

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**Felícia Maria Falcão Rodrigues**

**O CAMPO LEXICAL  
DOS VERBOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
NA LÍNGUA ALEMÃ**

**Dissertação apresentada ao Departamento  
de Letras Modernas, da Faculdade de  
Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da  
Universidade de São Paulo, para obtenção  
do título de Mestre em Letras (Área de  
Concentração: Língua e Literatura Alemã)**

**Orientador: Prof. Dr. Hardarik Blühdorn**

**São Paulo  
1999**

## Sumário

0.1.	Abstract.....	3
0.2.	Zusammenfassung .....	4
0.3.	Resumo .....	5
<b>1.</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>Fundamentação teórica .....</b>	<b>9</b>
2.1.	Teoria dos campos lexicais .....	9
2.2.	Teoria das valências e dos casos.....	16
2.3.	Teoria do conhecimento.....	20
2.4.	Teoria dos <i>frames</i> e das cenas .....	22
2.5.	Padrões sintáticos .....	25
<b>3.</b>	<b>Método e material da análise .....</b>	<b>32</b>
3.1.	Procedimento de análise .....	32
3.2.	Um modelo da cena de ENSINO/APRENDIZAGEM .....	33
<b>4.</b>	<b>O campo lexical dos verbos de ensino e aprendizagem .....</b>	<b>44</b>
4.1.	Levantamento de verbos .....	44
4.2.	Características de focalização e padrões sintáticos.....	65
4.3.	A metáfora de transporte .....	70
<b>5.</b>	<b>Considerações finais .....</b>	<b>76</b>
<b>6.</b>	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>78</b>
<b>7.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>81</b>
7.1.	A codificação das cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM por diferentes verbos com exemplos ilustrativos .....	82
7.2.	Levantamento das cenas parciais .....	104
7.3.	Lista alfabética dos verbos.....	108
7.4.	Processos de transporte nas cenas parciais de ENSINO/ APRENDIZAGEM e sua codificação por bases e prefixos verbais ....	112

## 0.1. Abstract

The present study deals with the lexical field of the verbs of teaching and learning in German. It is divided in three main chapters. The first one presents the theoretical and methodological premisses employed in the analysis of these verbs. It discusses the notions of lexical field, verb valency, semantic case, scene and frame, as well as some basic concepts of cognitive psychology. In addition, a typology of the syntactic patterns of German is presented, which serves as the grammatical point of departure for the description of the verbs under consideration.

In the second main chapter, the material and procedure of the analysis are presented. The scene TEACHING/LEARNING is examined by help of the method developed by Blühdorn (1993). This analysis provides the semantic point of departure for the description of the verbs.

The third main chapter contains the collection and description of 110 verbs of teaching and learning, according to their semantic and syntactic characteristics, as well as their relations of synonymy. The observations are ordered in a synoptical manner, leading to a general characterization of the lexical field of the verbs of teaching and learning with their semantic and syntactic profiles. The transport metaphor which is omnipresent in the investigated lexical field is described in the light of recurrent verb bases and prefixes.

The four appendixes of the dissertation organize its results in order to make them accessible for the reader, particularly Brazilian teachers of German as a foreign language, who are looking for more specific information than they may find in conventional dictionaries.

## 0.2. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie behandelt das Wortfeld der Verben des Lehrens und Lernens im Deutschen. Sie ist in drei Hauptkapitel gegliedert. Im ersten werden die theoretischen und methodologischen Grundlagen vorgestellt, die bei der Analyse der Verben zum Einsatz kommen. Im einzelnen werden die Begriffe des Wortfeldes, der Verbvalenz, des semantischen Kasus, der Szene und des *frame* sowie einige Konzepte der Kognitionspsychologie diskutiert. Ferner wird eine Typologie der Satzmuster der deutschen Sprache vorgestellt, die als grammatische Grundlage für die Beschreibung der untersuchten Verben dient.

Im zweiten Hauptkapitel werden das Material und die Vorgehensweise der Analyse dargestellt. Die Szene LEHREN/LERNEN wird mit Hilfe der von Blühdorn (1993) entwickelten Methode untersucht. Diese Analyse dient als semantischer Ausgangspunkt für die Beschreibung der Verben.

Das dritte Hauptkapitel bringt die Erhebung und Beschreibung von 110 Verben des Lehrens und Lernens nach ihren semantischen und syntaktischen Eigenschaften sowie ihren Synonymiebeziehungen. Die angestellten Beobachtungen werden synoptisch angeordnet und führen zu einer allgemeinen Charakterisierung des Wortfeldes der Verben des Lehrens und Lernens mit ihren semantischen und syntaktischen Profilen. Die im untersuchten Wortfeld allgegenwärtige Transportmetapher wird anhand von rekurrenten Verbbasen und -präfixen beschrieben.

Die vier Anhänge der Arbeit systematisieren die Untersuchungsergebnisse mit dem Ziel, sie für den Leser zugänglich zu machen, insbesondere für brasilianische Lehrer des Deutschen als Fremdsprache, die nach spezifischeren Informationen suchen, als in gewöhnlichen Wörterbüchern enthalten sind.

### 0.3. Resumo

O presente estudo aborda o campo lexical dos verbos de ensino e aprendizagem na língua alemã. Ele é dividido em três capítulos principais. No primeiro apresentam-se os subsídios teóricos e metodológicos que serão utilizados quando da análise dos verbos. São discutidas as noções de campo lexical, valência verbal, caso semântico, cena e *frame*, bem como alguns conceitos da psicologia cognitiva. Além disso, apresenta-se uma tipologia dos padrões sintáticos da língua alemã que servirá de base gramatical para a descrição dos verbos em questão.

No segundo capítulo principal são expostos o material e o procedimento da análise. A cena de ENSINO/APRENDIZAGEM é examinada a partir do método desenvolvido por Blühdorn (1993). Essa análise serve como ponto de partida semântico para a descrição dos verbos.

O terceiro capítulo principal traz o levantamento e a descrição de 110 verbos de ensino e aprendizagem segundo suas características semânticas e sintáticas e suas relações de sinonímia. As observações são organizadas sinopticamente e proporcionam uma caracterização geral do campo lexical dos verbos de ensino/aprendizagem e de seus perfis semânticos e sintáticos. A metáfora de transporte onipresente no campo lexical pesquisado é abordada através da pesquisa dos radicais e prefixos verbais recorrentes.

Os quatro anexos do trabalho sistematizam seus resultados de modo a disponibilizá-los ao leitor, principalmente a um professor brasileiro de alemão como língua estrangeira, que sinta necessidade de informações mais específicas que aquelas contidas em dicionários convencionais.

## 1. Introdução

A presente dissertação de mestrado foi elaborada de 1996 a 1999 na Área de Alemão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Em 1982, formei-me em bacharelado e licenciatura de português e alemão nesta universidade e tornei-me professora de alemão num colégio teuto-brasileiro na cidade de São Paulo. Depois de muitos anos de experiência como professora, senti a vontade de aprofundar meus conhecimentos científicos no campo da lingüística, área muito pouco explorada por mim durante a graduação.

O projeto para tanto escolhido por mim com a ajuda de meu orientador trata de um segmento do léxico da língua alemã, a saber, dos verbos de ensino e aprendizagem. Entendo por esses verbos, de maneira informal, aqueles que se ligam ao conceito de aquisição de conhecimento, num sentido amplo. Na minha atividade como professora, tenho muito contato prático com esse universo e, conseqüentemente, com o vocabulário a ele relacionado.

Durante muitos anos, observei, nos livros didáticos para o ensino do alemão como língua estrangeira, que a gramática vem estruturada com uma progressão bem definida e fundamentada, enquanto o léxico aparece muitas vezes sob a forma de meras listas alfabéticas. Na minha opinião, isso poderia acontecer pelo fato de a estrutura do léxico ter sido até hoje menos pesquisada pelos lingüistas, sendo, conseqüentemente, menos conhecida. Em vista disso, resolvi dedicar-me a um projeto ligado ao léxico, a fim de verificar se poderia aproveitar os conhecimentos adquiridos através da pesquisa de forma prática no meu dia-a-dia de professora.

A dissertação divide-se em três capítulos principais. Na fundamentação teórica (capítulo 2), apresento os subsídios teóricos e metodológicos utilizados. No primeiro item, discuto a noção de campo lexical, proveniente da semântica estruturalista, para ter uma primeira idéia da possibilidade de me aproximar do grupo de verbos em questão. A seguir, revejo a teoria das valências e dos casos, apoiando-me principalmente em Gerhard Helbig e Charles Fillmore. Nos trabalhos desses autores, encontro sugestões valiosas que me indicam o procedimento a ser adotado quando da análise propriamente dita. No terceiro item, abordo alguns conceitos da psicologia cognitiva, para fundamentar melhor os termos *ensino* e *aprendizagem*. No quarto item, retomo os trabalhos de Fillmore, particularmente sua semântica das cenas e dos *frames*, mediada pelo trabalho de Blühdorn. A noção da cena serve para operacionalizar o lado semântico do campo lexical pesquisado e a noção do *frame*, para sistematizar seu

lado gramatical. No quinto item, relato a tipologia de padrões sintáticos, desenvolvida por Blühdorn para a língua alemã, que me servirá de base gramatical para descrever os diferentes verbos de ensino e aprendizagem.

No capítulo 3, sobre os métodos e o material da análise, relato como foi realizado o levantamento dos verbos pesquisados e o procedimento a que serão submetidos. No segundo item desse capítulo, faço uma análise sistemática da cena ENSINO/APRENDIZAGEM, utilizando-me da metodologia desenvolvida por Blühdorn. Essa análise serve, posteriormente, como ponto de partida semântico para distinguir as características de encenação dos diferentes verbos.

No primeiro item do capítulo 4, apresento o levantamento e a descrição de 110 verbos alemães de ensino e aprendizagem, conforme suas características de encenação e de regência gramatical, bem como suas relações de sinonímia. O segundo item traz a primeira parte da avaliação sinóptica das observações feitas no levantamento, visando uma caracterização geral do campo dos verbos de ensino/aprendizagem e de seus perfis semânticos e sintáticos. O terceiro item tematiza uma peculiaridade semântica desse campo lexical, a saber, a metáfora de transporte que perpassa todo o vocabulário de ensino/aprendizagem da língua alemã. Em particular, são pesquisados os radicais e os prefixos verbais com reconhecível semântica espacial.

No anexo de meu trabalho, apresento quatro levantamentos relacionados ao material pesquisado, que devem tornar os resultados de minha pesquisa acessíveis ao leitor. No primeiro levantamento, listo, para cada cena parcial de ENSINO/APRENDIZAGEM, os verbos que servem para codificá-la, junto com um exemplo ilustrativo. No segundo, apresento os mesmos dados, sem os exemplos, para visualizar melhor a distribuição quantitativa de verbos entre as diversas cenas parciais. O terceiro anexo traz uma lista alfabética de todos os verbos pesquisados, junto com a indicação das cenas parciais por eles codificadas e dos padrões sintáticos por eles regidos. O quarto anexo, finalmente, sistematiza os radicais e prefixos verbais que servem para codificar os diferentes processos de transporte envolvidos na cena de ENSINO/APRENDIZAGEM.

Espero que meu trabalho seja útil para professores e estudantes de alemão como língua estrangeira, como uma sistematização de uma pequena parte do léxico alemão e como um exemplo de um possível procedimento para a análise da semântica e gramática de um campo lexical.

Ao finalizar meu projeto, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Hardarik Blühdorn, mestre que com seus ensinamentos possibilitou a realização desta dissertação. Agradeço-lhe pela paciência, pelo incentivo e pelas palavras de

carinho nos momentos de dúvida e incerteza. Agradeço também à minha irmã Jauranice Rodrigues Cavalcanti, amiga que acompanhou de perto a realização deste trabalho, aos meus familiares, que sempre torceram pelo meu sucesso, à Profa. Dra. Stella Orthweiler Tagnin e à Profa. Dra. Maria Helena Voorsluys Battaglia pelas críticas e sugestões, à amiga Roseli Timoxenco Moura pela leitura e pelos comentários e à amiga Alessandra Castilho da Costa pelas palavras de incentivo. Agradeço ainda à Capes pela bolsa de mestrado que financiou este projeto durante um ano e meio.

São Paulo, setembro de 1999



## 2. Fundamentação teórica

A seguir, traçarei linhas básicas de cinco áreas da lingüística importantes para meu trabalho, a saber a teoria dos campos lexicais desenvolvida pela semântica estrutural, a teoria das valências e dos casos, a teoria do conhecimento na visão da psicologia cognitiva, a teoria dos *frames* e das cenas de Charles Fillmore e a noção de padrão sintático com uma tipologia das orações da língua alemã.

### 2.1. Teoria dos campos lexicais

É um princípio básico, conhecido desde a antigüidade, que uma língua natural constitui-se de um léxico e uma gramática. Tem-se pressuposto, desde que se começou a pensar sobre essas questões, que a gramática é um sistema estruturado de regras, enquanto se concebia o léxico, durante muito tempo, como se fosse uma lista, na qual a cada palavra era atribuído um significado, sem que se contasse com uma estrutura mais refinada de relações entre os itens individuais. Apenas com o advento da teoria dos campos lexicais, os lingüistas começaram a questionar-se sobre a estrutura interna do léxico.

Já os gramáticos gregos tentaram classificar as palavras de acordo com seus traços formais e de significado. A lista tradicional de classes de palavras, que aparece como base da gramática escolar, remonta à teoria dos oito tipos de palavras desenvolvida pelo gramático Dionísio Trácio (século I a.C.), a saber, substantivo, verbo, adjetivo, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. São três os aspectos pelos quais se distinguem essas oito classes de palavras (cf. BUSSMANN 1983: 585, WEINRICH 1993: 913 ss.):

- (i) aspecto morfológico: distinção entre palavras flexionáveis (substantivo, adjetivo, verbo, pronome) e palavras não flexionáveis (advérbio, conjunção, preposição);
- (ii) aspectos sintáticos: por exemplo, a capacidade de a palavra ser usada como elemento da oração, de modificar elementos nominais ou verbais (p.ex., adjetivo vs. advérbio), de chamar para si um artigo (substantivo vs. pronome) e de exigir, através de regência, um determinado caso (preposição vs. conjunção);
- (iii) aspectos semânticos: aspectos categoriais e conceituais; substantivo, adjetivo e verbo baseiam-se nas três categorias lógicas "substância", "qualidade" e "processo", enquanto conjunção e preposição são definidas através da categoria "relação".

O vocabulário de uma língua não forma um inventário estável, mas sim, está sujeito a modificações constantes. É necessário, pois, nomear novos objetos que surgem através de mudanças que ocorrem no mundo, como por exemplo, os advindos das inovações tecnológicas. Essa denominação pode acontecer de duas maneiras. Por um lado, palavras já existentes na língua, e que já têm um lugar fixo no vocabulário, podem ser ligadas a novos significados, cabendo à metáfora um papel significativo: a palavra *Strom* [corrente], por exemplo, usada para designar o movimento de carga elétrica. Por outro lado, novos lexemas podem ser criados. A ampliação do vocabulário também ocorre através da formação "artificial" de novos lexemas, tais como *Gas* [gás], que tem por modelo a palavra grega *cháos*. Há ainda, a possibilidade de incorporar palavras estrangeiras ao vocabulário (cf. DUDEN 1984: 409):

(1)	inglês	<i>football</i>	alemão	<i>Fußball</i>
	latim	<i>patria</i>	alemão	<i>Vaterland</i>
	inglês	<i>skyscraper</i>	alemão	<i>Wolkenkratzer</i>

O instrumento mais importante para a ampliação do vocabulário de uma língua é o processo de formação de palavras: a partir de lexemas e morfemas disponíveis, seguindo modelos estabelecidos, podem ser formados novos signos lingüísticos (lexemas e fonemas). Os processos de formação de palavras mais importantes são composição e derivação (cf. BUSSMANN 1983: 588 ).

Na composição, um novo lexema é formado a partir de dois ou mais lexemas antigos. Uma palavra composta constitui-se de um componente que serve de base (em alemão, *Grundwort*) e tem que ser determinado, e de um segundo componente do qual provém a determinação (determinante, em alemão, *Bestimmungswort*). No alemão, nas palavras formadas por composição, o determinante está sempre na frente do determinado. Assim, na palavra composta *Weltliteratur* [literatura mundial] o lexema *Welt-* é o determinante e *-literatur*, o determinado (cf. WEINRICH 1993: 915).

Na derivação, um novo signo lingüístico é formado por um lexema e um morfema preso. O lexema é a base e o morfema preso é acrescentado a esta base. A formação de novos signos lingüísticos por derivação inclui a afixação e a sufixação. Na afixação, um afixo precede a base. Assim, a partir de *fahren* [viajar em veículo], constrói-se *ab-fahren* [partir], *an-fahren* [chegar], *aus-fahren* [passear de carro], *vor-fahren* [adiantar], *weg-fahren* [sair de viagem], *zurück-fahren* [voltar para casa] entre outros. Na sufixação, o afixo é posposto à base. Forma-se, assim, a partir de *les-en* [ler], *les-bar* [legível], *Les-er* [leitor], *Les-er-*

*schaft* [círculo de leitores], e muitos outros (cf. BUSSMANN 1983: 587 s., DUDEN 1984: 408 ss., PORZIG 1970: 140 ss., WEINRICH 1994: 913 ss).

As famílias de palavras (em alemão, *Wortfamilien*) que se formam a partir de palavras simples tais como *fahren*, podem abranger até mais de 500 palavras. Elas têm em comum o morfema básico, inclusive seus alomorfes, e estão relacionadas por processos de derivação e composição, como no caso de *fahr-*: *fahr-en* [andar de veículo], *Fahr-t* [viagem], *Fuhr-e* [carregamento], *Führ-er* [condutor], *Ge-fähr-t* [veículo], entre muitas outras. Uma outra família de palavras está ligada à base *Hof* [pátio, corte]: *Höf-ling* [cortesão], *höf-isch* [cortesão, palaciano], *höf-lich* [educado, cortês], *Königs-hof* [corte real], *Fürsten-hof* [corte de príncipe], *Bauern-hof* [fazenda, sítio]. Esse exemplo mostra que os membros de uma mesma família de palavras podem não ser mais reconhecidos como tais pelos falantes nativos da língua, pois sofreram mudanças de sentido que os afastaram uns dos outros (cf. DUDEN 1984: 542).

Um campo lexical é um conjunto de palavras semanticamente relacionadas. Karl BÜHLER divide, em sua obra *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (1934=1982), o léxico de uma língua natural em dois campos, a saber, o chamado campo simbólico (em alemão, *Symbolfeld*) e o campo indexal (em alemão, *Zeigfeld*). Ao campo simbólico estão associadas as palavras-denominadores (em alemão, *Nennwörter*), que funcionam como símbolos, representando seus designados. Essas palavras possuem uma relação arbitrária entre sua forma e seu significado; seu significado é independente da situação comunicativa. Esse campo é composto pela maioria das palavras, sendo os substantivos seus representantes prototípicos. Ao campo indexal, pertencem as palavras-indicadores (em alemão, *Zeigwörter*), que funcionam como sinais que orientam seus receptores. A esse grupo, pertencem as palavras dêiticas, tais como *eu*, *aqui* e *agora*. Elas são dependentes da situação comunicativa, i.e., só têm significado dentro de um determinado contexto. Segundo BÜHLER, elas não representam o objeto, mas o indicam.

Jost TRIER (1931) divide o léxico em muito mais que dois campos. Ele descreve, no primeiro estudo sobre campos lexicais, como lexemas semanticamente parecidos, tais como *klug* [inteligente], *weise* [sábio] e *schlau* [esperto], são parcialmente sinônimos e se ordenam em um "*Inhaltsmosaik*" [mosaico de conteúdos]. Ele não só verifica que velhas formas desaparecem e que novas formas aparecem ao longo da história da língua, como também que as relações de significado existentes entre um determinado lexema e lexemas vizinhos estão em constante mudança. Qualquer extensão no significado de um lexema implica numa correspondente redução no significado de um ou mais de seus vizinhos. TRIER reconhece a existência de vários campos conceituais (em alemão,

*Sinnbezirke*) e campos lexicais (em alemão, *Wortfelder*), intermediários entre os itens lexicais individuais e a totalidade do vocabulário. Para ele, o valor de uma palavra só é reconhecido quando se delimita esse valor do valor das palavras vizinhas, que a ele se opõem. A palavra só tem sentido como parte de um todo. É possível traçar subsistemas lexicais em termos de relações semânticas tais como sinonímia parcial, hiponímia, etc. (cf. LYONS 1987: 142ss.).

Um exemplo de campo conceitual citado por TRIER é formado pelas diversas escalas de notas que foram usadas nas últimas décadas nas escolas alemãs:

- (2) *sehr gut* [muito bom] – *gut* [bom] – *genügend* [suficiente] – *mangelhaft* [insatisfatório]
- (3) *sehr gut* [muito bom] – *gut* [bom] – *genügend* [suficiente] – *mangelhaft* [insatisfatório] – *ungenügend* [insuficiente]
- (4) *sehr gut* [muito bom] – *gut* [bom] – *befriedigend* [satisfatório] – *ausreichend* [suficiente] – *mangelhaft* [insatisfatório] – *ungenügend* – [insuficiente]

Segundo o conceito de campo, os valores não permanecem os mesmos quando passam de uma seqüência de quatro para uma seqüência de cinco ou seis valores. *Gut* conserva sempre a segunda posição, mas seu valor aumenta quando, depois dele, em vez de dois, seguem-se mais três ou quatro atributos. TRIER acrescenta que cada uma das palavras somente alcança seu valor específico de qualidade nessa escala de valores. Se um aluno entendesse a nota de uma prova *mangelhaft* [insatisfatório] "ao pé da letra" – *Mängel aufweisend* [que apresenta deficiências] –, ele enganar-se-ia pois também a prova de um bom aluno apresenta deficiências. *Mangelhaft* encontra-se em uma seqüência de atributos e adquire, dessa forma, um valor específico. Por conseguinte, os trabalhos que recebem esse atributo não alcançam o último valor ainda positivo *genügend* [suficiente] e devem ser julgados negativamente (cf. DUDEN 1984: 544).

TRIER foi criticado por ter se concentrado nas relações paradigmáticas e ter excluído as relações sintagmáticas. Essa exclusão é remediada na teoria de PORZIG (1934) que desenvolve a noção de campos semânticos (em alemão, *Bedeutungsfelder*) (cf. LYONS 1977: 79). Ele analisa as relações sintagmáticas (relações de combinação) entre lexemas e observa que determinadas palavras sempre exigem determinadas outras como complementos ou adjuntos: p.ex., *abatumar* – *pão*, *latir* – *cachorro*, *loiro* – *cabelo*, *assoar* – *nariz*, *cremar* – *cadáver*, *defumar* – *carne*. Os dois lexemas estão ligados por relações de significado essenciais (em alemão, *wesenhafte Bedeutungsbeziehungen*). PORZIG analisa ainda relações de implicação (instrumento), tais como *morder* – *dentes*, *lamber* – *língua* etc.

A análise dos campos lexicais foi adotada e refinada pelos semanticistas estruturalistas, tais como POTTIER (1967). Nos trabalhos estruturalistas, os lexemas são decompostos em traços semânticos – os sememas – a fim de detectar as relações entre eles, suas semelhanças e diferenças dentro de um recorte do léxico. A esse recorte dá-se o nome de campo (cf. VATER 1994: 165 s.). POTTIER desenvolveu a seguinte terminologia para a análise de conteúdos lexicais:

sema:	traço semântico distintivo mínimo
semema:	unidade que tem por correspondente formal o lexema; composto de um feixe de semas
lexema:	realização lexical de um semema
arquissemema:	significado de um campo lexical; constituído pelos semas comuns, i.e., a intersecção semântica de todos os sememas do campo
arquilexema:	lexema que representa o significado geral de um campo lexical, neutralizando uma série de oposições de traços semânticos e representando o conjunto de semas comuns a todos os integrantes do campo lexical

POTTIER parte dos morfemas *chaise*, *fauteuil*, *tabouret*, *canapé* e *pouf*<sup>1</sup> e define seus significados através dos seguintes semas:

S1 =	/‘avec dossier’/
S2 =	/‘sur pieds’/
S3 =	/‘pour 1 personne’/
S4 =	/‘pour s’asseoir’/
S5 =	/‘avec bras’/
S6 =	/‘en matériau rigide’/ <sup>2</sup>

Esses traços semânticos levam à seguinte matriz para o campo lexical ‘*sièges*’:

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
<i>chaise</i>	+	+	+	+	–	+
<i>fauteuil</i>	+	+	+	+	+	+
<i>tabouret</i>	–	+	+	+	–	+
<i>canapé</i>	+	+	–	+	+	+
<i>pouf</i>	–	–	+	+	–	–

O sema S4 é comum a todos os componentes pesquisados do campo. {S4} representa assim o arquissemema do campo. A realização lexical encontra-se no arquilexema *siège* (cf. PELZ 1975: 184 s.).

<sup>1</sup> cadeira, poltrona, tamborete, sofá, pufe

<sup>2</sup> com encosto, sobre pés, para uma pessoa, para sentar-se, com braço, de material rígido

Um outro exemplo bastante conhecido, é o campo lexical dos nomes de parentesco. Nele estão retratadas lingüisticamente as formas sociais de organização da família. Em nossa sociedade monogâmica, cada ser humano pode ser considerado centro de uma rede de relações binárias de parentesco. Ele tem pai e mãe, que por sua vez também têm pai e mãe e assim sucessivamente. Pode haver a presença de irmãos e os pais podem, da mesma forma, ter irmãos. Cada membro da família pode ser casado e ter filhos. Poder-se-ia pensar que para cada membro da família há uma designação de parentesco específica. É o caso do latim, que distingue *patruus* e *amita* [tio e tia paternos] de *avunculus* e *matertera* [tio e tia maternos], *patrueles* e *amitini* [primos filhos do tio ou tia paternos] de *consobrini* [primos filhos do tio ou tia maternos], *agnati* [parentes por parte de pai] de *cognati* [parentes por parte de mãe] (cf. PORZIG 1970: 126).

A título de ilustração, apresento, a seguir, uma matriz de seis traços semânticos para o campo lexical dos termos de parentesco da língua portuguesa:

- S1 = /parente imediato/
- S2 = /geração idêntica/
- S3 = /geração mais velha/
- S4 = /distância de duas gerações/
- S5 = /sexo feminino/
- S6 = /relação por casamento/

A seguinte tabela mostra como esses traços se combinam entre si:

Tabela 1

	par imed	gera idênt	ger +velha	dist 2 ger	feminino	por casam
irmã	+	+	-	-	+	-
irmão	+	+	-	-	-	-
esposa	+	+	-	-	+	+
marido	+	+	-	-	-	+
mãe	+	-	+	-	+	-
pai	+	-	+	-	-	-
avó	+	-	+	+	+	-
avô	+	-	+	+	-	-
neta	+	-	-	+	+	-
neto	+	-	-	+	-	-
filha	+	-	-	-	+	-
filho	+	-	-	-	-	-
cunhada	-	+	-	-	+	+
cunhado	-	+	-	-	-	+
prima	-	+	-	-	+	-
primo	-	+	-	-	-	-
tia	-	-	+	-	+	-
tio	-	-	+	-	-	-
sogra	-	-	+	-	+	+
sogro	-	-	+	-	-	+
sobrinha	-	-	-	-	+	-
sobrinho	-	-	-	-	-	-
nora	-	-	-	-	+	+
genro	-	-	-	-	-	+

O arquilexema desse campo lexical seria *parente*, que, no entanto, não aparece na matriz, pois o respectivo traço semântico /parente/ foi omitido.

GREIMAS (1965) estendeu a noção saussureana de estrutura lexical definida em termos de relações sintagmáticas e paradigmáticas para a análise estilística de textos e outros sistemas semióticos além da linguagem (cf. LYONS 1977: 267). Ele propõe, de maneira paralela à de POTTIER, uma análise sêmica dos lexemas. A manifestação em discurso de dois ou mais núcleos sêmicos (configuração sêmica em língua) causa a manifestação de semas contextuais, os classemas. Os semas contextuais provenientes da aproximação *cachorro/comissário* com *late* (*o cachorro late/o comissário late*) dependem da classe sujeito: classe dos animais no primeiro caso, classe dos humanos no segundo. O sema contextual [grito animal] e/ou [grito humano] recebe o nome de classema (cf. GREIMAS 1976: 60ss.).

Um conceito importante em GREIMAS é o de isotopia. Ele emprestou o termo da química para designar a propriedade característica de vários lexemas em um

discurso de estarem relacionados entre si através de um traço semântico comum, o que permite apreender o discurso como um todo de significação. Esse traço recorrente domina todos os outros traços potenciais dos lexemas correspondentes como denominador semântico geral e desse modo assegura a coerência do discurso (cf. BUSSMANN 1983: 222). Enquanto há uma afinidade semântica entre os integrantes do campo semântico, a isotopia é definida por afinidade temática.

## 2.2. Teoria das valências e dos casos

A idéia de valência segundo seu sentido (não segundo o termo) já aparece em gramáticas e dicionários do século XIX e do começo do século XX, tais como a gramática de BEHAGEL (1924) e o dicionário de HEYSE (1833/1849). Nessas obras, distinguem-se verbos que exigem complemento, p.ex., *\*er erwartet* [\*ele espera], *\*er legt* [\*ele coloca], *\*er bewerkstelligt* [\*ele realiza], de verbos que não exigem complemento, p.ex., *er schwimmt* [ele nada], *er raucht* [ele fuma], *er ißt* [ele come]. Mais tarde, BÜHLER (1934=1982: 173) afirma que palavras pertencentes a uma determinada classe abrem a seu redor uma ou mais casas vazias que precisam ser preenchidas por palavras pertencentes a outras classes.

O conceito moderno de valência ficou conhecido na lingüística através de Lucien TESNIÈRE (1959), que emprestou o termo da química. TESNIÈRE partiu, no seu livro *Éléments de syntaxe structurale*, do verbo como núcleo oracional. Denominou os termos da oração dependentes do verbo de *actants* (complementos; em alemão, *Ergänzungen*) e os não-dependentes de *circonstants* (adjuntos; em alemão, *Angaben*). A distinção entre essas classes de constituintes oracionais é uma questão polêmica até hoje (cf. VON POLENZ 1988: 26). Segundo TESNIÈRE, a valência de um verbo é determinada pelo número de casas vazias que ele abre e, conseqüentemente, pelo número de actantes que ele pode reger: *dormir* é monovalente, *amar*, bivalente e *dar*, trivalente. Também os substantivos e os adjetivos podem ter valência: um parente é sempre parente de alguém. Portanto, o substantivo *parente* abre uma casa vazia a ser preenchida por outro elemento designador desse alguém. O mesmo ocorre com o adjetivo *cansado* que tem uma variante monovalente e outra bivalente. Essa última refere-se a alguém que não suporta mais alguém ou alguma coisa (*estar casado de alguém ou algo*) (cf. BORBA 1996: 18 s.; VATER 1994: 124; VON POLENZ 1988: 18).

HELBIG & SCHENKEL traçam, no prefácio de seu *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben* (1971=1983), um panorama histórico e crítico das diversas versões que o termo valência assume na lingüística. O ponto de partida para as pesquisas dos autores, que trabalham com alemão como língua estrangeira, foi o fato de que mesmo estrangeiros com conhecimentos avançados



de língua alemã cometem muitos erros de valência e distribuição de verbos que não podem ser descritos com os termos tradicionais de transitividade e intransitividade. O dicionário foi elaborado com o intuito de capacitar aprendizes da língua alemã a reconhecer e evitar frases gramaticalmente incorretas não só intuitivamente, mas sim com o auxílio de regras seguras.

Com esse dicionário, os autores realizam um trabalho pioneiro de descrição de verbos a partir de um modelo de três níveis. Os verbos são descritos em seus ambientes sintáticos e semânticos. No primeiro nível, é definido o número de actantes para cada verbo. No segundo, os actantes são caracterizados qualitativamente, i.e., os ambientes sintáticos são definidos em conceitos formais. No terceiro nível, definem-se os ambientes semânticos dos verbos, assinalando as restrições semânticas às quais obedecem.

HELBIG & SCHENKEL desenvolvem o conceito de valência apontando para três aspectos críticos. O primeiro deles refere-se ao verbo como o centro estrutural da frase. A gramática tradicional havia concebido a oração a partir da relação sujeito-predicado. Essa relação, que se origina das categorias lógicas aristotélicas, ainda é a base da gramática escolar. No modelo de HELBIG & SCHENKEL, ela é substituída pelo conceito de valência. Torna-se agora uma questão central especificar quais constituintes sintáticos podem ser considerados preenchedores de valências e quais não, i.e., quais termos podem ser entendidos como argumentos. Essa questão continua sendo polêmica até hoje. O terceiro problema é o de esclarecer a relação entre a gramática tradicional e a gramática de valências.

ENGEL (1982), em sua variante da gramática das valências, parte da regência, i.e., da capacidade de uma palavra de poder reger elementos sintáticos. O conceito de regência limita-se a constituintes oracionais portadores de caso (os clássicos objetos diretos e indiretos, com a inclusão do sujeito). ENGEL, como TESNIÈRE, estende o conceito de valência para outras classes lexicais além do verbo, por haver regência também em substantivos, adjetivos, preposições, entre outras. Sabe-se que nem todos os elementos de uma mesma classe de palavras têm regência uniforme. A gramática escolar já fala em regime de verbos, distinguindo entre verbos que exigem objetos diretos (p.ex., *ler*) e indiretos (p.ex., *precisar*). No alemão, distinguem-se os verbos com complemento no acusativo (*Akkusativverben*, como *essen* [comer]), verbos com complemento no dativo (*Dativverben*, como *helfen* [ajudar]), verbos com complemento no genitivo (*Genitivverben*, como *bedürfen* [precisar]), entre outros.

BORBA (1996: 52), ao aplicar o conceito de valência à língua portuguesa, utiliza o termo valência nos três níveis definidos por HELBIG & SCHENKEL:

- (i) valência quantitativa, lógica ou lógico-semântica, que "diz respeito ao número de argumentos que um predicado pode ter" (ib.: 20)
- (ii) valência qualitativa, sintática ou morfossintática, que trata das características formais dos complementos que preenchem as casas vazias (cf. ib.: 20 s.)
- (iii) valência semântica, que se refere às características conceituais dos argumentos, tais como *agente*, *paciente*, *beneficiário*, etc., e às restrições seletivas que determinam quais (sub)classes de itens (*ser humano*, *objeto concreto/abstrato*, etc.) preenchem as lacunas (cf. ib.: 21)

BLÜHDORN (1997: 178 ss.) discute quatro critérios pesquisados desde os anos sessenta para solucionar a questão da diferença entre complementos e adjuntos. O primeiro critério, da omissibilidade (em alemão, *Weglaßbarkeit*), estabeleceu que complementos são obrigatórios e adjuntos, passíveis de omissão. Os elementos tipicamente não omissíveis da gramática tradicional são os sujeitos e objetos. Há, porém, alguns objetos que podem ser omitidos e, também os sujeitos podem, no português, ser omitidos. Assim, o critério da omissibilidade foi posto de lado como critério diferencial.

O segundo critério, da obrigatoriedade conceitual (em alemão, *Sinnotwendigkeit*), é um critério semântico e estabeleceu que complementos são conceitualmente obrigatórios e adjuntos, conceitualmente dispensáveis. Também esse conceito foi posto de lado, visto que "alguns tipos de elementos que unanimemente são considerados adjuntos, são conceitualmente obrigatórios, entre eles particularmente os adjuntos adverbiais de tempo." (ib.: 175 s.)

O terceiro critério discutido, da classe do sintagma (em alemão, *Ausdrucksklasse*), é um critério gramatical. Segundo ele, complementos são sintagmas nominais e adjuntos, sintagmas adverbiais. Existem, no entanto, sintagmas nominais que exercem a função de adjuntos adverbiais. Também o critério da classe do sintagma foi descartado, pois não leva a uma distinção consistente entre complementos e adjuntos.

O quarto critério é o da regência verbal (em alemão, *Verbrektion*) e estabelece que "complementos recebem sua característica gramatical (caso ou preposição) do verbo, enquanto adjuntos ou não têm característica gramatical alguma (no caso de sintagmas adverbiais) ou não a recebem do verbo (no caso de sintagmas nominais)." (ib.: 178) BLÜHDORN considera esse critério o único válido para distinguir entre complementos e adjuntos. BORBA (1996: 27), no entanto, mantém a opinião de que a análise valencial deve também "determinar as relações sintático-semânticas ou temáticas (funções ou papéis temáticos) que fazem parte da estrutura conceitual dos itens léxicos."

Segundo ENGEL (1996: 198 ss.), a valência do verbo estabelece a estrutura básica da frase, o padrão sintático, formado pelo verbo principal e seus complementos. Nos padrões sintáticos, a maior parte dos complementos é obrigatória. Alguns complementos são, no entanto, facultativos e podem ser suprimidos. É importante, para quem aprende uma língua estrangeira, não aprender somente o verbo, mas também seu padrão sintático. Quem só aprende palavras, tende a transferir automaticamente a estrutura da frase de sua língua materna para a língua estrangeira. Assim, como os padrões sintáticos podem diferir de língua para língua, o aprendiz de língua estrangeira comete muitos erros de interferência. ENGEL distingue onze classes de complementos e os agrupa em 49 padrões sintáticos. Os complementos são classificados segundo critérios gramaticais e semânticos.

Nos anos sessenta, Charles FILLMORE (1968, 1977) tentou, com sua teoria dos casos, fundamentar semanticamente as categorias sintáticas. Ele postulou um inventário de, primeiramente, seis papéis semânticos universais, possivelmente inatos (*agentivo, instrumental, dativo, factivo, locativo, objetivo*). Chamou-os de estruturas profundas e supôs que fossem transformados, segundo determinados princípios, nos casos sintáticos superficiais (cf. BLÜHDORN 1993: 56 s.). A teoria dos casos e dos papéis semânticos "pesquisou como se ligam as características gramaticais distribuídas pelos verbos com as características conceituais dos estados de coisas e de seus participantes. Por exemplo, junto ao verbo *essen* [comer], o nominativo do sujeito deve recair no elemento que designa quem come, e o acusativo do objeto direto deve recair no elemento que designa o que é comido, e não vice-versa, a não ser com a mudança do verbo para a voz passiva." (BLÜHDORN 1997: 182).

A teoria de FILLMORE foi aperfeiçoada por ele e muitos outros autores, entre os quais, POLENZ (1988). Ele emprega o termo papéis semânticos para os *case roles*, por não se tratar de casos gramaticais. O número de diferentes papéis existentes continua uma questão polêmica e, dependendo dos objetivos de seu emprego – formação de palavras, lexicografia, estilística etc. –, a lista dos papéis será outra. POLENZ, baseado em sua experiência com análise semântica de orações e com análise de formação de palavras, acrescenta seis papéis (*causativo, possessivo, aditivo, privativo, origativo, temporativo*) perfazendo uma lista com 19 papéis semânticos.

Até hoje não se conseguiu desenvolver uma terminologia adequada para definir propriedades semânticas da valência. Os problemas são no geral os mesmos que impedem uma distinção concludente entre complemento e adjunto. Na maioria das vezes, pode-se decidir se elementos lingüísticos são, segundo suas características semânticas, compatíveis entre si, mas não é tão claro o que

significa um portador de valências exigir de seus complementos determinadas características semânticas (cf. BLÜHDORN 1993: 58 s.).

Não há entre os lingüistas unanimidade quanto à relação entre valência sintática e semântica. HELBIG (1979: 65 ss.) declarou-se a favor da separação de valência sintática e semântica e postulou, nos moldes de FILLMORE (1968: 31 ss.), um *status* fundamental da valência semântica. Esse procedimento baseia-se na intuição de que falar se refere primeiramente a conteúdos que são colocados em uma determinada ordem gramatical. Ao mesmo tempo, HELBIG chamou a atenção para o fato de que a valência semântica não reflete, de maneira direta, a estrutura semântica (HELBIG 1979: 71, 75). Segundo ele, são estruturas lógicas de predicação que formam a base da valência semântica (cf. *ib.*: 68 ss.).

### **2.3. Teoria do conhecimento**

Por conhecimento entende-se hoje em dia toda e qualquer informação armazenada na memória de um organismo (p.ex., de um ser humano). Nesse sentido técnico, o termo conhecimento não implica nada sobre a verdade ou falsidade da informação e nem sobre sua acessibilidade para a consciência (cf. BLÜHDORN 1993: 27).

Distinguem-se, na psicologia cognitiva, diversos tipos de conhecimento. Uma das distinções mais citadas é a de conhecimento semântico vs. episódico (TULVING 1972). Para o autor, conhecimento episódico é o conhecimento de mundo geral que se refere às experiências concretas e pessoais de um indivíduo, enquanto conhecimento semântico se refere às estruturas de sentido e aos contextos formais padronizados, próprios de cada língua. Ambos os tipos de conhecimento são armazenados na memória, sendo que TULVING postula dois sistemas diferentes para o armazenamento do conhecimento episódico e semântico (cf. KONERDING 1993: 84; SCHNOTZ 1994: 38).

Uma outra distinção, entre conhecimento declarativo e procedural, foi postulada por WINOGRAD (1975). O conceito de aprendizagem não engloba somente a aquisição de conhecimento sobre estados de coisas (conhecimento declarativo), mas também a capacidade e a habilidade cognitiva de efetuar ações no mundo (conhecimento procedural). Segundo MCCARTHY & HAYES (1969), um sistema cognitivo que processa símbolos precisa de dados sobre a realidade e de procedimentos para utilizá-los. Nesse sentido, as estruturas de dados, que representam fatos, acontecimentos, processos, etc., formam o conhecimento declarativo. O conhecimento procedural, por outro lado, é formado por instruções e ordens a serem executadas no comportamento do sistema. Os procedimentos

em questão servem para gerar novos dados com o auxílio dos dados armazenados, i.e., para deduzir conhecimento novo do conhecimento já existente mediante inferências (cf. SCHNOTZ 1994: 36).

Uma terceira classificação, que devemos a RYLE (1949) e POLANYI (1958) (cf. KONERDING 1993: 84), discrimina entre conhecimento (em alemão, *Wissen*) e capacidade (em alemão, *Können*) (cf. WETTLER 1989: 318). Na linguagem coloquial pode-se dizer que uma pessoa sabe alguma coisa (uma proposição),

- (i) se pode verbalizá-la,
- (ii) se a considera verdadeira e
- (iii) se outras pessoas também a consideram verdadeira.

Em alemão, usa-se o verbo *wissen* [saber], quando essas três condições são simultaneamente preenchidas. Se apenas as condições (a) e (b), mas não (c), forem preenchidas, usam-se os verbos *glauben* [crer] ou *meinen* [achar]. A condição (c) remete à intersubjetividade entre os membros de um determinado grupo.

A condição (a), por sua vez, refere-se à consciência (em alemão, *Bewußtsein*) da pessoa em questão, pois somente aquilo que é possivelmente consciente (em alemão, *bewußtseinsfähig*) pode ser verbalizado (cf. KONERDING 1993: 83). Se essa condição não for preenchida, a linguagem coloquial não permite o emprego de *wissen*, enquanto os psicólogos admitem que se pode saber algo, mesmo de maneira inconsciente.

O verbo *wissen*, em alemão, sempre se refere a objetos que podem ser caracterizados como proposições, i.e., que assumem valores de verdade (cf. LYONS 1977: 445). Existem, ainda, dois verbos com significado semelhante, mas que se ligam com outros tipos de objetos: *können* [saber fazer] e *kennen* [conhecer]. O primeiro refere-se à capacidade de fazer alguma ação ou de realizar algum estado de coisas como, p.ex., tocar piano. Nesse caso, não é necessário que se saiba descrever verbalmente o procedimento. Além disso, o objeto não pode assumir um valor de verdade. Ele apenas pode ou não ser bem-sucedido. *Kennen*, finalmente, refere-se à familiarização com objetos propriamente ditos, inclusive objetos abstratos. Para possuir tal familiarização, não é necessário que se possa descrever verbalmente o objeto em questão. Quem conhece, p.ex., o rosto de uma determinada pessoa não precisa saber descrevê-lo. Basta que ele seja capaz de reconhecê-lo. *Kennen* não prevê que seus objetos assumam valores de verdade e nem que eles sejam bem-sucedidos.

Podemos, portanto, estabelecer a seguinte tipologia de objetos do conhecimento:

(5)	<i>wissen</i>	proposições	verdadeira ou falsa
	<i>können</i>	estados de coisas	bem ou mal-sucedido
	<i>kennen</i>	objetos propriamente ditos	conhecido ou desconhecido

Os três tipos de objetos (proposições, estados de coisas e objetos propriamente ditos) também são objetos de ensino e aprendizagem. Antes de tornar-se conhecimento, eles precisam ser adquiridos pelo indivíduo (aprendizagem), processo esse do qual muitas vezes participa uma outra pessoa, p.ex., um professor (ensino).

Para fazer referência à aprendizagem, a língua alemã possui os verbos *erfahren* [vir a saber], *lernen* [aprender] e *kennenlernen* [conhecer]. Em sua variante mais típica, *erfahren*, assim como *wissen*, toma como objeto uma proposição, *lernen*, como *können*, um estado de coisas, e *kennenlernen*, como *kennen*, um objeto propriamente dito. Para fazer referência ao ensino, podemos distinguir entre *mitteilen* [comunicar], *beibringen* [ensinar] e *vorstellen* [apresentar]. O primeiro liga-se a proposições, o segundo, a estados de coisas e o terceiro, a objetos propriamente ditos. A tabela visualiza as correspondências:

Tabela 2

	ensino	aprendizagem	conhecimento
de proposições	<i>mitteilen</i>	<i>erfahren</i>	<i>wissen</i>
de estados de coisas	<i>beibringen</i>	<i>lernen</i>	<i>können</i>
de objetos	<i>vorstellen</i>	<i>kennenlernen</i>	<i>kennen</i>

A presente pesquisa tem como assunto apenas os verbos de ensino e aprendizagem e não os verbos de conhecimento.

#### 2.4. Teoria dos *frames* e das cenas

Os pressupostos básicos da teoria dos campos lexicais foram retomados pela teoria dos modelos cognitivos, que se iniciou nos anos setenta na pesquisa da inteligência artificial e na psicologia cognitiva. Nesse período, houve, segundo VAN DIJK (1996: 12), um crescente interesse pela memória semântica, que ocasionou "os primeiros passos em direção a um modelo cognitivo de compreensão de discurso". Houve uma redescoberta da tradição *Gestalt*, em trabalhos como os de BARTLETT (1932). Durante pelo menos dez anos, a noção central dessa discussão foi a de *frame*, introduzida por Marvin MINSKY (1975). Trata-se, segundo FÁVERO (1995: 63), "de um mecanismo de armazenagem de conhecimento por computadores, isto é, como representar o conhecimento na

linguagem artificial, de forma que se aproxime da linguagem natural." Com o termo *frame*, a inteligência artificial designa partes de bases de conhecimento, muito restritas em relação às áreas de conhecimento, mas bastante amplas em relação aos temas.<sup>3</sup> A teoria dos *frames* desemboca em modelos diversificados do conhecimento humano, que exercem hoje um papel importante para a fundamentação da semântica lexical. Outros modelos, que adotam o conceito de *esquema* de BARTLETT, dão-lhe denominações tais como *cenário* ou *script*. Em trabalhos mais recentes, tem-se reunido a teoria dos *frames* e outros modelos afins, sob o termo geral de *modelos cognitivos*.

Segundo SCHNOTZ (1994: 61 s.), a teoria dos modelos cognitivos parte do princípio de que o conhecimento de mundo necessário para que ocorra a compreensão está armazenado em estruturas pré-fabricadas e de que a construção de uma representação mental ocorre através de uma ativação dessas estruturas. A teoria pressupõe que os modelos cognitivos consistem de conjuntos de dados, que se mantêm invariáveis em situações de um mesmo tipo, como no exemplo clássico do evento comercial, que prevê que alguma mercadoria troque de possuidor e que uma importância monetária seja, em contrapartida, repassada. Para garantir a adequação a cada caso individual, os modelos possuem casas vazias, que atuam como *slots* para determinados tipos de dados, como por exemplo o comprador e o vendedor, a própria mercadoria e a importância monetária.

SCHNOTZ (1994: 61 ss.) cita como ilustração o modelo COMER, no qual estão representadas as informações gerais sobre a atividade de comer. Esse modelo possui casas vazias para o agente que come, o objeto comido e possivelmente o instrumento dessa ação. O preenchimento das casas vazias do modelo obedece a algumas condições prévias. Assim, o agente deve ser um ser vivo, o objeto só pode ser algo comestível, e o instrumento deve ser um talher ou alguma coisa semelhante.

O preenchimento de uma casa vazia pode depender do preenchimento de uma outra. Quando, por exemplo, o objeto do modelo COMER está preenchido com SOPA, então COLHER é um bom candidato para a casa vazia do instrumento, mas não quando o objeto estiver preenchido com BISTECA. As restrições para o preenchimento das casas vazias baseiam-se em um princípio de probabilidade empírica. Isso corresponde a dizer que no caso mais comum serão selecionados preenchimentos mais prováveis, mas sem excluir totalmente variantes menos prováveis, como por exemplo uma XÍCARA como instrumento de COMER. As casas vazias de um modelo cognitivo podem, segundo a probabilidade empírica,

---

<sup>3</sup> "bereichsspezifisch sehr beschränkte aber themenspezifisch sehr ausführliche Teile von Wissensbasen" (KONERDING 1993: 16)

ser preenchidas com conceitos hipotéticos, denominados de *default assignments*, que são considerados válidos, enquanto não houver informações contrárias. Assim, uma conversa sobre uma festa de aniversário ativará na mente do interlocutor elementos como: bolo, docinhos, presentes, música, barulho, etc., que conjuntamente constituem o *frame* FESTA DE ANIVERSÁRIO. Tais modelos de eventos são adquiridos na vida cotidiana e são compartilhados entre os membros da sociedade. Quando os eventos em questão ocorrem com frequência, "os membros da sociedade podem tender a estandardizar seus modelos, e formar modelos mais gerais" (cf. VAN DIJK 1996: 162).

KONERDING (1993) apresenta e critica as teorias dos modelos cognitivos de FILLMORE (1975), CHARNIAK (1977), MINSKY (1977), SCHANK & ABELSON (1977), VAN DIJK (1980) e DE BEAUGRANDE & DRESSLER (1981). Não há, segundo o autor, clareza quanto às definições de alguns conceitos centrais desses modelos, sendo os limites entre os mesmos nem sempre nítidos e havendo termos diferentes para conceitos não necessariamente diversos. *Frames* são caracterizados como "estruturas de dados", "matrizes" (MINSKY), como modelos ou sistemas de conceitos ou termos (FILLMORE), como "situações estereotipadas" (VAN DIJK) e "modelos globais" que representam conhecimento (DE BEAUGRANDE & DRESSLER; cf. KONERDING 1993: 20 ss.).

FILLMORE (1977) utiliza o conceito de *frame* como ele foi proposto na tradição da inteligência artificial e da psicologia cognitiva. Ele distingue *scenes* [cenas] de *frames* [molduras], dando ao termo *frame* uma definição especial, ao supor que o *frame* é um recorte do sistema lingüístico a ser aplicado a uma determinada cena, que constitui um recorte do sistema do conhecimento de mundo. Ao fazer isso, ele recorre a estruturas da gramática das valências (cf. HELBIG & SCHENKEL 1991: 12 ss.). Por conseguinte, um *frame* contém representações de dois tipos de elementos lingüísticos, a saber, aqueles que abrem casas vazias – os portadores de valências (em alemão, *Valenzträger*) – e aqueles que podem preencher casas vazias – os preenchedores de valências (em alemão, *Valenzsättiger*). O núcleo de um *frame* é constituído pela representação de um portador de valências. Esse serve como denominação para estados de coisas de um determinado tipo. Os portadores de valências mais típicos são os verbos. À sua representação prendem-se representações de possíveis preenchedores de valências – denominações para os participantes dos estados de coisas (em alemão, *Sachverhaltsteilnehmer*), sendo os substantivos seus representantes mais típicos. Substantivos servem também como elementos caracterizadores para entidades circunstanciais (cf. BLÜHDORN 1993: 83).



## 2.5. Padrões sintáticos

As casas abertas por um portador de valências contêm especificações sobre os traços gramaticais dos elementos que serão usados para preenchê-las, a saber, nominativo (NOM), acusativo (AKK), dativo (DAT) e genitivo (GEN), além de preposições (PRP) como "em", "para", "sobre", etc. As propriedades de atribuição de traços gramaticais de um portador de valências a seus preenchedores de valências podem ser descritas através de um padrão sintático, i.e., uma seqüência definida de complementos (sujeito ou objetos) exigida por um portador de valências (verbo ou outro). O mesmo portador de valências pode reger mais que um padrão sintático (cf. BLÜHDORN 1993: 85 s.). O verbo 'unterrichten' [ensinar], p.ex., rege dois padrões sintáticos diferentes, a saber,

- |     |              |           |  |
|-----|--------------|-----------|--|
| (6) | unterrichten | NOM       | Die Lehrerin unterrichtet. [A professora ensina.]                    |
| (7) | unterrichten | NOM + AKK | Der Lehrer unterrichtet die Schüler. [O professor ensina os alunos.] |

HELBIG & BUSCHA (1986: 619 ss.) utilizam-se do termo *Satzmodell* [modelo oracional] para designar a estrutura básica da língua alemã. Como a estrutura da frase alemã está centrada no verbo, ele é seu principal portador de valências e estabelece nela, através de sua valência, uma ordem. Os autores distinguem modelos morfossintáticos de modelos semânticos. Os modelos morfossintáticos resultam dos casos superficiais e dos constituintes oracionais que estão ligados, através de valência, ao portador de valências e são exigidos por ele. Sujeito, predicativo, objetos, alguns adjuntos adverbiais, orações subordinadas, construções com infinitivo, etc. são concebidos como actantes do verbo. A lista de modelos oracionais morfossintáticos apresenta 97 modelos com verbo como portador de valências primário, 32 modelos com adjetivo como portador de valências secundário e 13 modelos com substantivo como portador de valências secundário. Os modelos oracionais semânticos resultam da valência semântica, i.e., da capacidade de predicados lexicais de poder abrir casas vazias específicas, através de sua estrutura de significado, que precisam ser preenchidas por casos semânticos. Depende do significado do predicado quantos e quais casos semânticos são exigidos. A lista de modelos oracionais semânticos dos autores contém 39 modelos.

Um dos aspectos da estruturação de frases é, segundo DUDEN (1984: 602 ss.), poder atribuir-lhes uma estrutura abstrata. Isto equivale a dizer que por trás do número ilimitado de frases da língua alemã existe um número limitado e previsível de planos de construção de frases (em alemão, *Satzbaupläne*). Para a

descrição e fundamentação desses planos das frases alemãs, a gramática de DUDEN escolhe, seguindo sua tradição, categorias formais e funcionais ao elaborar a lista dos *Satzbaupläne* (no total, 37 planos).

BLÜHDORN (1993) define padrões sintáticos como modelos de atribuição de marcas gramaticais (casos ou preposições). No primeiro anexo de sua tese de doutorado, apresenta uma lista acompanhada de exemplos de 53 padrões sintáticos copulativos e não-copulativos do alemão contemporâneo. Ao elaborar a lista, ele constata que não é possível criar padrões sintáticos intencionalmente, e que modelos de estruturas claramente reconhecíveis regulam sua construção (cf. ib.: 186).

O padrão sintático estabelece uma seqüência formal que faz com que o receptor de signos, ao decodificar o referido estado de coisas, disponha seus participantes em uma determinada ordem. BLÜHDORN (1993: 30) chama a isso função de encenação da linguagem (em alemão, *Inszenierungsfunktion*). A encenação consiste em duas operações. Primeiramente, o portador de valências efetua uma seleção entre os participantes da cena, de forma que alguns deles deverão ser mencionados obrigatoriamente, outros poderão ser mencionados facultativamente, enquanto ainda outros não poderão ser mencionados. Vejamos os seguintes exemplos:

- |      |            |  |
|------|------------|--|
| (8)  | beibringen | Der Lehrer bringt den Schülern die Konjugation bei.<br>[O professor ensina a conjugação aos alunos.]       |
| (9)  | anleiten   | Die Lehrerin hat den Schüler (beim Aufsatz) angeleitet.<br>[A professora instruiu os alunos (na redação).] |
| (10) | lehren     | Seit seinem Unfall lehrt er nicht mehr.<br>[Desde seu acidente ele não leciona mais.]                      |

O verbo *beibringen* [ensinar], trivalente, atribui a marca NOM ao elemento lingüístico designador do PROFESSOR, a marca DAT ao elemento designador do ALUNO e a marca AKK ao elemento designador do OBJETO DE ENSINO/APRENDIZAGEM. O verbo *anleiten* [instruir], bivalente, atribui a marca NOM ao elemento lingüístico designador do PROFESSOR e a marca AKK ao elemento designador do ALUNO. A preposição *bei*, usada para designar o OBJETO DE ENSINO/APRENDIZAGEM, não é atribuída pelo verbo *anleiten*, mas escolhida por motivos semânticos. Portanto, não preenche uma casa vazia desse verbo. *Lehren* [lecionar], monovalente, atribui a marca NOM ao elemento lingüístico designador do PROFESSOR. Os três portadores de valências focalizam o professor.

Além disso, existem portadores de valências que focalizam o ALUNO:

- (11) entnehmen aus Was können wir aus diesem Text entnehmen?  
[O que podemos deduzir deste texto?]
- (12) sich anlernen Er hat sich dieses Wissen nur angelehrt.  
[Ele só decorou estas informações.]
- (13) lernen Die Schülerin sitzt bis in die Nacht hinein und lernt.  
[A aluna fica sentada estudando noite adentro.]

O verbo *entnehmen* [deduzir], trivalente, atribui a marca NOM ao elemento lingüístico designador do ALUNO, a marca DAT ao elemento designador do SIGNO e a marca AKK ao elemento designador do OBJETO DE ENSINO/APRENDIZAGEM. O verbo *sich anlernen* [decorar], bivalente, atribui a marca NOM ao elemento lingüístico designador do ALUNO e a marca AKK ao elemento designador do OBJETO DE ENSINO/APRENDIZAGEM. Lernen [*estudar*], monovalente, atribui a marca NOM ao elemento lingüístico designador do ALUNO.

Outros verbos focalizam o OBJETO DE ENSINO/APRENDIZAGEM:

- (14) motivieren Mittelalterliche Geschichte motiviert die Schülerin.  
[História medieval motiva a aluna.]

O verbo *motivieren* [motivar], bivalente, atribui a marca NOM ao elemento lingüístico designador do OBJETO DE ENSINO/APRENDIZAGEM e a marca AKK ao elemento lingüístico designador do ALUNO.

Há ainda verbos que focalizam o signo:

- (15) bedeuten Was bedeutet dieses Wort?  
[O que esta palavra significa?]

*Bedeuten* [significar], bivalente, atribui a marca NOM ao elemento designador do SIGNO e a marca AKK ao elemento designador do OBJETO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.

Em seguida, os participantes a serem mencionados são ordenados em uma escala segundo sua importância. O elemento lingüístico designador do participante mais importante recebe o papel de sujeito e é colocado em primeiro plano (cf. BLÜHDORN 1993: 86 s.). Esse participante é focalizado, nos exemplos acima, *der Lehrer* [o professor], *die Lehrerin* [a professora], *er* [ele], *wir* [nós], *er* [ele], *die Schülerin* [a aluna], *mittelalterliche Geschichte* [história medieval], *dieses Wort* [esta palavra]. Os elementos designadores dos outros participantes recebem os papéis de objetos, e são deixados em segundo plano: *den Schülern* [aos alunos], *die Konjugation* [a conjugação], *die Schüler* [os alunos], *diesem Text* [deste

texto], *dieses Wissen* [estas informações], *die Schülerin* [a aluna], *was* [o que] etc.

BLÜHDORN (ib.), ao analisar os padrões sintáticos da língua alemã, verifica que a marca NOM (nominativo) é tipicamente atribuída à primeira casa vazia, raramente à segunda e nunca à terceira ou quarta casa vazia. A marca GEN (genitivo) é sempre atribuída à última casa vazia de um padrão sintático, i.e., nos padrões bivalentes, à segunda, e nos trivalentes, à terceira casa. É impossível a atribuição de GEN à segunda casa vazia de um padrão trivalente ou à segunda ou terceira de um padrão quadrivalente. A marca PRP (preposição) também é tipicamente atribuída à última casa vazia, mas ela pode ocorrer na segunda posição antes de AKK e também antes de outra PRP. GEN e PRP nunca ocorrem na primeira casa vazia, o que exclui a possibilidade de que sejam atribuídas em um padrão monovalente. AKK e DAT ocorrem nos padrões trivalentes tipicamente na casa vazia do meio, mas também podem ocorrer no fim (DAT depois de AKK; AKK depois de DAT e até depois de PRP). Além disso, elas podem ser atribuídas, nos padrões monovalentes e bivalentes, na primeira casa vazia, e também antes de um NOM. Isso é impossível de ocorrer em padrões trivalentes.

Com base nessas constatações, pode-se ordenar as marcas gramaticais em uma escala, que apresenta as possibilidades de serialização nos padrões sintáticos (cf. BLÜHDORN 1993: 93 s.):

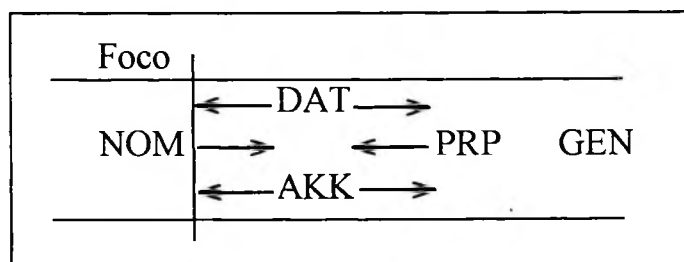


Figura 1: Escala das marcas gramaticais do alemão

Conforme BLÜHDORN, há um número fixo de padrões sintáticos na língua alemã. Não é possível criar intencionalmente novos padrões. Eles surgem no decorrer da história da língua, independentemente da vontade dos falantes. Sua construção é restringida pelo modelo estrutural acima, que permite um determinado conjunto de padrões (p.ex., NOM + AKK, DAT + PRP etc.) e exclui outros (p.ex., GEN + PRP, PRP + NOM etc.). A lista de padrões apresentada no apêndice de sua tese de doutorado, foi posteriormente ampliada. Foram acrescentados sete padrões bastante raros, que por isso não constavam da primeira versão. A nova versão da lista serviu de material de estudo da disciplina de pós-graduação *Linguística das constelações fatuais* (Departamento de Letras Modernas da USP, 1º. semestre de

1995). Como ela não foi publicada, transcrevo a parte da lista relevante para o presente trabalho, acrescida da tradução dos exemplos<sup>4</sup> (a abreviatura SM significa *Satzmuster* [padrão sintático]).

Lista dos padrões sintáticos não-copulativos da língua alemã:

SM 01: AKK	Mich friert. [Estou com frio.]
SM 02: AKK + NOM	Mich juckt das Ohr. [Minha orelha está coçando.]
SM 03: DAT	Mir schwindelt. [Estou com vertigens.]
SM 04: DAT + PRP	Dem Kind graut vor der Prüfung. [A criança morre de medo da prova.]
SM 05: DAT + NOM	Ihm gelang ein Erfolg. [Ele obteve sucesso.]
SM 06: (NOM)	Es regnet. [Chove.]
SM 07: (NOM) + GEN	Es bedarf keines besonderen Einsatzes [Não é preciso nenhum empenho especial.]
SM 08: (NOM) + PRP	Es handelt sich um meinen Stellvertreter. [Trata-se de meu substituto.]
SM 09: (NOM) + AKK	Es juckt mich (hinterm Ohr). [Está me coçando (atrás da orelha.)]
SM 10: (NOM) + DAT	Es kommt ihm. [Ele está começando a gozar.]
SM 11: (NOM) + DAT + PRP	Es mangelte ihnen an Geld. [Faltava-lhes dinheiro.]
SM 12: (NOM) + DAT + AKK	Es verschlägt mir die Sprache. [Isto me deixa sem palavras.]
SM 13: NOM	Peter wohnt in München. [Peter mora em Munique.]
SM 14: NOM + GEN	Die Journalistin bedient sich eines Computers. [A jornalista vale-se de um computador.]
SM 15: NOM + PRP	Alle warten auf das Christkind. [Todos aguardam o Papai Noel.]
SM 16: NOM + PRP + PRP	Man konnte aus dem Krach auf eine Explosion schließen. [Pelo barulho pôde-se deduzir uma explosão.]
SM 17: NOM + PRP + AKK	Helmut hat auf unsere Frage nur Unsinn geantwortet. [Helmut só respondeu bobagem ao que perguntamos.]
SM 18: NOM + (AKK)	Du kriegst es gleich! [Logo você vai apanhar.]
SM 19: NOM + (AKK) + PRP	Peter legt es auf einen Streit an. [Pedro está querendo briga.]
SM 20: NOM + (AKK) + DAT	Ich werde es dir heimzahlen. [Vou te pagar na mesma moeda.]
SM 21: NOM + AKK	Helmut hat nur Unsinn geantwortet. [Helmut só respondeu bobagem.]

<sup>4</sup> As traduções visam esclarecer os sentidos dos exemplos, mas não poderão reproduzir exatamente a distribuição das funções sintáticas entre os constituintes, especialmente entre os objetos diretos e indiretos.

SM 22: NOM + AKK + GEN	Man klagte ihn des Mordes an. [Acusaram-no do homicídio.]
SM 23: NOM + AKK + PRP	Man warnte ihn vor dem bissigen Hund. [Preveniram-no do cão que morde.]
SM 24: NOM + AKK + AKK	Die Reise hat ihn eine Menge gekostet. [A viagem custou-lhe uma fortuna.]
SM 25: NOM + AKK + DAT	Man unterzog die Bewerber einer Prüfung. [Submeteu-se os candidatos a uma prova.]
SM 26: NOM + DAT	Das Auto gehört meinem Onkel. [O carro pertence a meu tio.]
SM 27: NOM + DAT + PRP	Helmut hat uns auf unsere Fragen geantwortet. [Helmut (nos) respondeu nossas perguntas.]
SM 28: NOM + DAT + PRP + AKK	Helmut hat uns auf unsere Fragen nur Unsinn geantwortet. [Helmut (nos) respondeu nossas perguntas só com bobagens.]
SM 29: NOM + DAT + AKK	Sie zeigt uns den Weg. [Ela mostra-nos o caminho.]
SM 30: NOM + DAT + AKK + PRP	Ich berechne Ihnen das Gemüse mit 15 DM. [Eu lhe cobro 15 marcos pela verdura.]

Nessa lista dos padrões sintáticos, que será posteriormente utilizada na análise dos verbos de ENSINO/APRENDIZAGEM, só importam os complementos nominais formalmente regidos. Constituintes não-regidos (adjuntos adverbiais) não são considerados. Há alguns padrões em que a marca NOM é sempre atribuída ao elemento *es*, que desempenha a função de sujeito expletivo sem função referencial. Essa atribuição é assinalada pelo símbolo (NOM). Há também padrões nos quais o mesmo ocorre com o objeto direto, o que é assinalado por (AKK).

Os padrões sintáticos bivalentes são provavelmente os mais utilizados na comunicação cotidiana. Entre eles, o padrão NOM + AKK deve ser o mais freqüente. Nos padrões trivalentes, encontramos, na maior parte dos casos, a atribuição de NOM na primeira casa vazia, enquanto a segunda e terceira recebem as marcas AKK, DAT e/ou PRP. Os modelos com quatro casas vazias constituem uma exceção (cf. BLÜHDORN 1993: 88 ss.).

Como será observado posteriormente, os verbos de ensino e aprendizagem da língua alemã regem tipicamente padrões sintáticos de duas ou três casas vazias. No item 2.3. acima, distingui entre três tipos de objetos de ensino/aprendizagem, a saber, entre proposições, estados de coisas e objetos propriamente ditos. Na maioria dos padrões sintáticos, o termo designador do objeto de ensino/aprendizagem recebe o caso acusativo. Independentemente do tipo de objeto, ele pode ser codificado por um sintagma nominal:

- (16) Der Lehrer (NOM) teilt den Schülern (DAT) eine Neuigkeit (AKK) mit. [O professor comunica uma novidade aos alunos.] (proposição)
- (17) Der Lehrer (NOM) bringt den Schülern (DAT) das Fußballspielen (AKK) bei. [O professor ensina os alunos a jogar futebol.] (estado de coisas)
- (18) Der Lehrer (NOM) stellt den Schülern (DAT) das neue Lehrbuch (AKK) vor. [O professor apresenta o novo livro didático aos alunos.] (objeto propriamente dito)

Estados de coisas podem também ser codificados por infinitivos com ou sem a partícula *zu*, como no exemplo (19), e proposições, por orações subordinadas substantivas com *daß* [que] ou *ob* [se], como em (20):

- (19) Der Lehrer (NOM) bringt den Schülern (DAT) bei, Fußball zu spielen. [O professor ensina os alunos a jogar futebol.] (estado de coisas)
- (20) Der Lehrer (NOM) teilt den Schülern (DAT) mit, daß alle die Prüfung bestanden haben. [O professor comunica aos alunos que todos passaram na prova.] (proposição)

Em tais casos, assumirei que o infinitivo ou a oração subordinada substantiva também são portadores do caso acusativo.

### 3. Método e material da análise

#### 3.1. Procedimento de análise

Quando comecei minhas pesquisas, tencionava fazer uma análise do campo lexical dos verbos de ensino e aprendizagem da língua alemã e compará-los com seus correspondentes na língua portuguesa do Brasil. Posteriormente, decidi concentrar minha análise nos verbos do alemão, para evitar que o trabalho ficasse muito extenso. Paralelamente às leituras teóricas, iniciei a coleta dos verbos. Primeiro, utilizei dicionários convencionais, lançando mão, em seguida, de dicionários de sinônimos e antônimos e, por último, de dicionários de verbos e regimes. A lista alcançou um total de 110 verbos. Para todos eles, procurei exemplos ilustrativos usando livros e material didático de alemão como língua estrangeira. Para alguns, os exemplos foram retirados do CD-ROM do jornal DIE ZEIT ou, quando essa busca foi infrutífera, foram criados com a ajuda do orientador deste trabalho.

Na etapa seguinte, dividi os verbos em grupos, conforme o participante da cena ENSINO/APRENDIZAGEM focalizado por cada um deles, antes de classificá-los segundo três critérios:

- (i) a ordem em que o verbo serializa os participantes da cena (primeiro plano vs. segundo plano)
- (ii) o padrão sintático atribuído pelo verbo
- (iii) o tipo de cena parcial selecionado pelo verbo (ação vs. processo vs. estado)

Enquanto os dois primeiros critérios são estritamente sintáticos, o terceiro é de natureza semântica. Por uma ação (em alemão, *Handlung*), entendo aquilo que é executado por um sujeito intencional (agente), por um processo (em alemão, *Vorgang*), uma transformação não-intencional e por um estado (em alemão, *Zustand*), uma cena que não envolve transformações, i.e., que permanece estável durante um determinado tempo (cf. BATTAGLIA 1996: 59 s.).

Como último passo, agrupei as cenas em todas as combinações possíveis de dois e três participantes, a fim de descrever sistematicamente o campo lexical dos verbos de ENSINO/APRENDIZAGEM do alemão, com suas valências semânticas e sintáticas. O leitor encontrará um levantamento desses verbos no anexo 7.3. deste trabalho.



### 3.2. Um modelo da cena de ENSINO/APRENDIZAGEM

No capítulo 2.4., vimos que FILLMORE (1977) distingue *scenes* [cenas] de *frames* [molduras], dando ao termo *frame* uma definição especial, ao supor que o *frame* é um recorte do sistema lingüístico a ser aplicado a uma determinada cena, que, por sua vez, constitui um recorte do sistema do conhecimento de mundo.

A descrição dessas cenas é muitas vezes feita por meio de gráficos. Assim, por exemplo, o assim chamado modelo do *órganon* de BÜHLER (um modelo da comunicação; cf. BÜHLER 1934=1982: 28) pode ser entendido como uma descrição da cena da COMUNICAÇÃO, que engloba quatro participantes: dois preferencialmente humanos (indivíduos ou grupos), A e B, respectivamente, um objeto de referência, C, e um signo lingüístico, D. Esses participantes estão em relações, uns com os outros, e cada um deles exerce uma determinada função no contexto da cena. BÜHLER centraliza suas atenções no estudo da língua, portanto no participante D. Desse modo, ele escolhe termos para os participantes A, B e C, conforme as funções que exercem em relação ao participante D. A, ele denomina o emissor de D, B, o receptor de D, e C, o objeto de D. Este, por sua vez, é um sintoma de A, um sinal para B e um símbolo de C (cf. BLÜHDORN 1993: 15, 17, 83).

A transmissão de conhecimento (ENSINO) é uma forma especial de COMUNICAÇÃO que engloba quatro participantes, a saber, um professor, um aprendiz, um conteúdo a ser ensinado/aprendido e um signo. O professor (A) ensina o aluno, o aluno (B) ajusta-se/adapta-se ao professor, o conteúdo (C) é transmitido e o signo (D) codifica o conteúdo. Essa constelação pode ser visualizada da seguinte maneira:

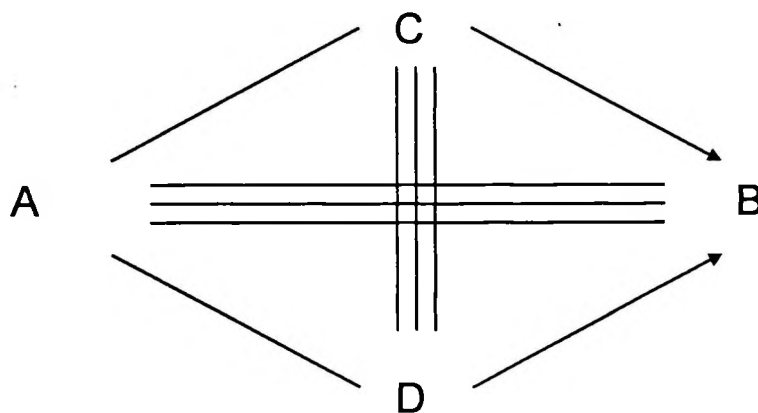


Figura 2: A cena ENSINO

Analisemos mais detalhadamente as funções do professor. Segundo Erving GOFFMAN (1985: 9, 25 ss.), o ser humano desempenha, mais ou menos conscientemente, vários papéis diferentes em sua vida na sociedade. Em suas diversas representações<sup>5</sup>, ele assemelha-se a um ator em um palco apresentando-se "sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores." (ib.) Ao professor cabe, sem dúvida, o papel de transmissor de conhecimento. Mas nisso não se esgota a sua função social. Ele deve ser, acima de tudo, um educador. O professor assume um papel importante na socialização da geração dos jovens, suprindo por muitas vezes até mesmo deficiências provenientes da família.

Dentro da cena de ENSINO, o professor exerce, em relação ao aluno, a função mais específica de destinação. Ele precisa posicionar-se corporalmente e mentalmente de maneira adequada, para que o destinatário, o aluno, possa entendê-lo (cf. BLÜHDORN 1998: 37). Muitos professores exercem sua atividade profissional em uma escola. Assim, estão submetidos às regras dessa instituição, no que concerne ao currículo, ao conteúdo do ensino e também à metodologia didática a ser aplicada. Conseqüentemente, essas regras reduzem a liberdade do professor na realização da sua função de destinação, ou seja, o professor exerce essa função justamente na medida em que a escola o permitir. Já o professor autônomo que trabalha por conta própria (p.ex., o professor particular) tem maior liberdade para definir o seu modo de destinação.

Em relação à mensagem (aquilo que o aluno deve aprender), o professor tem a função de codificá-la. Essa é a função de todo falante em um contexto comunicativo. O processo de codificação pressupõe que a mensagem já exista pré-fabricada na mente do professor, ou seja, que ele já saiba o que vai ensinar ao aluno.

A mensagem, contudo, não é uma grandeza objetiva no contexto do ensino. Embora exista a tradição de se querer testar posteriormente, através de provas, em que medida o aluno aprendeu a matéria ensinada, não é, na verdade, possível verificar se aquilo que o aluno entendeu corresponde exatamente àquilo que o professor queria que ele entendesse. A mensagem em toda comunicação é algo fictício, mas mesmo assim necessário para garantir a impressão mútua de comunicação (cf. BLÜHDORN 1998: 36).

Em relação ao signo, o professor é seu emissor. O emissor escolhe e emite os signos que codificam a mensagem. Na cena de ENSINO/APRENDIZAGEM, que é um

---

<sup>5</sup> Por "representação" GOFFMAN entende "toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência." (cf. GOFFMAN 1985:29)

caso específico de comunicação, a função do professor consiste na escolha dos textos que serão trabalhados com os alunos e na escolha do material didático para que os alunos aprendam o que eles devem aprender (a mensagem que o professor deseja transmitir). Para os professores que exercem sua profissão em uma escola, sua liberdade de escolha de signos está reduzida. Eles terão que usar o livro didático adotado pela escola e o material adicional disponível.

Assim como ao professor, também ao aluno cabe um papel específico. Ele também está sujeito a regras, estabelecidas pela escola e pela sociedade. No contexto de ENSINO/APRENDIZAGEM, o aluno tem a função de ajustar-se em relação ao professor. Ajustar-se quer dizer concentrar sua atenção na fonte de signos, gerando desse modo a disposição para perceber e compreender (cf. BLÜHDORN 1998: 38). Ajustamento significa, por um lado, adotar uma determinada postura corporal (sentar-se corretamente e olhar na direção do professor), e por outro, manter uma atitude cognitiva aberta. O aluno não ajustado (postura corporal inadequada, órgãos sensoriais obstruídos etc.), por outro lado, não está disposto a perceber e compreender, e não poderá, conseqüentemente, aprender.

Em relação à mensagem, o aluno tem a função de decodificá-la, i.e., de construir em sua mente uma representação daquilo que o professor quer comunicar. Além disso, ele precisa estabelecer relações entre as novas informações adquiridas e aquilo que já foi aprendido anteriormente.

A ciência cognitiva demonstra que a aprendizagem é um processo ativo, que envolve a construção de sentido no cérebro do aprendiz (cf. SCHNOTZ 1994: 42, 45 ss.). A mensagem a ser aprendida pelo aluno não é simplesmente retirada do signo, mas o aluno a resgata em sua mente, através de operações de decodificação. Esse processo exige do aluno o mesmo grau de atividade que o professor investe na codificação (cf. BLÜHDORN 1998: 38, SCHNOTZ 1994: 12-16).

Em relação aos signos que são usados pelo professor para codificar aquilo que deve ser aprendido, a função do aluno consiste em recebê-los e decodificá-los. Para tanto, o aluno utiliza o código da língua já armazenado em seu cérebro. Ao mesmo tempo, amplia sua competência lingüística, ao decodificar os signos emitidos pelo professor.

A mensagem tem, em relação ao professor, a função de estimulá-lo a produzir signos. É importante ressaltar que a mensagem é uma grandeza profundamente social. Ela não existe materialmente, mas é constituída a partir de outras comunicações. Em toda sociedade existe um cânon de conhecimento que uma

pessoa deve adquirir para poder participar como membro responsável da vida social. Tal cânon tem o *status* de uma instituição, estabelecida por comunicações. Normalmente, as sociedades criam um sistema de transmissão de conhecimento, p.ex., um sistema escolar, no qual se realizam os processos de ENSINO/APRENDIZAGEM, conforme um determinado currículo que espelha o respectivo cânon de conhecimento. Mediante esse sistema, a sociedade procura garantir sua continuidade histórica.

O professor é um membro responsável da sociedade. Como tal, ele sabe que conhecimento é previsto para ser transmitido. Em sua função de professor, também definida pela sociedade, ele deve encontrar signos adequados que codifiquem o conhecimento de uma maneira compreensível para o aluno. Muitas vezes também esses signos já estão consagrados por um cânon.

Em relação ao receptor, a mensagem tem a função de constituir um problema a ser resolvido através de esforço cognitivo (cf. BLÜHDORN 1998: 39). Como já foi visto, a aprendizagem exige um aluno ajustado e atuante. O conhecimento que o aluno aprende deve, como se sabe, prepará-lo para a vida. Isso corresponde a dizer que o processo de ENSINO/APRENDIZAGEM socializa o aluno.

A partir dos signos transmitidos, o aluno terá de reconhecer a mensagem. Ele precisa entender o que o professor quis dizer e construir uma representação mental correspondente. Há, no entanto, a possibilidade de a mensagem entendida pelo aluno não corresponder às intenções do professor. Neste caso, ocorre a construção de um sentido que pode até mesmo ser coerente e consistente em si, mas reproduz inadequadamente o conteúdo pretendido pelo professor (cf. SCHNOTZ 1994: 33). Já disse que não existe possibilidade confiável para o professor comprovar o que o aluno realmente aprendeu, de modo que a mensagem permanece uma grandeza fictícia.

Em relação ao signo, a mensagem é o significado. Mas o quê significa significado? LYONS (1987: 147, 161) responde a essa questão com a distinção de três componentes: denotação, sentido e referência. Por denotação, ele entende a relação existente entre um lexema e o conjunto dos objetos que podem ser designados por ele. O sentido abrange as relações existentes entre os lexemas de uma mesma língua (sinonímia, polissemia, hponímia, antonímia, etc.). Denotação e sentido pertencem ao âmbito da semântica da língua natural. Por referência, LYONS entende a relação que se dá entre expressões lingüísticas e situações no mundo externo, sendo ela ligada ao contexto da enunciação. Referência é, diferentemente de denotação e sentido, uma ação do falante, i.e., a ação de referir-se à realidade extra-lingüística. Como tal, ela pertence ao âmbito da pragmática.

Todos esse componentes do significado precisam ser utilizados pelo aluno ao construir a mensagem em sua cognição.

O signo, finalmente, é o instrumento do professor para poder codificar a mensagem. O código de signos foi adquirido anteriormente por ele e está armazenado em seu cérebro. Desse estoque, o professor retira os recursos necessários para codificar a mensagem pretendida, sendo que cada signo, através de sua denotação, já traz uma predisposição para ser utilizado na codificação de determinadas mensagens. Também a sociedade estabelece convenções sobre a formulação das mensagens previstas para o processo de ENSINO/APRENDIZAGEM.

Segundo BÜHLER (1934=1982: 28), existem três funções universais do signo lingüístico: expressão, apelo e representação. Essas funções independem da consciência e das possíveis intenções com as quais os falantes se comunicam (cf. BLÜHDORN 1993: 19). Em relação ao professor, o signo expressa o estado mental em que ele se encontra. Sua maneira de expressar-se vai influenciar positivamente ou negativamente na aprendizagem. O professor é um modelo para o aluno e como tal deve mostrar o valor daquilo que está transmitindo.

O signo é recebido pelo aluno como algo desconhecido a ser decodificado. Ele é a base para internalizar a mensagem através de um processo de entendimento (cf. BLÜHDORN: 1998: 39, SCHNOTZ: 1994: 12,16). A língua é, por um lado, um sistema de signos que possibilita o acesso a mensagens sobre os mais variados assuntos. Ao mesmo tempo, a língua mesma tem que ser aprendida. De fato, a aquisição da língua e a de outras matérias ocorrem paralelamente e estimulam-se, uma à outra, em um processo cíclico.

A reação do ser humano ao signo lingüístico é inata. Já o recém-nascido mostra uma atenção para a língua natural que bem se distingue de suas reações a outros barulhos. Uma vez adquirida a língua, sua função apelativa faz com que os signos estimulem a atenção do receptor e nele ativem processos cognitivos automáticos de decodificação, independentes de sua vontade. Pode-se optar por não olhar para um determinado objeto, mas não se pode optar por não entender signos que se escuta em sua língua materna. Até mesmo o aluno que está sentado, aparentemente passivo, e não participa ativamente da aula, responde ao apelo dos signos, decodificando-os parcialmente e toma, dessa forma, parte do processo de ENSINO/APRENDIZAGEM ("aprendizagem por osmose", como os professores costumam dizer).

Em relação à mensagem, os signos a tornam transportável. Eles são os recursos que possibilitam aos receptores construir o sentido, inclusive interpretar a si

mesmos e a realidade. Através deles, o ser humano comunica-se, partilha e constrói visões de mundo, acessa e produz conhecimento e cria, desse modo, coerência histórica em sua sociedade (tradição).

Muitos autores postulam para a linguagem, além das funções comunicativas, uma função cognitiva. BLÜHDORN (1993: 25-32) mostra que também é possível desenvolver a função cognitiva da linguagem a partir do modelo do *órganon* de BÜHLER. Participam da cena de COGNIÇÃO um usuário do signo (no contexto de ENSINO/APRENDIZAGEM, o professor e o aluno), um elemento lingüístico (o signo) e um objeto a ser reconhecido/aprendido (o conteúdo). O usuário do signo estabelece uma relação entre o conteúdo (mensagem) e o signo. A figura abaixo visualiza essa constelação.

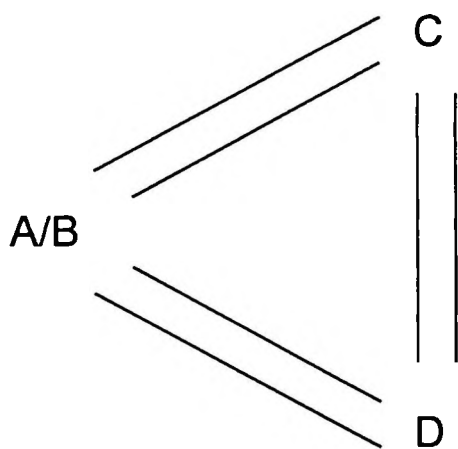


Figura 3: A cena COGNIÇÃO

Em relação ao objeto, o usuário de signos tem a função de apropriar-se dele, construindo modelos internos de segmentos do mundo. Essa apropriação do objeto é chamada aquisição de conhecimento, sendo o termo conhecimento entendido como todo e qualquer tipo de informação armazenada e trabalhada no cérebro. Sua aquisição ocorre tanto por parte do professor, quanto do aluno. Apropriando-se do objeto, o usuário cria modelos daquilo que já existe no mundo, e isso lhe permite agir objetivamente.

Além de criar modelos de objetos já existentes, o usuário de signos cria modelos cognitivos daquilo que ainda não existe, projetando, a partir de uma reflexão sobre os modelos já existentes, novos segmentos do mundo. Dessa maneira, ele é capaz de planejar suas ações e, também, de antecipá-las, i.e., de poder imaginar como determinados estados de coisas ocorrerão e como ele agirá em determinadas situações.

Em relação ao signo, o professor/aluno tem a função de produzi-lo e utilizá-lo. Todo usuário dispõe, como membro de uma determinada comunidade lingüística, de um conhecimento lingüístico que inclui o conhecimento fonético e fonológico, morfológico, lexical e textual, ou seja, conhecimento das normas de como os signos são produzidos/utilizados. Ao utilizar o signo, o usuário ativa elementos anteriormente armazenados, junta-os e forma novos signos, empregando conhecimento sintático e semântico. Em seu cérebro estão armazenados, para tanto, morfemas, palavras, sentenças e até mesmo textos pré-fabricados. O usuário forma novos signos, ainda não existentes, a partir de material já existente. Para formar signos, ele recorre ao conhecimento criador que lhe permite, a partir de regras internas, formar novas palavras e sentenças, bem como novos textos.

O participante C, o conteúdo cognitivo, em relação ao professor/aluno, é um componente do meio ambiente de sua sociedade, que faz parte de sua realidade e nela pode ser experimentado. É objeto de ENSINO/APRENDIZAGEM por decisão da sociedade e possibilita a seus membros que eles interajam e possam, assim, entender-se e entender sua realidade. Experimentar cognitivamente significa perceber o objeto e pensar sobre ele, inclusive sobre a realidade da qual ele faz parte e que ele representa. Interagir cognitivamente significa pensar sobre essa realidade e querer modificá-la.

No modelo da cena de COGNIÇÃO, o conteúdo cognitivo, em relação ao signo, tem a função de motivá-lo. Essa afirmação está um tanto contrária ao modelo conhecido do signo lingüístico, elaborado por SAUSSURE. Segundo SAUSSURE, o signo possui dois componentes, significante e significado, e entre ambos existe uma relação arbitrária. No seu modelo, voltado para a palavra, o signo não motiva o objeto. Mas a partir do momento em que a oração e o texto passam a ser entendidos como as unidades básicas da língua, muitos lingüistas atribuem-lhe uma iconicidade em relação à realidade (cf. BLÜHDORN 1997: 167). Como exemplos teríamos a ordem cronológica de uma narrativa, a ordem da frase, quando esta começa com aquilo em que o falante pensa primeiro e continua com aquilo em que ele pensa posteriormente, palavras compostas (escolha dos componentes) e palavras onomatopéicas.

Em relação ao professor/aluno, o signo tem a função de orientá-lo em seu meio-ambiente, chamando-lhe a atenção para a estrutura da realidade aceita pelos falantes da respectiva língua. A língua, através do léxico e da sintaxe, impõe uma estrutura ao mundo e contribui para sua construção. Isto não significa que ela seja uma prisão para o usuário, pois ele pode modificar seus modelos do mundo sem precisar mudar sua língua. Essa funciona como um guia, dando-lhe pistas que o levem a reconhecer a realidade relevante para sua comunidade.

O signo, além da função orientadora, tem uma função socializadora, i.e., integra o usuário em sua comunidade – ou o isola, caso ele não se atenha às convenções nela vigentes. Pessoas que falam a mesma língua, ou seja, que possuem o mesmo conhecimento lingüístico (gramatical, lexical e textual) reúnem-se em grupos e não vêem com bons olhos a aproximação de indivíduos que não utilizem a mesma língua, chegando a discriminá-los. O professor, para poder comunicar-se com o aluno, precisa usar signos condizentes com os de seu interlocutor. O aluno, por sua vez, também precisa usar signos adequados ao professor para que ambos possam comunicar-se.

Em relação ao objeto, o signo exerce a função de categorização. Ele contribui para a construção de classes de objetos e estados de coisas e permite que sejam estabelecidas relações de superordenação. Embutida na estrutura do léxico, recebemos a estrutura da realidade. Em muitos casos, porém, a estrutura do léxico se distancia da realidade e a visão mediada pela língua nem sempre corresponde à visão elaborada pelas ciências. Vejamos o caso da botânica. Em alemão, a palavra *Beere* [baga, bago], tem um uso prototípico, mas possui também outros usos que dele se desviam. *Beeren* legítimos são, por exemplo, a *Johannis-beere* [groselha] e a *Heidel-beere* [uva-do-monte], mas não a *Him-beere* [framboeza] ou a *Erd-beere* [morango]. Algo parecido ocorre quando se usa a expressão *Gemüse* [legumes] por verduras quaisquer que podem ou não ser comestíveis (cf. PORZIG 1969: 115).

Uma outra função exercida pelo signo é a encenação. Os portadores de valências estabelecem exigências e restrições em relação aos complementos em sua volta. Dessa maneira, estabelecem também modelos da estrutura de estados de coisas na realidade. Eles selecionam os participantes de uma determinada cena que devem ser explicitados e os deslocam para o primeiro ou segundo plano. Desse modo, dispõem os participantes da cena em um arranjo seqüencial, estabelecendo qual deles é sujeito e qual, objeto. Na maioria das vezes, o elemento lingüístico designador do sujeito (do agente) é deslocado para o primeiro plano e torna-se, assim, o participante focalizado da cena. A transformação da voz ativa em voz passiva, modifica o arranjo seqüencial, deslocando o agente para o segundo plano.

A cena de ENSINO, em alemão bem como em português, é freqüentemente metaforizada como uma cena de TRANSPORTE na qual um objeto é transferido de uma pessoa para outra. Essa metáfora mostra-se nitidamente em expressões lingüísticas como *passar uma idéia*, *transmitir conhecimento* etc. (cf. item 4.3. adiante). A cena de TRANSPORTE é visualizada na figura abaixo:



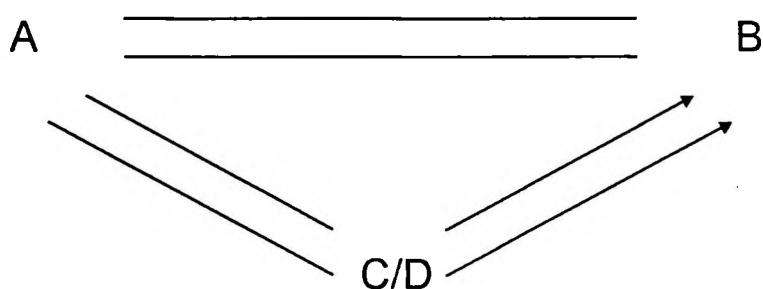


Figura 4: A cena TRANSPORTE

Nesta cena, o emissor (professor) passa alguma coisa ao aluno (o conteúdo a ser aprendido, bem como o signo) e o aluno recebe algo (o signo e o conteúdo) do professor. O signo é concebido como um vasilhame que contém e transporta a mensagem. Essa metáfora condutora orienta grande parte do nosso pensamento sobre os processos de ENSINO/APRENDIZAGEM e das expressões lingüísticas que utilizamos para falar sobre eles. Visto que a mensagem é, de fato, uma entidade fictícia, a metáfora de transporte cristalizada na língua é útil para manter a impressão mútua de comunicação.

BLÜHDORN (1993: 60 ss.) utiliza esquemas idealizados, chamados formulários cognitivos, para representar as informações sobre uma cena que os falantes nativos de uma dada língua tipicamente associam com eventos do referido tipo. Como exemplos, elabora formulários para as cenas SCHLAFEN [DORMIR] (cf. ib.: 66 s.) e WOHNEN [MORAR] (cf. ib.: 69 s.). Os formulários agregam as informações sob determinados rótulos em uma seqüência pré-estabelecida. Começam com o nome da cena, seguido pela especificação dos participantes, caracterizados por suas funções em relação a cada um dos outros participantes e, eventualmente, por informações sobre sua categoria. No terceiro e quarto blocos acrescentam-se informações sobre participantes adicionais, que podem ou não estar presentes em eventos do referido tipo e sobre objetos que tipicamente se encontram nas redondezas do evento. Em seguida, listam-se especificações da localização espaço-temporal, da intensidade e qualidade do evento e, no final, informações sobre relações com instâncias de outras cenas. Cada um desses blocos pode ou não ser preenchido com informações específicas, conforme o conhecimento típico acerca da cena em questão, armazenado na memória dos integrantes da comunidade.

O conhecimento padrão de um alemão sobre a cena ENSINO/APRENDIZAGEM pode, aproximadamente, ser representado da seguinte maneira (formulado aqui em português, por motivos de conveniência).

## Formulário da cena ENSINO/APRENDIZAGEM:

- 1 PROCESSO DE APRENDIZAGEM
- 2 A: PROFESSOR DE B, TRANSMISSOR DE C, EMISSOR DE D:  
SER HUMANO OU INSTITUIÇÃO: *default*: PESSOA  
B: ALUNO DE A, APRENDIZ DE C, RECEPTOR DE D:  
SER ANIMADO: *default*: PESSOA  
C: O QUE É TRANSMITIDO POR A, OBJETO DE APRENDIZAGEM de B,  
SIGNIFICADO DE D:  
REPRESENTAÇÃO MENTAL: *default*: CONCEITOS CONCRETOS,  
ESTADOS DE COISAS, PROPOSIÇÕES  
D: INSTRUMENTO DE A, O QUE É RECEBIDO POR B, SÍMBOLO DE C:  
SIGNO
- 3 COMPANHIA: exemplos possíveis:  
COLEGA(S) DE CLASSE:  
GRUPO DE INDIVÍDUOS OU INDIVÍDUO
- 4 ENTIDADE CIRCUNSTANCIAL: exemplos possíveis:  
MATERIAL ESCOLAR:  
LIVROS, CADERNOS, CANETAS etc.  
DECORAÇÃO DA SALA DE AULA:  
CARTEIRAS, CADEIRAS, LOUSA etc.
- 5 LOCALIZAÇÃO:  
TEMPO: *default*: MANHÃ  
LOCAL: *default*: ESCOLA, SALA DE AULA  
QUANTIDADE:  
DURAÇÃO: LONGO, CURTO
- 6 INTENSIDADE:  
GRAU: ÁRDUO, DIFÍCIL, FÁCIL
- 7 QUALIDADE:  
CARACTERÍSTICA: BOM, MAU
- 8 FAMÍLIA DE CENAS:  
AÇÃO: COMUNICAÇÃO, TRANSPORTE  
RELAÇÕES DE SEQUÊNCIA:  
NÃO SABER – ENSINO/APRENDIZAGEM – SABER  
SABER – ENSINAR  
PRESTAR ATENÇÃO – APRENDIZAGEM  
APRENDIZAGEM – APLICAÇÃO  
RELAÇÕES CAUSAIS:  
PRECISAR SABER – ENSINO/APRENDIZAGEM  
RELAÇÕES DE CONCOMITÂNCIA:  
B ESTÁ SENTADO

As informações contidas nesse formulário representam aquilo que um alemão típico provavelmente associa com um evento do tipo ENSINO/APRENDIZAGEM. No momento em que se usam verbos (ou outras palavras) de ensino/aprendizagem, é de se esperar que algumas dessas informações (ou até mesmo todas) sejam simultaneamente ativadas na memória do indivíduo que utiliza ou escuta a palavra em questão. Em textos, a ativação desse conhecimento é, entre outras coisas, responsável pela possibilidade de introduzir determinados objetos como se eles já estivessem definidos. Pode-se, por exemplo, pressupor que, ao conversar sobre um evento de ensino/aprendizagem, o falante e o ouvinte já estejam pensando em uma escola. Mesmo se ela não tiver sido pré-mencionada, ela poderá ser introduzida a qualquer momento no discurso com um artigo definido, por estar ativada na cognição dos participantes da comunicação.

## 4. O campo lexical dos verbos de ensino e aprendizagem

### 4.1. Levantamento de verbos

Vimos acima que um portador de valências realiza duas operações de encenação. Primeiramente, ele escolhe uma cena parcial a ser processada cognitivamente e a desloca para o primeiro plano. A seguir, ordena os participantes da cena em uma escala segundo sua importância. Os portadores de valências podem deslocar, para o primeiro plano, cenas com um, dois, três e excepcionalmente, até quatro participantes.

A seguir, discutirei as diversas cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM e as possibilidades de codificá-las por meio de verbos alemães. Os aspectos a serem discutidos são:

- (i) o tipo de cena colocada no primeiro plano (ação, processo ou estado; cf. item 2.5. acima),
- (ii) o padrão sintático atribuído pelo verbo (cf. ib.),
- (iii) o tipo de objeto que se liga a esse verbo (proposição, estado de coisas ou objeto propriamente dito; cf. item 2.3. acima) e
- (iv) sinonímia entre diferentes portadores de valências.

Um levantamento de todos os verbos relevantes com exemplos ilustrativos, ordenado por suas características de encenação, encontra-se no anexo 7.1. abaixo.

Em alemão, existem alguns verbos que colocam os participantes A ou B sozinhos no primeiro plano. Em ambos os casos, a cena parcial tem caráter de uma ação.

Os verbos *unterrichten* e *lehren* [ensinar] selecionam o participante A:

- (21) Die Lehrerin unterrichtet. [A professora ensina.]
- (22) Seit seinem Unfall lehrt er nicht mehr. [Desde seu acidente, ele não leciona mais.]

Exemplos como esses referem-se à atividade do professor de dar aulas. Não é necessário mencionar outros participantes da cena. Nesse uso, *unterrichten* e *lehren* são praticamente sinônimos, sendo *unterrichten* hoje em dia o verbo mais utilizado. Os dois exigem o padrão sintático SM 13, i.e., atribuem somente um nominativo (NOM).

Verbos como *lernen* e *studieren* [estudar] selecionam o participante B:

- (23) Die Schülerin sitzt bis in die Nacht hinein und lernt. [A aluna fica sentada estudando noite adentro.]  
(24) Sie hat den ganzen Tag studiert. [Ela estudou o dia todo.]

Ambos atribuem o mesmo padrão sintático (SM 13). A diferença entre eles é que *lernen* é mais típico para escolares e *studieren*, para universitários. *Lernen* possui a conotação de "decorar", enquanto *studieren* sugere uma compreensão mais profunda da matéria estudada. Outros verbos com um significado semelhante são *üben* [treinar], *büffeln* e *pauken* [estudar, decorar]. O primeiro refere-se a qualquer atividade que envolva exercícios, preferencialmente práticos; os outros dois pertencem a um registro informal e sugerem um árduo trabalho de memorização:

- (25) Vor der Prüfung hat der Schüler stundenlang gebüffelt. [Antes da prova, o aluno rachou durante horas.]

A seleção de cenas parciais com dois participantes é muito mais típica. Em relação a professor e aluno, existem verbos que colocam as cenas A-B e B-A no primeiro plano. Ambas são cenas do tipo ação.

Para codificar A-B, o padrão sintático mais comum é SM 21 (NOM + AKK):

- (26) Der Lehrer unterrichtet die Schüler. [O professor ensina os alunos.]

*Unterrichten* é o verbo mais típico também nesse caso. Ele permite, como objeto de ensino, um estado de coisas, um objeto propriamente dito ou uma proposição. Outros verbos sinônimos são *unterweisen* [ensinar], *anleiten*, *instruieren* [instruir], *informieren* [informar] e *orientieren* [orientar]. *Anleiten* e *instruieren* sugerem um estado de coisas como objeto de ensino, i.e., referem-se a habilidades do aluno:

- (27) Die Lehrerin instruiert die Schüler (über die Durchführung des Experiments).  
[A professora instrui os alunos (sobre a realização da experiência).]

*Informieren* refere-se preferencialmente a proposições e *orientieren*, a objetos propriamente ditos. *Unterweisen* é um sinônimo mais erudito de *unterrichten* que pode se referir a estados de coisas ou a objetos propriamente ditos.

A atividade exercida pelo aprendiz no processo da aprendizagem consiste no direcionamento de sua atenção para o professor. Em alemão, existem vários

verbos para codificar essa cena parcial (B-A). Os verbos *achten auf*, *achtgeben auf* [prestar atenção a], *sich einstellen auf* [ajustar-se a] e *sich konzentrieren auf* [concentrar-se em] atribuem o padrão sintático SM 15 (NOM + PRP), sendo a preposição sempre *auf*:

(28) Die Schüler achten auf den Lehrer. [Os alunos prestam atenção ao professor.]

O verbo *hören auf* [escutar] possui uma característica gramatical semelhante, mas se refere somente ao canal auditivo. Às vezes, esse verbo recebe a interpretação de "obedecer" [*gehören*], que também é uma possível atividade do aluno em relação ao professor.

O verbo *beobachten* [observar] sugere uma concentração mais geral, que não implica necessariamente a intenção de aprender algo. *Gehören* e *beobachten* atribuem o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK):

(29) Die Kinder beobachten ihre Lehrerin. [As crianças observam sua professora.]

A relação entre o aluno e o professor também pode ser concebida como um estado não controlado pela vontade do aluno, especialmente quando se consideram as condições involuntárias da compreensão. Para esse tipo de relação existe a expressão verbal *folgen können* [conseguir acompanhar o raciocínio de]:

(30) Die Schüler konnten der neuen Lehrerin nicht folgen. [Os alunos não conseguiram acompanhar o raciocínio da nova professora.]

*Folgen können* atribui o padrão sintático SM 26 (NOM + DAT), raro entre os verbos de ensino e aprendizagem.

A cena parcial A-C corresponde a uma ação. No item 2.3. acima, distinguimos entre verbos do tipo *mitteilen* [comunicar], que se referem a proposições (verdadeiras ou falsas), verbos do tipo *beibringen* [ensinar], que se referem tipicamente a estados de coisas (bem ou mal-sucedidos), e verbos do tipo *vorstellen* [apresentar], que se referem a objetos propriamente ditos (conhecidos ou não-conhecidos). Existem muitos verbos em alemão que colocam a cena A-C no primeiro plano, entre eles *behandeln* [trabalhar], *darstellen* [apresentar], *aufgreifen*, *thematisieren* [tematizar], *introduzieren* [introduzir], *vermitteln (an)*, *weitergeben (an)* [transmitir (a)], *erklären*, *erläutern* [explicar], *klären*, *verdeutlichen* [esclarecer], *klarmachen* [deixar claro], *kommentieren* [comentar], *aufbereiten* [preparar], *systematisieren* [sistematizar], *formulieren* [formular], *festigen*, *fixieren* [fixar], *wiederholen*, *rekapitulieren* [recapitular], *anleiten* e

*instruieren* [orientar]. Todos esses atribuem o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK):

- (31) Die Lehrerin behandelt heute die Relativsätze. [A professora trabalha hoje as orações relativas.]

Além disso, existem os verbos *sich befassen mit* [ocupar-se de] e *eingehen auf* [abordar], que atribuem SM 15 (NOM + PRP):

- (32) Der Lehrer befäßt sich mit den Personalpronomen. [O professor ocupa-se dos pronomes pessoais.]

A maioria dos verbos desse grupo pode referir-se a objetos propriamente ditos. Quando o professor tematiza [*thematisieren*] algo, isso corresponde a um apresentar [*vorstellen*]. Como resultado, espera-se que o aluno conheça [*kennen*] esse objeto. O objeto tematizado pode ser um objeto concreto ou abstrato, p.ex., uma regra ou uma teoria. Mas não pode ser um estado de coisas (tematizar um estudo de piano não é um ato de ensino e não leva à aprendizagem). Eventualmente, o objeto tematizado poderia ser uma proposição, mas tal uso é raro e limita-se à linguagem dos professores. Na linguagem cotidiana, entende-se que um tema é sempre um objeto, ou seja, a tematização produz um conhecer e não um saber.

A mesma caracterização dada para *thematisieren* é válida para *behandeln*, *aufgreifen*, *einführen*, *aufbereiten*, *festigen*, *fixieren* e *eingehen auf*. O verbo *systematisieren* restringe-se de maneira ainda mais clara a objetos propriamente ditos e parece excluir totalmente a referência a uma proposição.

Há um outro grupo de verbos que se referem exclusiva ou preferencialmente a proposições. Um bom exemplo é *formulieren*. Aquilo que se formula não pode ser um mero objeto (não se formula, p.ex., uma mesa) e também não pode ser um estado de coisas (não se formula a capacidade de dar uma bicicleta no futebol). O mesmo ocorre com *weitergeben*. Aquilo que o professor transmite a seus alunos são proposições. Não é possível transmitir a outra pessoa uma capacidade, p.ex., a de tocar piano. Passar um objeto propriamente dito, p.ex., o saleiro, o que em alemão também seria um *weitergeben*, não constitui um ato de ensino e/ou aprendizagem, e sim, de transporte. Também *klarmachen* e *rekapitulieren* limitam-se a proposições. Objetos propriamente ditos e exercícios práticos são normalmente repetidos [*wiederholen*] e não recapitulados, ou seja, o recapitular refere-se a um saber [*wissen*] e não a um saber fazer [*können*] ou a um conhecer [*kennen*].

Os verbos *darstellen*, *klären* e *verdeutlichen* podem referir-se a proposições ou a objetos propriamente ditos, mas não a estados de coisas (capacidades). *Anleiten* e *instruieren*, por outro lado, referem-se sempre a estados de coisas. Ensinar alguém a tocar uma sonata é um processo de instrução [*anleiten*] e não de esclarecimento [*verdeutlichen*], enquanto ensinar a anatomia de uma borboleta é um processo de esclarecimento e não de instrução.

O verbo *vermitteln* pode referir-se tanto a proposições (p.ex., quantas patas possui uma centopéia) quanto a estados de coisas (p.ex., como se faz uma pipa), mas quando *vermitteln* se refere a objetos propriamente ditos, é entendido como verbo de transporte (no sentido de "enviar") e não de ensino.

Há, ainda, alguns verbos que podem referir-se tanto a proposições, como a estados de coisas e a objetos propriamente ditos, entre eles *erklären*, *erläutern*, *kommentieren*, *wiederholen* e *sich befassen mit*.

*Behandeln*, *sich befassen mit* e *eingehen auf* são os verbos menos específicos desse grupo. Eles não indicam um determinado método de ensino e não se restringem a uma determinada fase. *Aufbereiten* e *systematisieren*, por sua vez, referem-se ao preparo metodológico do professor, *aufgreifen*, *thematisieren* e *einführen*, a uma fase inicial do ensino. *Vermitteln* e *weitergeben* são verbos pouco específicos, que destacam a metáfora de transporte acima mencionada. Ambos permitem a menção do destinatário com a preposição *an*:

- (33) Er kann sein Wissen nicht (an die Schüler) vermitteln. [Ele não consegue transmitir (seu conhecimento) aos alunos.]

*Darstellen* sugere a aplicação de um método expositivo; *erklären*, *erläutern*, *klären*, *verdeutlichen* e *kommentieren* indicam que o professor se dirige a problemas específicos de compreensão manifestados pelos alunos; *formulieren* indica o uso de meios lingüísticos, enquanto *anleiten* e *instruieren* sugerem que haja demonstrações práticas; *festigen*, *fixieren*, *wiederholen* e *rekapitulieren*, finalmente, referem-se a uma fase posterior ao ensino *stricto sensu*, que serve para testar e fixar seus resultados.

A cena parcial A-D coloca em primeiro plano o professor e o signo utilizado no ensino. Todos os verbos que selecionam essa cena atribuem o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK), entre eles *wählen*, *auswählen* [escolher], *präsentieren* [apresentar], *vorgeben* [estabelecer], *anwenden* [aplicar], *vortragen* [expor], *einsetzen*, *verwenden*, *benutzen* [usar, utilizar] e *aktivieren* [ativar]:



- (34) Der Lehrer setzt die Aufgabe Nr. 2 im Unterricht ein. [O professor aplica o exercício n.º. 2 na aula.]

A-D é uma cena de ação. Como o signo está em primeiro plano, e não o objeto de ensino, não é de se esperar que os respectivos verbos possam referir-se a proposições ou estados de coisas. Todos os verbos exigem um objeto propriamente dito. *Wählen* e *auswählen* destacam a fase preparatória, anterior ao ensino *stricto sensu*; *präsentieren* e *vorgeben* referem-se a uma fase inicial do ensino, em que a iniciativa principal é do professor, enquanto *anwenden* já pressupõe uma apresentação anterior, de modo que a iniciativa do aluno pode ser maior. *Vortragen* sugere um estilo de ensino expositivo e verbal; *einsetzen*, *verwenden* e *benutzen* enfatizam o caráter instrumental do signo e *aktivieren* indica que já ocorreu anteriormente um processo de aprendizagem e que esse está sendo retomado.

As cenas A-B-C e A-B-D juntam A-B com A-C e A-D, respectivamente. Ambas representam ações e podem ser codificadas, em alemão, por um grande número de verbos. Entre os que codificam A-B-C, distinguem-se três grupos. Ao primeiro, que atribuí o padrão sintático SM 23 (NOM + AKK + PRP), pertencem *unterrichten in*, *unterweisen in* [instruir em], *einarbeiten in*, *heranführen an*, *vertraut machen mit* [familiarizar com], *einführen in* [iniciar em], *konfrontieren mit* [confrontar com], *verweisen auf* [remeter a], *hinweisen auf* [chamar a atenção para], *anleiten zu* [orientar a], *anregen zu* [estimular a], *motivieren zu* [motivar a] e *erinnern an* [lembrar]:

- (35) Der Lehrer macht die Schüler mit den Begriffen der Grammatik vertraut. [O professor familiariza os alunos com os conceitos da gramática.]

Observa-se que esses verbos regem preposições bastante diversas: *in*, *an*, *auf*, *mit* e *zu*. Com a exceção de *mit*, todas elas são dinâmicas, no sentido de codificar um movimento (de aproximação do objeto de ensino). Em relação a esse objeto, notamos que *heranführen an* exige um objeto propriamente dito. No contexto de ensino/aprendizagem, esse é normalmente um objeto abstrato (p.ex., um tema). *Heranführen an* ligado a um objeto concreto assume o sentido de um verbo de transporte [levar, conduzir até]. Proposições e estados de coisas como objetos de ensino exigem a utilização de outros verbos, como *einführen in* ou *vertraut machen mit*. *Vertraut machen mit*, *konfrontieren mit*, *verweisen auf* e *hinweisen auf* aceitam como objetos de ensino proposições e objetos propriamente ditos, mas não estados de coisas. Confrontar um aluno com um jogo de tênis, p.ex., não vai levá-lo a ser capaz de praticar esse esporte. Quando o objeto de ensino é uma proposição, ele pode ser codificado, junto a esses verbos, por uma oração subordinada no lugar de PRP:

- (36) Der Lehrer verweist die Schüler darauf, daß es sich bei diesem Text um die deutsche Sichtweise handelt. [O professor remete os alunos ao fato de que esse texto enfoca o ponto de vista alemão.]

Os verbos *unterrichten in*, *unterweisen in*, *einarbeiten in* e *einführen in* aceitam como objetos de ensino um estado de coisas ou um objeto propriamente dito. O professor pode dar aulas de inglês ou de história aos alunos. No primeiro caso, as aulas levarão os alunos a um conjunto de capacidades práticas (falar, entender, escrever, ler etc. inglês) (*können*), enquanto no segundo, o resultado será um conhecimento da história (*kennen*). A mesma distinção com o verbo *einarbeiten in*, é ilustrada pelos seguintes exemplos:

- (37) Er muß seinen Nachfolger zuerst in seine Aufgaben einarbeiten. [Primeiro, ele precisa ensinar o serviço a seu sucessor.] (*können*)
- (38) Die Lehrerin muß die Schüler zuerst in die Thematik einarbeiten. [Primeiro, a professora precisa familiarizar os alunos com o tema.] (*kennen*)

Por outro lado, esses verbos não permitem que o objeto de ensino seja uma proposição. Em português também não seria possível dizer, p.ex., que o professor introduziu os alunos no fato de que Johann Sebastian Bach morreu em 1750. *Unterrichten* aceita esse tipo de objeto de ensino, quando for usado com a preposição *über* em vez de *in*:

- (39) Der Lehrer unterrichtet die Schüler über das Todesjahr von Johann Sebastian Bach. [O professor informa os alunos em que ano Johann Sebastian Bach morreu.]

Nessa variante, *unterrichten* assume o sentido de "informar" e pode também ter uma oração subordinada no lugar de PRP:

- (40) Der Lehrer unterrichtet die Schüler darüber, daß Johann Sebastian Bach im Jahre 1750 gestorben ist. [O professor informa os alunos que Johann Sebastian Bach morreu em 1750.]

*Unterrichten* no sentido de "informar" é também possível com objetos propriamente ditos:

- (41) Der Lehrer unterrichtet seine Schüler über das Dritte Reich. [O professor informa seus alunos sobre o Terceiro *Reich*.]

*Erinnern an* aceita objetos propriamente ditos, estados de coisas e proposições como objeto de ensino, enquanto *anleiten zu*, *anregen zu* e *motivieren zu* exigem

sempre um estado de coisas. Com esses dois verbos, usa-se, com frequência, um infinitivo no lugar de PRP:

- (42) Der Lehrer regt die Schüler dazu an, das Wörterverzeichnis zu benutzen. [O professor estimula os alunos a utilizar o glossário.]

*Einarbeiten in*, *heranführen an* e *einführen in* sugerem que um primeiro contato com o objeto, ainda superficial, é travado, enquanto *vertraut machen mit* e *unterweisen in* indicam que acontece uma familiarização mais profunda. *Unterrichten in*, *konfrontieren mit*, *verweisen auf* e *hinweisen auf* não determinam a profundidade do contato entre o aluno e o objeto. *Anregen zu*, *motivieren zu* e *erinnern an* têm como objetivo ativar um conhecimento prévio (quem estimula, p.ex., os alunos a usar o dicionário pressupõe que eles já sejam capazes de fazê-lo e quer que façam uso dessa capacidade).

Um segundo grupo de verbos que codifica a mesma cena parcial engloba *beibringen*, *vermitteln* [ensinar], *nahebringen* [sensibilizar para], *mitteilen* [comunicar, informar], *erklären*, *erläutern*, *klarmachen* [explicar], *verdeutlichen* [esclarecer], *einpauken*, *eintrichtern* [incutir], *vorstellen* [apresentar], *aufzeigen*, *bewußt machen* [conscientizar], *übermitteln* [transmitir], *vormachen* [mostrar], *nahelegen* [sugerir, recomendar] e *abverlangen* [exigir de], todos com o padrão sintático SM 29 (NOM + DAT + AKK):

- (43) Der Lehrer bringt den Schülern die Konjugation bei. [O professor ensina a conjugação aos alunos.]

O verbo *vorstellen* refere-se sempre a um objeto propriamente dito. Quando se apresenta um objeto a alguém, o resultado é um conhecer [*kennen*], e não um saber [*wissen*] nem um saber fazer [*können*]. *Vormachen*, ao contrário, refere-se sempre a um estado de coisas. Quando o professor mostra ao aluno como se toca uma determinada seqüência de notas no piano, o resultado pode ser um saber fazer [*können*] por parte do aluno, mas não um saber [*wissen*] e nem um conhecer [*kennen*]. *Mitteilen*, por sua vez, limita-se a proposições. Quando se informa algo a alguém, o resultado vai ser um saber [*wissen*], mas não um saber fazer [*können*] e nem um conhecer [*kennen*].

Os verbos *nahelegen* e *abverlangen*, como verbos de ensino, comportam-se como *vormachen*. Só podem se referir a estados de coisas, i.e., a capacidades do aluno. *Abverlangen*, junto a um objeto propriamente dito, significa "exigir a entrega de", ou seja, torna-se verbo de transporte:

- (44) Der Räuber hat mir mein ganzes Geld abverlangt. [O ladrão exigiu que eu lhe entregasse todo o meu dinheiro.]

*Aufzeigen*, *bewußt machen* e *übermitteln*, enquanto verbos de ensino, relacionam-se sempre a proposições. *Bewußt machen* possui etimologia compartilhada com *wissen*. Esse verbo aceita exclusivamente proposições como objeto. *Übermitteln* é compatível com um objeto concreto, mas só como verbo de transporte:

- (45) Wer hat dir den Brief übermittelt? [Quem te entregou a carta?]

*Aufzeigen* significa "tornar plausível". Nesse emprego, seu complemento é muitas vezes uma oração subordinada no lugar de AKK:

- (46) Der Lehrer zeigt den Schülern auf, daß sie einen anderen Lösungsweg suchen müssen. [O professor demonstra aos alunos que eles precisam procurar um outro raciocínio para resolver o problema.]

Na linguagem profissional dos professores, esse verbo ocorre às vezes com estados de coisas, no sentido de *zeigen* [mostrar]. Também nesse caso, seu complemento pode ser uma oração:

- (47) Der Lehrer zeigt den Schülern auf, wie sie die Aufgabe lösen können. [O professor mostra aos alunos como eles podem resolver o exercício.]

*Aufzeigen* com um objeto propriamente dito deixa de ser um verbo de ensino:

- (48) Der Lehrer konnte in der Lösung des Schülers mehrere Fehler aufzeigen. [O professor pôde constatar vários erros na resposta do aluno.]

*Verdeutlichen* e *nahebringen* aceitam como objeto de ensino proposições e objetos propriamente ditos, mas não estados de coisas. É possível, p.ex, esclarecer uma hipótese (uma proposição) ou a estrutura de uma máquina (um objeto), mas não é possível esclarecer como se joga tênis (um estado de coisas). Nesse caso, o verbo adequado seria *explícitar* [*erklären*]. As mesmas restrições são válidas para os verbos *einpauken* e *einrichten*.

*Beibringen*, *vermitteln* e *klarmachen* podem referir-se a proposições ou a estados de coisas, mas não a objetos propriamente ditos. Em combinação com esses últimos, *beibringen* e *vermitteln* tornam-se verbos de transporte (*beibringen* com o sentido de "fornecer" e *vermitteln* com o sentido de "enviar"). *Klarmachen* exclui completamente esse tipo de emprego.

Os únicos verbos que codificam A-B-C com o padrão sintático NOM + DAT + AKK e aceitam indiscriminadamente os três tipos de objetos são *erklären* e *erläutern*.

O terceiro grupo de verbos possui apenas um integrante, *lehren*, que atribui um padrão sintático muito raro: SM 24 (NOM + AKK + AKK):

(49) Er lehrt mich Spanisch. [Ele me ensina espanhol.]

Como *beibringen* e *vermitteln*, esse é um verbo com semântica pouco específica, que aceita proposições ou estados de coisas, mas não objetos propriamente ditos, enquanto objeto de ensino.

A cena parcial A-B-D também é uma ação. Ela é colocada em primeiro plano por verbos como *heranführen an* [preparar para], *konfrontieren mit* [confrontar com], *verweisen auf* [remeter a], *vertraut machen mit* [familiarizar com], *vorstellen*, *vortragen*, *präsentieren* [apresentar], *nahebringen* [sensibilizar para] e *vorgeben* [estabelecer]:

(50) Der Lehrer verweist die Schüler auf den Text. [O professor remete os alunos ao texto.]

(51) Die Lehrerin hat es geschafft, den Schülern einige Goethe-Gedichte nahezubringen. [A professora conseguiu sensibilizar os alunos para alguns poemas de Goethe.]

*Vorstellen*, *vortragen*, *präsentieren*, *nahebringen* e *vorgeben* regem o padrão sintático SM 29 (NOM + DAT + AKK). O dativo refere-se sempre ao destinatário (ao aluno). *Heranführen an*, *konfrontieren mit*, *verweisen auf* e *vertraut machen mit* regem o padrão SM 23 (NOM + AKK + PRP). O acusativo remete ao destinatário, e as preposições *an*, *auf* e *mit* referem-se ao objeto de ensino. Observamos que as características gramaticais dos verbos que selecionam a cena A-B-D são muito semelhantes àquelas dos verbos que selecionam A-B-C.

A maioria dos verbos listados (*heranführen an*, *konfrontieren mit*, *verweisen auf*, *vorstellen* e *nahebringen*) refere-se a uma fase inicial do ensino. *Vertraut machen mit* indica um aprofundamento que pode ser atingido somente numa fase mais avançada.

As cenas A-C-B e A-D-B assemelham-se a A-B-C e A-B-D, mas com a seqüência dos segundo e terceiro participantes invertida. Não encontrei nenhum verbo alemão que selecione uma dessas cenas parciais. Para colocar A-C-B em

primeiro plano, usam-se verbos que selecionam A-C, acrescentando-se um sintagma preposicionado com *an*, que se refere ao destinatário:

- (52) Der Lehrer gibt das (an die Schüler) weiter, was er selbst gelernt hat. [O professor transmite (aos alunos) o que ele mesmo aprendeu.]

A cena parcial A-D-B dificilmente pode ser colocada em primeiro plano, em alemão. Em vez disso, prefere-se a cena A-B-D, em que o destinatário é indicado pelo dativo:

- (53) Der Professor präsentiert den Studenten sein neues Buch. [O professor apresenta seu novo livro aos universitários.]

Nota-se, portanto, que existe uma equivalência funcional entre um dativo na segunda posição do padrão sintático e a preposição *an* na terceira. Ambos referem-se ao destinatário.

A cena parcial A-C-D refere-se à ação do professor de codificar o objeto de ensino mediante determinados signos. Em alemão, ela é selecionada pelo verbo *kleiden in* [revestir com], que exige o padrão sintático SM 23 (NOM + AKK + PRP):

- (54) Diese Lehrerin beherrscht es, komplizierte Sachverhalte in einfache Worte zu kleiden. [Essa professora sabe como dizer coisas complicadas com palavras simples.]

Para colocar a cena A-D-C no primeiro plano, não há verbos em alemão.

A cena parcial B-C (a relação entre o aluno e o objeto de ensino/aprendizagem) pode ser concebida como uma ação/atividade do aluno, como algo que acontece com o aluno sem sua participação ativa (um processo) ou como um estado em que o aluno se encontra. Alguns verbos permitem tanto a interpretação de atividade como a de processo, entre eles *lernen* [aprender], *erwerben* [adquirir], *erkennen* [reconhecer] e *sich merken* [guardar], que regem o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK):

- (55) Die Lerner erwerben neue Texterschließungsstrategien. [Os estudantes adquirem novas estratégias de análise de texto.]

Nesse exemplo, é possível entender que os estudantes se apropriam ativamente das referidas estratégias ou que a aquisição acontece de forma involuntária.

*Sich merken* é um verbo reflexivo que é sempre usado com o pronome vazio *sich*. Gramaticalmente, esse pronome está no dativo, mas ele não contribui em nada para o sentido da frase e é, portanto, considerado uma parte inseparável do verbo (cf. POLENZ 1985: 126 ss.):

(56) Die Schülerin hat sich die Geschichte gemerkt. [A aluna gravou a história.]

*Lernen* é o verbo menos específico em relação à função do aluno na cena ENSINO/APRENDIZAGEM. Ele se refere preferencialmente a estados de coisas (habilidades), mas também pode ser usado com proposições ou objetos propriamente ditos:

(57) Wo hast du schwimmen gelernt? [Onde você aprendeu a nadar?] (estado de coisas)

(58) Sie hat in der Schule gelernt, daß ein Atom aus Neutronen, Protonen und Elektronen besteht. [Ela aprendeu na escola que um átomo se constitui de neutrons, prótons e elétrons.] (proposição)

(59) Die Schüler lernen Vokabeln. [Os alunos estudam vocabulário.] (objeto)

*Erwerben* exige como objeto de aprendizagem um objeto propriamente dito ou um estado de coisas (uma capacidade). No primeiro caso, a interpretação não é necessariamente a de um verbo de aprendizagem:

(60) In dieser Woche hat Lukas 50 neue Wörter erworben. [Nesta semana, Lukas aprendeu 50 novas palavras.]

(61) In dieser Woche hat Lukas ein neues Haus erworben. [Nesta semana, Lukas adquiriu uma nova casa.]

*Erwerben* não permite a complementação por um infinitivo ou por uma oração subordinada. Mesmo se o objeto de aprendizagem for um estado de coisas, ele precisa ser codificado por um sintagma nominal:

(62) Lukas hat die Fähigkeit zu schwimmen schon früh erworben. [Lukas aprendeu bem cedo a nadar.]

*Erkennen* e *sich merken* aceitam objetos propriamente ditos ou proposições como objetos de aprendizagem. Estados de coisas não se combinam com esses verbos:

(63) \*Sie hat schwimmen erkannt/sich gemerkt. [Ela reconheceu/guardou a nadar.]

*Lernen*, *erwerben* e *erkennen* enfatizam levemente o início do processo de aprendizagem, enquanto *sich merken* destaca a durabilidade do resultado. Os

primeiros três não indicam nada sobre a possibilidade de o objeto de aprendizagem vir a ser esquecido posteriormente, enquanto *sich merken* sugere que tal esquecimento não ocorrerá tão logo.

Um outro grupo de verbos exige sempre a interpretação da relação B-C como uma atividade controlada pela vontade do aprendiz. A maioria deles rege o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK), entre eles *studieren* [estudar], *üben* [estudar, treinar], *trainieren* [treinar], *erarbeiten* [estudar sistematicamente], *aufnehmen*, *sich aneignen* [assimilar], *sich anlernen* [decorar], *sich einprägen*, *fixieren* [fixar], *memorieren* [memorizar], *festigen* [fixar], *sich erarbeiten* [apropriar-se mediante estudo], *büffeln*, *pauken* e *sich einpauken* [rachar, ralar]:

- (64) Vor der Klassenarbeit büffeln alle Schüler Vokabeln. [Antes da prova, todos os alunos racham o vocabulário.]

Alguns poucos verbos desse grupo regem o padrão sintático SM 15 (NOM + PRP): *sich einarbeiten in* [familiarizar-se com] e *sich konzentrieren auf* [concentrar-se em]:

- (65) Der Student muß sich in die schwierige Materie einarbeiten. [O estudante precisa familiarizar-se com a matéria difícil.]

As preposições *in* e *auf*, junto a esses verbos, possuem sentido dinâmico, i.e., indicam o direcionamento da atenção do aprendiz.

Em relação ao objeto de aprendizagem, *sich erarbeiten* e *sich konzentrieren auf* aceitam proposições (p.ex., regras de gramática), estados de coisas (p.ex., a capacidade de tocar uma determinada sonata) e objetos propriamente ditos (p.ex., vocábulos). *Erarbeiten*, *aufnehmen*, *sich anlernen*, *sich einprägen*, *memorieren*, *büffeln*, *pauken* e *sich einpauken* combinam-se com proposições e com objetos propriamente ditos, mas não com estados de coisas:

- (66) Der Schüler hat sich dieses Wissen mühsam angelernt. [O aluno conseguiu decorar essas informações com muito esforço.] (proposição)
- (67) ?Der Schüler hat sich das Klavierspielen angelernt. [O aluno conseguiu decorar a tocar piano.] (estado de coisas)

*Sich aneignen*, *festigen*, *fixieren* e *sich einarbeiten in* aceitam somente objetos propriamente ditos:

- (68) Sprachlerner eignen sich das Regelsystem im Sprachunterricht systematisch an. [Alunos de línguas assimilam o sistema de regras na aula (de línguas) sistematicamente.]



Já *studieren* pode se referir a objetos propriamente ditos ou a estados de coisas:

- (69) Sie studiert Klavier (capacidade)/Vokabeln (objeto). [Ela estuda piano/vocabulário.]

*Üben e trainieren* referem-se sempre a estados de coisas.

*Studieren, üben e trainieren* são verbos pouco específicos em relação ao método aplicado pelo aprendiz e/ou à fase de aprendizagem. O mesmo é válido para *sich aneignen*.

*Aufnehmen e sich einarbeiten in* referem-se ao início do processo de aprendizagem. *Sich erarbeiten, erarbeiten e sich anlernen* indicam que o processo leva a algum resultado. *Sich anlernen*, todavia, sugere uma aprendizagem relativamente superficial, às vezes nem sequer legítima. Nesse sentido, pode ser considerado uma espécie de antônimo de *lernen*. O resultado de *sich anlernen* pode ser esquecido logo após a aprendizagem, enquanto *festigen, fixieren, sich einprägen e memorieren* indicam uma fixação mais profunda. *Sich konzentrieren auf* focaliza o processo de aprendizagem em andamento, sem considerar seu resultado. *Büffeln, pauken e sich einpauken* pertencem a uma linguagem informal e destacam o grande esforço investido na aprendizagem.

Um terceiro grupo de verbos sugere a interpretação da relação B-C como um processo involuntário. Todos esses verbos regem o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK): *erfahren* [ficar sabendo], *kennenlernen* [travar conhecimento], *wahrnehmen* [perceber], *verstehen, begreifen* [entender, compreender], *erfassen, kاپieren* [captar] e *behalten* [guardar]:

- (70) Die Schüler haben das Problem spontan erfaßt. [Os alunos captaram o problema espontaneamente.]

O menos específico desses verbos é *verstehen*, que aceita como objeto de aprendizagem tanto uma proposição como um estado de coisas ou um objeto propriamente dito:

- (71) Die Schüler haben jetzt endlich verstanden, daß sie pünktlich zum Unterricht kommen müssen. [Os alunos entenderam finalmente que eles precisam chegar pontualmente à aula.] (proposição)
- (72) Sie versteht charmant zu sein. [Ela sabe ser charmosa.] (estado de coisas)
- (73) Verstehst du dieses Gerät? [Você sabe como este aparelho funciona?] (objeto propriamente dito)

Quando *verstehen* se refere a estados de coisas ou a objetos propriamente ditos, como nos exemplos (72) e (73), a cena perde seu dinamismo e torna-se um estado (B-C /Z/).

*Erfahren*, *wahrnehmen* e *behalten* podem referir-se a proposições ou objetos propriamente ditos, mas não a estados de coisas (capacidades):

- (74) Ich habe erfahren, daß die mündliche Prüfung am 12. Juli stattfindet. [Fiquei sabendo que a prova oral será realizada no dia 12 de julho.] (proposição)
- (75) Manche Leute pilgern nach Santiago de Compostela, um sich selbst zu erfahren. [Algumas pessoas vão em peregrinação para Santiago de Compostela para conhecer melhor a si mesmas.] (objeto propriamente dito)

*Erfassen*, *begreifen* e *kapieren* aceitam somente proposições, sendo que *kapieren* pertence a um registro informal. *Kennenlernen* refere-se sempre a objetos propriamente ditos.

A cena B-D, i.e., a relação entre o aluno e o signo que codifica o objeto de ensino/aprendizagem, pode ser concebida como uma atividade ou como um processo. Todos os verbos alemães que selecionam essa cena regem o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK), entre eles *verstehen* [entender, compreender], *einstudieren*, *sich anlernen* [decorar], *einüben* [treinar], *sich einprägen*, *fixieren* [fixar], *memorieren* [memorizar], *sich merken* [gravar, guardar], *aufschnappen* [arrumar, descolar], *verarbeiten* [processar], *erschließen* [explorar], *analysieren* [analisar], *auffassen* [compreender, interpretar], *interpretieren* [interpretar].

*Verstehen* permite a interpretação da cena como atividade ou como processo:

- (76) Die Schüler versuchen, den Text zu verstehen. [Os alunos tentam entender o texto.] (atividade)
- (77) Die Schüler verstehen den Text nicht. [Os alunos não entendem o texto.] (processo)

Os demais verbos exigem a interpretação como atividade. *Einstudieren*, *einüben*, *sich einprägen*, *sich merken*, *memorieren* e *sich anlernen* referem-se à atividade de inserir o signo na memória. Em três desses verbos, a inserção é indicada pelo prefixo *ein-*. O pronome reflexivo *sich*, também encontrado em três desses verbos, indica que o aprendiz realiza uma atividade que tem ele próprio como objetivo. Nesse caso, o pronome reflexivo não é semanticamente vazio. O verbo *sich anlernen* sugere novamente uma aprendizagem apenas superficial, o que se manifesta no prefixo *an-*. Enquanto *ein-* indica uma inserção de algo (do signo) no interior de um vasilhame (a memória), *an-* indica a colocação de algo (do signo) na superfície de um outro objeto (da memória).

O verbo *aufschnappen* pertence a um registro informal e refere-se ao início da aprendizagem, enquanto *verarbeiten*, *erschließen*, *analysieren*, *auffassen* e *interpretieren* focalizam o processamento cognitivo do signo pelo aprendiz.

As cenas B-A-C e B-A-D são combinações de B-C e B-D com B-A. Ambas representam atividades do aprendiz. B-A-C /H/ é selecionado por alguns verbos em alemão, entre eles *abschauen* [pegar de], *nachmachen* [imitar] e *nachplappern* [repetir mecanicamente]. Todos regem o padrão sintático SM 29 (NOM + DAT + AKK):

(78) Diesen Lösungsweg hat er dem Lehrer abgeschaut. [Esse raciocínio ele pegou do professor.]

*Abschauen* aceita como objeto de aprendizagem estados de coisas (p.ex., uma determinada maneira de se movimentar) ou objetos propriamente ditos (em geral, abstratos, p.ex., um determinado conceito). A referência a proposições não é prevista. *Nachmachen* aceita somente estados de coisas, mas não proposições nem objetos propriamente ditos. *Nachplappern*, por sua vez, aceita somente proposições.

B-A-D /H/ pode ser codificada, de uma maneira muito semelhante, por *abschauen* e *nachplappern*. Nesse caso, ambos se referem a signos, p.ex., a palavras.

As cenas parciais B-C-A /H/ e B-D-A /H/ invertem a seqüência dos segundo e terceiro participantes. Ambas são selecionadas pelo verbo *sich abschauen von* [copiar algo de], que rege o padrão sintático SM 23 (NOM + AKK + PRP):

(79) Diese Art/dieses Wort hat sie sich von ihrem Lehrer abgeschaut. [Esse jeito/essa palavra, ela copiou de seu professor.]

No contexto da cena ENSINO/APRENDIZAGEM, "um jeito" é claramente o objeto de aprendizagem (participante C), enquanto "uma palavra" também pode ser considerada signo (participante D). As duas alternativas são compatíveis com o verbo *sich abschauen von*. Como *abschauen*, também *sich abschauen von* pode referir-se a estados de coisas ou a objetos propriamente ditos, mas não a proposições.

As cenas B-C-D e B-D-C, finalmente, referem-se à relação entre o aprendiz, o signo e o objeto de aprendizagem. Ambas constituem atividades, mas podem, eventualmente, ser interpretadas como processos. A língua alemã possui o verbo

*entnehmen aus* [tirar de, deduzir de], para codificar essas relações. O verbo rege o padrão sintático SM 23 (NOM + AKK + PRP) para codificar a cena parcial B-C-D /H,V/ e SM 29 (NOM + DAT + AKK) para codificar B-D-C /H,V/:

- (80) Was können wir aus diesem Text entnehmen? [O que podemos deduzir deste texto?] (B-C-D /H,V/)
- (81) Diesem Text können die Schüler keine brauchbare Information entnehmen. [Os alunos não podem tirar nenhuma informação útil desse texto.] (B-D-C /H,V/)

Em ambos os casos, o aprendiz é codificado pelo nominativo, o objeto de aprendizagem, pelo acusativo e o signo, pelo terceiro complemento. O objeto de aprendizagem só pode ser uma proposição.

A cena parcial C não é selecionada por nenhum verbo alemão, ou seja, a língua alemã não possui verbos que coloquem o objeto de ensino/aprendizagem sozinho no primeiro plano.

A cena C-A engloba a relação entre o objeto de ensino e o professor. Trata-se de uma inversão de A-C, mas enquanto A-C é uma ação, C-A é um processo. C-A não é selecionada por nenhum verbo alemão, mas pode ser codificada pela voz passiva dos verbos transitivos que selecionam A-C: *behandeln, darstellen, aufgreifen, thematisieren, einführen, vermitteln, weitergeben, erklären, erläutern, klären, verdeutlichen, kommentieren, aufbereiten, systematisieren, formulieren, festigen, wiederholen, rekapitulieren, anleiten, instruieren* etc.:

- (82) Der Aufbau eines Vulkans (C) wird vom Lehrer (A) erklärt. [A formação de um vulcão é explicada pelo professor.]

A única cena parcial com C no primeiro lugar selecionada por alguns verbos alemães é C-B. Essa cena pode ser concebida como um processo ou como um estado. A maioria dos respectivos verbos exige o padrão sintático SM 21 (NOM + AKK): *anregen* [estimular], *motivieren* [motivar], *beschäftigen* [manter ocupado] e *interessieren* [ser interessante], entre outros. *Interessieren* apresenta a cena como um estado, enquanto os outros indicam um processo:

- (83) Sport regt die Schüler an. [Educação física estimula os alunos.]

Existem também dois verbos que regem o padrão sintático SM 26 (NOM + DAT): *eingehen* [entrar na cabeça] e *einleuchten* [convencer].

- (84) Dieses Argument hat den Schülern nicht eingeleuchtet. [Esse argumento não convenceu os alunos.]

Em relação à categoria do objeto de ensino/aprendizagem, todos esses verbos são compatíveis com objetos propriamente ditos. *Anregen*, *motivieren*, *beschäftigen* e *interessieren* aceitam também estados de coisas e proposições:

- (85) Das Fußballspielen beschäftigt die Kinder den ganzen Tag. [Jogando futebol, as crianças ficam ocupadas o dia inteiro.] (estado de coisas)
- (86) Daß Brasilien vor 500 Jahren entdeckt wurde, beschäftigt die Schüler überhaupt nicht. [O fato de que o Brasil foi descoberto há 500 anos não interessa aos alunos de maneira alguma.] (proposição)
- (87) Daß sie ein Stipendium bekommen können, regt die Schüler an. [Poder ganhar uma bolsa estimula os alunos.] (proposição)

Os verbos *eingehen* e *einleuchten* aceitam proposições, mas não estados de coisas:

- (88) \*Schwimmen geht mir nicht ein. [Nadar não entra na minha cabeça.] (estado de coisas)
- (89) Daß sie jetzt lernen müssen, leuchtet den Schülern ein. [O fato de que eles precisam estudar agora convence os alunos.] (proposição)

O participante D, finalmente, é colocado em primeiro plano por alguns verbos, mas nunca sozinho. D-A pode ser codificado pela voz passiva de *wählen*, *auswählen*, *präsentieren*, *vorgeben*, *anwenden*, *vortragen*, *einsetzen*, *verwenden*, *benutzen*, *aktivieren*, entre outros:

- (90) Dieser Text (D) wurde von der Lehrerin (A) ausgewählt. [Esse texto foi escolhido pela professora.]

A cena parcial D-B, a relação entre o signo e o aprendiz, é selecionada por alguns verbos que também selecionam A-B, A-B-C ou C-B: *informieren* [informar], *unterrichten* [ensinar], *orientieren* [orientar], *anregen* [estimular, animar], *motivieren* [motivar], *instruieren* [instruir], *beschäftigen* [manter ocupado] e *interessieren* [ser interessante], com regência de SM 21 (NOM + AKK), e *eingehen* [entrar na cabeça], com regência de SM 26 (NOM + DAT):

- (91) Gute Bücher regen die Schüler an. [Bons livros animam os alunos.]

*Informieren* e *unterrichten* podem referir-se a proposições e objetos propriamente ditos, *orientieren*, somente a objetos propriamente ditos, e *anregen*, *motivieren* e *instruieren* a estados de coisas. *Beschäftigen* e *eingehen* não determinam nada sobre o objeto de aprendizagem.

*Interessieren* indica um estado, enquanto os outros verbos apresentam a cena parcial como processo.

A cena D-C pode ser concebida como um processo ou como um estado. Ela é selecionada por alguns verbos que regem o padrão sintático SM 15 (NOM + PRP), entre eles *sich befassen mit* [tratar de], *hinführen zu* [preparar para], *einführen in* [introduzir em], *eingehen auf*, *handeln von* [tratar de], *hinweisen auf* [indicar], *erinnern an* [alertar para], e por um número maior de verbos que regem SM 21 (NOM + AKK), entre eles *aufgreifen*, *thematisieren* [tematizar], *einführen* [introduzir], *vorstellen*, *darstellen* [apresentar], *behandeln* [tratar], *präsentieren* [apresentar], *formulieren* [formular], *kommentieren* [comentar], *erklären*, *erläutern* [explicar], *klären* [esclarecer], *klarmachen*, *verdeutlichen* [deixar claro, tornar claro], *aufbereiten* [preparar], *verarbeiten* [trabalhar, discutir], *systematisieren* [sistematizar], *aufzeigen* [demonstrar], *vermitteln* [transmitir], *festigen*, *fixieren* [fixar], *wiederholen* [repetir, revisar] e *rekapitulieren* [recapitular], entre outros:

- (92) Die neue Lektion führt zu komplexeren Lösungsansätzen hin. [A nova lição prepara para modos mais complexos de solução.] (SM 15)
- (93) Dieses Buch bereitet das Thema (für 10-jährige Schüler) auf. [Este livro prepara o assunto (para alunos de dez anos).] (SM 21)

Todos esses verbos indicam que se trata de um processo.

*Erinnern an*, *erklären* e *erläutern* aceitam objetos propriamente ditos, estados de coisas e proposições na função do objeto de ensino/aprendizagem:

- (94) Das Gedicht erinnert an ein Sonett. [O poema lembra um soneto.] (objeto propriamente dito)
- (95) Diese Übung erinnert an Fahrradfahren. [Esse exercício lembra andar de bicicleta.] (estado de coisas)
- (96) Die Lektion erinnert daran, daß die Wechselpräpositionen sehr wichtig sind. [A lição chama a atenção para o fato de que as preposições de regência variável são muito importantes.] (proposição)

*Sich befassen mit*, *eingehen auf*, *handeln von*, *hinweisen auf*, *darstellen*, *präsentieren*, *kommentieren*, *klären*, *verdeutlichen*, *vermitteln* e *wiederholen* aceitam proposições e objetos propriamente ditos:

- (97) Der Text stellt dar, daß Atome, anders als man früher glaubte, doch teilbar sind. [O texto expõe que átomos, ao contrário do que se acreditava antigamente, são, de fato, divisíveis.] (proposição)

- (98) Der Text stellt die Metamorphose der Amphibien dar. [O texto apresenta a metamorfose dos anfíbios.] (objeto propriamente dito)

*Hinführen zu* é compatível com objetos propriamente ditos e com estados de coisas:

- (99) Die neue Lektion führt zu den Wechselpräpositionen (objeto propriamente dito)/zu neuen Lösungsansätzen (estado de coisas) hin. [A nova lição prepara para as preposições de regência variável/para novos modos de solução.]

*Aufzeigen* aceita proposições e estados de coisas, mas não objetos propriamente ditos:

- (100) Das zweite Kapitel zeigt auf, daß Arbeitslosigkeit eine Gefahr für den sozialen Frieden bedeutet. [O segundo capítulo demonstra que desemprego constitui um perigo para a paz social.] (proposição)
- (101) Das zweite Kapitel zeigt interessante Lösungswege auf. [O segundo capítulo apresenta interessantes estratégias de solução do problema.] (estado de coisas)
- (102) \*Das zweite Kapitel zeigt die Metamorphose der Amphibien auf. [O segundo capítulo demonstra a metamorfose dos anfíbios.]

*Formulieren, klarmachen e rekapitulieren* referem-se sempre a proposições:

- (103) Der Text formuliert den Satz des Pythagoras (in verständlichen Worten). [O texto formula o teorema de Pitágoras (em palavras compreensíveis).]

*Einführen in, aufgreifen, thematisieren, einführen, vorstellen, behandeln, aufbereiten, verarbeiten, systematisieren, festigen e fixieren*, finalmente, referem-se sempre a objetos propriamente ditos:

- (104) Das zweite Kapitel greift noch einmal das gleiche Thema auf. [O segundo capítulo retoma o mesmo assunto.] (objeto propriamente dito)
- (105) \*Das zweite Kapitel greift interessante Lösungswege auf. [O segundo capítulo tematiza interessantes estratégias de solução do problema.] (estado de coisas)
- (106) \*Das zweite Kapitel greift auf, daß Atome teilbar sind. [O segundo capítulo tematiza que átomos são divisíveis.] (proposição)

*Sich befassen mit, eingehen auf, handeln von, behandeln, darstellen, aufgreifen e thematisieren* são verbos relativamente gerais que focalizam a relação entre o signo e o objeto de ensino. *Hinführen zu* refere-se a uma fase anterior ao ensino propriamente dito, enquanto *einführen, einführen in, hinweisen auf, vorstellen, präsentieren, aufzeigen e vermitteln* se referem à fase inicial do ensino.

*Aufbereiten, verarbeiten, systematisieren, klären, klarmachen e verdeutlichen* indicam que ocorre um tratamento aprofundado do objeto de ensino que envolve sua reorganização didática. *Formulieren, kommentieren, erklären e erläutern* indicam que os signos utilizados são lingüísticos, i.e., que o ensino é realizado mediante um texto. *Festigen, fixieren, erinnern an, wiederholen e rekapitulieren*, finalmente, referem-se a uma fase posterior ao ensino *stricto sensu*, na qual o aprendiz já pode reativar em sua memória aquilo que aprendeu.

Outros três verbos que selecionam a cena parcial D-C são *verweisen auf* [remeter a], *bedeuten* [significar] e *nahelegen* [sugerir], mas esses apresentam a cena como um estado. *Verweisen auf* rege o padrão sintático SM 15 (NOM + PRP), os outros dois regem SM 21 (NOM + AKK):

(107) Was bedeutet dieses Wort? [O que significa esta palavra?]

*Verweisen auf e bedeuten* aceitam objetos propriamente ditos e proposições, mas não estados de coisas; *nahelegen* combina-se somente com proposições:

(108) Der Text legt nahe, daß der Autor unter Drogen stand. [O texto sugere que o autor estava drogado.]

A última cena parcial que pode ser selecionada por verbos alemães é D-B-C /V/. Trata-se de um processo. Um primeiro grupo de verbos rege o padrão sintático SM 23 (NOM + AKK + PRP), entre eles *anregen zu* [estimular a], *motivieren zu* [motivar a], *anleiten zu* [orientar a], *hinführen zu* [levar a], *einführen in* [introduzir a], *heranführen an* [preparar para], *erinnern an* [recordar], *verweisen auf* [remeter a], *hinweisen auf* [alertar para], *konfrontieren mit* [confrontar com] e *vertraut machen mit* [familiarizar com]:

(109) Dieser Satz verweist die Schüler auf das gelernte Kapitel. [Essa frase remete os alunos ao capítulo estudado.]

Um segundo grupo rege SM 29 (NOM + DAT + AKK), entre eles *nahebringen* [sensibilizar para], *vermitteln* [transmitir], *einprägen* [fazer gravar], *klarmachen* [deixar claro], *nahelegen* [sugerir] e *abverlangen* [exigir]:

(110) Der Text bringt dem Schüler das Thema nahe. [O texto sensibiliza o aluno para o tema.]

*Anregen zu, motivieren zu, anleiten zu e abverlangen* aceitam, como objeto de aprendizagem, estados de coisas, mas não objetos propriamente ditos e proposições. *Hinführen zu e einführen in* são compatíveis com objetos



propriamente ditos e com estados de coisas, *erinnern an* com objetos propriamente ditos, estados de coisas e proposições. *Verweisen auf*, *hinweisen auf*, *konfrontieren mit*, *vertraut machen mit*, *nahebringen*, *vermitteln* e *einprägen* aceitam objetos propriamente ditos e proposições, mas não estados de coisas. *Klarmachen* e *nahelegen* permitem somente proposições e *heranführen an*, somente objetos propriamente ditos.

#### 4.2. Características de focalização e padrões sintáticos

No anexo deste trabalho, encontram-se quatro levantamentos sinóticos: uma lista de todos os verbos pesquisados com exemplos ilustrativos, ordenados segundo suas características de encenação (anexo 7.1.); uma lista das cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM com um levantamento dos verbos que selecionam cada uma delas (anexo 7.2.); uma lista alfabética dos verbos com as cenas parciais selecionadas e os padrões sintáticos regidos (anexo 7.3.), bem como uma tabela com os processos de transporte nas diversas cenas parciais e sua codificação por prefixos e bases verbais (anexo 7.4.).

No presente item, realizo uma análise quantitativa e qualitativa desse material, com o objetivo de elaborar uma descrição lingüística do campo lexical dos verbos de ensino e aprendizagem da língua alemã. Como já foi exposto, meu levantamento de verbos não pode ser considerado completo. Ele foi baseado em numerosas fontes de informação, como dicionários, livros didáticos, manuais do professor etc., mas com certeza teria sido possível encontrar mais verbos se a procura tivesse se estendido a uma quantidade maior de fontes. Assumo, no entanto, que o material utilizado seja suficientemente rico para garantir que minha análise possa traçar uma imagem representativa do campo lexical em questão.

Meu levantamento engloba 110 verbos diferentes. 13 deles são registrados em duas variantes, p.ex., uma reflexiva e uma não-reflexiva, como *einarbeiten in* e *sich einarbeiten in*, uma bivalente e uma trivalente, como *anleiten* e *anleiten zu* ou com outras diferenças de valência ou significado. Dessa maneira, chega-se a um total de 123 verbetes na lista alfabética.

Todos os verbos selecionam pelo menos uma cena parcial de ENSINO/APRENDIZAGEM, mas há vários que podem selecionar duas, três ou até quatro cenas parciais diferentes, dependendo de como são usados. Contando todas essas variantes, obtemos um número de 214 possibilidades de codificar eventos de ENSINO/APRENDIZAGEM mediante os verbos aqui pesquisados.

Em cada uma dessas variantes, o evento é apresentado de uma maneira um pouco diferente, conforme as intenções do falante em cada caso individual. Justamente nisso reside a função da sinonímia parcial entre os integrantes de um campo lexical. No caso dos verbos, observam-se dois sistemas de opções paralelos: o sistema da seleção de cenas parciais (também chamado valência semântica) e o sistema de regência de padrões sintáticos (também chamado valência gramatical).

Iniciarei minha análise pela valência semântica. A cena ENSINO/APRENDIZAGEM possui quatro participantes, o professor (A), o aprendiz (B), o objeto de ensino/aprendizagem (C) e o signo (D). Desses, pelo menos um e até três são selecionados por cada verbo em cada variante de uso. No meu levantamento, considereei as 40 cenas parciais matematicamente possíveis, 4 de um, 12 de dois, e 24 de três participantes. Não encontrei nenhum verbo tetravalente, de modo que não considereei cenas parciais de quatro participantes. 19 das cenas parciais consideradas, ou seja, quase a metade, não são selecionadas por nenhum verbo alemão. Entre aquelas que podem ser codificadas por pelo menos um verbo, há 2 de um participante (50% de 4), 9 de dois (75% de 12), e 11 de três (46% de 24). Isso significa que as cenas parciais de dois participantes são as mais típicas na codificação de eventos de ENSINO/APRENDIZAGEM. Esse resultado fica ainda mais claro, quando se consideram as 214 variantes de uso dos verbos: apenas 7 variantes de verbos (3,5% de 214) selecionam uma cena de um participante, mas 140 (65,5%) selecionam uma cena com dois participantes e 67 (31%), uma cena com três participantes. Esses resultados são bastante semelhantes àqueles que BLÜHDORN (1993: 232) encontrou na análise dos verbos alemães que codificam eventos comerciais.

Dividindo as cenas parciais pelos participantes colocados no primeiro lugar, observa-se que entre aquelas com A na primeira posição há 3 (30 %) que não podem ser selecionadas por nenhum verbo alemão; entre as com D há 7 (70%) que não podem ser selecionadas, entre as com C, 9 (90%), mas das com B, todas podem ser selecionadas por pelo menos um verbo. Essa observação indica uma importância particular do participante B (do aprendiz).

Entre as 214 variantes de emprego dos verbos, há 83 (38,5%) que colocam A no primeiro lugar, 66 (31%) que colocam B no primeiro lugar, 59 (27,5%) que focalizam D, e apenas 6 (3%) que focalizam C. Isso mostra que o participante A (o professor) é o mais adequado para a focalização. Quando se consideram os participantes colocados no último lugar das cenas parciais, encontramos 12 variantes (5,5%) com A no último lugar, 26 (12%) com B, 139 (65%) com C e 37 (17,5%) com D. Concluimos que C é o participante mais típico para ocupar a última posição. Considerando, finalmente, todos os participantes selecionados por todos os verbos em qualquer posição, vemos que 98 variantes de uso (46% de

214) envolvem o participante A em alguma posição, também 98 variantes (46%) envolvem D, mas 144 variantes (68%) envolvem B e 148 (69%), C. Isso aponta para uma maior importância geral do aprendiz e do objeto de ensino/aprendizagem, em comparação ao professor e ao signo, como participantes da cena.

Das 83 variantes de uso que focalizam o participante A, 40 (48%) representam cenas com dois participantes e 41 (49%), cenas com três participantes. Das 66 variantes que focalizam B, 52 (79%) representam cenas com dois, e 9 (13%), cenas com três participantes. Das 59 variantes que focalizam D, 42 (71%) representam cenas com dois participantes e 17 (29%), cenas com três participantes. Das 6 variantes que focalizam C, finalmente, todas representam cenas parciais com dois participantes. Isso demonstra que o participante A possibilita a seleção simultânea de um maior número de outros participantes, enquanto D, B e particularmente C impõem restrições na seleção de outros participantes.

Entre as 40 cenas parciais pesquisadas, as com A no primeiro lugar são exclusivamente ações. As com B em primeiro lugar são tipicamente ações, mas 5 delas (50%) permitem interpretações como processos ou estados. As com C e D em primeiro lugar são todas processos ou estados. Das 214 variantes de uso dos verbos, 132 (61,5%) codificam ações, 67 (31%), processos, 7 (3,5%), cenas indiferentes entre ação e processo (a seguir contadas como processos) e 8 (4%), estados. Isso sugere que a cena de ENSINO/APRENDIZAGEM como um todo é tipicamente vista como controlada pela vontade de um dos participantes, mas envolvendo também uma série de processos involuntários. Das 98 variantes de uso que envolvem o participante A em alguma posição, 97 (99%) são ações; das 144 variantes que envolvem B, 95 (66%) são ações e 45 (31%), processos; das 148 variantes com C, 77 (52%) são ações e 65 (44%), processos; e das 98 variantes com D, apenas 36 (37%) são ações e 57 (58%), processos. Essa observação demonstra que o participante A (o professor) aparece tipicamente como participante de ações, enquanto o aprendiz figura em um terço dos casos como participante de processos. O objeto de ensino/aprendizagem possui uma característica dividida entre ações e processos e o signo participa mais tipicamente em processos.

Ao comparar as posições dos quatro participantes nas cenas parciais que representam ações e naquelas que representam processos, observa-se a seguinte distribuição:

Tabela 3

Ações	A	B	C	D	total
1ª posição	83	49	0	0	132
2ª posição	12	46	43	24	125
3ª posição	2	0	34	12	48
total	97	95	77	36	

Tabela 4

Processos	A	B	C	D	total
1ª posição	0	15	5	54	74
2ª posição	0	30	42	2	74
3ª posição	0	0	18	1	19
total	0	45	65	57	

Percebe-se que o participante A possui sua posição mais típica no primeiro lugar de uma cena do tipo ação (como agente). Além disso, ocorre na segunda (e raramente na terceira) posição de uma ação (como origem, mas nunca como paciente). Também nunca ocorre como participante de um processo.

B ocorre mais tipicamente na primeira ou na segunda posição de uma ação (como agente, paciente ou destinatário) e também na segunda ou primeira posição de um processo (como paciente, experimentador ou destinatário). Nunca ocorre na terceira posição.

C, ao contrário de B, nunca ocorre na primeira posição de uma ação e raramente na primeira posição de um processo. Seu lugar mais típico é na segunda (ou terceira) posição de uma ação ou de um processo (como paciente). Para colocar C na primeira posição, é quase sempre necessário utilizar uma construção passiva.

D, assim como C, nunca ocorre na primeira posição de uma ação, mas é bastante freqüente na primeira posição de um processo (como instrumento). Em processos, seu posicionamento no segundo ou terceiro lugar constitui uma exceção, enquanto em ações, ele é bastante normal (no papel do paciente, destino ou instrumento).

75% das variantes de verbos que codificam processos selecionam dois participantes e 25%, três. Entre os verbos que codificam ações, cerca de 40 % selecionam três participantes, cerca de 5%, um, e cerca de 55%, dois participantes.

Analisando a valência sintática, observamos em primeiro lugar que o número de padrões sintáticos diferentes utilizados para codificar eventos de ENSINO/APRENDIZAGEM é bastante reduzido. No total, foram encontrados apenas 7 padrões sintáticos com as seguintes frequências:

(111)	SM 13:	NOM	7	(3%)
	SM 15:	NOM + PRP	17	(8%)
	SM 21:	NOM + AKK	119	(55,5%)
	SM 23:	NOM + AKK + PRP	32	(15%)
	SM 24:	NOM + AKK + AKK	1	(0,5%)
	SM 26:	NOM + DAT	4	(2%)
	SM 29:	NOM + DAT + AKK	34	(16%)

Um desses padrões, SM 21, representa mais da metade de todas as ocorrências. Entre os demais, os padrões SM 29, SM 23 e SM 15 possuem uma determinada frequência, enquanto SM 24, SM 26 e SM 13 são marginais.

Há um paralelismo recorrente entre os padrões SM 15 e SM 21 por um lado e entre SM 23 e SM 29, por outro. Em relação às cenas A-C, B-A, B-C e D-C, os padrões SM 15 e SM 21 representam variantes de codificação. Das marcas AKK e PRP, que estão em alternância nesses padrões, AKK indica um paciente e PRP, um destino. Em relação às cenas A-B-C, A-B-D e D-B-C, os padrões SM 23 e SM 29 constituem alternativas. Na variante NOM + AKK + PRP, o participante B, no segundo lugar, é apresentado como paciente e na variante NOM + DAT + AKK, ele aparece como destinatário. A mensagem e o signo aparecem como destino em SM 23 e como paciente em SM 29.

Verificamos que nos sete padrões encontrados, ocorrem somente complementos de quatro tipos: NOM, DAT, AKK e PRP. O NOM está sempre no primeiro lugar e codifica um agente, experimentador ou instrumento. Ele é típico dos participantes A, B e D, mas não de C. O DAT está sempre no segundo lugar e codifica o destinatário ou a origem. Ele é mais típico de B, mas, em alguns casos, codifica também A. Por outro lado, nunca codifica C e quase nunca, D. O AKK está sempre no segundo e/ou terceiro lugar do padrão sintático e indica na maioria das vezes um paciente. É o caso mais típico para codificar o participante C, mas serve também para D e B. Porém, quase nunca codifica A. PRP, finalmente, fica sempre no segundo ou terceiro lugar e serve para indicar o destino, o instrumento ou a origem. Codifica mais tipicamente o participante C, ocorrendo algumas vezes com A e D. Nunca codifica B.

A codificação dos quatro participantes pelos quatro tipos de complementos pode ser visualizada por um gráfico que toma como ponto de partida a escala de focalização apresentada na figura 1, no item 2.5. acima:

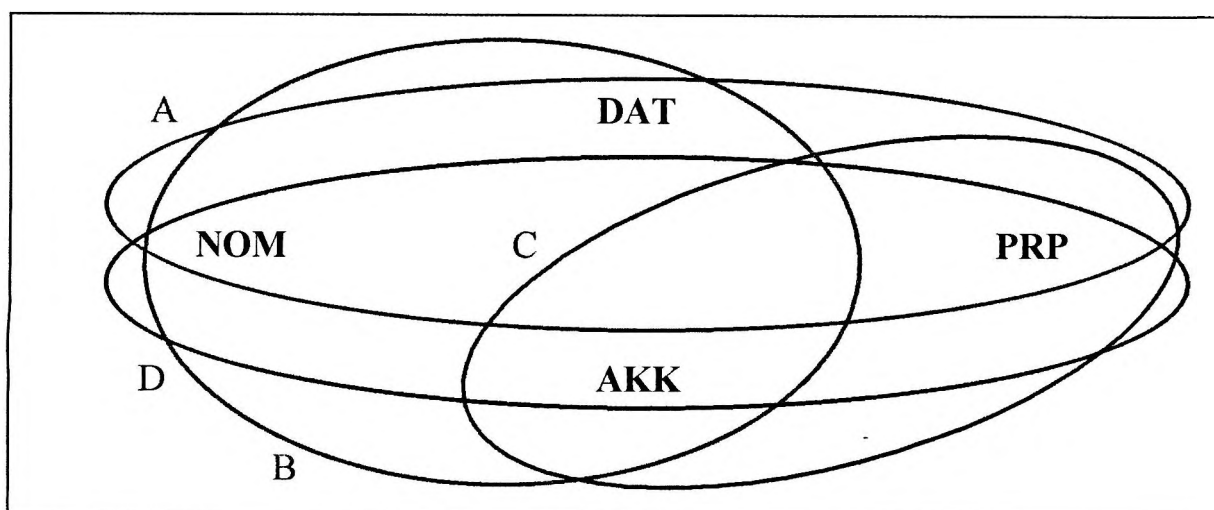


Figura 5: Distribuição dos casos gramaticais aos participantes da cena

O NOM marca sempre o participante que está no primeiro plano. DAT e AKK marcam um participante no segundo plano e PRP, um participante no terceiro plano. O gráfico mostra que A e D possuem uma relativa variabilidade, podendo ocupar o primeiro, segundo ou terceiro plano. Para A, no entanto, a posição no foco é a mais típica. O participante B só ocorre no primeiro ou no segundo plano e nunca no terceiro. Isso corrobora sua maior importância na cena, já observada anteriormente. O participante C, por sua vez, raramente ocupa o primeiro plano, sendo sua posição típica o segundo ou o terceiro.

As preposições encontradas são *in*, *an*, *auf*, *zu*, *mit*, *von* e *aus*. *Mit* indica um instrumento. *In*, *an*, *auf* e *zu*, como já foi observado anteriormente, indicam um movimento em direção a um destino, enquanto *von* e *aus* indicam um movimento a partir de uma origem. Esses movimentos resultam da metáfora de transporte, latente na concepção da cena de ENSINO/APRENDIZAGEM, que é o assunto do próximo item.

### 4.3. A metáfora de transporte

Vimos, no último item, que, entre os padrões sintáticos regidos pelos verbos de ensino/aprendizagem da língua alemã, há uma forte predominância do padrão SM 21 (NOM + AKK). Visto que o alemão, como todas as línguas indo-européias, é uma língua acusativa, essa observação não é de se admirar. As línguas acusativas tendem a conceber o mundo em termos de agentes e pacientes, sendo que a estrutura frasal típica reserva a posição do sujeito para o agente. Ensino e aprendizagem são concebidos como processos manipulativos, em que um dos

participantes (o professor ou o aprendiz) age sobre um outro (o aprendiz, a mensagem ou o signo).

Os processos manipulativos específicos que determinam a concepção da cena ENSINO/APRENDIZAGEM na língua alemã são movimentos e transportes. Nas diversas cenas parciais podemos isolar uma série de movimentos e/ou transportes diferentes:

- (i) o professor apropria-se da mensagem;
- (ii) o professor movimenta o aprendiz em direção à mensagem;
- (iii) o professor apropria-se do signo;
- (iv) o professor movimenta o signo em direção à mensagem;
- (v) o professor coloca a mensagem dentro do signo;
- (vi) o professor movimenta a mensagem em direção ao aprendiz;
- (vii) o professor movimenta o signo em direção ao aprendiz;
- (viii) o signo apropria-se da mensagem;
- (ix) o signo movimenta o aprendiz em direção à mensagem;
- (x) o signo transporta a mensagem em direção ao aprendiz;
- (xi) o signo movimenta-se em direção ao aprendiz;
- (xii) a mensagem movimenta-se em direção ao aprendiz;
- (xiii) a mensagem movimenta o aprendiz;
- (xiv) o aprendiz ajusta-se em direção ao professor;
- (xv) o aprendiz apropria-se do signo;
- (xvi) o aprendiz retira a mensagem do signo;
- (xvii) o aprendiz apropria-se da mensagem;
- (xviii) o aprendiz retira o signo do professor;
- (xix) o aprendiz retira a mensagem do professor.

Fica claro que a grande maioria desses processos envolve um agente e um paciente, além de uma origem ou um destino. Somente os processos (xi), (xii) e (xiv) não apresentam a divisão entre agente e paciente.

A seguir, examinarei algumas bases verbais e alguns prefixos recorrentes no meu levantamento, em relação aos movimentos/transportes por eles codificados.

Entre os verbos que tomam como sujeito o elemento referente ao professor, encontram-se os radicais *-greifen* [agarrar] (em *aufgreifen*), *-fassen* [agarrar] (em *sich befassen mit*) e *-holen* [buscar] (em *wiederholen*) como meios para indicar que o professor se apropria da mensagem. Entende-se que a mensagem está guardada em algum estoque de possíveis mensagens, do qual o professor a retira para poder posteriormente transmiti-la ao aluno.

Os radicais *-führen* [conduzir] (em *einführen in* e *heranführen an*), *-weisen* [indicar, direcionar] (em *unterweisen*, *unterweisen in*, *verweisen auf* e *hinweisen auf*), *-richten* [direcionar] (em *unterrichten* e *unterrichten in*), *-leiten* [conduzir] (em *anleiten* e *anleiten zu*) e *-regen* [mover] (em *anregen zu*) indicam que o professor movimenta o aprendiz. Entende-se que existe um destino (a mensagem) para o qual o aprendiz deve ser conduzido e que o professor é o motor que efetua tal movimento.

O verbo *-wählen* [escolher] (em *wählen* e *auswählen*) refere-se à escolha do signo pelo professor. De maneira semelhante à escolha da mensagem, o professor retira o signo de um estoque à sua disposição. Em seguida, utiliza o signo para codificar a mensagem, ou seja, ele movimenta o signo em direção à mensagem. Esse processo pode ser representado pelos verbos *-wenden* [virar] (em *anwenden* e *verwenden*) e *-setzen* (em *einsetzen*).

Um grupo relativamente grande de bases verbais focaliza a movimentação da mensagem em direção ao aprendiz, efetuada pelo professor: *-legen* [colocar] (em *nahelegen*), *-stellen* [colocar] (em *darstellen* e *vorstellen*), *-bringen* [levar] (em *beibringen* e *nahebringen*), *-leiten* [dirigir] (em *anleiten*), *-führen* [conduzir] (em *einführen*) e *-geben* [dar] (em *weitergeben (an)*). Observa-se que há uma concorrência entre dois movimentos efetuados pelo professor, daquele do aprendiz em direção à mensagem e daquele da mensagem em direção ao aprendiz. O primeiro é tipicamente codificado pelos padrões sintáticos SM 21 ou SM 23, o segundo, pelos padrões SM 21 ou SM 29.

O último movimento efetuado pelo professor é o do signo em direção ao aprendiz. Ele é focalizado pelas bases verbais *-tragen* [carregar] (em *vortragen*), *-geben* [dar] (em *vorgeben*), *-stellen* [colocar] (em *vorstellen*) e *-bringen* [levar] (em *nahebringen*).

O signo é o instrumento do professor para transmitir a mensagem. Com frequência, ele é focalizado como se fosse o motor do processo, i.e., substitui o professor na posição do agente. Isso ocorre com as bases verbais *-fassen* [agarrar] (em *sich befassen mit*), *-gehen* [ir] (em *eingehen auf*), *-greifen* [agarrar] (em *aufgreifen*) e *-holen* [buscar] (em *wiederholen*). Esses verbos indicam que o signo se apropria da mensagem.

Outras bases dão a entender que o signo, substituindo o professor, movimenta o aprendiz em direção à mensagem: *-richten* [direcionar] (em *unterrichten*), *-regen* [mover] (em *anregen* e *anregen zu*), *-führen* [conduzir] (em *hinführen zu*, *einführen in* e *heranführen an*), *-weisen* [indicar] (em *verweisen auf* e *hinweisen auf*) e *-leiten* [conduzir] (em *anleiten zu*).



Também há verbos que indicam o transporte da mensagem em direção ao aprendiz, efetuado pelo signo: *-führen* [conduzir] (em *einführen*), *-stellen* [colocar] (em *vorstellen* e *darstellen*), *-legen* [colocar] (em *nahelegen*) e *-bringen* [levar] (em *nahebringen*).

O verbo intransitivo *-gehen* [ir] (em *eingehen*) indica um movimento do signo, efetuado por ele mesmo, em direção ao aprendiz. Esse verbo também pode ser usado para indicar um movimento da mensagem em direção ao aprendiz. Sob outra perspectiva, a mensagem pode movimentar o aprendiz, como o fazem o professor e o signo. Para focalizar esse processo, utiliza-se a base *-regen* [mover] (em *anregen*).

Em relação ao aprendiz, há seu ajustamento para o professor, focalizado pelos verbos *-folgen* [seguir] (em *folgen können*), *-geben* [dar] (em *achtgeben auf*) e *-stellen* [colocar] (em *sich einstellen auf*). Ele também se apropria do signo, o que pode ser indicado por *-schnappen* [pegar] (em *aufschnappen*) e *-fassen* [agarrar] (em *auffassen*). Retira a mensagem do signo, o que é focalizado por *-nehmen* [pegar] (em *entnehmen aus*). E, finalmente, se apropria da mensagem, o que é indicado pelas bases *-greifen* [agarrar] (em *begreifen*), *-fassen* [agarrar] (em *erfassen*), *-eignen* [pertencer] (em *sich aneignen*), *-halten* [segurar] (em *behalten*) e *-nehmen* [pegar] (em *aufnehmen* e *wahrnehmen*).

Como se percebe, as bases verbais dividem entre si o trabalho de indicar determinados tipos de movimento/transporte como processos parciais da cena ENSINO/APRENDIZAGEM. Observações análogas podem ser feitas com os prefixos verbais. Alguns prefixos, como *be-*, *er-* e *ver-*, não possuem mais um significado reconhecível. Sua presença em um verbo costuma influenciar apenas sua valência gramatical e/ou seu aspecto. Outros, como *ein-*, *ab-*, *aus-* etc., que derivam de advérbios espaciais, possuem ainda significados identificáveis, ligados às origens ou aos destinos de movimentos.

Assim, o prefixo *auf-* (em *aufgreifen* e *aufbereiten*), que indica um movimento de baixo para cima, focaliza a apropriação da mensagem pelo professor.<sup>6</sup> A apropriação do signo, pelo contrário, é indicada por *aus-* (em *auswählen*), que se refere a um movimento de dentro para fora (a retirada do estoque).

A movimentação do aprendiz em direção à mensagem efetuada pelo professor pode ser indicada pelos prefixos *hin-*, *heran-*, *an-*, *unter-*, *ein-* e *in-*. *Hin-* (em *hinweisen auf*) refere-se a um afastamento de um lugar de origem, no caso do

---

<sup>6</sup> Também em português associam-se elementos linguísticos que indicam um movimento para cima com a idéia de apropriação, como p.ex., com o verbo *levantar* em *levantar dados*.

próprio professor, em direção a um outro lugar como destino. Já *heran-* (em *heranführen an*) assume a perspectiva contrária, de uma aproximação do lugar de destino. *An-*, tanto como componente de *heran-* quanto como prefixo independente (em *anleiten zu* e *anregen zu*), sugere o estabelecimento de um contato direto (mas do lado de fora) entre o objeto movimentado (o aprendiz) e o destino (a mensagem). O sentido espacial de *unter-* (em *unterrichten*, *unterrichten in*, *unterweisen* e *unterweisen in*) quase se perdeu no alemão contemporâneo. Parece que esse prefixo indica um processo entre duas ou mais pessoas (como em *Unterredung* [conversa], *Unterhaltung* [conversação] etc.). Etimologicamente, *unter-* pertence à mesma família que a preposição *entre* e o prefixo *inter-* (p.ex., em *interpessoal*) do português. *Ein-* (em *einarbeiten in* e *einführen in*) indica um movimento de fora para dentro. O aprendiz é introduzido na mensagem ou no assunto a que ela se refere. O mesmo ocorre no caso do prefixo latino *in-* (em *instruieren* e *informieren*).

A movimentação do signo em direção à mensagem pode ser indicada pelos prefixos *an-* e *ein-* (em *anwenden* e *einsetzen*), que pertencem ao mesmo grupo. *Ein-* (em *einpauken* e *eintrichtern*) é o único prefixo desse grupo que também serve para indicar o movimento contrário, i.e., a penetração da mensagem no aprendiz (na sua cabeça).

Os outros prefixos que se referem à movimentação da mensagem em direção ao aprendiz formam um grupo bem distinto do anterior: *weiter-*, *über-*, *auf-*, *nahe-*, *bei-*, *vor-* e *dar-*. *Weiter-* (em *weitergeben (an)*) indica uma passagem, i.e., a transmissão de algo recebido de outra fonte para o destino. O professor não inventa aquilo que ensina, mas transmite ao aluno o que ele mesmo aprendeu. Essa descrição também é válida para *über-* (em *übermitteln*). *Auf-* (em *aufzeigen*) indica novamente um movimento de baixo para cima, mas agora não no sentido de apropriação, e sim, de tornar algo visível para outras pessoas (como também existe em português com *levantar* em *levantar a mão*). *Nahe-* e *bei-* (em *nahelegen*, *nahebringen* e *beibringen*) indicam um movimento para perto do destino (do aprendiz), semelhante a *an-* no grupo anterior, mas não necessariamente com o estabelecimento de contato direto. Também *vor-* (em *vorstellen* e *vormachen*) e *dar-* (em *darstellen*) indicam movimentos desse gênero, sendo que *dar-* (que provém do advérbio *da* [aí, ali]) sugere uma presentificação em geral, e *vor-*, uma colocação em frente ao aprendiz.

Os prefixos que focalizam a movimentação do signo em direção ao aprendiz, efetuada pelo professor, são *nahe-* e *vor-* (em *nahebringen*, *vorgeben*, *vortragen* e *vorstellen*). Esses também pertencem ao grupo anterior. Parece, portanto, que há uma divisão de trabalho entre dois grupos de prefixos: os que tomam o aprendiz como destino e os que tomam a mensagem como destino.

A apropriação da mensagem pelo signo pode ser indicada por *auf-* (em *aufgreifen*, *aufbereiten* e *aufzeigen*) e *ein-* (em *einführen*). Enquanto *ein-* serve, em geral, para indicar a penetração, *auf-* já foi apresentado como indicador de apropriação.

Os prefixos que podem indicar a movimentação do aprendiz em direção à mensagem efetuada pelo signo, são os mesmos que indicam essa movimentação efetuada pelo professor: *hin-* (em *hinführen zu*), *heran-* (em *heranföhren an*), *an-* (em *anregen zu* e *anleiten zu*), *unter-* (em *unterrichten*) e *ein-* (em *einführen in*).

A movimentação da mensagem em direção ao aprendiz efetuada pelo signo pode ser indicada por *auf-* (em *aufzeigen*), *nahe-* (em *nahebringen* e *nahelegen*), *vor-* (em *vorstellen*), *dar-* (em *darstellen*) e *ein-* (em *einführen* e *einprägen*). Novamente, esses prefixos pertencem ao grupo que também codifica o mesmo movimento efetuado pelo professor.

Os movimentos do signo e da mensagem em direção ao aprendiz podem ser indicados pelo prefixo *ein-* (em *eingehen* e *einleuchten*), que indica, em geral, uma penetração. Esse é o prefixo menos especializado entre as cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM. Para indicar que a mensagem movimenta o aprendiz, pode se usar o prefixo *an-* (em *anregen*).

Em relação ao aprendiz, finalmente, usam-se *ein-* (em *sich einstellen auf*) e *nach-* (em *nachmachen* e *nachplappern*) para indicar o ajustamento ao professor. *Ein-*, nesse caso, não indica a penetração do aprendiz no professor, mas sim, o entrar na postura ajustada. *Nach-* indica um movimento do aprendiz que imita um movimento do professor. A apropriação do signo ou da mensagem pelo aprendiz pode ser indicada por *auf-* (em *aufnehmen*, *aufschnappen* e *auffassen*), *an-* (em *sich aneignen*, *sich anlernen*) e *ein-* (em *sich einprägen*, *sich einpauken* e *einüben*). A função de *auf-*, de indicar uma apropriação, já foi comentada anteriormente, como também a função de *ein-*. *An-* indica uma aproximação entre o aprendiz e a mensagem sem que se atinja um contato muito profundo. Os últimos processos de transporte envolvem a retirada da mensagem do signo e da mensagem/do signo do professor, efetuadas pelo aprendiz. O prefixo *ent-* (em *entnehmen* e *entnehmen aus*) indica que a mensagem é retirada do signo, enquanto *ab-* (em *abschauen* e *sich abschauen von*) indica que algo (a mensagem ou o signo) é retirado do professor.

No anexo 7.4., segue um panorama sinóptico de todos os processos de transporte existentes nas cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM, bem como dos prefixos e das bases verbais que servem para sua codificação.

## 5. Considerações finais

A presente dissertação teve a finalidade de explorar um campo lexical da língua alemã, a saber, os verbos de ensino e aprendizagem, em relação a suas propriedades de encenação e de valência gramatical. O trabalho se apoiou nas teorias da valência e dos casos semânticos bem como dos *frames* lingüísticos e das cenas cognitivas. No primeiro capítulo principal, foram apresentadas as noções lingüísticas básicas que nortearam minha análise, bem como uma reflexão psicológica sobre os conceitos de ensino e aprendizagem. Em seguida, foi discutido esse conceito como parte do conhecimento padronizado de um falante nativo da língua alemã, subjacente à semântica do campo lexical em questão. No terceiro capítulo, apresentaram-se os 110 verbos pesquisados, junto com as cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM por eles selecionadas. A partir das propriedades gramaticais e semânticas desses verbos e das possibilidades de usá-los para codificar eventos do tipo ENSINO e/ou APRENDIZAGEM, a estrutura do campo lexical foi explorada quantitativamente, com o intuito de verificar a importância relativa de cada um dos quatro participantes da cena. No último item, pesquisei os recursos lingüísticos recorrentes (bases verbais e prefixos), relacionando-os à metáfora condutora de transporte, que orienta grande parte da conceptualização de ensino e aprendizagem na língua alemã.

Para mim, o plano de fazer mestrado em língua alemã estava associado à expectativa de aproveitar algo para minha atuação como professora dessa língua num colégio teuto-brasileiro. Portanto, coloca-se a questão de como meu trabalho possa ser traduzido na prática do professor.

Na minha opinião, raciocínios teóricos sobre a língua são úteis para o professor, na medida em que eles contribuem para torná-lo consciente do funcionamento da língua estrangeira que ele está ensinando. Em uma língua estrangeira (como também na materna), nem todas as regras e todas as peculiaridades são visíveis à primeira vista. Com frequência, o professor se depara com questões antes não encontradas, para as quais ele não tem resposta e nem sequer saberia onde procurá-la. Por isso, considero importante ocupar-se de assuntos como os aqui tratados, para que o professor possa melhor transmitir a língua estrangeira aos seus alunos.

Evidentemente as questões teóricas acima discutidas não se dirigem diretamente aos alunos. Entregar meu trabalho na mão de um aluno do ensino fundamental ou médio não seria uma maneira adequada de aplicação. O público alvo deste trabalho, em primeiro lugar, são os professores, e o tipo de aplicação que eu imagino seria uma melhoria das explicações dadas em sala de aula. Eu pessoalmente mudei minha forma de explicar a gramática alemã durante a

elaboração desta dissertação. Particularmente o conceito do padrão sintático, que eu antes não conhecia, mostrou-se bastante profícuo. Segundo minha experiência, é possível, já a partir da oitava série, esclarecer aos alunos o emprego de determinados verbos através desse conceito, particularmente quando a regência do verbo alemão se afasta daquela do seu equivalente em português.

Além dos conceitos sintáticos, espero que meu trabalho seja útil também como manual de referências acerca da semântica e da sinonímia dos verbos aqui tratados. As informações disponibilizadas nos anexos devem ser mais detalhadas que aquelas normalmente encontradas nos dicionários, de modo que possam apoiar o professor falante não-nativo de alemão em questões específicas que não podem ser resolvidas com o uso de um dicionário convencional.

Além das possibilidades já mencionadas, acredito que meu trabalho possa até mesmo servir de modelo metodológico e procedural para um colega que queira elaborar para si mesmo um outro campo lexical da língua alemã. Como o professor de uma língua estrangeira é obrigado a revisar e aumentar constantemente seu domínio da língua, em especial do léxico, a elaboração sistemática de um campo lexical constitui, a meu ver, uma opção autodidática muito interessante e proveitosa.

É a partir dessa perspectiva que espero que meu trabalho não seja um mero passeio intelectual, mas um projeto de utilidade concreta para a prática do ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil.

## 6. Referências bibliográficas

- BARTLETT, Frederic (1932). *Remembering*. Cambridge.
- BATTAGLIA, Maria Helena Voorsluys (1996). *Os tempos verbais do passado do alemão e do português*. São Paulo, USP (Tese de doutorado).
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- BEHAGEL, O. (1924). *Deutsche Syntax*. vol. 2. Heidelberg.
- BORBA, Francisco (1996). *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo, Ática.
- BLÜHDORN, Hardarik (1993). *Funktionale Zeichentheorie und deskriptive Linguistik. Ein Entwurf am Beispiel des Gegenwartsdeutschen*. Erlangen, Palm & Enke.
- BLÜHDORN, Hardarik (1997). "A relação entre pragmática, semântica e gramática." In: *Revista de Estudos da Linguagem* 6. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 150-188.
- BÜHLER, Karl (1934=1982). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena.
- BUSSMANN, Hadumod (1983). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart, Alfred Kröner.
- CHARNIAK, Eugene (1977). "A Framed Painting: the Representation of a Common Sense Knowledge Fragment." In: *Cognitive Science* 1, 355-294.
- DIJK, Teun A. van (1980). *Macrostructures*. Hillsdale.
- DIJK, Teun A. van (1996). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto.
- DUDEN (1984). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (Duden Band 4), 4. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. (herausgegeben von Günter Drosdowski), Mannheim (Bibliographisches Institut).
- ENGEL, Ulrich (1996). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg, Julius Groos.
- FÁVERO, Leonor Lopes (1995). *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo, Ática.
- FILLMORE, Charles J. (1975). "An Alternative to Checklist Theories of Meaning". In: *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, 123-131.
- FILLMORE, Charles J. (1977). "Scenes-and-Frames Semantics." In: ZAMPOLLI, A. (ed.). *Linguistic Structure Processing*. Amsterdam, 55-81.

- GOFFMAN, Erving (1985). *Representação do eu na vida cotidiana* (trad. Maria Celia Santos Raposo). 3ª. ed., Petropolis, Vozes.
- GREIMAS, A. J. (1976). *Semântica Estrutural*. São Paulo, Cultrix.
- HEYSE, J.C.A. (1908). *Deutsche Grammatik*. Hannover/Leipzig.
- HELBIG, Gerhard & SCHENKEL, Wolfgang (1991). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. 8ª. ed., Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- HELBIG, Gerhard & Buscha, Joachim (1986). *Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- KONERDING, Klaus-Peter (1993). *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen*. Max Niemeyer, Tübingen.
- LYONS, J. (1977). *Semantics* vol. 1. Cambridge, Cambridge University Press.
- LYONS, J. (1987). *Linguagem e Linguística*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- MCCARTHY, J. & HAYES, P. (1969). "Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence." In: MELTZER, B. & MICHIE, D. (eds.). *Machine intelligence 4*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 463-502.
- MINSKY, Marvin (1975). "A Framework for Representing Knowledge." In: WINSTON, P.H. *The Psychology of Computer Vision*. New York, 211-278.
- PELZ, Heidrun (1975). *Linguistik für Anfänger*. Hamburg, Hoffmann und Campe.
- POLANYI, Michael (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago.
- POLENZ, Peter von (1985). *Deutsche Satzsemantik*. Berlin, de Gruyter.
- PORZIG, Walter (1934). "Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen". In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* (PBB) 58, 70-97.
- PORZIG, Walter (1970). *El Mundo Maravilloso del Lenguaje*. Madri, Gredos.
- POTTIER, Bernhard (1967). *Présentation de la Linguistique. Fondements d'une théorie*. Paris.
- RYLE, Gilbert (1949). *The Concept of Mind*. Oxford.
- SCHANK, Roger C. & ABELSON, Robert P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale.
- SCHNOTZ, Wolfgang (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen*. Weinheim, Beltz.
- TESNIÈRE, Lucien (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck.

TRIER, Jost (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*. Heidelberg, Carl Winter.

TULVING, Endel (1972). "Episodic and Semantic Memory." In: TULVING, E. & DONALDSON, M. (Hg.). *Organisation of Memory*. New York, 381-403.

VATER, Heinz (1994). *Einführung in die Sprachwissenschaft*. München, Fink.

WEISGERBER, Leo (1927). "Die Bedeutungslehre – ein Irrweg der Sprachwissenschaft?" In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, Heft 5/6, 161 ss.

WETTLER, Manfred (1979). "Wissensrepräsentation: Typen und Modelle." In: BATORI, S.; LENDERS, W. & PUTSCHKE, W. (eds.). *Computational Linguistics / Computerlinguistik. An International Handbook on Computer Oriented Language Research and Application* [...]. Berlin, 317-333.

WINOGRAD, Terry (1975). "Frame Representation and the Declarative/Procedural Controversy." In: BORBROW, D. & COLLINS, A. (eds.). *Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science*. New York, 185-210.

SBD / FFLCH / USP	
SEÇÃO DE <u>Docimas</u>	
ACQUIZIÇÃO <u>D</u> / <u>SPG</u>	VALOR
<u>FLM</u>	<u>R\$ 20,00</u>
DATA: <u>03-04-00</u>	TOMBO <u>178655</u>



## 7. Anexos

A seguir, apresento quatro levantamentos do material pesquisado para a análise da cena de ENSINO/APRENDIZAGEM. No primeiro anexo, estão listados os verbos que codificam cada uma de suas cenas parciais, com exemplos ilustrativos. O segundo anexo contém os mesmos dados, sem os exemplos ilustrativos. O terceiro anexo é uma lista alfabética de todos os verbos pesquisados, acompanhados das cenas parciais por eles codificadas e dos padrões sintáticos por eles regidos. No quarto anexo são sistematizados os radicais, prefixos verbais e preposições que codificam os diferentes processos de transporte envolvidos na cena de ENSINO/APRENDIZAGEM.

### 7.1. A codificação das cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM por diferentes verbos com exemplos ilustrativos

A lista abaixo contém cinco colunas. Na primeira, todas as cenas parciais são listadas e caracterizadas através das letras que correspondem aos participantes da cena na ordem em que aparecem em primeiro/segundo plano. Entre barras, encontram-se os indicadores /H/, /V/ ou /Z/ que identificam a cena como *Handlung* [ação], *Vorgang* [processo] ou *Zustand* [estado]. A abreviatura /H,V/ indica uma ambigüidade conceitual. As cenas com esse indicador podem ser interpretadas como ações ou como processos.

Na segunda coluna, são apresentados os verbos que têm a propriedade de deslocar as respectivas cenas parciais para o primeiro plano. Alguns deles estão acompanhados de preposições. Quando essas estão entre parênteses trata-se de preposições não relacionadas a nenhuma casa vazia do padrão sintático (preposições não regidas pelo verbo). As preposições regidas aparecem sem parênteses. A segunda coluna permanece vazia para as cenas parciais que não são colocadas no primeiro plano por nenhum verbo.

Na terceira coluna, especificam-se os possíveis tipos de objetos de ensino/aprendizagem (participante C): *p* – proposição, *e* – estado de coisas e *o* – objeto propriamente dito. Os verbos que não selecionam o participante C e não apresentam restrições em relação a seu tipo não recebem caracterização nessa coluna.

Na quarta coluna, definem-se os padrões sintáticos regidos pelos verbos. As siglas têm os seguintes significados: SM 13 – NOM, SM 15 – NOM + PRP, SM 21 – NOM + AKK, SM 23 – NOM + AKK + PRP, SM 24 – NOM + AKK + AKK, SM 26 – NOM + DAT e SM 29 – NOM + DAT + AKK.

Na última coluna, finalmente, estão reunidos os exemplos de emprego para cada verbo. Em sua maioria, trata-se de exemplos originais provenientes de livros didáticos ou manuais do professor. Alguns exemplos foram criados por mim em conjunto com meu orientador.

Cena parcial	Verbo	Objeto	Padrão	Exemplo
A /H/	<i>unterrichten</i>	p/e/o	SM 13	Die Lehrerin unterrichtet. [A professora ensina.]
	<i>lehren</i>	p/e/o	SM 13	Seit seinem Unfall lehrt er nicht mehr. [Desde seu acidente, ele não leciona mais.]
A-B /H/	<i>unterrichten</i>	p/e/o	SM 21	Der Lehrer unterrichtet die Schüler. [O professor ensina os alunos.]
	<i>unterweisen</i>	e/o	SM 21	Der Meister unterweist seine Schüler. [O mestre ensina seus alunos.]
	<i>anleiten</i>	e	SM 21	Die Lehrerin hat den Schüler (beim Aufsatz) angeleitet. [A professora instruiu os alunos (na redação).]
	<i>instruieren</i>	e	SM 21	Die Lehrerin instruiert die Schüler (über die Durchführung des Experiments). [A professora instrui os alunos (sobre a realização da experiência).]
	<i>informieren</i>	p/o	SM 21	Die Lehrerin informiert die Schüler. [A professora informa os alunos.]
	<i>orientieren</i>	o	SM 21	Der Klassenlehrer hat die Schüler (über ihre Rechte und Pflichten) orientiert. [O professor orientou os alunos (sobre seus direitos e deveres).]
A-C /H/	<i>sich befassen mit</i>	p/e/o	SM 15	Der Lehrer befaßt sich mit den Personalpronomen. [O professor ocupa-se dos pronomes pessoais.]
	<i>eingehen auf</i>	p/o	SM 15	Heute ist die Lehrerin ausführlich auf die unregelmäßigen Verben eingegangen. [Hoje, a professora abordou minuciosamente os verbos irregulares.]
	<i>behandeln</i>	o	SM 21	Die Lehrerin behandelt heute die Relativsätze. [A professora trabalha hoje as orações relativas.]

<i>darstellen</i>	p/o	SM 21	Der Lehrer stellt das System der Adjektivendungen im Deutschen an der Tafel dar. [O professor apresenta na lousa o sistema das terminações do adjetivo no alemão.]
<i>aufgreifen</i>	o	SM 21	Der Lehrer greift die einzelnen Grammatikphänomene auf. [O professor aborda os diferentes fenômenos gramaticais.]
<i>thematisieren</i>	o	SM 21	Die Lehrerin thematisiert die Länderstruktur Deutschlands. [A professora tematiza a estrutura dos estados alemães.]
<i>einführen</i>	o	SM 21	Die Lehrerin führt neue Strukturen ein. [A professora introduz novas estruturas.]
<i>vermitteln (an)</i>	p/e/o	SM 21	Er kann sein Wissen nicht (an die Schüler) vermitteln. [Ele não consegue transmitir (seu conhecimento) aos alunos.]
<i>weitergeben (an)</i>	p	SM 21	Der Lehrer gibt das (an die Schüler) weiter, was er selbst gelernt hat. [O professor transmite (aos alunos) o que ele mesmo aprendeu.]
<i>erklären</i>	p/e/o	SM 21	Die Lehrerin erklärt die Regeln. [A professora explica as regras.]
<i>erläutern</i>	p/e/o	SM 21	Der Lehrer erläutert, was an diesem und jenem schlechten Plakat besonders mißraten ist. (ZEIT, 30.12.1994) [O professor mostra os erros deste cartaz e daquele outro também.]
<i>klären</i>	p/o	SM 21	Die Lehrerin klärt durch Zeichnungen die Bedeutung der drei Modalverben. [A professora esclarece o significado dos três verbos modais através de desenhos.]
<i>verdeutlichen</i>	p/o	SM 21	Der Lehrer verdeutlicht die Verwendung der Präpositionen. [O professor elucida o uso das preposições.]
<i>klarmachen</i>	p	SM 21	Ich möchte nur klarmachen, daß die Hausaufgaben sorgfältig gemacht werden müssen. [Eu só quero deixar claro que as tarefas

			de casa precisam ser feitas com capricho.]
<i>kommentieren</i>	p/e/o	SM 21	Die Lehrerin kommentiert das Experiment. [A professora comenta a experiência.]
<i>aufbereiten</i>	o	SM 21	Der Lehrer bereitet die Lektion (für die Schüler) auf. O professor prepara a lição (para os alunos).]
<i>systematisieren</i>	o	SM 21	Der Lehrer systematisiert das bisher Gelernte. [O professor sistematiza o que foi aprendido até o momento.]
<i>formulieren</i>	p	SM 21	Die Lehrerin formuliert die Regel, die von den Schülern gelernt werden soll. [A professora formula a regra que deve ser aprendida pelos alunos.]
<i>festigen</i>	o	SM 21	Die Lehrerin gibt noch einige Übungen, um die neuen Vokabeln zu festigen. [A professora dá mais alguns exercícios para fixar o novo vocabulário.]
<i>fixieren</i>	o	SM 21	Wie kann der Lehrer die neuen Wörter am effizientesten fixieren? [Como o professor pode fixar as palavras novas de forma mais eficiente?]
<i>wiederholen</i>	p/e/o	SM 21	Die Lehrerin wiederholt die Adjektivendungen. [A professora revisa o uso das terminações dos adjetivos.]
<i>rekapitulieren</i>	p	SM 21	Die Lehrerin rekapituliert das Gesagte noch einmal. [A professora recapitula mais um vez o que foi dito.]
<i>anleiten</i>	e	SM 21	Reicht ein Kandidat eine Dissertation ein, die nicht ein Betreuer gemäß § 5, Absatz 1 angeleitet hat, so ist ihr eine Erklärung beizufügen, ob und gegebenenfalls von wem diese Arbeit angeleitet worden ist. (Regulamento de pós-graduação da Faculdade de Matemática da Universidade de Colônia) [Se um candidato entregar uma tese

			de doutorado que não tenha sido orientada por um orientador conforme o artigo 5, parágrafo 1, será necessário anexar a ela uma declaração informando se, e por quem, esse trabalho foi orientado.
	<i>instruieren</i>	e	SM 21 Die Step-Aerobic wurde von einer jungen Trainerin instruiert. [A aula de <i>step</i> foi orientada por uma jovem professora.]
A-D /H/	<i>wählen</i>		SM 21 Der Lehrer wählt leicht verständliche Wörter. [O professor escolhe palavras fáceis de entender.]
	<i>auswählen</i>		SM 21 Der Lehrer wählt die entsprechenden Textpartien aus. [O professor escolhe as partes apropriadas do texto.]
	<i>präsentieren</i>		SM 21 Der Lehrer präsentiert die Symbole, Graphiken und Bilder. [O professor apresenta os símbolos, gráficos e figuras.]
	<i>vorgeben</i>		SM 21 Der Lehrer gibt Redemittel vor. [O professor estabelece os recursos lingüísticos a serem utilizados.]
	<i>anwenden</i>		SM 21 Der Lehrer wendet die neuen Vokabeln im Unterricht an. [O professor emprega os novos vocábulos na aula.]
	<i>vortragen</i>		SM 21 Die Lehrerin trägt kürzere Textpartien vor. [A professora expõe partes menores do texto.]
	<i>einsetzen</i>		SM 21 Der Lehrer setzt die Aufgabe Nr. 2 im Unterricht ein. [O professor aplica o exercício n°. 2 na aula.]
	<i>verwenden</i>		SM 21 Wann verwendet man dieses Wort? [Quando se usa esta palavra?]
	<i>benutzen</i>		SM 21 Die Lehrerin benutzt die gelernten Vokabeln. [A professora emprega as palavras aprendidas.]
	<i>aktivieren</i>		SM 21 Der Lehrer aktiviert die Redemittel. [O professor ativa os recursos lingüísticos.]

A-B-C /H/	<i>unterrichten in</i>	e/o	SM 23	Die arbeitslose Lehrerin unterrichtet ihre Kinder selbst in Englisch. [A professora está desempregada. Ela mesma dá aulas de inglês para seus filhos.]
	<i>unterweisen in</i>	e/o	SM 23	Sie hat uns in französischer Geschichte unterwiesen. [Ela nos instruiu em história francesa.]
	<i>einarbeiten in</i>	e/o	SM 23	Die Praktikantin soll die Schüler erst einmal in die Thematik einarbeiten. [A estagiária deve familiarizar os alunos primeiramente com o tema.]
	<i>heranführen an</i>	o	SM 23	Der Lehrer führt die Schüler an das Thema heran. [A professora apresenta o tema aos alunos.]
	<i>vertraut machen mit</i>	p/o	SM 23	Der Lehrer macht die Schüler mit grammatischen Begriffen vertraut. [O professor familiariza os alunos com conceitos gramaticais.]
	<i>einführen in</i>	e/o	SM 23	Der Professor führt die Studenten in die Phonetik ein. [O professor inicia os alunos em fonética.]
	<i>konfrontieren mit</i>	p/o	SM 23	Die Lehrerin konfrontiert den Lerner mit formal-grammatischen Phänomenen. [A professora confronta o aluno com fenômenos gramático-formais.]
	<i>verweisen auf</i>	p/o	SM 23	Der Lehrer verweist die Schüler darauf, daß es sich bei diesem Text um die deutsche Sichtweise handelt. [O professor remete os alunos ao fato de que esse texto enfoca o ponto de vista alemão.]
	<i>hinweisen auf</i>	p/o	SM 23	Die Lehrerin weist die Schüler auf die relevanten Inhalte hin. [A professora chama a atenção dos alunos para os conteúdos relevantes.]
	<i>anleiten zu</i>	e	SM 23	Die Lehrerin leitet die Schüler dazu an, das Stilwörterbuch zu benutzen. [A professora orienta

			os alunos a usar o dicionário de estilo.]
<i>anregen zu</i>	e	SM 23	Der Lehrer regt die Schüler zum Gebrauch des Wörterverzeichnis an. [O professor estimula os alunos a usar o glossário.]
<i>motivieren zu</i>	e	SM 23	Der Lehrer motiviert die Schüler zum Nachdenken. [O professor motiva os alunos à reflexão.]
<i>erinnern an</i>	p/e/o	SM 23	Die Lehrerin erinnert die Schüler daran, das Wörterbuch zu benutzen. [A professora lembra os alunos de que eles devem usar o dicionário.]
<i>lehren</i>	p/e	SM 24	Er lehrt mich Spanisch. [Ele me ensina espanhol.]
<i>beibringen</i>	p/e	SM 29	Der Lehrer bringt den Schülern die Konjugation bei. [O professor ensina a conjugação aos alunos.]
<i>vermitteln</i>	p/e/o	SM 29	In der Phase 3 vermittelt der Lehrer den Schülern schriftliche Arbeits- und Analyseformen. [Na fase 3, o professor ensina formas de trabalho e análise aos alunos.]
<i>nahebringen</i>	p/o	SM 29	Wie kann ich als Lehrerin meinen Schülern nahebringen, daß man sich sozial verhalten soll? [Como posso como professora sensibilizar meus alunos para a necessidade de preocupar-se com o comportamento social?]
<i>mitteilen</i>	p	SM 29	Am Ende der Stunde hat der Lehrer den Schülern die Lösungen der Aufgaben mitgeteilt. [No final da aula, o professor informou as respostas dos exercícios aos alunos.]
<i>erklären</i>	p/e/o	SM 29	Die Lehrerin erklärt den Schülern die Arbeit mit den Konjunktionen. [A professora explica o trabalho com as conjunções ao aluno.]
<i>erläutern</i>	p/e/o	SM 29	Der Lehrer erläutert den Lernern die Adjektivendungen [O professor esclarece as



<i>klarmachen</i>	p/e	SM 29	terminações dos adjetivos aos alunos.] Die Lehrerin macht den Schülern klar, daß nicht alles, was im Buch steht, richtig ist. [A professora explica aos alunos que nem tudo que está no livro é correto.]
<i>verdeutlichen</i>	p/o	SM 29	Die Lehrerin verdeutlicht den Schülern die Funktion der Sinnesorgane für die Aufnahme von Informationen. [A professora esclarece a função dos órgãos do sentido para a recepção de informações aos alunos.]
<i>einpauken</i>	p/o	SM 29	Der Lehrer paukt den Kindern die Lektion ein. [O professor martela a lição às crianças.]
<i>eintrichtern</i>	p/o	SM 29	"Geld macht frei", trichtert der Vater seinem Sohn ein. ["Dinheiro liberta as pessoas", o pai tenta inculcar no seu filho.]
<i>vorstellen</i>	o	SM 29	Die Lehrerin stellt den Schülern das Konjugationssystem vor. [A professora apresenta o sistema de conjugações aos alunos.]
<i>aufzeigen</i>	p	SM 29	Die Lehrerin zeigt den Lernenden Strategien auf, wie sie beim Lernen unterschiedliche Konzepte erkennen. [A professora apresenta estratégias aos alunos de como eles reconhecem, estudando, diversos conceitos.]
<i>bewußt machen</i>	p	SM 29	Die Lehrerin macht den Schülern die Ausspracheprobleme bewußt. [A professora conscientiza os alunos sobre os problemas de pronúncia.]
<i>übermitteln</i>	p	SM 29	Wir gewinnen unsere politischen und gesellschaftlichen Ansichten zum größten Teil nicht durch rationale Überlegungen, sondern sie werden uns durch Erziehung und gesellschaftlichen Kontext übermittelt. (ZEIT, 17.02.1995) [Nós adquirimos nossas

			concepções políticas e sociais, em grande parte, não através de reflexões racionais, mas elas nos são transmitidas através da educação e do contexto social.]
	<i>vormachen</i>	e	SM 29 Die Sportlehrerin macht den Schülern die Übung vor. [A professora de ginástica mostra o exercício aos alunos.]
	<i>nahelegen</i>	e	SM 29 Ich kann euch nur nahelegen, euch gut auf die Klassenarbeit vorzubereiten. [Só posso lhes recomendar que se preparem bem para a prova.]
	<i>abverlangen</i>	e	SM 29 Der Professor verlangt den Studenten ab, die Rechenaufgaben im Kopf zu lösen. [O professor exige que os estudantes façam as contas de cabeça.]
A-B-D /H/	<i>heranführen an</i>		SM 23 Der Professor führt die Studenten an das neue Kapitel heran. [O professor prepara os alunos para a apresentação do novo capítulo.]
	<i>konfrontieren mit</i>		SM 23 Der Lehrer konfrontiert die Schüler mit einem neuen Text. [O professor confronta os alunos com um novo texto.]
	<i>verweisen auf</i>		SM 23 Der Lehrer verweist die Schüler auf den Text. [O professor remete os alunos ao texto.]
	<i>vertraut machen mit</i>		SM 23 Der Professor macht die Studenten mit dem Text vertraut. [O professor familiariza os alunos com o texto.]
	<i>vorstellen</i>		SM 29 Die Lehrerin stellt den Schülern das neue Lehrwerk vor. [A professora apresenta o novo livro aos alunos.]
	<i>vortragen</i>		SM 29 Der Lehrer trägt den Schülern das Gedicht vor. [O professor recita o poema para os alunos.]
	<i>präsentieren</i>		SM 29 Der Professor präsentiert den Studenten sein neues Buch. [O professor apresenta seu novo livro aos alunos.]

	<i>nahebringen</i>		SM 29	Die Lehrerin hat es geschafft, den Schülern einige Goethe-Gedichte nahezubringen. [A professora conseguiu sensibilizar os alunos para alguns poemas de Goethe.]
	<i>vorgeben</i>		SM 29	Der Lehrer gibt den Schülern Redemittel vor. [O professor estabelece os recursos linguísticos a serem utilizados pelos alunos.]
A-C-B /H/	–			
A-C-D /H/	<i>kleiden in</i>	p/o	SM 23	Diese Lehrerin beherrscht es, komplizierte Sachverhalte in einfache Worte zu kleiden. [Essa professora sabe como dizer coisas complicadas com palavras simples.]
A-D-B /H/	–			
A-D-C /H/	–			
B /H/	<i>lernen</i>	p/e/o	SM 13	Die Schülerin sitzt bis in die Nacht hinein und lernt. [A aluna fica sentada estudando noite adentro.]
	<i>studieren</i>	e/o	SM 13	Sie hat den ganzen Tag studiert. [Ela estudou o dia todo.]
	<i>üben</i>	e	SM 13	Sie haben wochenlang geübt. [Eles treinaram semanas a fio.]
	<i>büffeln</i>	p/o	SM 13	Vor der Prüfung hat der Schüler stundenlang gebüffelt. [Antes da prova o aluno rachou durante horas a fio.]
	<i>pauken</i>	p/o	SM 13	Am Schuljahrsende müssen die Schüler wirklich pauken. [No fim do ano, os alunos realmente precisam se matar de estudar.]
B-A /H/	<i>achten auf</i>		SM 15	Die Schüler achten auf den Lehrer. [Os alunos prestam atenção ao professor.]
	<i>achtgeben auf</i>		SM 15	Die Studenten geben auf den Professor acht. [Os estudantes prestam atenção ao professor.]

	<i>sich einstellen auf</i>		SM 15	Der Lerner stellt sich auf den Lehrer ein. [O aluno adapta-se ao professor.]
	<i>sich konzentrieren auf</i>		SM 15	Dieser Schüler konzentriert sich einfach nicht auf den Lehrer. [Este aluno simplesmente não se concentra no professor.]
	<i>hören auf</i>		SM 15	Der Lernende hört auf die Lehrerin. [O aprendiz escuta a professora.]
	<i>gehörchen</i>		SM 26	Die Schüler gehorchen dem Lehrer. [Os alunos obedecem ao professor.]
	<i>beobachten</i>		SM 21	Die Kinder beobachten ihre Lehrerin. [As crianças observam sua professora.]
B-A /Z/	<i>folgen können</i>		SM 26	Die Schüler konnten der neuen Lehrerin nicht folgen. [Os alunos não conseguiram acompanhar o raciocínio da nova professora.]
B-C /H,V/	<i>lernen</i>	p/e/o	SM 21	Das Kind lernt das Perfekt. [A criança aprende o pretérito perfeito.]
	<i>erwerben</i>	e/o	SM 21	Die Lerner erwerben neue Texterschließungsstrategien. [Os estudantes adquirem novas estratégias de análise de texto.]
	<i>erkennen</i>	p/o	SM 21	Die Schüler erkennen die richtige Betonung des Dialog-Teils B. [Os alunos reconhecem a acentuação correta da parte B do diálogo.]
	<i>sich merken</i>	p/o	SM 21	Die Schülerin hat sich die Geschichte gemerkt. [A aluna gravou a história.]
B-C /H/	<i>sich einarbeiten in</i>	o	SM 15	Der Student muß sich in die schwierige Materie einarbeiten. [O estudante precisa familiarizar-se com a difícil matéria.]
	<i>sich konzentrieren auf</i>	p/e/o	SM 15	Er konzentriert sich auf die Aufgabe. [Ele concentra-se na tarefa.]

<i>studieren</i>	e/o	SM 21	Ich muß diese Lektion noch einmal studieren. [Eu preciso estudar esta lição de novo.]
<i>üben</i>	e	SM 21	Lukas übt Klavier. [Lukas está estudando piano.]
<i>trainieren</i>	e	SM 21	Die Kinder trainieren Fußball im Hof. [As crianças treinam futebol no pátio.]
<i>erarbeiten</i>	p/o	SM 21	Der Lerner erarbeitet Textinformationen systematisch. [O aluno estuda sistematicamente para captar as informações do texto.]
<i>aufnehmen</i>	p/o	SM 21	Die Schüler nehmen die Informationen schnell auf. [Os alunos assimilam as informações rapidamente.]
<i>sich aneignen</i>	o	SM 21	Sprachlerner eignen sich das Regelsystem im Sprachunterricht systematisch an. [Alunos de línguas assimilam o sistema de regras na aula (de línguas) sistematicamente.]
<i>sich anlernen</i>	p/o	SM 21	Er hat sich dieses Wissen nur angelehrt. [Ele só decorou essa informação.]
<i>sich einprägen</i>	p/o	SM 21	Die Lerner prägen sich die Bedeutung und Funktion wichtiger Affixe ein. [Os alunos memorizam o significado e a função de afixos importantes.]
<i>fixieren</i>	o	SM 21	Der Lernende fixiert die neu gelernten Begriffe (in seinem Gedächtnis). [O aprendiz fixa os novos conceitos aprendidos (em sua memória).]
<i>memorieren</i>	p/o	SM 21	Die Schüler memorieren die Deklinationstabelle. [Os alunos memorizam a tabela de declinação.]
<i>festigen</i>	o	SM 21	Der Lerner festigt die Grammatik auf eine andere Art. [O aluno fixa a gramática de uma forma diferente.]
<i>sich erarbeiten</i>	p/e/o	SM 21	Die Schüler erarbeiten sich den Stoff. [Os alunos estudam para apropriar-se da matéria.]
<i>büffeln</i>	p/o	SM 21	Er büffelt Vokabeln. [Ele se mata de estudar vocabulário.]

	<i>pauken</i>	p/o	SM 21	Die Schüler müssen noch Mathe pauken. [Os alunos ainda precisam rachar matemática.]
	<i>sich einpauken</i>	p/o	SM 21	Er paukt sich vor dem Examen die Lektion ein. [Antes do exame ele se mata de estudar a lição.]
B-C /V/	<i>erfahren</i>	p/o	SM 21	Die Schüler erfahren, was demnächst Gegenstand des Unterrichts sein wird. [Os alunos ficam sabendo o que, a seguir, será assunto da aula.]
	<i>kennenlernen</i>	o	SM 21	Der Schüler lernt die Präpositionen im Akkusativ kennen. [O aluno trava conhecimento com as preposições no acusativo.]
	<i>wahrnehmen</i>	p/o	SM 21	Die Schüler müssen das, was sie lernen sollen, sinnlich wahrnehmen. [Os alunos precisam perceber com os sentidos aquilo que devem aprender.]
	<i>verstehen</i>	p/e/o	SM 21	Er versteht die Kasus nicht. [Ele não entende os casos.]
	<i>begreifen</i>	p	SM 21	Die Schüler begriffen die Aufgabe schnell. [O alunos compreenderam a tarefa rapidamente.]
	<i>erfassen</i>	p	SM 21	Die Schüler haben das Problem spontan erfaßt. [Os alunos compreenderam o problema espontaneamente.]
	<i>kapieren</i>	p	SM 21	Diese Schüler kapieren nichts. [Estes alunos não entendem nada.]
	<i>behalten</i>	p/o	SM 21	Die Schüler behielten die Regeln nicht. [Os alunos não guardaram as regras.]
B-C /Z/	<i>verstehen</i>	p/e/o	SM 21	Sie versteht charmant zu sein. [Ela sabe ser charmosa.]
B-D /H,V/	<i>verstehen</i>		SM 21	Wir verstanden den Text nicht. [Nós não entendemos o texto.]
B-D /H/	<i>einstudieren</i>		SM 21	Die Kinder haben ein kleines Theaterstück einstudiert. [As

				<p>crianças decoraram uma peça de teatro curta.]</p> <p><i>sich anlernen</i> SM 21 Der Schüler hat sich das Klavierstück mit Mühe angelehrt. [O aluno conseguiu decorar a peça de piano com dificuldade.]</p>
				<p><i>einüben</i> SM 21 Die Klasse übt in Partnerarbeit die Dialoge ein. [A classe treina os diálogos em duplas.]</p>
				<p><i>sich einprägen</i> SM 21 Die Schüler prägen sich die Texte ein. [Os alunos gravam o texto.]</p>
				<p><i>fixieren</i> SM 21 Der Lernende fixiert den Text (in seinem Gedächtnis). [O aprendiz fixa o texto (em sua memória).]</p>
				<p><i>memorieren</i> SM 21 Die Schüler memorieren die Lektion 5. [Os alunos memorizam a lição 5.]</p>
				<p><i>sich merken</i> SM 21 Die Schülerin merkte sich den neuen Text schnell. [A aluna gravou o novo texto depressa].</p>
				<p><i>aufschnappen</i> SM 21 Wo hast du dieses Wort aufgeschnappt? [Onde você arranhou esta palavra?]</p>
				<p><i>verarbeiten</i> SM 21 Um diesen Text zu verarbeiten, brauchen die Schüler Zeit. [Para assimilar esse texto, os alunos precisam de tempo.]</p>
				<p><i>erschließen</i> SM 21 Die Schülerin erschließt den Text. [A aluna explora o texto].</p>
				<p><i>analysieren</i> SM 21 Die Schüler analysieren den ersten Teil des Textes. [Os alunos analisam a primeira parte do texto.]</p>
				<p><i>auffassen</i> SM 21 Die Schüler faßten den Text schnell auf. [Os alunos compreenderam o texto rapidamente.]</p>
				<p><i>interpretieren</i> SM 21 Der Schüler interpretiert das Gedicht. [O aluno interpreta a poesia.]</p>
B-A-C /H/	<i>abschauen</i>	e/o	SM 29	<p>Diesen Lösungsweg hat er dem Lehrer abgeschaut. [Esse raciocínio ele pegou do professor.]</p>

	<i>nachmachen</i>	e	SM 29	Die Schüler machen dem Lehrer alles nach. [Os alunos imitam o professor em tudo.]
	<i>nachplappern</i>	p	SM 29	Die dummen Sachen plappern alle Schüler ihren Lehrern gleich nach. [Todos os alunos logo repetem mecanicamente as coisas bobas ditas por seus professores.]
B-A-D /H/	<i>abschauen</i>		SM 29	Diesen Lösungsweg hat er dem Lehrer abgeschaut. [Esse raciocínio ele pegou do professor.]
	<i>nachplappern</i>		SM 29	Das Kind plappert der Mutter jedes Wort nach. [A criança repete todas as palavras da mãe.]
B-C-A /H/	<i>sich abschauen von</i>	e/o	SM 23	Diese Art hat sie sich von ihrem Lehrer abgeschaut. [Esse jeito, ela copiou de seu professor.]
B-D-A /H/	<i>sich abschauen von</i>		SM 23	Dieses Wort hat sie sich von ihrem Lehrer abgeschaut. [Ao usar esta palavra, ela está imitando seu professor.]
B-C-D /H,V/	<i>entnehmen aus</i>	p	SM 23	Was können wir aus diesem Text entnehmen? [O que podemos deduzir deste texto?]
B-D-C /H,V/	<i>entnehmen</i>	p	SM 29	Diesem Text können die Schüler keine brauchbare Information entnehmen. [Os alunos não podem tirar nenhuma informação útil desse texto.]
C	–			
C-A	–			
C-B /V/	<i>anregen</i>	p/e/o	SM 21	Sport regt die Schüler an. [Educação física estimula os alunos.]
	<i>motivieren</i>	p/e/o	SM 21	Literatur motiviert die Schülerin. [Literatura motiva a aluna.]



	<i>beschäftigen</i>	p/e/o	SM 21	Die Frage beschäftigte die Schüler lange. [A pergunta manteve os alunos ocupados bastante tempo.]
	<i>eingehen</i>	p/o	SM 26	Diese Regel geht mir nicht ein. [Essa regra não entra na minha cabeça.]
	<i>einleuchten</i>	p/o	SM 26	Dieses Argument hat offenbar vor allem in den Städten den Wählern eingeleuchtet. [Esse argumento parece que convenceu os eleitores, principalmente nas grandes cidades.]
C-B /Z/	<i>interessieren</i>	p/e/o	SM 21	Geometrie interessiert die Schüler nicht. [Geometria não é interessante para os alunos.]
C-D	–			
C-A-B	–			
C-A-D	–			
C-B-A	–			
C-B-D	–			
C-D-A	–			
C-D-B	–			
D	–			
D-A	–			
D-B /V/	<i>informieren</i>	p/o	SM 21	Das Buch informiert die Schüler (über die Grundlagen der Biologie). [O livro informa os alunos (sobre os fundamentos da biologia).]
	<i>unterrichten</i>	p/o	SM 21	(Worüber) unterrichtet uns dieser Text? [(Sobre o que) este texto nos informa?]
	<i>orientieren</i>	o	SM 21	Der Text orientiert die Schüler (über die heutige Situation der Indianer). [O texto orienta os

	<i>anregen</i>	e	SM 21	alunos (sobre a situação atual dos índios).] Gute Bücher regen die Schüler an. [Bons livros animam os alunos.]
	<i>motivieren</i>	e	SM 21	Dieser Text motiviert die Schülerin. [Esse texto motiva a aluna.]
	<i>instruieren</i>	e	SM 21	Der Einleitungstext instruiert die Schüler (über die Durchführung des Experimentes). [O texto introdutório instrui os alunos (sobre a realização do experimento).]
	<i>beschäftigen</i>		SM 21	Das lateinische Gedicht beschäftigte die Schüler lange. [O poema em latim manteve os alunos ocupados bastante tempo.]
	<i>eingehen</i>		SM 26	Diese Formel geht mir nicht ein. [Essa fórmula não entra na minha cabeça.]
D-B /Z/	<i>interessieren</i>		SM 21	Reime interessieren die Schüler nicht. [Rimas não são interessantes para os alunos.]
D-C /V/	<i>sich befassen mit</i>	p/o	SM 15	Kennen Sie einen Text, der sich mit diesem Thema befaßt? [O senhor conhece um texto que trate desse assunto?]
	<i>hinführen zu</i>	e/o	SM 15	Die neue Lektion führt zu komplexeren Lösungsansätzen hin. [A nova lição prepara para modos mais complexos de solução.]
	<i>einführen in</i>	o	SM 15	Der erste Abschnitt führt in die Thematik ein. [O primeiro parágrafo introduz o tema.]
	<i>eingehen auf</i>	p/o	SM 15	Geht dieses Buch auch auf die Insekten ein? [Este livro também trata dos insetos?]
	<i>handeln von</i>	p/o	SM 15	Der zweite Band handelt von den Kreuzzügen. [O segundo volume trata das cruzadas.]
	<i>hinweisen auf</i>	p/o	SM 15	Die Einleitung weist darauf hin, daß die Aufgaben mit dem Taschenrechner gelöst werden sollen. [A introdução indica que

<i>erinnern an</i>	p/e/o	SM 15	os exercicios devem ser resolvidos com calculadora.] Der Text erinnert an die Schwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung. [O texto alerta para as dificuldades da ortografia alemã.]
<i>aufgreifen</i>	o	SM 21	Das zweite Kapitel greift noch einmal das gleiche Thema auf. [O segundo capitulo retoma o mesmo assunto.]
<i>thematizieren</i>	o	SM 21	Der Text thematisiert eine wichtige Frage. [O texto tematiza uma questão importante.]
<i>einführen</i>	o	SM 21	Dieser Abschnitt führt den Begriff Demokratie ein. [Este parágrafo introduz o conceito de democracia.]
<i>vorstellen</i>	o	SM 21	Dieses Buch stellt die wichtigsten Barock-Komponisten vor. [Este livro apresenta os principais compositores barrocos.]
<i>darstellen</i>	p/o	SM 21	Der Text stellt dar, wie ein Holzhaus gebaut wird. [O texto descreve como se constrói uma casa de madeira.]
<i>behandeln</i>	o	SM 21	Der zweite Band behandelt die Insekten. [O segundo volume trata dos insetos.]
<i>präsentieren</i>	p/o	SM 21	Die erste Übung präsentiert einige neue Vokabeln. [O primeiro exercício apresenta algumas palavras novas.]
<i>formulieren</i>	p	SM 21	Der Text formuliert den Satz des Pythagoras (in verständlichen Worten). [O texto formula o teorema de Pitágoras (em palavras compreensíveis).]
<i>kommentieren</i>	p/o	SM 21	Der Text kommentiert soziale Fragen. [O texto comenta questões sociais.]
<i>erklären</i>	p/e/o	SM 21	Dieses Kapitel erklärt, was ein Oxid ist. [Este capítulo explica o que é um óxido.]
<i>erläutern</i>	p/e/o	SM 21	Der Text erläutert die Entstehung von Methan. [O

			texto explica o surgimento de metano.]
<i>klären</i>	p/o	SM 21	Die ersten Abschnitte des Textes klären die wichtigsten Grundbegriffe. [Os primeiros parágrafos do texto esclarecem os conceitos básicos mais importantes.]
<i>klarmachen</i>	p	SM 21	Der Text macht klar, daß Ceasar ein Diktator war. [O texto deixa claro que César era um ditador.]
<i>verdeutlichen</i>	p/o	SM 21	Die Einleitung verdeutlicht, daß der Text ein schwieriges Thema behandelt. [A introdução torna claro que o texto trata de um assunto difícil.]
<i>aufbereiten</i>	o	SM 21	Dieses Buch bereitet das Thema (für 10-jährige Schüler) auf. [Este livro prepara o assunto (para alunos de dez anos).]
<i>verarbeiten</i>	o	SM 21	Die weiteren Abschnitte verarbeiten eine große Menge von Einzelinformationen. [Os demais parágrafos discutem uma grande quantidade de informações pormenorizadas.]
<i>systematisieren</i>	o	SM 21	Die Lektion systematisiert die deutsche Deklination. [A lição sistematiza a declinação alemã.]
<i>aufzeigen</i>	p/e	SM 21	Der Text zeigt auf, daß Umweltschutz lebensnotwendig ist. [O texto demonstra que proteção ao meio ambiente é vital.]
<i>vermitteln</i>	p/o	SM 21	Das Buch vermittelt ein genaues Bild der Epoche. [O livro transmite uma imagem precisa da época.]
<i>festigen</i>	o	SM 21	Der letzte Text soll das Gelernte noch einmal festigen. [O último texto deve fixar mais um vez o que foi aprendido.]
<i>fixieren</i>	o	SM 21	Man braucht eine Übung, die die neuen Vokabeln fixiert. [Precisa-se de um exercício que fixe as novas palavras.]
<i>wiederholen</i>	p/o	SM 21	Die Übung wiederholt noch einmal die ganze Deklination.

	<i>rekapitulieren</i>	p	SM 21	[O exercicio revisa mais uma vez toda a declinação.] Das Schlußwort rekapituliert die wichtigsten Gedanken des Textes. [As considerações finais recapitulam as principais idéias do texto.]
D-C /Z/	<i>verweisen auf</i>	p/o	SM 15	Dieser Satz verweist auf das gelernte Kapitel. [Esta frase remete ao capítulo estudado.]
	<i>bedeuten</i>	p/o	SM 21	Was bedeutet dieses Wort? [O que significa esta palavra?]
	<i>nahelegen</i>	p	SM 21	Der Text legt eine bestimmte Interpretation nahe. [O texto sugere uma determinada interpretação.]
D-A-B	–			
D-A-C	–			
D-B-A	–			
D-B-C /V/	<i>anregen zu</i>	e	SM 23	Der Text regt die Schüler zum Nachdenken an. [O texto estimula os alunos a refletir.]
	<i>motivieren zu</i>	e	SM 23	Dieses Kapitel motiviert die Schüler sich eigene Gedanken zu machen. [Esse capítulo motiva os alunos a desenvolver seu próprio raciocínio.]
	<i>anleiten zu</i>	e	SM 23	Der Text leitet die Schüler dazu an, einen Drachen zu bauen. [O texto orienta os alunos a montar uma pipa.]
	<i>hinführen zu</i>	o	SM 23	Diese Lektion führt die Schüler zum Gebrauch der Modalverben hin. [Esta lição leva os alunos ao uso dos verbos modais.]
	<i>einführen in</i>	e/o	SM 23	Der erste Band führt die Schüler in die vier Grundrechenarten ein. [O primeiro volume introduz os alunos nas quatro operações básicas.]
	<i>heranführen an</i>	o	SM 23	Dieses Buch führt den Schüler auf verständliche Weise an die organische Chemie heran. [Este livro apresenta ao aluno, de

<i>erinnern an</i>	p/o	SM 23	forma compreensível, a química orgânica.] Der Text erinnert den Leser an die Wichtigkeit des Gebrauchs von Redensarten. [O texto recorda ao leitor a importância de usar expressões idiomáticas].
<i>verweisen auf</i>	p/o	SM 23	Dieser Satz verweist die Schüler auf das gelernte Kapitel. [Essa frase remete os alunos ao capítulo estudado.]
<i>hinweisen auf</i>	p/o	SM 23	Der letzte Absatz weist die Schüler darauf hin, daß Werbetexte oft betrügerisch sind. [O último parágrafo alerta os alunos para o fato de que textos de propaganda são muitas vezes enganosos.]
<i>konfrontieren mit</i>	p/o	SM 23	Der Text konfrontiert die Schüler mit schwierigen Fragen. [O texto confronta os alunos com questões complicadas.]
<i>vertraut machen mit</i>	p/o	SM 23	Die Lektion macht die Schüler mit dem England des 19. Jahrhunderts vertraut. [A lição familiariza os alunos com a Inglaterra do século XIX.]
<i>nahebringen</i>	p/o	SM 29	Der Text bringt dem Schüler das Thema nahe. [O texto sensibiliza o aluno para o tema.]
<i>vermitteln</i>	p/o	SM 29	Das Buch vermittelt den Schülern ein lebendiges Deutschlandbild. [O livro transmite aos alunos uma imagem viva da Alemanha.]
<i>einprägen</i>	p/o	SM 29	Dieser Text hat mir die Regel unauslöschlich eingeprägt. [Este texto fez com que eu gravasse a regra para sempre.]
<i>klarmachen</i>	p	SM 29	Schon der erste Satz macht den Schülern klar, daß von einem wichtigen Thema die Rede ist. [Logo a primeira frase deixa claro aos alunos que se trata de um assunto importante.]
<i>nahelegen</i>	p	SM 29	Der Text legt den Schülern eine bestimmte Interpretation nahe. [O texto sugere aos alunos uma determinada interpretação.]

*abverlangen*

e

SM 29

Die Übung verlangt den Schülern viel Konzentration ab.  
[O exercício exige dos alunos muita concentração.]

D-C-A

–

D-C-B

–

## 7.2. Levantamento das cenas parciais

A lista a seguir mostra, na primeira coluna, um número para cada cena parcial. Na segunda coluna, aparecem as siglas das cenas, conforme foram explicadas na introdução ao anexo 7.1. acima. Na terceira coluna, estão reunidos os padrões sintáticos que podem servir para codificar a cena parcial em questão e na quarta coluna, os verbos que regem esses padrões, colocando as respectivas cenas parciais em primeiro plano.

Nº	Cena	Padrão	Verbos
01	A /H/	SM 13:	unterrichten, lehren
02	A-B /H/	SM 21:	unterrichten, unterweisen, anleiten, instruieren, informieren, orientieren
03	A-C /H/	SM 15:	sich befassen mit, eingehen auf
		SM 21:	behandeln, darstellen, aufgreifen, thematisieren, einführen, vermitteln (an), weitergeben (an), erklären, erläutern, klären, verdeutlichen, klarmachen, kommentieren, aufbereiten, systematisieren, formulieren, festigen, fixieren, wiederholen, rekapitulieren, anleiten, instruieren
04	A-D /H/	SM 21:	wählen, auswählen, präsentieren, vorgeben, anwenden, vortragen, einsetzen, verwenden, benutzen, aktivieren
05	A-B-C /H/	SM 23:	unterrichten in, unterweisen in, einarbeiten in, heranzuführen an, vertraut machen mit, einführen in, konfrontieren mit, verweisen auf, hinweisen auf, anleiten zu, anregen zu, motivieren zu, erinnern an
		SM 24:	lehren
		SM 29:	beibringen, vermitteln, nahebringen, mitteilen, erklären, erläutern, klarmachen, verdeutlichen, einpauken, eintrichtern, vorstellen, aufzeigen, bewußt machen, übermitteln, vormachen, nahelegen, abverlangen
06	A-B-D /H/	SM 23:	heranzuführen an, konfrontieren mit, verweisen auf, vertraut machen mit
		SM 29:	vorstellen, vortragen, präsentieren, nahebringen, vorgeben
07	A-C-B /H/		–



08	A-C-D /H/	SM 23:	kleiden (in)
09	A-D-B /H/		–
10	A-D-C /H/		–
11	B /H/	SM 13:	lernen, studieren, üben, büffeln, pauken
12	B-A /H/	SM 15:	achten auf, achtgeben auf, sich einstellen auf, sich konzentrieren auf, hören auf
		SM 21:	beobachten
		SM 26:	gehorschen
	B-A /Z/	SM 26:	folgen können
13	B-C /H,V/	SM 21:	lernen, erwerben, erkennen, sich merken
	B-C /H/	SM 15:	sich einarbeiten in, sich konzentrieren auf
		SM 21:	studieren, üben, trainieren, erarbeiten, aufnehmen, sich aneignen, sich anlernen, sich einprägen, fixieren, memorieren, festigen, sich erarbeiten, büffeln, pauken, sich einpauken
	B-C /V/	SM 21:	erfahren, kennenlernen, wahrnehmen, verstehen, begreifen, erfassen, kapieren, behalten
	B-C /Z/	SM 21:	verstehen
14	B-D /H,V/	SM 21:	verstehen
	B-D /H/	SM 21:	einstudieren, sich anlernen, einüben, sich einprägen, fixieren, memorieren, sich merken, aufschnappen, verarbeiten, erschließen, analysieren, auffassen, interpretieren
15	B-A-C /H/	SM 29:	abschauen, nachmachen, nachplappern
16	B-A-D /H/	SM 29:	abschauen, nachplappern
17	B-C-A /H/	SM 23:	sich anschauen von
18	B-D-A /H/	SM 23:	sich anschauen von
19	B-C-D /H,V/	SM 23:	entnehmen aus
20	B-D-C /H,V/	SM 29:	entnehmen

21	C		–
22	C-A /V/		–
23	C-B /V/	SM 21:	anregen, motivieren, beschäftigen
		SM 26:	eingehen, einleuchten
	C-B /Z/	SM 21:	interessieren
24	C-D		–
25	C-A-B /V/		–
26	C-A-D /V/		–
27	C-B-A		–
28	C-B-D		–
29	C-D-A		–
30	C-D-B		–
31	D		–
32	D-A		–
33	D-B /V/	SM 21:	informieren, unterrichten, orientieren, anregen, motivieren, instruieren, beschäftigen
		SM 26:	eingehen
	D-B /Z/	SM 21:	interessieren
34	D-C /V/	SM 15:	sich befassen mit, hinführen zu, einführen in, eingehen auf, hinweisen auf, handeln von
		SM 21:	aufgreifen, thematisieren, einführen, vorstellen, darstellen, behandeln, präsentieren, formulieren, kommentieren, erklären, erläutern, klären, klarmachen, verdeutlichen, aufbereiten, verarbeiten, systematisieren, aufzeigen, vermitteln, festigen, fixieren, wiederholen, rekapitulieren
	D-C /Z/	SM 15:	erinnern an, verweisen auf
		SM 21:	bedeuten, nahelegen

35	D-A-B	-	
36	D-A-C	-	
37	D-B-A	-	
38	D-B-C /V/	SM 23:	anregen zu, motivieren zu, anleiten zu, hinführen zu, einführen in, heranzuführen an, erinnern an, verweisen auf, hinweisen auf, konfrontieren mit, vertraut machen mit
		SM 29:	nahebringen, vermitteln, einprägen, klarmachen, nahelegen, abverlangen
39	D-C-A	-	
40	D-C-B	-	

### 7.3. Lista alfabética dos verbos

A lista atribui, na primeira coluna, um número a cada verbo. Na segunda, apresenta os 123 usos dos 110 verbos pesquisados. Na terceira e quinta colunas, encontram-se as cenas parciais deslocadas para o primeiro plano, identificadas pelas siglas explicadas no anexo 7.1. acima. Na quarta e sexta colunas, aparecem os respectivos padrões sintáticos regidos pelos verbos. Observa-se que vários verbos apresentam mais de uma variante de encenação. O total dessas variantes encontradas é de 214.

Nº	Verbo	Cena	Padrão	Cena	Padrão
1.	abschauen	B-A-C /H/	SM 29	B-A-D /H/	SM 29
2.	sich anschauen von	B-C-A /H/	SM 23	B-D-A /H/	SM 23
3.	abverlangen	A-B-C /H/	SM 29	D-B-C /V/	SM 29
4.	achten auf	B-A /H/	SM 15		
5.	achtgeben auf	B-A /H/	SM 15		
6.	aktivieren	A-D /H/	SM 21		
7.	analysieren	B-D /H/	SM 21		
8.	sich aneignen	B-C /H/	SM 21		
9.	anleiten	A-B /H/	SM 21	A-C /H/	SM 21
10.	anleiten zu	A-B-C /H/	SM 23	D-B-C /V/	SM 23
11.	sich anlernen	B-C /H/	SM 21		
12.	anregen	C-B /V/	SM 21	D-B /V/	SM 21
13.	anregen zu	A-B-C /H/	SM 23	D-B-C /V/	SM 23
14.	anwenden	A-D /H/	SM 21		
15.	aufbereiten	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
16.	auffassen	B-D /H/	SM 21		
17.	aufgreifen	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
18.	aufnehmen	B-C /H/	SM 21		
19.	aufschnappen	B-D /H/	SM 21		
20.	aufzeigen	A-B-C /H/	SM 29	D-C /V/	SM 21
21.	auswählen	A-D /H/	SM 21		
22.	bedeuten	D-C /Z/	SM 21		
23.	sich befassen mit	A-C /H/	SM 15	D-C /V/	SM 21
24.	begreifen	B-C /V/	SM 21		
25.	behalten	B-C /V/	SM 21		
26.	behandeln	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
27.	beibringen	A-B-C /H/	SM 29		
28.	benutzen	A-D /H/	SM 21		
29.	beobachten	B-A /H/	SM 21		
30.	beschäftigen	C-B /V/	SM 21	D-B /V/	SM 21
31.	bewußt machen	A-B-C /H/	SM 29		
32.	büffeln	B /H/	SM 13	B-C /H/	SM 21
33.	darstellen	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21

34.	earbeiten in	A-B-C /H/	SM 23		
35.	sich earbeiten in	B-C /H/	SM 15		
36.	earführen	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
37.	earführen in	A-B-C /H/	SM 23	D-C /V/	SM 15
		D-B-C /V/	SM 23		
38.	eargehen	C-B /V/	SM 26	D-B /V/	SM 26
39.	eargehen auf	A-C /H/	SM 15	D-C /V/	SM 15
40.	earleuchten	B-C /V/	SM 26		
41.	earpauken	A-B-C /H/	SM 29		
42.	sich earpauken	B-C /H/	SM 21		
43.	earprägen	D-B-C /V/	SM 29		
44.	sich earprägen	B-C /H/	SM 21	B-D /H/	SM 21
45.	earsetzen	A-D /H/	SM 21		
46.	sich earstellen auf	B-A /H/	SM 15		
47.	earstudieren	B-D /H/	SM 21		
48.	eartrichtern	A-B-C /H/	SM 29		
49.	earüben	B-D /H/	SM 21		
50.	earntnehmen	B-D-C /H,V/	SM 29		
51.	earntnehmen aus	B-C-D /H,V/	SM 23		
52.	eararbeiten	B-C /H/	SM 21		
53.	sich eararbeiten	B-C /H/	SM 21		
54.	earfahren	B-C /V/	SM 21		
55.	earfassen	B-C /V/	SM 21		
56.	earinnern an	A-B-C /H/	SM 23	D-C /V/	SM 15
		D-B-C /V/	SM 23		
57.	earkennen	B-C /H,V/	SM 21		
58.	earklären	A-C /H/	SM 21	A-B-C /H/	SM 29
		D-C /V/	SM 21		
59.	earläutern	A-C /H/	SM 21	A-B-C /H/	SM 29
		D-C /V/	SM 21		
60.	earschließen	B-D /H/	SM 21		
61.	earwerben	B-C /H,V/	SM 21		
62.	earfestigen	A-C /H/	SM 21	B-C /H/	SM 21
		D-C /V/	SM 21		
63.	earfixieren	A-C /H/	SM 21	B-C /H/	SM 21
		D-C /V/	SM 21		
64.	earfolgen können	B-A /Z/	SM 26		
65.	earformulieren	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
66.	eargehoren	B-A /H/	SM 26		
67.	earhandeln von	D-C /V/	SM 15		
68.	earheranführen an	A-B-C /H/	SM 23	A-B-D /H/	SM 23
		D-B-C /V/	SM 23		
69.	earhinführen zu	D-C /V/	SM 15	D-B-C /V/	SM 23
70.	earhinweisen auf	A-B-C /H/	SM 23	D-C /V/	SM 15
		D-B-C /V/	SM 23		
71.	earhören auf	B-A /H/	SM 15		
72.	earinformieren	A-B /H/	SM 21	D-B /V/	SM 21
73.	earinstruieren	A-B /H/	SM 21	A-C /H/	SM 21
		D-B /V/	SM 21		

74.	interessieren	C-B /Z/	SM 21	D-B /Z/	SM 21
75.	interpretieren	B-D /H/	SM 21		
76.	kapieren	B-C /V/	SM 21		
77.	kennenlernen	B-C /V/	SM 21		
78.	klären	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
79.	klarmachen	A-C /H/	SM 21	A-B-C /H/	SM 29
		D-C /V/	SM 21	D-B-C /V/	SM 29
80.	kleiden in	A-C-D /H/	SM 23		
81.	kommentieren	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
82.	konfrontieren mit	A-B-C /H/	SM 23	A-B-D /H/	SM 23
		D-B-C /V/	SM 23		
83.	sich konzentrieren auf	B-A /H/	SM 15	B-C /H/	SM 15
84.	lehren	A /H/	SM 13	A-B-C /H/	SM 29
85.	lernen	B /H/	SM 13	B-C /H,V/	SM 21
86.	memorieren	B-C /H/	SM 21	B-D /H/	SM 21
87.	sich merken	B-C /H,V/	SM 21	B-D /H/	SM 21
88.	mitteilen	A-B-C /H/	SM 29		
89.	motivieren	C-B /V/	SM 21	D-B /V/	SM 21
90.	motivieren zu	A-B-C /H/	SM 23	D-B-C /V/	SM 23
91.	nachmachen	B-A-C /H/	SM 29		
92.	nachplappern	B-A-C /H/	SM 29	B-A-D /H/	SM 29
93.	nahebringen	A-B-C /H/	SM 29	A-B-D /H/	SM 29
		D-B-C /V/	SM 29		
94.	nahelegen	A-B-C /H/	SM 29	D-C /Z/	SM 21
		D-B-C /V/	SM 29		
95.	orientieren	A-B /H/	SM 21	D-B /V/	SM 21
96.	pauken	B /H/	SM 13	B-C /H/	SM 21
97.	präsentieren	A-D /H/	SM 21	A-B-D /H/	SM 29
		D-C /V/	SM 21		
98.	rekapitulieren	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
99.	studieren	B /H/	SM 13	B-C /H/	SM 21
100.	systematisieren	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
101.	thematisieren	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
102.	trainieren	B-C /H/	SM 21		
103.	üben	B /H/	SM 13	B-C /H/	SM 21
104.	übermitteln	A-B-C /H/	SM 29		
105.	unterrichten	A /H/	SM 13	A-B /H/	SM 21
		D-B /V/	SM 21		
106.	unterrichten in	A-B-C /H/	SM 23		
107.	unterweisen	A-B /H/	SM 21		
108.	unterweisen in	A-B-C /H/	SM 23		
109.	verarbeiten	B-D /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21
110.	verdeutlichen	A-C /H/	SM 21	A-B-C /H/	SM 29
		D-C /V/	SM 21		
111.	vermitteln (an)	A-C /H/	SM 21	A-B-C /H/	SM 29
		D-C /V/	SM 21	D-B-C /V/	SM 29
112.	verstehen	B-C /V,Z/	SM 21	B-C /Z/	SM 21
		B-D /H,V/	SM 21		
113.	vertraut machen mit	A-B-C /H/	SM 23	A-B-D /H/	SM 23

		D-B-C /V/	SM 23		
114.	verweisen auf	A-B-C /H/	SM 23	A-B-D /H/	SM 23
		D-C /Z/	SM 15	D-B-C /V/	SM 23
115.	verwenden	A-D /H/	SM 21		
116.	vorgeben	A-D /H/	SM 21	A-B-D /H/	SM 29
117.	vormachen	A-B-C /H/	SM 29		
118.	vorstellen	A-B-C /H/	SM 29	A-B-D /H/	SM 29
		D-C /V/	SM 21		
119.	vortragen	A-D /H/	SM 21	A-B-D /H/	SM 29
120.	wählen	A-D /H/	SM 21		
121.	wahrnehmen	B-C /V/	SM 21		
122.	weitergeben (an)	A-C /H/	SM 21		
123.	wiederholen	A-C /H/	SM 21	D-C /V/	SM 21

#### 7.4. Processos de transporte nas cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM e sua codificação por prefixos e bases verbais

A primeira coluna da tabela a seguir apresenta os diferentes processos de transporte envolvidos nas cenas parciais de ENSINO/APRENDIZAGEM. A segunda mostra os radicais e prefixos verbais especializados em cada um desses processos. Na segunda coluna, registram-se também duas preposições recorrentes.

<b>Transporte</b>	<b>Prefixos e bases verbais</b>
o professor apropria-se da mensagem	<i>auf-, -greifen, -fassen, -holen</i>
o professor movimenta o aprendiz em direção à mensagem	<i>hin-, heran-, an-, unter-, ein-, in-, -führen, -weisen, -richten, -leiten, -regen</i>
o professor apropria-se do signo	<i>aus-, -wählen</i>
o professor movimenta o signo em direção à mensagem	<i>an-, ein-, -wenden, -setzen</i>
o professor coloca a mensagem dentro do signo	prep. <i>in</i>
o professor movimenta a mensagem em direção ao aprendiz	<i>weiter-, über-, auf-, nahe-, bei-, vor-, dar-, ein-, -legen, -stellen, -bringen, -leiten, -führen, -geben</i>
o professor movimenta o signo em direção ao aprendiz	<i>vor-, nahe-, -tragen, -geben, -stellen, -bringen</i>
o signo apropria-se da mensagem	<i>auf-, ein-, -fassen, -gehen, -greifen, -holen</i>
o signo movimenta o aprendiz em direção à mensagem	<i>hin-, heran-, an-, unter-, ein-, -richten, -regen, -führen, -weisen, -leiten</i>
o signo transporta a mensagem em direção ao aprendiz	<i>auf-, nahe-, vor-, dar-, ein-, -führen, -stellen, -legen, -bringen</i>
o signo movimenta-se em direção ao aprendiz	<i>ein-, -gehen</i>
a mensagem movimenta-se em direção ao aprendiz	<i>ein-, -gehen</i>
a mensagem movimenta o aprendiz	<i>an-, -regen</i>
o aprendiz ajusta-se em direção ao professor	<i>ein-, nach-, -folgen, -geben, -stellen, prep. auf</i>
o aprendiz apropria-se do signo	<i>auf-, an-, ein-, -schnappen, -fassen</i>
o aprendiz retira a mensagem do signo	<i>ent-, -nehmen</i>
o aprendiz apropria-se da mensagem	<i>auf-, an-, ein-, -greifen, -fassen, -eignen, -halten, -nehmen</i>
o aprendiz retira o signo do professor	<i>ab-</i>
o aprendiz retira a mensagem do professor	<i>ab-</i>