DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE DEFINIÇÃO DO SUJEITO GRAMATICAL UTILIZADAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Evandro de Melo Catelão
Geiva Carolina Calsa
Curso de Letras - Universidade Estadual de Maringá- UEM

Recebido em: 06/10/2003 Aceito em: 08/07/2003

RESUMO: Este estudo investigou o desenvolvimento de procedimentos de definição do sujeito gramatical utilizados por alunos do ensino fundamental de escolas públicas de Maringá. Para a amostra foram escolhidos aleatoriamente 24 alunos – três meninos e três meninas de cada série investigada (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries). Aplicou-se uma prova de análise sintática envolvendo três tipos de sujeito - simples, composto e oculto - identificados pelos alunos em frases destacadas de textos literários. Após a identificação dos sujeitos solicitou-se descrição e justificativa das estratégias de resolução adotadas pelos alunos, bem como explicitação de seu conceito de sujeito da oração. A análise parcial dos dados permitiu a identificação dos componentes intuitivos e formais dos procedimentos de definição do sujeito, bem como a influência destes fatores sobre as estratégias utilizadas pelos alunos. Os resultados sugeriram a existência de três níveis de conhecimento procedimental e conceitual sobre o sujeito da oração nas séries estudadas: alunos de 4ª série apresentaram melhor desempenho que os de 2ª, enquanto os de 6ª e 8ª séries apresentaram desempenhos semelhantes entre si. Além disso, pôde-se determinar a dependência ou a independência dos procedimentos adotados em relação ao domínio do conceito de sujeito dos alunos investigados.

PALAVRAS-CHAVE: estratégias cognitivas; análise sintática; procedimentos; ensino fundamental.

***DEVELOPMENT OF GRAMMATICAL SUBJECT-DEFINING STRATEGIES USED BY PUPILS OF LOWER JUNIOR SCHOOLS*.**

ABSTRACT: The development of grammatical subject-defining procedures used by pupils of lower junior public schools in Maringá PR Brazil is analyzed. Sample consisted of 24 pupils, randomly chosen, three males and three females, from each grade (2nd, 4th, 6th and 8th grades). A parsing or syntactic analysis test was given, involving three types of subject, simple, composite and understood subjects, which were to be identified by the pupils from literary texts. After the identification of the grammatical subject, the description and the justification of the strategies that had been adopted by the pupils were requested. Further, an overt explanation of the students' concept of grammatical subject in the sentence followed. Partial analysis of data demonstrated the identification of the intuitive and formal components of the subject-defining procedures and the influence of these factors on the pupils' strategies. Results suggest three levels in pupils from the above grades with regard to procedural and conceptual knowledge of the grammatical subject in the sentence: 4th grade pupils had a better performance than 2nd grade ones; 6th to 8th grades pupils showed similar performances. Moreover, dependence or independence between procedures adopted and the domain of the pupils' subject concept could be determined.

KEY WORDS: cognitive strategies; parsing; procedures; basic education.

1 INTRODUÇÃO

Alguns estudos (Calsa, 2002) a respeito dos conteúdos ministrados pela escola têm denunciado a manutenção de

* **Correspondência:**
evandro_letras_uem@hotmail.com

um ensino baseado em algoritmos canônicos. Algoritmos canônicos são procedimentos que especificam de forma muito precisa a seqüência de ações e de decisões que devem ser respeitadas pelo aluno para resolver um determinado problema. Esta forma de ensino, representa uma aquisição de conhecimentos baseada na memorização de informações, e acaba por limitar e padronizar as ações dos alunos. Além disso, os conhecimentos adquiridos desta maneira tendem a ser facilmente esquecidos pelos alunos ao deixarem de ser usados com freqüência (Coll, 1998).

O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2002) vem apresentando resultados preocupantes sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa. Tais resultados confirmam dados obtidos em estudos anteriores (Batista, 1997), e revelam o desempenho insatisfatório dos alunos do ensino fundamental nesta disciplina. Os alunos vêm apresentando defasagem significativa entre a série em que se encontram e os conhecimentos de língua portuguesa que dominam. Conforme os relatórios oficiais, alunos em final de 8ª série apresentam conhecimentos correspondentes à 6ª série, enquanto os alunos desta série, apresentam desempenho correspondente aos de 4ª série. Este atraso pode ser explicado, entre outros aspectos, pela ineficiência das metodologias de ensino de língua portuguesa que vem sendo utilizadas pelas escolas (Brasil, 1998; Batista, 1997; Travaglia, 1996).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Secretaria de Educação Fundamental, 1998), o "porquê", o "para quê" e, principalmente, o "como" ensinar gramática e análise lingüística, são temas que ainda revelam grandes lacunas. Alguns trabalhos na área de gramática (Travaglia, 1996; Possenti,1996; Batista, 1997; Santos e Lonardoni, 2001), têm destacado a necessidade de reflexão no processo de aquisição de conhecimentos gramaticais e, em conjunto com os PCNs, vêm ampliando os objetivos do ensino de língua portuguesa, ao enfatizar a formação do pensamento reflexivo e crítico dos alunos.

Tendo em vista as dificuldades da escola no desenvolvimento de um novo modelo de ensino de gramática, pretendeu-se neste projeto identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem de sintaxe. Para tanto, escolheu-se como foco o processo de identificação do sujeito gramatical – sujeito oculto, composto e simples[1]. Os resultados revelaram dificuldades importantes na realização deste tipo de atividade nas quatro séries investigadas. Além disso, tais dificuldades pareceram relacionadas ao tipo de ensino veiculado pela instituição escolar.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROCEDIMENTOS

Vários estudos de caráter construtivista, sobretudo os fundamentados pelos trabalhos de Piaget, foram substanciais para as pesquisas relacionadas à aprendizagem e ao ensino escolar. Dentre eles, podem ser destacados os trabalhos de Coll (1998) cujas contribuições tem sido importantes para a discussão de metodologias de ensino a serem aplicadas na escola. Segundo o autor, o desempenho escolar depende do domínio de três tipos de conhecimento: conceitos, procedimentos e atitudes.

Considera-se procedimento o conjunto de ações ordenadas e orientadas para a consecução de uma meta, ou seja, o caminho seguido para a resolução de uma tarefa ou problema. Os procedimentos revelam a capacidade do sujeito saber fazer, isto é, ser capaz de agir em uma determinada situação de maneira eficiente e eficaz. Devem ser aprendidos de maneira significativa, e não apenas reproduzidos a partir de demonstrações feitas pelo professor. Estas demonstrações costumam ensinar os passos e regras para a realização de certas tarefas, indicando caminhos a serem seguidos pelos alunos, sem exigir, no entanto, sua compreensão. De acordo com Coll (1998, p.78), aprender procedimentos implica "saber fazer, possuir, de maneira significativa, formas de atuar, usar e aplicar correta e eficazmente os conhecimentos adquiridos".

Coll (1998) destaca que a escola não tem manifestado uma clara intenção no ensino deste tipo de conteúdo, cuja aprendizagem tem sido, geralmente, espontânea. É inadequado, porém, acreditar que a aprendizagem de procedimentos possa ocorrer adequadamente à margem de qualquer intervenção do professor. De modo geral, o aluno é induzido a experimentar alguma forma de procedimento até chegar ao sucesso, em função da imitação de um modelo fornecido pelo professor ou colegas de classe. Nestes casos, pode-se observar insuficiência dos procedimentos adotados, seja em razão de falhas inerentes ao modelo imitado, seja pelo fato do aluno não conseguir reproduzi-lo com fidelidade.

Apesar de certas particularidades, o ensino de procedimentos deve levar em conta princípios didáticos idênticos a qualquer tipo de conteúdo como a evocação de conhecimentos prévios e o estabelecimento de relações com outros conhecimentos. Além disso, o contexto ativo da aprendizagem é também um fator importante, pois, através dele é possível experienciar usos significativos dos procedimentos aprendidos. Segundo o autor, não se espera que a aprendizagem de procedimentos seja memorística, superficial, pouco proveitosa e logo esquecida.

Espera-se que o aluno realize uma aprendizagem compreensiva, funcional e permanente, isto é, que o aluno torne-se capaz de atribuir significado ao procedimento aprendido. Somente, dessa forma, ele pode vir a elaborar um modelo pessoal de ação. Para uma aprendizagem significativa é necessária a inserção dos procedimentos em uma rede de significa-

dos mais ampla, em que cada procedimento aprendido deve ser vinculado a procedimentos já conhecidos, possibilitando sua revisão, modificação e enriquecimento. Para o autor a possibilidade de revisão permanente dos procedimentos constitui-se um dos fatores do progresso cognitivo dos indivíduos.

> "*Deve-se entender, também, que a aprendizagem significativa dos procedimentos não é uma questão de tudo ou nada, como ocorre com alguns conteúdos. Aprendizagem de procedimentos admite graus, e o aluno não os torna completamente seus no primeiro momento. O que na verdade ocorre é que ele os constrói progressivamente, aperfeiçoando a sua atuação cada vez mais e aumentando com isso o valor funcional do procedimento ou a possibilidade de ser aplicado em situações novas mais complexas (Coll, 1998, p.96-97).*"

São denominados algoritmos canônicos os procedimentos que especificam de forma muito precisa a seqüência de ações e decisões que devem ser respeitadas para resolver uma situação-problema. Realizado na seqüência e de forma correta, o algoritmo apresenta fortes chances de levar o indivíduo à solução satisfatória da situação. Por esta razão, os indivíduos que dominam um algoritmo se comportam de maneira idêntica no caminho para uma mesma e única solução. Nas últimas décadas, o ensino de procedimentos algorítmicos tem sido criticado por diferentes profissionais da área da educação (Calsa, 2002, Coll, 1998).

Seguindo princípios contrários ao algoritmo canônico, os procedimentos heurísticos orientam a seqüência de passos a serem desenvolvidos em uma tarefa, e não indicam exatamente a maneira que se deve agir. Este tipo de procedimento possibilita a criação de vários caminhos possíveis, que podem ou não ser seguidos pelo indivíduo na resolução de uma tarefa. Seu uso nem sempre torna previsível um resultado satisfatório na realização de uma tarefa. No entanto, isso não impede que se possa enfrentar com grandes possibilidades de sucesso as exigências que se apresentam em situações-problema de diferentes áreas de conhecimento. Além destes dois tipos de procedimentos, alguns autores (Calsa, 2002; Coll, 1998) caracterizam os algoritmos intuitivos ou inventados como o conhecimento aprendido fora do ambiente escolar, e anterior à sua formalização. Os algoritmos intuitivos podem constituir a base para a formação de procedimentos heurísticos e canônicos, assim aprendidos de maneira significativa.

Em língua portuguesa, metodologias de ensino baseadas no ensino de algoritmos podem ser relacionadas à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nesta perspectiva, atividades de tipo "siga o modelo" são as predominantes no ensino de gramática. Bastante difundida nas escolas, esta vertente do ensino de língua portuguesa continua presente nos livros didáticos e na organização didático-pedagógica de muitos professores (Hila, 1999). Segundo Becker (1995), esta vertente pedagógica é decorrente de uma visão empirista da aprendizagem que, juntamente, com a visão apriorista constituem-se as abordagens didáticas mais comuns entre os professores das escolas brasileiras. Apesar de, na maioria das vezes, os professores dizerem acreditar em uma proposta de ensino exatamente oposta a sua atuação em sala de aula.

Conforme o autor, isto acontece porque ao atuar os professores acabam seguindo intuitivamente modelos aprendidos no decorrer de sua própria escolarização. De acordo com Becker (1995), um professor cujo paradigma, ainda que inconsciente, seja empirista, transforma suas aulas em uma exposição constantes de "modelos" que o aluno deve repetir. Nesse processo ensino-aprendizagem não há lugar para a novidade e a criatividade. Por outro lado, um professor cujo paradigma é apriorista acaba por transformar suas aulas *"num interminável laissez-faire em que o ensino é desautorizado em favor de uma aprendizagem espontaneísta*" (Becker, 1995 p.137). A ausência de uma prática pedagógica reflexiva tem impedido os professores de perceber a contradição existente entre sua concepção teórica sobre ensino e aprendizagem e sua prática de sala de aula, bem como tomar consciência de seus paradigmas de atuação.

Entre os procedimentos sintáticos ensinados pela escola, a identificação do sujeito gramatical pode ser aprendida como um algoritmo canônico dependendo do paradigma epistemológico adotado pelo professor. Ao definir e localizar o sujeito de forma restrita a partir de uma propriedade de agente ou tópico de uma frase, este procedimento limita o conhecimento sintático dos alunos. Além disso, o algoritmo sintático de identificação do sujeito acaba transformando-se em um conhecimento de uso imediato, facilmente esquecido pelos alunos, pois, sua aquisição se baseia essencialmente na repetição e memorização de passos e regras a serem seguidas.

Os pressupostos de um ensino com ênfase na aprendizagem de procedimentos heurísticos parecem estar relacionados ao modelo reflexivo de ensino de gramática proposto por Travaglia (1996). Segundo o autor, o ensino de gramática deve envolver a atividade de reflexão dos alunos, ou seja, do pensar sobre seu próprio pensamento e sua ação. Aliada à aprendizagem de procedimentos heurísticos a reflexão permite ao aluno não se prender a modelos pré-existentes de

resolução de tarefas como os algoritmos intuitivos ou os algoritmos convencionais. Para tanto, não basta à escola simplesmente substituir os conhecimentos intuitivos pelos formais, pois, é como se a escola realizasse um processo de "apagamento" dos primeiros. Para que a aprendizagem torne-se significativa os algoritmos intuitivos não devem ser apagados e, sim, desenvolvidos e transformados em algoritmos convencionais. Somente assim é possível evitar-se uma espécie de dissociação de conhecimentos que ocorre entre os dois tipos de conhecimentos, impedindo-os de contribuir para a aprendizagem de um e de outro.

3 ENSINAR GRAMÁTICA, ENSINAR REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (Secretaria do Ensino Fundamental, 1998) a gramática vem sendo ensinada na escola de forma descontextualizada e não-reflexiva, emblemática de uma abordagem restrita e empobrecida, cuja utilidade é medida pela aprovação dos alunos nas provas e testes escolares. O uso inapropriado de estratégias pedagógicas é apontado por alguns autores (Santos e Lonardoni, 2001; Geraldi, 1997) como uma enorme lacuna teórico-metodológica a ser transposta pelos educadores para a melhoria do ensino da língua.

Buscando romper com esses modelos, as propostas atuais do ensino de gramática visam, sobretudo, "desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua". Essa competência envolve, principalmente, conhecimento do funcionamento da língua e atividades metalingüísticas relacionadas ao pensar sobre sua própria produção lingüística (Travaglia, 1996, p. 17). Para Geraldi (1997, p.74) o ensino de gramática deve partir da análise lingüística, que abrange tanto o "trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas" relacionadas ao texto. Para tanto, exige do professor análise e adequação dos recursos e objetivos de aula que permitam, por meio da produção dos próprios alunos, o tratamento de aspectos gramaticais e relativos à pragmática textual.

Nesta perspectiva, o ensino da língua envolveria o como, o porquê e o para quê aprender as regras da língua na compreensão e produção escrita. Murrie (1994, p.74) destaca que saber as regras e usá-las, não é suficiente como indicador do domínio da língua. É necessário que o indivíduo saiba falar sobre elas, ou seja, que compreenda "os processos de pensamento articulados pela linguagem para depois descrevê-los e sistematizá-los".

> *"Conhecer as 'próprias' regras, pensar sobre elas e sobre as constituídas por outros meios, como o literário, o jornalístico, o científico, etc., corroboram e incentivam o pensamento a "pensar sobre si mesmo" e sobre o mundo. Transformar os alunos em sujeitos pensantes, analíticos, críticos, criativos, talvez seja o "ideal" mais democrático a ser instituído pela escola." (Murrie, 1994, p.75).*

Calsa (2002) assinala que explicar e justificar verbalmente o que pensou e o que fez para resolver determinada tarefa promove a tomada de consciência do indivíduo sobre seus conhecimentos conceituais e procedimentais. Por meio da tomada de consciência o indivíduo é capaz de refazer os caminhos de seu pensamento e de sua ação, bem como criar novas formas de resolver uma situação-problema. De uma perspectiva construtivista, este processo implica construção de conhecimento.

> *"Ao permitir que o aluno pense e fale organizadamente sobre a resposta dada a uma situação-problema a escola promove não somente a tomada de consciência sobre suas ações e operações, como também a busca de novas alternativas de solução a partir dessa reflexão. O processo de resolução de situações-problema necessariamente desequilibra o sistema cognitivo e na busca da reequilibração o sistema produz conhecimento." (Calsa, 2002, p.97).*

Segundo Queiroga (1996) e Alves (1996) refletir sobre suas habilidades sintáticas leva o aluno à construção de um pensamento metasintático. De caráter heurístico, o conhecimento metasintático conduz o indivíduo à reflexão e à tomada de consciência de seu pensamento e de suas ações. Assim, ao refletir sobre como e por que realizou uma tarefa de análise sintática, como a identificação do sujeito de uma frase, o aluno interioriza suas ações e passa a compreendê-la. Em resumo, ser capaz de explicar e justificar suas decisões e ações na resolução de tarefas sintáticas implica a realização de um aprendizado significativo, tão almejado pelos professores.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Neste artigo, foram discutidos apenas os dados obtidos na identificação do sujeito oculto na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries,

apresentados como um recorte da pesquisa original que estudou a identificação de outros tipos de sujeitos – simples e composto. O projeto foi realizado com alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá. Como amostra contou-se com 24 alunos – três meninos e três meninas de cada série investigada (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries), escolhida aleatoriamente pelo pesquisador entre os alunos constantes da lista de chamada das classes. Foi aplicada uma prova de análise sintática que consistiu na identificação de três tipos de sujeito: simples, composto e oculto, destacados de textos literários. Os alunos leram os textos passando, logo após, para a tarefa de identificação dos sujeitos. Solicitou-se a cada aluno explicação e justificativa de seu procedimento na resolução da tarefa. Para as séries iniciais (2ª e 4ª), em razão da escola não adotar a denominação *sujeito*, o pesquisador substituiu-o pelo termo *personagem*, e *frase* substituiu o termo *oração*.

Os textos foram escolhidos de acordo com os critérios estabelecidos pelos livros didáticos e a tipologia de exercícios seguiu a mesma orientação. Optou-se por modelos simples de frases, ou seja, sem inversões e na ordem direta, mantendo a seqüência sujeito, verbo e predicado. Os três tipos de sujeito - simples, composto e oculto – foram escolhidos por serem os mais citados e desenvolvidos pelos livros didáticos ao longo do ensino fundamental. Optou-se pela denominação sujeito oculto, apesar de controvérsias a respeito de seu conceito e classificação - alguns autores consideram o sujeito oculto um caso de sujeito simples - pois, é a usual na maioria dos manuais didáticos. A aplicação da prova e da entrevista teve duração máxima de 30 minutos. Para o seu desenvolvimento foram escolhidos quatro recortes de textos levando em conta o grau de dificuldade de cada um para os diferentes níveis de escolarização dos alunos: "O pulo do gato" de Alba Capelli; "Narizinho Arrebitado" de Monteiro Lobato; "Agora estou sozinha" de Pedro Bandeira; e "D. Casmurro" de Machado de Assis.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tarefa de identificação do sujeito oculto os dados mostraram baixa freqüência de erros para a 2ª. e 4ª. série, sendo que a 2ª série apresentou desempenho melhor (83% de acertos) que os alunos de 4ª série (67% de acertos). Apesar de não dominarem conhecimentos relativos à nomenclatura gramatical, como sujeito e predicado, estes alunos conseguiram desenvolver a tarefa mediante o uso de seus conhecimentos intuitivos sobre relações sintáticas e semânticas (quadro 1). Segundo Kleiman (1997) e Borba (1979), para a realização desta tarefa, faz-se necessário o estabelecimento que relações sintático-semânticas entre frases isoladas e o todo do texto, o que por meio de algoritmos inventados esses alunos parecem ter sido capazes de realizar.

Comportamento inverso foi observado entre os alunos de 6ª e 8ª série que apresentaram freqüência inferior de acertos, 33% (2) e 50% (3), respectivamente (tabela 1). Este resultado pode ser considerado surpreendente, pois, estas séries encontram-se em nível avançado de escolaridade. A aprendizagem formal de conteúdos relacionados à identificação do sujeito parece não ter se constituído um fator de sucesso para a realização da tarefa proposta. Estes dados confirmam estudos anteriores de Coll (1998), segundo os quais, às vezes, o aluno parece ser induzido a imitar procedimentos a partir de um modelo fornecido pelo professor. Por se afastar de uma atividade reflexiva, esta imitação acaba limitando a aprendizagem do aluno.

Tabela 1: Freqüência de acertos e erros na identificação do sujeito oculto

Série	Acertos		Erros	
2ª série	5	83%	1	17%
4ª série	4	67%	2	33%
6ª série	2	33%	4	67%
8ª série	3	50%	3	50%

Fonte: elaboração própria

A comparação do desempenho das quatro séries investigadas permitiu observar que 58% (14) do total dos alunos identificaram corretamente o sujeito oculto e utilizaram a retomada do texto como estratégia principal para resolução da tarefa. No desenvolvimento desta estratégia retomaram frases anteriores às indicadas para realização da tarefa procurando estabelecer relações sintático-semânticas que permitissem a identificação do sujeito oculto. Do total de alunos 42% (10) não retomaram as frases anteriores e não obtiveram êxito na resolução dessa tarefa (figura 1).

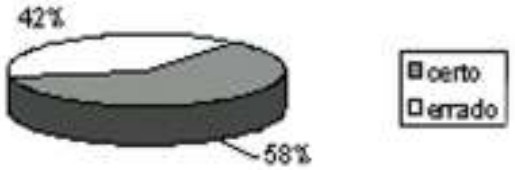


Figura 1: freqüência de acertos e erros na identificação do sujeito oculto

Conforme os resultados do desempenho de cada série, os alunos que identificaram corretamente o sujeito oculto também foram capazes de utilizar a estratégia de retomada do texto - 83% (5) dos alunos de 2ª série; 67% (4) dos alunos de 4ª série; 33% (2) dos alunos de 6ª série e 50% (3) dos alunos de 8ª série (tabela 2). Acertar a tarefa parece ter implicado em utilizar, ao mesmo tempo, estratégias de análise sintática, ou reconhecimento da estrutura da frase (sujeito, verbo, objeto), e de análise semântica, ou retomada do sentido de frases anteriores. Observou-se também que os alunos que se saíram melhor na tarefa (2ª e 4ª séries) retomando frases anteriores, também foram de fornecer a melhor definição de sujeito oculto. As séries com escolaridade mais avançada (6ª e 8ª séries) limitaram-se a utilizar algoritmos canônicos e realizaram a tarefa de forma não reflexiva. Não se mostraram capazes de analisar a estrutura das frases, e retomá-las sintática e semanticamente com o intuito de estabelecer relações entre sujeito, predicado e o todo textual. Esses alunos parecem ter apenas repetido um modelo de resolução fornecido anteriormente pelo professor ou colega de classe.

Tabela 2: Freqüência de alunos retomaram e não retomaram o texto

Conduta dos alunos	2ª série		4ª série		6ª série		8ª série	
	Acerto	Erro	Acerto	erro	acerto	Erro	acerto	Erro
Retomou frases anteriores	83%	0	67%	0	33%	0	50%	0
Não retomou frases anteriores	0	17%	0	33%	0	67%	0	50%
Total	83%	17%	67%	33%	33%	67%	50%	50%

Fonte: elaboração própria

Os resultados quantitativos obtidos pelos alunos na tarefa de identificação do sujeito oculto são reforçados pela análise qualitativa das entrevistas individuais. Quando interrogados pelo pesquisador sobre o procedimento utilizado na resolução da tarefa "*como você fez para descobrir o sujeito da frase?"* os alunos de 6ª e 8ª séries demonstraram certa dificuldade de explicar os procedimentos adotados na atividade. Na maioria dos casos verbalizaram procedimentos baseados em algoritmos canônicos de identificação do sujeito e, em alguns casos, de forma surpreendente, apresentaram respostas correspondentes às das séries iniciais – algoritmos inventados. Os dados sugerem que os alunos das séries de escolaridade mais avançada não dominam de forma significativa – reflexiva - o conteúdo envolvido na tarefa.

Eles parecem não ter construído uma base sólida para a compreensão do sistema verbal da língua portuguesa talvez por terem aprendido estes conteúdos como algoritmos canônicos e, portanto, não utilizados de forma reflexiva. As respostas dos alunos à solicitação de explicação de seu procedimento ilustram claramente essas hipóteses: "*porque só descreve o sujeito e não fala quem é"* (8ª série); "*não aparece o nome de ninguém e tipo o sujeito tá oculto", "conversei" você não sabe com quem*" (6ª série); "*na frase 'a' eu não achei porque eu acho que não é, por que não tinha nenhum nome próprio*" (8ª série); "*conversei bastante com ela' ela, 'conversei bastante com' é o predicado*" (6ª série).

Entre os alunos de 2ª e 4ª séries observou-se uso predominante de algoritmos inventados. Apesar de serem mais jovens, mostraram-se capazes de utilizar a estratégia de retomada sintatico-semântica do texto, e demonstraram maior capacidade e desenvoltura ao falar sobre os procedimentos adotados, como ilustram os seguintes exemplos: "*aqui na primeira tava falando que dona onça morava numa casinha branca na beira de um riu, aí havia muitas flores silvestres por lá e ela costumava após o almoço deitar-se né*" (2ª série); "*você lê a pessoa que tá falando, vai dizendo como é o texto (...) lendo, você descobre lendo*" (2ª série).

Entretanto, como pode ser observado nas explicações de alguns alunos "*a pessoa que conta o texto"* (2ª série) e "*Ué, dançam sem tocar os pezinhos no chão, aí você volta pra ler e fala que é o besouro*" (4ª série) falta-lhes domínio de propriedades básicas da frase como noções mais elaboradas de sujeito predicado e nomenclatura desta área. Segundo Geraldi (1996), a aquisição desse conhecimento deve ocorrer mediante reflexão e evocação dos alunos de aspectos subjacentes aos seus próprios textos. Tais condutas permitem a construção do conhecimento lingüístico a partir do que o aluno domina e evita, acima de tudo, a memorização algorítmica tanto de conceitos quanto de procedimentos.

Reproduzindo os dados de desempenho descritos anteriormente, a análise qualitativa dos procedimentos de resolução utilizados pelos alunos na identificação dos três tipos de sujeito revelou certa vantagem para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental em comparação aos das séries finais. Em relação ao sujeito oculto (tabeça 3) observou-se que a freqüência de procedimentos utilizados pelos alunos de 2ª série ficou distribuída entre as respostas *leu o texto,* 16,5% (1), e *leu desde o início – retomada do texto,* 83,5% (5). A segunda resposta caracteriza o comportamento, observado reiteradamente nesta série, de relacionar sintática e semanticamente os sujeitos com o texto. Os alunos de 4ª série emitiram os mesmos tipos de procedimentos que os de 2ª série, apresentando freqüência de 50% (3) para a resposta *lendo o texto,* e 50% (3) para a resposta *leu desde o início – retomada do texto*. Observou-se nesta série decréscimo, em comparação à 2ª série, no uso da retomada semântica do texto. A 4ª. série apresentou desempenho qualitativamente e quantitativamente inferior ao da 2ª série, sugerindo que o uso da estratégia de retomada do texto, a mais utilizada por esta série, possa ter influenciado em seu melhor resultado.

Na 6ª série percebeu-se uso mais freqüente de procedimentos formais se comparados com os das séries anteriores, 2ª e 4ª séries. Os alunos verbalizaram ter utilizado as seguintes estratégias: *leu desde o início – retomou o texto,* 16, 5% (1); *buscou um pronome ou nome presente na frase,* 50% (3); *conjugou o verbo descobrindo o pronome,* 33,5% (2). Na identificação do sujeito oculto o desempenho quantitativamente e qualitativamente inferior destes alunos (6ª série) em comparação aos das séries anteriores (2ª e 4ª) sugere que, apesar de terem obtido conhecimentos formais sobre o tema na escola, este ensino parece não ter contribuído para uma melhoria de seu desempenho. Os alunos de 8ª série apresentaram freqüência de 33, 5% (2) no uso do procedimento *ler desde o início – retomar o texto*; e 66,5% (4), surpreendentemente, disseram não saber explicar o procedimento utilizado. A conduta dos alunos que não souberam explicar sugere o uso de procedimentos algorítmicos - algoritmos sintáticos convencionais de identificação do sujeito. Neste tipo de procedimento o indivíduo sabe fazer a tarefa (com correção ou não), mas não sabe explicar o que e por que fez. Segundo Coll (1998), trata-se de um conhecimento memorístico, facilmente utilizado, mas não necessariamente explicado e justificado, como no caso desse grupo de alunos de 8ª série.

A maior freqüência do procedimento *leu desde o início – retomada do texto* acompanhada da maior quantidade de acertos dos alunos sugere que o uso desta estratégia constituiu-se um fator importante para a obtenção desses resultados. Tendo em vista que os alunos de 2ª e 4ª série, embora apresentassem pouco conhecimento formal a respeito do conteúdo, tenham se saído bem na realização da tarefa, o uso da estratégia de retomada sintático-semântica do texto parece ter sido um caminho importante para o aprendizado da sintaxe da língua. Para os alunos de 6ª e 8ª séries o uso deste procedimento significou a ativação de seus conhecimentos intuitivos.

Tabela 3: Freqüência de procedimentos utilizados na identificação do sujeito oculto

Procedimentos verbalizados		2ª série		4ª série		6ª série		8ª série	
1	Leu o texto	1	**16,5%**	3	**50%**				
2	Leu desde o início – retomada do texto	5	**83,5%**	3	**50%**	1	**16,5%**	2	**33,5%**
3	Buscou um pronome ou nome presente na frase					3	**50%**		
4	Conjugou o verbo e descobriu pelo pronome					2	**33,5%**		
5	Não soube responder							4	**66,5%**
	Total	6	100%	6	100%	6	100%	6	100%

Fonte: elaboração própria

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tarefa de identificação do sujeito oculto verificou-se que os alunos de 2ª e 4ª série, se comparados com os das séries mais avançadas – 6ª e 8ª séries, verbalizaram mais fortemente procedimentos intuitivos. O uso desse conhecimento parece ter contribuído para a resolução adequada da tarefa de identificação do sujeito oculto. Ao verbalizar seu procedimen-

to os alunos demonstraram ter utilizado conhecimentos intuitivos de gramática e, conseqüentemente, algoritmos inventados. Para alguns autores (Calsa, 2002), embora o uso deste tipo de procedimento seja útil na execução de atividades simples, em razão de suas limitações, devem ser aos poucos integrados aos conhecimentos formais ministrados pela escola.

A verbalização de algoritmos inventados por parte dos alunos de 2ª e 4ª série, acompanhada pelo desempenho satisfatório na atividade de identificação do sujeito oculto, pode ser interpretada como decorrente de sua competência lingüística e da tomada de consciência de seus procedimentos de resolução. Murrie (1994) e Travaglia (1996) destacam que localizar o sujeito de uma frase implica um conhecimento de gramática que provém da reflexão e é baseado no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua. O processo de reflexão permite o domínio consciente da língua que o aluno já é capaz de dominar inconscientemente. Nesta tarefa, os alunos de 6ª e 8ª séries não souberam explicar seu procedimento e quando o fizeram valeram-se de descrições canônicas dos passos de realização da atividade. Esta conduta acompanhada pelo desempenho insatisfatório nesta tarefa parece indicar que os alunos destas séries não apresentavam domínio conceitual e procedimental sobre sujeito oculto. Os dados sugerem falta de domínio sintático e metasintático neste tipo de conhecimento.

Os resultados mostraram que, apesar do ensino formal já ter sido efetivado, não houve progresso crescente das respostas relativas ao sujeito oculto de 6ª para 8ª série. A porcentagem de acertos foi relativamente igual, ou decrescente, nestas duas séries, confirmando estudos anteriores (Lemos, 1977; Batista, 1997). Segundo esses estudos, os conhecimentos formais ministrados pela escola podem se tornar modelos pré-existentes à reflexão dos indivíduos, dificultando e, até mesmo, impedindo a resolução adequada de tarefas de língua portuguesa. Com base nos estudos de Possenti (1996) e Travaglia (1996), pode-se considerar que os alunos de 4ª, 6ª e 8ª séries não obtiveram, no decorrer do processo escolar, uma compreensão adequada do sistema verbal da língua portuguesa e que, devido a isso, não puderam construir uma base sólida para a organização do tratamento básico da gramática da frase portuguesa.

Os dados obtidos nesta pesquisa evidenciam a necessidade de reorganização do modelo pedagógico do ensino de língua portuguesa no sentido de desenvolvimento do pensamento metasintático. Em uma tarefa de identificação do sujeito, como a proposta nesta pesquisa ou qualquer outra tarefa gramatical, o processo de tomada de consciência é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos indivíduos e, principalmente, melhorar o desempenho dos alunos no que diz respeito ao ensino de língua materna. O pensamento metasintático deve ser fundamentado em uma reflexão feita pelos alunos com a ajuda do professor sobre os procedimentos utilizados na resolução de tarefas de análise lingüística.

Além disso, os resultados mostraram a importância dos conhecimentos intuitivos na resolução deste tipo de tarefa. Segundo os dados obtidos, tais conhecimentos mostraram-se capazes de orientar satisfatoriamente a execução da tarefa de identificação dos três tipos de sujeito. Em decorrência disso, é importante que o ensino de gramática desenvolva novas formas de trabalhar este conteúdo levando em conta os conhecimentos intuitivos dos alunos, integrando-os aos conhecimentos formais ensinados por esta instituição. Esta integração permite que os conteúdos formais de gramática não se tornem obstáculos à compreensão e execução das tarefas escolares, e pelo contrário, tornem-se recursos conceituais e procedimentais disponíveis para os indivíduos.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. M. **A Conexão entre A Emergência da Consciência Sintática e A Habilidade para Compreender Sentenças em Diferentes Contextos Experimentais**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

ASSIS, J.M.M. **Dom Casmuro**. São Paulo: Brasileira, 1988.

BANDEIRA, P. **Agora Estou Sozinha**. São Paulo: Moderna, 1992.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECKER, F. **Repensar o Processo Pedagógico à Luz do Construtivismo Piagetano**. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 1996. Campinas. Anais...Campinas: UNICAMP, 1996.

BORBA, F. S. **Teoria Sintática**. São Paulo: Edusp, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos**. Brasília: 1998.

CAPELLI, A. **O Pulo do Gato**. São Paulo, FTD, 3-6, sd.

CALSA, G. C. **Intervenção Psicopedagógica e Problemas Aritméticos no Ensino Fundamental.** 2002. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

COLL, C. **Os Conteúdos da Reforma**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERALDI, J. W.. **O Texto na Sala de A***ula*. São Paulo: Ática, 1997.

HILA, C. V. D. **Quem Propõe as Tarefas de Casa?** 1999. 200 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

INEP/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Relatório do SAEB 2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas: Pontes, 1997.

LEMOS, C.T.G. Redação de vestibular: algumas estratégias**. Caderno de Pesquisa**, nº. 23, Fundação Carlos Chagas, SP, Dez. 1977.

LOBATO, J. B. M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 16-17, 1993.

MURRIE, Z. F. **Reflexões sobre o Ensino/Aprendizagem de Gramática**. *In*: MURRIE, Z. F.; LOPES, H. V. e LOUZADA, M. S. O. (org.) **Ensino de Português: do Primeiro Grau à Universidade**. São Paulo: Contexto, 1994.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 59-72, 1996.

QUEIROGA, B. A. M. **A Avaliação da Consciência Sintática: um Estudo Comparativo entre Três Procedimentos**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco – Curso de Mestrado em Psicologia, Recife.

SANTOS, M. C. O. T. e LONARDONI, M. Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado: Questões a Serem Discutidas. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 23, n.1, p. 67-175, 2001.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

NOTAS

1 - Neste artigo foram discutidos dados relativos os dados apenas do sujeito oculto como um recorte da pesquisa original.