

JANAYNA MARIA DA ROCHA CARVALHO

**VALÊNCIA DOS VERBOS DE CONHECIMENTO DO PORTUGUÊS  
BRASILEIRO**

BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2012

JANAYNA MARIA DA ROCHA CARVALHO

**VALÊNCIA DOS VERBOS DE CONHECIMENTO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística Teórica e Descritiva  
Linha de pesquisa: Interface sintaxe-semântica lexical  
Orientador: Prof. Dr. Mário Alberto Perini

BELO HORIZONTE  
Faculdade de Letras da UFMG  
2012

C331v

Carvalho, Janayna Maria da Rocha.

Valência dos verbos de conhecimento do português brasileiro [manuscrito] / Janayna Maria da Rocha Carvalho. – 2012.

96 f., enc. : il., p&b., color., tabs.

Orientador: Mário Alberto Perini.

Área de concentração: Lingüística Teórica e Descritiva.

Linha de pesquisa: Interface Sintaxe-Semântica Lexical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 90-93.

Anexos: f. 94-96.

1. Lingüística – Teses. 2. Língua portuguesa – Gramática – Teses. 3. Língua portuguesa – Verbos – Teses. I. Perini, Mario A. (Mario Alberto). II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.5

## FOLHA DE APROVAÇÃO

À minha mãe, que é minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador Mário Perini pela genialidade de raciocínio, pela capacidade de explicação e descrição dos fatos linguísticos e pelo compromisso com tal tarefa. Sou particularmente grata aos comentários feitos a cada parágrafo que eu escrevia e aos conselhos para que eu tentasse evitar minha inclinação a citar todas as pessoas que já escreveram sobre algo em algum dia e para que eu moderasse minha tendência a contar toda a história da humanidade em duas páginas. Já a minha “habilidade” de fazer períodos longos vai ter que ser consertada em outra vida. Agradeço ainda por me ensinar a escrever em primeira pessoa (afinal, o texto é meu), por me ensinar umas palavras em latim e por me ajudar a defender esta dissertação dentro do prazo que eu necessitava.

À professora Márcia Cançado, por avaliar meu projeto e fazer considerações pertinentes.

Ao professor Gabriel Othero (UFRGS), à professora Heliana Mello (UFMG), titulares, e à professora Janice Marinho (UFMG), suplente, por aceitarem fazer parte da minha banca e lerem meu trabalho. Agradeço ainda pelos comentários na defesa, que me ajudaram a melhorar o trabalho.

Apesar de tudo o que aprendi no mestrado, este trabalho não seria possível sem as experiências vivenciadas na graduação e, mesmo, antes dela. Por sorte ou por coincidência, conheci professores e temas que me mostraram a Linguística como uma área fantástica, cheia de potencialidades. Agradeço à professora Jane Brasil, que me deu aula na 8ª série e no 1º ano do ensino médio. Sem dúvida, sua visão original da língua e de seu ensino me persuadiram a fazer Letras. Já na graduação, não posso deixar de destacar a importância da Profª Thaís Cristóforo, que me deu aula no 1º e 2º períodos e coordena o projeto E-labore do qual eu fui membro por um tempo. Thaís, obrigada pela espontaneidade, pela jovialidade e por ter uma visão original não só da Linguística, mas da vida em geral. Seguindo a ordem cronológica, fiz uma matéria sobre Contato Linguístico e a formação do PB que me marcou muito também. Os professores que a ministraram, Heliana Mello e Tommaso Raso, desde então estiveram presentes na minha formação. À Heliana, minha orientadora de IC por três anos, agradeço a sutileza, a sensibilidade e a prontidão para responder meus questionamentos e e-mails. Ao Tommaso, agradeço pelo rigor acadêmico e pela sinceridade.

À UFMG, onde eu aprendi e tenho aprendido tanto. Ao Poslin, seus funcionários, que sempre responderam minhas dúvidas prontamente, e professores, da FALE e do Poslin e os dos dois grupos, que me ensinaram quase tudo que eu sei nesses 7 anos.

Agradeço à minha família, de modo geral, pelo amor e pelos inúmeros favores. Mais especificamente, à minha mãe, ao Tio Luiz, ao Arthur, meu irmão, ao meu pai e à Camila, minha irmã. À minha mãe, por prover tudo que uma boa mãe pode dar, por ser muito forte, por me ensinar que é o ser humano que atribui sentido à vida, todo dia e para sempre, por entender minhas limitações e saber lidar com meus defeitos. Agradeço ainda, mãe, todo o empenho na minha mudança para São Paulo, por todo o esforço para que as coisas dessem certo para mim nessa nova etapa. Sou muito sortuda por tê-la como mãe! Obrigada por tudo! Ao meu Tio Luiz, por ser desde sempre ‘o meu tio legal e descolado’, pelos passeios, pelas ajudas – de todo tipo – na minha formação, desde que eu mal sabia segurar um lápis e, principalmente, por ser meu segundo pai. Ao Arthur e à Camila, pela existência, pela companhia na infância e pelo amor discreto que nos une. Ao meu pai, pela nossa possibilidade de recomeço.

Meus amigos também merecem menção honrosa. Sou grata aos bichinhos como um todo e, em especial, à Cíntia França, que acompanhou a fase de redação desta dissertação e minha preparação para o doutorado. À Rafaela Lamas, pela Casa 1 e encontros e desencontros. Às minhas novas e inesperadas amigas, Anne, Rebecca e Vanusa agradeço pelos momentos e conversas superagradáveis. São pessoas maravilhosas que apareceram de repente e me fizeram (fazem) muito bem! Aos amigos do Poslin, por compartilharem alegrias e angústias relativas a textos e análises impossíveis (ou não), pelos medos de não dar conta, de achar que deu conta e ter feito errado, de achar que não deu conta e ter dado e por aí vai... Agradeço, especialmente, ao Igor Guimarães, que foi meu primeiro amigo no curso de Letras, à Priscila Brasil, por discutir várias questões linguísticas comigo, presentes ou não nesta dissertação, ao Bruno Lima, pela visão encantada e profunda que tem da vida e pelas discussões quase cotidianas sobre verbos, mesmo que não tenhamos chegado a nenhuma conclusão (ou chegamos?). Ao Henrique Chaves, por me explicar um pouco de aspecto lexical, o que me ajudou a formular o capítulo 3.

À psicóloga Clarisdina Elias, por ouvir minhas confusões mentais relacionadas ou não a esta dissertação e, especialmente, por ter me escutado e ajudado em alguns períodos conturbados.

Ao Papiro, pela companhia e pela pureza inerente à sua condição de animal.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos que permitiu que eu me dedicasse bastante a este trabalho.

A algo universal e particular, Desejo ou Deus, que me ajuda a trilhar meu caminho.



- Sancho, você não entende nada de aventuras!

[Resposta que Quixote deu à observação de Sancho Pancha sobre o fato de que os gigantes que aquele estava prestes a atacar não passavam de moinhos de vento.]

## RESUMO

Este é um trabalho descritivo, o qual se ancora na assunção de que, antes da construção de grandes teorias, deve-se acumular e sistematizar dados com o objetivo de estudar a relação entre forma e significado. Partindo desse pressuposto, pretendo apresentar uma descrição dos verbos de conhecimento do português brasileiro. Essa descrição depende da definição das relações conceptuais temáticas (RCTs) dos verbos em questão e a expressão sintática desses elementos. Em linhas gerais, RCTs correspondem aos *frame elements* de Ruppenhofer *et al.* (2006), ou seja, a relação semântica que um determinado argumento tem com o verbo da oração em que se encontra. É um conceito próximo ao de papel temático, com a ressalva de que as RCTs são relações menos esquemáticas que papéis temáticos e, por isso, acessíveis à intuição direta.

Defino verbo de conhecimento como aquele que faz a asserção sobre o estado da informação na memória de alguém. A partir dessa definição, chegamos a uma amostra de 22 verbos que são, exclusiva ou quase que exclusivamente, usados para representar o estado da informação na memória de alguém. Há outros verbos na língua que, com um determinado objeto ou em uma construção particular, também podem asserir algo sobre o estado da informação, mas, como eles não são exclusivos desse campo semântico, foram ignorados na análise.

Três relações conceptuais temáticas (RCTs): o Conhecedor, sempre expresso pelo sujeito dos verbos de conhecimento, a Coisa conhecida, expressa pelo objeto direto ou por um complemento preposição + SN (tradicionalmente chamado de objeto indireto) e a Origem do conhecimento, expressa por sintagmas encabeçados por preposições, tradicionalmente chamados de adjuntos. Dessas três relações, a primeira sempre está presente nos verbos, a segunda, às vezes, pode não estar, porque há verbos que podem ter seus complementos omitidos, e a terceira obedece uma restrição das classes acionais dos verbos. Mais especificamente, a Origem do Conhecimento só pode estar presente em verbos que são classificados como atividade, *accomplishments* ou *achievements*. (cf. Vendler (1967))

Por fim, faço algumas aproximações ou separações entre as RCTs definidas para os verbos de conhecimento e os papéis temáticos existentes na literatura linguística. Com base nos critérios de Perini (2008), não identifico a RCT Conhecedor como uma instância do papel temático Experienciador (contra Britto *et. alii* (2002), Carvalho (2008), Eliseu (2010)), uma vez que este papel temático pode ocorrer em objetos (cf. Cançado (1995)) e o Conhecedor não pode. Além disso, a RCT Conhecedor também é vinculada ao sujeito de alguns verbos de percepção - como *notar*, *ver*, *perceber*, todos relacionados com a entrada da informação na mente do falante - e exploro algumas hipóteses para o estabelecimento de RCTs e papéis temáticos em trabalhos futuros com base nos resultados encontrados.

## ABSTRACT

This is a descriptive work, and presupposes that before building theories, we should accumulate and systematize data with the aim of studying the relation between form and semantics. Starting from that, I attempt to present a description of knowledge verbs in Brazilian Portuguese. This description depends on the definition of conceptual thematic relations (RCT, its acronym in Portuguese) associated with verbs, and their syntactic expression in verbal complements. In general terms, a RCT corresponds to a ‘frame element’ as defined by Ruppenhofer *et al.* (2006), that is, the semantic relation between a complement and the verb in its clause. It is a concept akin to the thematic role, but a RCT is less schematic, to the point of being accessible to direct intuition.

A verb of knowledge is one that asserts something about the state of information in somebody’s memory. Starting from that definition, we arrived to a sample of 22 verbs which are, exclusively or almost exclusively, used to represent the state of information in memory. There are other verbs in the language which, according to their object or in particular constructions, can also assert something about the state of information, but these verbs are not exclusive of this semantic field and were ignored in the analysis.

Three RCTs were defined in relation to verbs of knowledge: Knower (*Conhecedor*), which is always expressed by the subject; Thing known (*Coisa conhecida*), expressed by the object or by a prepositional phrase traditionally termed ‘indirect object’; and Source of knowledge (*Origem do conhecimento*), expressed by a prepositional phrase, traditionally termed ‘adjunct’. The first of these RCTs is always expressed; the second RCT may be omitted; and the third one follows a restriction which has to do with the Aktionsart of the verb. More specifically, the Source of knowledge appears only in connection with verbs of accomplishment or achievement (cf. Vendler, 1967).

Finally, I make some approximations between the RCTs defined here and the thematic roles current in the literature. Following Perini’s (2008) criteria, I do not identify the Knower as a case of Experiencer (*contra* Britto *et al.*, 2002; Cavalho, 2008; Eluseu, 2010), because this thematic role can be expressed by an object, whereas the Knower cannot. I also found that the RCT Knower is associated to the subject of some perception verbs like *notar*, *ver*, *perceber*, all related to the entry of information into memory; and I explore some hypotheses on the definition of thematic roles from RCTs, to be developed in future work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 .....	30
Figura 2 .....	30
Figura 3 .....	36
Figura 4 .....	44
Figura 5 .....	48
Figura 6 .....	89

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1.....	27
Quadro 2.....	29
Quadro 3.....	32
Quadro 4.....	43
Quadro 5.....	65
Quadro 6.....	73
Quadro 7.....	94
Quadro 8.....	94
Quadro 9.....	95
Quadro 10.....	96

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>16</b>
0.1 – Organização da dissertação.....	17
<b>Capítulo 1: Diretrizes para o estudo de valências e diáteses .....</b>	<b>19</b>
1.1 A descrição da língua.....	19
1.2 Como fazer linguística descritiva?.....	20
1.2.1 Uma palavrinha sobre o trabalho descritivo nesta dissertação.....	21
1.3 O tratamento das valências verbais .....	22
1.3.1 A gramática normativa .....	22
1.3.2 Borba (1996).....	24
1.3.3 Vilela (1992).....	26
1.3.4 Projetos de pesquisa sobre valência.....	28
1.3.4.1 ADESSE .....	28
1.3.4.2 Papéis temáticos no ADESSE .....	31
1.4 FrameNet.....	33
1.5 O projeto VVP.....	36
1.5.1 Questões da notação das diáteses.....	38
1.5.2 Clareando a distinção entre RCTs e papéis temáticos.....	40
1.5.3 O que as RCTs não são.....	41
1.5.4 Resumindo o projeto VVP.....	44
<b>Capítulo 2 Definição dos verbos de conhecimento e suas especificidades sintáticas e semânticas.....</b>	<b>46</b>
2.1 Introdução .....	46
2.2 Estudos sobre os verbos de conhecimento .....	47
2.2.1 Estudos de psicologia sobre os verbos de conhecimento .....	47
2.2.2 Jackendoff (1972).....	50
2.2.3 Levin (1993) .....	51
2.3 O que é um verbo de conhecimento?.....	53
2.4 Análise dos verbos de conhecimento.....	56
2.4.1 As RCTs .....	56
2.4.2 Conhecedor.....	57
2.4.3 Coisa Conhecida .....	59
2.4.4 A RCT Origem do Conhecimento .....	60

2.4.4.1 A RCT Origem do Conhecimento é associada a um complemento ou a um adjunto? .60	
<b>Capítulo 3 Valências completas dos verbos de conhecimento.....63</b>	
3.1 Lista das diáteses dos verbos de conhecimento.....64	
3.2 Opcionalidade do objeto .....68	
3.3 A RCT Origem do Conhecimento.....68	
3.3.1 Vendler (1967).....70	
3.3.2 As classes aspectuais e a RCT Origem do Conhecimento .....73	
3.4 Complementos do verbo com a forma SN ou de+SN.....75	
<b>Capítulo 4 RCTs dos verbos de conhecimento, outras classes verbais e papéis temáticos na literatura .....78</b>	
4.1 Por que estabelecer relações? .....78	
4.2 Relação entre os verbos de conhecimento e os de percepção .....80	
4.3 Os critérios de semelhança e necessidade .....82	
4.4 Os critérios de semelhança e necessidade e os verbos de conhecimento.....84	
<b>5 Considerações finais.....87</b>	
5.1 O que sabemos agora sobre os verbos de conhecimento?.....87	
5.2 Implicações para estudos posteriores de valência verbal.....87	
<b>Referências Bibliográficas.....90</b>	
<b>Anexos .....94</b>	

## 0. INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa estudar a valência verbal dos verbos de conhecimento do PB, os quais são definidos como aqueles que fazem asserção sobre a informação na memória do Conhecedor. Valência verbal, neste trabalho, é entendida como o conjunto de associações entre padrões sintáticos na oração simples e a distribuição de papéis temáticos para um dado verbo. Assim, o conjunto de todas as construções subcategorizadoras de que um verbo pode participar, chamadas de diátese, são a valência de um verbo.

São 22 os verbos estudados: *Adivinhar, Aprender, Assimilar, Compreender, Conceber, Conhecer, Constatar, Decorar, Descobrir, Entender, Enxergar, Esquecer, Falar, Ignorar, Interpretar, Memorizar, Perceber, Recordar, Refletir, Rever, Saber, Ver*. Embora esses verbos possam ter outras leituras, o que interessa nesta dissertação é a caracterização e descrição das diáteses de conhecimento.

Este estudo é, portanto, uma contribuição para um inventário das valências dos verbos do português brasileiro. O estudo de valências é, entre outras coisas, uma fonte de evidência para a definição de papéis temáticos. Ou seja, partimos de papéis temáticos muito elaborados, como Conhecedor – que só vale para verbos de conhecimento – para depois fazer a comparação entre papéis temáticos válidos para subclasses semanticamente aparentadas, à procura de papéis temáticos mais esquemáticos, como Agente, Paciente etc. Nesta dissertação, procuro realizar a primeira fase desse processo, deixando as generalizações para pesquisas ulteriores. Assim, antes de trabalhar com os papéis temáticos necessariamente ditos, trabalho com a noção de Relações Conceptuais Temáticas ( RCTs), que são acessíveis à intuição direta e menos esquemáticas que os papéis em questão. A partir delas, espera-se chegar aos papéis relevantes para a descrição gramatical, sabendo do conteúdo deles, ou seja, das RCTs que os constituem.

É importante salientar que um trabalho com esses objetivos é, antes de tudo, descritivo. Ao associar as RCTs à manifestação sintática das orações, não há interesse em corroborar, de antemão, nenhum dos paradigmas vigentes sobre a organização linguística. A intenção é construir um relatório descritivo que possa, inclusive, contribuir para as elaborações das teorias e ser uma fonte de dados para perspectivas divergentes ou não. A descrição, portanto, promove a replicabilidade teórica. Sobre isso, Perini (ms) afirma:

Trata-se de uma condição clássica do trabalho científico: o trabalho de pesquisa, e muito em particular os resultados desse trabalho, precisam ser abertos ao escrutínio público, de tal maneira que outros pesquisadores possam analisar os mesmos dados e chegar aos mesmos resultados, independentemente. Se os pressupostos básicos forem aceitos (e para isso é importante que sejam “neutros” no sentido explicado anteriormente), os resultados devem ser replicáveis sem grandes problemas. Em outras palavras, se pedirmos a vários linguistas que estabeleçam, dentro do sistema adotado, a valência de um verbo, devemos esperar resultados semelhantes ou idênticos. As eventuais diferenças podem se dever a fatores contingentes como (a) diferenças de julgamento quanto a certas frases, ou (b) definição incompleta ou pouco clara de certas categorias utilizadas na análise. Em ambos os casos, fica claro o que deve ser discutido. Dessa maneira, o sistema, se aplicado corretamente aos dados disponíveis, nos fornece, de um lado, resultados consensuais; e, de outro, o equacionamento claro de que problemas investigar.

Uma vez verificado que os resultados obtidos são realmente replicáveis, ficamos autorizados a concluir que a lista tem adequação descritiva – ou talvez, mais exatamente, adequação observacional. A adequação observacional se refere apenas às sequências terminais, com um mínimo de compromisso com a análise gramatical anexa.

Perini (manuscrito, 5-6)

## **0.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Para descrever os 22 verbos de conhecimento identificados na língua, procedi da seguinte forma. No capítulo 1, comento mais detidamente sobre a posição descritivista e sobre estudos de valência verbal.

Do capítulo 2 em diante, detenho-me especificamente nos verbos de conhecimento. No capítulo 2, defino os verbos de conhecimento e comento algumas construções que não são consideradas como verbos de conhecimento. Além disso, resenho os poucos trabalhos que tratam desses verbos. É importante observar que não há trabalhos extensos sobre essa classe e, muitas vezes, os autores só mencionam alguma intuição que tiveram sobre os membros da classe. Dessa forma, as referências ao trabalho de Levin (1993) e Jackendoff (1972) são a algumas páginas de trabalhos maiores, nos quais o foco não são os verbos de conhecimento. Por fim, defino as RCTs dos verbos de conhecimento. São três em virtude de os verbos de conhecimento poderem ter três RCTs

vinculadas aos seus argumentos: a RCT Conhecedor, sempre ligada ao sujeito (H), a RCT Coisa Conhecida, sempre ligada ao objeto, e a RCT Origem do Conhecimento, ligada a um complemento preposicionado.

No Capítulo 3, procuro explicações para assimetrias presentes na classe dos verbos de conhecimento, expressas nas perguntas:

- a. por que alguns verbos têm leitura de conhecimento mesmo com a omissão do objeto (*Ele aprendeu*) e outros não (*Ele concebeu*)?
- b. por que alguns apresentam objetos na forma prep.+SN?
- c. por que o argumento que expressa a Origem do Conhecimento pode ser realizado sintaticamente como complemento de alguns verbos e não de outros?

No Capítulo 4, proponho que a RCT expressa no sujeito dos verbos de conhecimento, a RCT Conhecedor, também é realizada sintaticamente como sujeito do subgrupo dos verbos de percepção que indicam entrada da informação nos sistemas perceptuais do falante. O objetivo é mostrar que os sujeitos dos dois verbos são realizações da RCT em questão. Além disso, proponho que essa RCT Conhecedor não é elemento do papel temático Experienciador, usando os critérios de necessidade e semelhança semântica propostos em Perini (2008). O objetivo é desfazer uma noção implícita em vários trabalhos sobre papéis temáticos, qual seja: verbos mentais possuem o mesmo papel temático na função sujeito (cf., particularmente, Projeto ADESSE).

Na Conclusão, sumário os pontos principais presentes nas discussões dos capítulos.

# CAPÍTULO 1: DIRETRIZES PARA O ESTUDO DE VALÊNCIAS E DIÁTESES

## 1.1 A DESCRIÇÃO DA LÍNGUA

Segundo Perini (2008), uma metodologia da descrição gramatical está relacionada com a explicitação da relação entre a forma<sup>1</sup> e o significado. O autor afirma que essa não é uma novidade de sua abordagem, pois repete a ideia, já existente em Saussure (1916), de que a tarefa do linguista é explicitar a associação de imagens acústicas e conceitos. Tal ideia do fundador da linguística moderna, embora amplamente aceita e citada, nem sempre é levada em consideração nas metodologias de pesquisa atuais.

Alguns exemplos de Perini (2008) mostram como uma série de fatos amplamente aceitos na literatura linguística carecem de explicações baseadas em maiores reflexões, ou melhor, descrições. Um exemplo simples são as classes de palavras. Não raro vemos definições de substantivo bastante parecidas com as presentes nas gramáticas tradicionais, como a que reproduzo abaixo.

É neste grupo [O nome (N)] que ocorre a maior parte dos nomes de pessoas, coisas, lugares, isto é, o nome para “os seres em geral” (Lima, 1957:66). Sua função mais comum é a de funcionar como argumento (7.6a) ou como núcleo de argumentos (7.6b), embora também seja possível sua ocorrência como predicado, com ou sem cópula, como, respectivamente, em português e em russo (7.6 c-d):

- (7.6) a. *João* dorme.  
 b. Os *meninos* comeram todas as frutas.  
 c. Eles são professores.  
 d. Oni *učitelja* (Schachter 1985:7)  
 eles professores  
 ‘eles são professores’

( ROSA, 2006:103)

Apesar de a definição trazer exemplos relativos aos contextos sintáticos em que os nomes – ou substantivos – são encontrados, a definição da classe em si é falha, porque é

---

<sup>1</sup> Na abordagem saussuriana, tanto o significante quanto o significado possuem forma, que é uma delimitação feita pela língua na massa amorfa do pensamento e dos sons. Portanto, o que chamamos de forma aqui tem um sentido mais atual, diferente de uma abordagem estruturalista e, grosso modo, equivalente ao significante.

impossível estabelecer uma associação simbólica entre a forma (palavra) e o significado (um ser). Baseando-nos na definição, um nome só é um ser e é impossível encontrar um nome que não seja ser. Sabemos, todavia, que o que tradicionalmente é chamado de adjetivo pode ocorrer nos mesmos contextos acima. Observe:

- 1) O **jovem** passou por aqui.
- 2) Eles são **jovens**.<sup>2</sup>

Com base nessa breve discussão a partir de um conceito, que poderia ser replicada a outros conceitos linguísticos em voga, é possível perceber a falta de exemplos empíricos nas definições utilizadas. Devemos, portanto, antes de utilizar categorias vagas – especialmente se são pretensamente ‘universais’ – elaborar relatórios descritivos a fim de que as formulações utilizadas sejam definidas empiricamente.

## 1.2 COMO FAZER LINGUÍSTICA DESCRITIVA?

Já sabemos que, dentro da concepção adotada aqui, a descrição dos fatos da língua, isto é, do que ocorre no sistema linguístico, é de suma importância e deve preceder a teorização. Sabemos também que a tarefa primordial de uma descrição linguística é estabelecer a relação entre som e significado.

Com isso em mente, a próxima questão é: Como fazer linguística descritiva? Não há uma fórmula estrita, mas, tendo em conta os pressupostos, é imprescindível a existência de relatórios descritivos que visem à elucidação da relação entre uma forma e um significado. A forma escolhida (sintática, morfológica ou fonológica) deve estar aliada ao significado que se quer estudar e os dados devem contribuir na descrição do fenômeno. Um exemplo: suponhamos que eu queira estudar a transitividade. Usarei minha intuição de falante, exemplos que eu encontrar, dicionários especializados e/ou *córpus* para descrever um fenômeno tão complexo como a transitividade. Possivelmente, em algum momento, depararei com verbos transitivos que têm significados muito diferentes – como *comer* e *enviar* – o que exigirá uma subclassificação semântica da

---

<sup>2</sup> Isso reflete os resultados do estudo de Perini (1996). Para o autor, substantivos, adjetivos e pronomes são uma grande classe cujos componentes se diferenciam pela função.

classe. Dependendo dos meus objetivos, posso parar por aí ou subclassificar os próprios verbos. Isto é, um verbo como *pintar* ocorre em construções transitivas com mais de um significado, encontro frases como *Eu pinteí lá ontem* e *Eu pinteí o muro*. Esse trabalho de descrever o pareamento de construções transitivas com um significado levantará questões interessantes que podem ser investigadas posteriormente, além, é claro, de elucidar a relação entre a construção transitiva e o significado dos verbos que nela figuram.

### **1.2.1 UMA PALAVRINHA SOBRE O TRABALHO DESCRITIVO NESTA DISSERTAÇÃO**

Um dos objetivos deste estudo, como explicitado na Introdução, é a descrição das valências do PB. Essa descrição segue as diretrizes da Linguística Descritiva de atenção máxima aos fatos antes de comprometimento do estudo com premissas de teorias vigentes. Esse comprometimento, como também já foi dito, visa a caracterizar os traços do ‘*output*’ linguístico do falante antes de construir qualquer teoria geral da linguagem. Devido, ainda, a uma série de dissidências fundamentais na Linguística – que variam da conceituação de língua à falta de um consenso quanto a noções fundamentais como os papéis temáticos - comprometo-me, junto com Lima (2007), Perini (2008), Fulgêncio (2008), com a posição descritivista, para uma contribuição ao estabelecimento empírico de fenômenos que os linguistas sabem ser cruciais, mas cuja análise varia consideravelmente de uma teoria para outra. Essa neutralidade teórica promove a replicabilidade dos conceitos e um ganho para a explicação do fenômeno independentemente de pressuposições quanto ao funcionamento da linguagem.

No entanto, cabe uma ressalva. Ao mesmo tempo em que vemos problemas conceituais e de análises variados na linguística, sabemos de seu desenvolvimento extraordinário nos últimos 50 anos. A posição adotada aqui, portanto, não significa desprezar o que já foi feito, mas simplesmente olhar para os dados sem compromisso de encontrar valências universais ou ainda indicações de que não há diferença entre a categorização humana como um todo e a categorização linguística. Não duvidamos de que essas hipóteses possam ser corretas, mas elas devem ser fundamentadas com análises variadas nas línguas e, novamente, não tomadas como pressupostos. Vários trabalhos sobre temas afins ao meu são aqui citados, corroborados ou não, porque há uma gama bastante ampla de estudos sobre estrutura argumental, ligação entre a semântica e a

sintaxe, a função dos papéis temáticos, etc. Não descartamos, de antemão, nenhuma das hipóteses desses trabalhos. Preferimos citá-las e mostrar a pertinência ou não de acordo com o andamento e os resultados deste estudo. Estudos posteriores, também descritivistas, podem ajudar a corroborar ou não essas ideias.

### 1.3 O TRATAMENTO DAS VALÊNCIAS VERBAIS

#### 1.3.1 A GRAMÁTICA NORMATIVA

A gramática normativa, daqui em diante GN, preocupa-se com a aquisição de estruturas consagradas da língua padrão, por isso seu objetivo descritivo é bastante parcial e perpassado pela preocupação de um ideal linguístico. A descrição das estruturas linguísticas é feita superficialmente, com definições frouxas. Há uma infinidade de exemplos que podem demonstrar isso, como as definições de sujeito que não oferecem critérios suficientes para que se encontre o sujeito na frase. Cunha e Cintra (119: 1985) apresentam o sujeito como: “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração.” Reparem que, se o aluno se guiar por essa conceituação, não possui parâmetros suficientes para encontrar os sujeitos nas orações *Eu vos declaro marido e mulher.* e *Dessa água, nós não bebemos de jeito nenhum* e em tantas outras.<sup>3</sup> Esse exemplo mostra também a falta de discriminação entre um critério semântico e formal. Sujeito é uma unidade de análise da sintaxe e o fato de ele poder ser “o ser sobre o qual se faz uma declaração” é uma faceta semântica que pode estar aliada a ele. O sujeito (unidade formal) pode ser também Agente, como nas frases acima.

Não só a definição de sujeito apresenta problemas na gramática normativa como também as conceituações relativas à predicação. A gramática tradicional prevê algumas classificações bastante simples frente aos fatos da língua – seja padrão ou não. Na Nova Gramática do Português Contemporâneo, Cunha e Cintra consideram que, devido à variabilidade de complementos com que um verbo pode ocorrer, a classificação deve ser

---

<sup>3</sup> A citação da definição de sujeito bem como as duas frases usadas como exemplo nesse parágrafo foram retiradas da questão 03 da prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da 2ª etapa do vestibular da UFMG que fiz, em janeiro de 2005, para ser admitida no curso de Letras. A íntegra da questão pode ser visualizada na página 6 do seguinte arquivo: <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2005/ProvasUFMG/2ETAPA/L%edngua%20Portuguesa%20e%20Literatura%20Brasileira%20-%202005.pdf>. Acesso em 02/11/2011, às 19h36min.

contextual. Assim, um verbo como *comer* não seria transitivo a priori, mas em um contexto em que possua um complemento.

Entretanto, mesmo com essa classificação contextual, a questão é um pouco mais complexa do que a exposta nas gramáticas. Levemos em consideração, novamente, o verbo *comer*. Como ele se classifica se não tiver complemento explícito?

### 3) Carolina comeu.

Seria o caso de se dizer que comer é um verbo intransitivo, como *morrer*? Provavelmente não, porque, na oração (3), o complemento não é dito, mas é interpretado, por isso essa diátese é chamada de diátese **transitiva de objeto elíptico**. A gramática tradicional não dá conta de questões como essa com categorias como transitivo direto, indireto, transitivo direto e indireto, intransitivo e verbo de ligação.

As classificações dos verbos, na GN, estão aliadas a tipos de predicados. Os verbos transitivos direto, indireto e transitivo direto e indireto estão no predicado verbal, conceituado como aquele em que o verbo demonstra uma ação ou um processo. O verbo de ligação, por sua vez, ocorre exclusivamente no predicado nominal, conceituado como aquele em que o verbo indica um estado ou uma característica (*Paulo é safado*). Isso exposto, é notório que o predicado verbo-nominal, em que um verbo que indica “uma ação ou processo” é complementado por um adjetivo não tenha nenhuma classificação verbal diferente. Para elucidar a questão, atentemos ao exemplo (4).

### 4) Laura morreu assustada.

A frase (4) é um exemplo de predicado verbo-nominal. Entretanto, se a classificação é dada com base no contexto como afirmam Cunha e Cintra (2007), qual é a classificação de *morrer* nessa frase? Esse verbo ainda é intransitivo, mesmo que ele tenha um complemento expresso? É uma questão em aberto sem exploração nas gramáticas tradicionais consultadas.

A gramática normativa, portanto, oferece poucos subsídios para uma descrição valencial da língua portuguesa, já que as definições verbais não são respaldadas pela semântica dos verbos.

### 1.3.2 BORBA (1996)

No livro *Uma gramática de valências para o português*, Borba (1996) não se preocupa somente com a valência verbal, mas também com a nominal, adjetival e adverbial, por isso seu livro constitui um ponto de partida para outras questões que o estudo de valências pode ajudar a resolver, por exemplo: as valências relacionam-se mais com classes de palavras ou com a raiz de uma palavra? Isto é, *obrigação* e *obrigar* terão valências parecidas em virtude de terem a mesma raiz ou as valências diferem em virtude de propriedades específicas das classes de palavras? Essa é uma questão que, tendo o trabalho de Borba (1996) como referência, pode-se procurar responder.

O trabalho não se constitui de nenhuma análise específica de dados. O autor menciona várias classes verbais, adjetivais, nominais e adverbiais, mas não faz nenhuma análise exaustiva; seu trabalho pretende ser, dessa forma, uma contribuição para o estabelecimento de parâmetros gerais na investigação valencial.

No início do capítulo 3, em que pretende conceituar a valência verbal, o autor aponta que desdobrará o conceito de valência em três outros: valência quantitativa, valência sintática e valência semântica. O primeiro tipo de valência se refere ao número de argumentos exigidos pelo verbo. Por exemplo, verbos que indicam fenômenos da natureza (*trovejar, chover, relampejar*) teriam valência zero. O segundo tipo, a valência sintática, identificaria as classes que preenchem os argumentos. Dessa forma, nessa etapa, o estudioso estaria interessado em mapear se um verbo precisa de um nome como complemento, ou uma preposição ou uma oração. Esse tipo de valência é bastante parecido com a regência da gramática tradicional por meio da qual aprende-se um verbo é transitivo indireto (ou seja, exige uma preposição como complemento) ou transitivo direto (exige um complemento que não é encabeçado por uma preposição) e, por último, a valência semântica estaria ligada à descrição dos papéis temáticos envolvidos e das propriedades lexicais dos verbos.

Acreditamos que essa classificação é pouco útil, porque, seguindo-a, descobrimos pouco sobre o comportamento dos verbos em si e, conseqüentemente, pouco da relação entre as construções do português. Os dois primeiros critérios – valência quantitativa e sintática – são estritamente formais e, da forma como foram elaborados, não oferecem subsídios para que se entenda a relação entre forma e significado. Essa classificação

tripartite parece estar relacionada com o objetivo de uma gramática de valências que Borba (1996) afirma ser o de:

- descobrir os tipos estruturais básicos;
- identificar as classes lexicais que expressam os argumentos;
- descrever a combinatória léxica em cada casa estrutural;
- arrolar os esquemas funcionais das estruturas. (BORBA, 1996:37)

Assim, percebemos que, para Borba, uma gramática de valências é, antes de tudo, uma gramática das estruturas sintáticas e sintagmáticas da língua. Esse ponto de vista aparece em outras considerações ao longo da obra. A prevalência da sintaxe sobre a semântica pode ser percebida em outro comentário do autor sobre as relações temáticas existentes na oração.

Não é difícil perceber que esse valor semântico [papel temático] não está ligado a um item léxico em si, senão a uma relação, ou seja, o semântico é uma consequência do sintático. Por exemplo, um item tal que *coruja* só será agentivo se se relacionar com outro item com o traço +ativ que funcione como núcleo do predicado: *A coruja pia*. (BORBA, 1996:30; grifos meus)

Utilizando-nos do exemplo dado pelo autor, podemos ter uma perspectiva diferente sobre a natureza dos papéis temáticos. O fato de *coruja* ser agentivo em *A coruja pia* se deve às necessidades semânticas (e não sintáticas) de complementação do verbo – como o próprio autor explicita ao dizer que é necessário um item +ativ como núcleo do predicado. Entretanto, isso independe se o item que precisa de complementação é núcleo do predicado ou não. Em uma oração como *O pio da coruja acordou o menino*, a coruja também é agente da ação de piar, mas complementa um nome e não um verbo que é o núcleo do predicado. Na verdade, essas relações semânticas se vinculam não propriamente ao verbo, mas ao **esquema** evocado por ele: PIAR inclui a variável “agente” (o que pia).

O livro de Borba merece menção porque o autor é um dos primeiros a levantar questões sobre as valências no português. Entretanto, como discutido acima, o texto apresenta diretrizes de trabalho já determinadas por expectativas prévias – como as relações subjacentes e superficiais entre o verbo e seus complementos (cf. pág. 14) e a possibilidade de alguns papéis temáticos serem profundos e outros, superficiais (cf. pág.

35) – o que guia a pesquisa para objetivos mais específicos do que explicitar as valências do PB.

### 1.3.3 VILELA (1992)

O livro de Vilela (1992) constitui-se de seis ensaios que são o resultado de um projeto de pesquisa. Dos seis ensaios, somente três nos interessam para o presente trabalho, visto que os outros três relacionam-se com a aplicação das valências ao ensino de línguas e à codificação de objeto direto e indireto no português europeu. Vamos nos deter, especialmente, em uma análise da valência dos verbos de posse feita pelo autor.

O capítulo 5 do livro de Vilela, “Verbos de mudança de posse do Português: contributo para uma análise semanto(sic)-sintática”, apresenta um estudo bastante abrangente de estruturas de posse do português europeu. Apesar do capítulo se referir aos verbos de mudança de posse, Vilela estuda verbos de estado (*ter, possuir*), verbos de processo (*perder, ganhar, receber, conservar*), verbos de atividade (*guardar, deixar*) e verbos de ação (*dar, oferecer*). Assim, o estudo se concentra no componente de sentido “posse” para verbos que certamente não organizam suas manifestações sintático-semânticas em torno dessa noção exatamente da mesma maneira. Dito mais explicitamente: todos esses verbos têm a ver com posse, mas não exatamente com mudança de posse. *Ter* e *possuir*, por exemplo, só são usados para codificar a posse em si e não a transferência, como *dar* faz. Alguns verbos, chamados pelo autor de verbos causativos de posse, *confiscar, comprar e legar*, exprimem outras relações que não são a posse propriamente dita nem a transferência dela. Assim, um critério que seria interessante para estudar esses verbos é a separação entre aqueles que asserem a posse e aqueles que a pressupõem. Para *roubar, confiscar* e *comprar*, o autor apresenta as seguintes estruturas semânticas:

### QUADRO 1 EXEMPLOS DE VERBOS CAUSATIVOS DO POSSE

Verbos causativos de posse
Roubar: [+Hiperónimo + converso de restituir/ devolver +posse temporalmente ilimitada+ não acto comercial + posse ilegal] Hipónimos: <i>passar ao esquerdo, desviar, rapinar, etc.</i>
Confiscar: [sem converso + posse temporalmente ilimitada + não comercial + convenção social/base legal]
Comprar: [Converso de vender + posse temporalmente ilimitada + acto comercial + por dinheiro] Sinónimos: adquirir, pagar, etc.

Fonte: (Vilela, 1992: 156)

Com base nesse quadro, podemos perceber algo bastante corrente quando as pessoas fazem estudos sobre verbos do mesmo campo semântico sem uma delimitação definida: qualquer verbo que remeta vagamente à acepção estudada é considerado. O autor argumenta que, levando em conta o significado do verbo *ter*, deve estudar verbos que expressem a aquisição da posse (*dar*), a posse em si, a perda da posse e outras relações aparentadas. Ao estabelecer esse critério, ele não leva em conta que os verbos da língua codificam as relações de formas diferentes das paráfrases que fazemos em torno de um conceito. Assim, quando um falante usa *dar*, muitas vezes, o destinatário não é mencionado, somente a transferência, como em *Ela deu o livro*. Da mesma forma, é corrente que se diga *O policial confiscou as jóias* e o possuidor não é mencionado porque não é importante. Mesmo que fossem, isto é, mesmo que fosse dito *Ela deu o livro para Joana* e *O policial confiscou as jóias da dona do estabelecimento*, as relações de posse são codificadas de forma completamente diferentes de estruturas como *Eu tenho um cachorro*. Uma análise que levasse em conta, por exemplo, os papéis temáticos das três últimas estruturas mencionadas mostraria que os conceitos elaborados por esses três verbos são diferentes.

Tanto é assim que, mesmo com uma extensa análise, o autor não consegue chegar a nenhuma generalização quanto ao comportamento desses verbos.

### 1.3.4 PROJETOS DE PESQUISA SOBRE VALÊNCIA

#### 1.3.4.1 Adesse

O projeto ADESSE (*Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español*) consiste na anotação semântica de um cópús do espanhol, o Arthus (*Archivos de Textos Hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela*). Anotar um cópús significa classificar as ocorrências linguísticas presentes nele, com base em critérios já definidos. Antes do projeto ADESSE, o mesmo cópús havia sido anotado sintaticamente e incorporado a uma base de dados chamada BDS - *Base de Datos Sintácticos del Español Actual*. Assim, como os pesquisadores que resolveram anotar o cópús Arthus estavam interessados em papéis temáticos e nas diáteses dos verbos existentes no corpus, eles convencionaram uma anotação semântica (no caso, de papéis temáticos) e sintática (estrutura das orações em que os verbos figuram). O corpus anotado é bastante expressivo, pois foram analisadas 159.000 orações, nas quais havia 3.500 verbos diferentes. A categorização feita no projeto ADESSE se norteia por três questões:

- (i) Separar os sentidos dos verbos;
- (ii) Classificação dos verbos em classes semânticas;
- (iii) Relação entre a estrutura sintática e os papéis temáticos.

Abaixo, reproduzo as informações do verbo SENTIR, traduzidas para português.<sup>4</sup> As mesmas informações podem ser encontradas para qualquer item léxico presente na página do Projeto ADESSE.

---

<sup>4</sup> O quadro original pode ser encontrado em Vaamonde, Domínguez, García-Miguel (2010:2).

**QUADRO 2 – INFORMAÇÕES PARA O ITEM LÉXICO SENTIR NO Adesse**

Ao se levantar, Júlio sentiu um zumbido em seus ouvidos.			
ORAÇÃO			
PRED	SENTIR		
Sentido	I.1 Perceber pelos sentidos		
Classe /Domínio	Percepção		
Modalidade de	Declarativa		
Voz	Ativa		
ARGUMENTOS			
Papel temático	A1: Percebedor	A2: Percebido	A-G: Locativo
Função sintática	Sujeito	Objeto direto	Objeto oblíquo
Categoria sintática	SN	SN	Em +SN
Concordância	3ª singular		
Núcleo do SN	Júlio	Zumbido	Ouvidos
Animacidade	Humano	Concreto	Concreto

Fonte própria baseado em Vaamonde, Domínguez, García-Miguel (2010:2)

Como se pode ver a partir dos dados do quadro, dados assim categorizados permitem chegar a conclusões sobre as relações entre classes verbais e conteúdos dos papéis temáticos. A relação entre as classes, como explica a página inicial do projeto, é um objetivo último. Isso permite, na nossa visão, que a descrição seja bem detalhada já que não há a intenção de se estabelecer padrões *a priori*.

Outra contribuição importante do ADESSE é a listagem de valência potencial e valência real dos verbos. A valência potencial é a saturação de argumentos que pode haver no predicado, já a valência real é a realização de argumentos que efetivamente ocorre no cópús. Assim, a valência real é uma fonte de dados para a apreensão da valência potencial. É esta que constitui a verdadeira análise da língua, refletindo a competência dos falantes nativos.

As duas valências podem ser contrapostas, como os dados abaixo para o verbo *conocer* indicam.

**FIGURA 1 POTENCIAL VALENCIAL DO VERBO *CONOCER* NO ADESSE**

Sistema de consulta de la base de datos

Inicio Verbos Esquemas Clases Búsquedas avanzadas

Buscar verbo:

**CONOCER**

Tener en la mente la representación de algo. Saber ->841 ejemplos<-

+ Esta entrada incluye (sub)acepciones

CONOCER

- 1-Tener[ noticia] de algo. V primera vez.
- 2-Distinguir. Reconocer.
- 3-Tener trato con alguien. Entendido en algo.
- 4-Tener trato carnal.
- 5-Tener. Haber.

Usuarios registrados

Usuario:

Contraseña:

OK

**Clasificación semántica y potencial valencial**

Tipo de proceso: Conocimiento

Argumentos:		Frecuencia
A1 CONR	CONOCEDOR	809 (96.2 %)
A2 CONT	Conocido CONTENIDO	836 (99.4 %)
A3 ASU	ASUNTO	12 (1.4 %)
A4 FUE	FUENTE	4 (0.5 %)
A6 ATR	Atributo	13 (1.5 %)

Perfil combinatorio >>

Fonte: <http://adesse.uvigo.es/data/clases.php?clase=131>.

Neste quadro, são apresentados todos os papéis temáticos possíveis de ocorrer com o verbo *conocer* e as suas frequências nos dados. Percebe-se que o argumento A1, sujeito, é, em mais de 96% dos casos, relacionado com o papel temático *Conocedor*.

No próximo quadro, são apresentados os papéis temáticos possíveis com cada construção. São exemplos reais, portanto, do verbo *conocer* em várias construções.

**Figura 2 Valência real do verbo *conocer* no ADESSE**

Realizaciones valenciales (Esquemas sintáctico-semánticos)

Verbo	Argumentos semánticos y Funciones sintácticas	N. ejemplos
CONOCER	A1:CONR A2:CONT	732
CONOCER	A1:CONR A2:CONT A6:ATR	7
CONOCER	A1:CONR A2:CONT A3:ASU	6
CONOCER	A1:CONR A2:CONT A4:FUE	5
CONOCER	A1:CONR A2:CONT A6:ATR	4
CONOCER	A1:CONR A2:CONT A3:ASU	2
CONOCERSE	A1:CONR A2:CONT A3:ASU	41
CONOCERSE	A1:CONR A2:CONT	2
CONOCERSE	A2:CONT	21
CONOCERSE	A2:CONT A3:ASU	4
CONOCERSE	A2:CONT A3:ASU	1
CONOCERSE	A1:CONR A2:CONT	9
CONOCERSE	A1:CONR A2:CONT	1
CONOCIDO	A2:CONT A6:ATR	4
CONOCIDO	A2:CONT A6:ATR	2

Fonte: <http://adesse.uvigo.es/data/clases.php?clase=131>

### 1.3.4.2 PAPÉIS TEMÁTICOS NO Adesse

No projeto Adesse, como no VVP, opta-se, em um primeiro momento, por papéis temáticos particularizados que reflitam as propriedades semânticas dos verbos em análise. García-Miguel e Vaamonde (2010) assim caracterizam a atribuição de papéis temáticos no projeto ADESSE: a definição de papéis é feita em três níveis no ADESSE: papéis específicos do verbo, papéis específicos da classe e papéis semânticos (= temáticos) generalizados.<sup>5</sup>

Um exemplo utilizado é o de atribuição de papéis temáticos específicos ao verbo *contar*, o qual transcrevo abaixo:

- 5) a) [1] [Nos 3] conte [algo 2] [de Madrid.4]  
 b) [O velho 1] conta [sua última treta 2].  
 c) Ah, se [eu 1] [te 2] contar.<sup>6</sup>

Os números se referem aos papéis temáticos que são atribuídos aos argumentos dos verbos. O número 1 se refere *àquele que conta algo*; o 2, *ao que é dito*; o 3, *àquele para o qual alguma coisa é dita*, o 4, *à questão do que é dito*<sup>7</sup>. Os autores afirmam que o problema com esse sistema consiste no fato de ser difícil saber quando há uma equivalência semântica entre argumentos que ocupam posições sintáticas diferentes e decidir se os exemplos são instâncias do mesmo sentido do verbo ou de sentidos diferentes. No projeto em questão, isso é relevante porque uma entrada lexical é atribuída a cada sentido associada a uma mesma forma. Isto é, se os pesquisadores do projeto notarem 4 sentidos diferentes para o verbo *contar*, haverá 4 entradas para o verbo na descrição das valências, cada uma delas associada a um sentido e a uma distribuição de papéis temáticos.

<sup>5</sup> “(...) role definition is made at three levels in ADESSE: verb-specific roles, class-specific roles, and generalized semantic roles.”

<sup>6</sup> No original é apresentada a oração em espanhol e sua tradução em inglês, já que o artigo foi escrito nesta língua:

- a. [ 1] *Cuénta*[nos 3] [algo 2] [de Madrid 4]  
 ‘Tell [ 1] [us 3] [something 2] [about Madrid 4]’  
 b. [El viejo 1] *cuenta* [su última treta 2]  
 ‘[The old man 1] tells [his last ruse 2]’  
 c. ¡Ah, si [yo 1] [le 3] *contara!*  
 ‘¡Oh, if [I 1] told [you 3]!’

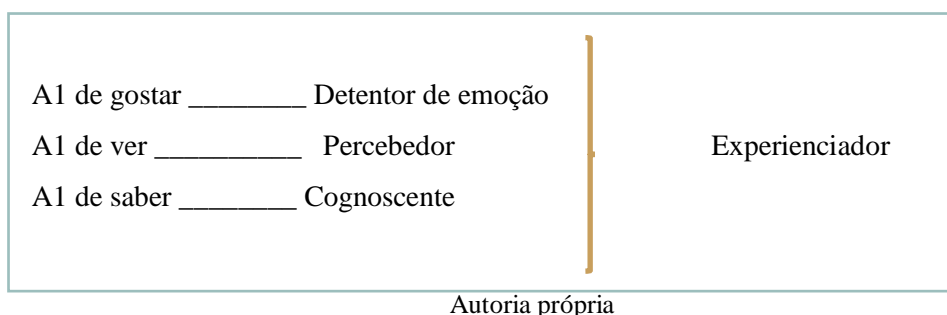
<sup>7</sup> Não vejo diferenças substanciais entre o argumento 4 e o 2. Inclusive, eu englobaria os sintagmas [algo] e [de Madrid] em um só.

Perini (em elaboração) critica essa separação de acordo com o sentido dos verbos. Para o autor, é interessante, *a priori*, contar os verbos em termos morfossintáticos para que não se tenha que distinguir acepções sem ter certeza de que são necessariamente sentidos diferentes. Ou seja, o critério morfossintático é o mais seguro para que não se multiplique entradas lexicais somente pela impressão de que sentidos diferentes são veiculados. Além disso, a posição de Perini permite o relacionamento entre conceito e imagem acústica. Por exemplo, ao ouvir um verbo como *correr*, em um primeiro momento o receptor não pode saber de que acepção se trata, e precisa ter todas presentes para eventual uso. Se a frase for *eu corri um grande risco*, uma das acepções será realizada; se for *eu corri 4 km*, será outra. Assim, Perini prefere falar de apenas um verbo *correr*, que em um segundo momento apresenta diversas acepções – que podem ter valências distintas.

Após esse nível lexical, passa-se aos papéis temáticos de classes específicas no ADESSE. Por exemplo, os verbos de conhecimento, no projeto, têm os seguintes papéis temáticos associados: iniciador, conhecedor, conteúdo, conteúdo-2, assunto e fonte.<sup>8</sup>

Em outra etapa do projeto ADESSE, os papéis temáticos altamente particularizados são agrupados em classes muito grandes. Vários verbos de conteúdo mental, por exemplo, recebem o mesmo papel temático: *cognizer*, como representado no quadro traduzido do artigo de García-Miguel e Vaamonde (2010: sem página).

### QUADRO 3 - DUAS ÚLTIMAS FASES DE ATRIBUIÇÃO DE PAPEL TEMÁTICO NO Adesse



Com isso, aparece um problema que repete as deficiências de listas de papéis presentes na literatura: um papel temático muito geral que não explicita as propriedades mínimas dos grupos de verbos mentais. Assim, no projeto, o sujeito de verbos como

<sup>8</sup> Em espanhol, respectivamente: *iniciador, conocedor, contenido, contenido-2, assunto, fuente*.

*pensar, saber, aprender e ensinar*, dentre outros, recebe o papel temático de COGNIZER, mesmo com a grande diferença existente entre esses verbos. *Pensar, saber e aprender* enfocam o conhecimento na memória enquanto *ensinar* relaciona-se à transmissão do conhecimento. Todos são verbos mentais, mas veiculam asserções muito diferentes para receberem o mesmo papel temático. No capítulo 4, explico com mais detalhes por que motivo defendo que o Conhecedor, uma das RCTs dos verbos de conhecimento, não é uma instância do Experienciador. No capítulo 2, comento sobre os membros da classe de verbos de conhecimento presentes no projeto ADESSE.

#### 1.4 FrameNet

O projeto FrameNet é baseado na semântica de frames de Fillmore, a qual se desenvolveu pela insatisfação de estudos do léxico baseados em traços. Com essa metodologia, a estrutura complexa da ligação entre palavras com o mesmo campo semântico não era retratada nem a riqueza da própria estrutura interna de cada palavra. Em virtude disso, Fillmore postulou a noção de “frame” e, com o uso de ferramentas computacionais, o projeto tem sido continuamente aprimorado. Hoje podemos visualizar os frames de que as palavras se constituem na página na internet do projeto, além das relações entre tais frames.

Embora a disponibilização do projeto FrameNet seja muito útil, os dados presentes no site devem ser usados com alguma cautela. Três razões embasam essa posição. Primeiramente, o projeto explora a semântica lexical do inglês e, por mais que semelhanças sejam visíveis, estamos estudando a língua portuguesa. Não podemos afirmar que as relações conceptuais, por serem dessa natureza, são codificadas da mesma maneira nas línguas. A esse respeito, Perini (em elaboração) afirma:

[Um] ponto precário na posição do FrameNet é a crença de estarem lidando com unidades puramente cognitivas, muito pouco coloridas por sua expressão linguística. Já tive ocasião de criticar essa ilusão, presente em boa parte dos trabalhos de ciência cognitiva (Perini, 1988); Baker a expressa na seguinte passagem:

Pelo fato de que os **frames** conceptuais são muito pouco dependentes das línguas [...], o componente **frame** conceptual (com exceção das unidades lexicais) da base de dados FrameNet relativa ao inglês pode servir de ponto de partida para realizar uma base de dados FrameNet relativa a outra língua. [Baker, 2009, p. 44]

Mas isso depende de um “fato” que não foi demonstrado. O que é universal é a realidade, não a codificação linguística dela. E simplesmente não se sabe até que ponto as línguas estruturam diferentemente a realidade. Concordo que não é preciso partir do zero; mas o

FrameNet inglês só pode servir como fonte de ideias, nunca como hipótese mais elaborada, a partir de crenças (não “fatos”) não demonstradas.

(Perini, em elaboração)

Em segundo lugar, qualquer verbo que contenha algum conteúdo lexical relacionado com as características do frame em questão entra nele, independentemente de essas características serem centrais no significado das palavras ou não. A título de exemplo, pensemos no “frame awareness”, em que estão presentes muitos verbos de conhecimento. O verbo *believe* ( em português, *acreditar*) figura como um dos itens do frame ao lado de *know* ( em português, *saber*), que é diretamente ligado à percepção (mental) de algo, enquanto *believe* é diretamente ligado à crença que pode ou não ser baseada na percepção. Vemos aqui, assim como nos dados de Vilela (1992) discutidos acima, a presença, na mesma classe, de verbos que pressupõem e asserem um dado conteúdo.

Por último – e talvez mais importante, levando em conta o trabalho desenvolvido aqui -, são as relações temáticas apresentadas no FrameNet. Elas são as mais particulares possíveis: há mais de 1124 relações temáticas entre os verbos que constam do FrameNet. Em princípio, isso é bom, porque permite que visualizemos uma gama imensa de relações semânticas que os papéis temáticos – como tradicionalmente abordados na literatura – não deixam entrever. Entretanto, um risco que se corre (e é o que parece que acontece no FrameNet) é distinguir relações que não são reconhecidas pela língua. Nem toda diferença cognitiva é codificada na língua; muitas vezes, duas categorias cognitivas são representadas de uma só forma na língua.

6) João andou até a estação.

Agente

7) O carro andou na pista do meio.

Agente

Embora saibamos cognitivamente da diferenciação entre pessoas e objetos, isto é, sabemos que objetos não andam, não comem, não dormem, não pensam e não fazem uma série de outras coisas que são atribuídas aos humanos, não parece haver nas construções da língua portuguesa diferenciação entre humanos e não-humanos no que diz respeito a

fazer algo ou sofrer uma ação. O que pode acontecer é, em virtude de o sujeito ser animado ou não, o significado geral da construção ser diferente, talvez, em virtude do nosso conhecimento de mundo, como em:

8) O namorado dela bebe demais.

9) Esse carro bebe demais.

Assim, fica evidente que uma grande relação cognitiva é tratada identicamente na sintaxe. Seguindo esse raciocínio, não há razão para que, no FrameNet, haja uma relação temática como *Weapon* (arma), da qual a palavra grifada nas orações abaixo é exemplo:

10) Você apertou ou não apertou o gatilho com a intenção de prejudicar meu cliente?<sup>9</sup>

As línguas portuguesa e inglesa, seguramente, não fariam distinção entre o constituinte *o gatilho*, na frase acima, e *a bisnaga* na frase (11).

11) João apertou a bisnaga.

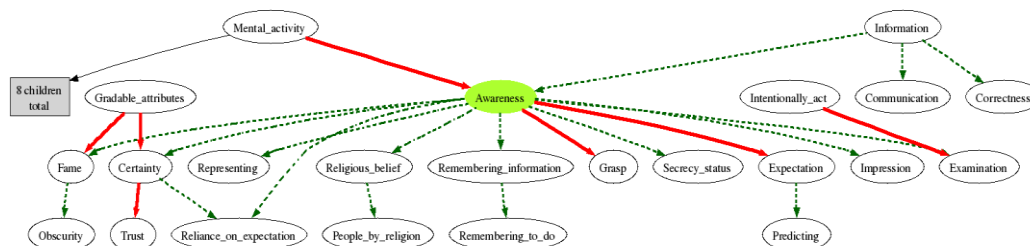
Assim, reitero que, embora seja uma hipótese interessante a de individualizar as relações temáticas, deve-se tomar cuidado para não individualizá-las cognitivamente se o interesse é linguístico. Dessa forma, sigo Jackendoff (1990) que, sobre a estrutura conceitual, afirma: *A estrutura argumental pode ser entendida como [...] a parte da estrutura conceptual que a sintaxe consegue 'ver'*.

Por fim, uma exploração curiosa no projeto é a relação entre os frames que podem ser vistas graficamente, como na Figura 3 abaixo.

---

<sup>9</sup> No original: Did you, or did you not, fire this GUN with intent to harm my client? Em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>. Acesso em 21/11/2011, às 15h04min.

**Figura 3 – Interrelação entre os frames de *Mental\_activity***



Fonte: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>

Nos moldes do projeto, há um frame mais genérico que possui filhos com especificações de significado. Não obstante, tendo em vista as duas críticas acima – frames com verbos que fazem asserção e pressupõem um conteúdo e relações temáticas em excesso -, as relações entre os frames podem ser, por vezes, equivocadas.

### 1.5. O projeto VVP

Esta dissertação se insere no projeto Valências Verbais do Português, daqui em diante VVP, que se desenvolve na UFMG sob a coordenação de Mário A. Perini. Os princípios básicos do empreendimento estão explicitados em Perini (2008; em elaboração). Tal projeto tem o objetivo de descrever as construções no PB atual e este trabalho é uma contribuição, no sentido de que descreve pouco mais de 20 verbos com uma relação comum de significado que será explicitada e descrita no próximo capítulo. Em virtude disso, inclusive as dúvidas remanescentes após um estudo criterioso das valências e diáteses do PB serão importantes para os próximos passos da pesquisa.

Além da diretriz tratada acima – a descrição da língua antes do compromisso com qualquer corrente teórica específica – o projeto se propõe, preliminarmente, realizar o estudo das diáteses e valências de classes verbais. A título de exemplo, pensemos no verbo *escrever*. Ele aparece na diátese transitiva, como é evidenciado no exemplo abaixo:

12) Janayna escreveu a dissertação.

H <sup>10</sup>	V	SN <sup>11</sup>
Agente		Paciente

Essa diátese é capaz de subclassificar os verbos, uma vez que não são todos os verbos da língua que ocorrem na diátese transitiva. O verbo *sair*, por exemplo, não ocorre na diátese transitiva: \**O dono saiu o cachorro*.

Assim, a **diátese** é a construção<sup>12</sup> que subcategoriza o verbo e o conjunto de todas as diáteses de um verbo são a valência dele. Assim, voltando ao verbo *escrever*, temos que ele participa das seguintes diáteses:

13) diátese transitiva: Janayna escreveu a dissertação.

H	V	SN
Agente		Paciente

14) diátese transitiva de objeto elíptico:

Machado escrevia para os jornais do Rio.

H	V	para+SN
Agente	Meta	Paciente

<sup>10</sup> H é uma abreviatura que se refere ao sufixo de pessoa-número e/ou SN rotulado como “sujeito”. A motivação para a postulação dessa abreviatura será melhor detalhada na seção 1.5.1.

<sup>11</sup> As diáteses são sempre representadas pelos constituintes sintáticos das orações examinadas e os papéis temáticos referentes a tais constituintes.

<sup>12</sup> Diátese e construção são equivalentes quando uma construção subcategoriza um verbo. Por exemplo, podemos falar de ‘construção ergativa’ e ‘diátese ergativa’ porque nem todos os verbos podem figurar na diátese ergativa, então ela é subclassificadora de verbos. Entretanto, há construções que não subcategorizam o verbo, por exemplo, todo verbo da língua pode ocorrer com o advérbio *não*, portanto essa não é uma construção subcategorizadora, não é uma diátese, dos verbos da língua. Em suma, toda diátese é uma construção, mas nem toda construção é uma diátese.

Esses exemplos mostram que o verbo *escrever* ocorre nas construções transitiva e transitiva de objeto elíptico. Essas e outras construções nas quais ele ocorrer são representativas de sua valência.

### 1.5.1 QUESTÕES DA NOTAÇÃO DAS DIÁTESES

Pelo menos dois problemas notáveis há na representação das diáteses. O primeiro é a representação do sujeito e a segunda, dos papéis temáticos. Faço, abaixo, um breve comentário sobre as duas questões.

Perini (2008) discute a questão de como o falante, possuindo apenas pistas gráficas ou sonoras, sabe como distribuir os papéis temáticos ao sujeito e a outros eventuais SNs da oração. Obviamente, o falante não expõe esse conhecimento metalinguístico e, muitas vezes, nem é consciente dele, mas ele sabe da diferenciação entre os dois SNs da oração em exemplos como:

15) O lobo comeu a cobra.

16) A cobra comeu o lobo.

Ele sabe que, em orações como (15) e (16), um SN exprime o Agente e o outro o Paciente. Mas como ele sabe que é qual? Levando essa pergunta em conta, Perini (2008: 78) elaborou as seguintes regras para identificação do sujeito na oração:

#### Regra de identificação do sujeito

*Condição prévia:* O sujeito é um SN cuja pessoa e número sejam compatíveis com a pessoa e número indicados pelo sufixo de pessoa-número do verbo.

(i) Se na oração só houver um SN nessas condições, esse SN é o sujeito.

(ii) Se houver mais de um SN, então o sujeito é o SN que precede imediatamente o verbo.

(iii) Mas se o SN em questão for um clítico (*me, te, nos, se*), ele não conta, e o sujeito é o SN precedente.<sup>13</sup>

<sup>13</sup>

Para períodos compostos e casos de redução anafórica, outras regras seriam necessárias.

Vejamos um exemplo de aplicação dessa regra em um exemplo.

17) Comeram o bolo.

Na oração acima, só há um SN. Esse SN, *o bolo*, não tem traços de pessoa e número compatíveis com os do verbo. Como percebemos facilmente, *comeram* é um verbo com desinência *-am* de 3ª pessoa do plural, enquanto *o bolo* é um SN no singular. Partindo do princípio de que não sabemos que *o bolo* é o objeto do verbo *comer*, facilmente percebemos que sujeito não é. Assim, na oração, levando em conta somente as pistas gráficas ou sonoras presentes em uma dada situação comunicativa, a oração (17) não tem sujeito. Entretanto, o papel temático ainda assim é atribuído aos traços da desinência *-am* que esboça os traços de número e pessoa, ainda que sem a referencialidade do SN sujeito. Para dar conta tanto do papel temático do sujeito sintaticamente expresso e de casos como esse em que o sujeito não está presente, mas alguma elaboração dele é codificada pela desinência do verbo, usamos a abreviatura **H**, presente nas diáteses já usadas como exemplos neste capítulo.

A segunda questão, a notação de papéis temáticos, é de ordem metodológica e teórica ao mesmo tempo. Se a definição de uma diátese como ergativa, transitiva ou passiva necessita tanto de critérios formais (constituintes presentes) quanto semânticos (papéis temáticos), para ter uma lista dessas diáteses, precisamos usar os papéis temáticos já presentes na literatura. Entretanto, como o próprio desenvolvimento deste trabalho vai apontar, há vários problemas com a noção tradicional de papel temático e um dos esforços descritivos tanto nesta dissertação quanto no Projeto VVP é de construção empírica dos papéis temáticos, a partir de relações semânticas entre o verbo e os SNs exigidos por ele. Ou seja, partimos de relações temáticas muito elaboradas (RCTs), mais ou menos como as encontradas no FrameNet, para depois procurar as relações temáticas esquemáticas reconhecidas pela língua que podemos denominar “papéis temáticos”. Alguns desses papéis temáticos, naturalmente, já foram reconhecidos com alguma segurança na literatura, como Agente e Paciente; em outros casos, pelo menos em relação a algumas classes de verbos que ainda não foram estudadas, é inevitável trabalhar com RCTs mais elaboradas, como Conhecedor, Coisa conhecida etc., utilizadas aqui. Esta dissertação apresentará alguma contribuição nesse sentido, mas há ainda muito trabalho a ser feito.

### 1.5.2 CLAREANDO A DISTINÇÃO ENTRE RCT E PAPÉIS TEMÁTICOS

É preciso deixar clara a relação entre as RCTs e os papéis temáticos, já que a definição das RCTs de Conhecimento é uma das contribuições deste trabalho e não queremos que a proposta elaborada aqui seja tomada como uma proposta de novos papéis temáticos, equivalentes a Agente e Paciente. Quero dizer, com os estudos futuros, podemos chegar à conclusão de que Conhecedor é uma noção tão esquemática quanto Agente, mas não parece ser o caso. A primeira diferença entre essas duas unidades de análise então é justamente a diferença de esquematicidade: papéis temáticos são unidades gramaticais, semanticamente relevantes e que variam de língua para língua; RCTs são unidades bem mais numerosas, porque representam pontos em um contínuo e, como não dependem de codificação linguística, possivelmente são as mesmas em várias línguas. (cf. Perini, 2008: 183)

A definição de Perini (2008) de papéis temáticos como gramaticais não significa que as RCTs não sejam unidades desse tipo. A oposição existente não é entre léxico e gramática. Se estamos assumindo que o verbo é a chave da oração (Perini, 2010), não há oposição entre esses níveis da gramática, o léxico faz a gramática e a gramática é feita do léxico.<sup>14</sup> A oposição então que se faz, ao usar o termo “gramatical” para os papéis temáticos e não para as RCTs, é porque estas estão ligadas a classes específicas de verbos, classes que partilham um conteúdo semântico. Já os papéis temáticos não, eles representam conteúdos mais gerais e podem se manifestar em classes que só são aparentadas em um nível muito esquemático. Por exemplo, Agente, um papel temático esquemático, aparece em *Eu comi o bife* e *Eu bati no carro*. Em níveis conceituais, ou seja, em níveis de RCT, há distinção entre os argumentos das duas sentenças. Em *Eu comi o bife*, *Eu* é o Comedor, já em *Eu bati no carro*, *Eu* seria o Batedor.

Por fim, como as RCTs não dependem de codificação linguística, outra oposição fica clara: as RCTs são parte da estrutura conceitual e os papéis temáticos, suas elaborações, são parte da estrutura argumental.

As duas relações têm de ficar bem claras porque a definição precisa de RCTs nos ajudará a estabelecer o conteúdo semântico dos papéis temáticos, bem como uma lista

---

<sup>14</sup> Essa ideia de que o léxico participa da gramática e vice-versa não significa assumir uma posição cognitivista de contínuo entre léxico e gramática. Essa é uma questão muito mais complexa que deixo para trabalhos futuros.

daqueles que são gramaticalmente úteis para a descrição da língua portuguesa, inicialmente, e de outras línguas, com o avanço deste programa de pesquisa.

### 1.5.3 O QUE AS RCTS NÃO SÃO<sup>15</sup>

Por apresentar um sistema que também trabalha com relações menores que os papéis temáticos, a proposta de Cançado (2003, 2005) se assemelha, em um primeiro momento, às RCTs, mas, na verdade, trata-se de propostas diferentes. As diferenças são basicamente duas:

a) a proposta de Cançado baseia-se em quatro traços gramaticais dos papéis temáticos. Isto é, são traços que existiriam em vários papéis temáticos, combinados ou não, independentemente de o papel temático ser Agente, Experienciador, Tema, Fonte ou Meta. Já as RCTs são particularizadas para algumas classes de verbos, poderíamos dizer, então, que elas são lexicais. Nesta dissertação, por exemplo, proponho que os verbos de conhecimento possuem as RCTs Conhecedor, Coisa Conhecida e Fonte de Conhecimento. Algumas outras classes podem possuir as mesmas RCTs (como discuto no Capítulo 4), mas, seguramente, não são muitas.

b) Usando a noção de acarretamento, Cançado postulou as quatro propriedades gramaticais para os papéis temáticos, ou seja, o procedimento para estabelecer essas quatro propriedades é de decomposição dos papéis temáticos. Já as RCTs não são fruto de decomposição, são noções que compõem os papéis temáticos.

Apresento, abaixo, um resumo da proposta de Cançado (2003, 2005) para ilustrar as considerações (a) e (b) acima:

No trabalho de 2003, Cançado apresenta quatro propriedades semânticas que usará para descrever o conteúdo semântico das noções de papéis temáticos. Tal procedimento se mostra necessário, como bem salienta a autora, pela confusão terminológica envolvendo a noção de papel temático. Antes de apresentar as propriedades que julga relevantes para o PB, a autora postula que a definição de papéis temáticos será dada por:

---

<sup>15</sup> Agradeço à professora Ev' Ângela Barros que me sugeriu fazer essa distinção na dissertação.

O papel temático de um argumento, ou seja, o papel semântico que determinado argumento exerce em uma sentença, é definido como sendo o grupo de propriedades atribuídas a esse argumento a partir dos acarretamentos estabelecidos por toda a proposição em que esse argumento encontra-se. (CANÇADO, 2003: 99)

No caso de uma oração do grupo de verbos de conhecimento aqui pesquisado, o papel temático do sujeito seria o feixe de traços obtidos através dos acarretamentos decorrentes da proposição em que tal sujeito se encontra. Por exemplo, em *João sabe as respostas*, se João sabe as respostas, é necessariamente verdade que ele as conhece, é consciente delas, é animado. Esses traços – conhecedor, animado e consciente – podem ser encontrados em qualquer frase com verbos de conhecimento. Essas três propriedades juntas caracterizariam o papel temático H dos verbos em questão. Percebe-se, entretanto, que essas propriedades são dos verbos de conhecimento e, no máximo, de mais algumas classes. Não são quatro propriedades relevantes gramaticalmente para várias classes verbais.

O problema com essa abordagem, aliás, também muito bem observado pela autora, é o desafio de se saber quais propriedades são relevantes gramaticalmente, já que “pode-se encontrar uma lista enorme de propriedades e os propósitos teóricos visados pressupõem um sistema de propriedades específicas” (Cançado, 2003:100). Assim, para validar esses traços acima como importantes para o PB, tenho que encontrar outro(s) grupamento(s) de verbo(s) que se distingam por ter papéis temáticos estruturados da mesma forma ou de forma semelhante. Além disso, esses papéis temáticos têm de ter um papel relevante na ligação entre a estrutura sintática e semântica.

Cançado, como tem um objetivo mais amplo, examinou várias classes verbais e encontrou quatro propriedades: desencadeador, afetado, objeto estativo, controle.<sup>16</sup> Desencadeador é relacionado às ações ou causas; afetado, a processos; estativo, a estados e, por fim, controle é uma propriedade que nunca ocorre isolada, só pode aparecer combinada com as citadas acima. No quadro abaixo, sintetizo as principais características de cada uma das propriedades postuladas.

---

<sup>16</sup> Perini (em elab.) observa que “a decomposição [proposta por Cançado] é provavelmente o caminho mais promissor para se chegar eventualmente a um conjunto de papéis temáticos (ou seja, de feixes de traços ou propriedades) descritivamente adequado, coisa que por ora não é mais que um desiderato da teoria gramatical.

**QUADRO 4 – RESUMO DAS PROPRIEDADES SEMÂNTICOS DE CANÇADO  
(2003, 2005)**

Propriedades semânticas	Características
Desencadeador	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encontra-se quando uma proposição acarreta que determinado argumento terá um papel no desenrolar do processo.</li> <li>2. Desencadeador não pode ser associado a agente, porque as propriedades desencadeador e intenção e controle – características do agente – nem sempre aparecem juntas.</li> <li>3. Propriedade compatível com controle. As duas propriedades juntas podem ser pensadas como a habilidade de iniciar ou não um processo.</li> </ol>
Afetado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propriedade relativa à mudança de estado. Isto é, quando houver uma mudança de estado A para estado B para um determinado argumento, este tem a propriedade afetado associada ao seu argumento.</li> <li>2. Propriedade compatível com controle. As duas propriedades juntas podem ser pensadas como a habilidade de se interrompar um processo.</li> </ol>
Estativo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se houver, em uma dada proposição, um acarretamento de que as propriedades associadas a um argumento não se alteram durante um intervalo de tempo, há a propriedade estativo na composição do papel temático.</li> <li>2. Propriedade compatível com controle.</li> </ol>
Controle	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propriedade relacional que complementa as acima descritas. Ela nunca aparecerá, portanto, sozinha.</li> <li>2. Diz a respeito de iniciar ou parar uma ação ou um estado.</li> </ol>

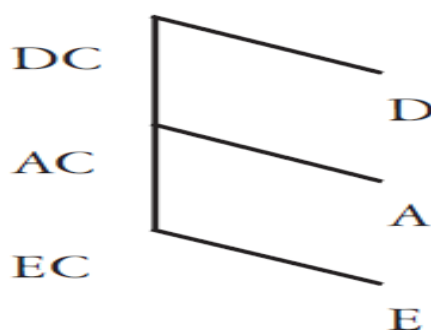
Fonte própria

Em decorrência de essas propriedades terem se mostrado relevantes para a estruturação sintática, elas fazem parte da hierarquia temática proposta pela autora. Ao contrário de outras hierarquias temáticas já propostas na literatura, Cançado postula propriedades como elementos de tal hierarquia e não papéis temáticos já estabelecidos pela literatura.

A hierarquia, nomeada de Postulado A pela autora, é a seguinte: DC>D>AC>A>EC>E, na qual desencadeador com controle (DC) é propriedade mais proeminente e, portanto, maior candidata a ocupar a posição de argumento externo na estrutura sintática. A segunda propriedade mais proeminente ocupará o objeto, de modo que a estruturação sintática pode ocorrer com um sujeito que é desencadeador com controle e um objeto que é desencadeador, como em: “A madrinha sempre viajava a afilhada”<sup>17</sup> ou ainda um desencadeador com controle no sujeito e um objeto que é estado, como em: “Paulo leu um livro”. Seguindo esse raciocínio, não pode haver uma sentença em que o sujeito seja afetado e o objeto seja desencadeador (com controle), pois fere a ordem estabelecida no diagrama abaixo.

**FIGURA 4- VISUALIZAÇÃO GRÁFICA DA HIERARQUIA TEMÁTICA**

O Diagrama E <sup>11</sup>



Fonte: Cançado (2005: 42)

#### 1.5.4 RESUMINDO O PROJETO VVP

Acima, delinee a linha de estudo do projeto e algumas particularidades existentes nele. O projeto baseia-se em uma posição descritivista e na asserção de que os fatos descritos devem contemplar o pareamento forma/significado. Faltam a delimitação das metas gerais do projeto e as consequências teóricas delas.

O projeto tem como meta elaborar uma lista das diáteses de verbos frequentes no português do Brasil. Estimamos, no presente momento, que esses sejam cerca de 2.000

<sup>17</sup> Exemplo de Cançado, 2003:111

itens. Para isso, várias questões devem ser esclarecidas, como as oposições entre adjuntos e complementos, quais são as restrições e o que propicia a opcionalidade de objeto e, claro, os papéis temáticos adotados. Somente com esses critérios e outros que, por ventura venham a surgir, poderemos finalizar o projeto com uma boa adequação descritiva. Tendo finalizado toda a lista ou uma parte expressiva dela, que nada mais é que um longo relatório descritivo, estaremos prontos para generalizações maiores sobre a relação sintaxe-semântica no PB. Dentre elas, incluem-se: a) uma hierarquia das construções de nossa língua, baseada em frequência no léxico; b) possibilidades de associações dos papéis temáticos com as funções sintáticas; c) correlação entre a valência de um verbo e seu significado.

## CAPÍTULO 2: DEFINIÇÃO DOS VERBOS DE CONHECIMENTO E SUAS ESPECIFICIDADES SINTÁTICAS E SEMÂNTICAS

### 2.1 INTRODUÇÃO

Chamamos de verbos de conhecimento aqueles que asserem o estado da informação na memória do Conhecedor. Mais especificamente, fazem parte desse conjunto os verbos que são usados para veicular o estado do aprendizado de alguma informação. Se eu digo *João aprendeu português*, utilizo *aprender* como um verbo de conhecimento, já que, nessa oração, *aprender* veicula o status da informação (língua portuguesa) na mente do conhecedor (João).

Essa conceituação se faz necessária porque frequentemente a classe dos verbos de conhecimento é mal delimitada na literatura. São constantes as menções a grupos nada específicos, como os verbos de cognição (Halliday (1985)), de que fazem parte tanto verbos como *aprender, conhecer, reconhecer, saber, lembrar, esquecer, ignorar*, todos de conhecimento na maioria de suas acepções, quanto *ler, explicar, julgar e achar*. Deste último grupo, *ler* é um verbo que enfoca o ato de leitura e não o resultado cognitivo dela; uma pessoa pode ler um livro inteiro e não entender (verbo de conhecimento) nada dele. *Explicar*, por sua vez, enfoca a transmissão de conhecimento e, novamente, o resultado cognitivo não é asserido pelo verbo. Finalmente, *julgar e achar* são verbos modais (no sentido de expressarem a opinião de um falante sobre um estado de coisas no mundo). O significado desses verbos não inclui a asserção do estado da informação – sua presença, sua entrada ou sua saída – na memória do Conhecedor. Portanto, além das razões apontadas no capítulo 1, este estudo se faz necessário porque faltam propriedades definitórias de um verbo de conhecimento. Além disso, como afirma Levin (1993), a hipótese é de que verbos que guardem similaridades de significado tenham as propriedades semelhantes refletidas na estrutura sintática, mas, muitas vezes os grupos não são bem definidos semanticamente e as paridades entre o significado dos verbos e a codificação sintática deles não são realizadas em sua plenitude.

## 2.2 ESTUDOS SOBRE OS VERBOS DE CONHECIMENTO

Sabendo que os estudos são escassos e diluídos em outras classes, como apontado acima, nesta seção, resenho os trabalhos que se detêm um pouco na caracterização dos verbos de conhecimento, mesmo que não usem este nome.

### 2.2.1 ESTUDOS DE PSICOLOGIA SOBRE OS VERBOS DE CONHECIMENTO

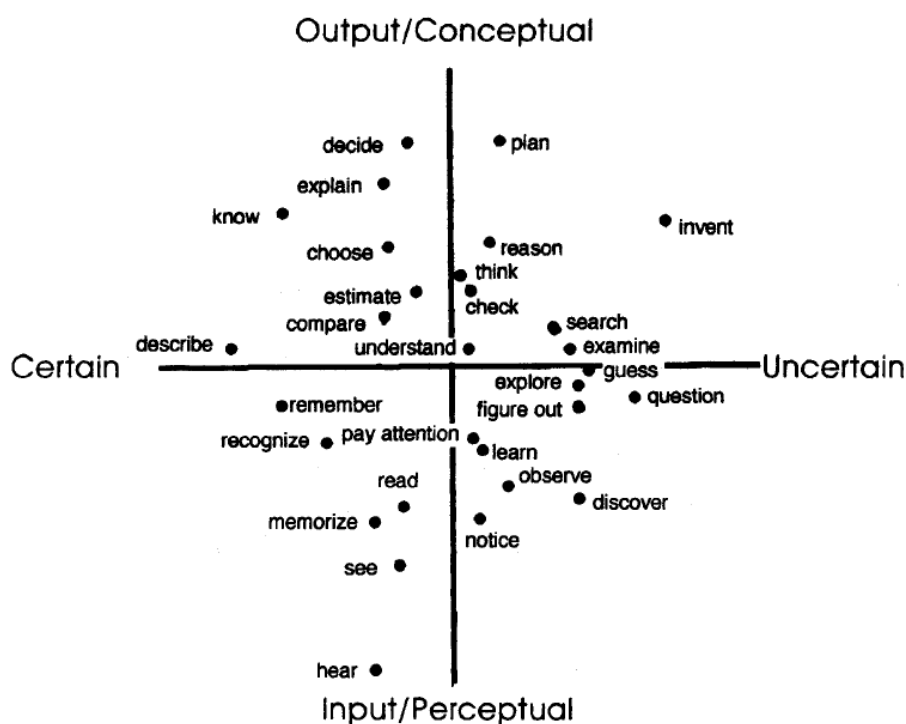
Schwanenflugel, Martin & Takahashi (1999) examinam a organização dos verbos de conhecimento em alemães e japoneses adultos. Tal pesquisa tem o objetivo de entender a teoria da mente ( em inglês *folk theory*) dos falantes, que é a visão comum de um grupo social sobre o funcionamento de um domínio específico. Dito de uma forma mais clara: é a visão da sociedade sobre algo. Assim, essa ‘teoria’ varia de cultura para cultura, visto que as evidências para a organização do conhecimento e de todos os outros domínios estudados é medida pelos verbos existentes para tais conceitos.

No início do texto, os autores fazem uma breve revisão bibliográfica, apontando problemas e acertos de trabalhos que visavam a descobrir a organização do conhecimento pelos falantes. Dos trabalhos citados, os autores tomam como pressuposto o trabalho de Schwanenflugel et al., 1994 e outros sobre padrões nos agrupamentos de verbos mentais por falantes adultos e até por crianças americanas. Tais padrões se referem a agrupamentos em um contínuo relativo a um processamento de informação. Segundo os autores, há evidências de que, para os falantes de inglês, o conhecimento é organizado em um contínuo e a mente é interpretada como um contêiner. Alguns verbos indicam a entrada de informação (*notar, perceber, ver*), outros, o processo (*pensar*), passando pelas funções da memória (*aprender*) até a saída do conhecimento da mente do falante (*explicar*).

Merece menção o fato de que o conceito de verbos de conhecimento para os autores não é o mesmo que o usado no presente trabalho. Para Schwanenflugel, Martin & Takahashi (1999), qualquer verbo que tem relação com o conhecimento de algo pode ser classificado assim. Seguindo esse raciocínio, um verbo de percepção é verbo de conhecimento, porque, para conhecer alguma coisa, primeiramente temos que vê-la, notá-la ou escutá-la, etc.

Após a revisão bibliográfica, os autores passam a mapear a organização dos verbos de conhecimento em alemães e japoneses e, em seguida, comparam os resultados com os agrupamentos feitos por Schwanenflugel (1994). Um exemplo da análise multidimensional das respostas dos estudantes alemães ajuda a entender como a organização do conhecimento é visto por esse grupo:

**FIGURA 5 – ESCALA MULTIDIMENSIONAL DOS VERBOS DA ORGANIZAÇÃO DE VERBOS DE CONHECIMENTO DE ALEMÃES ADULTOS.**



Fonte: SCHWANENFLUGEL, P. J., Martin, M. & Takahashi, T (1999:817)

Como se pode ver pela figura acima, os autores descobriram que, para os alemães, além de os verbos estarem organizados de forma a corroborar a ideia dos falantes de que a mente é um contêiner<sup>18</sup>, também há distinção entre os verbos que indicam certeza e incerteza. Para os alemães, portanto, o conhecimento teria divisões entre um conhecimento adquirido por bases mais precisas – o que é expresso por *hear* (*ouvir*), *see* (*ver*) e o conhecimento adquirido por indícios imprecisos, expresso, dentre outros, por

<sup>18</sup> A ideia do contêiner deve-se ao fato de que alguns verbos relacionam-se com a entrada de algo na mente e outros com a saída, na concepção dos falantes.

*observe, discover, note* ( *observar, descobrir, notar*). Esse mapeamento de certeza e incerteza, no entanto, não foi elaborado pelos americanos e japoneses que também se submeteram ao teste, revelando que essa é uma característica específica da teoria da mente dos alemães. Um ponto em comum é que, para os três grupos testados, há um contínuo que, embora não seja muito rigoroso, separa verbos de percepção de verbos de processamento e verbos que explicam a cognição. Essa é a conclusão do texto sobre a organização do conhecimento.

Um estudo como esse parte do pressuposto, mesmo que implícito, de que a linguagem e a cognição não possuem diferenças, já que a organização de uma categoria cognitiva – o conhecimento – é acessada por verbos da língua.<sup>19</sup> Esse é, inclusive, o objetivo do artigo: acessar a organização do conhecimento dos japoneses, alemães e americanos por meio dos verbos da língua. Mesmo que nesta dissertação, a reflexão não seja sobre a interface entre língua e cognição, rechaçamos essa hipótese. Há, obviamente, uma interface entre os sistemas linguístico e conceptual, mas não podemos pensar que o mapeamento é de um para um, isto é, de uma unidade cognitiva para uma unidade linguística. O mapeamento, ao invés disso, parece ser de um para muitos, visto que, para designar posse de algo por alguém, posso usar de vários expedientes linguísticos diferentes, verbais ou não, como os arrolados abaixo:

18) O texto **da Janayna**.

19) A Janayna **tem** um texto.

20) O texto **cuja autoria** é problemática encontra-se na biblioteca.

21) A **minha** caneta.

Levando em conta, portanto, que a língua possui vários expedientes para a posse ( e para muitas outras categorias), as diferentes facetas de sentido devem refletir categorizações linguísticas e não puramente cognitivas.

---

<sup>19</sup> Heliana Mello (comunicação pessoal) chamou-me a atenção para o fato de que os autores deste texto não afirmam que o conhecimento de alguma categoria abstrata e conceptual é expresso por índices linguísticos. De fato, isso não está escrito no texto, mas os investigadores pretendem acessar o conhecimento de uma categoria conceptual a partir dos verbos da língua, evidenciando que, se eles não veem uma paridade completa entre língua e sistemas conceptuais, ao menos, veem semelhanças significativas para adotar essa metodologia.

O mapeamento pode, ainda, ser de muitos para um, visto que unidades cognitivas claramente diferentes (como pessoas e plantas) podem ser, na língua, codificados da mesma forma. Repare nos exemplos abaixo:

22) A planta caiu.

H            V  
Afetado

23) A menina caiu.

H            V  
Afetado

Assim, não corroboramos o pensamento de que as classificações desses verbos reflitam a organização do conhecimento que o falante comum tem. Os agrupamentos feitos podem mostrar propriedades gerais de organização – como de fato mostraram -, mas nunca uma organização detalhada da cognição humana.

### 2.2.2 JACKENDOFF (1972)

Jackendoff (1972) em momento algum está preocupado somente com verbos de conhecimento. Entretanto, como esses verbos figuram nos seus exemplos quando discute as relações temáticas, cabe uma nota aqui. Ao discutir a noção de Tema proposta por Gruber, Jackendoff expande o conceito de Tema que se referia, primeiramente, à entidade que sofre um deslocamento, como pode ser percebido nos exemplos abaixo:

24) Carlos comprou *a lâmpada* de Max.

25) *A pedra* se moveu.<sup>20</sup>

Com esses exemplos, o autor demonstra que Tema pode ser tanto o objeto ( *a lâmpada*) quanto sujeito ( *a pedra*). Daí em diante, não fica muito claro quais ideias constam no trabalho de Gruber (1965) e quais são extensões de Jackendoff. A questão é

<sup>20</sup> No original: *Charlie bought the lamp from Max; The rock moved away.*

que o conceito de Tema é estendido para locação de posse, como em (26), e para uma analogia de posse abstrata, digamos, uma posse mental, como em (27):

26) Will herdou um milhão de dólares.

27) Max sabe a resposta.<sup>21</sup>

Obviamente, os quatro exemplos apresentados possuem verbos bastante diferentes, que, por consequência, atribuem aos seus complementos papéis temáticos também diferentes.

Baseando-se na noção de RCTs apresentada no Capítulo 1, é impossível atribuir as mesmas RCTs aos 4 exemplos mencionados acima. As relações conceptuais temáticas para esses verbos são diferentes.<sup>22</sup>

Portanto, discordo da classificação de Jackendoff, principalmente tendo em vista as características dos verbos de conhecimento que serão exploradas no decorrer deste trabalho. Para postular papéis temáticos, devemos nos atentar aos conteúdos específicos do verbo e não a padrões de analogia. Em um nível esquemático, que se sustenta após o trabalho empírico, Jackendoff pode estar certo, mas é impossível afirmar isso sem uma pesquisa criteriosa dos conteúdos semânticos de cada verbo.

### 2.2.3 LEVIN (1993)

Levin (1993) é uma referência para o estudo de classes verbais. O objetivo do trabalho está delineado na introdução ao texto em que a autora esclarece que o livro é fruto de uma pesquisa ainda em progresso, na época da publicação, sobre a natureza do léxico. Os resultados já obtidos apontavam que o léxico, ao contrário do que é afirmado em Bloomfield (1933), não é um repositório de idiossincrasias. O significado dos verbos, na visão da autora, é responsável pela configuração sintática que eles assumem em uma oração ou vice-versa, já que afirma que “verbos que estejam presentes na mesma classe devido a um comportamento parecido devem ter algum componente de significado em comum”<sup>23</sup>. Seguindo essa premissa, grande parte do trabalho que Levin faz no livro é

<sup>21</sup> No original: *Will inherited a million dollars; Max knows the answer.*

<sup>22</sup> Mais a frente, detalharei as RCTs dos verbos de conhecimento.

<sup>23</sup> No original: “verbs that fall into classes according to shared behavior would be expected to show shared meanings components.” (Levin, 1993: 5)

definir as classes verbais em termos de significado comum a todos os membros e alternâncias sintáticas de que participam. Portanto, um dos méritos do trabalho é a extensiva pesquisa de classes verbais e alternâncias que fazem do livro um dos títulos principais para quem se interessa por valência, alternância de diátese, transitividade e assuntos relacionados.

Na primeira parte desse trabalho, a autora delimita verbos que participam de uma série de alternâncias<sup>24</sup> já tratadas na literatura (alternância causativa, locativa, reflexiva, etc.) e, na segunda parte, descreve brevemente uma gama de classes verbais, as quais são nomeadas tendo como parâmetro um conteúdo semântico central, por exemplo, verbos de remoção, verbos de mandar e carregar, etc.<sup>25</sup> Embora o estudo de Levin tenha muitos méritos, como dito acima, faltam conceituações que corroborem os grupos feitos, isto é, faltam definições semânticas para os grupos de verbos que a autora propõe e as classes são sintaticamente muito heterogêneas e, portanto, não se pode dizer que a sintaxe corrobore os agrupamentos semânticos propostos.

Verifiquemos como os verbos de conhecimento figuram nos grupamentos de Levin. Não há um só grupo para os 22 verbos estudados aqui. *Aprender* e *memorizar*, por exemplo, estão no grupo *Learn verbs*. São também membros desta classe *adquirir*, *estudar rápido*, *coleccionar informações*,<sup>26</sup> *aprender*, *memorizar*, *ler* e *estudar*<sup>27</sup>. A autora afirma que este grupo é composto de verbos que descrevem a aquisição de informação. Ressalta que *adquirir* pode ter uma variedade de objetos diferentes. Concordo que *aprender* e *memorizar* são verbos de conhecimento e que *adquirir* pode também figurar no grupo - a variedade de objetos que ele pode ter se deve à sua polissemia. Entretanto, *ler* e *estudar (rápido)* não garantem conhecimento. Uma pessoa pode ler e não **entender** nada, pode estudar e não **aprender** a matéria. O mesmo raciocínio é aplicável para *coleccionar informações (glean)*: *coleccionar informações* não significa tê-las em mente.

O verbo saber, por sua vez, está em grupo chamado *Conjecture Verbs*. São membros do grupo: *admitir*, *permitir*, *asserir*, *conjecturar*, *negar*, *descobrir*, *sentir*,

---

<sup>24</sup> Alternâncias correspondem, *grosso modo*, ao que aqui chamamos de diátese. Digo *grosso modo* porque, enquanto alternância estabelece uma relação entre duas construções e uma, geralmente, é tomada como mais básica, diátese é uma construção que subcategoriza o verbo sem implicar que haja relação entre duas diátesses e, conseqüentemente, não há uma unidade básica da qual as outras derivam. A relação entre construções e o estabelecimento de construções mais básicas (no sentido, de que devem existir primeiro para que outra construção possa surgir) pode ser feito após um conjunto representativo de dados do PB.

<sup>25</sup> No original, *verbs of removing* e *verbs of sending and carrying*.

<sup>26</sup> Não há um verbo que traduza exatamente as acepções de *cram* e *glean*, por isso usei *estudar rápido* e *coleccionar informações*. Parecem-me traduções próximas.

<sup>27</sup> No original, *acquire*, *cram*, *glean*, *learn*, *memorize*, *read*, *study*.

*figurar, assumir, garantir, adivinhar, sustentar, saber, manter, querer dizer, observar, reconhecer, considerar, mostrar e suspeitar.*<sup>28</sup> Essa é uma classe que, aparentemente, tem uma unidade quando estes verbos figuram em períodos compostos. Em certas acepções, todos indicam uma opinião e/ou crença do falante sobre um estado de coisas. Entretanto, no período simples – que é o que nos interessa aqui – são verbos bem diferentes. Por isso, alguns como *descobrir, adivinhar, reconhecer e saber* deveriam estar em outros grupos que retratassem suas acepções de conhecimento presentes no período simples.

Isso sugere que o trabalho de Levin (1993), em grande parte, não permite estabelecer correspondências entre classes de significado e classes de comportamento sintático. A crítica, no Capítulo 1, ao trabalho de Vilela também se aplica a essas classes de Levin e, em especial, à classe de *Learn verbs*: qualquer verbo que aluda a conhecimento figura como um membro da classe, mesmo que as pessoas usem-nos para asserir outras coisas.

Por fim, se, por um lado, há imprecisões conceituais na lista elaborada, como a falta de definição que justifique algumas classes tão precisas e outras tão abrangentes, as definições das classes verbais bem como os ingredientes de significado determinantes para que se estabeleça a relação entre significado e a estrutura argumental são objeto de trabalhos posteriores da autora. Eles não serão tratados aqui porque não possuem um teor empírico-descritivo como o trabalho de 1993, mas haverá menções oportunas de seus trabalhos ao longo do texto.

### 2.3 O QUE É UM VERBO DE CONHECIMENTO?

Neste trabalho, defino verbo de conhecimento como aquele que faz uma asserção sobre o estado da informação na memória. Alguns exemplos permitem distinguir a asserção do conhecimento da pressuposição dele.

No grupo dos verbos que pressupõem conhecimento, está, entre outros, o verbo *ensinar*<sup>29</sup>. É fácil perceber que o que se asser, quando esse verbo é usado, é a transmissão de conhecimento de X a Y. Portanto, é um verbo que pressupõe

---

<sup>28</sup> No original, *admit, allow, assert, conjecture, deny, discover, feel, figure, grant, guarantee, guess, hold, know, maintain, mean, observe, recognize, repute, show, suspect*.

<sup>29</sup> Agradeço a um participante do Encontro de Linguística e Cognição, realizado em outubro de 2010, que me fez procurar uma distinção entre os verbos que eu estudava e verbos de campos semânticos próximos, como estudar.

conhecimento, porque, para se ensinar matemática, deve-se saber essa disciplina. Um raciocínio análogo pode ser usado para explicar porque o verbo *demonstrar*, que figura no projeto ADESSE entre os verbos de conhecimento, não deve fazer parte dessa classe. Pensemos em uma oração como *João demonstrou o teorema*. O que está em foco (ou seja, a asserção) é a demonstração do teorema. Obviamente, para que o João demonstre o teorema, ele deve ter conhecimento sobre ele, mas o conhecimento, nesse caso, é a pressuposição. Em geral, os trabalhos que tratam de classes verbais não se fiam à diferença entre asserção e pressuposição de um dado conteúdo. Em alguns estudos que já foram comentados aqui, podemos perceber a falta de distinção entre os dois critérios. No ADESSE, resenhado no Capítulo 1, há 131 entradas lexicais para verbos de conhecimento. Isso não significa que, no ADESSE, haja 131 verbos de conhecimento já que acepções dos verbos são marcadas como entradas lexicais diferentes. Além das acepções marcadas como entradas lexicais diferentes, o que aumenta o número de verbos, há, na lista, muitos verbos que pressupõem o conhecimento, como *ensinar*, *advertir*, *averiguar*, dentre tantos outros.

Os verbos que aqui estudo asserem o conhecimento, isto é, o que está em foco é a representação mental de uma informação. Assim, quando dizemos *adivinhar*, o que se asserre é o estado de entrada da informação na mente do Conhecedor. Quando se fala *saber*, é o estado de permanência, etc.

Os verbos de conhecimento estudados são: *Adivinhar*, *Aprender*, *Assimilar*, *Compreender*, *Conceber*, *Conhecer*, *Constatar*, *Decorar*, *Descobrir*, *Entender*, *Enxergar*, *Esquecer*, *Falar*, *Ignorar*, *Interpretar*, *Memorizar*, *Perceber*, *Recordar*, *Refletir*, *Rever*, *Saber*, *Ver*.

Do ponto de vista cognitivo, esses 22 verbos apresentam diferenças marcantes: enquanto *saber*, *aprender*, *entender* e outros relacionam diretamente o estado da informação com a memória, isto é, se a informação na memória é consolidada (*saber*) ou em processo de consolidação (*aprender*, *entender*), *recordar* traz para o foco o tipo de pensamento sobre a informação e não a sua consolidação, ou não, na memória. Acredito que, apesar dessa diferenciação cognitiva, os verbos têm um comportamento sintático-semântico semelhante, o que justifica o agrupamento deles em uma mesma classe. Isso será mais detalhado na seção 2.4.

Cabe uma ressalva antes de continuar: nem todos os verbos estudados ocorrem sempre na diátese de conhecimento. Eles não chegam a ter uma rica polissemia, mas

podem, principalmente em função do tipo de objeto, expressar outras relações que não a de conhecimento. Além das diferenças óbvias, expressas em *Joana concebeu a criança em uma noite de lua cheia* e *Joana concebeu o axioma*, há algumas mais sutis que detalharei abaixo, explicando porque determinadas construções são consideradas como diáteses de conhecimento ou não.

28) Eu lembrei a localização da casa. (Com certeza, uma diátese do verbo na aceção de conhecimento.)

29) Essa música me lembra Cancún. (Não é diátese de conhecimento. Não tem conhecedor e é uma alusão a um referente externo e não à formação da ideia do referente na cabeça do falante.)

30) O professor lembrou aos alunos a prova de quinta (?)

31) A Rita lembrou o Zé da promessa. (?)

No caso de (30) e (31) serem exemplos diáteses de conhecimento, o que são *aos alunos* e *o Zé*? Não parecem adjuntos porque seus papéis temáticos dependem da identidade do verbo da oração. Se tirarmos esses dois sintagmas, o sentido muda:

32) O professor lembrou a prova de quinta. (Aqui, pode-se inferir que o professor lembrou a prova para alguém...)

33) O professor lembrou da prova de quinta. (= Ele SE lembrou. Sem dúvida, esta é uma diátese de conhecimento.)

34) A Rita lembrou da promessa. (= Ela SE lembrou. Sem dúvida, o verbo está na diátese de conhecimento.)

Os sintagmas *aos alunos* e *o Zé*, nos exemplos (30) e (31), podem ser classificados como Meta. A diferença das construções se dá somente pela introdução de um argumento Meta.

35) A Rita lembrou (d)a promessa.

Conhecedor      Coisa Conhecida

36) A Rita lembrou a promessa                      ao Zé.

Fonte                      Coisa conhecida                      Meta

Com a adição do argumento Meta, (35) não é uma diátese de conhecimento e sim uma diátese dicendi. Os verbos dicendi são aqueles que transmitem uma mensagem. Assim, a diferença das diáteses está ligada ao significado que os verbos têm em cada construção. Na diátese (35), o argumento expresso pelo sintagma *a Rita*, envolve consciência: o processo de lembrança é um processo consciente e é *na Rita* que ele acontece. Na sentença (36), por outro lado, não há consciência *da Rita*; há o enfoque do processo de transmissão de informação, por isso a Rita é Fonte (origem da informação) e ao Zé é Meta (destinatário da informação).

## 2.4 ANÁLISE DOS VERBOS DE CONHECIMENTO

### 2.4.1 AS RCTs

Em um primeiro momento da pesquisa, em que 12 verbos foram selecionados como verbos de conhecimento, o inventário de papéis temáticos resumia-se a três RCTs. De acordo com a distribuição deles, um verbo de conhecimento pode apresentar complementos com essas três relações (Origem do Conhecimento, Coisa Conhecida e Conhecedor) ou dois ou às vezes só um como mostram os exemplos abaixo:

37) Pedro	Assimilou	as ideias marxistas	de Laura.
<b>H</b>	<b>V</b>	<b>SN</b>	<b>de+SN</b>
Conhecedor		Coisa Conhecida	Origem do Conhecimento
<hr/>			
38) Ele	Aprendeu		Inglês
<b>H</b>	<b>V</b>		<b>SN</b>
Conhecedor			Coisa Conhecida
<hr/>			
39) Esse idiota		não aprende.	
<b>H</b>		<b>V</b>	
Conhecedor			

Na amostra atual de 22 verbos, a distribuição de papéis temáticos não é diferente. Entretanto, percebi que a RCT Origem do Conhecimento é realizada sintaticamente como

complemento de alguns verbos e de outros não.<sup>30</sup> Com o aumento da amostra e em decorrência da percepção de que a própria definição das classes refletia a presença dos mesmos papéis temáticos, percebi uma série de propriedades que se encontram arroladas abaixo. Essas RCTs podem ser consideradas parte do significado dos verbos de conhecimento. Elas correspondem a variáveis presentes em todos os esquemas evocados por esses verbos (quando em suas acepções de conhecimento).

Sobre a noção de variáveis que remetem a esquemas, me remeto a Perini ( em elaboração) que diz sobre o assunto:

Os papéis temáticos são representantes gramaticais das **relações conceptuais temáticas (RCTs)**, que relacionam os esquemas evocados com suas variáveis.  
Para dar um exemplo, na frase

[1] O gato não comeu o peixinho.

podemos falar do papel temático de *o gato* (Agente) e de *o peixinho* (Paciente). Esses papéis temáticos caracterizam os participantes da cena expressa pela frase, que por sua vez depende do esquema evocado pelo verbo *comeu*, ou seja, **COMER**. Esse esquema compreende dois participantes nucleares, a entidade que come e a entidade que é comida. Essas são as **variáveis** ligadas ao esquema (para usar o modelo e a terminologia de Rumelhart e Ortony, 1976), e são rotuladas por suas RCTs: uma variável rotulada “agente” e uma rotulada “paciente”, que devem ser preenchidas com base na informação fornecida pela sentença: o “agente” é o gato, o “paciente” é o peixinho. Por outro lado, nada de parecido pode ser feito para *não*: essa palavra não denota um dos participantes da cena, e tem um papel semântico inteiramente diferente. Perini ( em elaboração)

## 2.4.2 CONHECEDOR

Chamamos uma das RCTs dos verbos de conhecimento de Conhecedor. Observe os exemplos abaixo:

- 40) O homem soube do acidente ocorrido.
- 41) O país conhece a história da inflação.
- 42) Janayna constatou o problema com a definição dos verbos.
- 43) Hermínia enxergou a magnitude do problema.
- 44) O cachorro memorizou o lugar de fazer xixi.

---

<sup>30</sup> A distribuição dessa RCT será detalhada no capítulo 4. Adiantando alguns exemplos, com o verbo saber, essa RCT não ocorre: *\*Carlos conhece francês com as aulas da Carminha*, mas ocorre com o verbo pensar: *Joana pensou (na lição de casa) com/ a partir de as dicas da mãe*.

Neles, o sujeito é sempre animado (*homem, Janayna, Hermínia, cachorro*) ou personalizado (*país*) por uma razão óbvia: se os verbos são sobre o estado da informação na mente do Conhecedor, o argumento H deve ser algo que tenha mente ou representado como se a tivesse. Apesar disso, uma frase como *Aquele livro lembra a hipótese é gramatical* em português e bastante corrente, mas, nesse caso, *lembrar* não está em uma acepção de conhecimento, porque não assera nada a respeito do estado da informação na memória do Conhecedor (ver sentença 30).

Outra propriedade do Conhecedor é a consciência. Não sei até que ponto essa propriedade seria somente do Conhecedor, mas o fato é que, ao usar esses verbos, o falante tem consciência do processo de conhecimento em curso ou consolidado. Parece-me uma propriedade importante na medida que distingue os verbos em questão de outros também mentais.

45) Janayna assustou sua mãe (mas não sabe que assustou).

46) Janayna surpreendeu o Arthur (mas não sabe que surpreendeu).

47) \*João conhece a teoria linguística (mas não sabe que conhece).

48) \*As crianças adivinharam o presente (mas não sabem que adivinharam).

49) \*Joana assimilou o conceito (mas não sabe que assimilou).

50) \*João compreendeu o teorema (mas não sabe que compreendeu).

51) \*Sausurre concebeu a ideia da estrutura (mas não sabe que concebeu).

52) \*O filósofo constatou o erro de Descartes (mas não sabe que constatou).

53) \*João decorou o para-casa (mas não sabe que decorou).

Como se vê, as continuações (mas...) que negam a falta de consciência do conhecimento na memória causam contradição. Dessa forma, parece que os verbos de conhecimento – e outros, como os verbos de percepção – têm esse traço porque relacionam um conhecedor a uma coisa que é conhecida, analisada, estudada. Obviamente, se há um processo de conhecer, categorizar, classificar algo, ele é consciente. Os exemplos (45) e (46), representativos dos verbos psicológicos, por outro lado, retratam a causação de experiência em alguém e, como o que é enfocado é o efeito

no outro participante da cena, pode não se saber se a ação teve efeito ou não. Por isso, podemos dizer que, com esses verbos a propriedade de consciência não é importante.<sup>31</sup>

Tendo em vista essas considerações, definimos **Conhecedor** como: **portadora de animacidade e da propriedade consciência do que é expresso pelo verbo.**

### 2.4.3 COISA CONHECIDA

A segunda RCT a ser apresentada chama-se Coisa Conhecida. Para caracterizá-la, partimos dos seguintes exemplos:

54) Eles adivinharam o presente.

55) Saussure não concebeu a ideia da estrutura a partir do nada.

Já sabemos que a RCT Conhecedor tem as propriedades de consciência e animacidade. A propriedade de consciência, inclusive, se dá em virtude da relação entre o Conhecedor e a busca de categorização, análise e conhecimento da Coisa Conhecida. Em virtude disso, depreendemos a ideia de que a Coisa Conhecida é uma informação na mente do falante. Isto é, ‘*o presente*’, na sentença (54), não se refere ao presente material, mas sim à informação sobre qual seria o presente na memória do conhecedor.

Embora nos exemplos (47) a (53), todos os SNs objetos do verbo sejam Coisa conhecida, isto é, todos representem a informação na memória do conhecedor, notamos pequenas diferenças entre eles, em virtude das propriedades dos verbos. Por exemplo, o SN *o presente*, em (54), por causa de *adivinhar*, evoca o ponto em que a informação estava entrando na memória. Não se pode dizer o mesmo para os outros argumentos que são Coisa Conhecida. Os complementos de *saber* e *conhecer* que realizam sintaticamente a RCT Coisa Conhecida, por outro lado, sinalizam a permanência da informação na memória. Essas diferenças, entretanto, não impedem que encontremos uma relação mais básica, expressa pela noção de Coisa Conhecida, independentemente de qual parte do processo de conhecimento enfocada. Essa é uma das vantagens de se usar RCT antes de

---

<sup>31</sup>Para que uma afirmação como essa fosse feita para todos os verbos psicológicos, uma extensa pesquisa deveria ser levada a cabo com um número expressivo deles. Por limitações de tempo, espaço e escolha do tema, o que nos interessa aqui são as propriedades dos verbos de conhecimento. Dessa forma, faço a diferenciação de suas propriedades com base em poucos verbos de outras classes, de forma a delinear padrões gerais.

formular papéis temáticos propriamente ditos. As RCTs captam relações mais básicas comuns a um grupo de verbos. Ademais, só haveria necessidade de formular outra RCT se houvesse distinção gramatical dessas diferenças, o que não parece ser o caso.

Portanto, desprezando, por ora, a influência que a acionalidade do verbo possa ter na configuração da Relação Temática do argumento, a Coisa Conhecida é a informação presente na memória do Conhecedor.

## 2.4.4 A RCT ORIGEM DO CONHECIMENTO

A RCT Origem do Conhecimento, como o próprio nome sinaliza, expressa a fonte do conhecimento expresso pelo verbo. Isto é, se ela se associa a um complemento de um verbo como *descobrir*. Em *Paula descobriu a receita de bolo com a ajuda de papai*, o sintagma *com a ajuda do papai* expressa, sintaticamente, a fonte do conhecimento da descoberta.

### 2.4.4.1 A RCT ORIGEM DO CONHECIMENTO É ASSOCIADA A UM COMPLEMENTO OU A UM ADJUNTO?

Sem descartar que a RCT Origem de Conhecimento esteja associada a um adjunto, estou considerando-a, primeiramente, como um complemento do verbo. Ou seja, essa seria uma RCT nuclear porque é uma projeção do significado lexical do verbo. Algumas evidências para esta hipótese são: i) há preposições específicas que encabeçam o argumento da RCT de Conhecimento; ii) a definição de adjunto da gramática tradicional é imprecisa, visto que, sob esse nome, são agrupados pelo menos duas classes com comportamentos diferentes.

Com relação às preposições específicas, ao observar os exemplos abaixo, percebemos que uns verbos precisam de certas preposições para realizar sintaticamente essa RCT, enquanto outros precisam de preposições diferentes.

56) Eles adivinharam o presente [*com/a partir de/depois de*] *a ajuda da mamãe*.

57) Aprenderam a agricultura [*com/de/junto de*] *os Aruak*.

58) Os colonos assimilaram (ideias religiosas e filosóficas) [*dos/com/junto dos*] *gregos*.

Como se pode ver, o complemento preposicionado pode ter leituras diferentes de acordo com o verbo. Na oração (56), além da leitura temporal, *depois da ajuda de mamãe*, pode-se interpretar esse sintagma como a origem da adivinhação. A mamãe deu a dica e, depois disso, foi possível a adivinhação do presente. Com o verbo da oração (59), entretanto, um complemento também encabeçado por *depois*, se tiver a leitura de Origem de Conhecimento, causa certa estranheza. Observe:

59) ?Aprenderam a agricultura depois da ajuda dos fazendeiros.

Assim, vê-se que o verbo influencia na interpretação desse complemento, o que justifica chamá-lo de complemento e não de adjunto.

Com relação à definição específica de adjunto, não vou me deter aqui, haja vista que há um trabalho sobre isso em andamento nos moldes da linguística descritiva.<sup>32</sup> Mas, como afirmei acima, pelo menos duas classes diferentes há. Na gramática tradicional, tanto sintagmas temporais quanto, por exemplo, de companhia e de instrumento são adjuntos adverbiais, mas é preciso levar em conta que, dentro dessa mesma classe, temos sintagmas semanticamente transparentes- como os de tempo e lugar, que podem ter outras leituras, mas sempre têm também essas interpretações - e sintagmas a que podem ser atribuídos diferentes valores semânticos e não teriam essa leitura independente.

Sintagmas semanticamente transparentes seriam: *apesar da chuva* ( adjunto adverbial de concessão), *por causa da chuva* ( adjunto adverbial de causa), *na chuva* ( adjunto adverbial de lugar), *antes da chuva* ( adjunto adverbial de tempo).

Sintagmas a que podem ser atribuídos diferentes valores semânticos e não teriam essa leitura independente e podem ser iniciados por preposições menos transparentes como *com*, *junto de* e *a partir de*.

Talvez esse comportamento divergente se dê em virtude da preposição, mas, de qualquer forma, sintagmas preposicionados que têm sua interpretação mudada por estarem no escopo de um dado verbo não podem ser considerados iguais àqueles que não sofrem essa alteração. Dessa forma, já que o argumento que expressa a RCT Origem do Conhecimento sofre influência do verbo de conhecimento e só pode se associar com

<sup>32</sup>

Lima (em prep.) *A oposição complemento x adjunto na teoria gramatical*.

alguns verbos de conhecimento, considero-o um complemento. Isso definido, no capítulo seguinte, explico melhor a sua distribuição.

### CAPÍTULO 3 VALÊNCIAS COMPLETAS DOS VERBOS DE CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresento os 22 verbos de conhecimento. Alguns verbos podem aparecer sem objeto, na construção H V, com acepção de conhecimento; outros podem ter um complemento preposicionado, outros, se apresentarem tal complemento, ficam agramaticais.

Tento, após apresentar as construções para esses verbos, aventar hipóteses para esse comportamento heterogêneo. Minha hipótese é que esses fenômenos são devidos a uma série de propriedades diferentes dos verbos, como polissemia, ingredientes temporais inerentes ao verbo ( acionalidade ou *aktionsart*) e outros.

Levando em conta que trabalho aqui com períodos simples, focalizo dois fenômenos nos verbos:

a) Omissão de objeto que ainda mantém a leitura de conhecimento. Cabe ressaltar que orações como *Eu sei, A menina visualizou* e outras, se não estiverem inseridas em um contexto maior, soam agramaticais. Ao estudar a diátese de objeto elíptico, quero averiguar quais verbos mantêm a leitura de conhecimento e quais não a mantêm frente à omissão do objeto, mas estou consciente que a gramaticalidade delas se sustenta somente em um contexto anafórico. São sinalizadas, na tabela abaixo, com um asterisco as sentenças que, com a omissão do objeto, tem outras leituras que não a de conhecimento, como *\*Saussure concebe* e *\*As crianças falam*. Ou seja, são sentenças agramaticais **mesmo em contexto anafórico**. Nesses casos, a única maneira de exprimir um argumento esquemático é utilizar sintagmas especializados como *alguma coisa*; por exemplo, *\*Saussure concebeu* (na acepção de conhecimento), mas *Saussure concebeu alguma coisa / uma ideia etc.*;

b) Possibilidade da fonte de conhecimento figurar na diátese: Creio que há outros fenômenos a serem investigados, como o que conduz a opcionalidade do clítico *se* nas diáteses. Não abordo essa questão aqui porque a obrigatoriedade do *se* varia consideravelmente conforme a região. Aparentemente há questões morfológicas envolvidas ( verbos com prefixo *en/em* seriam bastante propensos à omissão do pronome *se* devido ao conteúdo semântico de tal prefixo já indicar um processo ocorrido no

interior do referente do argumento H, por exemplo *eu ensimesmei.*). (cf. Ribeiro, 2010) Portanto, é um fenômeno que não ocorre em somente uma classe de verbos e parece depender, devido à sua extensão, de algum componente gramatical mais geral que eu não conseguiria delimitar somente considerando esses verbos.

Tendo justificado a escolha dos fenômenos que me interessam neste estudo, passo à lista das diáteses dos verbos de conhecimento.

### **3.1 LISTA DAS DIÁTESES DOS VERBOS DE CONHECIMENTO<sup>33</sup>**

---

<sup>33</sup>

Legenda: C=Conhecedor; CC=Coisa conhecida; OC=Origem do Conhecimento.

### QUADRO 5 - LISTA DAS DIÁTESES DOS VERBOS DE CONHECIMENTO<sup>34</sup>

<b>Adivinhar</b>				
Eles adivinharam o presente	H C	V	SN CC	
Eles adivinharam. <sup>35</sup>	H C	V	CC	
Eles adivinharam o presente com/a partir de/ a ajuda da mamãe.	H C	V	SN CC	prep.+SN <sup>36</sup> ( <i>com, a partir de</i> ) OC
<b>Aprender</b>				
Os índios aprenderam a agricultura.	H C	V	SN CC	
Os índios aprenderam.	H C	V	CC	
Aprenderam a agricultura com/de/junto de/ os Aruak.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, de, junto de</i> ) OC
<b>Assimilar</b>				
Os colonos gregos assimilaram ideias religiosas e filosóficas.	H C	V	SN CC	
Os colonos gregos assimilaram.	H C	V	CC	
Os colonos gregos assimilaram (ideias religiosas e filosóficas) dos/com/junto dos gregos.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>de, com, junto de</i> ) OC
<b>Compreender</b>				
Você compreenderá a diferença.	H C	V	SN CC	
Você compreenderá.	H C	V	CC	
Você compreenderá (a diferença) com/a partir de/ a dica.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) OC
<b>Conceber</b>				
Saussure concebeu a ideia de estrutura.	H	V	SN	

<sup>34</sup> Heliana Mello (comunicação pessoal) questionou o uso de dados de introspecção na análise. Realmente, se levarmos em conta o número de corpora disponíveis para análises atualmente e o fato de que estamos definido uma classe, esse estudo baseado em introspecção não se sustentaria. Entretanto, na fala, como se sabe, as orações simples são pouco relevantes e uma busca “informal” feita no corpus do NURC-RJ e no Corpus do Português (<http://www.corpusdoportugues.org/>) mostraram que o objeto aqui estudado não é bem representado nesses corpus, justamente porque faz parte, na fala e na escrita, de unidades maiores. Isso mostra que nem toda unidade linguística é representativa em corpus e que, para alguns estudos, o uso de introspecção é um dos principais alicerces. Ademais, pela falta de exemplos representativos da oração simples em corpus, baseei-me, com adaptações, principalmente em Borba (1990) para as ocorrências presentes neste trabalho. Borba, neste trabalho, usou tanto exemplos de uso quanto de introspecção.

<sup>35</sup> Para as construções em que há omissão do objeto, vale ressaltar que elas, com a aceção de verbo de conhecimento, são gramaticais em contexto anafórico. Isto é, *Os soldados sabiam* nunca será gramatical se o referente do objeto não tiver sido mencionado anteriormente.

<sup>36</sup> Gabriel Othero (comunicação pessoal) questionou o uso de prep.+SN em vez de SPrep na descrição de diáteses. Optei por essa notação por várias razões. A primeira é o fato de SPrep ser uma nomenclatura usada para unidades sintagmáticas de natureza muito diferente: tanto complementos verbais quanto adjuntos, na teoria gramatical, são adjuntos. A segunda razão é o fato de haver evidências para se pensar que a preposição tem escopo sobre o SN que acompanha, mas não faz parte dele. Entre os fenômenos que mostram isso, está: a alternância locativa, em que a preposição aparece associada ora a um complemento ora a outro e o fato de, quando fazemos orações relativas, a preposição não precisa ser inserida, como em *O chocolate que gosto*, dentre outros.

	C		CC
*Saussure concebeu.	-----		
Saussure concebeu a ideia de estrutura a partir do nada.	H C	V	SN prep.+SN ( <i>a partir de</i> ) CC OC
<b>Conhecer</b>			
Carlos conhece francês.	H C	V	SN CC
Carlos conhece.	H C	V	CC
*Carlos conhece francês com as aulas da Carminha.	-----		
<b>Decorar</b>			
Você sempre decora as lições.	H C	V	SN CC
Galileu descobriu.	H C	V	CC
Galileu descobriu (a traição da mulher) com a ajuda do amigo.	H C	V	SN prep.+SN ( <i>com</i> ) CC OC
<b>Entender</b>			
Não entendo de projetos de construção.	H C	V	prep.+ SN ( <i>de</i> ) CC
Não entendo os projetos de construção.	H C	V	SN CC
Não entendo.	H C	V	CC
*Não entendo (os projetos de construção) com/ a partir de/ indícios.	-----		
<b>Enxergar</b>			
Eu enxerguei a solução	H C	V	SN CC
*Eu enxerguei.	-----		
Eu enxerguei a solução com/ a partir de/ as dicas do livro.	H C	V	SN prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) CC OC
<b>Esquecer</b>			
O homem esquece sua insignificância.	H C	V	SN CC
O homem esquece da sua insignificância.	H C	V	prep.+ SN ( <i>de</i> ) CC
O homem esquece.	H C	V	CC
O homem esquece (sua insignificância) com/ a partir de/ o cotidiano.	H C	V	SN prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) CC OC
<b>Falar</b>			
As crianças falam alemão.	H C	V	SN CC
*As crianças falam.	-----		
*As crianças falam alemão a partir de/ com/ a lição do livro.	-----		
<b>Ignorar</b>			
Nunes ignora a intervenção.	H C	V	SN CC
Nunes ignora.	H C	V	CC
*Nunes ignora (a intervenção) a partir dos indícios.	-----		
<b>Imaginar</b>			
Pedrinho imaginou um mundo novo.	H	V	SN

	C		CC	
Pedrinho imaginou.	H C	V	CC	
Pedrinho imaginou (um mundo novo) a partir de um sonho.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>a partir de</i> ) OC
<b>Lembrar</b>				
Caio (se) lembrou do medicamento.	H C	V	CC	prep.+ SN ( <i>de</i> )
Caio (se) lembrou.	H C	V	CC	
Caio (se) lembrou do medicamento com a manchete de jornal.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com</i> ) OC
<b>Memorizar</b>				
Memorizou os tempos de guerra.	H C	V	SN CC	
Memorizou.	H C	V	CC	
Memorizou (os tempos de guerra) com/ a partir de/ a morte do amigo.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) OC
<b>Pensar</b>				
Joana pensou na lição de casa.	H C	V	CC	prep.+ SN ( <i>em</i> )
Joana pensou.	H C	V	CC	
Joana pensou (na lição de casa) com/ a partir de/ as dicas da mãe.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) OC
<b>Perceber</b>				
Os pensadores cristãos perceberam a necessidade de rezar.	H C	V	SN CC	
Os pensadores cristãos perceberam.	H C	V	CC	
Os pensadores cristãos perceberam (a necessidade de rezar) a partir de/com/ os conselhos do padre.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) OC
<b>Recordar</b>				
Recordava sua infância.	H C	V	SN CC	
Recordava.	H C	V	CC	
Recordava sua infância a partir de/com fotografias.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) OC
<b>Saber</b>				
Os soldados sabiam a língua da terra.	H C	V	SN CC	
Os soldados sabiam.	H C	V	CC	
*Os soldados sabiam a partir de/com/o dicionário.	-----			
<b>Ver</b>				
Não viu o problema da definição.	H C	V	SN CC	
*Não viu.	-----			
Viu (o problema da definição) a partir de/com/as dicas da enciclopédia.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) OC

<b>Visualizar</b>				
A menina visualiza a história (enquanto a mãe lia).	H C	V	SN CC	
*Visualizou.	-----			
A menina visualiza a história com/a partir de/ a leitura da mãe.	H C	V	SN CC	prep.+SN ( <i>com, a partir de</i> ) OC

Fonte própria

### 3.2 OPCIONALIDADE DO OBJETO

Dos 22 verbos da amostra, apenas 6 não podem ter uma leitura de conhecimento sem o objeto. São eles: *conceber*, *enxergar*, *falar*, *perceber*, *ver* e *visualizar*. Embora *Joana concebe* seja gramatical, isso nos remete à situação de Joana dar à luz a uma criança e não à ideia de ela ter alguma criação mental. Com *falar* em *Os meninos falam*, também o que vem à mente é a acepção: “usar um sistema linguístico para comunicação” e não “ter a habilidade de usar esse sistema”, como em *Joana fala alemão*. O mesmo acontece, ainda, com *enxergar*, *perceber*, *ver* e *visualizar*. Esses verbos também permitem a omissão do objeto, mas não com a leitura de verbo de conhecimento.

Portanto, pelo menos nessa amostra, a omissão de objetos de verbos polissêmicos sempre remete a uma acepção que poderíamos definir como mais concreta. A opcionalidade do objeto com leitura de conhecimento só acontece com aqueles verbos que só tem essa leitura ou a leitura principal é de conhecimento, como *saber*, *conhecer*, *entender*, etc.

### 3.3 A RCT ORIGEM DO CONHECIMENTO

Como dito no capítulo 2, nem todos os verbos realizam sintaticamente as 3 RCTs dos verbos de conhecimento. Recapitulando, todos apresentam pelo menos a RCT Conhecedor, expressa pelo sujeito ou pela desinência verbal (isto é, pelo elemento H), como se percebe no quadro acima, ou pela desinência verbal.

60) Joana aprendeu.

H      V

Conhecedor

Mas podem – ou devem, no caso de serem verbos polissêmicos – apresentar o objeto do verbo, como em (61). O objeto do verbo deve ser especificado, provavelmente, para sinalizar a qual dos dois sentidos possíveis, engravidar ou entender, o verbo alude.

61) Joana concebeu um teorema.

H	V	de+SN
Conhecedor		Coisa Conhecida

Como se vê, a obrigatoriedade de um objeto com certas acepções parece ser um mecanismo de desambiguação do verbo.

A distribuição da RCT Origem do Conhecimento, entretanto, é menos clara. A possibilidade ou não de essa RCT aparecer na diátese do verbo não parece ter ligação com o fato de o verbo ser polissêmico ou não, como os exemplos abaixo denotam:

62) \*Carlos conhece francês com as aulas da Carminha.

63) \*Você decorou a partir de/com/de a lição da professora.

64) Não entendo (os projetos de construção) com/a partir de os indícios.

65) \*As crianças falam alemão a partir de/com a lição do livro.

66) \*Nunes ignora (a intervenção) a partir dos indícios.

67) \*Os soldados sabiam (japoneses) a partir/com o dicionário.

Dentre os verbos que não aceitam a RCT de Origem do Conhecimento, estão tanto aqueles que têm a leitura primária de verbo de conhecimento (*conhecer*, *decorar*, *entender*) quanto *falar*, que, como apontado na seção 3.1, tem uma leitura primária diferente. Parece haver, portanto, outro critério para a presença da RCT Origem de Conhecimento. Levando em conta que todos os verbos acima são, seguindo a nomenclatura de Vendler (1967), de estado ou de atividade, examinemos mais detidamente as propriedades deles e dos verbos de conhecimento que aceitam a RCT Origem de Conhecimento para determinar se a distribuição dessa RCT tem alguma ligação com classes acionais.

### 3.3.1 VENDLER (1967)

Nesta seção, apresento as ideias de Vendler (1967) sobre acionalidade. Os quatro tipos de verbos que o autor propõe podem elucidar porque a RCT Origem de Conhecimento é realizada sintaticamente por alguns verbos de conhecimento e não por outros.

No capítulo 4 de *Linguistics in Philosophy*, Vendler (1967) delinea, em linhas gerais, o que seriam esquemas de tempo pressupostos em verbos, ou seja, noções temporais entrincheiradas no significado do verbo e não ligadas à interação da raiz do verbo com desinências modo-temporais. Em suma, esses esquemas de tempo pressupostos em verbos constituem uma noção diferente de aspecto verbal.

As propostas de Vendler de que os verbos podem, de acordo com esquemas temporais, ser estados, atividades, *accomplishments* ou *achievements* foram incorporadas à linguística desde então. Mesmo que haja uma crítica recorrente de que Vendler estava mais interessado em questões temporais filosóficas nos verbos e, em decorrência disso, algumas releituras tenham sido feitas, a sua ideia básica permanece e é dela que faremos uso aqui.<sup>37</sup>

Por comparações entre as pressuposições de verbos, o autor delimita as quatro categorias. Começando pelas diferenças entre *accomplishments* e atividades, afirma:

Se é verdade que alguém está correndo ou empurrando um carro neste momento, mesmo que a pessoa pare em um próximo momento, ainda será verdade que ele correu ou empurrou o carro. Por outro lado, se é verdade, neste momento, que alguém está desenhando um círculo ou correndo uma milha, se ele parar no próximo momento pode não ser verdade que ele desenhou um círculo ou correu uma milha. Em outras palavras, se alguém para de correr uma milha, ele não correu uma milha; se alguém para de desenhar um círculo, ele não desenhou um círculo. Mas o homem que parou de correr correu e aquele que parou de empurrar o carro empurrou-o. Enquanto correr uma milha e desenhar um círculo têm que ser completados, isto é, deve-se correr até a marca de uma milha e desenhar o círculo até o final para se dizer que essas ações foram concluídas, não faz sentido terminar de correr ou empurrar um carro. Então, vemos que enquanto correr ou empurrar um carro não têm um ponto terminal obrigatório, correr uma milha e desenhar um círculo têm um “clímax”,

---

<sup>37</sup> Há críticas, por exemplo, a uma distribuição tão categórica dos verbos em 4 classes acionais sem levar em conta que um verbo pode figurar ora como atividade (*correr rápido*) ora como *achievement* (*correr uma milha*). Algumas propostas, para dar conta desse fato, postulam uma espécie de cálculo do evento para estabelecer se um verbo, no contexto em que se encontra, é uma atividade, um *accomplishment* ou um *achievement*. Como a proposta de Vendler consegue explicar satisfatoriamente a distribuição da RCT Origem do Conhecimento, ela foi utilizada sem restrições.

o qual tem que ser atingido se a ação no mundo real é o que ela diz ser.<sup>38</sup>  
(VENDLER, 1967: 100. Adaptado)

Assim atividades são expressas por verbos que não têm um ponto de culminação definido, denotam somente um processo em andamento. *Accomplishments*, por outro lado, são verbos que denotam um processo com um ponto de culminação. Essas definições, como salienta o autor, têm desdobramentos interessantes. Nos verbos que expressam atividade, em qualquer momento em que a atividade esteja sendo feita, ela foi efetuada.

68) João lembrou o tempo de guerra

69) Se João lembrou o tempo de guerra por 15 minutos, João memorizou o tempo de guerra.

Já nos *accomplishments* não:

70) Os colonos gregos assimilaram ideias religiosas e filosóficas em 15 dias.

71) Os colonos gregos estavam assimilando ideias religiosas e filosóficas. (Se eles estavam assimilando, eles não assimilaram)

Entretanto, a distinção pode ser tênue, por vezes. Um objeto pode fazer com que o verbo passe de atividade para *accomplishment*. Isso porque o objeto, em *correr uma milha* ou *desenhar um círculo*, dá uma medida ao evento: deve-se chegar ao marco de uma milha para que a corrida seja efetivada e desenhar começando de um ponto e chegando ao mesmo ponto para que se tenha um círculo. Essa não é uma regra geral, entretanto. Em *empurrar o carro*, *o carro* não é uma medida, mas uma especificação do

---

<sup>38</sup>Minha tradução para: If it is true that someone is running or pushing a cart now, then even if he stops in the next moment it will be still true that he did run or did push a cart. On the other hand, even if it is true that someone is drawing a circle or is running a mile now, if he stops in the next moment it may not be true that he did draw a circle or did run a mile. In other words, if someone stops running a mile, he did not run a mile; if one stops drawing a circle, he did not draw a circle. But the man who stops running did run, and he who stops pushing the cart did push it. Running a mile and drawing a circle have to be finished, while it does not make sense to talk of finishing running or pushing a cart. Thus we see that while running or pushing a cart has no set terminal point, running a mile and drawing a circle do have a "climax," which has to be reached if the action is to be what it is claimed to be.

que está sendo empurrado, então, com este verbo, havendo ou não a especificação do objeto, continua-se tendo uma atividade.

Em seguida, o autor passa para as oposições existentes entre os verbos de estado e os *achievements*. Com exemplos com verbos como *ganhar uma corrida* e *amar*, o autor mostra que há ainda dois grupos a serem definidos: um de verbos que expressam uma ação feita em um momento específico e outro de verbos que perduram no tempo.

Em que momento você alcançou o topo? Ao meio-dia em ponto.  
 Em que momento você aterrissou o avião? Às 10h53min.  
 Por quanto tempo você a amou? Por três anos.  
 Por quanto tempo você acreditou na cegonha? Até eu ter 7 anos. <sup>39</sup>  
 (VENDLER, Zeno. 1967: 102-103)

Com os exemplos acima, Vendler procura comprovar que alguns verbos nomeiam eventos instantâneos (como *alcançar* ou *aterrissar*), outros indicam estados que se perpetuam no tempo (como *amar* e *acreditar*). Esta é a diferença básica entre *achievements* e estados: os primeiros indicam um evento instantâneo, com um ponto de culminação; os segundos, um estado permanente sem ponto de culminação. Resumindo, as quatro classes são:

- Estados, os quais não possuem uma mudança de tempo em que são verdade; em qualquer divisão temporal dentro do evento, o evento se deu ;
- Atividades, que são eventos constituídos de fases sucessivas, sem um limite obrigatório;
- *Accomplishments*, eventos com duração e final obrigatório;
- *Achievements*, que são eventos com final instantâneo, portanto sem duração.

Vendler ressalta em várias partes de seu texto que um verbo pode pertencer a duas categorias dependendo dos complementos que possui ou, mais amplamente, do contexto

---

<sup>39</sup>Minha tradução para: At what time did you reach the top? At noon sharp.  
 At what moment did you spot the plane? At 10:53 A.M.  
 For how long did you love her? For three years.  
 How long did you believe in the stork? Till I was seven.

em que está. Há, por vezes, interação entre a acionalidade do verbo e o aspecto gramatical, como ressalta Côroa (2005):

Verbos como saltar em sua forma imperfeita saltava, (sic) leva (sic) à interpretação de ‘um hábito no passado’, -iterativo- e não a ‘uma duração no passado’, pela informação semântica que o radical nos dá: sabemos empiricamente que “saltar” é uma ação rápida, muitas vezes considerada pontual, quase incompatível com duração. (CÔROA, 2005:66)

Portanto, não haveria uma categorização absoluta, mas tendências. O autor propõe alguns testes para que se identifique os verbos de cada classe. Além deles, usamos um apanhado de outros testes presentes em Rodrigues (2006) e que estão descritos no apêndice desta dissertação. A maioria desses testes envolve a compatibilidade do verbo com um advérbio que exprima uma dada noção de tempo ou de modo.

### 3.3.2 AS CLASSES ASPECTUAIS E A RCT ORIGEM DO CONHECIMENTO

Definidas as classes aspectuais na seção acima, tento explicar porque há relação entre as classes acionais a que os verbos pertencem e a presença ou não da RCT Origem do Conhecimento.

#### QUADRO 6 – VERBOS QUE NÃO APRESENTAM A RCT EXPRESSA SINTATICAMENTE

1. Conhecer a) <i>Carlos conhece francês.</i> b) <i>Carlos conhece.</i> c) <i>*Carlos conhece francês com as aulas da Carminha.</i>	a) H            V            SN Conhecedor            C. Conhecida b) H            V Conhecedor
2. Entender a) <i>Não entendo de projetos de construção.</i> a.1) <i>Não entendo os projetos de construção.</i> b) <i>Não entendo.</i> c) <i>* Não entendo ( os projetos de construção) com/a partir de os indícios</i>	a) H            V            SN Conhecedor            C. Conhecida b) H            V Conhecedor
3. Falar a) <i>As crianças falam alemão</i> b) <i>*As crianças falam.</i> c) <i>*As crianças falam alemão a partir de/com a lição do livro.</i>	a) H            V            SN Conhecedor            C. Conhecida
4. Ignorar	a) H            V            SN

a) <i>Nunes ignora a intervenção.</i> b) <i>Nunes ignora.</i> c) <i>*Nunes ignora ( a intervenção) a partir dos indícios</i>	Conhecedor      C. Conhecida b) H              V Conhecedor
5.Saber a) <i>Os soldados sabiam a língua da terra.</i> b) <i>?Os soldados sabiam.<sup>40</sup></i> c) <i>*Os soldados sabiam a partir/com o dicionário.</i>	a) H              V      SN Conhecedor      C. Conhecida b) H              V Conhecedor

Fonte própria

Os verbos da tabela acima são aqueles que, em suas acepções de estado, não aceitam o complemento que elabora a RCT de Origem do Conhecimento. Alguns desses mesmos verbos, quando admitem acepção eventiva, podem ter Origem do Conhecimento: *os soldados souberam das ordens pelo sargento*. Assim, as indicações são de que a exclusão da Origem do Conhecimento tem algo a ver com a acepção de estado. Dowty (1979) já sinalizava que estados se comportavam diferentemente dos outros três tipos de verbo e vemos um exemplo desse comportamento diferente nesse caso da distribuição de RCT. Acredito que essa restrição se dê porque os verbos de estado não têm delimitação de tempo. Isto é, nos termos de Vendler, o esquema de tempo inerente a esses verbos seria o de uma representação estável do tempo sem indicações de origem ou culminação dessa representação. Essa é possivelmente a razão pela qual esses verbos não são compatíveis com a RCT Origem do Conhecimento.

Portanto, conclui-se que essa RCT só acontece com verbos de conhecimento que indiquem processo (atividades, *accomplishments*) e/ou que indiquem culminações (*accomplishments* e *achievements*), porque assim é possível apontar a origem do processo ou culminação, à maneira de um percurso.

72) Galileu descobriu (a traição da mulher) com a ajuda do amigo.

73) O homem esquece (sua insignificância) com/a partir de/ o cotidiano.

74) Caio lembrou (do medicamento) com/após a manchete de jornal.

<sup>40</sup>

Só é gramatical em contexto anafórico.

### 3.4 COMPLEMENTOS DO VERBO COM A FORMA SN OU DE+SN

Como foi dito no capítulo 1, o que se espera é que, quanto mais parecido for o conteúdo lexical de uma classe de verbos, mais semelhanças encontremos na forma como os conteúdos semânticos estão presentes na superfície sintática.

Entre os verbos de conhecimento, que definimos como os verbos que fazem asserção sobre a informação na memória, encontramos muitas semelhanças de comportamento sintático; dentre elas, como é demonstrado no quadro de valências, o fato de o Conhecedor ser sempre expresso no sujeito e a Coisa Conhecida ser expressa pode ser um SN ou um sintagma com a forma preposição+SN, o que é tradicionalmente chamado de objeto indireto.

Os verbos que podem apresentar a Coisa Conhecida na forma preposição+SN não são muitos: *conhecer, entender, esquecer, lembrar e saber*. Com *conhecer, entender e saber*, essa forma da Coisa Conhecida pode expressar um partitivo. Isto é, uma expressão que indica parte de um todo e é codificada gramaticalmente, como em:

75) João conhece de mecânica.

76) João sabe de leis.

77) João entende de cozinha.

Nos exemplos (75) e (76), fica claro que há uma oposição entre *conhecer de mecânica/conhecer mecânica e saber de leis/saber leis*. A diferença seria entre saber um pouco e saber tudo de uma área de conhecimento ou uma habilidade. No caso de (77), entretanto, o complemento com *de* não veicula leitura partitiva (ou não só essa), talvez porque não haja a distribuição complementar *entender de cozinha/\*entender cozinha*. Desse modo, o complemento é semanticamente equivalente ao objeto (sem preposição) de outros verbos:

78) Ferguson 'entende de futebol como poucos', segundo Ancelotti.<sup>41</sup>

79) Ferguson entende futebol como poucos, segundo Ancelotti.

---

<sup>41</sup>Manchete de <http://www.goal.com/br/news/3597/inglaterra/2011/10/03/2695090/ferguson-entende-de-futebol-como-poucos-segundo-ancelotti>. Acesso em 04/10/2011, às 08h45min.

Embora seja um caso diferente – já que não há correspondência com um objeto que não é antecedido por preposição, temos exemplos como (80), que também não expressam partitivo.

80) Os EUA sabem da inflação mundial.

Mas não

81) \*Os EUA sabem a inflação mundial.

Em um estudo sobre as diferenças entre *saber* e *saber de* no português medieval e no português europeu contemporâneo, Rocha (2000) aponta que, nos textos medievais, há uma ocorrência pequena de *saber de*. *Saber+SN* tinha restrições seletivas muito mais frouxas na época medieval, referindo-se a objetos materiais, como em *saber fazendas*. O autor acredita que a preposição apareceu então não só para dar conta do caso partitivo, mas para realçar se algo é “verbalizável” ou não. Entendo aqui o que o autor chamou de “verbalizável” como mais conhecido, ou seja, *saber de* se relacionaria como algo que sabemos mais ou menos ou pouco em oposição a *saber+objeto* direto que sinalizaria o que conhecemos em plenitude.

O texto, entretanto, não apresenta provas conclusivas dessa intuição, embora seja uma explicação interessante. Entretanto, é pouco relevante para o trabalho que se quer fazer aqui, já que isso teria um impacto pragmático sutil que não se codificaria nas RCTs nem em uma posterior elaboração das RCTs em papéis temáticos mais esquemáticos.

O que é importante nessa questão é que há idiosincrasias em um grupo linguisticamente coeso e delimitado como os verbos de conhecimento. São poucas as idiosincrasias, como procurei delimitar nesse capítulo, mas, como estão presentes, devemos procurar explicações. Dessa forma, vemos que as características dos verbos de conhecimento refletem a intuição de Levin (1993), mas não a de Taylor (2002):

Se o comportamento distintivo das classes de verbo em relação às alternâncias de diáteses decorre de seu significado, qualquer classe de verbos cujos membros funcionam paralelamente quanto às alternâncias de diáteses deve ser uma classe semanticamente coerente: seus membros devem compartilhar pelo menos algum aspecto de seu significado. [Levin, 1993, pág. 14]

A expectativa é que os fatos sintáticos (e morfológicos) de uma língua sejam motivados por aspectos semânticos e que possam ser exhaustivamente descritos através de estruturas simbólicas. [Taylor, 2002, p.29]

## CAPÍTULO 4 RELAÇÕES CONCEPTUAIS TEMÁTICAS DOS VERBOS DE CONHECIMENTO, OUTRAS CLASSES VERBAIS E PAPÉIS TEMÁTICOS NA LITERATURA

### 4.1 POR QUE ESTABELEECER RELAÇÕES?

Sabemos que as RCTs são acessíveis à intuição direta e mostram as relações temáticas que verbos de um grupo semântico muito específico atribuem aos seus argumentos. No capítulo 2, tentei defini-las, mas sei que as propriedades que atribuí para as relações que estudo podem não ser suficientes porque estudei somente os 22 verbos da minha amostra. Esta é uma primeira motivação para estudar as relações com outras classes verbais: possíveis conteúdos semânticos que ficam mais evidentes em um grupo de verbos e não em outros.

A segunda motivação para o estabelecimento de relações entre classes verbais e talvez a principal é a importância das RCTs para que se consiga estabelecer o conteúdo semântico dos papéis temáticos. Portanto, estabelecer relações, além de possibilitar, em alguns casos, a adição de novos conteúdos semânticos às RCTs, ajuda a mapear o alcance dessas unidades e, conseqüentemente, a semelhança delas com os papéis temáticos vigentes na literatura. Por exemplo, há um consenso tácito de que verbos que exprimem estados mentais não têm Agente como papel temático do sujeito. O papel temático Agente é mais atribuído a eventos e ações, não a estados, como *correr*, *bater*, *trocar* (de roupa). Para os verbos de conhecimento, como *vimos*, o complemento H, típico veículo de Agente, é exclusivo do Conhecedor. Em *Ela sonhou*, por exemplo, parece-me que seria mais comum que o sujeito seja classificado tematicamente como Experienciador. Ou seja, ainda não sabemos o conteúdo dos papéis temáticos, mas já há alguns consensos intuitivos quanto a sua distribuição por grandes classes verbais. O trabalho com RCTs serve justamente para refinar essa percepção e descrever as classes empiricamente, atestando o poder de explicação dos papéis temáticos. Tais consensos podem ser vistos inclusive na literatura linguística, como em Dowty (1991), que afirma<sup>42</sup>:

---

<sup>42</sup> No original: **Contributing properties for the Agent Proto-Role:** a. volitional involvement in the event or the state; b. sentience ( or perception); c. causing a event or a change of state in another participant; d. movement (relative to the position of another participant); (e. exists independently of the event named by the verb)

## Propriedades do Proto-agente:

- a) tem volição no evento ou no estado expresso pelo verbo;
- b) racional;<sup>43</sup>
- c) causa um evento ou uma mudança de estado em outro participante;
- d) movimento (relativo à posição do outro participante);
- e) (existe independentemente do evento nomeado pelo verbo)

## Propriedades do Proto-paciente:

- a) tem mudança de estado;
- b) tema incremental;
- c) afetado causalmente por outro participante;
- d) estacionário em relação ao movimento de outro participante.
- e) (não existe independentemente do evento.)

(DOWTY, 1991: 572)

Nessas protocategorias de Dowty, vejo semelhança com o sistema de transitividade de Hopper & Thompson (1980), que, nas estruturas mais prototípicas, tem um sujeito agentivo e um objeto afetado. A alternativa (e) que foi colocada entre parênteses nas propriedades elencadas acima é bastante explorada por Marantz (1981) e trabalhos subsequentes que, inclusive, inauguraram um paradigma na exploração semântica na linguística gerativa.

- pegar um livro da estante;
- pegar um ônibus para Nova Iorque<sup>44</sup>

(MARANTZ, 1981: 49)

Marantz, a respeito desses exemplos, disse que, para cada um deles, o papel temático expresso para o objeto é diferente, mas não para o sujeito. Os papéis temáticos dos sujeitos de *'pegar um livro na estante'* e de *'pegar um ônibus para NY'* podem ser só um: Agente. Essa diferença de atribuição de papel temático para o objeto e o sujeito evidenciam uma assimetria de relação temática. O objeto direto é mais relacionado com a semântica do verbo e o sujeito se liga a predicados variados. Isso foi sendo mais

---

**-Contributing properties for the Patient Proto-Role:** a. undergoes change of state; b. incremental theme; c. causally affected by another participant; d. stationary relative to movement of another participant;

e. does not exist independently of the event, or not at all.

<sup>43</sup> Minha tradução para *sentient*.

<sup>44</sup> No original: *take a book from the shelf; take a bus to NY*. Há vários outros exemplos que eu não traduzi porque não há correspondência composicional no português.

desenvolvido com base no formalismo da linguística gerativa com o passar dos anos, veja-se Marantz (1984) e Kratzer (1996). Na linguística gerativa atual, praticamente, não se usa mais a noção de papel temático, justamente, os autores argumentam, devido à proliferação dessa noção e a invenção de papéis temáticos sempre que os estudiosos se deparavam com alguma estrutura nova. Como saída para isso, os autores usam noção de evento e o argumento externo (para nós, o sujeito) pode se juntar a vários eventos, o que vai de encontro à afirmação tímida de Dowty (1991) na alternativa (e) da citação acima.

Como se pode ver, ideias parecidas ou iguais aparecem na literatura sobre papel temático e, carecendo de comprovação empírica descritiva, continuam a ser verdades tácitas ou ganham corpo só dentro de uma teoria. O trabalho com RCTs na formulação de papéis temáticos visa ajudar empiricamente nas formulações sobre papéis temáticos. Mais do que isso: uma vez que é baseado em intuição direta e, devido ao compromisso descritivo, tal trabalho possibilita a consolidação empírica dos papéis temáticos, atestando a funcionalidade da categoria nas descrições sintático-semânticas.

Isso exposto, passo à descrição da relação de RCTs entre os verbos de conhecimento e alguns verbos de percepção. Faço, ao final, conjecturas sobre como isso pode nos ajudar na elaboração de uma lista de papéis temáticos.

#### **4.2 RELAÇÃO ENTRE OS VERBOS DE CONHECIMENTO E DE PERCEPÇÃO**

Na nossa amostra, percebemos que alguns verbos de percepção – mais especificamente, aqueles que indicam a entrada da informação na mente do conhecedor como *ver*, *perceber* e *notar* - poderiam figurar como verbos de conhecimento em alguns casos. Observe:

82) a. João percebeu as nuvens.

b. João percebeu a mudança/ o problema/ a solução.

83) a. João vê Maria.

b. João vê o problema.

Como se vê, a diferença de diátese é pequena. Tanto o verbo de conhecimento quanto o verbo de percepção possuem um argumento H que é codificado com um substantivo humano ou humanizado, mas a RCT do objeto nas duas classes é diferente.

Na classe de verbos de conhecimento, como vimos, o objeto é uma coisa conhecida, que está presente na mente do Conhecedor. Nos verbos de percepção que estamos analisando, o objeto não é uma Coisa conhecida, mas uma coisa captável ou captada. Explicando mais detalhadamente: a RCT do objeto dos verbos de percepção que indicam a entrada da informação na mente do falante se relaciona a algo captável pelo falante, mas ainda não presente na memória dele. Há uma diferença cognitiva relevante entre a captação sensorial e a “transformação” dessa captação em informação na mente, por isso há essa diferença na classificação das RCTs dos verbos de conhecimento e do grupamento de verbos de percepção ora analisado.

Pela semelhança das classes que se verifica por meio da codificação de RCTs, podemos postular que elas se relacionam, isto é, têm alguma semelhança em nível lexical que se reflete na atribuição de RCTs. Interessantemente, Oliveira (1975) fornece exemplos que evidenciam que os verbos de conhecimento figuravam também como verbos de percepção em sincronias anteriores.

a) Esqueceu-me o dedão do pé (Oliveira, 1975:5), em que o significado é de ficar tolhido, perder a sensibilidade.<sup>45</sup>

b) Este caso policial esqueceu no correr do tempo. (Oliveira, 1975:4), em que o significado é de “escapar da memória, cair no esquecimento”

c) Esqueceu-me o livro. (Oliveira, 1975:5), em que o significado é de sair da lembrança.

O exemplo (a) demonstra que o verbo *esquecer* já teve uma acepção perceptual, já que a oração “Esqueceu-me o dedão do pé” indica que há perda de sensibilidade da região corporal em que está localizada o dedão do pé. Contrastando a oração presente na letra (a) com *Eu esqueci o texto*, em que há perda da informação na memória, percebemos que os

---

<sup>45</sup> Isso se harmoniza com a ideia (levantada de tempos em tempos e que se recusa a ir embora) de que relações menos concretas, menos diretamente observáveis, são codificadas na linguagem em termos de relações mais concretas. O exemplo clássico é o tempo codificado paralelamente ao lugar. Os dados (a), (b) e (c) exemplificam o desaparecimento e entorpecimento codificados em termos de “saída da memória” (ou talvez o oposto, não temos certeza de como foi o processo histórico).

verbos diferem, principalmente, no tipo de informação do objeto - e conseqüentemente nas RCTs desse argumento.

Com relação à expressão do argumento H, todavia, a diferença é maior. Como mencionei há algumas páginas, tanto os verbos de conhecimento quanto os verbos de percepção diretamente relacionados a eles possuem sujeitos humanos ou humanizados. Qualquer H que não obedeça a essa restrição participa de uma oração agramatical. Portanto, embora em sincronias anteriores o verbo *esquecer*<sup>46</sup>, com acepção de conhecimento, pudesse ter um sujeito que não fosse humano ou humanizado, isso não é possível hoje em dia. Estou insistindo nesse ponto porque essa restrição de comportamento do argumento H ajuda a delinear uma propriedade interessante da RCT Conhecedor (que é atribuída ao sujeito dos verbos de conhecimento e de percepção).

Se há ainda um longo trabalho para se definir os papéis temáticos ou, mais especificamente, descobrir quais os conteúdos semânticos que fazem parte dos papéis temáticos tradicionais e quais papéis temáticos seriam dispensáveis por não serem rótulos semânticos relevantes na descrição gramatical, com a definição de RCTs já podemos afirmar qual papel temático não faria parte de qual diátese.

#### 4.3 OS CRITÉRIOS DE SEMELHANÇA E NECESSIDADE

Perini (2008) estipula dois critérios para a individuação de papéis temáticos ou RCTs: o critério da semelhança semântica e o critério da necessidade.

O critério da semelhança semântica diz respeito ao agrupamento de noções semanticamente semelhantes. Assim, pensemos em uma distinção entre Beneficiário e Maleficiário, que poderia ser atribuída aos complementos grifados nos exemplos abaixo:

84) Eu dei um bolo **para Joana**

H V SN para+SN

Beneficiário

---

<sup>46</sup> Não sei se outro verbo de conhecimento também aparecia em diáteses semelhantes à b, em que o argumento H não precisa ser humano. O trabalho de Oliveira (1975) aqui citado refere-se somente ao verbo *esquecer*.

85) Eu dei um problema **para Joana** (resolver)

H V SN para+SN

Maleficiário

Essas noções são bastante próximas. Se as definíssemos aqui, poderíamos dizer que um Beneficiário recebe algo bom. O Maleficiário, por outro lado, receberia algo ruim. A única diferença seria se algo que é recebido é bom ou ruim. Temos, então, um bom argumento semântico para juntar essas noções em um papel temático só.

Além da semelhança semântica, é necessário verificar se a semelhança semântica se justifica sintaticamente. Isto é, se Beneficiário e Maleficiário são noções próximas, mas têm codificações sintáticas diferentes, não há nada que justifique o agrupamento em uma mesma RCT ou papel temático. Entretanto, se ocorrem nas mesmas funções sintáticas e têm a semelhança semântica verificada acima, tudo indica que estamos falando do mesmo papel temático, e é o que de fato acontece. Os exemplos (84) e (85) mostram que o que, à primeira vista, seriam Beneficiário e Maleficiário, ocorrem na mesma posição sintática. Outros exemplos podem corroborar isso:

86) **Eu** ganhei um carro.

H V SN

Beneficiário

87) Eu ganhei um safanão.

H V SN

Maleficiário

Como se pode ver, não só essas noções preenchem a mesma função sintática no predicado, mas também no argumento H. Checar a distribuição de RCTs na sentença é uma aplicação do Critério de necessidade que deve ser usado juntamente com o Critério de semelhança semântica. Verificando que Beneficiário e Maleficiário são noções semânticas próximas (Critério de semelhança) e estão presentes nas mesmas funções sintáticas nas sentenças em que figuram (Critério de necessidade), percebemos que se trata do mesmo papel temático, ou seja, a língua não faz distinção entre essas duas noções.

A partir daí, posso verificar se esse papel temático tem também semelhança suficiente para ser agrupada com algum outro.<sup>47</sup> A ideia não é de agrupar tudo o que for possível, mas delimitar as reais oposições temáticas na língua, com base em distribuição semântica e sintática.

#### 4.4 OS CRITÉRIOS DE SEMELHANÇA E NECESSIDADE E OS VERBOS DE CONHECIMENTO

Tendo apresentado os Critérios de semelhança e necessidade, retomemos os verbos de conhecimento e os verbos de percepção.

Mesmo sem fazer uso do nome desses critérios eu já os havia usado para pontuar duas questões: a) É a mesma RCT, Conhecedor, que é realizada sintaticamente pelo complemento H dos verbos de conhecimento e do grupo de verbos de percepção que indicam a captação pelos sistemas perceptuais. b) As RCTs do objeto dessas duas classes de verbos são diferentes.

Então, sabendo as características da RCT vinculada ao complemento H, podemos compará-los com os papéis temáticos de outras classes verbais. O objetivo é demonstrar que essa RCT não é um Experienciador, como geralmente se fala na literatura. Como demonstrar isso? Podemos depreender as características de um Experienciador a partir dos grupos semânticos em que ele está presente. É um consenso que verbos psicológicos possuem, em um de seus argumentos, um Experienciador. (cf. Cançado (1995), Levin (1993)).

Fillmore (1971), em tradução de Whitaker Franchi (1989: 64), afirma que o “Experienciador é o papel desempenhado pelo ente animado como sujeito de experiência em um processo psicológico ou estado mental”. Em Eliseu (2010: 58), temos:

Experienciador: entidade que sente os acontecimentos ou deles se apercebe.

- i) *A professora* gosta de desenhos animados.
- ii) *O Alberto* viu um relâmpago.
- iii) O escuro assusta *o Luisinho*.

---

<sup>47</sup>

Veja uma discussão sobre os papéis temáticos Beneficiário e Meta em Perini (2008)

Percebemos que as três orações dadas como exemplo por Eliseu apresentam propriedades semânticas bastante diferentes. Primeiramente, pensemos na primeira. De acordo com a definição do autor, não podemos afirmar com veemência que *a professora* seja um Experienciador. Como o fato de *a professora* gostar de algo a faz uma entidade que sente os acontecimentos? Ou uma entidade que deles se apercebe?

Com relação às orações (ii) e (iii), podemos dizer que se *O Alberto* é Experienciador como *O Luisinho*, um sintagma com o mesmo conteúdo temático de *O Alberto*, ou seja, um sintagma que denote quem capta as informações sensoriais tem de aparecer em posição de objeto nos verbos de percepção estudados. Entretanto, isso não ocorre, como evidenciam os exemplos abaixo:

88) O Alberto viu Maria.

89) O João notou Maria na festa. (isto é, notou a presença de Maria).

São frases gramaticais, mas *Maria* não capta a informação sensorial. Pelo contrário, a imagem de *Maria* que é captada pelo *Alberto*. No exemplo (89), o mesmo ocorre. Na posição de objeto, *Maria* é notada, nunca nota.

Nos verbos psicológicos, por outro lado, o que se chama de Experienciador pode ocorrer tanto no sujeito quanto no objeto. Isto é, pode haver um estímulo no sujeito e o Experienciador estar no objeto. (cf, Levin, 1993:189) Esse é o caso da oração (iii), dada como exemplo por Eliseu (2010) e repetida abaixo como (90):

90) O escuro assusta o *Luisinho*.

Pode ainda haver um Causador de experiência no argumento H e o objeto ser um Experienciador:

91) O palhaço divertiu as crianças.<sup>48</sup>

Essas possibilidades expressas pelos exemplos (90) e (91) mostram, claramente, que a RCT ligada ao sujeito dos verbos de conhecimento e dos verbos de percepção que

---

<sup>48</sup> No original: *The clown amused the children.* (Levin, 1993: 190)

indicam entrada da informação no sistema conceptual do falante não é Experienciador. Mais explicitamente, com a aplicação do Critério de necessidade, a RCT Conhecedor não é uma instância do papel temático Experienciador. Essa distinção aponta ainda para a necessidade de o papel Experienciador ser melhor definido, para que sua atribuição não seja mais atestada em verbos mentais sem um critério estabelecido. (CARVALHO, 2008; ELISEU, 2010, Britto *et alii* (2002))

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 O QUE SABEMOS AGORA SOBRE OS VERBOS DE CONHECIMENTO?

Sumarizo, em tópicos, as conclusões presentes nos capítulos 1 a 4 sobre os verbos de conhecimento:

- Os verbos de conhecimento são aqueles que asserem sobre o estado de informação na memória do Conhecedor;
- Os verbos de conhecimento podem ter três RCTs associadas aos seus complementos: Conhecedor, Coisa Conhecida e Origem do Conhecimento.
- O Conhecedor tem as características de ser humano ou humanizado e ter a consciência do processo de conhecimento de que participa.
- A Coisa Conhecida é a informação presente na memória do Conhecedor e é associada ao objeto ( SN ou prep. +SN).
- A Origem do Conhecimento é a fonte do processo de conhecimento expresso pelos verbos. Se o verbo não exprimir um processo – como os verbos de estado *saber* e *conhecer* - não ocorre a associação dessa RCT com algum complemento sintático.
- A RCT Conhecedor não é elemento do papel temático Experienciador, porque este pode ocorrer associado ao sujeito e ao objeto dos verbos com os quais se associa e a RCT Conhecedor é presente só no sujeito.

### 5.2 IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS POSTERIORES DE VALÊNCIA VERBAL

O estudo aqui empreendido, em primeiro lugar, serve de exemplificação para a importância de propriedades lexicais no estabelecimento de papéis temáticos. Sabemos que os papéis temáticos são imprescindíveis para uma boa descrição da língua, visto que

construções formalmente semelhantes podem ser exemplos de diáteses diferentes, como em:

92) Susana correu comigo (na lagoa).

93) Susana correu comigo. (Equivalente a *Susana me mandou embora.*)

Esses são apenas dois exemplos, mas não é difícil encontrar, no PB atual, uma série de construções formalmente idênticas, mas que são distintas semanticamente. Há um aumento de ergativização em curso na língua bem como o desaparecimento do clítico *se*, dentre outros fenômenos, responsáveis por mudanças de padrões oracionais. Se quisermos entender a nossa língua sob um ponto de vista sincrônico, como explicar esses fenômenos senão por propriedades lexicais dos verbos que figuram em construções formalmente ambíguas? Os papéis temáticos, tal como vistos na literatura linguística tradicional, podem nos ajudar nessa tarefa mesmo que não saibamos os conteúdos específicos deles? É óbvio que não. Portanto, essa tarefa de definir as RCTs é trabalhosa e demorada, mas indispensável se quisermos ter bases sólidas para a descrição gramatical.

Além da definição de RCTs, o trabalho mostra que a paridade semântica encontrada é fruto do trabalho com verbos que asserem um dado conteúdo. Se trabalhamos, como Vilela (1992), Levin (1993)<sup>49</sup>, com verbos que asserem e pressupõem um conteúdo, acharemos mais particularidades do que se espera inicialmente. É de suma importância que o grupo seja, portanto, bem delimitado, não de forma a excluir irregularidades, mas de forma a retratar o conhecimento do falante sobre um campo semântico.

Uma questão que deixo em aberto para trabalhos futuros é o mapeamento de quais RCTs dependem do significado lexical do verbo e quais dependem da acionalidade (aktiosart) do verbo. Esse mapeamento pode ajudar a entender a distribuição dos complementos dos verbos e sua opcionalidade na sentença.

Por fim, espero que este estudo tenha contribuído para que entendamos a estrutura argumental dos verbos aqui estudados, o que, nas palavras de Jackendoff (1990:48) significa explicitar “a estrutura conceitual que a sintaxe consegue ‘ver’”.

(explicit feliciter)

<sup>49</sup>

As críticas estão, respectivamente, nos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

**FIGURA 6 - SEMÂNTICA**

Fonte: [www.google.com/images](http://www.google.com/images)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, C. F. La sémantique des cadres et le projet FRAMENET: une approche différente de la notion de 'valence, *Langages* 176 (dezembro de 2009, pp. 32-49)

BORBA, F. da S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo, Ática. 1996.

BRITTO, H. de S., Mary Kato, Milton do Nascimento, Eunice Nicolau e Rosane de A. Berlink. Padrões de Predicação no Português Falado no Brasil. In: Kato, M. (org.) *Gramática do Português Falado. Volume V: Convergências*. Campinas: Editora Unicamp, 2002. p.205-276.

CANÇADO, M. Um estatuto teórico para os papéis temáticos. In: Ana Lúcia Muller, Esmeralda Negrão e Maria José Foltran. (orgs.) *Semântica Formal* São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 95-124

CANÇADO, M. Propriedades semânticas e posições argumentais. *DELTA* 21.1: 23-56. 2005.

CANÇADO, M. *Verbos psicológicos: a relevância dos papéis temáticos vistos sob a ótica de uma semântica representacional*. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CARVALHO, G. *Um estudo descritivo dos predicadores experienciais psicológicos, físicos, epistêmicos e de percepção do português: análise das correlações sintático-semânticas*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CLARK, H. H. e CLARK, E. V. *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1977.

COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR DA

UFMG. <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2005/ProvasUFMG/2ETAPA/L%edngua%20Portuguesa%20e%20Literatura%20Brasileira%20-%202005.pdf>. Acesso:

02/11/2011.

CORÔA, M. L. M.S. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola, 2005

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DOWTY, D. Thematic proto-roles and argument selection. *Language*, 67, 3, 1991.p. 547-619,

ELISEU, A. *Sintaxe do Português*. Coleção O Essencial sobre Língua Portuguesa, Caminho, Lisboa, 2008.

FILLMORE, C. *Some Problems for Case Grammar*. Monograph Series on Language and Linguistics 24. 1971.

FULGÊNCIO, L. *Expressões fixas e colocações no português do Brasil*. 2008. 502f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte.

GRUBER, J. S. *Studies in lexical relations*. Tese de doutorado, MIT. 1965.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward, Arnold Publishers, 1985

HOPPER, P. J. & THOMPSON, S. A. *Transitivity in Grammar and Discourse*. In: *Language*, Volume 56, number 2, 1980.

LEVIN, B. *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*, University of Chicago Press, Chicago, IL. 1993

LIMA, B. *Valência dos verbos de vitória e derrota em português*. Dissertação de mestrado, PUC-Minas. 2007.

JACKENDOFF, R. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, MA: MIT. 1972.

JACKENDOFF, R. S. *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press. 1990.

KRATZER, A. Severing the External Argument from its Verb, in J. Rooryck & L. Zaring (Org.): *Phrase Structure and the Lexicon*. 1996. Disponível em: <http://dingo.sbs.arizona.edu/~hharley/courses/596D/Kratzer1996.pdf>

MACKAY, D. G. To end ambiguous sentences. *Perception and psychophysics*, I, p. 426-436. 1966.

MARANTZ, A. *On the Nature of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1984.

MARANTZ, A. *On the nature of grammatical relations*. Ph.D. Dissertation, MIT, Cambridge, Mass. 1981.

MELLO, M. A. *Papel Temático e Aktionsart*. 2006. Relatório Final de Iniciação Científica – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

MORAES, H.R. *Categorias Aspectuais: Vendler, Dik, Chafe e Pustejovsky*. *Revista do 50º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da USP. 2003

OLIVEIRA, M. A. *A sintaxe do verbo "esquecer-se"*. Dissertação de Mestrado em Linguística. – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1975.

PERINI, M. A. *Alguns verbos e suas valências: construindo uma lista prévia de verbos e valências do português brasileiro*. Manuscrito.

PERINI, M. A. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, M. A. *Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, M. A. *O papel temático: Relação Cognitiva e Instrumento de Descrição*. Em elaboração.

Projeto ADESSE <http://adesse.uvigo.es/>

Projeto FrameNet <http://framenet.icsi.berkeley.edu/>

RIBEIRO, P. *A Alternância Causativa no Português do Brasil: A Distribuição do clítico se*. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre. 2010.

ROCHA, C. *Aspectos da diacronia de saber e saber de*. In: Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2001. p. 435-445.

ROSA, M. *Introdução à Morfologia*. São Paulo SP: Contexto. 2006.

RUPPENHOFER, J. *et al. FrameNetII: Extended theory and practice*. 2006. Texto disponível em <[framenet.icsi.berkeley.edu](http://framenet.icsi.berkeley.edu)>.

SCHWANENFLUGEL, P. J., Martin, M. & Takahashi, T. *The organization of verbs of knowing: Evidence for cultural commonality and variation in theory of mind*. *Memory and Cognition*. 1999.27 (5). p.813-825

SCHWANENFLUGEL, P. J., FABRICIUS, W. v., NOYES, C. R., BIGLER, K. D., & ALEXANDER, J. M. *The organization of mental verbs and folk theories of knowing*. *Journal of Memory & Language*, 33, 376-395. 1994.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix Pensamento. 1995[1916].

TAYLOR, J. R. *Cognitive grammar*. Oxford University Press. 2002.

VENDLER, Z. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University press. 1967.

VILELA, M. *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra, Almedin. 1992.

VAAMONDE, G., J.M. García-Miguel y Fita González. ADESSE. A Database with Syntactic and Semantic Annotation of a Corpus of Spanish. *Proceedings of the LREC 2010, La Valletta (Malta), 1903-1910*. 2010.

WHITAKER-FRANCHI, R. C. M. *As construções ergativas: um estudo sintático e semântico*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

## ANEXOS

Quadro 7- Verbos que expressam <i>achievement</i>	Testes 1. Não é ambíguo com “quase” 2. Não ocorre com advérbio ‘por X tempo’
Adivinhar 1- Eles adivinharam o presente.	1- Eles quase adivinharam o presente. *2- Eles adivinharam o presente por quinze minutos
Conceber 2- Saussure não concebeu a ideia da estrutura.	1- Saussure quase concebeu a ideia da estrutura a partir do nada. (OK, mas mudar a frase) 2- *Saussure não concebeu a ideia da estrutura por 15 minutos
Descobrir 1-Galileu descobriu os satélites de Júpiter	1- Galileu quase descobriu os satélites de Júpiter. *2- Galileu descobriu os satélites de Júpiter por 15 minutos.
Perceber 1- Os pensadores cristãos perceberam a necessidade de estudo de outras religiões.	1- Os pensadores cristãos quase perceberam a necessidade de estudo de outras religiões. 2- Os pensadores cristãos perceberam a necessidade de estudo de outras religiões por 15 minutos. (?)
Ver 1- Vi a solução do problema de matemática.	1- Quase vi a solução do problema de matemática. *2- Vi a solução do problema de matemática por 15 minutos

Quadro 8– Verbos que expressam <i>atividade</i>	Testes 1. Ocorre com o advérbio por X tempo, e a sentença com o advérbio acarreta que a ação se deu. 2. O progressivo acarreta que a ação se deu. 3. Ocorre com os advérbios <i>cuidadosamente</i> , <i>deliberadamente</i> .
Aprender 1-Aprenderam a agricultura com os Aruak.	1- Aprenderam a agricultura com os Aruak por 15 dias. ( Se aprenderam por 15 dias, eles aprenderam). 2- Estavam aprendendo a agricultura com os Aruak. (Se estavam aprendendo, eles aprenderam.) 3- Aprenderam a agricultura com os Aruak cuidadosamente.
Esquecer 1- O homem esquece sua insignificância.	1- O homem esquece sua insignificância por 15 minutos. 2- O homem está esquecendo sua insignificância. 3- O homem esquece sua insignificância deliberadamente.
Memorizar 1- Memorizou os tempos de guerra.	1- Memorizou os tempos de guerra por 15 minutos. 2- Se ele está memorizando os tempos de guerra, ele memorizou os tempos de guerra. 3- Memorizou os tempos de guerra cuidadosamente.
Recordar 1- Recordava sua infância com saudade.	1- Recordou sua infância com saudade por 15 minutos. 2- Se ele estava recordando sua infância, ele recordou sua infância. 3- Recordou sua infância cuidadosamente.

Quadro 9– Verbos que expressam <i>estado</i>	Testes 1) Não ocorre com advérbios “deliberadamente” 1.1) Não ocorre com advérbios “cuidadosamente”(Dowty, 1979, apud Mello (2006)) 2) Não ocorre com advérbios do tipo “lentamente” (Van Valin, 2005, apud Mello (2006))
Conhecer 1- Carlos conhece francês	1. *Carlos conhece francês deliberadamente 1.1 *Carlos conhece francês cuidadosamente. 2. *Carlos conhece francês lentamente.
Entender 1- Não entendo de projetos de construção 2- Não entendo os projetos de construção	1. *Não entendo de projetos de construção deliberadamente. 1.1 *Não entendo de projetos de construção cuidadosamente. 2. *Não entendo de projetos de construção lentamente
Falar 1- As crianças falam alemão	1. *As crianças falam alemão deliberadamente. 1.1 *As crianças falam alemão cuidadosamente. 2.* As crianças falam alemão lentamente.
Ignorar 1-Nunes ignora a advertência do chefe.	1. *Nunes ignorou a advertência do chefe deliberadamente. 1.1 *Nunes ignora a advertência do chefe cuidadosamente. <sup>50</sup> 2. *Nunes ignora a advertência do chefe lentamente.
Saber 1- Os soldados sabiam a língua da terra. 1-Não sabia da matéria nova.	1. *Os soldados sabiam a língua da terra deliberadamente. 1.1 *Os soldados sabiam a língua da terra cuidadosamente. 2. *Os soldados sabiam a língua da terra lentamente.

<sup>50</sup> Há de se atentar para o fato de que *ignorar* possui mais de uma acepção verbal. No caso, como verbo de conhecimento, estamos considerando o conceito de “Não saber; DESCONHECER” e não o de “Desconsiderar intencionalmente (algo ou alguém)”. O motivo dessa delimitação é que construções em que o verbo esteja na segunda acepção aceitam o uso do advérbio *cuidadosamente*.

<p>Quadro 10 – verbos que expressam <i>accomplish</i></p>	<p>Testes</p> <p>1) Ocorre com advérbios do tipo “em X tempo”. (Maria pintou o quadro em dois dias). (Dowty, 1979, apud Mello (2006))</p> <p>2) O progressivo não acarreta que a ação se deu. (Se Maria estava pintando o quadro, ela não pintou o quadro.) (Dowty, 1979, apud Mello (2006))</p> <p>3) O advérbio “quase” deixa a sentença ambígua. (Maria quase pintou o quadro tem dois sentidos: ou ela nem começou a pintar o quadro, ou ela começou a pintá-lo e não terminou) (Wachowicz &amp; Foltran, 2005, apud Mello (2006))</p>
<p>Assimilar</p> <p>1- Os colonos gregos assimilaram ideias religiosas e filosóficas.</p>	<p>1- Os colonos gregos assimilaram ideias religiosas e filosóficas em 15 dias.</p> <p>2- Os colonos gregos estavam assimilando ideias religiosas e filosóficas. (Se eles estavam assimilando, eles não assimilaram)</p> <p>3- Os colonos gregos quase assimilaram ideias religiosas e filosóficas. (Ou nem começaram a assimilar ou não chegaram a terminar a assimilação)</p>
<p>Compreender</p> <p>1- Você compreenderá a diferença.</p>	<p>1- Você compreenderá a diferença em 3 minutos.</p> <p>1- Se você estava compreendendo, você não compreendeu.</p> <p>3 - Você quase compreenderá a diferença. (Ou quase começará a compreendê-la ou terminará de compreendê-la)</p>
<p>Decorar</p> <p>1- João decorou o para-casa.</p>	<p>1- João decorou o para-casa em 2 horas.</p> <p>2- Se João estava decorando o para-casa, ele não decorou.</p> <p>3- João quase decorou o para-casa. ( Ou quase começou a decorar ou quase terminou de decorar)</p>
<p>Enxergar</p> <p>1- Eu enxerguei a solução</p>	<p>1-Eu enxerguei a solução em 15 dias.</p> <p>2- Se eu estava enxergando a solução, eu não a enxerguei.</p> <p>3- Eu quase enxerguei a solução. (Ou quase começou a enxergá-la ou quase terminou)</p>
<p>Visualizar</p> <p>1- A menina visualizou a história ( enquanto a mãe lia)</p>	<p>1- A menina visualizou a história em 15 dias.</p> <p>2- Se a menina estava visualizando a história, ela não a visualizou.</p> <p>3- Quase visualizou a história. (Ou quase começou a visualizar ou quase terminou.)</p>