

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

GRAMÁTICA DE CASOS: Um Estudo Experimental

NILCÉA LEMOS PELANDRÉ

Dezembro - 1981

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Gramática de Casos: Um Estudo Experimental

por

Nilcéa Lemos Pelandré

sob a orientação da

Professora Maria Marta Furlanetto

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre  
em Letras - opção Lingüística

Florianópolis, dezembro, 1981

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras - opção Lingüística - e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação.

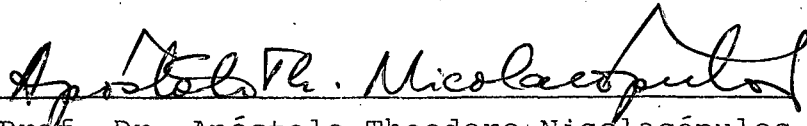
---

Profª Drª Maria Marta Furlanetto  
Coordenadora do Curso

Apresentada perante a Banca Examinadora com posta pelos professores:

---

Profª Drª Maria Marta Furlanetto  
Orientadora

  
Prof. Dr. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos

---

Profª Drª Leonor Scliar Cabral

---

Prof. Dr. Paulino Vandresen (suplente)

A Miguel, Mariana e Gustavo

A meus pais

### AGRADECIMENTOS

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSC.

Ao Professor Valpi Costa, Diretor do Centro de Ciências da Educação, e aos Professores do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC.

À Direção, Professores e Alunos do Colégio de Aplicação da UFSC.

Aos Professores Miguel Pelandré Perez e Alceu Alves pela assessoria na parte de estatística.

À Professora Tânia Vanessa Nöthen Mascarello pela aplicação dos testes psicológicos.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

E, muito especialmente, à Professora Maria Marta Furlanetto pelo interesse e dedicação constantes na orientação.

SUMÁRIO

RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	x
INTRODUÇÃO .....	2
1. O problema, sua importância e justificativa .....	3
2. A experiência .....	6
CAPÍTULO I - A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	10
1. A Gramática de Casos de Charles Fillmore...	10
2. As Aplicações da Gramática de Casos.....	38
CAPÍTULO II - O ESTUDO EXPERIMENTAL .....	60
1. Estudo-Piloto .....	60
2. Organização da Experiência .....	61
2.1 - Hipótese .....	61
2.2 - Objetivos .....	62
2.3 - Metodologia .....	62
2.3.1 - Sujeitos do Experimento .....	62
2.3.2 - Modelo Experimental .....	63
2.3.3 - Conteúdo Ministrado .....	65
2.4 - Local e Período de Duração da Experi- ência .....	65
2.5 - Técnicas e Recursos Utilizados .....	66
2.6 - Variável Independente .....	66
2.7 - Variáveis Extrínsecas ou Intervenien- tes .....	67
2.8 - Variável Dependente .....	70
3. Descrição dos Resultados .....	70
4. Atitude dos Alunos face ao Ensino da Gramá- tica de Casos .....	78
4.1 - Caracterização do Questionário .....	78
4.2 - Estudo dos Resultados do Questionário de Nível de Aceitação e Interesse ...	79
CAPÍTULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	83
Conclusões .....	97

Sugestões .....	99
Bibliografia Consultada .....	102

## QUADROS:

Quadro 1 - Horário de Aula dos Grupos Experimental e de Controle .....	65
Quadro 2 - Estudo da Caracterização Sócio-Econômica dos Alunos dos Grupos Experimental e de Controle .	68
Quadro 3 - Estudo das Notas de Português dos Alunos dos Grupos Experimental e de Controle .....	69
Quadro 4 - Estudo da Verificação do Nível de Hábito de Leitura dos Sujeitos dos Grupos Experimental e de Controle .....	69
Quadro 5 - Classificação do Nível de Aceitação e Interesse dos Alunos Face ao Questionário Proposto ..	79

## ANEXOS:

I - Pré e Pós-Teste Aplicados aos Grupos Experimentais .....	109
II - Distribuição dos Itens do Pré e Pós-Teste por Objetivo e por Categoria segundo a Taxionomia de Bloom, no Domínio Cognitivo .....	117
III - Questionário de Nível de Aceitação e Interesse	118
IV - Tabela 1: Estudo dos 26 itens do Teste .....	121
V - Tabela 2: Estudo dos Resultados do Teste da Escala Avançada de Raven .....	122
VI - Tabela 3: Estudo dos Resultados do Teste DAT - Raciocínio Verbal .....	123
VII - Tabela 4: Estudo dos Itens do Pré-Teste Aplicado ao Grupo Experimental .....	124
VIII - Tabela 5: Estudo dos Itens do Pré-Teste Aplicado ao Grupo de Controle .....	125
IX - Tabela 6: Estudo dos Itens do Pós-Teste Aplicado ao Grupo Experimental .....	126
X - Tabela 7: Estudo dos Itens do Pós-Teste Aplicado ao Grupo de Controle .....	127
XI - Instrumentos de Fixação e Avaliação da Aprendizagem - I, II, III, IV, V, VI, VII .....	128

## RESUMO

O presente estudo visa verificar a eficácia da "gramática de casos" em termos de ensino da língua portuguesa, no que se refere a compreensão de textos.

No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa, ou seja, a teoria dos casos profundos de Charles Fillmore, que se caracteriza pela introdução da noção de "casos da estrutura profunda" à gramática transformacional.

O modelo experimental utilizado foi o de grupo de controle com pré e pós-teste.

Foram sujeitos do experimento alunos de 7ª série do Colégio de Aplicação da UFSC, no ano de 1980.

Após a aplicação do pré-teste, os alunos foram orientados, em dois grupos distintos, nas aulas subseqüentes, sob duas abordagens: gramática casual e gramática tradicional, paralelamente.

Por último, procedeu-se à aplicação do pós-teste para, após análise dos resultados do pré e pós-teste de cada grupo e dos grupos entre si, verificar os efeitos do ensino de análise dos elementos da oração pela gramática de casos e possível diferença significativa entre esta abordagem e a da análise sintática tradicional.

Ao grupo do experimento, realizado o pós-teste, aplicou-se um questionário de aceitação e interesse com o propósito de verificar as reações dos alunos frente ao estudo da gramática casual.

No terceiro capítulo, discutem-se os resultados da pesquisa, apontando-se para a necessidade de uma reformulação no en-



sino da gramática, visto que, em termos de aprendizagem, a significância da língua, o sentido dos fatos e relações surge em primeiro lugar, isto é, ocorre em primeiro lugar a compreensão do fato lingüístico.

Portanto, o ensino de análise dos elementos da frase pela gramática de casos mostrou-se mais eficiente que o mesmo ensino sob o enfoque da gramática tradicional, por realizar-se com base em critérios semânticos.

Os resultados do questionário de aceitação e interesse mostraram, também, uma atitude bastante favorável, por parte dos alunos, face à nova abordagem.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to verify the efficacy of Case Grammar in the teaching of Portuguese, mainly in the comprehension of texts.

In the first chapter, there is a discussion of the theoretical background of our research, namely the theory of deep cases proposed by Charles Fillmore whose main characteristic is the introduction of the notion of deep structure cases to transformational grammar.

The experimental design applied was the classical - control group with pre - and post-tests. The subjects of the experiment were 7<sup>th</sup> graders of the Colégio de Aplicação of the Federal University of Santa Catarina in 1980.

After the pre-test, the subjects which were already divided into two groups, were submitted to two different approaches: case grammar and traditional grammar respectively.

Finally, the results of the pre - and post-tests of each group, as well as the final results of the groups were analysed in order to verify which approach was more efficient in the teaching of the elements of a sentence.

At the end of the experiment, the subjects of the experimental group were asked to answer a questionnaire whose objective was to measure their level of satisfaction towards the study of case grammar. The results of this questionnaire (which is discussed in chapter two) showed a high level of satisfaction.

The results of the research are discussed in the third chapter. They point to the necessity of a revision in the

teaching of grammar, since in a language learning process the comprehension of the phenomenon of language comes first. Therefore, the teaching of the elements of a sentence via case grammar - based on semantic criteria - proved to be more efficient than the traditional grammar approach.

## INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a posição da gramática. Ela se constitui num dos aspectos mais polêmicos quanto ao ensino da língua como um todo.

Que gramática ensinar? Que métodos deverão ser utilizados?

O professor de português vê-se tomado por uma série de indagações que o levam à insegurança e à incerteza no tratamento de seu objeto de trabalho. Não acredita mais na gramática tradicional, porque muitos são os que a contestam, e não tem confiança nas novas teorias lingüísticas, porque pouco ou nada sabe sobre elas. Pais e alunos clamam por um ensino mais eficiente, mais objetivo, que vise às necessidades mais prementes: falar e escrever com correção e clareza.

Sabe-se, no entanto, que a eficiência do ensino não depende unicamente do professor e do método utilizado. Uma série de outros fatores nele interferem, fatores políticos, econômicos, sociais, psicológicos e lingüísticos. Pode-se afirmar, então, "que a responsabilidade de se renovar o ensino com vistas a um melhor aproveitamento e rendimento dos alunos, não pode recair apenas sobre uma das autoridades que intervêm no processo geral de ensino de línguas"<sup>[1]</sup>, mas exige, sim, um esforço mútuo, em virtude do estado constante de interação entre esses fatores.

Porém, não se pode esperar que as soluções partam de autoridades ligadas indiretamente ao ensino. Do esforço conjunto de professores e lingüistas é que deverão partir as decisões. Os primeiros, agentes do ensino, terão melhores condições de opinar sobre a metodologia, e os segundos deverão contribuir com a aná-

lise científica da língua e a organização dessa análise para uso em sala de aula.

### 1. O PROBLEMA, SUA IMPORTÂNCIA E JUSTIFICATIVA

Não tem sido fácil, para os professores, formados pelo academicismo da gramática tradicional, abandonar, de repente, essa gramática, em favor de teorias das quais não conhecem o suficiente.

Tudo o que sabem provém dessa formação. Torna-se difícil, agora, contestá-la. Os professores de hoje, porém, já são o resultado de uma aprendizagem incerta e incoerente. E, não tendo certeza daquilo que estão fazendo, não compreendendo o conteúdo que deverão transmitir em suas aulas, transferem para o aluno toda essa insegurança, aumentando ainda mais o fosso entre o ensino e a gramática tradicional.

O aluno pergunta: - Por que aprender análise sintática? - Para que memorizar conceitos como os de sujeito e objeto? - E os conceitos de transitividade verbal, para que servem?

Não é mais possível continuar a ensinar com base em gramáticas puramente normativas. Aquelas que, segundo Ruwet, "dão sobretudo um tratamento detalhado às exceções e não ilustram as regularidades profundas da linguagem senão por meio de indicações esquemáticas (e esparsas) ou por meio de exemplos"[2]. Esse tipo de gramática é dirigido mais para quem já tem domínio do que para aqueles que estão desenvolvendo suas habilidades no uso da mesma. A competência lingüística do aluno não é atingida pelas normas da gramática tradicional, pois essa mantém a tradição

greco-romana, esquecendo do aspecto diacrônico da própria língua. Porém, há que se ressaltar a contribuição dessa mesma gramática na medida em que nos legou toda uma informação gramatical, apesar da imprecisão e circularidade de muitas de suas definições.

Não se quer, aqui, propor o abandono total desse ensino, pois ele tem sido a fonte de perspectivas de renovação. O que se propõe é que se façam análises comparativas e críticas para que os objetivos do ensino da língua sejam alcançados, visto constituir-se a gramática em um meio e não em um fim em si mesma.

Transferir para o ensino as modernas teorias linguísticas, tal como se encontram, parece-nos perigoso. Antes, deve-se estudá-las e determinar seus objetivos reais. Não se pode negar, por exemplo, a contribuição da Gramática Gerativa Transformacional. Desde o seu aparecimento, ela vem enfatizando que a finalidade de uma teoria linguística deve ser a de explicar a capacidade do falante-ouvinte nativo ideal de uma língua em produzir um número infinito de frases possíveis nessa mesma língua. Observa-se, então, que a atenção do linguista voltou-se para a explicitação de frases produzidas pelo falante-ouvinte, e não mais para o detalhamento de uma língua completamente estruturada. A ênfase é dada à criatividade e não mais à correção em termos de cópia de modelos.

A contribuição da gramática gerativa transformacional, porém, foi bastante limitada. A teoria revestiu-se de um formalismo matemático e alguns de seus diagramas, na realidade, revelam as mesmas informações que a gramática tradicional. Esse apego exagerado ao aparato formal fez com que as gramáticas, que

procuraram adaptar-se à gerativa transformacional, pouco tenham influenciado no ensino, embora se saiba que Chomsky, por exemplo, não teve objetivos pedagógicos ao formular sua teoria.

"O ideal seria que se formassem grupos de trabalho, que abrangessem lingüistas e professores de português, que elaborassem um material de ensino mais moderno e sem o pseudoformalismo, à luz das análises lingüísticas, mas que nunca se perdesse de vista o fato de que os objetivos pedagógicos não são idênticos aos objetivos de uma teoria lingüística" [3].

Ora, faz-se necessário que o ensino da gramática corresponda, de fato, às necessidades e interesses do aluno, isto é, concorra para a consecução dos objetivos do seu ensino: "habilitar o aluno à eficiente comunicação oral e escrita" [4].

Em nada adiantará, para o aluno, conhecer teorias lingüísticas sem que consiga inferir delas instrumentos que lhe possibilitem usar a língua com eficiência. Faz-se necessária a explicitação das construções frasais que podem ser geradas pelo educando. Entendê-las parece ser o mais importante. A ele, não interessam mais os conceitos baseados numa lógica que não corresponde a sua prática lingüística. Em primeiro lugar, estão as relações de sentido. Esse fato é comprovado pelas teorias lingüísticas que argumentam serem as representações semânticas formuladas a um nível ainda mais baixo que às relações gramaticais sujeito/objeto na estrutura profunda, as que são diretamente geradas e que determinam o nível superficial da frase [5].

O aluno procura, ao comunicar-se, estabelecer relações com significado, relações estas que irão extrapolar os domínios da lógica da gramática tradicional e da lógica matemática da gra



mática gerativo-transformacional: "Sem dúvida, diz Madre Olívia, a língua se movimenta na dimensão da coerência e desta precisa, mas a organização mental do homem e a da língua não se esgotam somente com essas 'lógicas'.

Relegar os dados semânticos quase ao esquecimento já não é mais possível sem manifesto preconceito, graças aos progressos da lingüística"[6].

As razões expostas fizeram com que se optasse por uma teoria com base semântica, para um estudo experimental. Assim, fazendo uso dos princípios da gramática casual de Fillmore, pôde-se desenvolver um trabalho para determinação dos sintagmas nominais da frase a partir do sentido do verbo.

## 2. A EXPERIÊNCIA

O estudo experimental consistiu na aplicação da Gramática Casual a uma 7ª série do Colégio de Aplicação da UFSC e da Gramática Tradicional a outra 7ª série, durante um mesmo período de tempo.

Este nível escolar foi o escolhido porque, de acordo com os programas de ensino do próprio Colégio, em vigor no ano letivo em que se deu a experiência, é nele que se inicia o estudo sistemático da sintaxe.

Determinados os alunos que seriam os sujeitos do experimento, passou-se à realização do mesmo, escolhendo, pelo procedimento ao azar, a classe ou, como será tratado no decorrer do trabalho, o grupo que receberia o novo tratamento - gramática de casos.

Aos dois grupos, aplicou-se o pré-teste para, ao término da experiência, confrontá-lo com o pós-teste e verificar o efeito dos tratamentos a que se submeteram os grupos.

Aplicados os tratamentos estatísticos específicos, pôde-se comprovar que a Gramática Casual possibilitou um ensino mais eficiente, assim como despertou nos alunos uma atitude positiva com relação à análise dos elementos da oração.

NOTAS DA INTRODUÇÃO

- [1] Lobato, Lúcia M.P. - Teorias lingüísticas e ensino do português como língua materna. In: Tempo Brasileiro, 53/54, Abril-Setembro/1978, pp. 4 e 5.
- [2] Ruwet N., In: Genouvrier, Emile e Peytard, Jean. Lingüística e Ensino do Português. Livraria Almedina, Coimbra, p. 145.
- [3] Lobato, Lúcia M.P., Op. cit., p. 35.
- [4] Souza, Judith B. de P. e. Gramática-Objetivos. In: Didática de Português, Editora Aurora, Rio de Janeiro, 1972.
- [5] O que interessa no momento, é a posição da semântica. A não pertinência das relações gramaticais sujeito/objeto à estrutura profunda será discutida no capítulo referente à gramática casual.
- [6] MADRE, Olívia. Necessidade de pesquisar a estrutura semântica. In: Verbo, Sujeito e Objeto, Vozes, Petrópolis, 1979, p. 13.

CAPÍTULO I

A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## CAPÍTULO I

A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA1. A GRAMÁTICA DE CASOS DE CHARLES FILLMORE

A Gramática de Casos surgiu como uma modificação a ser proposta ao modelo padrão da gramática transformacional. Esta modificação, na medida em que revê os constituintes de base da Gramática Gerativo-Transformacional, deixa mais nítida a diferença entre Estrutura Profunda e Estrutura Superficial.

No modelo padrão da Gramática Gerativo-Transformacional (Chomsky, 1965), a definição de conceitos categoriais (SN, SV, V, SP ...) e relacionais (Sujeito de - Objeto de ...) aparece na base do componente sintático de maneira inadequada. Categorias e relações (ou funções) são colocadas num mesmo nível, sem distinção alguma, embora se saiba que uma única categoria pode encerrar várias informações funcionais. Observações como estas servirão a Fillmore para justificar a aceitação do SP (sintagma preposicional) tal como aparece na representação esquemática da teoria standard, e de propor a eliminação da distinção entre SN (sintagma nominal) e SP. A essência do sistema casual de Fillmore reside no questionamento da validade lingüística das noções "sujeito" e "objeto" atribuídas à estrutura profunda, noções que parecem ter sido importadas da lógica clássica para o domínio da lingüística: segundo essa lógica, toda proposição consiste na atribuição de um predicado a um sujeito, ou seja, toda relação de base é feita com um só termo.

Os exemplos [1]:

João deu um golpe em Paulo e

João recebeu um golpe de Paulo,

mostram a não pertinência das noções de sujeito e objeto na estrutura profunda.

Estas frases descrevem duas situações relativas a João. E, dividindo-as em Sujeito e Predicado, tanto a gramática tradicional quanto a transformacional atribuirão a João a mesma função - sujeito, embora desempenhe papéis diferentes em ambas as situações.

Ao contrário, em:

O açúcar caramelizou e

Maria caramelizou o açúcar,

temos situações idênticas relativas a açúcar. Porém, a gramática tradicional e a transformacional lhe atribuem funções diferentes - açúcar - é sujeito na primeira e é objeto na segunda. Sabe-se, no entanto, que estudos posteriores enfatizam este aspecto, tentando encontrar soluções no âmbito da gramática transformacional. Vide, por exemplo, o artigo de Ruwet, Nicolas - "Les constructions factitives" in *Théorie Syntaxique et Syntaxe du Français* - Paris, Seuil, 1972.

A gramática transformacional apresenta uma série de definições imprecisas para sujeito, objeto, e transitividade. Ao discutir as diferentes definições para sujeito, Lagane<sup>[2]</sup> salienta que a noção deste termo é dessas que pode ser considerada como pertencente à "língua comum", podendo-se imaginar que a compreensão de palavras como essa é bastante nítida. Define o sujeito, nessa perspectiva, como o "termo que designa o ser ou a coisa que realiza a ação ou que se encontra no estado indicado pelo verbo ativo, ou que sofre a ação quando o verbo é passivo"<sup>[3]</sup>.

Porém, na frase: O doente sofreu uma operação, uma criança normal, com alguns anos de escolaridade, facilmente dirá que "o doente" é sujeito de "sofreu", mas hesitará em dizer que "o doente" realiza a ação de sofrer, embora seja um verbo que se apresenta na chamada forma ativa. Lagane constata, então, que "em bom número de casos as definições se aplicam mal aos termos examinados" [4].

Os critérios, utilizados para definir o termo sujeito, são tão distintos que impedem uma compreensão exata do referido termo, enquanto que, para ele, o que se pode esperar de uma definição de caráter científico é que "ela seja tão simples quanto possível, que permita distinções rigorosas, e enfim que seja parte integrante de um sistema coerente de definições abarcando todo o domínio estudado, sem cavalgamentos de um conjunto sobre o outro, como sem lacunas entre eles". [5]

Lagane conclui afirmando ser indispensável "pôr fim a uma rotina que é muito mau exemplo de método para os alunos, na medida em que permite aceitar tranqüilamente as discordâncias entre suas definições e suas classificações" [6].

Quanto às noções de objeto e transitividade, Gross [7] observa que, embora constantemente utilizadas em todos os níveis de ensino, elas não resistem à análise mais elementar. Afirma que "tais noções não têm nenhum sentido do ponto de vista da gramática de qualquer língua que seja. [...] a incoerência dessas duas noções deveria ter sido reconhecida desde sempre" [8].

Segundo ele, mesmo as definições encontradas em obras gramaticais consideradas sérias, como em Grevisse e Steinberg, são circulares. Para estes autores, são transitivos verbos que exprimem ação que passa sobre um objeto, o qual, por sua vez, designa a pessoa ou coisa que é o termo da ação, para a qual é dirigida a

ação. Para Bonnard, tem sentido transitivo o verbo que chama um complemento objeto - este, pois, é o nome que designa o ser ou a coisa que sofre a ação feita pelo sujeito.

Observa-se, claramente, a utilização de termos vagos como "passar", "chamar", "ação" que tornam as definições contraditórias, ou incompletas, ou até mesmo inutilizáveis.

Por outro lado, a noção de direto oposto a indireto é puramente formal, e corresponde à presença ou ausência de preposição associada ao complemento.

Comparando, por exemplo:

1. Ele vem de São Paulo.
2. Isto data de três meses.
3. Ele se lembra de você.

com a descrição estrutural

SN    V    de    SN

vemos que os complementos são bem diferentes. Basta usar aqui o procedimento da interrogação:

- 1ª - De onde ele vem?
- 2ª - De quando data isto?
- 3ª - De quem ele se lembra?

para perceber que o critério da preposição na identificação do objeto indireto é insuficiente - admitindo-se que ele possa ter algum sentido. Diz Gross que a noção de objeto tem sido definida de modo estritamente semântico e que Jespersen criticou este ponto de vista; para ele pode-se legitimamente "colocar a questão de saber se certas propriedades sintáticas, mais ou menos implicitamente associadas à noção de objeto direto, não poderiam constituir uma definição operatória"<sup>[9]</sup>. Gross passa, então, a discutir a noção formal de objeto direto, através de propriedades sintáti



cas. Por exemplo, a existência de forma passiva paralela à ativa; a forma das questões (quem ele vê? o que ele vê?); e a possibilidade de pronominalização (Ele o vê). Essas propriedades são independentes, não se aplicam em conjunto.

É possível a passiva em: O aluno obedeceu ao professor.

O professor foi obedecido pelo aluno.

Mas não em: Este livro vale mil cruzeiros.

Mil cruzeiros são válidos por este livro.

Entretanto, pode-se perguntar: O que vale este livro? além de  
Quanto vale este livro?

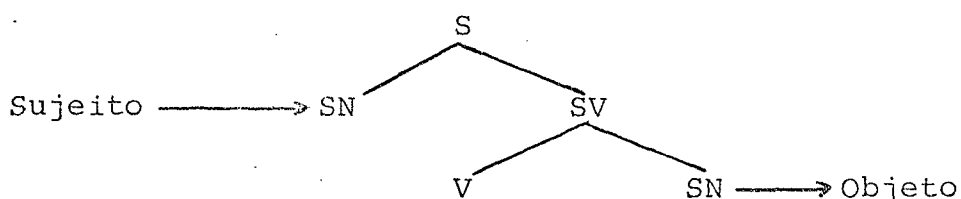
A pronominalização se aplica a: João é caçador.

João o é.

e também a questão o quê? - O que é João? Mas a passiva é impossível.

Em seguida, o autor considera o objeto direto na gramática gerativo-transformacional [10]

Nesta gramática, a função é formalizada da seguinte maneira:



É necessário, diz ele, a partir daqui, restringir a aplicação das transformações (passiva, pronominalização, questão, relativização) a esta estrutura, uma vez que algumas podem ser interditas, segundo o nódulo V. As possibilidades, no caso de aplicação das transformações, são: 1) diferenciar os casos por meio de estruturas de árvores diferenciadas, para corresponder a cada transformação possível, o que tornaria as estruturas absurdamente complexas; 2) utilizar diferentes categorias indicadas

por símbolos novos tantas quantas forem as configurações de aplicação dessas transformações. Estaria, contudo, mascarado o fato de que existem propriedades transformacionais comuns aos diversos casos. Para Gross, a solução consiste na utilização de símbolos SN "complexos", isto é, símbolos representando conjuntos de traços distintivos sintáticos. (Tal como foram apresentados por Chomsky na teoria padrão).

Por exemplo, para 1) Este livro vale os três francos que tive de pagar.

2) Ele passou a noite a trabalhar.

os SN complementos poderiam ser representados:

- 1) (SN, - [passivo] + [pronominalização] + [questão] + [relativização]).
- 2) (SN + [passivo] + [pronominalização] - [questão] + [relativização]).

O problema da representação das propriedades é, pois, misto; uma parte será codificada em termos de estrutura, outra em termos de traços distintivos. Segundo Gross, na ocasião, as pesquisas em curso, de Fillmore, Lakoff, Mathews e Ross permitiriam certamente clarear esta situação<sup>[11]</sup>. Concluiu o artigo afirmando que "as noções transitivo e 'objeto direto' são completamente inúteis para as descrições gramaticais, elas não correspondem a nenhum fenômeno lingüístico preciso e a fixação cega de tais conceitos contribuiu certamente para o bloqueio do progresso e para a regressão na descrição das línguas, sem falar nos desgastes que continuam a ocasionar ao ensino"<sup>[12]</sup>

Para Fillmore, conceitos como os de "sujeito" e "objeto" não podem deixar de ser atribuídos senão à estrutura de su-

perfície, pois fica claro que, apesar das transformações, as frases de superfície permanecem com o mesmo sentido das frases de estrutura profunda.

Nesta estrutura profunda estão os papéis que desempenham as entidades da frase. Estão as relações semânticas entre os componentes do primeiro nível da descrição lingüística - os casos.

O interesse do autor pelo estudo dos casos partiu da análise de línguas que possuem sistemas casuais na morfologia nominal. Verificando que os sistemas casuais dessas línguas apresentavam similaridades, voltou seus estudos para a descoberta de princípios universais, tentando postular o uso de casos para todas as línguas. Seu trabalho, apesar de muito discutido e criticado, é considerado de relevância para a Lingüística, na medida em que rejeita conceitos como os de "sujeito" e "objeto" à estrutura profunda, tentando dar a essa estrutura uma real identidade explicativa.

Chomsky, entretanto, em "Diálogos com Mitsou Ronat", de 1977, diz que "a gramática de casos simplesmente põe em destaque aquilo que é comum a toda boa teoria lingüística, ou seja, a constatação de que entre os verbos e os sintgmas nominais existem relações como: "agente", "instrumento", "tema", etc" [13]. Para ele, a gramática de casos resume-se em uma simples descrição semântica e resta saber a que ponto ela poderá integrar-se a uma teoria da linguagem.

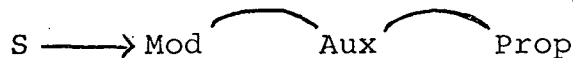
Mas Fillmore advoga a causa de que "a noção gramatical de 'caso' merece um lugar no componente de base da gramática de todas as línguas" [14].

Faz-se necessária, então, neste momento, uma síntese

dos trabalhos de Fillmore sobre a gramática de casos para que se tenha uma visão do desenvolvimento da teoria.

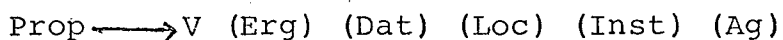
As primeiras idéias sobre a Gramática Casual surgem no artigo intitulado "A Proposal Concerning English Prepositions" (1966) como uma crítica à teoria standard. Aparece, nesse artigo, a proposta de questionar a validade lingüística das noções de "sujeito" e "objeto" na estrutura profunda e o levantamento de dúvidas quanto à adequação da proposta de Chomsky, que distingue formalmente conceitos gramaticais como os de relação e categoria. Fillmore propõe a eliminação da distinção entre "frase nominal" e "frase proposicional" e apresenta o "caso gramatical" desempenhando um papel menos superficial na base das gramáticas do que o papel que desempenham os casos gramaticais de línguas como o latim, o grego e o alemão.

A sentença, para ele, será reescrita como Modalidade (Mod), mais Auxiliar (Aux), e Proposição (Prop). E será representada pela regra:

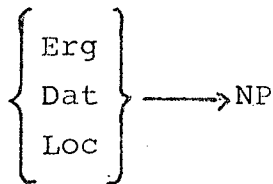


Sentenças adverbiais, tempo e elementos indicadores de negação e interrogação da frase farão parte do constituinte "Modalidade".

A categoria "Proposição" incluirá o verbo e todos os elementos nominais que são relevantes para a classificação do mesmo. Será reescrita como:



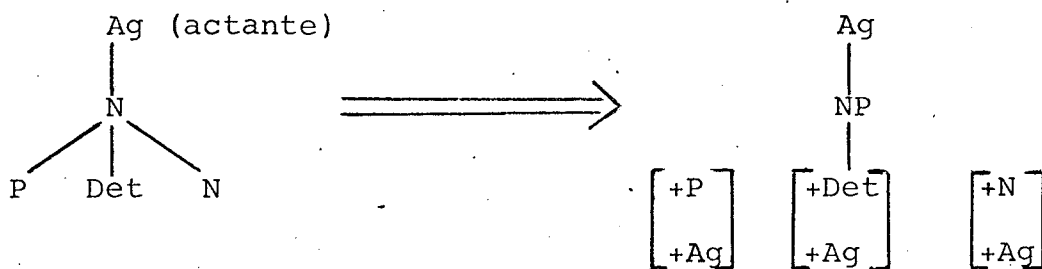
Todos os constituintes não-verbais das proposições são "frases nominais" (NP) e serão marcados pela regra:



As frases nominais começarão sempre com uma preposição.

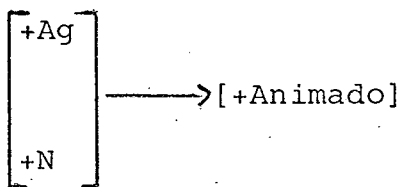
$$\text{NP} \longrightarrow \text{P (Det) (S) N}$$

As categorias lexicais como "preposição" (P), determinante (Det), e nome (N) terão a "frase nominal" que as precede dominada por um "actante" (termo emprestado de Tesnière) como um dos traços que comporão os símbolos complexos associados com cada uma das categorias, representados pela regra:



As restrições de seleção associadas com as categorias lexicais, servindo a funções sintáticas dadas, serão fornecidas pelas regras de redundância sintática.

Assim:



Isto quer dizer: os nomes com função de "agente" terão que ter a característica de serem animados.

Quanto às preposições, apesar de terem sido analisadas em detalhes com os verbos nos quais podem estar inseridas, não serão mencionadas, pois o que se pretende enfatizar é a essência da teoria, ou seja, o aspecto sintático-semântico que direciona-

rã a análise dos constituintes de uma frase.

Nota-se uma preocupação do autor em deixar claro que o caso gramatical não está exclusivamente na estrutura superficial das sentenças. Somente o "nominativo" ele tratou como um caso superficial por comportar uma série de neutralizações de outros casos distintos.

O que é importante, para ele, e será objeto de estudo nos artigos posteriores, é a relevância dos elementos nominais que aparecem no constituinte "Proposição", para a classificação dos verbos.

A teoria casual é ampliada em "Toward a Modern Theory of Case" (1966), porém o enfoque continua sendo o de uma crítica à definição chomskyana de funções. Neste artigo, surge o termo "caso" representando relações que se pode definir a partir da EP; o termo "actante", proposto no artigo anterior como tentativa de formulação de uma nova teoria, não é abandonado. As vantagens que um sistema como este pode oferecer são apresentadas ao término do artigo. Dentre elas, destaca-se:

a) Permitir distinguir a noção de sinonímia e a noção de distribuição sintática. Por exemplo, os verbos "matar" e "morrer" têm o mesmo sentido, mas possuem esquemas casuais diferentes. Morrer não tem Agente, enquanto que matar tem necessariamente um Agente ou um Instrumento.

b) Permitir a alternância de variantes por um mesmo elemento subjacente como o ser/ter/estar nas frases:

As crianças estão com Maria.

Maria tem as crianças com ela.

Da mesma forma, permite simplificar e reunir certas regras transformacionais, tal como a redução das orações relativas.

O homem que está perto da porta —→ O homem perto da porta e,

O homem que tem gravata vermelha —→ O homem com gravata vermelha.

Estas duas construções podem sofrer uma única transformação.

c) Tornar mais clara a noção de agente subentendido ao admitir a noção de casos facultativos, distinguindo as frases que têm efetivamente um Agente subjacente não especificado.

- Em:
1. Pierre foi morto com uma faca (Agente não especificado).
  2. Pierre foi morto pela cólera (sem Agente subentendido).
  3. Pierre foi morto por balas (Agente não especificado).

Temos, na frase (1), a preposição de instrumento com; na frase (2), onde não há sujeito na estrutura subjacente, a preposição por mais o artigo; e, embora na frase (3) tenhamos um Agente subjacente, a preposição de instrumento também é por.

Fillmore reconhece que alguns problemas ainda permanecem sem solução. Estes problemas, porém, que estão relacionados à coordenação de casos, frases com atributos nominais e adjetivos, lugar dos advérbios de modo e sua ligação com o sujeito, também continuam existindo nas gramáticas que mantêm as noções de "sujeito" e "objeto" [15].

Em "The Case for Case" (1968) Fillmore aprofunda e torna mais precisa sua teoria. Procura dissipar suas preocupações quanto às formas universais e substantivas que possam aparecer na estrutura sintática das frases. Relaciona os casos possíveis de ocorrência e estes são definidos com mais exatidão. Deixa-se

orientar por dois postulados: o primeiro, refere-se à centralidade da sintaxe, partindo de conceitos sintáticos para descrever as formas, e o segundo, à importância das categorias subjacentes que, apesar de se poder julgá-las como puramente semânticas, têm uma pertinência sintática. O que Fillmore realmente procura é o verdadeiro status da EP. Quer devolver a ela o poder de explicar a gramática de uma língua, o que faz com que possa inferir de sua teoria que o "valor explanatório de um sistema universal de casos de estrutura profunda é de natureza sintática e não (meramente) morfológica" [16].

A pertinência sintática de fenômenos julgados semânticos (e vice-versa), como se estabelece acima, fica enfatizada também em trabalhos com experimentos psicológicos, onde se conclui que nem sintaxe nem semântica podem ser consideradas isoladamente, uma vez que a única finalidade de se usar, por exemplo, transformações sintáticas consiste em comunicar algum aspecto particular do significado [17].

Assim sendo, na estrutura profunda, têm-se os casos que estabelecem relações semânticas entre as entidades da sentença, e na estrutura de superfície, os constituintes sujeito e predicado, aos quais não se pode atribuir uma carga semântica, dados os diferentes sentidos que poderão assumir.

Galmiche saliente, por exemplo, que a "noção de sujeito apenas intervém nas questões relativas à colocação dos constituintes na frase e à concordância gramatical do verbo, quer dizer, a fenômenos próprios da estrutura de superfície" [18].

A estrutura básica das sentenças será formada por uma "proposição" mais um constituinte "modalidade" que incluirá os elementos negação, tempo, modo, aspecto.



Esta estrutura será representada pela regra:

$$S \longrightarrow M + P$$

A proposição se expande como um verbo mais os casos possíveis de nela ocorrerem simultaneamente. Será simbolizada por

$$P \longrightarrow V + C_1 + C_2 \dots + C_n$$

Os casos fazem parte de um conjunto de conceitos universais que identificam certos tipos de julgamentos que os seres humanos são capazes de fazer a respeito de acontecimentos que os circundam, tais como: quem fez, com quem aconteceu, o que foi mudado, quando ocorreu, em que local, etc.

Esses julgamentos levam a uma listagem de papéis (casos), tais como:

"Agentivo (A), o caso do instigador da ação identificada pelo verbo, instigador esse percebido tipicamente como ser animado.

Instrumental (I), o caso da força ou objeto inanimado, causalmente implicado na ação ou estado identificados pelo verbo.

Dativo (D), o caso do ser animado afetado pelo estado ou ação identificados pelo verbo.

Factivo (F), o caso do objeto ou ser resultante da ação ou estado identificados pelo verbo, ou compreendido como parte do significado do verbo.

Locativo (L), o caso que identifica a localização ou orientação espacial do estado ou ação identificados pelo verbo.

Objetivo (O), o caso semanticamente mais neutro, aquele em que qualquer coisa representada por um substantivo cujo papel na ação ou estado identificado pelo verbo é dado pela interpretação semântica do próprio verbo; presumivelmente, o conceito deveria ser limitado a coisas que fossem afetadas pela ação ou estado in

dicados pelo verbo" [19].

Em artigos posteriores, outros casos, considerados necessários, serão discutidos pelo autor.

Os casos, assim ordenados, irão impor aos verbos uma classificação. Um verbo como "abrir", por exemplo, terá o seguinte esquema casual:

[ - O (I) (A) ]

O caso Objeto será obrigatório e os casos Instrumento e Agente serão facultativos.

Como decorrência da classificação dos verbos, aparecerá a noção de "tipo de sentença", que, apesar de poder ter representações superficiais diferentes, em virtude das regras de seleção de sujeito, terá sempre caráter universal. Por essa razão, os casos em estrutura de superfície manifestar-se-ão sob diferentes formas: por suplência, afixação, adição de preposições ou posposições, "registro" de determinados elementos ao verbo, subjetivação, objetivação, ordenação seqüencial e nominalizações. A ocorrência dos mesmos, em uma sentença simples, obedecerá aos seguintes critérios:

- a) cada relação de caso só pode ocorrer uma única vez;
- b) somente podem ser coordenados sintagmas nominais que representam o mesmo caso.

Fillmore afirma que, quando ocorrer mais de uma forma de caso na estrutura de superfície de uma mesma sentença, em sintagmas nominais diferentes, temos, na realidade, casos diferentes na estrutura profunda ou então, estamos diante de uma sentença complexa.

Em "Lexical Entries for Verbs" (1968) procura certifi-

car-se da relevância, para a descrição lexical dos verbos do Inglês, de conceitos como os chamados "cálculos de predicados" da lógica simbólica.

Até o aparecimento da lógica das relações, ou do simbolismo formulado por Russel<sup>[20]</sup>, não era possível provar a validade de raciocínios que não se ajustassem de modo natural ao esquema clássico. Neste esquema, toda proposição consiste na atribuição de um predicado a um sujeito, ou melhor, toda proposição terá apenas um sujeito, um predicado e alguma variante do verbo para estabelecer a relação entre ambos: "S é P". Assim sendo, toda variedade e riqueza do pensamento, que permitem o estabelecimento de relações, esgotam-se na atribuição de um predicado a um sujeito. Poder-se-ia ter somente, o que Simpson chama de relação atributiva. Porém, são muitas as limitações impostas pela admissão única da relação atributiva. A sentença "Margarida ama Pedro", por exemplo, onde os indivíduos são dois, e não apenas um, contraria o que ocorre na estrutura, "Pedro é bom", do tipo "S é P". Basta uma simples atribuição de inflexões temporais à cópula para mostrar o quanto o esquema lógico tradicional se distancia das sentenças das línguas naturais.

O desenvolvimento da lógica das relações ampliou o campo da forma lógica ao admitir a ocorrência de formas relacionais, rompendo o monopólio do esquema tradicional. A proposição deixará de ser, unicamente, a relação "S é P" e admitirá que dois ou mais indivíduos estejam vinculados por uma determinada relação. A estrutura da sentença, "Margarida ama Pedro", será indicada pelo esquema " $x R y$ " ou " $R(x, y)$ ", onde tanto " $x$ " como " $y$ " representam sujeitos, e " $R$ " simboliza a relação entre eles. Um número maior de sujeitos poderá ser acrescido à proposição. E

os sujeitos, aos quais se aplica o predicado, serão chamados de "argumento" do predicado. O conceito de predicado foi generalizado, visto que a lógica tradicional não aceita predicados simples com mais de um argumento, considerando-os, então, como partes de predicados complexos com um único argumento.

Os termos "predicado" e "argumento" serão usados, por Fillmore, no mesmo sentido da lógica simbólica, não admitindo a relação de base de um só termo (Sujeito - Predicado); difere, assim, da gramática tradicional e da teoria standard, para aceitar a lógica dos predicados proposta por Tesnière, com base no simbolismo de Russel. Predicado, aqui, é o termo que indica propriedades de um objeto ou relações entre dois ou mais objetos, e os objetos referidos pelo predicado, aos quais o próprio predicado atribui alguma coisa, serão chamados de argumentos do predicado. Ter-se-ão, então, predicados com um, dois ou três argumentos, representados simbolicamente por  $Pa$ ,  $Pa,b$  e  $Pa,b,c$ , [21] respectivamente.

O predicado de um argumento terá por núcleo um adjetivo ou um verbo intransitivo. Assim, pode-se interpretar o adjetivo "alto" ou o verbo "dormir" como expressando asserções do tipo João é alto ou João está dormindo, representadas pelas notações

alto

dormir

João

João

O predicado de dois argumentos será formado por verbos "transitivos diretos". Pode-se representá-lo pela relação

bater

João, Maria

João foi quem bateu e Maria quem recebeu a ação.

O verbo "dar", que corresponde à construção gramatical do tipo verbo mais objeto indireto e direto, exemplifica o predicado de três argumentos:

dar

João, Maria, uma flor.

Fazendo uso desses conceitos da lógica dos predicados, Fillmore procura uma maneira pela qual conceitos de caso possam descrever características sintáticas e semânticas de certos verbos do Inglês. O verbo "hit" (bater), analisado por ele, levou-o à seguinte notação:

hit "bater"

lugar, instrumento, (agente).

Hit terá obrigatoriamente os papéis (ou argumentos) "lugar" e "instrumento", e o elemento que aparece entre parênteses será facultativo.

Fillmore coloca, ainda, todas as informações que o léxico deveria conter acerca de como interpretar as entradas lexicais para os verbos. Dentre essas informações, destaca-se a da necessidade de se especificar o número e a natureza dos papéis - "os casos" - que são conceptualmente inerentes para o sentido básico dos verbos. Estes papéis podem ser identificados por termos como Agente, Instrumento, Objeto, Lugar, etc... [22].

Observa-se que os casos passam, agora, a ser definidos com base no conceito de "papel" que desempenham e não mais como sendo relações existentes entre as entidades na estrutura profunda.

Alguns dos artigos de Fillmore, principalmente os escritos entre 1968 e 1972 [23], procuram adaptar a teoria dos ca-

sos à teoria dos "atos de linguagem". Ali faz uso de uma outra estrutura de papéis que servirá para uma descrição do tipo: se eu digo que "João acusou Paulo de ter partido sem pagar", tem-se uma situação: partir sem pagar; um defensor: Paulo; um juiz: João; um interlocutor: eu, a quem João transmitiu seu julgamento; uma fonte locucionária: a pessoa a quem eu falo<sup>[24]</sup>. Analisa, então, as várias funções que um enunciado pode conter. Os verbos irão variar de acordo com o número de argumentos que possuem. Um verbo de movimento como "mover-se" exigirá conceptualmente um argumento designando o objeto que sofre o movimento e, possivelmente, um argumento que designe o objeto ou a força física imediatamente responsável pelo movimento, e um outro, que represente o ser animado indiretamente responsável pela atividade de mover. Esses argumentos são colocados por Fillmore como correspondendo às definições de Objeto, Instrumental e Agente. Porém, ao analisar verbos como roubar e furtar, que conceptualmente possuem apenas três argumentos, que se definem como o "culpa-do", o "perdedor" e o "despojo", conclui que esses argumentos lhe parecem inúteis e o importante são as abstrações a que se pode chegar a partir das descrições de papéis específicos, abstrações que permitirão reconhecer que certas noções de papéis elementares se encontram em numerosas situações e que as diferenças de detalhes entre os papéis parcialmente parecidos são duvidosas em relação às diferenças no sentido dos verbos<sup>[25]</sup>.

Após essas considerações, apresenta uma nova lista de casos:

Agente - instigador do acontecimento; Contra-Agente - força ou resistência contra a qual a ação é efetuada; Objeto - entidade que se move ou muda de lugar, ou ainda, entidade cuja posição ou existência está em consideração; Resultado: entidade que resulta

de uma determinada ação; Instrumento - estímulo ou causa física de um acontecimento; Fonte - lugar a partir do qual qualquer coisa se desloca; Alvo - lugar para o qual algo se move, e Experimentador - entidade que recebe ou aceita, ou se ressentido ou sofre o efeito de uma ação.

A partir dessa lista de casos, detém-se na análise casual de determinados verbos, o que o levará a propor, em "Speakers, Subjects and Roles" (1970) a necessidade de descrever os papéis semânticos dos argumentos em dois níveis. Exemplifica a transação de comprar e vender com os papéis de cliente, vendedor, mercadoria e dinheiro de troca que representam bem duas estruturas de papéis. Para comprar, teremos o nível do cliente e o do agente, aquele que possibilitará a compra. A Gramática de Casos, em oposição à teoria Standard, é colocada mais uma vez como aquela que dará conta da interpretação semântica das frases, embora não se possa estipular com exatidão uma listagem de papéis possíveis de ocorrerem em todas as línguas naturais.

O último artigo de Fillmore que consideramos sobre a Gramática Casual foi o de 1971, onde ele faz uma síntese da teoria. Define as propriedades que uma gramática transformacional com base em casos deve possuir. O núcleo proposicional de uma oração simples passa a ser formado por um predicador, um verbo, adjetivo ou nome em construção com uma ou várias entidades que se relacionam de acordo com as funções semânticas conhecidas como "casos da estrutura profunda". Os casos que caracterizam os papéis que estas entidades desempenham na predição foram classificados em:

Agente (A) - é o caso do instigador da ação, ser tipicamente animado.

Experimentador (E) - é o caso dos verbos que indicam

acontecimento psicológico ou estado mental.

Instrumento - é o caso da causa imediata de um acontecimento, ou ainda, quando se tem um predicador psicológico, é o caso do estímulo.

Objeto - refere-se à entidade que se desloca ou que sofre a modificação.

Origem e Meta ou, Fonte e Alvo - são casos que ocorrem com verbos de movimento como vir e ir, ocorrem quando podemos especificar o ponto de partida e um destino; e, com os verbos que indicam uma transformação, quando podemos especificar um estado anterior e um posterior.

Locativo (Lugar) e Tempo - casos considerados, a princípio, como complementos facultativos de qualquer predicador.

O caso Dativo, relacionado no artigo "The Case for the Case", foi redistribuído entre os demais. Quando o verbo indicar um acontecimento psicológico ou estado mental, o caso será o de Experimentador; quando for um verbo não psicológico que indique mudança de estado, como crescer ou morrer, teremos o de Objeto; e, quando houver uma entrega ou movimento de algo para uma pessoa, o receptor ou destinatário será o caso Meta ou Alvo.

A redistribuição do Dativo eliminou o problema de se confundirem restrições de seleção, como a atribuição do traço [+ animado] a determinados itens lexicais, com os conceitos de caso. A definição do caso Dativo era acrescida do traço lexical [+ animado] isto é, o ser que desempenhasse esse papel deveria ter o referido traço. Porém, isso nem sempre ocorria, o que fez com que Fillmore o redistribuísse.

O caso Factitivo ou Resultativo, mencionado anteriormente, foi absorvido pelos casos Fonte ou Alvo.



Os critérios estabelecidos para a determinação de casos de uma frase são bastante discutidos por Fillmore no seu artigo "Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle". O primeiro critério, que trata da ocorrência de apenas um SN para cada relação de caso, será questionado na medida em que aparecem frases de superfície com casos supostamente idênticos.

A frase: João obrigou seu filho a apunhalar o porteiro, aparentemente apresenta dois agentes: João e seu filho. Mas, na realidade, temos casos distintos admitindo que a expressão obrigar a apunhalar constitui um único predicador, ou então temos a construção como sendo um exemplo de oração encaixada:

[João obrigou seu filho [seu filho apunhalar o porteiro]].

Em João se parece com Fred - repete-se a aparente duplicidade do caso - João e Fred possuem o mesmo caso ao se considerar que os sintagmas nominais que circundam o verbo parecer de signam entidades mais ou menos passíveis de observação. Há uma reciprocidade: se o primeiro elemento se parece com o segundo, então o segundo se parece com o primeiro. Porém se for levado em conta o critério de que deve existir apenas um SN para cada relação de caso, chega-se à conclusão de que os papéis semânticos dos casos são distintos. Entrarão em juízo determinadas propriedades observáveis no primeiro elemento que poderão relacionar-se com outras atribuíveis ao segundo. Este segundo elemento servirá para caracterizar um padrão de referência do primeiro, que será um Experimentador.

Um segundo critério refere-se à atribuição de sintagmas nominais distintos a um mesmo predicador, e é chamado de "princípio de contraste". Ao predicador quente poder-se-á atri -

buir sintagmas nominais distintos (casos diferentes) na posição de sujeito, tais como:

a) alguém que experimente a sensação indicada pelo predicador - Eu estou quente (Eu estou com calor);

b) algo que ao ser usado cause em alguém a sensação que o predicador indica - Esta jaqueta é quente;

c) um período de tempo durante o qual os seres sentem o calor - O verão é quente;

d) um lugar em que se experimente tal sensação - A sala está quente.

Um terceiro critério, o da "complementaridade", está ligado às funções semânticas que poderão ser encontradas em orações distintas. Aparecerão casos parcialmente análogos e, ao mesmo tempo, diferentes; tais diferenças poderão relacionar-se sistematicamente com diferenças existentes nas propriedades semânticas do léxico com o qual entram em construção.

Assim, com os verbos de movimento ir e vir, temos um ponto de partida e um destino; com verbos de transformação, temos um estado anterior e um estado posterior; e, com verbos que indicam um espaço de tempo, temos um ponto inicial e final de intervalo desse tempo: "A solenidade durou de meio-dia à noite". Fillmore refere-se a estes casos como sendo exemplos de um mesmo caso, Origem e Meta.

Outro problema colocado por Fillmore neste mesmo artigo é o que se refere ao conceito de agência. Por ele, são feitas as seguintes indagações:

"- o que devemos entender sobre uma frase quando um dos seus casos é Agente? - como determinar se um caso é seguido obrigatoriamente ou facultativamente por SNs agentes? - de que maneira estão re-

cionados conceitos como os de movimento, intenção, causa e resultado com o que se entende pelas frases que têm SNs agentes?"

Ruwet<sup>[26]</sup> tentou definir o agente por um caráter de vontade ou volição em relação à ação expressa pela frase. Mas, neste caso, somente os SNs animados poderiam funcionar como agentes, como admite Fillmore e outros autores. No entanto, esta concepção lhe parece muito restritiva. Assinala que Chomsky (1972) e Dougherty (1970a) deram exemplos, criticando Fillmore (1968), de frases em que sujeitos inanimados se comportam como agentes. Em: O vento derrubou a barreira e A Lotus tirou a Ferrari da estrada, Vento e Lotus são interpretados como agentes (nada têm a ver com instrumentais). Também não é suficiente que um sujeito seja animado para ser interpretado como agente, como por exemplo em: Júlia dorme.

Além disso, discussões sobre a noção de agente concernem em geral a frases transitivas, quando na verdade é preciso estendê-las para dar conta de frases intransitivas:

- Os manifestantes se dispersaram.
- Pedro acaba de sair.
- O trem vai partir.

Hesitar-se-ia, por outro lado, em estendê-las a casos como:

- O ramo quebrou.
- O açúcar desmanchou.
- O motor da Ferrari estourou.

Admite-se, pois, que são complexas as condições pelas quais se pode considerar um sujeito um Agente. Isso depende da leitura semântica do verbo, assim, os verbos de movimento o admitem, os verbos de mudança de estado (cozinhar, quebrar, estragar, fundir) o impõem se são transitivos mas não o impõem se são intrans-

sitivos; certos verbos estativos pelo menos o excluem - Fritz bate Raul por sua habilidade. As condições dependem da leitura semântica do sujeito e notadamente do conteúdo semântico do núcleo do sujeito.

A condição necessário, mas não suficiente, (uma vez que não admitimos como agentes: O ramo quebrou,

O açúcar desmanchou,

O motor estragou)

para interpretar o sujeito como agente, prende-se à possibilidade de considerar este sujeito como "suscetível de intervir de maneira autônoma" na atividade expressa pelo verbo.

Diz Ruwet: "Entendo por isto [sujeito capaz de intervir de maneira autônoma] a capacidade que temos de conceber o papel de um ser ou de um objeto num movimento, uma mudança de estado, etc., como intervindo sem interferência de qualquer causa exterior - que este ser ou este objeto sofra ele mesmo este movimento ou mudança de estado ou que o provoque num outro" [27]. Tem-se, aqui, o que faz a diferença entre:

O vento derrubou a barreira

e A Lotus tirou a Ferrari da estrada

ou ainda, entre a primeira e as que seguem:

As provisões sobem da adega

A vodca saiu da geladeira.

Essa determinação, acrescenta Ruwet, a respeito de tais SN, depende em grande parte do conhecimento do mundo, e da representação do mundo, dos falantes. Em última análise, concerne a um estudo antropológico. Vai variar segundo as culturas, segundo o "universo de discurso" encarado.

Depois deste problema, Fillmore coloca aqueles relati-

vos à "causação" por forças naturais e as "cadeias de causação", visto que a "Gramática de Casos" admite apenas os casos Agente e Instrumento para os SNs que podem aparecer na posição de sujeito em frases simples relativas a um acontecimento causado.

A solução encontrada pelo autor para a causação por forças naturais foi a de atribuir os fenômenos naturais como o raio, a erosão, a tuberculose, ao caso Instrumento. Um caso "Força" foi julgado desnecessário por jamais contrastar com os casos Agente ou Instrumento.

Quanto às cadeias de causação com frases encaixadas, os exemplos justificam a afirmação de que tais frases admitem apenas dois casos: Agente e Instrumento, pois a gramática das orações simples permitirá que se mencione apenas a causa principal e a imediata, excluindo todo elemento intermediário. Pode-se observar essa ocorrência através dos exemplos [28]:

"uma pessoa lança uma bola com uma raquete e a bola quebra uma janela";

Serão aceitáveis apenas frases como:

"uma pessoa quebrou a janela" e

"a bola quebrou a janela", mas não

"a raquete quebrou a janela".

Os SNs que poderão aparecer como sujeito do verbo transitivo "quebrar" designarão a causa principal (o Agente) ou a imediata (o Instrumento) mas nunca as intermediárias.

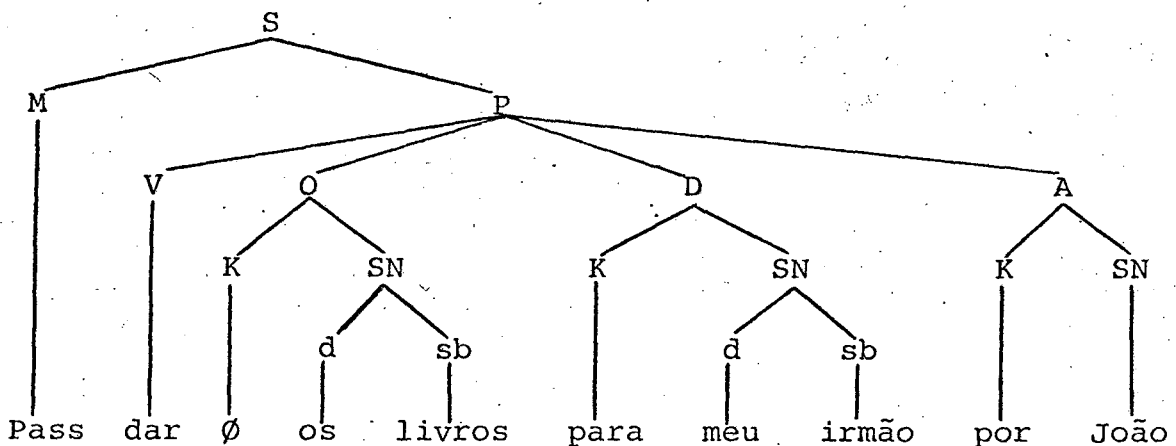
A escolha do sujeito das frases, em circunstâncias não marcadas, far-se-á conforme a hierarquia dos casos, ordem em que aparecem nas listagens apresentadas. O caso que aparecer primeiro, de acordo com sua posição na lista de casos, será o sujeito. Algumas línguas porém, podem oferecer outras opções quanto à es-

colcha do sujeito. Por exemplo, o inglês, o francês e mesmo o português, com a transformação passiva. A forma verbal será modificada e ao sintagma nominal agente será acrescida a preposição "by" (por). Como a hierarquia da escolha do sujeito se dá pela ordem de aparecimento dos casos, ou seja, da esquerda para a direita na representação profunda das frases, haverá necessidade de fazer passar à esquerda o elemento que inicialmente aí não se encontra.

Por exemplo:

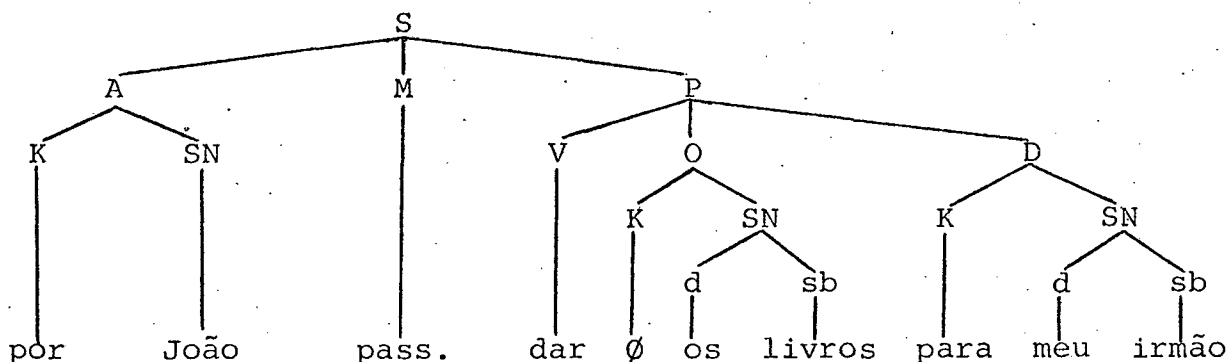
"Se há um A, torna-se ele o sujeito, ou se há um I, este será S, ou então, o sujeito é o O"

Obter-se-á a estrutura final de superfície de:

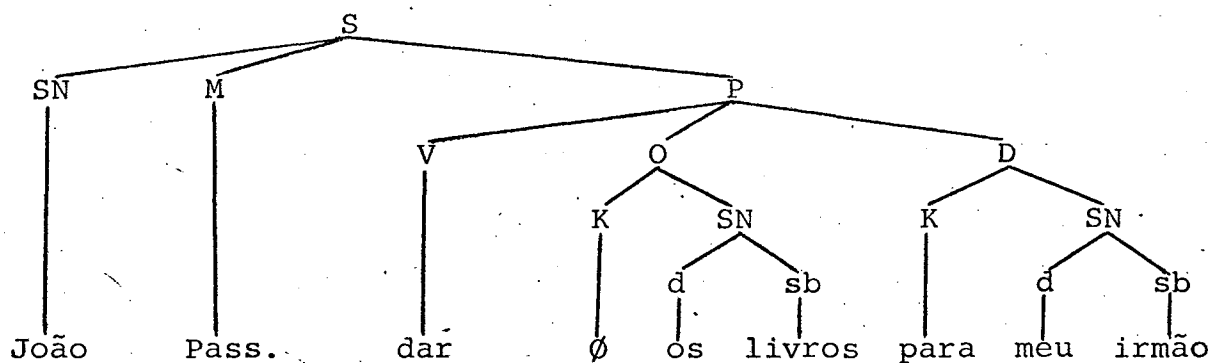


através das seguintes modificações:

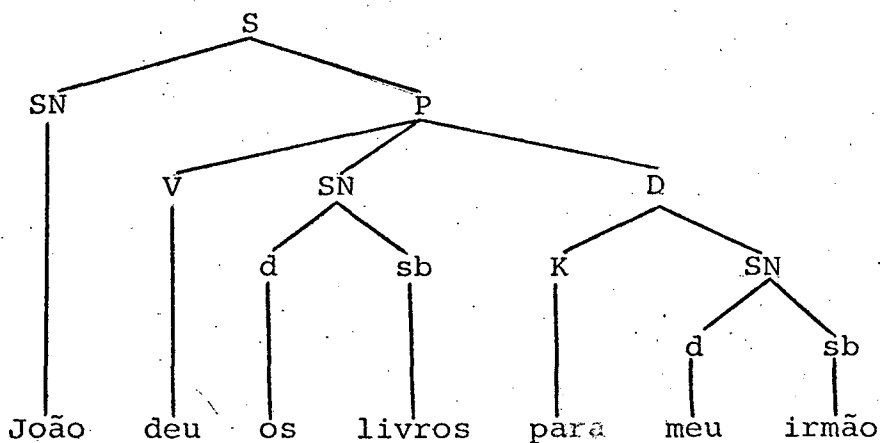
1ª - deslocamento do sujeito para o início da sentença:



2ª - apagamento da preposição do sujeito:



3ª - incorporação do elemento tempo ao verbo e, também neste exemplo, apagamento da preposição ao objeto (objetivação).



Esse tipo de notação (esquemas arbóreos) para explicar o funcionamento da gramática é criticado por Fillmore. O que con

sidera ruim é que nessa notação os papéis casuais dos SNs são indicados por nódulos rotulados que dominam a oração ou o SN correspondente. Os casos não são categorias e nesse tipo de notação recebem o mesmo tratamento que as categorias gramaticais. Essa representação obriga a teoria a distinguir dois tipos de símbolos categoriais e a ter variáveis de caso. Porém, é o tipo de notação que ele usa. Facilitando a conceptualização das regras transformacionais, segue a tradição transformacional segundo a qual os rótulos são destinados aos constituintes e co-constituintes do sintagma verbal que não são sujeitos nem objetos (sintagmas de modo, extensão e tempo) e, como às vezes é preciso formar os constituintes de caso apresentando complementizadores, preposições, etc, os rótulos de caso proporcionam, ao menos, nódulos que servem de base sobre os quais formar estas estruturas ampliamas.

Depois de justificar o uso de tal notação, apresenta uma outra sugestão. Seria "um tipo de notação de dependência que usa árvores-nódulos ou estemas", possuindo cada uma um nódulo raiz, um ou mais ramos rotulados e uma variável ou símbolo índice na ponta de cada ramo; cada nódulo é um símbolo complexo que contém informação semântica, fonológica, regras e valência casual. Os ramos contêm os rótulos de casos e se ordenam da esquerda para direita de acordo com a hierarquia destes. E as variáveis situadas nas extremidades dos ramos representam as entidades que têm relações de caso com o predicador representado pelo nódulo raiz". Assim, qualquer frase terá na base um conjunto de estemas desse tipo, juntamente com informações sobre as entidades referentes às variáveis e entre essas variáveis poderá fazer correferência ou poderão identificar-se com alguns dos estemas,



especificando-se, dessa maneira, a interpretação semântica da frase.

Fillmore afirma que, se for possível descobrir uma teoria sintática universal semanticamente justificada de acordo com suas sugestões, a estrutura profunda sintática familiarizada a partir dos trabalhos de Chomsky será tão abstrata quanto o fonema. Será "um nível artificial intermediário entre a 'estrutura profunda semântica' que se pode descobrir empiricamente e a estrutura superficial acessível pela observação, um nível cujas propriedades têm mais a ver com as incumbências metodológicas de gramáticos do que com a natureza das línguas humanas" [29].

A conclusão a que se chega após a leitura de alguns artigos sobre a teoria dos casos é a de que ela não está acabada. O próprio Fillmore acena para questões que poderão ser discutidas; ele mesmo ainda não encontrou os caminhos para a busca de soluções. Por outro lado, isso não impede que se procure aplicar aquilo que na teoria parece relevante, procurando adaptá-la ou até mesmo enriquecê-la sem que perca a sua essência. Problemas também serão levantados e algumas questões permanecerão em aberto.

## 2. AS APLICAÇÕES DA "GRAMÁTICA DE CASOS"

Far-se-á, nesta secção, uma resenha dos trabalhos de Francisco das Chagas Pereira (1977) e Maria Marta Pereira Oliveira (1978), dissertações de mestrado defendidas na UFSC, que tiveram por arcabouço o modelo teórico de Fillmore. As conclusões e sugestões, apresentadas pelos autores nestes trabalhos, foram

consideradas importantes, dado o interesse que se tem por possíveis aplicações da gramática casual.

Pereira (1977) tem por objeto de sua pesquisa a classificação dos verbos de mudança de estado, em Português. Pretende testar, através da aplicação da gramática de casos, a validade desta em relação aos dados de nossa língua, visto que a preocupação de Fillmore parece ser a de atribuir aos princípios de sua teoria uma validade universal.

Os verbos, classificados pelo autor como de mudança de estado, assemelham-se a verbos do grupo "Break" do Inglês, assim denominados por Fillmore. Três aspectos são vistos em detalhes: a caracterização desses verbos, o emprego do pronome SE e a passagem de estrutura profunda à estrutura de superfície.

Os verbos analisados caracterizam-se por possuírem o esquema casual + V [- (A) (I) O], tendo, então, um Objeto e podendo ter, facultativamente, um Agente e/ou um Instrumento. Esse grupo verbal foi comparado com verbos de outros grupos. A primeira comparação foi feita com os chamados verbos de contacto de superfície.

As frases: O rapaz alisou o braço da moça (com uma rosa) e a paráfrase O rapaz acariciou o braço da moça com uma rosa mostram que o sentido básico do verbo é de contacto de superfície, enquanto que as frases: O artesão alisou o braço da imagem (com uma lixa) e O artesão tornou liso o braço da imagem (com uma lixa) denotam um verbo com o sentido básico de mudança de estado.

O outro critério, utilizado para a caracterização do grupo verbal, refere-se à analogia da estrutura sintática entre frases dos grupos mencionados anteriormente, assim como a agramaticalidade que pode ocorrer em uma das frases de cada par. O bra

ço da moça alisou e O braço da imagem alisou são frases análogas com referência à estrutura sintática, porém a primeira é agramatical. O SN, braço da moça, não pode exercer a função de sujeito da frase. Fillmore explica essa restrição de ordem sintática, quando estabelece a ordenação dos casos.

Assim, verbos de contacto de superfície terão esquemas casuais diferentes dos de mudança de estado. Para aqueles o esquema casual será [(A) (I) L]; um dos casos colocados entre parênteses deve co-ocorrer com L (Locativo) que é conceptualmente inerente ao sentido básico do grupo verbal.

Da mesma forma é feita a distinção entre verbos de mudança de estado e verbos com Experimentador. Estes terão um esquema casual diferente [E (O)]. Porém, o contraste com alguns verbos de movimento como rodar, girar, rodopiar e mover mostra que os mesmos apresentam esquema idêntico ao do grupo em estudo +V[-(A) (I) O]. Os verbos com Alvo, apesar de postularem também uma causação, não admitem construção intransitiva da maneira como os demais admitem. Uma frase do tipo a barragem construiu é agramatical. O esquema casual desses verbos difere dos verbos de contato de superfície, apenas, no caso que é inerente ao sentido básico do verbo -[(A) (I) AL].

O Objeto, nos verbos de mudança de estado, surge sempre como uma entidade distinta, algo pensável como isolado. No exemplo, Figueroa quebrou a perna do Zico, o SN "a perna do Zico" é considerado como um objeto em si. Já em O médico amputou a perna do jogador, o Objeto - "a perna do jogador" - é parte integrante de um todo e não pode ser visto como uma entidade isolada sobre qual incide a ação verbal.

Os verbos de mudança de estado são caracterizados, ain

da, pela derivação de adjetivos estativos de que deles puder emergir. Estes adjetivos terão, então, os traços [+ mudança + estado]. Dessa caracterização dos verbos resulta uma subclassificação dos mesmos de acordo com certos princípios estabelecidos por Lagane (1967). O grupo maior (verbos de mudança de estado) é dividido em três subgrupos. No primeiro, ficam os verbos com base adjetiva - "definíveis através do sistema tornar-se \_\_\_\_\_, tornar (ou fazer tornar-se) \_\_\_\_\_". Por exemplo, embranquecer. O mesmo processo aplica-se aos adjetivos indicadores de cor, e a outros como duro - endurecer, pobre - empobrecer, etc.

No segundo subgrupo são colocados os que têm "uma relação com um substantivo". Cristalizar, por exemplo. Com verbos deste grupo, os lexicógrafos e gramáticos preferem empregar a forma pronominal à intransitiva quando na subjetivização - do Objeto. O que não fica claro é se o verbo deriva do substantivo ou se este é que consiste em uma derivação regressiva do verbo.

O terceiro subgrupo é formado de "verbos radicais". São verbos como quebrar, estragar, derramar, girar, rodar, rodopiar que não derivam de substantivos, nem de adjetivos por meio de afixos.

A estrutura casual mostra-se válida para a caracterização do grupo verbal. "O esquema demonstra que, a partir de algumas propriedades sintáticas e semânticas comuns, podemos concluir que certos verbos são de um tipo especial", agrupáveis, portanto, em classes (Fillmore, 1967 b: 129). (In Pereira, 1977, p. 117).

Quanto ao emprego do pronome SE, este é analisado a partir de Schrotten, com reformulações de Pereira, para que o surgimento e o apagamento desse reflexivo, com os verbos de mudança

de estado, pudesse melhor ser explicado.

Dentre as sugestões de Schroten, aceitas pelo autor, destacamos: a distinção entre frases pseudo-reflexivas e reflexivas verdadeiras; a caracterização das pseudo-reflexivas baseada na existência de um Agente humano totalmente não-especificado na estrutura profunda; a superfluidade dos pronomes reflexivos, quando o sujeito dos verbos de mudança de estado for inanimado; e a eficácia do processo de formação do sujeito por cópia indicado por Fillmore. (V., para este caso, Lobato, Lúcia, 1977, p. 315 a 22).

Da análise do grupo verbal caracterizado, resultaram as seguintes propostas:

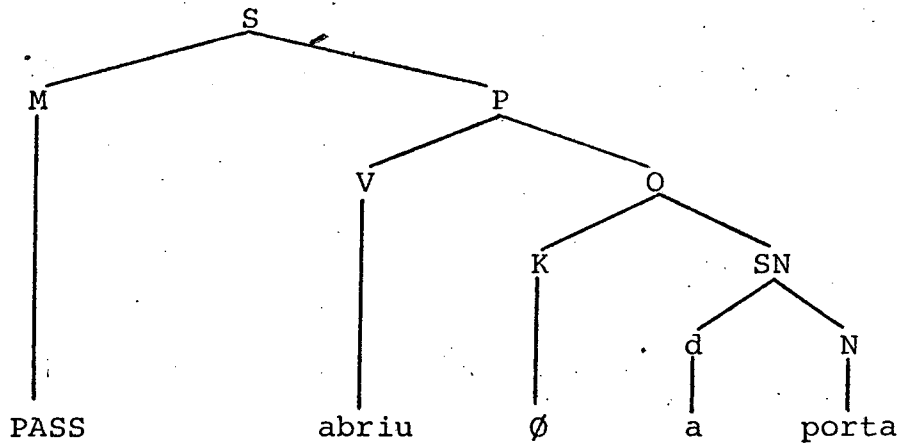
1. As sentenças reflexivas, com os verbos de mudança de estado, situam-se no grupo das sentenças reflexivas de Schroten, pois não postulam um Agente humano totalmente não especificado.

2. Essas sentenças não possuem Agente. O processo de formação do sujeito por cópia, exposto por Fillmore, dá conta dessa ocorrência.

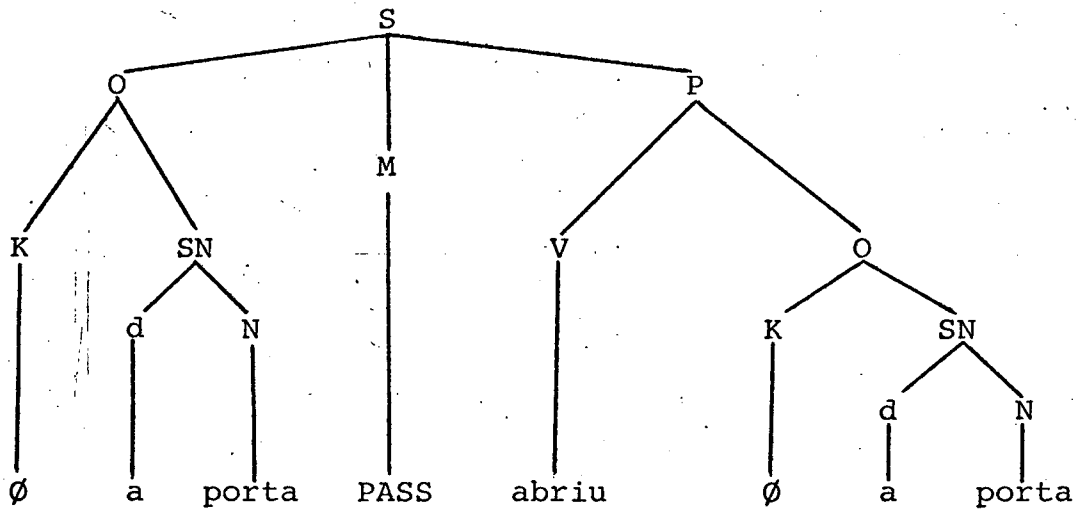
3. Não há necessidade da aplicação da regra denominada "T-Formal Reflexive" (Transformação de Reflexivo Formal) para dar condição à aplicabilidade da regra "T - Reflexiva".

Pereira exemplifica através da derivação da frase A

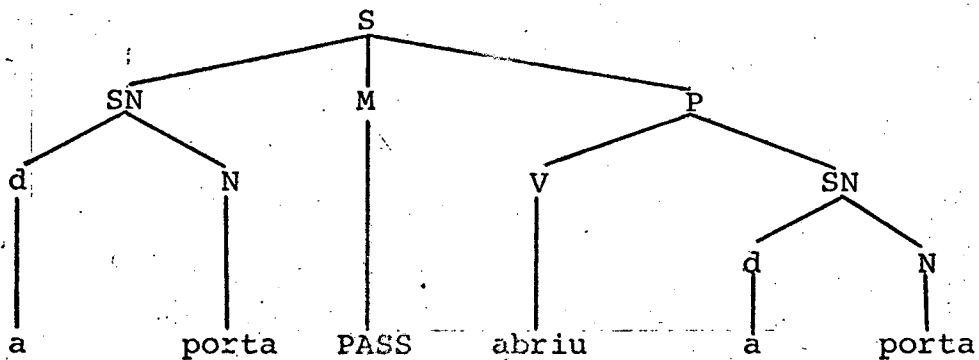
porta abriu



Aplicado o processo da cópia, tem-se



Apagados os elementos  $\emptyset$  em ambas as cópias e substituindo-se o nó O pelos SNs dominados, tem-se



Pode-se aplicar, então, a regra "T-Reflexiva".

"Se, na mesma sentença, há dois SNs referentes à mesma entidade e tendo a mesma representação lexical, e se um dos SNs é o sujeito dessa sentença, então o SN que não é sujeito toma a forma de um pronome reflexivo". (In Pereira, p. 139).

Há uma tendência ao apagamento do reflexivo com os verbos de mudança de estado, observa Pereira. Essa tendência evidencia o caráter residual do reflexivo. Para Schroten, ele é supérfluo, pois "constituído o sujeito a partir de um diagrama de estrutura profunda, o elemento SE perdura apenas como resíduo da segunda cópia, que não tem mais "status lexical". Existindo o SN sujeito e o evento que nele se processa, não se faz necessário manter o elemento puramente residual" (p. 146-147).

Quanto à passagem da estrutura profunda à estrutura superficial, o primeiro aspecto a ser tratado é o da subjetivização.

Fillmore (1968) estabelece: "Se há um A, ele se torna o sujeito, na ausência de A e havendo um I, este será o sujeito; não havendo nem A nem I, o sujeito será O". Esta hierarquia é perfeitamente compatível com o esquema casual dos verbos de mudança de estado  $-[-(A)(I)O]$ . Mas, mesmo assim, Pereira prefere desdobrar esta regra geral, a fim de que possam ser atendidas as peculiaridades do português. E acrescenta: se, numa mesma sentença, aparecem dois SNs referentes à mesma entidade e tendo a mesma representação lexical, e se um dos SNs for o sujeito dessa sentença, então o SN que não for sujeito tomará a forma de um pronome reflexivo; com os verbos de mudança de estado, o pronome reflexivo resultante da aplicação da regra anterior é supérfluo e pode ser apagado.

O segundo aspecto refere-se à topicalização. Os problemas que ora se apresentam, diz Pereira, somente poderão ser resolvidos à luz de modelos que trabalham com dados pragmáticos do sentido, como as novas correntes da semântica. No entanto, a teoria dos casos de Fillmore permanece válida, como instrumento para dados da informação na estrutura profunda, tanto para expressar a "representação semântica", nos termos postos por Hutchins, quanto para analisar e explicitar fatos da função ideacional de Halliday (p. 179).

Muitas foram as críticas ao modelo de Fillmore. E mesmo Chomsky, como vimos na primeira seção deste capítulo, que teve alguns de seus conceitos postos em dúvida por Fillmore, suscita críticas a ele. Porém, para Pereira, o modelo pareceu, em parte, adequado, pois possibilitou a classificação da família verbal que foi objeto de seu trabalho. Alguns verbos do português são por ele agrupados e caracterizados como de mudança de estado através de critérios que permitem contrastá-los com outras famílias verbais do nosso idioma. Além disso, é possível explicar a derivação de formas concorrentes com base nos esquemas propostos, o processo de formação do sujeito por cópia, e o surgimento das formas reflexivas com o grupo verbal caracterizado, o que propicia a elucidação da ocorrência das construções intransitivas (sem pronome reflexivo).

O modelo mostra-se insuficiente, no entanto, quando da necessidade de se tornar clara a topicalização. A estrutura profunda não é composta apenas de relações casuais. Nela deverão estar também dados pragmáticos, tendo em vista conceitos como o de "dinamismo comunicativo" e "estruturação da informação", que recorreram Hutchins e Halliday, respectivamente. A topicaliza-



ção não pode ser considerada como um fenômeno de superfície, mas sim de estrutura profunda. Por essa razão, a teoria dos casos contribui apenas com um dos dados importantes para o estudo das línguas, enquanto outros fatores precisam ser considerados.

Para Pereira, Fillmore não é apenas o formulador de uma teoria dos casos e que também não ficou alheio a correntes modernas da semântica. Ele é, antes de tudo, um pioneiro no estudo da pressuposição. Antes de abordar o problema das relações casuais, dedicava-se ao estudo dos dêicticos. Incorporou a sua teoria a teoria do "ato da linguagem", preocupando-se em revelar a importância do contexto situacional. Reconheceu a grandeza do trabalho que deverá ser empreendido e coloca a dificuldade de formalizar todos esses aspectos numa única teoria lingüística.

*"... a Lingüística tenderá cada vez mais para a Semântica e esta caminhará progressivamente ao encontro da Pragmática". (Pereira, p. 191).*

Pereira Oliveira (1978), por outro lado, faz uma análise das diferentes abordagens sobre o problema da transitividade verbal, estabelece comparações entre essas abordagens e chega àquela que irá considerar como a mais clara, coerente e abrangente - a Gramática Casual. Coloca a posição de alguns gramáticos tradicionais, dentre eles: Bechara, Said Ali, Macambira e outros, e a de alguns lingüistas estruturalistas. Observa que a maior dificuldade desses autores está em não fazerem distinção, em suas análises, entre as estruturas profundas e as estruturas superficiais da língua. Ela, da mesma forma, não observa a distinção entre critérios formais (próprios da estrutura de superfí

cie) e critérios semânticos (próprios da estrutura profunda) ao definir funções como as de "sujeito" e "objeto" de um verbo.

Quanto à Gramática Gerativo-Transformacional, a preocupação da autora foi para com as funções gramaticais subjacentes ou profundas de Chomsky, visto que o não reconhecimento da estrutura profunda constitui o ponto crítico das gramáticas até então analisadas. Chomsky, porém, apesar de questionar princípios metodológicos e postulados da lingüística estruturalista, continua mantendo uma posição também estruturalista na medida em que considera a língua como uma estrutura. Mas, a Gramática Gerativo-Transformacional não deixa de introduzir uma nova concepção metodológica, na medida em que permite ao lingüista inferir dados de observações e experiências para construir novas teorias e levantar hipóteses acerca da gramática utilizada pelos falantes de uma determinada língua. Esses dados extrapolam o nível superficial, pois são dados também de estrutura profunda.

Para a autora, os problemas acerca da transitividade verbal desaparecerão desde que as teorias, que deles tratam, façam a distinção entre estrutura superficial e estrutura profunda da língua. Partindo dessa hipótese, emprega, para classificar alguns verbos do Português, a teoria de Fillmore, uma vez que este autor, ao pôr em dúvida a validade lingüística de conceitos como os de "sujeito" e "objeto", atribuídos por Chomsky à estrutura profunda, deixou mais nítida a distinção entre esta estrutura e a de superfície.

Os princípios utilizados, na classificação dos verbos do Português, foram os mesmos utilizados por Mc Coy na classificação dos verbos do Espanhol. Fez, porém, adaptações à Gramática Casual a fim de que pudesse melhor analisar seus dados. Através

da classificação dos verbos do Espanhol tornaram-se evidentes as relações sintáticas e semânticas existentes entre o verbo e as demais partes da sentença que com ele ocorrem. A universalidade do modelo de Fillmore também foi testada ao descrever, através da gramática casual, a sintaxe de uma língua diferente do inglês. Dentre as modificações introduzidas por Mc Coy à gramática dos casos foram destacadas:

a) Introdução do uso de traços semânticos para melhor determinar os argumentos representados pelos sintagmas nominais, possibilitando, assim, uma melhor distinção dos casos entre si. Esses traços diferem bastante dos até então propostos. São marcados por dois travessões oblíquos e representam propriedades acidentais e relativas dos nomes que são determinados pelo tipo de ação com o qual eles ocorrem.

Os traços: //Causa//, //Instigador//, //Realizador//, //Intenção//, //Efeito//, //Fonte//, //Alvo//, //Controle//, //Afetado//, //Tempo//, //Lugar//, e, //Transição// foram considerados necessários para descrever os casos que expressam as relações entre os Argumentos Causal, Afetado e Circunstancial.

b) Consideração de alguns casos preenchidos por sintagmas nominais remanescentes de sentenças encaixadas. Para Fillmore todas essas sentenças eram denominadas pelo caso Objetivo. Mc Coy observou que essas sentenças podem ser denominadas pelo Instrumental (I), Causativo (C) e Propósito (P).

c) Abandono do Comitativo e a redistribuição do Dativo. As sentenças em que aparece o caso Comitativo foram consideradas como recíprocas. O Dativo dividiu-se em Dativo e Experimentador de acordo com a estaticidade e não-estaticidade dos verbos, respectivamente.

d) Acréscimo do caso Causativo aos casos Agentivo e Instrumental propostos por Fillmore para expressar Argumentos Causais.

Essas modificações ainda foram seguidas do estabelecimento de quatro princípios para a determinação de casos, quais sejam: traços casuais, marcadores superficiais, denominação do caso e transformação. Os argumentos de casos foram subdivididos e para a classificação dos verbos tanto do Espanhol quanto do Português prevaleceu a seguinte especificação:

1. Argumentos Causais são divididos em três grandes grupos que se subdividem em vários casos:

- a) Grupo Agentivo: Caso Agentivo
- b) Grupo dos Meios: - Caso Instrumental
  - Caso do Material
  - Caso do Conteúdo
- c) Grupo dos Estímulos: - Caso Causativo
  - Caso do Propósito

2. Argumentos Afetados se subdividem apenas em casos:

- Caso Dativo
- Caso Experimentador
- Caso Objetivo
- Caso Factitivo

3. Argumentos Circunstanciais são divididos em dois grandes grupos: o Locativo e o Temporal:

- a) Grupo Locativo: - Caso Locativo de abrangência
  - Caso Locativo - fonte
  - Caso Locativo - alvo
  - Caso Locativo - itinerário
  - Caso Locativo de extensão

- b) Grupo Temporal: - Caso Temporal de Abrangência  
 - Caso Temporal - fonte  
 - Caso Temporal - alvo  
 - Caso Temporal de duração  
 - Caso Temporal de extensão

Pereira Oliveira selecionou, arbitrariamente, 52 verbos do Português entre os de maior uso na língua corrente. A classificação seguiu os princípios da teoria da Gramática de Casos da mesma forma como foi aplicada por Mc-Coy. Assim, os verbos foram considerados em dois níveis: no profundo, quando os elementos constitutivos do próprio verbo são representados pelos casos, e no nível superficial, quando aparecerem as funções gramaticais, que poderão concorrer com o verbo na estrutura de superfície, através das transformações de seleção de sujeito e de objeto direto. Por exemplo, no nível profundo, teremos a seguinte classificação para andar + [-A, (I), (L<sub>f</sub>, L<sub>a</sub>), (L<sub>i</sub>), (L<sub>e</sub>)].

De acordo com este esquema, numa frase ativa, andar te rá obrigatoriamente o caso Agentivo e poderá ter, ou não, o Instrumental, o Locativo-fonte mais o Locativo-alvo, o Locativo-itinerário e/ou o Locativo-extensão.

No nível superficial, teremos:

andar: SS: A (-); (SO)

SS: L<sub>e</sub> (+)

SO: L<sub>e</sub> 30

Na seleção de sujeito, poderá ocorrer um Agentivo numa sentença ativa e um Locativo de extensão numa sentença passiva. Na seleção de objeto poderá ocorrer, também, um Locativo de extensão se a sentença for ativa.

Através da Gramática de Casos, diz a autora, é possí-

vel atribuir-se uma única classificação a um verbo, enquanto que pela gramática tradicional várias classificações são admitidas. O verbo falar, cujo esquema casual é + [-A, (E), (I), (O<sub>n v s</sub>)], possui, obrigatoriamente, um Agentivo e, facultativamente, um Experimentador, e/ou um Instrumental e/ou o caso Objetivo que pode ser preenchido por um nome, por uma sentença com o verbo na forma infinita (infinitivo ou gerúndio) ou por uma sentença com o verbo numa forma finita do indicativo - s, pela gramática tradicional pode ser classificado com bitransitivo ou como transitivo indireto, dependendo de aparecer ou não uma preposição antes do primeiro objeto.

Pôde mostrar ainda que, para a análise completa de uma frase, não se pode deixar de levar em conta a unidade semântica e estrutural da língua, os elementos de forma e estrutura e sentido e também ignorar as transformações que essa frase pode sofrer. Os níveis profundo e superficial se interrelacionam, mas devem ser abordados distintamente. Torna-se evidente a falta de clareza da gramática tradicional que classifica aspectos formais com critérios semânticos, bem como a dos estruturalistas, que se preocupavam apenas com o aspecto formal.

Uma outra vantagem apontada refere-se à visualização do conteúdo semântico de cada verbo, possibilitando a análise dos verbos separadamente e a comparação entre eles pelos seus elementos semânticos constitutivos. Conclui, então, que a transitividade verbal será influenciada diretamente pelos dados componentes da informação lexical do próprio verbo.

A teoria de Fillmore, pelas colocações feitas, é a que lhe parece mais clara, coerente, e abrangente em relação às demais teorias vistas. Distingue nitidamente estrutura profunda e

estrutura de superfície, apresentando características dos verbos nesses dois níveis, sem deixar de mostrar a interdependência entre os níveis profundo e superficial. Mostra-se coerente na medida em que permite a utilização de critérios adequados na determinação de suas noções, critérios semânticos a um nível profundo e critérios formais ao nível superficial. É mais abrangente pela sua aplicabilidade a verbos de qualquer língua, pois as noções semânticas básicas, os casos, são noções pressupostas de validade universal.

Ao término do trabalho, são apresentadas sugestões de caráter pedagógico, dentre as quais, a utilização da classificação dos verbos do Português como ponto de partida de exercícios para aulas de língua nacional ou estrangeira. Compreendida a noção de caso, como elemento semântico de validade universal e parte constituinte do verbo, e compreendidos os princípios básicos da gramática casual, mais fácil será para o falante compreender e analisar funções gramaticais de superfície como as de "sujeito" e "objeto" de um verbo.

Tais abordagens da Gramática de Casos, como apresentadas até aqui, podem ser consideradas como de tipo não localista, levando em conta que para esta gramática, no desenvolvimento de suas propostas, especialmente a partir de 1977, uma outra orientação começou a se delinear, caracterizada pelo princípio da existência de um locativo abstrato. Tal orientação levou a que se falasse, então, de uma gramática de casos de tipo localista.

Anderson (1971, 1977, 1978) em relação ao inglês, e Carvalho (1979, 1980a, 1980b e 1980c) em relação ao português, apresentam uma proposta localista da gramática de casos com base em princípios de co-ocorrência [31].

Carvalho parte da hipótese de que uma análise não localista, como proposta por Fillmore (1968 e 1971), não consegue dar conta de maneira suficientemente explícita de alguns fatos do português, e o que não ocorre com a proposta localista, apresentada por ele, que dá uma explicação natural a esses fatos.

Apresenta o problema a partir de sentenças como (1):

- (1) a. Eu sinto sede  
exp obj.
- b. Eu sinto a chegada da primavera.  
exp obj.
- c. Eu sinto medo dele.  
obj.
- d. Sede é sentida por mim.  
obj. exp.

Nas três primeiras sentenças, os sujeitos superficiais são analisados como experienciadores, enquanto que os objetos diretos dessas sentenças são analisados como sendo do caso objetivo. Na sentença (d) porém, tal situação se inverte, o sujeito superficial é um objetivo e o que tradicionalmente denominamos agente da passiva (por mim) é analisado como experienciador. A análise não localista vai ocasionar, segundo Carvalho, uma série de problemas para a teoria que a propõe. Esses problemas se evidenciam na análise de sentenças do tipo (2).

- (2) a. A flor sentiu a chegada da primavera.  
b. As plantas sentiram sede no fim de semana.  
c. A agulha sentiu o arranhão no disco.

Se o sujeito de sentiu em (1.b) for analisado como experienciador, é de se esperar que o sujeito superficial de (2.a) também seja analisado como experienciador. Porém, torna-se difícil aceitar que a flor em (2.a) se encontre em "um estado psico-



lógico ou mental" em relação ao resto da oração, conforme a definição de experienciador em Fillmore.

A dificuldade de se encontrar um caso profundo apropriado para os diversos sujeitos de sentir é colocada como fundamental para uma descrição adequada do português. Diz o autor que uma análise deficiente faria com que se perdessem importantes generalizações.

Propõe duas saídas para o problema: a redefinição do caso profundo experienciador dada por Fillmore ou a eliminação deste caso da teoria e em seu lugar o aparecimento do caso locativo abstrato.

A primeira alternativa é abandonada em virtude de poder ocasionar outros problemas com relação à teoria e a segunda alternativa, então, é tida como solução para o problema.

Verbos como sentir, ter, pensar, saber, etc., são considerados como tendo locativos abstratos que se superficializam como sujeitos em uma oração ativa. Assim, nas sentenças em (3):

- (3) a. A criança sentiu dor  
           loc                          abs
- b. Ela tem uma bicicleta.  
           loc                          abs
- c. Nós pensamos sobre o assunto.  
           loc                          abs
- d. Ivan sabe russo.  
           loc                          abs

onde loc = locativo e abs = absolutivo.

Nessas sentenças, os sujeitos superficiais são analisados como locativos abstratos; isto é, segundo uma análise localista.

A criança, em (3.a) interpreta-se como o lugar onde a dor se en

contra nesse momento; em (3.b) ela como o lugar onde se pode encontrar uma bicicleta (ou seja, a pessoa em cuja posse se encontra uma bicicleta). Da mesma forma são analisadas as sentenças (3.c) e (3.d).

Anderson e Carvalho analisam a dor, uma bicicleta, o assunto e russo como absolutivos e Fillmore analisaria como objetivos.

A partir de uma análise localista como essa, Carvalho chega a generalizações que considera importantes.

É importante, segundo ele, entender bem a diferença de distribuição de expressões locativas, como por exemplo:

Ele está na sala  
loc

Ele sente frio  
loc

A locução locativa na sala não pode ser subjetivada, enquanto que ele ocupa a posição de sujeito.

Essa análise permite que se dê status de locativo a muitos sintagmas nominais que não seriam assim analisados nem por teorias tradicionais e não tradicionais. Como por exemplo, em:

Eu tenho o livro  
loc

A flor sentiu a mudança de temperatura.  
loc

O balão subiu no céu.  
loc

O SN locativo não irá aparecer somente em posição de sujeito "em locativos abstratos", mas também em posições nas quais o locativo tradicional aparece.

A explicação para a distribuição de locativos está ba

seada em princípios de co-ocorrência. Dessa forma, a teoria de Fillmore, ligeiramente modificada, passa a dar conta dos locativos apresentados nas frases mencionadas anteriormente.

Carvalho propõe, então, que os princípios de co-ocorrência, a seguir, sejam incorporados à descrição de línguas particulares:

- Expressões locativas são encontradas em posição superficial de sujeito quando um objetivo co-ocorre na mesma oração em posição de objeto direto. Ex.: Eu tenho o livro.

- Uma expressão locativa pode ser encontrada no fim da oração precedida por um marcador preposicional superficial quando um objetivo co-ocorre em posição superficial de sujeito. Ex.: O balão subiu no céu.

Essas colocações sobre os desenvolvimentos da gramática de casos pretendem apenas indicar novos enfoques, que não foram utilizados nem suficientemente analisados por nós, mas que abrem perspectivas interessantes, podendo-se supor que alguns dos problemas aqui levantados encontrariam suporte teórico.

Só análises posteriores poderão confirmar este ponto de vista.

NOTAS DO CAPÍTULO I

- [1] Traduzidos de Dubois - Charlier, Françoise - Avant - pro-  
pôs: les premiers articles de Fillmore. In: Langages, 38.  
Didier-Larousse, Juin, 1975.
- [2] LAGANE, René. "Problèmes de définition. Le sujet". In:  
Langue Française n° 1, 1969, pp. 58-62.
- [3] Ibid., p. 58.
- [4] Ibid., p. 59.
- [5] Ibid., p. 62.
- [6] Ibidem
- [7] GROSS, Maurice. "Remarques sur la notion d'objet direct en  
français". In: Langue Française n° 1, 1969, pp. 63-73.
- [8] Ibid., p. 64.
- [9] Ibid., pp. 65-66.
- [10] Ibid., p. 70. Formalização mais detalhada.
- [11] Neste trabalho, serão vistas, apenas, as pesquisas de Fill-  
more.
- [12] Ibid., p. 73.
- [13] CHOMSKY, Noam. Diálogos com Mitsou Ronat. Trad. de Alvaro  
Lorencini e Sandra Margarida Nitrini. São Paulo, Editora  
Cultrix, 1977, p. 141.
- [14] FILIMORE, 1968. In: Lúcia Lobato, 1977, p. 279.
- [15] DUBOIS - Charlier: Op. cit., p. 9.
- [16] In: LOBATO, 1977, página 297.
- [17] GREENE, Judith. Psicolinguística. Trad. de Álvaro de Ca-  
bral. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980, pp. 96-8.
- [18] GALMICHE, Michel. Semântica Gerativa. Lisboa, Editorial  
Presença, 1979, pp. 54-5.
- [19] LOBATO: Op. cit., pp. 299-300.
- [20] SIMPSON, Thomas Moro. Linguagem, realidade e significado.

Trad. de Paulo Alcofarado. Rio de Janeiro, F. Álvés, São Paulo, 1976.

- [21] FILLMORE, Charles J. Lexical entries for verbs. Ohio State University, 1968, p. 374.
- [22] Ibid., p. 389.
- [23] "Verbs of Judging" (1969), "Types of Lexical Information" (1968/1971) e "Speakers, Subjects and Roles" (1970) - In: Dubois-Charlier: Op. cit., pp. 16 e 17.
- [24] Ibidem.
- [25] Ibidem.
- [26] RUWET, Nicolas. "Les constructions factitives". In: Théorie syntaxique et syntaxe du français. Paris, Seuil, 1972.
- [27] Ibid., p. 150.
- [28] Exemplos de Fillmore (1971), In: Langages 38, p. 71.
- [29] FILLMORE, 1968. In: Lúcia Lobato, 1977, p. 359.
- [30] No processo de transformação de topicalização, a autora usa os símbolos SS para a seleção de sujeito e SO para a seleção de objeto.
- [31] Apud CARVALHO, Maurício Brito de. A Distribuição de Locativos em Português: Uma gramática de Casos Localista. In: Anais do V Encontro Nacional de Linguística. Volume II. PUC, Rio de Janeiro, outubro de 1981.

CAPÍTULO II

O ESTUDO EXPERIMENTAL

## CAPÍTULO II

### O ESTUDO EXPERIMENTAL

#### 1. ESTUDO PILOTO

Esta etapa antecedeu a experiência propriamente dita. Fez-se necessária para que pudessem ser testados e validados todos os instrumentos (questionários e testes) que foram usados na pesquisa.

Os instrumentos foram aplicados a uma amostra de 41 alunos de 7ª série do Instituto Estadual de Educação.

Na sua versão inicial, o pré e pós-teste possuía 30 itens que, após serem testados, foram reduzidos a 26 devido ao baixo poder de discriminação de alguns deles [1].

Após estudo dos itens, considerou-se o teste válido, pois suas questões constituíam uma amostra representativa dos conhecimentos e objetivos que se pretendiam durante o ensino. Além disso, foi elaborado de acordo com um planejamento cuidadoso que teve por base os objetivos fixados [2].

Para verificar a fidedignidade do pré e pós-teste, empregou-se o método de Kuder - Richardson (coeficiente de consistência interna) [3]. Os dados utilizados foram os constantes da tabela [4].

"A fidedignidade de um teste ( $r_{xx}$ ) refere-se à estabilidade dos seus resultados, ou seja, ao grau de consistência dos escores" [5].

Aplicando-se a fórmula para calcular a fidedignidade segundo o método  $KR_{20}$ , ou seja:

$$KR_{20} = r_{xx} = \left[ \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum pq}{S_0^2} \right) \right], \text{ obteve-se:}$$

$$KR_{20} = \frac{26}{25} \left[ 1 - \frac{5,56}{16,33} \right] = 0,69 \dots$$

$$r_{xx} = 0,69$$

Observando-se a tabela de fidedignidade esperada de um teste, com diversos números de itens e alternativas, apresentada por Heraldo Marelim Vianna<sup>[6]</sup>, verificou-se que a fidedignidade esperada de um teste de 25 itens com quatro alternativas é de 0,42. Logo, a fidedignidade de 0,69 para um teste de 26 itens com quatro alternativas pode ser considerada bastante elevada.

Foram testados, também, os questionários para verificar o nível de hábito de leitura e o nível sócio-econômico. Como não se registraram problemas durante a testagem, todos os instrumentos foram considerados válidos.

## 2. ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

### 2.1 - Hipótese

Este trabalho foi orientado pela seguinte hipótese:

*"A aprendizagem da análise dos elementos da oração, pela Gramática de Casos, permite, aos alunos, uma melhor interpretação de textos e compreensão global da frase do que aquela proporcionada pela Gramática Tradicional".*



## 2.2 - Objetivos

- Verificar se a análise dos elementos frasais baseada na "Gramática de Casos" é mais eficiente que aquela análise baseada na Gramática Tradicional.
- Verificar se há diferença significativa entre os resultados dessa aprendizagem e aqueles de análise pela Gramática Tradicional.
- Verificar o grau de aceitação e interesse demonstrado pelos alunos quanto ao ensino embasado na Teoria de Casos.

Os dois primeiros objetivos referem-se aos resultados das abordagens gramaticais; o terceiro objetivo refere-se à atitude do aluno frente ao ensino da gramática casual.

## 2.3 - Metodologia

### 2.3.1 - Sujeitos do Experimento:

Foram sujeitos do experimento os alunos matriculados nas 7<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 1980.

Os alunos estavam agrupados em duas séries, A e B, num total de 29 alunos por série, sendo 15 do sexo masculino e 14 do sexo feminino na 7<sup>a</sup> série A, e 18 e 11, respectivamente, na 7<sup>a</sup> série B.

Porém, para verificar a validade da hipótese, foram computados dados de apenas 10 alunos de cada grupo, visto não serem as turmas homogêneas em relação às variáveis inteligência ge

ral e índice de aproveitamento na disciplina Português.

Os 20 alunos que, após o experimento, passaram a constituir os grupos experimental (GE) e controle (GC) foram selecionados pelo princípio da seleção ao azar dentre aqueles que obtiveram um total de 13 a 19 pontos no teste de inteligência geral, ou seja, tiveram uma média de 85% de acertos.

Comprovada a homogeneidade das amostras (10 alunos no GE e 10 alunos no GC) pôde-se adotar o modelo experimental descrito no item abaixo:

### 2.3.2 . Modelo Experimental:

O modelo experimental utilizado foi o de grupo de controle pré e pós-teste, caracterizado pelo esquema:

GE	$0_1$	x	$0_2$
GC	$0_3$	x	$0_4$

O modelo compreende um grupo experimental (GE) e um grupo de controle (GC), os quais recebem um pré-teste ( $0_1$  e  $0_3$ ), e um pós-teste ( $0_2$  e  $0_4$ ) após serem os mesmos submetidos a uma manipulação experimental (X) [7].

O grupo experimental foi submetido ao ensino pela gramática casual e o grupo de controle ao ensino pela gramática tradicional.

Os procedimentos relativos ao experimento foram:

1. determinação, pelo princípio da seleção ao azar, da turma que sofreria a ação de X (variável independente - Gramática Casual);

2. controle de variáveis intervenientes, em relação a variável dependente, como: índice de aproveitamento em Português antes do experimento, nível sócio-econômico, hábitos de leitura, aptidões específicas - raciocínio verbal e inteligência geral, conhecimento prévio do assunto, para se constatar o grau de similaridade entre os grupos;
3. obtenção das amostras, uma por turma, pela técnica de estratificação. Fizeram parte do sorteio apenas os alunos que haviam obtido uma média de 85% nos testes de inteligência geral;
4. análise dos grupos (ou amostras) com relação à variável dependente e cálculo da  $\bar{X}$  (média) do pré-teste ( $O_1$ ) para o grupo experimental e da  $\bar{X}$  (média) do pré-teste ( $O_3$ ) para o grupo de controle;
5. análise dos grupos em relação à variável dependente e cálculo da  $\bar{X}$  do pós-teste ( $O_2$ ) do grupo experimental e da  $\bar{X}$  do pós-teste ( $O_4$ ) do grupo de controle;
6. cálculo da diferença entre as  $\bar{X}$  do pré-teste e do pós-teste para cada grupo;
7. comparação da diferença entre as  $\bar{X}$  do pré e pós-teste do grupo experimental com a diferença entre as  $\bar{X}$  do pré e pós-teste do grupo de controle, para verificar se a aplicação de X provocou uma diferença significativa entre os resultados dos grupos;
8. aplicação do tratamento estatístico correspondente para verificar a significação das diferenças.

### 2.3.3 - Conteúdo ministrado:

Determinação e classificação dos sintagmas nominais das frases.

Em termos da Gramática Casual, a nomenclatura utilizada foi: caso, tipos de caso e esquemas casuais dos verbos.

Sujeito, predicado, complementos verbais (objeto direto e indireto) e adjuntos adverbiais, em termos de Gramática Tradicional.

### 2.4 - Local e Período de Duração do Experimento

A experiência foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de agosto a outubro de 1980.

As aulas foram ministradas nos horários normais do Colégio. Foram ministradas, aos grupos, quatro aulas de quarenta e cinco minutos por semana, totalizando trinta e oito aulas, para cada grupo, ao término da experiência.

O quadro abaixo demonstra o horário semanal de aulas dos grupos.

QUADRO 1 - HORÁRIO DE AULA DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E CONTROLE.

Horário	Dias da semana		
	3ª feira	5ª feira	6ª feira
7:45 - 8:30		GC	GE
8:30 - 9:15		GC	GE
9:30 - 10:15	GE		GC
10:15 - 11:00	GE		GC

## 2.5 - Técnicas e recursos utilizados durante o experimento.

As técnicas empregadas foram:

- exposição dialogada, instrução programada, estudo dirigido. Foram utilizados, como recursos, o quadro para giz, cartazes, exercícios e textos mimeografados. Por se tratar de ensino de língua, não se pode admitir o abandono de aulas de expressão oral e escrita em favor de aulas que visam, apenas, ao conteúdo gramatical. Por essa razão, além das técnicas já citadas, foram feitos, também, estudos de textos, leituras, interpretação, exercícios de estilo, debates e aplicadas diferentes técnicas de redação.

## 2.6 - Variável Independente

A variável independente, no grupo experimental, foi a aplicação da Gramática de Casos, desenvolvida pelo investigador. No grupo de controle, a variável independente foi a aplicação da Gramática Tradicional, pelo professor de português de 7ª série, do Colégio de Aplicação. Tentou-se, assim, controlar as variáveis competência e entusiasmo dos professores, tendo em vista que o segundo desconhecia a Gramática Casual, mas possuía larga experiência no ensino de Gramática Tradicional, enquanto que o primeiro defendia a nova abordagem por conhecê-la bem.

## 2.7 - Variáveis Extrínsecas ou Intervenientes

Essas são as variáveis que não podem ser controladas ou medidas de maneira direta, e que podem influir no resultado do experimento, devendo, por isso, serem neutralizadas. Assim, para se manter a validade do experimento, foram controladas as variáveis inteligência geral, raciocínio verbal, nível sócio-econômico, índice de aproveitamento em Português antes do início da experiência e conhecimento prévio do assunto a ser estudado.

Para a verificação do nível de inteligência geral foram utilizados os indicadores da Escala Avançada de Raven e, para o raciocínio verbal, o teste de aptidão específica da bateria DAT.

As tabelas 2 e 3 indicarão os resultados dos dois grupos, aplicados os referidos testes [8].

O nível sócio-econômico foi verificado através de um estudo com base no trabalho de Maria Lais Guidi e Sérgio Guerra Duarte - "Um Esquema de Caracterização Sócio-Econômica" [9].

Aplicou-se um questionário contendo os indicadores: nível ocupacional (do pai, da mãe ou do responsável); nível de instrução do pai ou responsável masculino; nível de instrução da mãe ou responsável feminino; características físicas da moradia e conforto doméstico, adaptados da escala dos autores citados, levando-se em conta o nível de maturidade dos alunos para o fornecimento de informações. Para cada um desses aspectos, foram atribuídas características específicas, conforme as cinco camadas sociais a que se apliquem, ou seja, classe baixa inferior, baixa superior, média inferior, média superior e classe alta. Em cada um dos indicadores há uma hierarquia de situações, atribuin

do-se pontos diferentes a cada qual de modo a obter para cada informante, ao fim do inquérito, uma soma que represente a sua classificação definitiva na estratificação social.

Os resultados poderão ser observados através do quadro que segue.

QUADRO 2 - ESTUDO DA CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS ALUNOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE.

GRUPO	CLASSIFICAÇÃO	f	%
Experimental	Baixa Superior	1	10
	Média Inferior	2	20
	Média Superior	7	70
Total		10	100
Controle	Baixa Superior	-	-
	Média Inferior	1	10
	Média Superior	9	90
Total		10	100

A verificação do índice de aproveitamento em Português foi realizado através do estudo das notas, referentes a esta disciplina, recebidas por cada um dos sujeitos dos grupos, nos bimestres imediatamente anteriores à investigação.

O quadro, a seguir, mostra os resultados desse estudo.

Quanto ao nível de hábito de leitura, aplicou-se um questionário com 17 itens, tendo por base o trabalho de Maria de Lourdes R. Krieger - "Influências e Estímulos na Leitura de Alunos de 1ªs séries do 2º Grau na Grande Florianópolis" [10]. Para cada item, foram propostas cinco possíveis respostas de acordo com a Escala de Atitudes de R. Likert [11]. Metade das respostas

QUADRO 3 - ESTUDO DAS NOTAS DE PORTUGUÊS DOS ALUNOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE, NOS BIMESTRES MARÇO/ABRIL E MAIO/JUNHO, ANTERIORES À INVESTIGAÇÃO.

GRUPO	NOTAS	f	%
Experimental	8,5 - 10,0	1	5
	6,5 - 8,0	14	70
	4,5 - 6,0	4	20
	2,5 - 4,0	1	5
TOTAL		20	100
Controle	8,5 - 10,0	0	0
	6,5 - 8,0	7	35
	4,5 - 6,0	13	65
	2,5 - 4,0	0	0

corresponde a um extremo positivo de atitudes e a outra metade ao extremo negativo. A cada uma das respostas atribuiu-se um valor numérico. O extremo positivo recebeu o valor numérico 5 e o negativo, o valor 1.

QUADRO 4 - ESTUDO DA VERIFICAÇÃO DO NÍVEL DE HÁBITO DE LEITURA DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE.

GRUPO	CLASSIFICAÇÃO	f	%
Experimental	Médio Inferior	1	10
	Médio Superior	6	60
	Bom	3	30
Total		10	100
Controle	Médio Inferior	0	0
	Médio Superior	6	60
	Bom	4	40
Total		10	100



A aplicação do pré-teste com 26 questões, todas do tipo múltipla-escolha, com quatro opções cada uma, teve a finalidade de verificar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o assunto a ser tratado. As questões foram elaboradas ao nível de compreensão, uma vez que a abordagem da Gramática Casual faz-se ao nível semântico e a Gramática Tradicional trata, também, as relações sujeito de e objeto de como tendo uma pertinência semântica ao nível de estrutura profunda.

### 2.8 - Variável Dependente

A variável dependente refere-se ao resultado da aprendizagem. Está condicionada a todas as situações que poderão influir na aprendizagem.

O pré-teste foi utilizado como pós-teste, ao término da experiência, aos grupos experimental e controle, para a verificação da aprendizagem.

### 3. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Após a aplicação do pós-teste, iniciou-se o estudo comparativo dos resultados obtidos em cada grupo, com a finalidade de levantar possíveis diferenças significativas entre eles. Como já se mencionou no item 2.3.1. foram considerados os resultados de apenas 10 alunos de cada grupo, dada a não homogeneidade entre as turmas.

As variáveis extrínsecas ou intervenientes foram analisadas estatisticamente pelos métodos "Teste da Soma dos Quadrados"

e "Distribuição 't' de Student ou teste 't'".

A verificação da homogeneidade dos grupos, quanto ao nível de hábito de leitura e ao nível sócio-econômico, foi feita através do teste da Soma dos Postos.

Dessa forma, obteve-se .

VERIFICAÇÃO DA HOMOGENEIDADE DOS GRUPOS EM RELAÇÃO AO  
NÍVEL DE HÁBITO DE LEITURA

Alunos	G E	Alunos	G C
1	31	1	32
2	38	2	34
3	35	3	39
4	32	4	32
5	30	5	42
6	30	6	41
7	37	7	34
8	24	8	33
9	32	9	30
10	43	10	40

Ordenando-se as duas amostras conjuntamente, tem-se:

24	30	30	30	31	32	32	32	32	33
1	3	3	3	5	7,5	7,5	7,5	7,5	10
34	34	35	37	38	39	40	41	42	43
11,5	11,5	13	14	15	16	17	18	19	20

$$r_x = 1+3+3+5+7, 5+7, 5+13+14+15+20 = 89$$

$$r_y = 3+7, 5+7, 5+10+11, 5+11, 5+16+17+18+19 = 121$$

$$r = \min (r_x, r_y)$$

$$r = 89$$

$$L = 0,05 (5\%)$$

$$R_1 = 78$$

Hipótese Nula =  $H_0$

Hipótese Alternativa =  $H_1$

$H_0 = M_1 = M_2$

$H_1 = M_1 \neq M_2$

Se  $r > R_1 \rightarrow$  aceita-se  $H_0$

Se  $r \leq R_1 \rightarrow$  rejeita-se  $H_0$

Como  $r$  calculado (89) é maior do que  $R_1$  da tabela (78), pode-se afirmar que, ao nível de significância de 0,05, as turmas são homogêneas quanto ao nível de hábito de leitura.

VERIFICAÇÃO DA HOMOGENEIDADE DOS GRUPOS EM RELAÇÃO  
AO NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO

Alunos	G E	Alunos	G C
1	21	1	23
2	16	2	23
3	23	3	22
4	21	4	22
5	21	5	20
6	23	6	17
7	18	7	21
8	12	8	19
9	22	9	22
10	23	10	22

$$r_x = 103,5$$

$$r_y = 110,5$$

$$r = \min(r_x, r_y)$$

$$r = 103,5$$

$$L = 0,05 \text{ (5\%)}$$

$$R_1 = 78$$

Hipóteses:

$$H_0 = M_1 = M_2$$

$$H_1 = M_1 \neq M_2$$

Como  $103,5 > 78$ , ou seja,  $r$  calculado é maior que  $R_1$  tabelado, confirma-se a  $H_0$ , ao nível de significância de  $0,05$ , as turmas são, também, homogêneas quanto ao nível sócio-econômico.

A verificação da homogeneidade dos grupos com relação à inteligência geral, à habilidade de raciocínio verbal e ao índice de aproveitamento em Português, antes da experiência, foi feita através da Distribuição "t" de Student.

VERIFICAÇÃO DA HOMOGENEIDADE DOS GRUPOS QUANTO  
À INTELIGÊNCIA GERAL

Grupo Experimental	Grupo de Controle
$\bar{X}_1 = 15,8$	$\bar{X}_2 = 14,8$
$DP = 2,04$	$DP = 2,09$
$S_0^2 = 4,16$	$S_0^2 = 4,36$
$N_1 = 10$	$N_2 = 10$
$\hat{S}_1^2 = S_0^2 \times \frac{N_1}{N_1 - 1} = 4,16 \times 10/9 = 4,62$	
$\hat{S}_2^2 = S_0^2 \times \frac{N_2}{N_2 - 1} = 4,36 \times 10/9 = 4,84$	
$G = \sqrt{\frac{(N_1 - 1) \hat{S}_1^2 + (N_2 - 1) \hat{S}_2^2}{N_1 + N_2 - 2}} = \sqrt{\frac{9 \times 4,62 + 9 \times 4,84}{10 + 10 - 2}}$ $= \sqrt{4,73} = 2,17$	

$$H_0 = M_1 = M_2$$

$$H_1 = M_1 \neq M_2$$

$$L = 0,05 \text{ (5\%)}$$

$$GL = 18$$

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{G \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}} = \frac{15,8 - 14,8}{2,17 \sqrt{1/10 + 1/10}} = \frac{1,00}{0,97} = 1,03$$

$$t_{0,05} = 2,10$$

Como  $-2,10 < t < 2,10$ ,  $H_0$  é aceita, isto é, ao nível de 0,05 de significância, as diferenças entre os grupos não são significativas; são, portanto, grupos equivalentes.

VERIFICAÇÃO DA HOMOGENEIDADE DOS GRUPOS QUANTO  
AO RACIOCÍNIO VERBAL

Grupo Experimental

Grupo de Controle

$$\bar{X}_1 = 12,40$$

$$\bar{X}_2 = 12,80$$

$$DP = 3,75$$

$$DP = 6,29$$

$$S_O^2 = 14,04$$

$$S_O^2 = 40,36$$

$$N_1 = 10$$

$$N_2 = 10$$

$$\hat{S}_1^2 = 15,60$$

$$\hat{S}_2^2 = 40,36$$

$$G = 5,50$$

Hipóteses:

$$H_0 = M_1 = M_2$$

$$H_1 = M_1 \neq M_2$$

$$L = 0,05 \text{ (5\%)}$$

$$GL = 18$$

$$t = -0,16$$

$$t_{0,05} = 2,10$$

Como  $-2,10 < t < 2,10$ ,  $H_0$  é aceita. Confirma-se a

equivalência dos grupos, ao nível de 0,05 de significância, em relação ao índice de aproveitamento em Português.

VERIFICAÇÃO DA HOMOGENEIDADE DOS GRUPOS QUANTO  
AO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ASSUNTOS A SEREM ESTU-  
DADOS

Grupo Experimental	Grupo de Controle
--------------------	-------------------

$$\bar{X}_1 = 16,3$$

$$\bar{X}_2 = 14,3$$

$$s_0^2 = 10,01$$

$$s_0^2 = 9,61$$

$$N_1 = 10$$

$$N_2 = 10$$

$$\hat{S}_1^2 = 11,12$$

$$\hat{S}_2^2 = 10,68$$

$$G = 3,30$$

$$L = 0,05 \text{ (5\%)}$$

$$GL = 18$$

$$t = 1,36$$

$$t_{0,05} = 2,10$$

Hipóteses:  $H_0 = M_1 = M_2$

$$H_1 = M_1 \neq M_2$$

Como  $-2,10 < t < 2,10$ ,  $H_0$  é aceita, isto é, ao nível de significância de 0,05, as diferenças não são significativas.

Após esta análise estatística, pode-se afirmar que os grupos são homogêneos quanto às variáveis extrínsecas ou interve-  
nientes controladas. Elimina-se, assim, a possibilidade destas  
variáveis interferirem nos resultados do experimento.

O mesmo tratamento estatístico, Distribuição "t" de Student, foi utilizado para verificar a existência de diferenças significativas entre o pré e o pós-teste de cada um dos grupos

experimentais.

COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DE CADA UM DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS

Grupo de Controle Pré-teste	Grupo de Controle Pós-teste
$\bar{X}_1 = 14,3$	$\bar{X}_2 = 15,5$
$s_0^2 = 9,61$	$s_0^2 = 27,85$
$N_1 = 10$	$N_2 = 10$
$\hat{S}_1^2 = 10,68$	$\hat{S}_2^2 = 30,94$
$G = 4,56$	

Hipóteses:  $H_0 = M_1 = M_2$

$H_1 = M_1 \neq M_2$

$L = 0,05$  (5%)

$GL = 18$

$t = -0,59$  ,  $t_{0,05} = 2,10$  ,  $t_{0,10} = 1,73$

Como  $-2,10 < t < 2,10$  ,  $H_0$  é aceita, isto é, ao nível de significância de 0,05, as diferenças não são significativas entre os resultados do pré-teste e os do pós-teste deste grupo. Pode-se afirmar, então, que o ensino da gramática tradicional não proporcionou aprendizagem aos alunos. O mesmo ocorre adotando-se o nível de significância de 0,10.

COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO GRUPO EXPERIMENTAL

Grupo Experimental Pré-teste	Grupo Experimental Pós-teste
$\bar{X}_1 = 16,3$	$\bar{X}_2 = 19,4$

$$S_O^2 = 10,01$$

$$N_1 = 10$$

$$\hat{S}_1^2 = 11,12$$

$$G = 3,17$$

$$S_O^2 = 8,04$$

$$N_2 = 10$$

$$\hat{S}_2^2 = 8,93$$

$$\text{Hipóteses: } H_0 = M_1 = M_2$$

$$H_1 = M_1 \neq M_2$$

$$L = 0,05 \text{ (5\%)}$$

$$GL = 18$$

$$t = -2,19 \quad , \quad t_{0,05} = 2,10 \quad , \quad t_{0,10} = 1,73$$

Sendo  $t < -2,10$  e  $< -1,73$  , rejeita-se  $H_0$ . Isto quer dizer que tanto ao nível de significância de 0,05 quanto de 0,10 as diferenças entre os resultados do pré e pós-teste do grupo experimental são significativas. Portanto, a gramática casual proporcionou aprendizagem aos alunos.

COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DO PÓS-TESTE  
DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E CONTROLE

Grupo Experimental  
Pós-teste

$$\bar{X}_1 = 19,4$$

$$S_O^2 = 8,04$$

$$N_1 = 10$$

$$\hat{S}_1^2 = 8,93$$

$$G = 4,46$$

Grupo de Controle  
Pós-teste

$$\bar{X}_2 = 15,5$$

$$S_O^2 = 27,85$$

$$N_2 = 10$$

$$\hat{S}_2^2 = 30,94$$

$$\text{Hipóteses: } H_0 = M_1 = M_2$$

$$H_1 = M_1 \neq M_2$$

$$L = 0,05$$



GL = 18

$t = 1,96$  ,  $t_{0,05} = 2,10$  ,  $t_{0,10} = 1,73$

Ao nível de significância de 0,05,  $H_0$  é aceita, isto é, as diferenças não são significativas. Porém, rejeita-se  $H_0$ , ao nível de 0,10, por ser  $t > 1,73$ . Adotando-se o nível de 90% de confiança, pode-se afirmar que a diferença entre os resultados do pós-teste dos grupos experimental e controle é significativa.

A hipótese que orientou este estudo experimental - "a aprendizagem da análise dos elementos da oração, pela Gramática de Casos, permite, aos alunos, uma melhor interpretação de textos e compreensão global da frase do que aquela proporcionada pela Gramática Tradicional", confirma-se ao nível de significância de 0,10, mas não ao nível de 0,05.

#### 4. ATITUDE DOS ALUNOS FACE AO ENSINO DE ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA FRASE BASEADO NA TEORIA DE CASOS

Após a aplicação do pós-teste, todos os alunos submetidos ao ensino da gramática de casos foram solicitados a responder um questionário<sup>[12]</sup>. Tinha-se por objetivo verificar o nível de aceitação e interesse dos alunos em relação às aulas ministradas e, principalmente, à nova abordagem.

##### 4.1 - Caracterização do questionário

O questionário possui 11 itens, sendo que os 10 primeiros são do tipo múltipla-escolha e o último, dissertativo. Para

cada item de múltipla-escolha, foram apresentadas cinco possíveis respostas, de forma que alunos com diferentes pontos de vista pudessem manifestar atitudes diferentes com respeito a cada proposição. O objetivo do item dissertativo era o de obter comentários livres dos alunos.

#### 4.2 - Estudo dos resultados do questionário de nível de aceitação e interesse.

QUADRO 5 - CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL DE ATITUDES E INTERESSES DOS ALUNOS FACE AO QUESTIONÁRIO PROPOSTO.

Grupo	Classificação	F	%
Experimental	Bom	19	70,3
	Médio	8	29,7
	Fraco	-	-
Total		27	100,00

Esta classificação demonstra que 70,3% dos alunos tiveram uma atitude bastante favorável em relação ao ensino da gramática casual, apenas 29,7% mostraram-se indiferentes.

70% dos alunos acharam o conteúdo fácil, apesar de o assunto não ser conhecido. As expressões empregadas para classificar os termos da oração foram de fácil compreensão para 78% dos alunos. 18% não souberam dizer se compreenderam ou não. 85% concordaram com a afirmação de que esse estudo dos termos da oração ajuda a entender melhor as frases. Dois alunos, porém, discordaram totalmente. Concordaram, também, com que esse estudo

facilita escrever frases. O assunto foi interessante para 70%, 22% não souberam informar e 8% acharam desinteressante. Quanto à linguagem utilizada pelo professor, 78% disseram que foi fácil, 11% não souberam informar e os outros 11% acharam difícil. 74% demonstraram interesse em se aprofundar no assunto, os demais não. O número de aulas foi considerado suficiente pela maioria. O estudo dos casos da oração fez com que 63% dos alunos passassem a ter mais interesse pelas aulas de gramática de Português, 33% mantiveram-se neutros e 4% (um aluno) disseram que o interesse diminuiu.

Houve, porém, um consenso nas opiniões livres. Todos gostaram, acharam o conteúdo fácil e prático. O termo prático foi muito usado. Um aluno, apenas, disse ter tido dificuldades para entender. E alguém se expressou assim; "Eu achei que, além de ser mais fácil, foi mais prático, partindo da idéia de que a linguagem nossa de todo o dia não tem nada a ver com a linguagem formal do português. Nessa matéria, os nomes têm muito a ver com os significados".

NOTAS DO CAPÍTULO II

- [1] Ver Anexo 1 - Versão final do Pré e Pós-teste.
- [2] Ver Anexo 2 - Distribuição dos itens do teste por objetivo e por categoria segundo a Taxionomia de Bloom, no domínio cognitivo.
- [3] VIANNA, Heraldo Marelim. Testes em Educação. IBRASA/MEC, 1973, p. 153.
- [4] Ver Anexo 4 - Tabela 1.-
- [5] VIANNA, Heraldo Marelim. Op. cit., p. 145.
- [6] Ibid., p. 162.
- [7] CAMPBELL, Donald e STANLEY, Julian. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amarrortu editores, Buenos Aires, 1973.
- [8] Ver Anexos 5 e 6.
- [9] GUIDI, Maria Lais e DUARTE, Sérgio Guerra. Um Esquema de Caracterização Sócio-Econômica. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 52, nº 115, jul/set., 1969, pp. 65/82.
- [10] KRIEGER, Maria de Lourdes R. Influências e estímulos na leitura de alunos de 1ªs séries do 2º grau da grande Florianópolis. Dissertação de Mestrado submetida à UFSC para a obtenção do grau de Mestre em Letras - opção Lingüística, Florianópolis, 1977.
- [11] BAGUERO, G. Testes Psicométricos e Projetivos. Esquemas para construção, análise e avaliação. São Paulo, Ed. Loyola, 1968, p. 153.
- [12] Ver Anexo III - Questionário de Nível de Aceitação e Interesse.

### CAPÍTULO III

#### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### CAPÍTULO III

#### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de iniciar a discussão dos resultados da presente pesquisa, faz-se necessário constatar o alcance dos objetivos.

Pretendeu-se, em primeiro lugar, verificar se a aprendizagem de análise dos elementos da oração baseada na "Gramática de Casos" é mais eficiente do que a aprendizagem de um mesmo tipo de análise baseada na "Gramática Tradicional". Em seguida, verificar o nível de significação entre os resultados dos dois tipos de abordagem e, ao término da experiência, verificar o grau de aceitação e interesse demonstrados pelos alunos quanto ao ensino embasada na Teoria dos Casos.

Quanto ao primeiro objetivo, pode-se observar que o ensino da gramática casual proporcionou aprendizagem aos alunos, uma vez que os resultados estatísticos mostraram uma diferença bastante significativa entre o pré e o pós-teste do grupo experimental, o que não ocorreu com o grupo de controle. Neste grupo, o comportamento do aluno pouco se modificou face aos conhecimentos adquiridos.

As diferenças entre o pós-teste dos grupos Experimental e Controle foram significativas apenas ao nível de 90% de confiança. Admite-se, portanto, uma margem de 10% de ocorrência ao acaso, embora se saiba que, pela natureza da pesquisa, é difícil precisar o grau de certeza dos acontecimentos e das relações que se possam estabelecer. Por essa razão, confirma-se, a este nível, a hipótese que orientou o presente trabalho: "a aprendizagem da análise dos elementos da oração, pela Gramática de Ca

sos, permite, aos alunos, uma melhor interpretação de textos e compreensão global da frase do que aquela proporcionada pela Gramática Tradicional".

Quanto ao terceiro objetivo, os dados já foram discutidos no capítulo anterior. A atitude favorável, demonstrada pela maioria dos alunos, também contribuiu para que se considerasse a hipótese como válida.

Outros dados, no entanto, precisam ser registrados. Estes referem-se, principalmente, à relativa imprecisão de certas noções da teoria dos casos e à tendência que têm os alunos de se libertarem de nomenclaturas, sentidas como não satisfatórias, por perceberem relações que nem sempre se fazem claras ao nível de estrutura de superfície.

Fillmore propõe a análise em termos de casos para justificar que "as representações semânticas, formuladas a um nível ainda mais baixo que as relações gramaticais sujeito/objeto na estrutura profunda, são diretamente geradas e determinam a forma superficial da sentença", mas os seus casos ainda não estão bem determinados.

No estudo dos Casos Agente e Experimentador, alguns problemas surgiram. Verbos do tipo olhar e chorar foram muito discutidos. Olhar, por exemplo, foi sentido como um verbo que exige um Agente ou um Experimentador.

Segundo os alunos, a ação de olhar pode ser intencional e não intencional. Quando intencional, ter-se-ia um Agente e quando não intencional, um Experimentador. Um verbo desse tipo, poderia ser classificado como ora significando ação, ora acontecimento. Para Madre Olívia, "verbo que significa "ação" requer um ser atuante enquanto sujeito deliberador, aquele que exerce

a atividade, que age, o agente". "Verbo que exprime acontecimento", isto é, processo independente da deliberação de agente, terá outro tipo de "sujeito", certamente algum ser não-deliberador, ou uma situação de não deliberar" [1].

O mesmo ocorre com o verbo chorar. Dependendo da situação, o ato de chorar pode ser intencional, exigir um agente, um ser que queira chorar. Por outro lado, pode ser algo psicológico, uma emoção sentida e expressa pelo choro; pode ser um ato não voluntário, também.

O caso Instrumento pareceu complexo. O conceito de Fillmore, para este caso, mostra-se vago, tem sentido amplo, dificultando a identificação do mesmo:

*"Instrumento é o caso da causa imediata de um acontecimento, ou ainda, quando se tem um predicador psicológico, é o caso do estímulo (Fillmore)".*

O termo instrumento, na linguagem comum, é entendido como algo que se usa para praticar uma determinada ação. Assim os alunos entenderam o caso instrumento.

Na frase "o homem com uma das mãos segurava a xícara" [2], o sintagma nominal com uma das mãos foi identificado, logo, como um Instrumento. Da mesma forma, o sintagma nominal com um anzol em "o homem apanhou o peixe, com um anzol".

Porém, quando solicitados a escrever frases em que aparecesse o caso Instrumento, surgiram:

"A moça bateu no poste com o carro"

A

L

I



"Mamãe foi à feira com uma sacola"

A L I

"... obrigou a pagar com raiva"

I

"Ele comprou leite com uma bela garrafa"

A O I

"Ele quebrou a vidraça da sala de aula com um tijolo e

A O

o diretor obrigou-o a pagar com trabalho".

A E I

Observa-se, claramente, que aqui foram levados pela forma, ou seja, prevaleceu a presença da preposição. A forma ainda exerce uma influência bastante grande na expressão dos alunos. Neste caso, porque, em português, tanto os complementos de instrumento, quanto os de modo e os de companhia são introduzidos, em superfície, pela preposição com. Este problema foi percebido, imediatamente, quando, na correção das frases, evocou-se o conceito de Instrumento. Perceberam, logo, que sintagmas como com raiva e com trabalho expressavam o modo pelo qual a ação foi realizada.

Em frases como:

Ele comprou leite com uma bela garrafa, o que na verdade querem expressar é: ele comprou leite e ele levou uma bela garrafa para nela ser colocado o leite.

A aparente incoerência do aluno, ter um determinado conceito e expressar-se em superfície seguindo normas formais, justifica-se, também, pelo fato de estar no início de uma fase de desenvolvimento intelectual chamada de fase das operações formais (Piaget). Até então, o raciocínio aplicava-se apenas aos fa

tos concretos e, agora, começa a ser utilizado para analisar proposições, hipóteses e de tal análise extrair conseqüências. O deenvolvimento da comunicação verbal é que propiciará a elabora - ção mental do conhecimento, mediante um processo ativo embora interiorizado [3].

Uma hipótese que se pode levantar, quanto ao emprego do caso Instrumento, refere-se à maneira pela qual o conhecimento foi introduzido. Poder-se-ia ter partido de frases do tipo:

A chave abriu a porta.

Um tijolo quebrou a vidraça.

Não se teria aí a presença, quase que obrigatória com complementos de Instrumento, da preposição com.

Mas, o apego à forma é bastante evidente. Exemplos de frases com o verbo temer mostraram a preocupação com a representação formal. O verbo temer não faz parte do vocabulário ativo do aluno, pelo que se constatou. Automaticamente, foi associado à forma ter medo de, o que resultou em:

Eu temo a certas lendas antigas.

Eu temi de um leão...

Eu temi de perder o cachorro no parque.

Eu temi do ladrão ontem em minha casa.

A presença constante do pronome eu justifica-se pela solicitação de que o caso Experimentador estivesse explícito. Neste nível (7ª série), sempre que possível, os pronomes pessoais retos são omitidos em estrutura de superfície.

Outras observações importantes referem-se à superposição de casos. Em:



na necessidade de um Agente deliberador, de uma ação. Tem-se, poder-se-ia dizer, um processo em que alguém experimenta alguma coisa, quase que um estado.

Os resultados mostraram, também, que os conceitos estudados através da sintaxe tradicional pouco contribuem, no ensino da língua a nível de 1º grau, para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão no uso da língua, dadas as divergências entre os conceitos provenientes de uma análise semântica e aqueles pré-concebidos pela sintaxe tradicional. Isso foi o que mostrou o resultado do pós-teste, do grupo de controle, em relação ao pré-teste do mesmo grupo. Tinha-se por objetivo, nestes testes, verificar o nível de compreensão das frases, e o ensino da análise tradicional revelou-se inócuo. Constatou-se, mais uma vez, que o excesso de nomenclaturas tende a prejudicar sensivelmente a compreensão e a expressão na medida em que ocasiona uma preocupação muito grande com a forma das relações e não com o sentido. Torna-se difícil, para o aluno, expressar-se com base em conceitos que fogem a sua práxis lingüística.

Analisando questão por questão, do pós-teste, pode-se, também, concluir com relação ao seu modo de apresentação aos grupos e resultados obtidos, que:

- a 1ª questão teve um número de acertos elevado, tanto do grupo experimental quanto do grupo de controle - dez acertos do primeiro e sete do segundo. Isto porque a terminologia do enunciado, além de comum às duas gramáticas, tradicional e de casos, faz parte do vocabulário ativo dos alunos: "quem praticou a ação expressa pelo verbo...". Além disso, atribui-se a diferença de acertos em favor do grupo experimental ao fato de, na gramática de casos, ser este o único conceito para o caso Agente, en-

quanto que, na gramática tradicional, este conceito pode ser atribuído ao termo sujeito que também é passível de outras funções.

- Na questão de número 2, o número de acertos foi baixo. As alternativas para escolha da resposta correta continham termos específicos das duas gramáticas utilizadas: "quem praticou a ação verbal? com o que foi praticada a ação? o que é afetado pela ação do verbo? a que se dirige a ação verbal?" Mesmo assim, o maior número de acertos do grupo experimental deve-se à abordagem da gramática casual que, ao trabalhar com conceitos semânticos, permite uma melhor compreensão dos fatos gramaticais.

- A questão 3 não ofereceu problemas para nenhum dos dois grupos. Todos os alunos responderam ao solicitado. A terminologia utilizada foi simples, pois as proposições correspondiam claramente a casos e funções sintáticas específicas:

"quem praticou a ação de contar?" - pela gramática de casos tem-se o Agente, pela tradicional, o Sujeito.

"como foi praticada a ação?" - aparece um caso Modal e o Adjunto Adverbial de Modo.

"quando foi praticada?" - um caso Tempo e um Adjunto Adverbial de Tempo.

"por que foi praticada a ação?" - o caso de causa imediata do acontecimento e o Adjunto Adverbial de Causa.

Observa-se, nesta questão, uma das impropriedades da gramática tradicional - em determinados momentos, seus conceitos são predominantemente sintáticos e em outros, semânticos.

- Na questão 4, o grupo experimental apresentou um

acerto a mais que o grupo de controle. Esta questão apresentava em seu enunciado a definição de objeto, segundo a gramática tradicional - termo que completa o sentido do verbo - e solicitava que, dentre as proposições, fosse apontada aquela que expressasse a relação semântica entre o verbo e o termo que lhe completa o sentido.

É provável que essa questão tenha apresentado dificuldades aos dois grupos. Ao primeiro, grupo experimental, por ter enfatizado que um determinado termo tenha completado o sentido do verbo, quando os alunos desse grupo tiveram uma gramática que mostrou que toda proposição irá se reescrever como  $V + C_1 + C_2 + C_3 + \dots + C_n$ , ou melhor, que toda sentença que tem um verbo como predicador, este terá o seu sentido completado pelos casos que nesta mesma sentença aparecerem.

Ao segundo, grupo de controle, porque a noção de Objeto lhes foi mostrada apenas como tendo uma pertinência semântica. E, essas noções da gramática tradicional, Sujeito e Objeto, como se sabe, ocultam as relações de sentido dos constituintes da frase.

- As questões 5 e 6 não ofereceram problemas. Ambas apresentavam uma noção comum às duas gramáticas - noção de tempo.

- Na questão de número 7, solicitava-se a inferência de um conteúdo semântico maior. Apesar de conter proposições neutras, isto é, de não terem sido usados termos específicos de nenhuma das duas gramáticas, o número de acertos do grupo experimental foi maior. Deduz-se que isto possa ter ocorrido pela limitação que impõe a gramática tradicional - ela só permite analisar os constituintes da frase que aparecem a nível superficial.

- A questão 8 foi bastante difícil para o grupo de con

trole. Houve apenas um acerto contra seis do grupo experimental. As proposições continham dois argumentos cada uma e que, associados, poderiam corresponder a uma única função da gramática tradicional, dada a ambigüidade das definições dessa gramática. Através da resposta correta deveriam identificar dois constituintes da frase, em posições diferentes.

- O mesmo ocorreu com a questão de número 9. Foram seis acertos do grupo experimental e dois do grupo de controle. Na questão era solicitada a identificação da pessoa que experimentasse aquilo que o verbo estivesse expressando. Esse enunciado levou os alunos do grupo de controle a identificarem o Sujeito. E, quando da identificação do Sujeito, apareceu a dificuldade, pois todas as frases possuíam um Sujeito, e apenas em uma ele poderia ser identificado como um Experimentador. Na mistura de conceitos sintáticos com conceitos semânticos reside o grande problema da gramática tradicional: as definições são abrangentes ao ponto de deixarem confusos aqueles que procuram usá-las visando uma melhor compreensão da estrutura frasal.

- A questão de número 10, por ser semelhante à de número 8, apresentou o mesmo tipo de problema.

- As questões de número 11 e 12 foram bastante neutras, tanto que o número de acertos foi o mesmo na questão 11 e na 12, a diferença foi mínima.

- No item 13, a diferença de acertos também foi mínima. Empregou-se uma terminologia precisa.

Oito foi o número de acertos do grupo experimental, na questão 14, e cinco o número de acertos do grupo de controle. Essa questão foi um pouco diferente das demais. No enunciado ha-

via uma sentença sem o sujeito da gramática tradicional: "Havia chovido na véspera", e em todas as alternativas de resposta afirmou-se que a sentença expressava uma ocorrência e uma especificação dessa ocorrência através de termos neutros - tempo, modo, praticante, resultado. Atribui-se o resultado do grupo de controle ao fato de, mais uma vez, ter sido induzido a não considerar o sentido global da frase, mas a fazer, sim, análise compartmentada.

Observou-se, novamente, a dificuldade que impõe a abrangência das denominações da gramática tradicional, na questão de número 15, quando da interpretação da frase. O enunciado da questão dizia: "quando o autor diz que "ele se recorda bem de tudo", o pronome ele, que representa o autor, é:", e as alternativas apresentavam especificações semânticas que pudessem ser atribuídas ao pronome. Os alunos do grupo de controle não tiveram dúvida em identificar o ele como sendo o sujeito; no entanto, das quatro alternativas de resposta, das quais uma apenas deveria ser assinalada, três delas se enquadravam na definição de sujeito.

- Nos itens 16 e 18 aconteceu um fato interessante.

Apesar de no enunciado e nas proposições das questões aparecerem termos considerados específicos na gramática casual, o número de acertos maior foi do grupo de controle. Os dois itens solicitavam que se identificasse na frase o que fosse afetado pelo verbo. As respostas corretas eram as que indicavam os elementos das frases na posição de sujeito. Definições como: ser que pratica a ação, sofre a ação - fazem parte do conjunto de denominações para o sujeito na gramática tradicional, enquanto que na gramática de casos, o caso do que é afetado pelo verbo é o do objeto, que



pode estar na posição de sujeito, mas na maioria das vezes, ocorre em posição posterior ao verbo. Sofrer e ser afetado são termos semanticamente semelhantes, daí talvez a razão de terem os alunos do grupo de controle acertado mais essas questões.

- As questões 17 e 19 assemelham-se às do número 11 e 12.

- Nos itens 20, 21, 22, 23 e 24, semelhantes à questão de número 7, o número de acertos foi bem maior por parte do grupo experimental.

- A questão de número 25 foi difícil para os dois grupos. Nessa questão apareceram termos específicos, e pôde-se observar que também a gramática de casos, algumas vezes, mostra-se inadequada. Na frase "o macaco assustou a criança", o constituinte macaco não se encaixa em nenhuma das denominações de sujeito e aceitá-lo como a causa imediata de um acontecimento foi difícil para os alunos do grupo experimental.

- O item 26, por apresentar as mesmas características da questão 8, teve mais acertos por parte do grupo experimental.

NOTAS DO CAPÍTULO III

- [1] MADRE Olívia. Verbo, Sujeito e Objeto, Pesquisa na estrutura semântica da Língua Portuguesa, Série SE/SI nº 3, Vozes, 1979.
- [2] As frases citadas foram retiradas de exercícios aplicados durante as aulas. Esses exercícios poderão ser consultados junto aos anexos.
- [3] In: CARVALHO, Irene Mello. O Processo Didático. Rio de Janeiro, Fundação Gerúlio Vargas, Serv. de Publicações, 1972, p. 306.

## CONCLUSÕES E SUGESTÕES

### CONCLUSÕES

Os resultados da presente pesquisa permitem concluir que:

a) não existe correspondência exata entre a sintaxe e a semântica, como se pretende que ocorra; ao se forçar essa correspondência, no ensino da análise tradicional, perde-se a compreensão da estrutura da frase;

b) em termos de aprendizagem, surge, em primeiro lugar, a significância da língua, o sentido dos fatos e relações. O aluno, ao questionar conceitos morfo-sintáticos, revela a existência desse sentimento;

c) há uma necessidade urgente de se reformular o ensino da língua materna, mais precisamente o ensino da gramática;

d) a nível de 1º grau, o ensino da gramática deve apoiar-se em uma teoria com base semântica;

e) o aluno está muito condicionado às formas de expressão e isso impede o desenvolvimento de suas habilidades como emissor e receptor no processo de comunicação. O seu modo de agir, participar, mesmo o pensar e sentir estarão na dependência do nível de apropriação da linguagem;

f) qualquer teoria lingüística que se aplique ao ensino da língua materna deve ser adaptada segundo as peculiaridades da própria língua;

g) a Gramática dos Casos, por razões já discutidas, mostrou-se uma teoria em aberto. Ela não tem sido sistematicamente aplicada. A textos e seus conceitos não foram testados, ou melhor, o autor não

se mostrou preocupado em saber se os falantes das línguas naturais, mais precisamente do inglês, tinham essas intuições sobre a gramática da própria língua.

### SUGESTÕES

Ao término da pesquisa, dadas as conclusões expostas, cabe-nos sugerir que:

a) outras pesquisas sejam feitas em níveis diferentes, por exemplo, desenvolver um estudo sintático-semântico ao nível de 2º grau e compará-lo com o ensino tradicional;

b) um estudo comparativo entre a aplicação de um programa de Português, sem gramática sistematizada e um outro, com a gramática assim organizada se estabeleça, para se verificar o nível lingüístico dos alunos, após um determinado período de tempo;

c) os alunos sejam ouvidos a respeito de como está sendo desenvolvido o ensino da língua materna e então, a partir das necessidades levantadas, elaborar um programa em conjunto;

d) cursos de lingüística aplicada sejam proporcionados a professores de Português para que possam tomar conhecimento de investigações já realizadas e, de posse desses conhecimentos, dar um novo rumo à metodologia do ensino da língua;

e) os cursos de Letras propiciem aos alunos o conhecimento de teorias lingüísticas que, após estudo de sua viabilidade em nosso meio escolar, possibilitem a adoção de novas posturas metodológicas por parte dos professores em formação;

f) os conteúdos dos cursos referidos acima sejam apresentados aos alunos com metodologia diferente da convencional, a fim de que estes alunos tenham uma visão diferenciada dos fatos gramaticais, favorecendo, dessa forma, o ensino de 1º e 2º graus.

"O objetivo é levar o aluno a usar melhor a sua língua - usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também, e sobretudo, como obtenção de plenitude na realização do acto verbal à situação de comunicação"[1].

[1] FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim. Pragmática linguística e ensino do português. Livraria Almedina, Coimbra, 1977, p. 99.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**



BIBLIOGRAFIA

- [1] ANDERSON, John M. La grammaire casuelle. Langages. Paris, 38: 18 - 64, juin, 1975.
- [2] BAPTISTA, Maria Elizabeth Motta Zanetti. Gramática. São Paulo, Cortez Editora, 1980, 101 p.
- [3] BENEMANN, J. Milton e ELIAS, Myriam Zahur. Comunicação em língua nacional. 5ª série, 1ª grau. São Paulo, Ática, 1976.
- [4] BERSCH, Roque Danilo. A clareza na relação sujeito - predicado. Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC, 41: 108-121, setembro, 1980.
- [5] BEST, John W. Cómo investigar en educación. Trad. de Gonzalvo Mainar, Madrid, Morata, 1972, 397 p.
- [6] CABRAL, Leonor Scliar. A explanação lingüística em gramáticas emergentes. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.
- [7] CAMPBELL, Donald y STANLEY, Julia. Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Trad. de Mauricio Kitaigorodzki. Buencs Aires, Amorrortu Editores, 158 p.
- [8] CARVALHO, Mauricio Brito de. A distribuição de locativos em português: uma gramática de casos localista. In: Anais do V Encontro Nacional de Lingüística. Volume II, PUC, Rio de Janeiro, 1981.
- [9] CHAGAS, Valmir. Didática especial de línguas modernas. 3. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1979, 512 p.
- [10] CHOMSKY, Noam. Aspectos da teoria da sintaxe. Trad. de José Antônio Meirelles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra, Arménio Amado - Editor, Sucessor, 1975, 372 p.
- [11] \_\_\_\_\_. Diálogos com Mitsou Ronat. Trad. de Álvaro Lorençini e Sandra Margarida Nitrini. São Paulo, Editora Cultrix, 178 p.

- [12] CUNHA, Celso Ferreira da Cunha. Gramática da língua portuguesa. 2. ed., Rio de Janeiro, FENAME, 1975.
- [13] DIGIACOMO, Ivone Alves de Oliveira. A eficácia da organização instrucional através de análise de tarefa em didática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1978.
- [14] DUBOIS - Charlier, Françoise. Avant - propos: les premiers articles de Fillmore. Langages. Paris, 38: 3-17, juin, 1975.
- [15] DUTRA, Alzira Hessmann. Avaliação formativa: sua influência no rendimento escolar e no nível de satisfação dos alunos. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1977.
- [16] FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco Marto de. Comunicação em língua portuguesa. 6ª série, 1º grau, São Paulo, Ática, 1979.
- [17] \_\_\_\_\_. Comunicação em língua portuguesa. 7ª série, 1º grau, São Paulo, Ática, 1979.
- [18] FERREIRA, Reinaldo Mathias. Comunicação: atividades de linguagem. 7ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977.
- [19] FILLMORE, Charles J. Algunos Problemas de la Gramatica de Casos. In: Victor Sánchez de Zavala. Semântica y sintaxis. 2. Madrid, Alianza Editorial, 1976.
- [20] \_\_\_\_\_. Em favor do caso. In: Lúcia Maria Pinheiro Lobato (org.). A semântica na lingüística moderna - o léxico. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1977.
- [21] \_\_\_\_\_. Essai de description sémantique. In: Langages. Paris, 17: 56-72, maio, 1970.
- [22] \_\_\_\_\_. Lexical Entries for Verbs. Foundations of language. [s.l.] 4: 373-93, nov., 1968.
- [23] \_\_\_\_\_. Subjects speakers and roles. In: Donald Davidson & Gilbert Harman (orgs.) 1972, p. 1-24.
- [24] FILOMENO, Antônio. Um estudo experimental sobre a eficácia de módulos na aprendizagem de Matemática. Disserta -

ção de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1975.

- [25] FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim. Pragmática lingüística e ensino do Português. Coimbra, Livraria Almedina, 1977, 163 p.
- [26] FRANÇA, Antônio Lages. Ensino programado de Português. 1ª vol., 64. ed., São Paulo, Editora do Brasil, 1973.
- [27] GALMICHE, Michel. Semântica gerativa. Trad. de Wanda Ramos Lisboa, Editorial Presença, 1979, 251 p.
- [28] GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. 7. ed. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1978, 571 p.
- [29] GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. Lingüística e ensino do Português. Trad. de Rodolfo Ilari. Coimbra, Livraria Almedina, 1974, 443 p.
- [30] GREENE, Judith. Pensamento e linguagem. Trad. de Alvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976, 172 p.
- [31] \_\_\_\_\_. Psicolingüística. Trad. de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980, 172 p.
- [32] GROSS, Maurice. Remarques sur la notion d'objet direct en français. In: Langue Française, 1: 63-73, 1969.
- [33] GUIMARÃES, Magda Soares. Português através de textos. 1ª série, 2. ed. Belo Horizonte, Edit. Bernardo Álvares, 1967.
- [34] \_\_\_\_\_. Português através de textos. 2ª série. Belo Horizonte, Edit. Bernardo Álvares, 1967.
- [35] \_\_\_\_\_. Português através de textos. 3ª série. Belo Horizonte, Edit. Bernardo Álvares, 1967.
- [36] \_\_\_\_\_. Português através de textos. 4ª série. Belo Horizonte, Edit. Bernardo Álvares, 1967.
- [37] GUIMARÃES, Magda Soares. Português através de textos. Manual do Professor. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1968.

- [38] HALLIDAY, M.A.K. et al. As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Trad. de Myriam Freire Morau, Petrópolis, Vozes, 1974, 349 p.
- [39] HOSS, Myriam da Costa. Prática de ensino de Língua Portuguesa. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1977, 168 p.
- [40] HUMMEL, Francis J. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Trad. de Jurema Alcides Cunha, Porto Alegre, Editora Globo, 1972, 353 p.
- [41] JESPERSEN, Otto. La filosofía de la gramática. Trad. de Carlos Manzano. Barcelona, Editorial Anagrama, 1968, 439 p.
- [42] KRIEGER, Maria de Lourdes Ramos. Influências e estímulos na leitura de alunos de 1ªs séries do 2º grau da grande Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1977.
- [43] LAGANE, René. Problèmes de définition. Le sujet. In: Langue Française, 1: 58-62, 1969.
- [44] LEITE, Cília C. Pereira (Madre Olívia). Treinamento em análise semântica. Conjunto 2, 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1976, 73 p.
- [45] \_\_\_\_\_. Verbo, Sujeito e Objeto. Petrópolis, Vozes, 1979, 53 p.
- [46] LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro et al. Linguística e Ensino do Vernáculo. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 53/54, setembro, 1978.
- [47] LUFT, Celso Pedro. Moderna gramática brasileira. Porto Alegre, Editora Globo, 1976, 193 p.
- [48] LYONS, John. Introduction to theoretical linguistics. London, Cambridge University Press, 1968, 519 p.
- [49] MATTOS, Geraldo e Back, Eurico. Prática de ensino de Língua Portuguesa. São Paulo, Editora F.T.D., 1974, 165 p.
- [50] MESERANI, Samir Curi e NETO, Mary. Linguagem, criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação: 7ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1979.

- [51] MIGUEL, Godeardo Baquero. Métodos de pesquisa pedagógica -estatística psico-educacional. São Paulo, Ed. Loyola, 1970, 248 p.
- [52] NICK, Eva e KELLNER, Sheila R. de. Fundamentos de estatística para as ciências do comportamento. Rio de Janeiro, Editora Renes, 1971, 312 p.
- [53] NIÉGER, Monique. La notion de cas dans la théorie de Fillmore. In: Problèmes de sémantique. Québec, Les Press de l'Université du Québec, 39-40, 1973.
- [54] OLIVEIRA, Irene Estevão de (Mello Carvalho). O processo didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações, 1972, 389 p.
- [55] OLIVEIRA, Maria Marta Laus Pereira. Transitividade verbal: contribuição para uma análise casual. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1978.
- [56] PEREIRA, Francisco-das Chagas. Em torno dos verbos de mudança de estado em Português. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1977.
- [57] RUWET, Nicolas. Théorie syntaxique et syntaxe du français. Paris, Seuil, 1972.
- [58] SANTOS, Alcinda F. dos. O ensino da Gramática. Letras de Hoje. PUC, Porto Alegre, 32: 109-122, junho, 1978.
- [59] SILVA, Antônio da Siqueira e BERTOLIN, Rafael. Português dinâmico: comunicação e expressão. 7ª série, 1º grau. São Paulo, IBEP |s/d|.
- [60] SIMPSON, Thomas Moro. Sujeitos, propriedades e relações. In: Linguagem, realidade e significado. Trad. de Paulo Alcoforado. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.
- [61] SOUZA, Judith Brito de Paiva e. Didática de Português. 4. ed. Rio de Janeiro, Editora Aurora, 1972, 294 p.
- [62] SPIEGEL, Murray R. Estatística. Trad. de Pedro Cosentino. Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1967, 580 p.
- [63] TERRA, Clodia Maria Godoy et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre, PUC, EMMA, 1975, 307 p.

- [64] VIANNA, Heraldo Marelim. Testes em educação. São Paulo, IBRASA/MEC, 1976, 220 p.
- [65] STAROSTA, Stanley. Les visages du cas. Langages. Paris, 38: 104-28, 1975.
- [66] VOTRE, Sebastião Josué. A estrutura da sentença e a gramática dos casos profundos. Revista Brasileira de Linguística. Rio de Janeiro, Vol. 5: 53-6, 1978.

ANEXOS

ANEXO IPRÉ E PÓS-TESTE

Você irá realizar este teste para que possamos saber quais os conhecimentos que você possui/adquiriu sobre o conteúdo gramatical a ser estudado.

O resultado deste trabalho não influirá no seu conceito, pois você não receberá nenhuma nota por ele.

Leia cuidadosamente cada questão e depois escolha uma das quatro alternativas para respondê-la.

Assinale ao lado da questão a alternativa que você considera correta.

Resolva primeiro as questões que julgar mais fáceis e depois, volte a reestudar as difíceis.

Não deixe nenhuma questão sem resposta.

Você disporá de tempo necessário para responder.

**Bom trabalho!**



Os itens 1, 2, 3, 4 e 5 referem-se ao parágrafo abaixo. Leia-o com bastante atenção e depois marque com um X a melhor resposta para cada pergunta.

"À noite, quando vinham visitas, os viajantes contavam as últimas anedotas do Rio de Janeiro, pois naquele tempo não havia rádio".

(Rubem Braga)

1. Em "À noite, quando vinham visitas, os viajantes contavam as últimas anedotas do Rio de Janeiro", qual o termo que indica quem praticou a ação expressa pelo verbo contar?
  - a.  À noite.
  - b.  os viajantes.
  - c.  as últimas anedotas.
  - d.  as visitas.
2. O termo "as últimas anedotas" do período acima, serve de resposta a que pergunta?
  - a.  quem praticou a ação verbal?
  - b.  com o que foi praticada a ação?
  - c.  o que é afetado pela ação do verbo?
  - d.  a que se dirige a ação verbal?
3. Qual das perguntas abaixo, tem por resposta a expressão "à noite"?
  - a.  quem praticou a ação de contar?
  - b.  como foi praticada a ação?
  - c.  quando foi praticada?
  - d.  por que foi praticada a ação?
4. Em "...naquele tempo não havia rádio", o termo rádio completou o sentido do verbo haver. A que este termo se refere?
  - a.  ao tempo em que ocorreu a ação.
  - b.  ao instrumento utilizado na prática da ação.
  - c.  a algo cuja existência, ou não, está sendo evidenciada.
  - d.  ao ponto para o qual alguma coisa está sendo dirigida.

5. O termo "naquele tempo" da oração acima, também se relaciona ao verbo. A que ele se refere?
- ao alvo do acontecimento.
  - ao tempo do acontecimento.
  - àquele que está experimentando o acontecimento.
  - ao instrumento utilizado no acontecimento.

Os itens 6, 7 e 8 referem-se a este parágrafo:

"De cor-de-rosa e de azul-claro ele pintou sua casa, de azul-claro e de rosa devíamos todos revestir uma fração de nossa vida, já que não é possível pintá-la completamente de cores tão puras".

(Carlos Drummond de Andrade)

Você deverá, novamente, marcar com um X a melhor resposta para cada pergunta.

6. Em qual das frases o verbo sublinhado não aparece acompanhado de quem praticou a ação e do objeto sobre o qual recai a ação verbal?
- Ele pintou sua casa de cor-de-rosa e de azul-claro.
  - Devíamos todos revestir uma fração de nossa vida de cor-de-rosa e azul-claro.
  - Não é possível pintar completamente.
  - Os operários pintaram a construção de cor-de-rosa e de azul-claro.
7. Em "Ele pintou sua casa de cor-de-rosa e de azul-claro", o que poderíamos acrescentar ao verbo pintar para precisar ainda mais o seu sentido?
- um instrumento pelo qual a ação pudesse se realizar.
  - o lugar de onde se originou a ação.
  - um praticante da ação.
  - um objeto sobre o qual recaia a ação verbal.
8. Em "... todos revestiram uma fração da vida...", o verbo re -

vestir está acompanhado:

- a. ( ) do lugar de origem da ação e do lugar para onde se dirige.
- b. ( ) do praticante da ação e daquele que recebe o efeito da ação.
- c. ( ) do que recebe o efeito da ação e do objeto afetado pela ação.
- d. ( ) do praticante da ação e do que é afetado por esta ação.

Para resolver os itens seguintes, você deve observar atentamente os termos que estão relacionados a cada verbo da oração.

Os itens 9 e 10 referem-se a este parágrafo:

"Paro um pouco, porque houve um morador que hoje - porque é domingo - pendurou todas as suas gaiolas de passarinhos na varanda da frente, e eles estão cantando que faz gosto ouvir..."

(Rubem Braga)

Marque com um X a alternativa que melhor complete a afirmação:

9. A frase em que aparece a pessoa que está experimentando aquilo que o verbo expressa é:
  - a. ( ) Paro um pouco perto das gaiolas.
  - b. ( ) Um morador pendurou todas as suas gaiolas.
  - c. ( ) As gaiolas estavam na varanda da frente.
  - d. ( ) Eu gosto dos passarinhos.
10. Na oração "Um morador pendurou todas as suas gaiolas", aparecem:
  - a. ( ) a pessoa que praticou a ação de pendurar e a que recebeu o efeito desta ação.
  - b. ( ) a pessoa que praticou a ação e o objeto que foi afetado pela ação de pendurar.
  - c. ( ) o objeto que foi afetado pela ação e o lugar em que ocorreu a ação.
  - d. ( ) a pessoa que recebeu o efeito da ação e o lugar de ocorrência.

Leia com bastante atenção os períodos do item 11. Você deve continuar observando bem os elementos que estão relacionados aos verbos.

11. Em qual dos períodos abaixo aparecem os praticantes da ação verbal?

- a. ( ) "Chove sem saber por que..."
- b. ( ) "Cai neve na natureza...  
E cai no meu coração".
- c. ( ) "Havia jardins, havia manhãs, naquele tempo".
- d. ( ) "Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...  
Nem guardas para acaso persegui-lo..."

12. Em qual das alternativas, o praticante da ação verbal está corretamente sublinhado?

- a. ( ) "Do centro de sua pequenina estrela vermelha partia um fio quase invisível".
- b. ( ) "Meu pai participava do brinquedo".
- c. ( ) "Tinha a nítida impressão de sair aos trambolhões".
- d. ( ) "Pandorgas de todas as cores e tamanhos mexiam-se para um lado e outro".

(Citações do Texto "Pandorgas" de Augusto Meyer em Segredos da Infância, Porto Alegre, 1949).

13. Em, "Do centro de sua pequenina estrela partia um fino fio quase invisível", o lugar onde teve origem a ação verbal é:

- a. ( ) O centro.
- b. ( ) O centro da estrela.
- c. ( ) A estrela.
- d. ( ) O fio.

Os itens 14, 15, 16, 17, 18 e 19 referem-se ao próximo parágrafo. Leia-o com atenção.

"Recordo-me bem de tudo. Era um dia bonito, muito azul, muito luminoso e muito fresco. Havia chovido na véspera e as ár-

vores bem lavadas e verdes pareciam criaturas que mudam de roupa depois do banho. Pássaros cantavam alegremente nas árvores, como se também para eles comessem as férias".

(Viriato Corrêa em Entrada para a Escola do livro, Cazuza, 11ª ed., São Paulo, pág. 15)

14. Em "Havia chovido na véspera" há
- uma ocorrência e o tempo dessa ocorrência.
  - uma ocorrência e o modo como se deu.
  - uma ocorrência e o praticante da ação.
  - uma ocorrência e seu resultado.
15. Quando o autor diz que "ele se recorda bem de tudo", o pronome ele, que representa o autor, é:
- objeto afetado pelo processo de recordar.
  - alguém que experimenta o processo de recordar.
  - ponto a ser atingido pelo processo de recordar.
  - origem do processo de recordar.
16. Em "As árvores bem lavadas e verdes pareciam criaturas", o que é afetado pelo verbo parecer?
- As árvores.
  - bem lavadas e verdes.
  - verdes.
  - criaturas.
17. Na frase: "Pássaros cantavam nas árvores", o verbo cantar está acompanhado:
- do praticante da ação e do lugar onde ocorreu.
  - da pessoa que recebe o efeito da ação e do lugar onde ocorreu.
  - do praticante da ação e do instrumento utilizado para praticá-la.
  - do objeto afetado pela ação e do lugar onde ocorreu.

18. Em, "As criaturas mudam de roupa", o verbo mudar afetou:
- As criaturas.
  - mudam.
  - de roupa.
  - mudam de roupa.
19. A frase "Recordo-me bem de..." está incompleta porque falta:
- a pessoa que causou o processo de recordar.
  - aquilo que será afetado pelo processo de recordar.
  - o instrumento utilizado para recordar.
  - a pessoa que experimenta o processo de recordar.

Os itens 20, 21, 22, 23 e 24 também apresentam frases incompletas. Você deve ler com bastante atenção.

20. A frase "A porta foi aberta com..." está incompleta porque falta:
- a pessoa que praticou a ação.
  - o instrumento utilizado para praticar a ação.
  - o objeto atingido pela ação praticada.
  - a pessoa que sofreu o efeito da ação praticada.
21. Em, "As crianças choravam de..." está faltando:
- a pessoa que experimentou o efeito da ação expressa pelo verbo.
  - aquilo que foi a causa da ação expressa pelo verbo.
  - o objeto atingido pela ação verbal.
  - o lugar onde teve origem a ação verbal.
22. A frase "Gritos foram ouvidos pelos..." ficará completa se você acrescentar:
- quem praticou a ação de gritar.
  - o que foi afetado pelo efeito dos gritos.
  - quem suportou o efeito da ação de gritar.
  - o lugar onde ocorreu a ação.

23. Em "Os livros caíram no..." está faltando:
- quem praticou a ação expressa pelo verbo.
  - o que foi afetado pela ação verbal.
  - quem suportou o efeito da ação.
  - o lugar onde recaiu o efeito da ação.
24. Em "O menino chutou a bola em direção à..." está faltando:
- o praticante da ação verbal.
  - quem suporta o efeito da ação verbal.
  - o objeto afetado pela ação verbal.
  - aquilo que é atingido pela ação verbal.

Se você tiver dúvidas para responder os itens 25 e 26, formule antes mais frases com cada verbo.

25. O verbo assustar no sentido de causar susto ou medo em alguém, como em: "O macaco assustou a criança", exige:
- um praticante para a ação que ele expressa e alguém que suporte o efeito da ação.
  - alguém ou algo que provoque a ação e alguém que suporte o efeito desta ação.
  - um praticante para a ação que ele expressa e um objetivo que seja afetado pela ação.
  - um instrumento para praticar a ação e alguém que suporte o efeito desta ação.
26. O verbo perder no sentido de deixar de ter, como em: "O rapaz perdeu o dinheiro", exige:
- um praticante para a ação e alguém que suporte o efeito da ação.
  - um praticante para a ação e um objeto que seja afetado por esta ação.
  - alguém que experimente em si o efeito da ação e o que provocou esta ação.
  - alguém que experimente em si o efeito e o objeto que é afetado por esta ação.

ANEXO II

Distribuição dos itens do pré e pós-teste por objetivo e por categoria segundo a taxonomia de Bloom, no domínio cognitivo.

Objetivos	Conhecimento	Compreensão	Aplicação
1. Identificar a função exercida pelos termos da oração através de conceitos.	1, 2, 3, 4, 5, 9, 13, 14, 15, 16, 18		
2. Distinguir as diferentes funções exercidas pelos termos da oração.		6, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 25, 26	
3. Reconhecer as funções obrigatórias que os termos da oração podem exercer a partir de um contexto.		Idem	
4. Estabelecer correlação entre funções exercidas pelos termos da oração que possam aparecer em uma mesma frase.			19, 20, 21, 22, 23, 24



ANEXO IIIQuestionário de Nível de Aceitação e Interesse

Prezado Aluno:

O objetivo deste questionário é verificar se você ficou satisfeito com o que aprendeu nas aulas sobre análise dos termos da oração.

Gostaríamos que você fosse bastante sincero ao dar as suas respostas.

Leia as proposições e depois assinale a alternativa que corresponda a sua opinião.

Obrigada!

1. Você achou o conteúdo:

- Muito fácil.
- Fácil
- Não sabe dizer o que achou.
- Difícil.
- Muito difícil.

2. Para você, o assunto era:

- Totalmente conhecido.
- Conhecido.
- Não sabe informar.
- Não conhecia quase nada.
- Totalmente desconhecido.

3. Quanto aos termos empregados para classificar os termos da oração, você:

- Compreendeu-os muito bem.
- Compreendeu.
- Não sabe dizer se compreendeu.
- Não compreendeu.
- Não compreendeu, absolutamente.

4. Esse estudo dos termos da oração ajuda a entender melhor as frases.

- Você concorda totalmente com esta afirmação.
- Você, simplesmente, concorda.
- Não sabe dizer.
- Discorda.
- Discorda totalmente.

5. Esse estudo dos termos da oração facilita escrever frases.

- Você concorda totalmente com a afirmação.
- Apenas, concorda.
- Não sabe dizer.
- Discorda.
- Discorda totalmente.

6. O assunto lhe pareceu:

- Muito interessante.
- Interessante.
- Não sabe informar.
- Desinteressante.
- Totalmente desinteressante.

7. A linguagem utilizada pelo professor durante as aulas de gramática foi:

- Muito fácil.
- Fácil.
- Não sabe informar.
- Difícil.
- Muito difícil.

8. Quanto ao interesse em se aprofundar no conteúdo, você:

- Gostaria de aprender muito mais.
- Gostaria de aprender um pouco mais.
- Não sabe informar.
- Não gostaria de aprender.
- Não gostaria de aprender, absolutamente.

9. O número de aulas utilizado para o estudo dos termos da oração foi:

- Totalmente suficiente.
- Suficiente.
- Não sabe informar.
- Insuficiente.
- Totalmente insuficiente.

10. O estudo desse conteúdo fez com que o seu interesse pelas aulas de gramática do Português:

- Aumentasse bastante.
- Aumentasse.
- Não sabe informar.
- Diminuisse.
- Desaparecesse.

11. Dê sua opinião sobre o estudo dos termos da oração.



ANEXO V

TABELA 2 - Estudo dos resultados do teste da Escala Avançada-Raven para verificar o nível de inteligência geral dos grupos experimental e de controle.

Alunos	G. Experimental	Alunos	G. de controle
1	18	1	15
2	16	2	13
3	19	3	18
4	13	4	14
5	18	5	13
6	17	6	13
7	15	7	19
8	15	8	13
9	13	9	16
10	14	10	14
$\bar{X}$	15,8	$\bar{X}$	14,8
D.P.	2,04	D.P.	2,09

ANEXO VI

TABELA 3 - Estudo dos resultados do teste DAT - Raciocínio Verbal dos grupos experimental e de controle.

Alunos	G. Experimental	Alunos	G. de Controle
1	6	1	8
2	14	2	6
3	17	3	15
4	10	4	7
5	19	5	5
6	13	6	22
7	15	7	19
8	10	8	13
9	11	9	23
10	9	10	10
$\bar{X}$	12,40	$\bar{X}$	12,80
D.P.	3,75	D.P.	6,29

ANEXO VII

TABELA 4 - Estudo dos itens do Pré-teste aplicado ao grupo experimental

ITENS ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	X	
	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
2	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	16
3	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	15
4	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	18
5	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	21
6	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	14
7	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	21
8	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	10
9	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	17
10	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	17
ACERTOS	9	0	10	3	10	9	3	4	4	8	6	4	4	8	6	6	8	7	8	6	8	9	7	10	5	1	163	
P	0,9	0	1	0,3	1	0,9	0,3	0,4	0,4	0,8	0,6	0,4	0,4	0,8	0,6	0,6	0,8	0,7	0,8	0,6	0,8	0,9	0,7	1	0,5	0,1		
q	0,1	1	0	0,7	0	0,1	0,7	0,6	0,6	0,2	0,4	0,6	0,6	0,2	0,4	0,4	0,2	0,3	0,2	0,4	0,2	0,1	0,3	0	0,5	0,9		
p.q	0,09	0	0	0,21	0	0,09	0,21	0,24	0,24	0,16	0,24	0,24	0,24	0,16	0,24	0,24	0,16	0,21	0,16	0,24	0,16	0,24	0,16	0	0	0,25	0,094	17

## ANEXO VIII

TABELA 5 - Estudo dos itens do Pré-teste aplicado ao grupo de controle.

ITENS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	X
ALUNOS	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	17
	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	10
	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	14
	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	9
	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	19
	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	16
	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	16
	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	12
	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	17
10	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	13
ACERTOS	8	1	10	2	6	4	3	4	2	7	7	5	8	9	5	6	7	8	4	8	8	2	5	6	5	3	143
p	0,8	0,1	1	0,2	0,6	0,4	0,3	0,4	0,2	0,7	0,7	0,5	0,8	0,9	0,5	0,6	0,7	0,8	0,4	0,8	0,8	0,2	0,5	0,6	0,5	0,3	
q	0,2	0,9	0	0,8	0,4	0,6	0,7	0,6	0,8	0,3	0,3	0,5	0,2	0,1	0,5	0,4	0,3	0,2	0,6	0,2	0,2	0,8	0,5	0,4	0,5	0,7	
p.q	0,160	0,09	0	0,160	240	240	210	240	160	210	210	250	160	0,90	250	240	210	160	240	160	160	160	160	250	240	250	214,95



## ANEXO IX

TABELA 6 - Estudo dos itens do Pós-teste aplicado ao grupo experimental.

ITENS ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	X
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	16
2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	17
3	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
4	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	23
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	23
6	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	19
7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	21
8	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	14
9	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	21
10	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	19
ACERTOS	10	3	10	5	8	9	9	6	6	9	8	9	8	8	10	4	7	7	7	9	7	8	10	7	3	7	194
P	1	0,3	1	0,5	0,8	0,9	0,9	0,6	0,6	0,9	0,8	0,9	0,8	0,8	1	0,4	0,7	0,7	0,7	0,9	0,7	0,8	1	0,7	0,3	0,7	
q	0	0,7	0	0,5	0,2	0,1	0,1	0,4	0,4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0	0,6	0,3	0,3	0,3	0,1	0,3	0,2	0	0,3	0,7	0,3	
P.q	0	0,21	0	0,250	160	090	090	240	240	090	160	090	160	160	16	0	0,240	210	210	210	210	16	0	0,210	210	21	

## ANEXO X

TABELA 7 - Estudo dos itens do Pós-teste aplicado ao grupo de controle.

ITENS ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	X	
1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	
2	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	13	
3	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	14	
4	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	9	
5	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	
6	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	19	
7	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	19	
8	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	20	
9	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	22	
10	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	9	
ACERTOS	7	2	10	4	9	8	7	1	2	7	8	8	7	5	5	9	6	8	7	7	6	5	6	5	2	4	155	
p	0,7	0,2	1	0,4	0,9	0,8	0,7	0,1	0,2	0,7	0,8	0,8	0,7	0,5	0,5	0,9	0,6	0,8	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,5	0,2	0,4		
q	0,3	0,8	0	0,6	0,1	0,2	0,3	0,9	0,8	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,1	0,4	0,2	0,3	0,3	0,4	0,5	0,4	0,5	0,8	0,6		
p.q	0,21	0,16	0	0,24	0,09	0,16	0,21	0,09	0,16	0,21	0,16	0,16	0,16	0,21	0,25	0,25	0,09	0,24	0,16	0,21	0,21	0,24	0,25	0,24	0,25	0,16	0,24	0,85

ANEXO XI

INSTRUMENTOS DE FIXAÇÃO E  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - I, II,  
III, IV, V, VI, VII.

INSTRUMENTO IFIXAÇÃO

1. Escreva V para os verbos, A para os agentes e E para os experimentadores.

Siga o modelo:

Modelo: <sup>E</sup> Todo mundo / <sup>V</sup> sentiu / alguma coisa de terrível

- a. Chicão praticou um ato vergonhoso.
  - b. O louco desapareceu com o chapéu.
  - c. Todo mundo se alegrava muito.
  - d. As pessoas confortaram o Quincas.
  - e. Alguém comentou alguma coisa.
  - f. Chicão tirou o chapéu do Quincas.
  - g. Chicão agiu silenciosamente.
  - h. As pessoas divertiam-se à custa do Quincas.
  - i. Ele nunca expôs a careca ao sol.
2. Atribua "agentes" para os verbos.
- a. \_\_\_\_\_ foram ao cinema.
  - b. \_\_\_\_\_ chutaram a bola ao gol.
  - c. \_\_\_\_\_ comprou uma casa nova.
  - d. \_\_\_\_\_ fará sua tarefa sozinho.
  - e. \_\_\_\_\_ falou na construção de uma nova escola.

3. Escreva "experimentadores" para os verbos:

- a. \_\_\_\_\_ pensamos em outras soluções.
- b. \_\_\_\_\_ necessitam de novos livros.
- c. \_\_\_\_\_ escutou a música.
- d. \_\_\_\_\_ perdemos o dinheiro.
- e. \_\_\_\_\_ precisa de dinheiro.

4. Complete cada frase com um verbo que exija um experimentador:

- a. Ela \_\_\_\_\_ os olhos claros e grandes.
- b. Todos \_\_\_\_\_ a essa peça de teatro.
- c. Os animais \_\_\_\_\_ de repente..
- d. Eles não \_\_\_\_\_ a proposta.
- e. Nós \_\_\_\_\_ muitas felicidades ao aniversariante.

5. Complete cada frase com um verbo que exija um agente:

- a. Flávio \_\_\_\_\_ a escada bem depressa.
- b. Trapezistas \_\_\_\_\_ acrobacias.
- c. A platéia \_\_\_\_\_ o artista.
- d. Nós \_\_\_\_\_ para a festa.
- e. Vou \_\_\_\_\_ meu lanche com você.

6. Resolva esta questão da seguinte maneira:

- coloque um A ao lado do verbo que exige um agente.
- coloque um E ao lado do verbo que exige um experimentador.

- |               |                 |
|---------------|-----------------|
| 1. dizer ( )  | 6. limpar ( )   |
| 2. adorar ( ) | 7. fazer ( )    |
| 3. dar ( )    | 8. carregar ( ) |
| 4. gostar ( ) | 9. colocar ( )  |
| 5. ir ( )     | 10. vir ( )     |

7. a - Escreva uma frase onde apareça um verbo com um experimentador.

---

b - Escreva uma frase onde apareça um verbo com um agente.

---

INSTRUMENTO IIFIXAÇÃO

1. Leia as frases com atenção. Depois sublinhe com um traço o AGENTE dos verbos e com dois o EXPERIMENTADOR.
  - a. As autoridades assistiram à missa celebrada pelo Papa.
  - b. O Papa respondeu às perguntas feitas pelas crianças.
  - c. O Papa não atendeu aos pedidos de autógrafos feitos pelo povo.
  - d. João Paulo II tapou os ouvidos ao ser aplaudido pelos jovens.
  - e. O jornalzinho da Escola foi lido pelos alunos.
2. Ligue cada frase ao caso que ela contenha.

Alice não queria ir à missa.

Pedro soube da notícia.

Chico fala latim.

Ricardo esperava o ônibus.

Ernesto aceitou o convite.

Nunca vimos tanta beleza.

O público sorria a todo instante.

[ EXPERIMENTADOR ]

As crianças olhavam os livros com interesse.

O homem chorou de emoção.

Ele ficou aqui.

[ AGENTE ]

INSTRUMENTO IIIFIXAÇÃO

1. Na oração aparece, normalmente, um ser do qual se declara alguma coisa, e aquilo que se declara deste ser.

1.1 - Sublinhe os verbos e escreva ao lado o ser sobre o qual estamos declarando alguma coisa.

a. O menino dormiu. ( \_\_\_\_\_ )

b. Mamãe comprou batata. ( \_\_\_\_\_ )

c. Maria comprou no mercado frutas, verduras, legumes, carne e queijo. ( \_\_\_\_\_ )

1.2 - No nº 1.1. foi dito (declarado) de cada ser que:

a. O menino \_\_\_\_\_.

b. Mamãe \_\_\_\_\_.

c. Maria \_\_\_\_\_.

1.3 - Concluimos, então, que achado o verbo poderemos saber claramente qual é o ser sobre o qual estamos falando e o que declaramos sobre ele.

2. Sublinhe o verbo e transcreva o ser que pratica a ação que o verbo expressa:

a. O padeiro apertava a campainha.

b. O menino gritou.

c. A empregada abriu a porta.

d. O colega falou com ele.

e. O homem assobiava pelas escadas.

2.1 - Nas orações do nº 2 os verbos solicitam alguém para praticar a ação que eles expressam. A pessoa age, faz alguma coisa.

2.2 - Responda:

- a. O que fazia o padeiro? \_\_\_\_\_
- b. Qual a ação do menino? \_\_\_\_\_
- c. O que fez a empregada? \_\_\_\_\_
- d. Qual a ação do colega? \_\_\_\_\_
- e. O que fazia o homem? \_\_\_\_\_

2.3 - Então, o ser que pratica a ação expressa pelo verbo, o ser que age será chamado de AGENTE.

3. Sublinhe o agente das frases:

- a. Rubem Braga escreveu a crônica sobre o padeiro.
- b. O pássaro voa.
- c. Ele comprou duas bolas.
- d. Aquela árvore produz bons frutos.
- e. As crianças correm no jardim.

3.1 - O verbo CORRER exige um agente.

Outros verbos também exigem agente.

Por exemplo: 1. telefonar

2. dizer

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

3.2 - Observe, agora:

- a. Mário convidou o amigo para a festa.
- b. O amigo aceitou o convite.

Na oração 3.2.a. o verbo convidou exige, que alguém faça alguma coisa, que alguém pratique a ação de convidar.

E, na oração 3.2.b., o verbo aceitou exige que alguém pratique uma ação?

Responda: \_\_\_\_\_



O verbo aceitar exige uma pessoa que tome uma atitude que não se constitui numa atividade, exige que alguém experimente este aceitar.

Outros exemplos: As crianças choravam de fome

O menino assustou-se.

4. Escreva ao lado das frases, os experimentadores daquilo que o verbo indica:

- a. Os moradores incomodaram-se com os gritos. \_\_\_\_\_
- b. O jornalista julgava-se importante. \_\_\_\_\_
- c. Ele recebeu a lição de humildade do padeiro. \_\_\_\_\_
- d. Mamãe dormiu. \_\_\_\_\_
- e. Todos vivem bem neste lugar. \_\_\_\_\_

4.1 - Sublinhe os verbos das frases que exigem um agente.

Circule os verbos que exigem um experimentador.

- a. O rapaz ficou contente com o presente.
- b. Deixava o pão à porta do apartamento e ia embora.
- c. Lembro-me bem do tempo em que eu era rapaz.
- d. O moço se esqueceu completamente da promessa.
- e. Amanhã, se Deus quiser, toda a família se reunirá.

5. Escreva uma frase para cada verbo, conforme o solicitado:

Ex.: verbo abrir (agente) - Você deve escrever uma frase com o verbo abrir em que apareça um agente. O rapaz abriu a  
A  
porta.

- a. carregar (agente) \_\_\_\_\_
- b. comprar (agente) \_\_\_\_\_
- c. falar (agente) \_\_\_\_\_
- d. subir (agente) \_\_\_\_\_
- e. esperar (experimentador) \_\_\_\_\_
- f. perder (experimentador) \_\_\_\_\_
- g. poder (experimentador) \_\_\_\_\_
- h. ter (experimentador) \_\_\_\_\_

INSTRUMENTO IVFIXAÇÃO

1. Leia as frases:

- a. O homem pescava tainha com uma bela tarrafa.
- b. Tiramos as escamas do peixe com a faca.
- c. Ele pincelou a garganta do coitado com iôdo.
- d. O peixinho tomava laranjada por um canudinho especial.
- e. Atirou o peixinho n'água com as próprias mãos.

- Copie na primeira coluna "os objetos do verbo" e na segunda, os "instrumentos" utilizados na prática da ação.

Objetos	Instrumentos

2. Complete as frases, atribuindo um instrumento à prática da ação indicada pelo verbo:

- a. Ele comprou leite \_\_\_\_\_
- b. Ele quebrou a vidraça da sala de aula \_\_\_\_\_  
e o diretor obrigou-o a pagar \_\_\_\_\_
- c. Sua irmã corta o cabelo \_\_\_\_\_
- d. Coloque sal neste saleiro \_\_\_\_\_
- e. A entrevista com o indígena foi feita \_\_\_\_\_

3. Sublinhe os objetos que aparecem no texto.

"Vai, vai, vai começar a brincadeira  
 Tem charanga tocando a noite inteira  
 Vem, vem, vem ver o circo de verdade  
 Tem, tem, tem picadeiro e qualidade.

Corre, corre, minha gente,  
 Que é preciso ser esperto  
 Quem quiser que vá na frente  
 Vê melhor quem vê de perto  
 Mas no meio da folia  
 Noite alta, céu aberto  
 Sopra o vento que protesta  
 Cai o teto, rompe a lona  
 Pra que a lua de carona  
 Também possa ver a festa.  
 Vai, vai, vai começar..."

4. Escreva frases em que apareçam Agente, Objeto e Instrumento.  
 Siga o modelo:

AGENTE	VERBO	OBJETO	INSTRUMENTO
	EXPLICAR		
O menino	explicou	o problema	pelo telefone
	COMER		
	COMPRAR		
	CONSEGUIR		
	ABRIR		
	LAVAR		

INSTRUMENTO VAVALIAÇÃO

Leia o texto:

Vendedora de bilhetes de loteria

Aquela mulher, de olhos tristonhos,  
que vende sortes de loteria,  
fala em riqueza, promete sonhos,  
com o "prêmio grande" que tem na mão...

5 E assim, (contraste feito ironia!)  
numa indigência, que mal encobre,  
fala em riqueza quem é tão pobre!  
Promete ouro quem não tem pão!

De rua em rua, na amarga luta,  
10 com o olhar sumido, que o pranto molha,  
e a voz tão baixa, como uma prece...  
Passa um banqueiro, que não a olha;  
passa um soldado, que não a escuta;  
passa um poeta, que ela entristece.

15 Se a chuva cai, não lhe importa a roupa,  
que até se lava com a chuva forte.  
Só os bilhetes é que ela poupa!  
Nem a doença lhe dá cuidados,  
pois a pobreza não teme a morte...

20 A noite chega. E ela, vencida  
de ingrato ofício na luta em vão,  
retorna a casa, desiludida,  
depois de haver, por um dia inteiro,  
vendido aos outros tanta ilusão!

(Raul Machado. Contos sem Glória. Rio de Janeiro, Irmãos Pongetti, 1953, p. 25)

Agora que você já leu o texto, resolva as questões abai

xo:

1. Descreva a vendedora de bilhetes do poema.  
.....  
.....
2. No verso 5, o poeta fala em contraste, explicando-os nos versos:  
 7 e 8.                       15 e 16                       18 e 19.
3. A mulher vende bilhetes de loteria porque:  
 não pode comprá-los para ganhar o prêmio.  
 os indigentes, por Lei, são obrigados a esse trabalho.  
 quer a riqueza alheia mesmo não tendo a própria.  
 sua pequena receita depende da comissão das vendas.
4. Complete a frase:  
Sob a chuva, a vendedora só protege os bilhetes porque .....  
.....
5. O poeta se entristeceu diante da vendedora, pois:  
 queria fazer um poema triste e, foi buscar inspiração na quela mulher.  
 tendo experiência naquela profissão, sabia que o trabalho era pouco rentável.  
 era mais sensível que os outros e, assim, comoveu-se com as dificuldades da mulher.  
 os poetas são em geral pessimistas, vendo tristezas onde não existem.
6. Nos dois primeiros versos do poema:  
"Aquela mulher, de olhos tristonhos,  
que vende sortes de loteria,..."  
a mulher, tem a função de  
 agente do verbo vender.  
 experimentador do verbo vender.  
 objeto do verbo vender.  
 instrumento utilizado para vender.

7. No verso 3, aparecem dois termos que são objetos dos verbos.  
 O objeto do verbo falar é .....  
 O objeto do verbo prometer é .....
8. Que instrumento a mulher utiliza para prometer sonhos?  
 .....
9. Em, "Um banqueiro passa e não olha a mulher", temos:  
 a. agente do verbo passar - .....  
 b. agente do verbo olhar - .....  
 c. objeto do verbo olhar - .....
10. Sublinhe com um traço os agentes, com dois os objetos e circule os experimentadores.
- a. Um soldado passa.  
 b. O soldado não escuta a mulher.  
 c. Um poeta passa.  
 d. O poeta se entristeceu diante da vendedora.  
 e. A chuva cai.  
 f. A mulher poupa os bilhetes.  
 g. A vendedora volta à casa desiludida.
11. Complete o quadro como no exemplo:

	VERBO	OBJETO
a. bilhete	comprar	bilhete
b. sapato		
c. sorvete		
d. relógio		
e. leite		
f. dinheiro		

12. Escreva uma frase com cada verbo.  
 Em todas as frases deve aparecer o instrumento utilizado na prática da ação.
- Ex.: atravessar - O homem atravessou a ponte de bicicleta.

- a. coar - .....
- b. espalhar - .....
- c. escrever - .....
- d. encher - .....
- e. vir - .....

INSTRUMENTO VIFIXAÇÃO

## 1. Relacione por meio de flechas:

Verbo + agente	O táxi arrancou.
Verbo + objeto	Falou o chofer.
Verbo + fonte	Voltaram ao táxi.
Verbo + alvo	Saltou do táxi.
	Disse o chofer.
	Tomei o seu táxi.
	Levar ao endereço.
	Fugir da cidade.

## 2. Escreva que casos estão sublinhados em cada frase:

a) Assistimos a uma emocionante partida de futebol.

Caso \_\_\_\_\_

b) Voltamos para casa cedo

c) Ele abusa de seus direitos.

d) Saiu após o almoço.

e) Nossa fazenda se estende a perder de vista.

f. Partiu com seus amigos.

g. Não volto à minha terra desde criança.

h. A estrada ficava entre duas montanhas.

i. Cremos em Deus.

j. Ele procura agradar a todos.



3. Numere a coluna da direita de acordo com a da esquerda. Você pode repetir os números se for necessário.

<u>Casos</u>	<u>Frases</u>
	( ) Cuide <u>de seu irmão</u> .
	( ) <u>As abelhas</u> fabricam mel.
(1) Agente.	( ) Gostamos <u>de pessoas alegres</u> .
(2) Experimentador.	( ) <u>A chuva</u> parou.
(3) Objeto.	( ) <u>O nenê</u> dorme tranquilamente.
(4) Instrumento.	( ) Recorri <u>ao meu amigo</u> .
(5) Tempo.	( ) <u>Paulo</u> obedece ao pai.
(6) Alvo.	( ) A ponte caiu <u>esta manhã</u> .
	( ) <u>Nós</u> o estimamos muito.
	( ) Vou trabalhar <u>de bicicleta</u> .
	( ) Feriu-se <u>com a faca</u> .
	( ) Dirigiu-se <u>ao amigo</u> alegremente.

4. Forme frases com os verbos observando as indicações dadas:

a) Entrar (agente, lugar, tempo).

---

b) Sair (agente, fonte, alvo, tempo).

---

c) Descansar (experimentador, objeto, lugar).

---

d) Cair (objeto, lugar).

---

e) Medir (agente, objeto, instrumento).

---

5. Releia todo o exercício e relacione as preposições que apareceram nos seguintes casos:

Agente	Experimentador	Objeto	Instrumento

INSTRUMENTO VII

AVALIAÇÃO

- 1. Leia com atenção a poesia abaixo.

Lembrança do Mundo Antigo

(Carlos Drummond de Andrade)

Clara passeava no jardim com as crianças.  
 O céu era verde sobre o gramado,  
 a água era dourada sob as pontes,  
 outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,  
 o guarda civil sorria, passavam bicicletas,  
 a menina pisou na relva para pegar um pássaro.  
 O mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranqüilo  
 em redor de Clara.

As crianças olhavam para o céu... Não era proibido!  
 A boca, o nariz, os olhos estavam abertos... Não havia perigo!  
 Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.  
 Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,  
 esperava cartas que custavam a chegar,  
 nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim  
 pela manhã!!!

Havia jardins, havia manhãs, naquele tempo!!!

- 2. Responda as perguntas abaixo. Se achar necessário, releia o texto.

1. De que mundo antigo fala o autor?

.....  
 .....

2. Cite os personagens do texto que aparecem na poesia.

.....  
 .....

3. O autor acha que Clara era feliz ou infeliz? Por que?

.....  
 .....

4. Esta poesia nos deixa a impressão de que "o mundo antigo" do autor era (circule a letra):
  - a. sereno, claro, colorido.
  - b. agitado, desordenado, quente.
  - c. perigoso, antiquado, barulhento.
5. Pela poesia, podemos perceber que o autor, ao recordar-se do mundo antigo, sente (circule a letra):
  - a. tristeza;
  - b. saudade;
  - c. alegria;
  - d. amargura.

### 3. Gramática:

1. Sublinhe os casos dos verbos que aparecem nas frases e classifique-os:
  - a. Clara passeava no jardim.
  - b. O guarda civil sorria.
  - c. Bicicletas passavam.
  - d. A menina pisou na relva para pegar um pássaro.
  - e. As crianças olhavam (para) o céu.
2. Construa uma frase com cada verbo seguindo a sequência de casos que é dada.
  - a. brincar - A, O, L.
  - b. escrever - A, O, I.
  - c. imaginar - E, O.
  - d. correr - A, Origem, Meta.
  - e. nascer - E, L, T,

3. Indique que casos pode ter cada um dos verbos abaixo. Exem  
plifique com uma frase.

a. temer -

b. ter -

c. perder -

d. esperar -

e. usar -

4. Escreva o que você entende pelos casos:

- Agente

- Experimentador

- Objeto

- Instrumento

- Fonte

- Alvo