

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

MARIO SERGIO MANGABEIRA JUNIOR

CONSCIÊNCIA METASSINTÁTICA E RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS
DE ADVERSIDADE, CAUSA, CONCLUSÃO E FINALIDADE: proposta para o 6º
ano do Ensino Fundamental

SEROPÉDICA

2015

CONSCIÊNCIA METASSINTÁTICA E RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS
DE ADVERSIDADE, CAUSA, CONCLUSÃO E FINALIDADE: proposta para o 6º
ano do Ensino Fundamental

MARIO SERGIO MANGABEIRA JUNIOR

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito necessário para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

Seropédica

Julho de 2015

469
M277c
T

Mangabeira Junior, Mario Sergio, 1985-
Consciência metassintática e relações lógico-discursivas
de adversidade, causa, conclusão e finalidade: proposta
para o 6º ano do ensino fundamental / Mario Sergio
Mangabeira Junior. - 2015.
146 f.: il.

Orientador: Roza Maria Palomanes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em
Mestrado Profissional em Letras.

Bibliografia: f. 90-92.

1. Língua portuguesa – Teses. 2. Língua portuguesa -
Escrita – Teses. 3. Língua portuguesa - Escrita – Estudo
e ensino - Teses. 4. Língua portuguesa – Sintaxe –
Teses. 5. Letramento – Teses. I. Ribeiro, Roza Maria
Palomanes, 1964- II. Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Letras. III. Título.

MARIO SERGIO MANGABEIRA JUNIOR

CONSCIÊNCIA METASSINTÁTICA E RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS
DE ADVERSIDADE, CAUSA, CONCLUSÃO E FINALIDADE: proposta para o 6º
ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito necessário para a obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em

Profa. Dra. Roza Maria Palomanes Ribeiro – UFRRJ (Orientadora)

Profa. Dra. Adriana Leitão Martins – UFRJ – (Membro externo)

Profa. Dra. Maria do Rosário Roxo – UFRRJ (Membro interno)

Profa. Dra. Deise Cristina de Moraes Pinto – UFRJ (Suplente – Membro externo)

Profa. Dra. Angela Marina Bravin dos Santos – UFRRJ (Suplente – Membro interno)

AGRADECIMENTO

Nesta página muito especial, gostaria de agradecer a algumas pessoas e instituições, dentre as muitas que me ajudaram a realizar a presente Dissertação.

Primeiramente, a Deus, por ter me capacitado e dado forças para ter chegado até aqui, abençoando-me com saúde e ânimo.

Aos meus pais, em especial Maria Eduarda dos Santos Mangabeira, minha mãe, por estar sempre ao meu lado, me apoiando em todas os desafios, servindo de ombro amigo nos momentos de aflição com muito carinho e dedicação.

A minha orientadora, professora Roza Maria Palomanes Ribeiro, por ter apoiado minhas ideias em prol do desenvolvimento deste trabalho, e por ter sido, durante todo período de orientação, paciente, compreensiva, carinhosa e amiga.

Ao coordenador do PROFLETRAS/UFRRJ, Gerson Rodrigues, por toda a presteza e dedicação dispensadas, zelando pelo bom andamento dos trâmites burocráticos e pedagógicos do nosso curso.

A minha parceira acadêmica, Janne Torres Braga, pelas idas e vindas, caronas, trocas de conhecimento e amizade.

A minha parceira de ideias e ideais, Elaine Pedroso Kleuver de Valença, por ter apoiado a aplicação da pesquisa em sua sala de aula, sendo fundamental para a concretização das atividades de intervenção, auxiliando-me no que foi necessário.

À Assessora da E/SUBE – Gabinete da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Gisele Cardoso Cordeiro, por todo o incentivo e apoio.

À Gerente de Educação da 9ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro, Rita Simone Pereira Ramos, pela compreensão, apoio e parceria dispensados.

À Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire (SME/RJ), pelo incentivo ao desenvolvimento da presente pesquisa ao conceder-me a bolsa de estudos para professores regentes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2014.

À CAPES, pelo financiamento de meus estudos no programa PROFLETRAS.

EPÍGRAFE

Para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer.

A metacognição (e a metalinguagem) podem, então, ser vistas como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola.

(RIBEIRO, 2003, p.115)

RESUMO

MANGABEIRA JUNIOR, Mario Sergio. **Consciência metassintática e relações lógico-discursivas de adversidade, causa, conclusão, e finalidade**: uma proposta para o 6º ano do Ensino Fundamental. Seropédica, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre o período composto, seu ensino e a produção textual em uma abordagem metassintática. Verificou-se que a maioria dos alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental produz períodos simples justapostos ou períodos compostos que utilizam o conectivo prototípico “e”. Considera-se que o fato da não utilização de construções subordinativas e coordenativas impossibilita a produção textos coerentes e coesos, como a modalidade escrita exige. Diante desse panorama, a Dissertação propõe, através da metodologia da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), sessões de intervenção para um grupo de alunos de 6º ano de escola pública do município do Rio de Janeiro. Os discentes realizaram atividades que procuram ajudá-los no aprimoramento da produção de estruturas infra-sentenciais e sentenciais no que tange a articulações de orações. Tais atividades foram elaboradas a partir da perspectiva metalinguística e metassintática no intuito de desenvolver, no aluno, a consciência reflexiva em relação à língua, sua estrutura e seus usos (GOMBERT, 1992,2003; CORRÊA, 2004) bem como os processos utilizados para aprender e avaliar o processo, na perspectiva metacognitiva (FLAVELL, 1979). A partir da análise do pré e pós-teste aplicados no início e no fim da pesquisa, os resultados mostraram uma relativa melhora no desempenho da produção escrita dos alunos no que se refere às construções que estabelecem relações lógico-discursivas de adversidade, causa, conclusão e finalidade. É apontada a necessidade de ampliação das investigações propostas pela pesquisa para a difusão de mais evidências que comprovem a relação entre a consciência metassintática e um melhor desempenho na produção de textos, no que se refere a sua microestrutura.

Palavras-chave: metacognição; metalinguagem; consciência metassintática; período composto; ensino.

ABSTRACT

MANGABEIRA JUNIOR, Mario Sergio. **Metasyntatic consciousness and logical-discursive relations of adversity, cause, completion and purpose**: proposal for 6th graders. Seropédica, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

This study aims to present a discussion about compound sentences and how they are taught, as well as about text production in a metasyntactic approach. It was discovered that most students who start the 6th grade of elementary school produce juxtaposed simple sentences or compound sentences using the prototypical connective "and". The fact that subordinate and coordinative constructions are not used is considered to be the reason why it is impossible to produce coherent and cohesive texts, as writing requires. In this conjuncture, the Dissertation proposes, through the action-research methodology (TRIPP, 2005), intervention sessions in a group of public school 6th graders in the municipality of Rio de Janeiro. The students carried out activities which aim to help them improve the production of infra-sentential and sentential structures when it comes clause articulation. Such activities have been prepared from the meta-linguistic and metasyntactic perspective in order to develop student-reflective awareness of the language, its structure and its uses (GOMBERT, 1992,2003; CORREA, 2004) as well as the processes used to learn and evaluate process, metacognitively speaking (FLAVELL, 1979). From the analysis of pre- and post-tests applied at the beginning and end of the study, the results showed a relative improvement in the students' writing performance with regard to constructions that establish logical-discursive relations of adversity, cause, completion and purpose. It pointed out to the need for expansion of the investigation proposed by the research to disseminate more pieces of evidences to support the relationship between metasyntactic awareness and better performance in the production of texts in relation to their microstructure.

Keywords: metacognition; meta-language; metasyntactic consciousness; compound sentence; education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo metacognitivo de Flavell (1979).....	21
Figura 2 - Conhecimento metacognitivo como resultado da reflexão sobre o <i>self</i>	23
Figura 3 - Esquema – Competência Comunicativa e Consciência Metalinguística	27
Figura 4 - Slide da aula digital “As aventuras de Tom Sawyer”	49
Figura 5 - Introdução à ideia de conectividade.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritor 12/15 do Saeb	34
Tabela 2 – Características da pesquisa-ação.....	42
Tabela 3 - Caracterização do grupo – idades.....	44
Tabela 4 - Critério B – Níveis de conectividade (Coordenação).....	59
Tabela 5 - Critério C – Níveis de conectividade (Subordinação).....	59
Tabela 6 – Tabela de conectivos.....	60
Tabela 7 - Tabulação de análise (5ª intervenção)	69
Tabela 8 - Tabulação de análise (6ª intervenção)	71
Tabela 9 – Análise – Aluno 1	75
Tabela 10 – Análise do pós-teste – Aluno 2.....	77
Tabela 11 – Análise do pós-teste – Aluno 3	79
Tabela 12 – Análise do pós-teste – Aluno 4.....	81
Tabela 13 – Análise do pós- teste – Aluno 5.....	83
Tabela 14 - Análise das relações lógico-discursivas - pós-teste.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de docência dos participantes	36
Gráfico 2 - Frequência da abordagem sobre “Período Composto” no 6º ano	37
Gráfico 3 - Pertinência do trabalho dos LDs sobre “Período Composto”	39
Gráfico 4 - Relevância no redimensionamento do ensino de “Período Composto”	40
Gráfico 5 - Critério A – Incidência de Uso	58
Gráfico 6 - Grupos A, B e C (4ª intervenção)	66
Gráfico 7 - Grupos A, B e C (5ª intervenção)	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 COGNIÇÃO E ENSINO DA ESCRITA.....	16
1.2 A PERSPECTIVA METACOGNITIVA	18
1.3 A PERSPECTIVA METALINGUÍSTICA	24
1.3.1 A consciência metassintática	30
2 AS LIGAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS E O ENSINO.....	33
3 METODOLOGIA	41
3.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO	41
3.1.1 Cuidados éticos	44
3.1.2 Participantes e local do estudo.....	44
3.1.3 <small>Intervenção</small>	45
3.1.4 Procedimentos	47
3.1.4.1 <small>Pré-teste</small>	50
3.1.4.2 1ª sessão de intervenção.....	50
3.1.4.3 2ª sessão de intervenção.....	50
3.1.4.4 3ª sessão de intervenção.....	53
3.1.4.5 4ª sessão de intervenção.....	54
3.1.4.6 5ª sessão de intervenção.....	55
3.1.4.7 6ª sessão de intervenção.....	56

3.1.4.8 Pós-teste.....	56
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	57
4.1 PRÉ-TESTE.....	57
4.2 ANÁLISE DA 1ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	61
4.3 ANÁLISE DA 2ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	62
4.4 ANÁLISE DA 3ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	63
4.5 ANÁLISE DA 4ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	65
4.6 ANÁLISE DA 5ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	67
4.7 ANÁLISE DA 6ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO.....	71
4.8 ANÁLISE DO PÓS-TESTE.....	73
5 CONSIDERAÇÕES E AGENDA FUTURA.....	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE	91
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Nossa motivação maior, ao propor esta pesquisa, é a busca por um ensino mais significativo e profícuo de Língua Portuguesa, envolvendo o trabalho com a *Gramática e a Produção Textual*.

Tradicionalmente, o estudo da Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil esteve associado à exploração de conteúdos de gramática, mais precisamente à análise estrutural de conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, e à memorização de nomenclaturas e regras. Os livros didáticos, durante muito tempo e, por que não dizer, ainda hoje, reproduziram sempre essa realidade e os alunos vivenciam um processo de ensino /aprendizagem de LP desvinculado de seus contextos de uso e limitado pela análise de palavras e das frases isoladas. Não há preocupação com a construção ou a apropriação dos conhecimentos linguísticos, pois as práticas de ensino da língua nas escolas do país passam ao longe de qualquer reflexão. Esse tipo de abordagem, calcada em uma visão de língua como um sistema de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, reforçou a imagem de que a LP é complexa, de difícil aprendizagem, sobretudo por tratar a gramática de forma estanque e classificatória.

Nos dias atuais, muito se discute a respeito do ensino de língua e de gramática em sala de aula. Muitos estudiosos da linguagem comentam o impasse tão presente e enraizado na prática pedagógica brasileira: ensinar ou não a “gramática” na escola.

Partindo desse cenário, acreditamos ser possível superar uma metodologia – ainda vigente em muitas salas de aula – que ignora a relevância de atividades funcionais dos tópicos gramaticais, o que se concretiza em aulas de língua artificiais e inexpressivas.

A escolha do objeto de investigação desta dissertação justifica-se, sobretudo, por uma grande razão: ao lado de uma literatura acumulada que embasa a afirmação de autores de livros didáticos que se pautam em propostas sócio-interacionistas e na proposta de letramento, carecemos de um exame mais cuidadoso das práticas de ensino das relações lógico-discursivas visando um melhor desempenho linguístico no que tange à produção textual, por parte dos alunos. Tal reflexão evidencia a busca de um novo olhar sobre o desenvolvimento da competência escrita, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem dos conectivos, destacando a relação teoria x prática, no que se

refere aos estudos acerca da metacognição (FLAVELL, 1979) e metalinguagem (GOMBERT, 1992. 2003; CORRÊA, 2004).

A pesquisa defende um ensino de LP baseado na consciência metalinguística como perspectiva fundamental para o relacionamento com a língua e o desenvolvimento da leitura e da escrita. O conhecimento, por parte do professor de LP, acerca do desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico pode instrumentá-lo a conduzir o aluno em tarefas que envolvam ações metacognitivas e metalinguísticas, podendo produzir melhores resultados se forem explicitadas.

Em todo texto de maior extensão, aparecem expressões conectoras que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas. Entretanto, percebemos que a metodologia passiva e transmissiva do conhecimento linguístico “Período Composto” no ensino fundamental – identificação e classificação de orações - não contribui efetivamente para um melhor desempenho nas produções escritas dos alunos. Ao ler produções de textos de alunos de 6º ano, percebeu-se a precária qualidade das produções, revelando um conhecimento das estruturas linguísticas limitado ao período simples.

Dessa forma, é imprescindível propor situações didáticas mais apropriadas para o trabalho com esse tópico gramatical, objetivando desenvolver a habilidade dos alunos em perceber a necessidade de estabelecer não só a coerência e coesão em seus textos produzidos, mas também a expressão clara de um pensamento reflexivo acerca do seu mundo.

A presente dissertação está dividida em sete capítulos. Nos três primeiros, são apresentados os objetivos da pesquisa, a hipótese levantada bem como os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, ou seja, serão descritos estudos que relacionam cognição, metacognição e aprendizagem e também teorias sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística e metassintática na prática de ensino de LP. No quarto capítulo, apresentam-se discussões sobre o ensino das estruturas infra-sentenciais¹ e sentenciais a partir da análise de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a descrição da pesquisa feita com docentes sobre a prática de ensino

¹ Optamos por utilizar o termo apresentado por Gehardt (2013). A autora utiliza o termo *infra-sentencial* como sinônimo de “orações entre os períodos”, sentencial, para “períodos nos parágrafos” e “supra-sentencial” para “parágrafos em relação ao texto.”

das relações lógico-discursivas no 6º ano do Ensino Fundamental. No capítulo quatro, são descritas todas as etapas do trabalho e a sequência didática utilizada na aplicação da pesquisa-ação. O capítulo cinco apresenta a análise de dados coletados. Por fim, no capítulo seis são apresentadas considerações acerca da pesquisa, em que os aspectos positivos e negativos observados serão destacados.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Empenhar-se na superação de um ensino acrítico exige fundamentação teórica, estudo e pesquisa, sem os quais correríamos o risco de empregar um discurso vazio. Por isso, indispensável é declarar que a concepção de linguagem, aqui adotada, é parte integrante da cognição humana, refletindo a interação de fatores culturais, psicológicos, comunicativos e funcionais, podendo, somente, ser entendida e estudada sob o contexto de uma visão real de conceptualização e processamento mental. Ademais, a proposta de intervenção que sugerimos se fundamenta em modelos cognitivos, sociocognitivos e psicolinguísticos. Assumimos, dessa forma, a reflexão de diversos autores acerca da importância da metacognição, metalinguagem e, mais especificamente, da consciência metassintática para a aprendizagem.

2.1 COGNIÇÃO E ENSINO DA ESCRITA

Originalmente, a palavra cognição, de origem latina, *cognito*, derivada de *cognoscere* (conhecer), tem origem nos escritos de Platão e Aristóteles (MOTTA, 2007). Vários autores, no decorrer de estudos em cognição, definiram o termo. Sternberg (2000, p.22) concebe a cognição como a maneira pela qual as pessoas “percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação”. Marcuschi (1999, p.3) define o termo como “o conhecimento, suas formas de produção e processamento e reporta-se à natureza e aos tipos de operações mentais que realizamos no ato de conhecer ou de dar a conhecer”. Para Smith (1989, p. 361), cognição é descrita como “uma determinada organização do conhecimento no cérebro, ou o processo de organização de tal conhecimento”. Para Flavell, Miller e Miller (1999), o conceito de cognição é de difícil definição, não sendo possível limitar seu sentido.

Apesar da pluralidade de concepções, há um consenso nos estudos sobre cognição cujas bases epistemológicas estão relacionadas ao conhecimento, incluindo, de forma ampla, processos mentais de diferentes ordens: percepção, atenção, memória, conceitos, crenças, estrutura de conhecimento, raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisão e desenvolvimento de habilidades linguísticas.

No que tange ao panorama cognitivo e a linguagem, Palomanes (2012, p. 24), esclarece que

estudos dentro das Ciências cognitivas admitem que o fenômeno da cognição ocorra no processamento simbólico das relações que os homens estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo, tendo relação ampla com a linguagem, uma vez que a capacidade cognitiva de pensar e transmitir ideias e sentimentos realiza-se por seu intermédio

A cognição é descrita na literatura como complexa e de ligação direta com a linguagem. Todos os símbolos são construídos (socialmente) através de sistemas neurais. O processo de desenvolvimento cognitivo não pode ser considerado de forma restrita; se dá durante toda a vida e é resultante de experiências acumuladas e organizadas através da ação do indivíduo sobre o meio e vice-versa.

Tomasello (2003) defende que a aquisição e o desenvolvimento simbólico da linguagem dependem de uma cognição cultural exclusivamente humana, derivada de adaptações biológicas características da cognição primata. Com o desenvolvimento das habilidades de compreensão da ação intencional e a motivação humana para compartilhamento de intencionalidade, a criança, antes de completar um ano de vida, começa a se engajar com adultos linguística e simbolicamente competentes em contextos compartilháveis entre si, nos quais tanto ela quanto o adulto compartilham experiências de atenção conjunta em relação a referenciais externos. Fato o qual se justifica pela postulação do caráter interdependente dos processos filogenéticos, ontogenéticos e históricos, partícipes da formação da cognição humana.

O autor destaca os processos históricos universais como um dos responsáveis pelo desenvolvimento da cognição humana e, também, a importância de aspectos culturais específicos que estão, geralmente, relacionados com a utilização de símbolos linguísticos. Dessa forma, essas interações representariam o principal veículo de transmissão cultural humana.

A presente pesquisa, que trata de um aspecto específico da linguagem escrita, a considera um ato cognitivo por envolver múltiplas ações mentais sobre as estruturas linguísticas. A escrita é um produto cultural; constitui atividade constante na vida social, o que regularmente se faz para atender a necessidades profissionais e particulares, uma vez que todos os indivíduos fazem parte de uma sociedade da informação. Implica, portanto, atribuir sentido ao que foi produzido, a partir da seleção adequada das ferramentas linguísticas as quais estabelecem os efeitos esperados em

dada situação sociocomunicativa. Sendo assim, opõe-se à concepção tradicional de atividade escolar de reprodução mecânica do código.

Dessa forma, defendemos a concepção de que, no decorrer de sua vida escolar, o aluno desenvolva a capacidade de conhecer, tomar consciência e controlar os próprios processos cognitivos. Essa tomada de consciência sobre a atividade cognitiva e sobre a linguagem será debatida nas seções a seguir.

2.2 A PERSPECTIVA METACOGNITIVA

Perspectivas teóricas de diferentes vertentes – pedagogia, psicologia, linguística – relacionadas ao trabalho com o ensino da escrita, vêm sendo desenvolvidas e divulgadas pela comunidade acadêmica nas últimas duas décadas. Nesse contexto, estudos de cunho cognitivo² emergem, com o intuito de demonstrar que a aprendizagem não ocorre somente pela estimulação externa; se dá, também, por estratégias utilizadas pelo aluno ao responder a essas estimulações.

O termo “metacognição”³ surge, então, para definir o conhecimento que o indivíduo tem sobre experiências cognitivas. No entanto, sua definição dependerá de qual viés de estudo essa perspectiva será depreendida. Apesar de já fazer parte do vocabulário da psicologia e da pedagogia, há um vasto debate sobre sua conceituação. Ao ler trabalhos sobre o tema, produzidos por diferentes autores e concepções teóricas, percebe-se que uma gama de termos são usados para descrevê-lo: autorregulação, controle executivo e outros.

Essencialmente, o termo metacognição significa cognição sobre a cognição. Ou seja, processo cognitivo de segunda ordem – pensamentos sobre pensamentos, conhecimento sobre conhecimento ou reflexões sobre reflexões. Flavell, por volta dos anos 70, começa a ocupar lugar de destaque nos estudos sobre a compreensão da metacognição e da sua relação com a aprendizagem. O autor refere-se, inicialmente, ao

² Desde o início do século, pedagogos e psicólogos como Dewey (1910), Huey (1908) e Thorndike (1917), citados por Brown (1987), perceberam que o estudo e a leitura um tipo de atividade que agora é denominada como metacognitiva.

³ Etimologicamente, o termo significa para além da cognição; é a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer; conscientizar, analisar e avaliar como se conhece.

termo como: “qualquer conhecimento ou atividade de iniciativa cognitiva”
(FLAVELL, 1977, p.79)

Jou e Sperb (2006, p.180) sintetizam que o termo

não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição.

Para Madruga e La Casa (1995 *apud* DINIZ, 2008), é possível sintetizar estudos sobre metacognição utilizando duas dimensões distintas, porém não excludentes: o conhecimento do indivíduo sobre seus processos cognitivos e a regulação e controle desses processos. No tocante ao contexto educacional, os autores sinalizam que essas dimensões são importantes, uma vez que é quando aprende a controlar seus próprios mecanismos que o aluno se capacita a aprender a aprender. É neste sentido que defendemos que a perspectiva metacognitiva tem aplicações importantes no ensino da escrita, como facilitadora da aprendizagem.

Sendo assim, Flavell (1987 *apud* Jou e Sperb) aponta para a importância do controle e da tomada de consciência dos processos cognitivos por parte do aluno e da busca de situações que as potencializam. Seu postulado baseou-se em dados empíricos que mostravam que alguns estudantes podiam apresentar estratégias adequadas de memória. No entanto, nem sempre as utilizam de forma eficaz, evidenciando o que chama de “deficiência de produção”. Esse fato levou-o a supor que não é suficiente somente distinguir o nível de funcionamento cognitivo; é necessário, também, saber como controlar seus próprios processos cognitivos para ser eficiente em determinadas tarefas (nível de funcionamento metacognitivo).

Pesquisas mostram que crianças possuem habilidades limitadas quanto ao conhecimento e cognição em relação ao próprio fenômeno cognitivo ou metacognição. Relativamente monitoram, de forma bastante básica, a memória, compreensão e demais competências cognitivas. Investigações recentes concluíram que a metacognição atua como ferramenta importante para a comunicação e compreensão oral e escrita, habilidades orais de persuasão, aprendizado de escrita e aquisição de uma língua, atenção, memória, resolução de problemas, entre outros tipos de autocontrole ou

instrução. Há indicações claras de que a abordagem metacognitiva começa a tangenciar ideias propostas pela teoria social da aprendizagem, modificação do comportamento cognitivo, desenvolvimento da personalidade e ensino. Nesses termos, a natureza e desenvolvimento da metacognição e do monitoramento cognitivo (regulação cognitiva) estão recentemente emergindo como uma nova e promissora área de investigação.

Para Flavell (1977), o processo de aprendizagem passa por quatro níveis da atividade mental. No primeiro nível, elementar, a aprendizagem se dá a partir dos condicionamentos e automatismos, mediante processos básicos inatos. No segundo nível, encontra-se a aprendizagem de conhecimentos declarativos/ semânticos, cuja organização se dá em esquemas a partir de processos básicos da estrutura cognitiva. Já no terceiro nível, desenvolvem-se as estratégias e métodos utilizados de forma dedutiva ou indutiva para categorizar ou relacionar conhecimentos. O quarto nível, por sua vez, envolve o conhecimento, a consciência e o controle dos outros níveis – nível metacognitivo.

Jou e Sperb (2006, p. 181) evocam que esses níveis de aprendizagem

podem ser utilizados tanto para analisar as etapas de desenvolvimento do indivíduo [...] quanto para analisar as etapas de aprendizagem de um conhecimento novo. Dessa maneira, pode-se diferenciar um aluno que desenvolve habilidades mais eficientes de aprendizagem, isto é, que reconstrói e opera com conceitos daquele que está apenas repetindo ou reproduzindo conceitos.

Sobre a perspectiva metacognitiva, Flavell (1979) alerta sobre a importância de se especificar o domínio da metacognição, cuja característica é monitorar uma grande variedade de competências cognitivas que ocorrem a partir da ação e interação de quatro fenômenos: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos (ou tarefas) e ações (ou estratégias), como exemplificado no modelo a seguir:

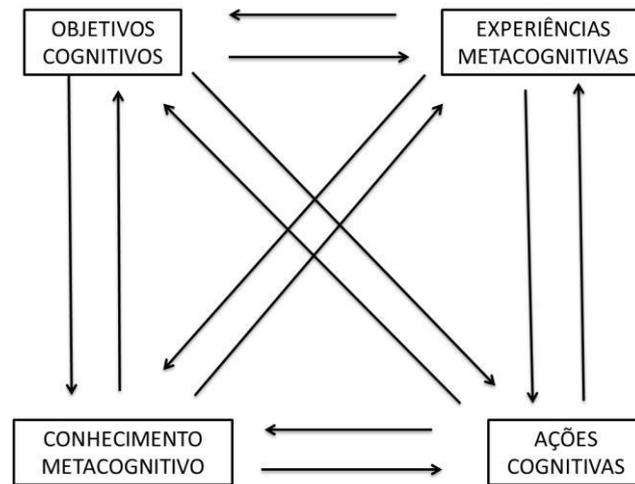


Fig. 1: Modelo metacognitivo de Flavell (1979). Adaptado de Jou e Sperb (2006, p.178)

O conhecimento metacognitivo remete-se ao conhecimento de mundo, que se refere à concepção de indivíduo como ser cognoscente e suas diversas atividades cognitivas. As experiências metacognitivas são toda e qualquer experiência cognitiva consciente que acompanha e interpenetra alguma competência intelectual. Flavell (1979) assevera que o conhecimento cognitivo e as experiências metacognitivas diferem-se de outros tipos somente no que tange ao conteúdo e função, e não em relação à forma e qualidade. Os objetivos cognitivos se referem às metas a serem alcançadas em cada processo cognitivo e as ações (ou estratégias) referem-se à cognição ou outros comportamentos utilizados para alcançá-las.

Neste sentido, o autor identifica a área cognitiva como um novo campo de investigação que permite entender com maior precisão como os alunos vão adquirindo conhecimento mais sofisticado sobre os processos cognitivos e como os vão regulando com maior eficácia para resolver determinadas tarefas. O modelo que o teórico propõe se fundamenta em dois domínios metacognitivos: o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva. O primeiro se refere aos conhecimentos que os sujeitos têm sobre a cognição, referido a:

a) **pessoas** - o que sabem as pessoas a respeito de suas capacidades e a de outras pessoas; a categoria abarca tudo o que se pode pensar em relação à natureza do próprio indivíduo e os outros como sujeitos cognoscentes. Ela é subdividida entre crenças sobre diferenças inter e intrassubjetivas e aspectos da cognição universal.

b) **tarefas**- o conhecimento sobre demandas e exigências que determinadas tarefas pressupõem. A categoria relacionada à atividade se refere às informações disponíveis durante a cognição. Tais informações podem ser abundantes ou restritas, de conhecimento prévio do indivíduo ou não, redundantes ou objetivas, fragmentadas ou organizadas, interessantes ou irrelevantes, confiáveis ou questionáveis, etc. O conhecimento metacognitivo, nessa subcategoria, leva a compreender que tais variações implicam como o processamento cognitivo deve ser melhor gerenciado e como o indivíduo pode alcançar êxito no alcance de objetivos. Outra subcategoria inclui o conhecimento cognitivo de atividades propostas. Algumas competências cognitivas exigem mais e apresentam um maior grau de dificuldade que outras, mesmo tendo disponíveis uma mesma gama de informações para diferentes atividades.

c) **estratégias** – conhecimento sobre qual estratégia utilizar para alcançar um objetivo e como controlar sua eficácia ou pertinência em relação às circunstâncias. O domínio da experiência metacognitiva, segundo Flavell (1979), refere-se a sensações que o sujeito vivencia conscientemente ao concluir um processo cognitivo. No que tange à categoria “estratégia”, há uma grande quantidade de conhecimentos que poderia ser adquirida dependendo das estratégias que são susceptíveis de serem eficazes para atingir os objetivos relacionados a competências cognitivas.

De fato, a maior parte do conhecimento metacognitivo se encontra na relação entre interações e combinações de dois ou três desses tipos de variáveis.

O conhecimento metacognitivo não é fundamentalmente diferente de outros conhecimentos armazenados na memória de longo termo. Logo, um segmento desse conhecimento é ativado como resultado de uma pesquisa consciente da memória, por exemplo, para se ter uma estratégia efetiva. Por outro lado, esse segmento é ativado de maneira não intencional e automática, através da ativação de dados (pistas) no momento da atividade. Uma vez ativada, influencia no curso da competência cognitiva de maneira inconsciente. Alternativamente, torna-se uma experiência cognitiva consciente, chamada de experiência metacognitiva no atual modelo de monitoramento cognitivo.

O conhecimento metacognitivo apresenta um grande número de concretos e importantes efeitos na competência comunicativa de crianças a adultos. Possibilita selecionar, avaliar, revisar e abandonar tarefas cognitivas, objetivos e estratégias na visão do relacionamento entre o outro e entre as habilidades e interesses que dizem respeito à competência. De maneira similar, promove uma grande variedade de

experiências cognitivas relacionadas a atividades, objetivos, personalidade e estratégias e ajuda a interpretar o sentido e implicações comportamentais dessas experiências metacognitivas, requerendo um envolvimento ativo do aluno na aprendizagem: “requer a reflexão consciente sobre os atributos cognitivos pessoais, estilos cognitivos, estratégias e reconhecimento dos esquemas” (LAWSON, 1984 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 113). Observe a figura a seguir:



Fig. 2: Conhecimento metacognitivo como resultado da reflexão sobre o *self* (RIBEIRO, 2003, p.113)

Até aqui procuramos explicitar o processo de aprendizado do aluno em uma perspectiva metacognitiva, como tomada de consciência, controle e regulação desse conhecimento, além dos critérios utilizados para estabelecer a diferenciação entre os processos cognitivos e metacognitivos. Uma vez apresentados esses conceitos de relevo

para esta pesquisa, discorrer-se-á sobre a ligação desses com a aprendizagem da língua escrita.

2.3 A PRESPECTIVA METALINGUÍSTICA

O termo metalinguagem, utilizado como uma das bases teóricas da presente pesquisa, difere-se do termo tradicional o qual se refere à taxionomia que descreve a própria linguagem, por meio de nomenclaturas e classificações.

Sobre o termo “metalinguagem”, Tolchinsky (2013) retoma a origem da palavra ao afirmar que

o prefixo Grego *meta* significa, em termos gerais, além de (fora, acima, distante) e possui um sentido reflexivo. Quando anteposto a um nome em particular – como, por exemplo, metaprocedimento, metafonológico – significa voltar-se para aquilo que é denotado pelo nome. [...] Assim, quando usamos o termo metalinguístico estamos denotando um retorno para aquilo que chamamos linguístico. Podemos falar sobre as coisas, eventos ou pessoas, e também podemos falar sobre a linguagem. Quando usamos a linguagem metalinguisticamente, o objeto ou tópico de nossa fala é um evento linguístico. (TOLCHINSKY *apud* MALUF 2013, p.31)

Durante décadas, a prática de ensino de LP foi subsidiada pela apresentação de uma língua prestigiada ao aluno, com todos os seus recursos disponíveis, mas negligenciou o aprimoramento de saberes necessários para manipulá-los em prol de diferentes objetivos comunicativos. Em relação a essa constatação, Soares (2005,p.63) afirma que

a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada legítima, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-las e consumi-la.

Na perspectiva tradicional de metalinguagem, é transmitida ao aluno uma concepção de língua ideal de uso, padrão, imposta pela sociedade e severamente cobrada, sendo definida como atividade de conhecimento que analisa a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. A referida aceção deixa de lado, então, o

fomento à utilização da língua de forma funcional, de modo que o falante se torne competente linguisticamente, e que consiga responder satisfatoriamente às exigências impostas pelo trabalho, em seus diversos campos de atuação

Datam-se da primeira metade do século XX, pelo pesquisador Vygotsky (1977), as primeiras discussões sobre a noção de metalinguagem. O autor utiliza a metáfora da janela ⁴ no intuito de exemplificar a diferença entre a utilização da linguagem e a reflexão sobre ela. Para o autor, a escola, através das atividades desenvolvidas, de cunho reflexivo e continuadas, contribui para a construção da consciência linguística. Somente na década de 80⁵, o termo começou a ser utilizado no sentido de “reflexão sobre a língua”. Hawkins (*apud* COIMBRA, 2011) discorre sobre a utilização do emergente conceito de metalinguagem:

“Meanwhile a group chaired by Michael Halliday began working on a new and imaginative approach to language (...) It was in his introduction to this symposium of teaching materials that, for the first time in the UK, Halliday referred to awareness of language.”⁶

A partir de então, é possível encontrar, na literatura especializada, termos como cognição, metacognição e habilidades metalinguísticas ao se referirem a estudos voltados à aprendizagem da leitura e da escrita. Coimbra (2011) aponta, na literatura internacional, o surgimento de diversas expressões que denotam reflexão consciente sobre a linguagem e a explicitação dessa reflexão, tais como “language awareness”, “awareness of language”, “metalinguistic awareness”, “metalinguistic consciousness”, em estudos de língua inglesa; “sprachreflexion”, “sprachbewusstheit”, na literatura alemã; “éveil aux langues”, “prise de conscience langagière”, nos escritos franceses e

⁴ O autor faz alusão à seguinte situação: alguém que observa o mundo através de uma janela não costuma reparar nos seus vidros e estrutura, assim como um falante que usa a linguagem para comunicar não está atento à linguagem que configura o ato comunicativo.

⁵ Birhler (1934) e Jakobson (1963) já apresentaram um panorama inicial acerca da função metalinguística da linguagem. Nesse contexto, é definida como a produção de enunciados, conscientemente ou não, sobre a língua.

⁶ Enquanto um grupo orientado por Michael Halliday começou a debruçar-se sobre uma novo e imaginativo método para a linguagem(...) Foi na introdução desse simpósio sobre materiais de ensino que , pela primeira vez no Reino Unido, Halliday se referiu à consciência metalinguística .(Tradução nossa)

“consciência metalinguística”, “competência metalinguística” e “conscientização linguística”, nas pesquisas de língua portuguesa.

Há que se fazer distinção entre metacognição e metalinguagem, de modo que o primeiro, debatido na seção anterior, se refere à consciência sobre a própria cognição, ou seja, constitui um conjunto de competências que só é possível explicitar ao se levar em consideração o mecanismo intrapsicológico de qualquer ordem que possibilita a tomada de consciência de conhecimentos articulados e de processos mentais utilizados para produzir esses conhecimentos. O segundo refere-se à cognição da linguagem, ou seja, a atividade cognitiva exercida pelo sujeito sobre a linguagem e com seu controle intencional (GOMBERT, 1992).

É no bojo dessas reflexões sobre metalinguagem que se encontram estudos relacionados ao papel das habilidades metalinguísticas no ensino da língua. As orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ao propor o princípio didático exemplificado pela tríade USO>REFLEXÃO>USO, apontam a necessidade de motivar o desenvolvimento de saberes metacognitivo e metalinguístico através da reflexão gramatical – a gramática vista como mecanismo materializador dos significados sobre os textos com os quais os alunos têm contato - e também sobre seu próprio fazer linguístico, para que os alunos possam compreender e apropriar-se estruturalmente dos seus processos de leitura e escrita.

Dessa forma, apoiam-se o esforço de pesquisadores e interessados na área do ensino de LP e suas perspectivas metodológicas em verificar caminhos possíveis para desenvolver estratégias didáticas que explorem o desenvolvimento da competência metalinguística nos alunos, uma vez que essa competência não aparece naturalmente nos seres humanos. Pesquisadores como Gombert (1990) e Maluf (2003) defendem a existência de uma forte relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e a consciência metalinguística, a qual envolve o desenvolvimento de diferentes formas de consciência. Para Mota (2009), estudos têm demonstrado que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas pode melhorar o desempenho dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Sob essa égide, Morais (2012, p. 84) discorre que

[...] é preciso lembrar que as habilidades humanas de reflexão metalinguística cobrem um amplo leque. Além de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras (consciência metafonológica), podemos refletir sobre os morfemas das palavras (consciência metamorfológica), sobre a adequação sintática de enunciados (consciência metassintática),

sobre a adequação dos textos (consciência metapragmática). Em todos esses âmbitos, os aprendizes podem fazer reflexões metalinguísticas, sem usar os termos da gramática pedagógica tradicional que a escola os obriga a memorizar.

Partindo da reflexão por ora apreendida, apresenta-se abaixo um esquema que ilustra a instalação de níveis de consciência metalinguística, os quais abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, fonológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da língua escrita.

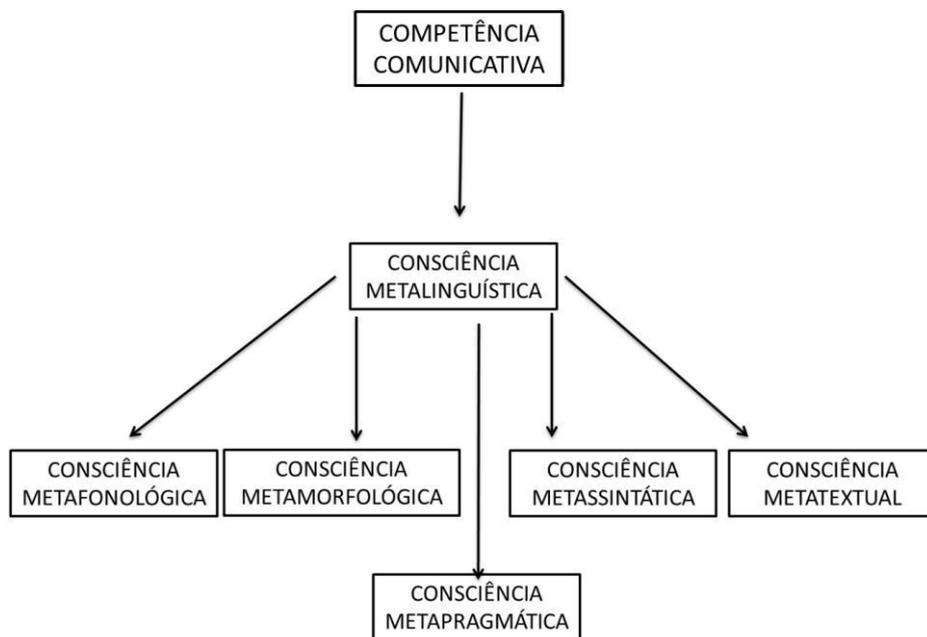


Fig.3 – Esquema – Competência Comunicativa e Consciência Metalinguística⁷

Mota (2009) comenta que estudos têm revelado que a exploração explícita de diferentes facetas da consciência metalinguística pode melhorar o desempenho de alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Dessa forma, é importante destacar a problematização do conhecimento consciente e inconsciente, implícito e explícito na aprendizagem linguística. O conhecimento implícito se refere à aprendizagem tácita e inconsciente. Já o

⁷ Fonte: Autor da pesquisa.

conhecimento explícito é consciente, intencional e facilitador, revelando-se em enunciados produzidos em situações comunicativas.

Desde muito cedo, a criança, imersa em contextos sociodiscursivos de uso da língua, aprende e utiliza a linguagem oral com certa destreza, de forma espontânea. Somente com a escolarização, ela será capaz de manipular as estruturas linguísticas conscientemente, o que denota a consciência metalinguística. No entanto, antes dessa fase, a criança apresenta controle sobre sua linguagem, porém constituindo momentos distintos: os epiprocessos⁸ - designados como conhecimentos implícitos - e os metaprocessos – conhecidos como conhecimentos explícitos. (Maulf, 2006)

Partindo desse pressuposto, a autora reflete sobre o fato de que o simples contato com a escrita não é suficiente para desenvolver os níveis de consciência metalinguística. O contato com material escrito, desde a tenra idade, promove o desenvolvimento de aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita, mesmo antes do início da participação na escolarização formal. É necessário, então, depreender esforços para que se coloquem em prática as habilidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos – níveis de consciência metalinguística.

Gombert (2003) salienta que essa reflexão inicial, constituindo certo grau implícito do uso de recursos da língua, um conhecimento tácito do usuário sobre a língua, sem a intervenção reflexiva sobre esse conhecimento, é denominada de saber epilinguístico. Dessa forma, o saber epilinguístico toma, como base, aspectos gramaticais das construções e corrobora a percepção estrutural do aluno em relação a sua escrita. Segundo Geraldi (1995, p.23), “as atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”.

O conhecimento metalinguístico, por seu turno, se difere do saber epilinguístico, pois o primeiro constitui-se de um saber que se situa no nível estrutural do discurso, modelando-o, organizando-o, enquanto o segundo restringe-se, apenas, a certo grau de reflexão, sem, necessariamente, trabalhar com a manipulação de estruturas da língua e a

⁸ Os epiprocessos ocorrem naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, quando expressam os conhecimentos implícitos sobre a língua, que podem ser detectados, por exemplo, em autocorreções observadas em crianças na faixa dos 3 anos – quando a criança é capaz de perceber que uma frase é agramatical, embora seja incapaz de corrigi-la. Muitas vezes, esse conhecimento é confundido com os metaprocessos – conhecimento explícito ou comportamento metalinguístico. O que diferencia os dois tipos de “processos” é a diferença qualitativa nas atividades cognitivas envolvidas. (Gombert, 2003).

conscientização dessas ações. As atividades epilinguísticas, em si, não auxiliam o aprimoramento do saber estrutural consciente do aluno, por não exigir uma reflexão intencional sobre a sua prática. Então, para um saber ser considerado como metalinguístico, faz-se necessário que o processo de aprendizagem envolva uma reflexão consciente sobre a linguagem, e que o aluno focalize sua atenção e manipule-a de forma intencional (Gombert, 1992). Esse saber metalinguístico diz respeito a uma capacidade do indivíduo de controlar conscientemente seus usos linguísticos; logo, faz-se necessário diferenciar

as capacidades manifestas nos comportamentos espontâneos (por exemplo, o problema criado na criança pela audição de uma frase agramatical), de um lado, e as capacidades fundadas sobre conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados (por exemplo, corrigir a sintaxe de um texto), de outro. (GOMBERT, 2003, p.20)

Em relação à aprendizagem da escrita, Gombert (1992) afirma que a aprendizagem explícita da organização sintática da frase e dos períodos - em relação aos processos sintáticos fundamentais de coordenação e subordinação - por exemplo - leva à construção, por parte do sujeito, de conhecimentos suscetíveis de serem utilizados para controlar o produto desses processos automáticos.

A articulação e o refinamento da percepção do aluno sobre a língua são duas das tarefas preponderantes do ensino de língua portuguesa, estando positivamente respaldada e referendada pelas pesquisas e investigações didático-pedagógicas da língua. Ao encontro dessa análise, Gombert (1992, p.13) corrobora ao dizer que a consciência metalinguística

contribui enormemente para a autonomia da pessoa que usa a língua socialmente, e se desenvolve através de atividades de reflexão sobre as ações e construtos linguísticos relacionados à produção e à recepção dos textos e do monitoramento e planejamento consciente da concretização das ações linguísticas nos diferentes níveis em que elas se organizam.

Tendo em vista a não homogeneidade no contexto da consciência metalinguística, a pesquisa em questão se propõe a debruçar-se sobre o papel da consciência metassintática no processo de ensino-aprendizagem de conectivos coordenativos e subordinativos que estabelecem relação de causa, adversidade, finalidade e conclusão no sexto ano do Ensino Fundamental II.

2.3.1 A consciência metassintática

A aprendizagem da modalidade escrita da língua é um objetivo básico a ser alcançado desde as fases iniciais da escolarização e seu sucesso depende da aprendizagem escolar nas fases posteriores. Aprender a escrever envolve tanto questões básicas relativas ao domínio do código alfabético, como as relacionadas à sintaxe, por exemplo, que trata da estrutura da língua.

É consensual postular que a aprendizagem da linguagem escrita difere, de forma acentuada, da linguagem oral, que se sustenta, substancialmente, por pré-programações inatas, biologicamente determinadas, que são ativadas automaticamente ao contato da criança com a linguagem oral. Já a tarefa de aprender a escrever requer esforço para que se coloquem em prática as habilidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos necessários para a aprendizagem da escrita propriamente dita.

Em relação ao processo de ensino da escrita, diversas pesquisas e documentos⁹ que estabelecem propostas teórico-metodológicas, produzidos a partir dos anos 90, indicam uma perspectiva de abordagem didática “para fora”¹⁰ do sistema linguístico, na qual é explorada a produção de significados em contextos sociodiscursivos. Essa orientação didático-pedagógica procurou se distanciar de práticas correntes de ensino de língua “para dentro do sistema”, ou seja, com o foco em análises descritivas da estrutura da língua e sua conseqüente memorização de nomenclaturas.

A crítica levantada nesse contexto, então, se justifica pelo insuficiente investimento em propostas que explorem a percepção dos componentes linguísticos que estruturam e fundamentam gramaticalmente as formas de dizer nos diferentes planos da língua, destacando as características estruturais dos diferentes usos, face ao contexto de interlocução. Essa compreensão de língua relaciona-se à consciência metalinguística, como já sabido, como uma forma de atividade cognitiva sobre a língua, processo pelo qual o indivíduo toma consciência sobre a forma com que os conteúdos são transmitidos pela linguagem, em detrimento do foco na aprendizagem de nomenclaturas referentes à estrutura da língua, a fim de regular seu próprio fazer linguístico e produzir linguagem

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM) de Ensino Médio.

¹⁰ As expressões “para fora” e “para dentro”, utilizadas no texto foram tomadas emprestadas do texto de Gerhardt (2013).

de forma pensada em função das condições e objetivos de comunicação. (GOMBERT, 1992)

Sendo assim, atividades didáticas que levem em consideração a promoção da consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente fazem parte das premissas da consciência metassintática. Essas atividades levariam os alunos a reconhecer que a linguagem possui um sistema de regras e combinações de categorias gramaticais ou palavras entre si de modo a produzir sentenças que tenham sentido num dado contexto. Essa capacidade está diretamente ligada ao caráter articulatório da linguagem; fazem-se necessárias regras convencionais de combinação que possibilitem uma organização de modo que se produzam enunciados com sentido. Sendo assim, há uma relação estrita entre consciência metassintática e metassemântica.

Correa (2004) discorre que as tarefas que avaliam a consciência sintática deveriam, a rigor, ser entendidas como sintático-semântica porque é impossível tratar a sintaxe de maneira independente da semântica. Para a autora, o que caracteriza, de fato, a consciência metassintática é a promoção do acesso à manipulação intencional do conhecimento sintático pelo aluno, diferenciando-se do processamento linguístico ordinário da sintaxe.

Tradicionalmente, a literatura especializada apresenta resultados sobre a mensuração do acesso à reflexão intencional sobre a sintaxe, por meio de tarefas¹¹ de julgamento ou aceitabilidade, correção, repetição, localização e reprodução a partir de investigações envolvendo crianças no estágio inicial da escolarização. A pesquisa em voga, no entanto, pretende discutir a relação da consciência metassintática e produção escrita de períodos através de atividades propostas para esse fim.

Estudos na área da metalinguagem têm voltado a atenção para a descrição e a avaliação do desenvolvimento das diferentes habilidades metalinguísticas e sua influência no aprendizado da leitura e da escrita. Em relação à consciência fonológica, há um vasto referencial teórico acerca de suas diversas habilidades e sua importância para a alfabetização e aprendizagem das línguas alfabéticas (CAPOVILLA e

¹¹ Na intenção de investigar as relações entre consciência metassintática, metafonológica, leitura e escrita, Capovilla e Capovilla (2006) criaram a Prova de Consciência Sintática, instrumento o qual subsidia diversas pesquisas sobre o assunto.

CAPOVILLA, 2000). No entanto, percebe-se que o campo de pesquisa sobre consciência metassintática mantém-se insuficientemente explorado.

Correa (2004, p.73) defende que

o interesse pelo estudo da consciência sintática adquire maior importância não só pela contribuição que possa fornecer para a elaboração de um modelo mais geral do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas na criança, como também o papel que possa desempenhar como preditora do sucesso do aprendizado da leitura e da escrita.

No contexto da presente pesquisa, através de análise de textos de alunos de diferentes grupamentos de turmas de 6º ano, bem como do pré-teste aplicado no grupo em questão, percebeu-se o baixo desempenho no que se refere à produção de textos estruturalmente adequados, ao observar sua microestrutura: produção de enunciados “truncados” do ponto de vista sintático e semântico, uso reduzido de conectivos que estabelecem a coesão do texto. A análise revelou, também, a dificuldade, de modo geral, em compreender as diferenças estruturais entre oralidade e escrita.

Mediante esse cenário, faz-se necessário refletir sobre a condução metodológica do ensino em face da aparente dificuldade revelada pelos textos dos alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental. Defendemos, portanto, uma didática de ensino de LP que se aproprie de metodologias de desenvolvimento da consciência metassintática, contribuindo para um melhor desempenho linguístico-estrutural do uso da língua na modalidade escrita, sendo fator primordial à produção de textos de diversas modalidades em situações reais de comunicação.

É nesse sentido que a presente pesquisa visa apresentar uma singela contribuição aos estudos sobre consciência metassintática, ao eleger os conectivos de adversidade, causa, conclusão e finalidade como ferramentas de ligação lógico-discursivas o foco de análise. Através de uma metodologia pautada na proposta da pesquisa-ação (TRIPP, 2004), atividades foram desenvolvidas com um grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no intuito de discutir a validade da proposta e a melhora na produção de períodos compostos pelo aluno desse nível de ensino, como será descrito no capítulo 4.

3 AS LIGAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS E O ENSINO

Os textos apresentam múltiplas relações de sentido estabelecidas entre os enunciados que os compõem, a partir de elementos de conexão que expressam relações semânticas de causa, adição, oposição, tempo e outras. Reconhecer essas ferramentas linguísticas e saber utilizá-las de forma apropriada contribuem para o estabelecimento da coesão sequencial nos textos escritos pelos alunos.

Tradicionalmente, a abordagem de elementos lógico-discursivos nas aulas de LP é direcionada a partir de conteúdos gramaticais (conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções) que, em muitos casos, não se articulam com a proposta de reflexão da língua em uso. É notória a ausência de alternativas metodológicas que fomentem o desenvolvimento da compreensão metalinguística da língua, as quais auxiliariam os alunos a se apropriarem da dimensão linguístico-estrutural do uso linguístico, saber necessário à produção textual de qualquer gênero ou em quaisquer situações comunicativas (OSLON, 2002, *apud* LESSA, 2013).

Reafirmamos nossa posição de que aprender a escrever cognitivamente contribui para uma nova forma de conceptualizar o mundo. A escrita leva a um novo modo de representação, pensamento e consciência. No que se refere ao problema levantado pela presente dissertação, essa nova forma de conceptualização leva o aluno a requerer um saber sobre a língua em relação às estruturas infra-sentenciais.

Aprender a escrever evoca uma percepção da estrutura organizacional do texto escrito que deveria ser ensinada e praticada desde o início da escolarização. Em sentido contrário a esse, na maioria dos casos, o foco do ensino recai sobre aspectos de memorização de nomenclaturas, deixando de lado a reflexão acerca da estruturação das orações e períodos, o que corroboraria a aprendizagem desse saber.

Sobre essa questão, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.28) corroboram a crítica ao ensino levantada aqui ao defender que

o modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição e classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática

tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

No entanto, como observa Gerhardt (2013), o documento não deixa clara a metodologia de ensino relativa às estruturas linguísticas, tampouco ressalta a importância de refletir sobre as estruturas infra-sentenciais e sentenciais.

Acreditamos que a simples mudança de termos da descrição gramatical não representa mudança qualitativa no trabalho com o conhecimento gramatical e linguístico em sala de aula. Em contrapartida, sinalizamos que, partindo dos pressupostos elencados pela consciência metassintática, propostas metodológicas podem ser fomentadas, no intuito de contribuir para uma didática de desenvolvimento de atitudes metalinguísticas que sugerem tarefas de observação sistemática e manipulação consciente de estruturas.

A matriz curricular do Saeb¹² apresenta um descritor, referente ao tópico “Coerência e Coesão no processamento do texto”, cujo objetivo é avaliar a compreensão em leitura de alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental dos recursos coesivos e as relações lógicas-discursivas na construção das ideias veiculadas pelos textos, como é possível analisar no quadro a seguir:

TÓPICO IV - COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO		
DESCRITOR	5º ANO EF	9º ANO EF
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12	D15

Tabela 1 – Descritor 12/15 do Saeb (BRASIL, 2011, p. 22 – adaptado)

¹² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (BRASIL, 2011)

Segundo BRASIL (2011, p.42)

os descritores que compõem esse tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes

Sobre o descritor *Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.*: “Na atividade de leitura, a identificação de recursos coesivos e de sua função permite perceber as relações lógico-discursivas na construção de ideias” (p.49)

Devido à ausência de uma proposta de avaliação de produção de texto pelo Saeb, o foco do trabalho é a leitura, uma vez que os alunos de séries finais de segmento são avaliados, a cada dois anos, mediante o desempenho dessa habilidade. Esse fato, de certa forma, corrobora a falta de fomento a práticas de ensino que evidenciem a compreensão estrutural de textos no processo da escrita, permitindo maior qualidade e autonomia na produção da linguagem.

Com o intuito de verificar o que os professores de LP do 6º ano pensam sobre o ensino de estruturas infra-sentenciais e sentenciais (períodos compostos por coordenação e subordinação) neste nível de ensino, foi aplicado um questionário intitulado “Pesquisa Docente” – ANEXO A - a 53 professores de escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Esses docentes assinaram o termo de livre consentimento – ANEXO B - autorizando a divulgação de suas respostas na presente pesquisa, bem como estando ciência dos objetivos e pressupostos da ação. O instrumento consiste em 5 questões, as quais serão descritas e analisadas a seguir.

A primeira questão refere-se ao tempo de magistério dos participantes da pesquisa. Majoritariamente, os participantes possuem entre 6 e 10 anos de magistério municipal em turmas de LP do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental:

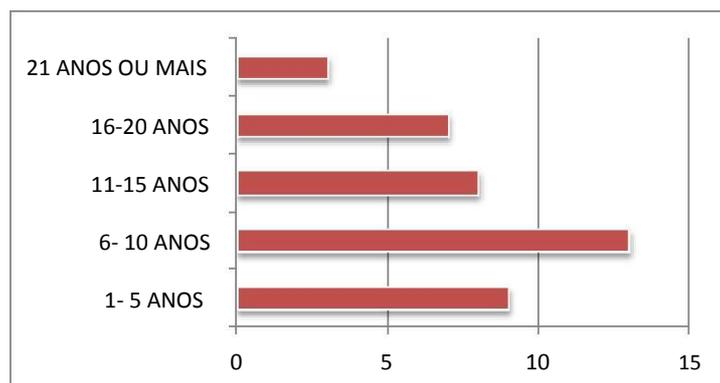


Gráfico 1 : Tempo de docência dos participantes

A pesquisa revelou que a maior parte dos professores pesquisados são, provavelmente, recém-formados e, a priori, espera-se deles uma prática menos tradicional no que se refere ao ensino dos fenômenos linguísticos.

A segunda questão, de caráter subjetivo, procurou verificar como os participantes avaliam a produção de texto dos alunos, no que se refere à organização sintática dos períodos (utilização de conectivos apropriados) no Ensino Fundamental II. As respostas dadas por, praticamente, todos os professores participantes alertam para a precária qualidade dos textos que os alunos produzem nesse nível de ensino, revelando conhecimento das estruturas linguísticas limitado ao período simples:

Professor 1 : É como que os alunos do 6º e 7º anos tenham mais dificuldade em usar os conectivos, construindo textos cheios de “e” ou de “aí”. Enquanto alguns alunos dos 8º e 9º já consigam articular um pouco melhor o texto, apesar de uma outra parte de alunos dessa fase ainda usarem excessivamente apenas os conectores “e” e “mas”.

Professor 2: Em sua maioria apresentam uma escrita pobre na questão do uso de conectivos. Seus períodos são curtos e muitas vezes sem ligação com o restante do texto, dificultando a compreensão do mesmo. No início do ano eles costumam chegar utilizando a palavra "aí" no lugar dos conectivos para fazer as ligações, então eu interfiro mostrando vários conectivos que podem ser usados no lugar desta palavra "aí" (não adequada), daí encontro outro problema, eles elegem um conectivo apenas para usá-lo repetidamente. Ex: O menino pegou o ônibus aí viu o amigo, aí falou com ele, aí sentou, aí... Após intervenção: O menino pegou o ônibus então viu o amigo,

então falou com ele, então... Continuam repetindo o conectivo sem perceber a função destes na ligação dos períodos. Percebo ser necessário este trabalho desde o ensino fundamental I, ainda que nos primeiros anos seja oralmente apenas, mas depois seja feito através de atividades de escrita, com produções diversas onde eles percebam a necessidade do uso das conjunções, bem como seu uso adequado ao sentido que se quer expressar na frase.

Professor 3: Os textos dos alunos de 6º/7º anos apresentam organização simples, com pouca ou nenhuma organização sequencial (períodos). Em turmas de 8º e 9º anos, a situação melhora, entretanto, ainda se encontra aquém do esperado.

Professor 4: A maioria mostra-se inábil no sentido de organizar seu pensamento e expor suas ideias de forma clara e precisa, não importando qual seja a circunstância comunicativa (oralidade...escrita, enfim). Tal fato os impede de estabelecer uma relação concreta com seus interlocutores, haja vista que a comunicação se manifesta de forma truncada, incompreensível até.

É possível depreender que os registros feitos pelos docentes de LP apontam a necessidade de um trabalho voltado à identificação, comparação e construção de estruturas linguísticas específicas – uso de conectivos.

A terceira questão procurou verificar a frequência com que abordam o tema nas aulas de LP no 6º ano:

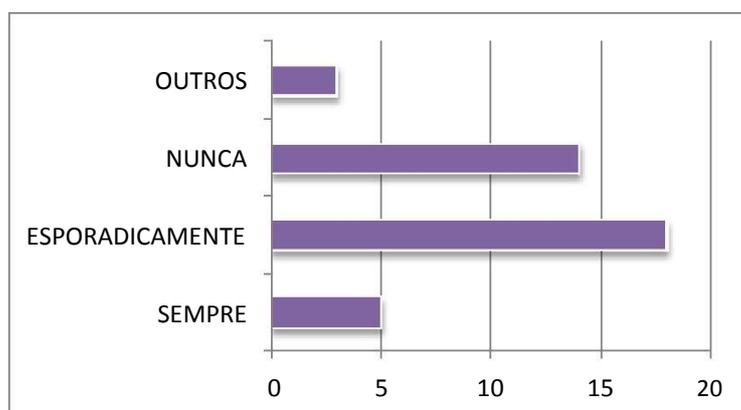


Gráfico 2 : Frequência da abordagem sobre “ Período Composto” no 6º ano.

No currículo tradicional e na organização dos livros didáticos de Ensino Fundamental II, o tema “Período Composto” é trabalhado no 8º e 9º anos, com grande ênfase à subordinação no último ano deste segmento. Esse fato pode explicar o trabalho esporádico do professor com os conectivos no sexto ano. Pelo gráfico, o número de professores que esporadicamente abordam o tema em sala e os que não o fazem no 6º ano somam mais de 70% dos docentes participantes. Ao mesmo tempo em que se aponta a problemática da produção de textos dos alunos em relação ao uso de conectivos, ao chegarem nesse segmento, há uma tendência a concentrar seu ensino nos últimos anos, muitas vezes através de uma metodologia baseada em exercícios de classificações de períodos e orações.

A pesquisa apresentou três docentes que assinalaram a opção outros, destacando o que tem acontecido em suas salas de aula, justificando a frequência do trabalho com conectivos, como podemos perceber nos registros a seguir:

Professor 1: Trabalho esse tema no 6º ano sempre que vejo uma oportunidade sem me aprofundar muito, pois os alunos não assimilam muito o conceito da palavra, apenas efetuam as atividades. Este ano, estou encontrando muita dificuldade em lecionar no 6º ano, pois há alunos analfabetos e semi-analfabetos, de forma que prejudica demasiadamente a produtividade da turma.

Professor 2: Embora não esteja no planejamento do 6º ano eu o apresento quando trabalhamos os verbos nas frases, pois assim, posso levá-los a perceber a quantidade de períodos, se é simples ou composto e também observar as conjunções que podem aparecer. Se eles perceberem isso desde cedo, o trabalho no 8º e no 9º ano será facilitado quanto ao ensino das orações coordenadas e subordinadas.

Professor 3: Não trabalho com esse tema, pois o conhecimento que os alunos trazem do Ensino Fundamental I é ainda muito limitado.

O professor 1 apresenta a triste realidade do analfabetismo que assola os sistemas de ensino em turmas de 6º ano, malgrado os esforços depreendidos nos últimos anos para garantir maiores e melhores índices na alfabetização de alunos até os 8 anos de idade. O professor 2 aponta a necessidade de tratar didaticamente o assunto já no 6º ano. No entanto, deixa claro que o foco do trabalho é a análise e identificação de

períodos, não revelando um direcionamento efetivo para a produção escrita. O professor 3, em nossa interpretação, expõe o desempenho insuficiente dos alunos em relação à produção de textos ao ingressarem no 6º ano do Ensino Fundamental.

A questão 4 trata, especificamente, dos livros didáticos. Os professores avaliaram o enfoque que os livros didáticos dão ao “Período Composto”, em relação ao uso que o aluno faz desse saber ao produzir textos com níveis de conectividade adequados.

Os livros didáticos, em geral, “ditam” a forma de ensinar a língua em diversos contextos educacionais públicos e privados. Apesar de, recentemente, os manuais estarem se adequando aos critérios estabelecidos pelo PNLD em relação ao ensino de gramática, ainda há muito a ser feito para que os livros de LP apresentem propostas didáticas que levem em consideração o uso consciente e a reflexão sobre o uso de estruturas linguísticas, como os períodos compostos por coordenação e subordinação. Comumente, nos livros didáticos imperam as tarefas de levar os alunos a identificar “relações semânticas” das orações coordenadas e subordinadas dos textos analisados, o que acaba sendo apenas uma atividade de classificação tradicional da análise sintática. O que muda, de fato, em muitos casos, é a classe gramatical dos termos – adversativa > adversidade, por exemplo (GERHARDT, 2013; LESSA, 2013)

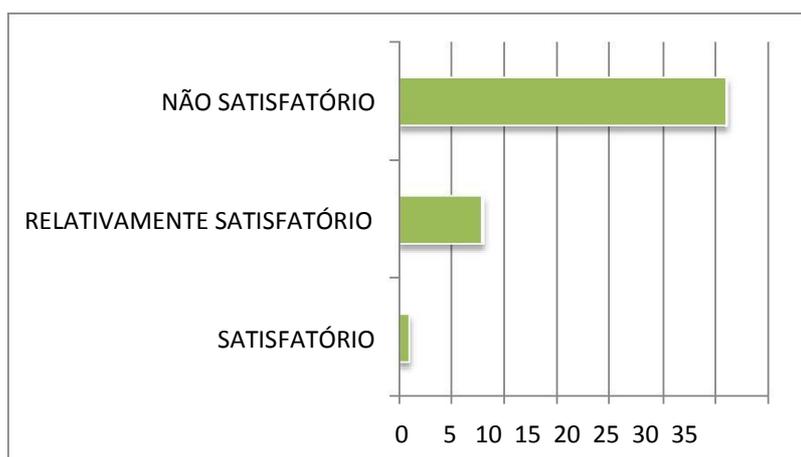


Gráfico 3 : Pertinência do trabalho dos LDs sobre “ Período Composto”

A última questão tem o objetivo de verificar se os professores participantes da pesquisa consideram relevante uma proposta de trabalho didático em relação ao tema “período composto”, com base em atividades de reconhecimento, reflexão e utilização

de conectivos coordenativos e subordinativos de forma gradativa, no decorrer de todo o Ensino Fundamental II.

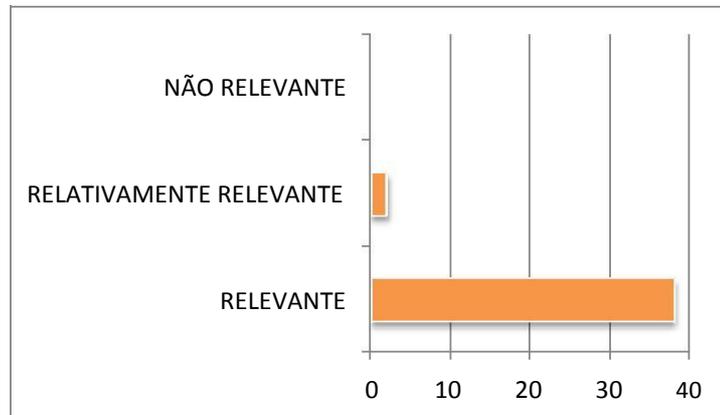


Gráfico 4 : Relevância no redimensionamento do ensino de "Período Composto"

O resultado evidencia a urgência em rever a metodologia de ensino desse tópico no decorrer dos anos escolares, de modo que o aluno perceba a produção do período composto como ferramenta para a produção mais eficiente de textos de diferentes gêneros textuais, garantindo a coesão infra-sentencial e sentencial da microestrutura dos textos.

É neste sentido que as abordagens teóricas, descritas no capítulo anterior, serviram de fundamento para uma proposta didática para o 6º ano em que se conjuguem estratégias de tipo metacognitivo, metalinguístico e metassintático. O modelo implica o uso consciente de conectivos por parte dos aprendizes como também a reflexão sobre a necessidade e utilidade desse uso mediante procedimentos estratégicos no ato da escrita.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou procedimentos de intervenção, com controles de pré e pós-testes, realizados com alunos de uma turma de 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. As intervenções foram realizadas em horário escolar, com o grupo participante em sua respectiva sala de aula. A metodologia adotada pauta-se na perspectiva da pesquisa-ação discutida por Tripp (2005).

O autor define pesquisa-ação como uma dentre as possibilidades de investigação-ação, ao referir-se à tentativa contínua, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimoramento da prática. No meio educacional, a pesquisa-ação serve-se como estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores em virtude da utilização de suas pesquisas para aprimorar o ensino e, por conseguinte, o aprendizado dos alunos.

Tripp (2005, p.447) salienta que “pesquisa-ação” é um termo genérico inserido em um grupo de propostas de investigação-ação, que classifica o processo pelo qual “utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” Ele enfatiza o uso do termo para referir-se a uma versão de investigação-ação que atende de forma clara e objetiva aos critérios da pesquisa acadêmica. Faz-se necessário, entretanto, destacar as distinções da pesquisa-ação, em termos característicos, face à prática rotineira e à pesquisa científica. Apesar de a pesquisa-ação apresentar tendências pragmáticas, há uma diferenciação entre os demais tipos de pesquisa: ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, a pesquisa-ação é limitada ao contexto e pela ética da prática. Sendo assim, ela exige ação, tanto nas áreas da prática quanto nas da pesquisa, apresentando de forma mais ou menos explícita, características da prática rotineira e da pesquisa científica.

A seguir, verifica-se a tabela que apresenta as principais características da pesquisa-ação:

PESQUISA- AÇÃO
inovadora
contínua
proativa estrategicamente
participativa
intervencionista
problematizada
deliberada
documentada
compreendida
disseminada

Tabela 2 – Características da pesquisa-ação¹³

Eis algumas características da proposta da pesquisa-ação em detalhe:

a) contínua – refere-se ao carácter processual da pesquisa-ação, pelo fato de não se poder realizar pesquisas-ação sobre a prática de um indivíduo repetidamente. No entanto, deve-se atuar em prol do aprimoramento de um aspecto dessa prática;

b) proativa – a pesquisa-ação é proativa em reação à mudança de prática, e essa mudança ocorre de forma estratégica; é “a ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa” (TRIPP, 2005);

¹³ Tripp (2005, p. 447), adaptado.

c) participativa - essa proposta de pesquisa inclui todos os que estão envolvidos nela; no caso da presente pesquisa desenvolvida, o professor pesquisador, o professor da turma e os alunos envolvidos são diretamente afetados de forma colaborativa;

d) intervencionista - como a pesquisa-ação ocorre em espaços não manipulados e, portanto, não seguindo variáveis controladas comuns, de forma geral é caracterizada de forma mais acentuada como intervencionista em detrimento da classificação mais estritamente experimental;

e) problematizada – a pesquisa ação tem seu início em algum problema levantado, investiga sobre a quem cabe o problema, sendo uma forma de “problematizar”;

f) deliberada – ao intervir na prática rotineira, é preciso fazer julgamentos competentes a respeito, como por exemplo, o que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz;

g) documentada – a pesquisa-ação documenta seu progresso através de registros de observação regularmente produzidos pela prática, bem como a análise dos resultados de testes. Na pesquisa em questão, além das atividades de cada etapa da pesquisa, o desempenho dos alunos em relação à aplicação das atividades também é descrito e analisado;

h) compreendida – na pesquisa-ação, o enfoque na compreensão do problema e na verificação do por que ele ocorre são pontos primordiais para planejar mudanças que modifiquem positivamente a situação;

i) disseminada – os resultados obtidos através da pesquisa-ação destinam-se ao compartilhamento com os pares que, no contexto da pesquisa, são professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II.

Em relação à problematização de nossa pesquisa-ação, buscou-se verificar a relação entre o trabalho com habilidades metassintáticas – manipulação consciente de determinados conectivos e a produção de orações estruturalmente mais complexas do ponto de vista sintático e semântico. Ademais, ensinou-se saber se a prática de ensino de relações lógico-discursivas que determinados conectivos estabelecem através de atividades de uso e reflexão sobre o uso contribui para a produção autônoma de períodos que ultrapassem a justaposição e o uso de conectivos elementares.

Nossa hipótese é a de que o treinamento da habilidade metassintática - o uso e reflexão intencional sobre a função e relação de elementos linguísticos - favorece um

melhor desempenho linguístico no que se refere à produção de enunciados mais complexos, utilizando ferramentas linguísticas próprias, no caso, os conectivos. No contexto da pesquisa, o foco do trabalho está no uso de conectivos que possuam valor lógico-discursivo de adversidade, causa, finalidade e conclusão.

4.1 A metodologia da presente pesquisa-ação

4.1.1 Cuidados Éticos

Foram tomados os devidos cuidados éticos necessários, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre pela professora responsável pela sala dos alunos participantes, autorizando a participação voluntária na pesquisa. O Comitê de Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro avaliou o projeto de pesquisa e o aprovou sob o protocolo nº 07/006238/2014

4.1.2 Participantes e local do estudo

A pesquisa teve como participantes, ao todo, 35 alunos do 6º ano, de uma escola municipal situada na 8ª Coordenadoria Regional de Educação da prefeitura do Rio de Janeiro. Na tabela abaixo, observa-se a caracterização etária dos participantes:

10 anos	11 anos	12 anos	13 anos
13	11	8	3

Tabela 3 : Caracterização do grupo - idades

No grupo de alunos da turma em questão, composta por uma quantidade maior de meninos - 22 alunos - 2 estudantes cursavam o ano escolar pela segunda vez, por serem repetentes. Apesar de se encontrarem em níveis de letramento diferenciados, todos são alfabetizados. A Escola oferece atendimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo assim, grande parte da turma é oriunda do 5º ano da própria unidade escolar.

A turma dispunha de 6 aulas semanais de Língua Portuguesa, ministradas pela mesma professora. O material didático mais utilizado pela prática da professora era o Caderno de Apoio Pedagógico, cuja elaboração e distribuição era feita pela Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

No decorrer da aplicação da pesquisa, houve a realização de um pré-teste, seis sessões de intervenção e um pós-teste. Todos os alunos da sala de aula tiveram a oportunidade de participar das atividades. Entretanto, no decorrer das intervenções, alguns alunos evadiram, segundo informações dadas pela professora da turma, e outros não compareceram às aulas. Dessa forma, para efeito da pesquisa, foram considerados apenas os alunos que participaram de todas as atividades de intervenção, bem como dos pré e pós-testes. Sendo assim, o número inicial de 35 alunos matriculados foi reduzido a 22 participantes efetivos para a análise do pós-teste.

4.1.3 Intervenção

Visando favorecer a aplicação de atividades de caráter metalinguístico e metacognitivo sobre análise, uso e reflexão de determinados conectivos coordenativos e subordinativos, as sessões de intervenção foram realizadas semanalmente, com duração de 90 minutos, no período de 30/10/14 a 28/11/14, perfazendo um total de 8 encontros. A média de presença dos alunos no decorrer da aplicação da pesquisa foi de 65%. A realização da pesquisa de intervenção educacional da presente Dissertação constituiu-se de 4 etapas, a saber:

1 - Identificação do problema:

As seções de intervenção iniciaram com a aplicação do pré-teste no início das investigações que consistiu de produção de um texto de base narrativa- reconto- com o objetivo de verificar como o aluno estabelece as ligações lógico-discursivas – uso das conjunções- no encadeamento de orações. A iniciativa de se propor um pré-teste veio da necessidade de verificar como o aluno utilizava os conectivos antes da intervenção. Desta forma, seria possível saber, ao certo, se foram eficazes as atividades metacognitivas e metalinguísticas propostas.

2- Planejamento de uma mudança de prática:

Esta etapa tratou, especificamente, da elaboração de atividades sobre o uso de conectivos a fim de treinar habilidades metassintáticas. Dessa forma, esperava-se promover reflexões acerca de novas propostas de ensino de um aspecto da produção escrita – relação entre orações – de forma reflexiva e consciente, por parte dos alunos. E, por conseguinte, apresentar uma alternativa ao ensino tradicional que leva em conta a simples classificação de orações, sem relação com seu uso intencional quando da produção de textos.

3- Implementação:

Após o planejamento, iniciou-se a aplicação das atividades planejadas e reflexão sobre os dados coletados mediante comportamento cognitivo dos alunos diante das propostas aplicadas. As referidas atividades foram aplicadas em 6 sessões de intervenção. Ao final das seções de atividades de intervenção, solicitou-se que os alunos participantes do pré-teste produzissem um texto de base narrativa, com o objetivo de verificar se houve evolução da produção escrita. As seções aconteceram no horário escolar, com o grupo de participantes em sua respectiva sala de aula, descritas no cronograma da pesquisa.

4- Avaliação da mudança de prática e do processo de investigação-ação:

Esta é a parte nuclear da pesquisa, em que é possível identificar as possíveis contribuições das propostas da pesquisa ao processo de ensino-aprendizagem dos conectivos. No contexto de nossa pesquisa, as habilidades *meta*, de acordo com Gombert (2003), corroborariam um controle deliberado dos processos automáticos de forma cada vez mais fácil; no entanto, atribuindo esforço e “custo” cognitivo. As habilidades metassintáticas, então, permitiriam que o aluno-escritor concebesse a elaboração de enunciados mais complexos, além do reconhecimento e da compreensão em relação ao uso dos conectivos, os quais exigem tomadas de decisão para o favorecimento da coesão e coerência do texto escrito. Portanto, na parte analítica da

presente pesquisa, objetivou-se verificar quais foram as melhorias práticas alcançadas, suas implicações e recomendações para a prática de ensino dos conectivos.

4.1.4 Procedimentos

As ações de intervenção tiveram como base um projeto didático sugerido à professora da turma através do trabalho com a adaptação da narrativa “As Aventuras de Tom Sawyer”, um dos maiores clássicos da literatura juvenil, escrito por Mark Twain. A opção pelo trabalho com base em um gênero literário encontra apoio nas palavras de Cândido (2004) ao dizer que a literatura é concebida como fator indispensável para a humanização, sendo assim, não somente um direito, mas uma necessidade de equilíbrio do homem com a sociedade. Ela é instrumento fundamental ao processo de formação humana e possibilita, ainda, a discussão, na comunidade de leitores, de certos preconceitos e atitudes, além de instigar a construção da identidade do sujeito, à medida que ela dá ao leitor o direito e fazer seus próprios juízos sobre os fatos que apresenta, exercitando sua reflexão crítica.

Ademais, o ensino de Língua Portuguesa deve ser permeado por práticas de leitura, até mesmo quando o objetivo de ensino é analisar determinados fenômenos linguísticos. É sabido que dados dos sistemas avaliativos de ensino público, tais como Saeb e PISA¹⁴, apontam que os alunos, no geral, ainda apresentam médias negativas em relação à compreensão leitora. Se, antigamente, havia uma carência praticamente absoluta de livros e espaços de fomento à leitura na grande maioria das unidades escolares, nos dias atuais, a situação é bem diferenciada. A maioria das escolas possui salas de leitura ou um espaço que se destina a uma biblioteca, por menor que seja. Parece, todavia, que estes espaços e os acervos não são utilizados como deveriam. Resta-nos questionar o porquê isso acontece e o que estaria faltando para que essa realidade seja modificada. É importante refletir, também, em como a escola aproveita os

¹⁴ O PISA – *Programme for International Student Assessment* - tem por objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

programas de leitura proporcionados pelo governo. Diante desse cenário, a presente pesquisa propõe contribuir, ainda, para a vivência literária de um clássico da literatura universal.

Apesar de se tratar de uma pauta polêmica nos estudos e debates acadêmicos acerca do tema, optamos pelo trabalho de intervenção com base em adaptação de um clássico da literatura universal ao nos apoiarmos nas considerações de Machado (2005, p.13) afirmando que

quando falo de leitura dos clássicos por crianças e jovens, não estou me referindo a um contato forçado com Machado de Assis, Raul Pompéia ou José de Alencar para efeito de fazer uma prova, nem estou propondo que Eça de Queirós ou Luiz de Camões sejam postos em mãos infantis ou adolescentes para posterior cobrança valendo nota.

Machado (2005) aborda que o indispensável é aproximar os jovens leitores da grande tradição literária da humanidade e, para tal, que esse primeiro contato não precisa ser, necessariamente, por textos originais. O objetivo é apresentar a oportunidade do primeiro encontro com a literatura do cânone, na esperança de que possa ser interessante e instigante ao leitor e que possa, em decorrência, ser um convite à leitura da versão original.

A narrativa escolhida, por se tratar de uma literatura de aventura, sempre empolga leitores – principalmente os pré-adolescentes – ao possibilitar “viajar” a terras exóticas e vivenciar situações mirabolantes com diversão garantida. Em “As aventuras de Tom Sawyer”, dois meninos, Tom e Huck, protagonistas da história, vivem altas aventuras às margens do rio Mississipi- sua paisagem natal. Ao comentar sobre o sucesso histórico dessa obra, Machado (2005, p.103-104), no capítulo em que discorre sobre narrativas de aventura, comenta que o interesse pela história que perpassa gerações e nações se justifica pela característica do texto, que apresenta

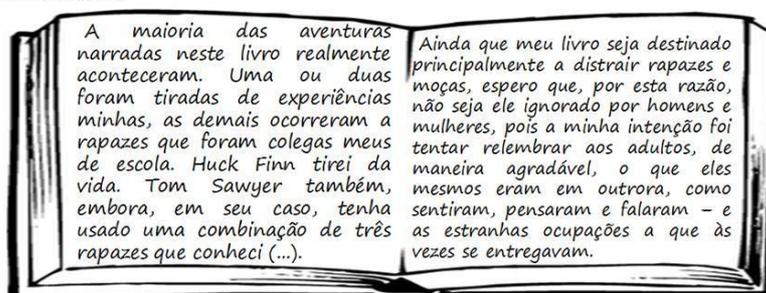
a sucessão de momentos verdadeiros, episódios divertidos e emocionantes, descrições vívidas, diálogos concretos e, sobretudo, o ponto de vista perfeito de um adolescente descobrindo o mundo, se questionando sobre o certo e o errado, e contando essa história com toda a naturalidade possível.

No intuito de preparar os alunos para as atividades que seriam realizadas a partir dali, a professora da turma apresentou a obra e realizou algumas atividades de pré-leitura, leitura e pós -leitura do livro, através da aula digital da Educopédia Grandes Obras¹⁵



Por que ler esse livro?

A narrativa de Tom Sawyer se passa no interior dos Estados Unidos, às margens do Rio Mississippi, e se baseia em experiências vividas pelo próprio Mark Twain, como ele diz no prefácio da obra:



Nosso livro é uma história surpreendente! Nele, você conhecerá uma turma que, apesar das traquinagens, sabe muito bem dar valor ao amor e à amizade. Além disso, você saberá um pouco sobre o que significava ser criança no século XIX.

Figura 4: Slide da aula digital “As aventuras de Tom Sawyer”,¹⁶

Apresentada a justificativa pela escolha do texto usado na intervenção, passa-se a detalhar, passo a passo, as sessões de intervenção aplicadas pelo pesquisador, apresentando os objetivos e estratégias utilizadas.

¹⁵ A Educopédia é uma plataforma de aulas digitais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pensada para subsidiar o trabalho dos professores através de conteúdos digitais tratados didaticamente, em uma perspectiva hipermediática. A plataforma apresenta um curso especial voltado para o trabalho de pré-leitura, leitura e pós-leitura de títulos da literatura universal, intitulado “Grandes Obras”, do qual a professora da turma em que se insere a pesquisa utilizou a aula “As aventuras de Tom Sawyer” oportunamente, no decorrer do trabalho com a leitura da adaptação da obra.

¹⁶ Fonte: www.educoedia.com.br

4.1.4.1 Pré-teste

Como mencionado anteriormente, foi aplicado um pré-teste como etapa inicial da pesquisa-ação desenvolvida. O pré-teste teve como objetivo principal identificar o problema apontado pela pesquisa em relação ao encadeamento lógico-discursivo das orações nos textos dos alunos do sexto ano da turma selecionada.

Adotamos a seguinte estratégia: realizamos o reconto do capítulo “Aventura no cemitério”, do livro “As aventuras de Tom Sawyer” lido para turma oralmente pelo pesquisador. A seguir, os alunos foram solicitados a produzir um reconto (ANEXO C) do capítulo que foi lido.

4.1.4.2 1ª sessão de intervenção

A 1ª sessão de intervenção da presente pesquisa ocorreu na semana seguinte ao término da leitura do livro “As aventuras de Tom Sawyer” e a escrita do reconto do capítulo “Aventura no cemitério”. O pesquisador introduziu o tema da atividade conversando com os alunos sobre o propósito da aplicação de diferentes atividades durante as 7 aulas subsequentes e a importância da participação de todos. Em seguida, foram apresentadas algumas frases em slides para que os alunos pudessem refletir sobre como seria possível uni-las em um único período a fim estabelecer relações lógico-discursivas específicas:

- 1.O Brasil não ganhou a Copa de 2014.
- 2.O técnico não soube liderar a equipe.
- 3.Os jogadores não se esforçaram.



Figura 5 – Introdução à ideia de conectividade

A partir da oralidade, os alunos foram incentivados a construir períodos utilizando conectivos específicos apresentados pelo pesquisador, observando os valores semânticos estabelecidos. Todas as possibilidades de produção de períodos compostos envolvendo as frases 1 a 3 foram registradas no quadro e, aproveitando a análise feita, apresentamos outros conectivos de valor semântico semelhante, a fim de que, oralmente, os alunos pudessem manipulá-los de forma consciente. A partir da manipulação oral dos períodos, foi aplicada uma atividade escrita (ANEXO D) cujo objetivo foi sistematizar atividades de uso consciente dos conectivos através da produção de períodos que atendessem aos valores semânticos indicados.

4.1.4.3 2ª sessão de intervenção

A segunda seção de intervenção apresentou uma proposta de atividade semelhante a da seção anterior. Os alunos deveriam completar os períodos empregando conectivos apropriados, a partir das relações lógico-discursivas estabelecidas pelas tirinhas propostas. O pesquisador, antes de aplicar a atividade escrita, retomou alguns

exemplos, no quadro, em que o estabelecimento dos conectivos pudesse ser revisitado pelos alunos. Ademais, deu-se prosseguimento às atividades orais de substituição de conectivos de mesmo valor semântico, atentando para o arranjo sintático em cada caso e os possíveis efeitos de sentidos produzidos em decorrência da escolha intencional das palavras de ligação, com o objetivo de focalizar a atenção dos alunos nos aspectos formais dos períodos produzidos.

A atividade (ANEXO E) consistiu em produzir as orações que completassem os períodos já estabelecidos de acordo com a situação discursiva apresentada em três tirinhas, a saber:

a) Tirinha do meio ambiente: no texto em voga, Cebolinha e sua mãe são os personagens centrais. No primeiro quadro, Cebolinha aparece com uma placa veiculando a mensagem “Abaixo a poluição” e é elogiado por sua mãe. No segundo quadro, há uma quebra de expectativa, que gera o humor: sua mãe percebe que seu quarto encontra-se descuidado e tece uma crítica referente a sua incoerente postura.

b) Tirinha da conversa entre amigas: o humor da tirinha consiste em mostrar que, ao ser sincero, Cebolinha, de forma implícita, acaba revelando à Dona Maricota que as sua mãe e as demais amigas estavam tecendo comentários negativos sobre sua pessoa, como se pode deduzir a partir da reação das amigas com sua chegada e com o comentário do Cebolinha.

c) Tirinha do aniversário de casamento: na tirinha, o pai do Cebolinha não se recorda de que o dia é de comemoração de seu aniversário de casamento, mesmo com todos os indícios apresentados na cena. O texto faz uma crítica ao esquecimento da data de aniversário de casamento por parte dos esposos.

4.1.4.4 3ª sessão de intervenção

A terceira seção também partiu, inicialmente, da exploração de alguns períodos produzidos na atividade de intervenção anterior, em que os alunos foram levados a perceber o uso dos conectivos de acordo com as situações discursivas apresentadas nas

tirinhas. Ademais, exercícios orais de substituição de conectivos de semelhante valor semântico foram realizados.

Nesta etapa, o pesquisador, baseando-se na tarefa de julgamento¹⁷ de frases descritas por Correa (2004), propôs a seguinte atividade oral: ao introduzir alguns exemplos de conectivos empregados de forma equivocada, levando em consideração, ainda, as tirinhas da atividade anterior, os alunos deveriam julgar o que estava equivocado nos períodos e, coletivamente, proceder a adequação.

Em seguida, foi aplicada uma atividade que consiste em, a partir da tirinha apresentada, a produção de períodos pelos alunos, em que a segunda oração estabelecesse a ideia indicada entre parênteses (ANEXO F). A tirinha apresenta cenas em que fica evidente a repulsa do Cascão a água/banho. No primeiro quadro, há um tapete na entrada de sua residência como a informação: “Limpe os pés”. No segundo quadro, percebe-se o deslocamento do tempo. A presença da lua deixa implícito que o personagem passou o dia inteiro do lado de fora de casa, justamente para não “se limpar”. Ao verificar a porta de casa, a mãe do Cascão fica surpresa ao perceber que ele se encontra dormindo na rua, por não querer obedecer à solicitação expressa pelo tapete. No último quadro reside, então, o humor da tirinha.

4.1.4.5 4ª sessão de intervenção

As atividades propostas nesta sessão foram divididas em dois momentos. O primeiro consiste em apresentar possibilidades de uso de diferentes conectivos os quais conferem semelhantes valores semânticos. O segundo apresenta um período para que o aluno manipule-o e construa dois outros períodos de diferentes formas, garantindo a manutenção das relações lógico-discursivas estabelecidas.

As oito atividades (ANEXO G) foram divididas em quatro blocos. O primeiro (atividades 1 e 2) enfoca estruturas coordenativas e subordinativas de causa. O segundo (atividades 3 e 4) evidencia a estrutura subordinada de finalidade. Já o terceiro

¹⁷ Correa (2004) discorre sobre a tarefa de julgamento de frases, sendo uma clássica atividade de investigação sobre a origem e desenvolvimento da consciência sintática. Consiste em apresentar oralmente uma lista de frases bem estruturadas e sentenças inaceitáveis do ponto de vista gramatical, no intuito de verificar a aceitabilidade sintática. No contexto da presente pesquisa, a atividade sofreu variação, no sentido de apresentar períodos estruturalmente gramaticais em que as relações lógico-discursivas expressas pelos conectivos estejam sendo estabelecidas de maneira equivocada.

(atividades 5 e 3) trabalha as estruturas coordenadas de conclusão. Por fim, o último (atividades 7 e 8) propõe a manipulação e reflexão sobre as possibilidades de produção de períodos com orações adversativas. Vale ressaltar que a configuração desse último bloco se difere das demais, por justamente procurar destacar a “mobilidade posicional”¹⁸ de conectivos adversativos (AZEREDO, 2010)

Os períodos apresentados nas atividades foram baseados no texto da narrativa lida em sala – “As aventuras de Tom Sawyer” (2005) A professora da turma promoveu a leitura, junto aos alunos, dos capítulos cinco a nove, na aula anterior à presente sessão. As atividades procuraram aguçar a percepção do aluno para as diferentes organizações estruturais que um período pode ter – em termos de composição por meio de articulação dentro dos períodos compostos por coordenação e subordinação.

O pesquisador apresentou oralmente como seria o desenvolvimento da atividade; o que seria esperado que os alunos fizessem. A partir de exemplos anotados no quadro, os alunos tiveram a oportunidade de manipular oralmente as estruturas coordenativas e subordinativas, atentando para as possibilidades de uso de diferentes conectivos e arranjos sintáticos que expressam causa, conclusão, explicação e finalidade.

Sendo assim, as atividades dessa sessão configuram-se como sendo de cunho epilinguístico (cf. cap. 3) que implica um conhecimento intuitivo da configuração estrutural da língua. O objetivo era o de que o aluno trabalhasse com seu saber acerca da utilização de conjunções, ou seja, seu conhecimento tácito sobre a língua (CORRÊA, 2004), como ponto de partida para o aprimoramento da consciência metalinguística e metassintática.

4.1.4.6 5ª sessão de intervenção

A atividade propunha que o aluno utilizasse conjunções para interligar as orações justapostas, a fim de trabalhar na prática com a construção de períodos compostos, sendo diretamente ligados à organização gramatical (ANEXO H). Os alunos, por meio da reflexão metalinguística acerca destes aspectos estruturais, são levados a pensar sobre as diferentes organizações em que os períodos podem ser

¹⁸ Azeredo (2010, p. 250) observa que os *conectivos porém, contudo, entretanto, no entanto, todavia* são tradicionalmente classificados como conjunções, mas possuem características que se assemelham a advérbios, como a mobilidade posicional na frases, por exemplo.

reescritos. Mais uma vez, o contexto dos períodos apresentados foi a narrativa lida em sala de aula – As aventuras de Tom Sawyer- capítulos finais.

Além de identificar as relações semânticas entre as orações, nosso objetivo também foi direcionar o olhar dos alunos para o aspecto que queríamos enfatizar – a explicitação escrita que justifique o uso dos conectivos em cada caso.

Dessa forma, nosso foco para o trabalho com a consciência metassintática são as possibilidades de organização sintática que a língua oferece para o uso e a capacidade de escolha intencional, de forma adequada, desses recursos para a veiculação de significados por parte dos alunos porque é “a percepção e conceptualização da língua que são afetadas pelo aumento da familiaridade com a diversidade de estilos de escrita” (LESSA, 2013 *apud* RAVID & TOLCHINSKY, 2002, p.440).

Ao final da aplicação da atividade, o pesquisador questionou a turma, oralmente, acerca da dificuldade ou não em reelaborar as construções em questão. Nosso objetivo era preparar o aluno a se autoavaliar, num processo de construção de seu autoconhecimento como usuário da língua, uma vez que, na próxima sessão, essa reflexão acontece por escrito.

4.1.4.7 6ª sessão de intervenção

A última atividade de intervenção foi baseada na leitura do texto “Você sabe tudo sobre animais?” (CRISTIANINI, 2012), trabalhado pela professora da turma na aula anterior à aplicação desta sessão. O texto é uma reprodução de um teste online sobre alguns fatos interessantes sobre os animais, verificando o conhecimento prévio dos alunos, que deveriam, a partir das informações dadas, considerá-las verdadeiras ou falsas. Na segunda parte do texto, há comentários sobre as respostas corretas, levando os alunos a aprender curiosidades sobre a vida e hábito de alguns animais (ANEXO I).

A justificativa para a escolha desse texto se deu justamente pelo fato de a professora da turma estar desenvolvendo um projeto didático articulado com outras áreas do conhecimento, atendendo à proposta pedagógica delineada pela unidade escolar para o encerramento do ano letivo.

Sendo assim, a atividade partiu de quatro períodos baseados no texto lido e discutido em aula, os quais apresentaram uso inadequado de conectivos do ponto de vista sintático-semântico. Os alunos foram solicitados a identificar a inadequação em

cada caso e reescrever o período realizando a adequação necessária, sem o apoio do texto escrito. Neste contexto, é importante ressaltar a transposição dos conceitos de *juízo* e *análise*, descritos por Gombert (1992) e já anteriormente mencionados, para a presente atividade (ANEXO J).

Consideramos, aqui, que questões de *juízo* se referem à utilização/ desenvolvimento de um saber estrutural com atividades de localização de elementos linguísticos – conjunções e valores semânticos. Por seu turno, questões de *análise* remetem a exercícios de reflexão sobre essa utilização dos elementos linguísticos e dos efeitos dessa utilização em termos de estruturação e uso. Lessa (2013) salienta que a análise requer conhecimentos e reflexões mais refinados, que são desenvolvidos após a etapa de juízo.

Na segunda tarefa, o aluno deveria refletir sobre a atividade de correção e reescrita realizada na atividade 1 e comentar sobre as dificuldades e facilidades encontradas em realizar a tarefa. Tivemos por objetivos trabalhar com a reflexão do aluno em relação à sua própria cognição; o pensamento do próprio aluno acerca de suas dificuldades na execução das tarefas.

4.1.4.8 Pós-Teste

Após a última sessão de intervenção, foi aplicado o pós-teste que consistiu em produzir uma reescrita do reconto feito no pré-teste, atentando para as relações semânticas estabelecidas.

O objetivo desta atividade era de que os alunos, munidos do texto do pré-teste, pudessem modifica-lo estruturalmente, levando em conta o percurso realizado nas etapas da intervenção: a reflexão metassintática acerca do uso consciente das estruturas coordenativas e/ou subordinativas que expressem adversidade, causa, conclusão e finalidade.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO

A seguir, encaminhamos os resultados das atividades de intervenção a partir da análise das respostas dos alunos. Cabe ressaltar que as produções dos alunos apresentadas neste capítulo foram observadas de forma aleatória com objetivo de proceder a uma análise global do desempenho da turma face às atividades aplicadas. Em muitos casos, utilizaremos as respostas dadas pelos alunos como exemplos que ilustram as discussões.

5.1 ANÁLISE DO PRÉ-TESTE

A partir das produções feitas, analisou-se a escrita dos alunos, baseando-se no universo de períodos compostos por coordenação e subordinação, com os seguintes critérios:

CRITÉRIO A: Incidência de uso: verificando a quantificação do uso geral de conectivos, tanto coordenativos quanto subordinativos.

CRITÉRIO B: Pertinência de uso: a análise da aplicação adequada dos conectivos ao estabelecer as relações lógico-discursivas entre os períodos.

CRITÉRIO C: Níveis de conectividade: a observação do uso dos tipos de conectivos coordenativos e subordinativos encontrados nas produções.

Em relação ao critério A, verificou-se que, em um universo de 186 períodos compostos, a produção de orações coordenadas (130) se deu de forma expressiva em relação à produção de orações subordinadas (56), como se pode ver no gráfico a seguir:

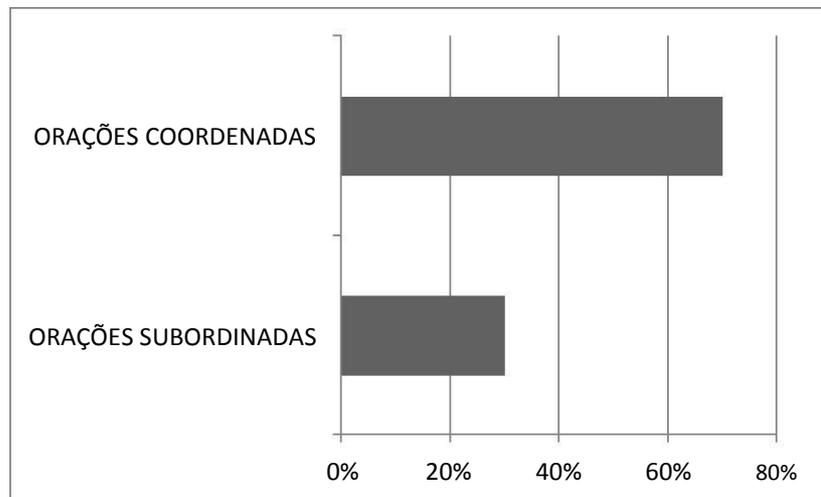


Gráfico 5 – Critério A – Incidência de Uso

Os dados coletados a partir da análise da produção dos alunos revelam aspectos bastante pertinentes em relação à natureza e uso do processo de coordenação e subordinação por parte dos falantes da língua. É sabido que os conectivos coordenativos e subordinativos são responsáveis por conectar termos ou frases, determinando relações de dependência ou coordenação. Grosso modo, os conectivos coordenativos são responsáveis por conectar frases ou termos de mesma função sintática; os subordinativos, por seu turno, são caracterizados por conectar elementos de diferentes níveis sintáticos em que uma oração é sintaticamente dependente da outra.

No entanto, é natural perceber a produção de orações coordenadas e subordinadas que não são interligadas por um conectivo. Pelo processo chamado de justaposição, são postas “lado a lado” e expressam sentidos que são deduzidos a partir da experiência linguística do leitor ou ouvinte.

Ademais, é fato que, nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem, a criança produz períodos simples e, logo após, inicia a produção coordenada dos mesmos. Somente em estágios mais avançados do desenvolvimento da linguagem, a produção de períodos compostos por subordinação começa a ser implementada pela criança, na modalidade oral. Em se tratando da modalidade escrita, a escola possui um papel preponderante para a garantia da produção de períodos compostos na escrita.

Dessa forma, a incidência de um maior número de períodos compostos por coordenação é justificável, observando-se o nível de escolaridade e de idade dos alunos pesquisados. Durante a aquisição da linguagem os conectivos aditivos são os primeiros a serem utilizados pelas crianças, já a partir dos três anos de idade, passam a usar os conectivos que estabelecem relações de causa, tempo e oposição. Tal afirmativa pode ser evidenciada pelos níveis de conectividade apresentados nas amostras coletadas, em observância ao critério C. apresentados na tabela 4:

COORDENAÇÃO		
VALOR SEMÂNTICO	CONECTIVO	OCORRÊNCIA
ADIÇÃO	[e]	96
CONCLUSÃO	[então]	3
ADVERSIDADE	[e]	5
	[mas]	20
	[porém]	1
CAUSA	[porque]	4
	[pois]	1
TOTAL		130

Tabela 4 – Critério B – Níveis de conectividade (Coordenação)

Ao analisar os dados apresentados, percebe-se o uso expressivo do conectivo aditivo **e**, usado amplamente em todas as amostras.

SUBORDINAÇÃO		
SUBSTANTIVA	CONECTIVO	OCORRÊNCIAS
OBJETIVA DIRETA	[que]	17
ADJETIVA	CONECTIVO	OCORRÊNCIAS
EXPLICATIVA	[que]	4
ADVERBIAIS	CONECTIVO	OCORRÊNCIAS
CONDICIONAIS	[se]	2

Tabela 5– Critério C – Níveis de conectividade (Subordinação)

A tabela 4 apresenta o emprego do recurso da subordinação que, ao ser comparado com a tabela 3, apresenta um número de ocorrências bastante inferior.

Percebemos que os conectivos mais representativos das categorias, os mais prototípicos, são os que apresentam uma frequência de uso mais elevada (*e, que*). Como se trata de dados coletados no pré-teste, isto pode indicar a limitação de uso, por parte dos alunos, de conectivos que estabelecem diferentes relações lógico-discursivas.

A partir das análises realizadas à luz da performance dos alunos na produção do pré-teste, é importante ressaltar que a pesquisa-ação aqui descrita apresenta, através de uma abordagem metacognitiva e metalinguística (metassintática), o trabalho com conectivos específicos e suas respectivas relações semânticas, selecionados criteriosamente, a partir da observação da produção dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, bem como atentando para a especificidade do trabalho de produção escrita do tipo textual narrativo. A seguir, apresenta-se uma tabela que ilustra o escopo do trabalho:

RELAÇÃO SEMÂNTICA	CONECTIVOS
CAUSALIDADE	porque; pois; como; já que
FINALIDADE	para que, a fim de que
ADVERSIDADE	mas; porém; entretanto; no entanto; contudo
CONCLUSIVIDADE	portanto; logo; pois; então; por isso

Tabela 6 – Tabela de conectivos

Os conectivos de causalidade exprimem relações de causa e efeito entre as orações. [*Porque*] e [*pois*] introduzem a oração causal que vem após a principal.

[*Como*] introduz a oração causal anterior à principal. [*Já que*] introduz a oração adverbial colocada antes ou depois da principal. A manipulação consciente dos referidos conectivos de causalidade, observando essas peculiaridades sintáticas, sem necessidade, nesse nível de ensino (6º ano), do uso de nomenclatura gramatical, tornou-se um dos objetos de estudo durante as atividades de intervenção.

Os conectivos que exprimem adversidade são representados por sua forma típica, o [*mas*]. Estabelecem, basicamente, relação de contraste entre dois fatos e ideias, constituída na simples oposição de dois conteúdos ou na quebra de expectativa. A partir da análise das produções do pré-teste, percebemos o uso praticamente exclusivo do

conectivo [mas] ao expressar oposição. Ao considerar que relações de oposição são amplamente utilizadas pelos alunos desse nível de ensino em textos do tipo narrativo, as atividades de caráter metassintático que exploraram o uso dos demais conectivos que exprimem adversidade foram exploradas, com o objetivo de ampliar o repertório dos discentes em relação à produção de orações coordenadas adversativas.

Como já discutido anteriormente, Azeredo (2010) ressalta que, diferentemente do conectivo [mas], os conectivos [porém], [entretanto], [contudo], [todavia] apresentam mobilidade posicional, se comportando como advérbios ou adjuntos conjuntivos. Logo, ressalta-se a validade da proposta de trabalho com as especificidades sintáticas desses conectivos em relação ao uso consciente e intencional de orações adversativas com diferentes configurações por parte dos alunos.

5.2 ANÁLISE DA 1ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO

A aplicação da primeira atividade de intervenção (ANEXO D) na turma participante da pesquisa mostrou que, de forma geral, os alunos foram capazes de completar os períodos com um conectivo que indicasse a ligação lógico-discursiva requerida pelos parênteses. Entretanto, um grupo de alunos apresentou diferentes padrões de resposta em relação ao esperado, como se pode observar nos exemplos abaixo

Exemplo 1: *“portanto Tom estava conversando com a Becky e o professor pegou pela orelha dele.”*

Exemplo 2 *“por isso Tom estava brincando e nem se lembrou que estava triste.”*

Exemplo 3: *“por isso que Tom matou aula para conversar com Becky.”*

Exemplo 4: *“por isso que Tom matou aula para conversar com Becky o professor puxou sua orelha.”*

A atividade aplicada apresentou seis períodos que deveriam ser completados por orações sindéticas ou subordinadas e duas em que o aluno deveria produzir uma oração assindética, introduzindo o conectivo que fizesse a ligação lógico-discursiva adequada. Nos exemplos acima, percebemos que os alunos introduziram orações sindéticas

conclusivas que comentavam as orações assindéticas não expressas graficamente, mas presentes de forma virtual, em seus esquemas mentais. Ao se propor o preenchimento de orações assindéticas e principais, um número considerável de alunos apresentou raciocínio semelhante ao ilustrado pelos exemplos, evidenciando a atenção dada pelos alunos ao conteúdo das orações em detrimento da forma como os períodos se apresentam.

Ao observarmos outro exemplo de resposta dada a um diferente item da atividade, verificamos a ausência de critério em estabelecer o uso de um conectivo em prol do estabelecimento de uma relação sintático-semântico:

Exemplo 5: *“Tia Polly descobriu que Tom havia matado aula então por isso portanto descobriu que Tom havia matado aula.”*

Verificam-se, também, alguns casos em que o emprego do conectivo foi feito de maneira imprópria, considerando o contexto e a indicação da atividade. Abaixo, o aluno não estabeleceu a relação lógico-discursiva solicitada pelos parênteses.

Exemplo 6: (conclusão) *“Tom estava brincando porque nem se lembrou de que estava triste”*.

Os períodos produzidos por alguns alunos evidenciam a importância do trabalho em que as habilidades metassintáticas sejam desenvolvidas, com o intuito de contribuir para a formação de alunos que sejam capazes de “refletir sobre os aspectos sintáticos da língua para controlar deliberadamente sua aplicação”. (Gombert, 1992, p).

5.3 ANÁLISE DA 2ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Uma vez que já haviam participado de semelhante atividade recentemente, não houve grande dificuldade na execução da tarefa da 2ª sessão de intervenção (ANEXO E). Vale ressaltar, no entanto, alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos, os quais evidenciam a necessidade de se desenvolver uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão manipular de forma intencional. (Gombert, 1992)

Exemplo 1: *“A mãe elogiou a atitude do filho pois ele não arrumou o quarto.”*

Exemplo 2: *“O Cebolinha foi sincero no que disse, porém abriu a boca.”*

Os exemplos revelam incoerência semântica em relação ao período e o contexto. Nesse caso, independente da situação apresentada pela tirinha, é incoerente uma mãe elogiar um filho por não ter arrumado o quarto. Sobre isso, Correa (2004) salienta que tarefas de consciência sintática devem ser compreendidas como sintático-semânticas por ser impossível tratar da sintaxe de forma independente da semântica.

Nos exemplos abaixo, observa-se o emprego do conectivo final [para que] e o correlato verbal expresso de forma equivocada:

Exemplo 3: *“A mãe do Cebolinha precisou de muito “jogo de cintura” para que a amiga não ficar chateada.”*

Exemplo 4: *“Ela pôs noivinhos na mesa e colocou seu vestido de noiva para que ele lembrar o aniversário de casamento”.*

A subordinação, como se sabe, requer conhecimento mais amplo da estrutura da língua. A simples exposição a textos exemplares da norma padrão não garante a aprendizagem dessas estruturas mais completas. A falta do emprego do subjuntivo na estrutura subordinativa dos itens da atividade que solicitavam o uso de um conectivo final, percebida em grande parte das amostras produzidas pelos alunos, aponta para a necessidade de explicitação do emprego do modo verbal nesse contexto específico de uso.

5.4 ANÁLISE DA 3ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Como já destacado anteriormente, alguns alunos não atenderam às expectativas da atividade, (ANEXO F), omitindo a oração assindética ou a principal, como se pode constatar nos exemplos abaixo:

Ideia de oposição

Exemplo 1 *“no entanto não queria limpar os pés”.*

Ideia de causa

Exemplo 2: “*que ele não queria limpar os pés*”

Ideia de finalidade

Exemplo 3: “*para que ele não dormisse de noite na rua.*”

Ideia de conclusão

Exemplo 4: “*portanto a mãe dele deixou*”.

Ao analisar as respostas das atividades, constatamos que um grupo de alunos ainda não havia compreendido a proposta da atividade. Ampliando o olhar, podemos dizer que alguns alunos precisavam avançar em relação à reflexão da consciência sintática, percebendo o período como a união de orações semanticamente justapostas ou interligadas por conectivos apropriados, de acordo com a relação que se pretende estabelecer. Em outros termos, o investimento em atividade que, como afirma Correa (2004, p.73), “se ocupe do acesso à manipulação intencional do conhecimento sintático pela criança, em um dado contexto, ou seja, distinguindo o processo linguístico ordinário da sintaxe da atividade metassintática.”.

Por outro lado, é possível perceber, nas mesmas atividades, a produção de períodos de forma mais sofisticada, por outro grupo de alunos da turma, no que tange ao uso intencional de estruturas coordenadas e subordinadas, como podemos conferir a seguir:

Exemplo 5: (Ideia de oposição) “*Para entrar na casa ele deveria limpar os pés, mas como ele não gosta de limpeza preferiu dormir na rua.*”.

Exemplo 6: (Ideia de conclusão) “*Quando chegou a noite, a mãe de Cascão percebeu que ele não estava em casa, por isso foi até a rua procurá-lo e notou o que estava escrito no tapete.*”

Exemplo 7 (Ideia de finalidade) “*pra que o Cascão dormiu na rua? A fim de que não queria limpar os pés.*”

Os exemplos acima já demonstram algumas estratégias utilizadas pelos alunos em relação à manipulação eficiente e intencional dos conectivos. O exemplo 15, para expressar de forma completa o que é veiculado pela frase, utiliza uma estrutura final seguida da adversativa requerida pela atividade. Por sua vez, o exemplo 16 estabelece a noção de tempo com a subordinação prototípica para introduzir a estrutura de conclusão. Já o exemplo 17 cria uma sequência dialogal e utiliza a estrutura subordinativa final em dois momentos, apesar de empregar, de maneira equivocada a locução verbal *queria limpar* > *limpasse* aspecto cujo tratamento deveria ser dado ao tratar desse tipo de estrutura, como já discutido na seção anterior.

5.5 ANÁLISE DA 4ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO

As atividades desta sessão trataram da articulação de orações na forma de períodos compostos como possibilidade de expressão de ideias (ANEXO G). O aluno, muitas vezes, não considera a existência de várias possibilidades de estruturação. Fato este comprovado com o uso limitado de conectivos adversativos (uso do *mas* / *mais* indistintamente) como os resultados do pré-teste aplicado revelaram. Por conseguinte, ele acaba por organizar seu texto da única forma que conhece – articulação de períodos simples.

Em sentido contrário a esse, defendemos uma prática de ensino que privilegie atividades como as descritas na sessão, partindo de contextos reais de uso da língua em que os alunos tenham vivenciado através de leituras coletivas ou individuais ou a partir da análise e reflexão de seus próprios textos produzidos.

Para fins de análise das respostas dos alunos às atividades propostas por esta sessão de intervenção, dividimos os alunos em três grupos:

Grupo A- Alunos que compreenderam e aplicaram os conhecimentos metassintáticos adquiridos até o momento da aplicação da 4ª sessão de intervenção;

Grupo B – Alunos que apresentaram uma produção parcial das respostas esperadas, sinalizando maior dificuldade quanto à reelaboração dos períodos utilizando diferentes conectivos;

Grupo C - Alunos que não compreenderam/ não alcançaram os objetivos propostos, ou seja, as respostas dadas fugiram ao parâmetro esperado.

A seguir, observamos o número de alunos classificados em cada grupo, em um universo de 25 participantes presentes no dia da aplicação da intervenção:

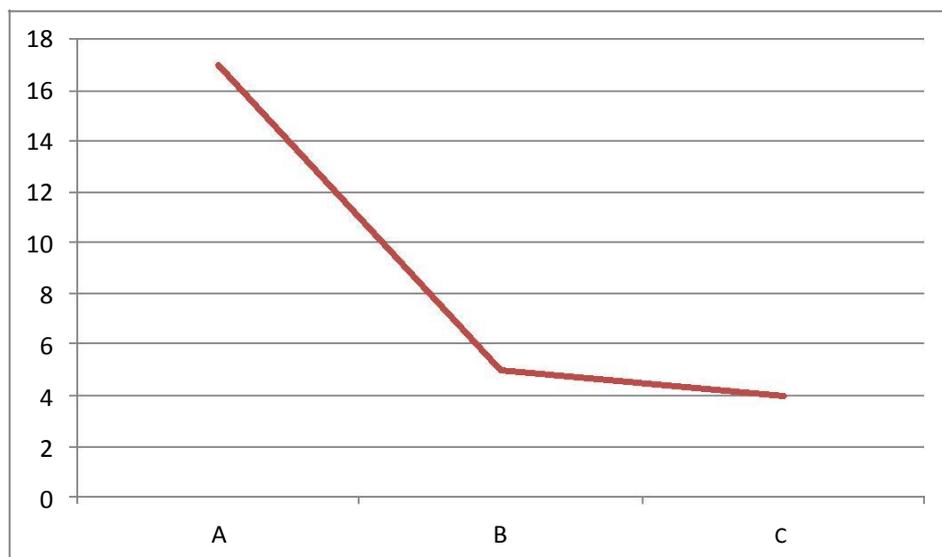


Gráfico 6 – Grupos A, B e C (4ª intervenção)

O maior índice de discrepância analisado foi em relação à atividade 8, em que os alunos deveriam apresentar diferentes formas de articulação do período dado “*Tom ficou com um pouco de remorso por ter fugido para a ilha, porém _____*”

Alguns alunos dos grupos **B e C** apenas trocaram o complemento da oração coordenada, mantendo o conectivo “porém”. Observe o grupo de respostas dadas por um aluno do grupo B

Aluno 1 *Tom ficou com um pouco de remorso por ter fugido para a ilha, porém não tem medo*

Tom ficou com um pouco de remorso por ter fugido para a ilha, porém não contou pra ninguém.

Tom ficou com um pouco de remorso por ter fugido para a ilha, porém ficou calado

No grupo C, a maioria dos alunos não compreendeu a natureza da atividade e se mostrou não familiarizada com as estruturas trabalhadas.

Exemplo 1 *Tom ficou triste*

Exemplo 2 *Tom ficou com um pouco de fome*

Exemplo 3 *Tom ficou com um pouco de remorso por ter fugido para a ilha porém legal.*

Como podemos analisar pelo gráfico 6, mais da metade dos alunos apresentou respostas dentro do esperado. Portanto, neste grupo podemos considerar um início satisfatório no que diz respeito à reflexão metassintática por parte dos alunos no que tange à manipulação intencional dos conectivos elencados pela pesquisa. No entanto, há um número considerável de alunos (9) que mostrou não compreender a possibilidade de manipulação de estruturas coordenativas e subordinativas de forma plena. Podemos supor que essa dificuldade deve-se, de certa forma, à ausência de atividades dessa natureza desde as séries iniciais na escola. Logo, o trabalho com a escrita em termos metassintáticos é essencial nas aulas de LP em geral para que os alunos possam aprimorar seus saberes e desenvolver a capacidade de reflexão consciente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da língua.

5.6 ANÁLISE DA 5ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO

A atividade foi baseada no entendimento, por parte do aluno, das relações de significado entre as orações e a explicitação do emprego de conectivos (ANEXO H). Para fins de análise, as respostas dos alunos foram agrupadas em três critérios distintos, a saber:

Grupo A – Composto de alunos que conseguiram atribuir, apropriadamente, mais de 70% das relações lógico-discursivas e tecer comentários coerentes sobre sua ação.

Grupo B – Composto de alunos que atribuíram entre 50% e 70% de respostas e

comentários apropriados.

Grupo C – Composto de alunos que não atingiram 50% de respostas e comentários apropriados.

O gráfico a seguir ilustra o desempenho dos alunos mediante os critérios estabelecidos na análise desta intervenção:

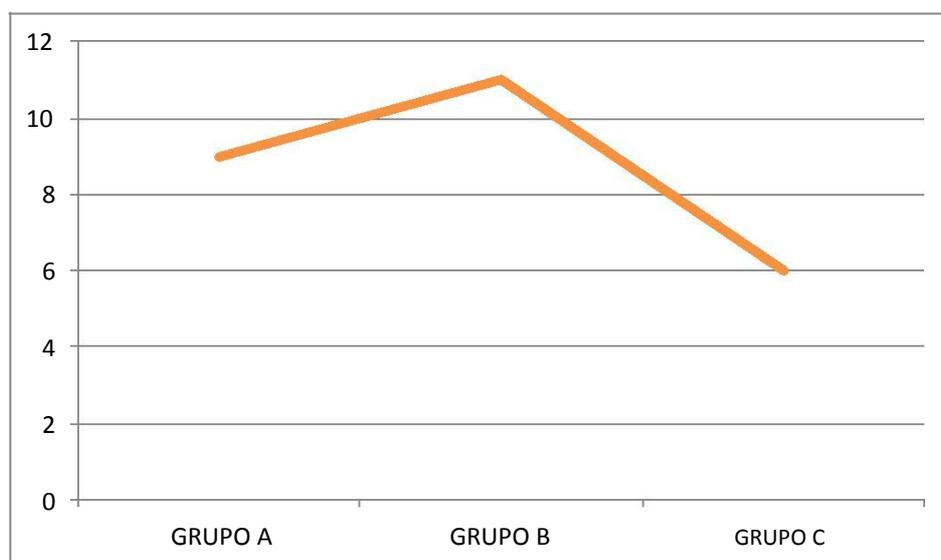


Gráfico 7 – Grupos A, B e C (5ª intervenção)

Considerando um universo de 26 alunos, verificamos que o maior número de alunos participantes foi classificado como pertencente ao GRUPO B. Dessa forma, apresentaram *performance* mediana ao realizar as atividades. Ao considerar a soma entre os alunos do GRUPO A e GRUPO C, percebemos que a maioria da turma não apresentou respostas plenamente satisfatórias ao estabelecer relações entre os períodos e tecer comentários sobre essa operação metassintática.

É possível justificar o resultado apresentado pelo fato de não haver familiaridade dos alunos acerca de exercícios em que reflexões sobre a língua e sua estrutura são requisitadas. Assim, percebemos a dificuldade dos alunos em pensar conscientemente sobre o estabelecimento de relações lógico-discursivas e em explicitar de suas escolhas, pois são atitudes que se distanciam das práticas diárias nas aulas de LP.

A seguir, a tabela exemplifica o comportamento dos alunos envolvidos na

pesquisa de acordo com cada item da atividade:

ITEM	RELAÇÃO ESTABELECIDADA	% DE UTILIZAÇÃO ADEQUADA
A	FINALIDADE/ CAUSA	75%
B	ADVERSIDADE	47%
C	CONCLUSÃO	63%
D	CAUSA	39%
E	CONCLUSÃO	58%
F	ADVERSIDADE	69%

Tabela 7 - Tabulação de análise (5ª intervenção)

A primeira coluna apresenta os itens da atividade – 5 períodos justapostos para que os alunos os transformassem em períodos compostos. A segunda coluna mostra o parâmetro de respostas esperadas, ou seja, a expectativa de relações lógico-discursivas estabelecidas. Por fim, a terceira apresenta a porcentagem de acertos em cada alternativa, num universo de 26 alunos participantes.

O item A, por ter duas possibilidades de resposta, apresentou um índice de utilização adequada maior em relações aos demais. As respostas inadequadas apresentaram conectivos diferenciados em cada uma, não constatando incidência de um conectivo específico, configurando um distrator¹⁹, assim como aconteceu com o item B. Já no item C, os alunos que atribuíram respostas inadequadas, em sua grande maioria, optaram por estabelecer relação de adversidade. No item D, em relação às respostas inadequadas, houve o predomínio da relação adversativa. Os alunos que não pontuaram no item E estabeleceram variados tipos de relações lógico-discursivas, assim como ocorreu no item F.

Quanto à segunda parte da atividade desta sessão, os comentários dos alunos foram analisados por níveis I e II: no nível I, os comentários são caracterizados pela grande dificuldade desses alunos - pertencentes ao GRUPO C na análise anterior -, ou seja, respostas fora do padrão esperado, ou em branco, como é possível observar a

¹⁹ São denominadas *distratores* as respostas que não estão corretas, mas que devem ser plausíveis, referindo-se a raciocínios possíveis dos estudantes. Assim, o distrator pode revelar uma competência que não foi adquirida pelo estudante e mostrar o caminho que o professor deve seguir para sanar essa dificuldade.

seguir:

Exemplo 1 Não sei (Item B)

Exemplo 2 : Ela estava com raiva dele (Item D)

Exemplo 3 : Tom quiz abraça ela empurro ele (Item F)

No nível II, os alunos (caracterizados nos grupos A e B na análise anterior) apresentaram comentários que atenderam parcialmente ou plenamente ao esperado:

Exemplo 1: Porque estão falando de outra coisa (Item B)

Exemplo 2 As frases são opostas. Item F)

Exemplo 3: Dá ideia de conclusão.(Item C)

Exemplo 4 : É adversidade (Item F)

Exemplo 5 O sentido é explicação (Item A)

Percebemos que as amostras revelam a tentativa dos alunos em justificar suas respostas, mesmo que, em um primeiro momento, essa explicação pareça inconsistente, como a dada pelo exemplo 1, que, em nossa análise, tentou referir-se à relação de oposição entre as orações do Item B.

Os exemplos abaixo já sinalizam respostas de alunos as quais são mais elaboradas, integrando os níveis sintático e semântico em prol do estabelecimento das relações lógico-discursivas apresentadas:

Exemplo 1: As frases explicam porque eles fizeram pacto (Item A)

Exemplo2: Porque dá uma conclusão porque tia Polly libero do castigo (Item C)

Exemplo 3: Elas (as orações) explicam o cuidado da Tia Polly com o Tom. (Item D)

Exemplo 4: Explica porque tia Poly colocou ele pra trabalha (Item C)

Exemplo 5: Dá uma ideia diferente porque ele quis abraçar ela não quis. (Item F)

Em princípio, além dos comentários analisados, imaginávamos identificar nas respostas dos alunos uma cognição classificatória escolar, ou seja, o aluno, diante das dificuldades em realizar a atividade, poderia recorrer a classificações de estruturas sintáticas, como é requerido em grande parte das atividades escolares sobre orações coordenadas e subordinadas. Por se tratar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental,

esse tipo de resposta não foi evidenciado, uma vez que, de acordo com o currículo tradicional e a divisão de conteúdo feita pelo livro didático, o conteúdo “Período Composto” aparece, comumente, a partir do 8º ano.

A partir da análise, podemos perceber que, de alguma maneira, as atividades levaram os alunos a refletir metalinguisticamente acerca das estruturas sintáticas, num movimento de reflexão metassintática (GOMBERT 1992; CORRÊA, 2004)

5.7 ANÁLISE DA 6ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Na última sessão de intervenção, os alunos deveriam, a partir do texto lido e trabalhado pela professora da turma (ANEXO I), analisar os períodos apresentados pela atividade 1 (ANEXO J) e identificar os equívocos quanto ao uso dos conectivos empregados nos itens **(a)** a **(d)**. Na atividade 2, baseada em uma perspectiva metacognitiva, deveriam refletir sobre a atividade 1, comentando sobre as dificuldades e facilidades encontradas em realizar a tarefa.

Em relação à atividade 1, o parâmetro de análise das respostas dos alunos foi o seguinte: a porcentagem de adequações por item foi tabulada e apresentada na tabela a seguir. Dessa forma, podemos perceber qual relação foi estabelecida pelos alunos na tentativa de reescrever o período de modo que as relações lógico-discursivas fossem dadas de maneira adequada, de acordo com os sentidos veiculados pelo texto lido previamente.

ITEM	RELAÇÃO ESTABELECIDA PELA ATIVIDADE	RELAÇÃO A SER ESTABELECIDA PELO ALUNO	% DE UTILIZAÇÕES ADEQUADAS
A	adversidade	<i>conclusão</i>	68%
B	finalidade	<i>causa</i>	51%
C	conclusão	<i>adversidade</i>	66%
D	adversidade	<i>causa</i>	55%

Tabela 8 - Tabulação de análise – 6ª intervenção

Sobre a porcentagem de utilizações adequadas, verificamos que, no item A, cuja relação lógico-discursiva esperada seria a de *conclusão*, dos 32% de alunos que

apresentaram respostas fora do parâmetro esperado, 29% reescreveram o período utilizando um conectivo de causa e os demais - 3% - estabeleceram relações aleatórias. A observação dessas respostas inadequadas pode nos sugerir que há, de fato, uma proximidade semântica entre conclusão e causa, assim como há entre o contraste de ideias e concessão.

No que se refere ao item B, dos 49% de respostas fora do parâmetro, 33% estabeleceram relação de *conclusão*, e as restantes – 16% - foram também relações aleatórias.

Já o item C apresentou 34% de respostas fora do parâmetro, sendo que não identificamos uma relação específica com alto índice de ocorrências, como ocorreu nos itens A e B. Ou seja, as respostas inadequadas de acordo com a proposta foram constituídas por duas cópias do período, representando 11% do total e as demais – 23% - foram de respostas que apresentaram relações de *finalidade*, *consequência* e *adversidade* de forma aleatória.

Por fim, no item D percebemos o emprego majoritário de relações de *conclusão* dentre as respostas fora do parâmetro (37%), reforçando, ainda mais, a ideia da proximidade semântica entre causa e conclusão. Por fim, 13% das respostas apresentaram o emprego de conectivos aleatórios.

Ao analisarmos a atividade 2, adotamos um critério qualitativo das respostas apresentadas, a saber:

Grupo I – Alunos que produziram tentativas de explicitação metacognitiva acerca da atividade 1 – 63% dos alunos participantes. A seguir, apresentamos alguns exemplos de respostas de alunos pertencentes a esse grupo:

Exemplo 1: Eu achei boa eu pensei nos sentidos certos

Exemplo 2: Tava fácil fui lendo as informações se estavam certas ou não.

Exemplo 3: A dificuldade foi pensar na palavra certa. A facilidade foi lembrar do texto.

Exemplo 4 : A facilidade foi ver os conectivos no mural para pensar nas frases

Exemplo 5: Eu li os conectivos para fazer o trabalho

Nos exemplos 1 e 2, os alunos mencionam as palavras “sentidos” e “informações” na tentativa de, em nosso ponto de vista, expressar a atenção dada às

relações lógico-discursivas dos períodos apresentados. Nos exemplos 4 e 5, já conseguem explicitar as estratégias metacognitivas para realizar a tarefa - consultar os conectivos no cartaz do mural da sala.

Grupo II – Alunos que produziram respostas que não atenderam às nossas expectativas – 37% dos alunos participantes.

Exemplo 1 : sim

Exemplo 2: (Em branco)

Exemplo 3 : fácil

Exemplo 4 : não sei

Exemplo 5: Foi fácil eu gosto de aprende sobre animais

Os alunos deste grupo não conseguiram refletir da forma esperada por nós, acerca do porquê de sua dificuldade /facilidade em realizar a tarefa, não se fazendo claros na exposição de seus comentários. Os seja, apesar de serem capazes de julgar e perceber que há dificuldade/facilidade na realização da atividade, ainda não refletem sobre o que os levou a ter a tal dificuldade/facilidade e explicitá-la.

5.8 ANÁLISE DO PÓS-TESTE

Consideramos, para a análise do pós-teste aplicado, os textos dos 22 alunos que produziram o pré-teste e participaram de todas as etapas de intervenção. Por motivos de ordem prática, escolhemos, de forma aleatória os textos dos pré e pós-testes de 5 alunos, a fim de que as produções inicial e final dos participantes sejam detalhadamente analisadas e comentadas. As demais produções seguem em anexo.

Os alunos releeram os recontos produzidos e foram solicitados a revisar a escrita, nos sentido de reescrever, de forma autônoma, os períodos que percebessem necessitar de reestruturação, após as atividades e reflexões propostas até então.

A análise consiste na apresentação de comentários referentes à produção dos alunos no pré-teste e sua revisão e reescrita no pós-teste e no quadro-resumo acerca das relações lógico-discursivas estabelecidas, os conectivos utilizados e o número de

ocorrências em ambos os testes, para efeito de comparação.

ALUNO 1 – PRÉ – TESTE

RECONTANDO A HISTÓRIA

No livro, “As aventuras de Tom Sawyer”, o capítulo “As aventuras no cemitério”, o Huck e Tom marcaram de sair a noite e no mesmo dia tom estava esperando o Tom e acabou adormecendo com Sid seu meio irmão, e nem ouviu o relógio bater às onze horas. Mas acabou acordando com o vizinho tacando um sapato velho pela janela e gritando: - gato desgraçado e aí sim acordou e ouviu um gato miando quando ele olhou pela janela viu Huck com um gato morto e Tom saiu.

No cemitério Tom ouviu vozes e viu luzes mais não era os espíritos eram Injun Joe, doutor Robinson e Muff Potter, os meninos viram eles enterrando um corpo , mas Joe disse que doutro Robinson teria que dar mais 5 dólares e ele disse que não e que já pagou tudo.

ALUNO 1 – PÓS – TESTE

RECONTANDO A HISTÓRIA

No livro, “As aventuras de Tom Sawyer”, no capítulo “As aventuras no cemitério”, o Huck e Tom marcaram de sair a noite e no mesmo dia tom estava esperando. Huck **porém acabou adormecendo com Sid seu meio irmão**, e nem ouviu o relógio bater às onze horas. **No entanto acabou acordando com o vizinho tacando um sapato velho pela janela** e gritando: - gato desgraçado e **por isso acordou** e ouviu um gato miando. **Quando ele olhou pela janela** viu Huck com um gato morto e Tom saiu.

No cemitério Tom ouviu vozes e viu luzes , **entretanto não era os espíritos** eram Injun Joe, doutor Robinson e Muff Potter, os meninos viram eles enterrando um corpo , mas Joe disse que doutro Robinson teria que dar mais 5 dólares e ele disse que não **pois já pagou tudo**.

Ao compararmos as duas versões do reconto, o aluno 1, no pós-teste, ao estabelecer relações de adversidade, apresentou uma maior diversidade de uso de conectivos em relação ao pré-teste. O uso de *porém*, *no entanto* e *entretanto*, incomuns aos textos analisados no início da pesquisa, aparecem na reescrita como elementos coesivos que evitam a repetição e o encadeamento “truncado” entre as orações e períodos. Percebemos, também, certa redução do conectivo *e*, prototípico em produções de texto de alunos desse nível de ensino, substituídos, em alguns casos, por construções sintáticas mais diversificadas.

Destacamos, também, a eliminação do *aí*, marca de oralidade comum em textos de alunos, substituindo-a por uma construção coordenada conclusiva que reorganizou o período. Ademais, o aluno estabeleceu o início de um novo período marcado pela pontuação (ponto final) ao introduzir uma estrutura subordinada temporal, o que não foi feito na versão inicial do texto.

A tabela resume a comparação entre a estrutura dos textos do pré e pós- testes do aluno 1:

PRÉ- TESTE			PÓS-TESTE		
RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS	RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS
ADIÇÃO	e	10	ADIÇÃO	e	7
ADVERSIDADE	mas	2	ADVERSIDADE	mas	1
	"mais"	1		porém	1
TEMPO	quando	1		no entanto	1
				entretanto	1
				pois	1
			CAUSA	por isso	1
			CONCLUSÃO	quando	1
			TEMPO		

Tabela 9 – Análise do pré-teste x pós-teste – Aluno 1

A tabela revela uma maior diversidade de usos de conectivos e o estabelecimento de relações lógico-discursivas mais ampliado em relação ao pré-teste, como já comentado anteriormente.

ALUNO 2 – PRÉ– TESTE**AVENTURAS NO CEMITÉRIO**

De noite Tom estava esperando Huck para ir ao cemitério e Tom já sabia que tia Polly tinha ido para cama por que ouvia o ronco dela do outro lado do quarto. E ouvia os balanços das árvores, os grilos e as batidas dos relógios , e os espíritos estavam rodando o cemitério e o Huck nada de chegar e contra sua vontade Tom acabou dormindo e nem escutou o relógio batendo as onze horas.

Tom acordou com o vizinho jogando algo na janela e Huck gritando com seu gato morto e no instante que Tom escutou isso Tom saltou pela janela e os dois sumirão na escuridão e chegaram em um cemitério velho.

ALUNO 2 – PÓS– TESTE**AVENTURAS NO CEMITÉRIO**

*De noite Tom estava esperando Huck para ir ao cemitério e ele já sabia que tia Polly tinha ido para cama **porque ouvia o balanço das árvores, os grilos e as batidas dos relógios** e os espíritos estavam rodando o cemitério. **Porém, contra sua vontade Tom acabou dormindo**, nem escutou o relógio batendo as onze horas.*

Tom acordou com o vizinho jogando algo na janela e Huck gritando com seu gato morto. No instante em que Tom escutou isso Tom saltou pela janela e os dois sumiram na escuridão, chegaram em um cemitério.

O aluno 2, na ocasião do pós-teste, reduziu o uso do conectivo *e*, utilizando em toda a extensão do texto produzido no pré-teste. Também reorganizou o período do primeiro parágrafo introduzindo uma estrutura coordenada adversativa, alterando o conectivo prototípico – *e* – por *porém*. Outra modificação feita foi a grafia do “porque”, utilizado em sua forma interrogativa na versão anterior. Observe a síntese da análise na tabela 10:

PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE		
RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS	RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS
ADIÇÃO	e	9	ADIÇÃO	e	4
ADVERSIDADE	e	1	ADVERSIDADE	porém	1
CAUSA	"por que"	1	CAUSA	proque	1

Tabela 10 – Análise do pré-teste x pós-teste – Aluno 2

A tabela 10 destaca a considerável diminuição do emprego do conectivo *e* mediante reorganização dos períodos. Percebemos o uso de sinais de pontuação (ponto final e vírgula) foram usados pelo aluno como estratégia para a redução do excessivo uso do *e*, apesar de essa habilidade não ter sido o foco de nosso trabalho de intervenção.

ALUNO 3 – PRÉ-TESTE

TOM E HUCK NO CEMITÉRIO

Este capítulo fala sobre mais uma das aventuras de Tom. Huck e Tom tinham combinado de se encontrar no cemitério. Huck levou seu gato morto e Tom só o acompanhava, depois ele viu uns três homens reconheceu a voz de um e era o de miff potter. Huck reconheceu o rosto de Injun Joe e a voz do mendigo. Robinson simples mente eles desentearam um cadáver mas Injun Joe queria mais dinheiro mas o medico diz que era o suficiente. Injun ficou com raiva e esfaqueou o medico. O bêbado caiu no chão e Injun botou a culpa nele e os meninos saíram correndo so a lua e os meninos viram.

ALUNO 3 – PÓS-TESTE

TOM E HUCK NO CEMITÉRIO

*Este capítulo fala sobre mais uma das aventuras de Tom. Huck e Tom tinham combinado de se encontrar no cemitério. Huck levou seu gato morto e Tom só o acompanhava, Depois ele viu uns três homens, reconheceu a voz de um e era o de Muff Potter. Huck reconheceu o rosto de Injun Joe e a voz do mendigo. Eles desenterraram um cadáver **a fim de que o médico pudesse estudalo**. Injun Joe queria mais dinheiro **contudo o médico disse que era o suficiente logo Injun ficou com raiva e esfaqueou o medico**. O bêbado caiu no chão e Injun colocou a culpa nele. Os meninos ficaram com medo **portanto saíram correndo**. Só a lua e os meninos viram o que aconteceu com o Muff Potter.*

O aluno 3, no pré-teste, utilizou somente conectivos *e* e *mas* ao ligar os períodos do único parágrafo produzido. É um exemplo típico da produção da maioria dos alunos desse nível de ensino. Reafirmamos que o papel das aulas de LP, desde as séries iniciais, deveria ser promover a ampliação da competência linguística dos alunos também no que se refere aos aspectos infra-sentenciais. Caso não haja um trabalho sistemático voltado ao desenvolvimento da escrita de períodos, corremos o risco de encontrar, ao final do Ensino Fundamental, alunos que produzem textos com articulação sintática pobre e confusa – o que, infelizmente, já percebemos acontecer em muitas salas de aula do 9º ano do país.

Observemos a tabela 11 que apresenta as modificações feitas no pós-teste pelo aluno 3:

PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE		
RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS	RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS
ADIÇÃO	e	5	ADIÇÃO	e	4
ADVERSIDADE	mas	2	ADVERSIDADE	contudo	1
			CONCLUSÃO	logo	1
				portanto	1
			FINALIDADE	a fim de	1

Tabela 11 – Análise do pré-teste x pós-teste – Aluno 3

O aluno ampliou as relações lógico-discursivas no pós-teste, atentando para a clareza das informações e o desencadeamento de ideias. A partir de uma estrutura final, introduziu a ideia de finalidade de uma ação na narrativa – a finalidade de desenterrar o cadáver. Dessa forma, o uso da estrutura subordinativa conferiu maior informatividade a esse trecho do texto. Outra modificação se dá pelo uso de dois conectivos que demarcam relação de conclusão, inferidas da versão do pré-teste e expressas sintaticamente com o uso de *logo* e *portanto*. Acreditamos que o uso de *contudo*, conectivo adversativo utilizado por falantes em situações formais de uso da língua, sobretudo na modalidade escrita, aparece no texto do aluno como um esforço do discente em diversificar o emprego dos conectivos, refletindo o impacto das atividades de intervenção e o uso consciente das estruturas linguísticas evidenciadas no decorrer da pesquisa.

ALUNO 4 – PRÉ– TESTE

AVENTURA NO CEMITÉRIO

Já era de noite e Tom estava a espera de Huck para ir ao cemitério depois de alguns minutos Huck apareceu e os dois foram ao cemitério para fazer uma simpatia com o diabo para nunca mais ter verruga. Chegando lá eles ouviram vozes olha lá tá vendo os diabos e não, olha é muff potter bêbado. O Injun Joe e o Dr.Robinson eles estão cavando, e o injun fala tomou o seu cadáver pode estudar mais eu quero mais 5 dolares , mais não te devo mais nada. Injun pego a faca e tento matar medico mas o medico e o Injun o atingi com uma pá e o bêbado desmaio e o injun mato o medico e boto faca na mão do bêbado e Tom e Huck sai correndo.

ALUNO 4 – PÓS– TESTE

AVENTURA NO CEMITÉRIO

*Já era de noite e Tom estava a espera de Huck para ir ao cemitério. Depois de alguns minutos Huck apareceu e os dois foram ao cemitério **para que fizesse uma simpatia com o diabo a fim de que nunca mais tivesse verruga.***

*Chegando lá, eles ouviram vozes: - Olha lá, está vendo os diabos. Mas não. Olha é muff potter bêbado. O Injun Joe e o Dr.Robinson. Eles estão cavando, e o injun fala:- Toma o seu cadáver, pode estudar. **Mas eu quero mais 5 dólares.** Não te devo mais nada. Injun pego a faca e tenta matar médico. **Porém o medico o empurra** e o médico foi até o Injun o atinge com uma pá. O bêbado desmaia e o injun mata o médico e colocou faca na mão do bêbado **a fim de que ele parecesse o culpado.** Tom e Huck saíram correndo.*

Na primeira versão do texto, o aluno apresenta muitos equívocos ortográficos e sintáticos. Por vezes, a leitura torna-se confusa e sem encadeamento coesivo. O uso de conectivos *e* e o emprego do advérbio “*mais*” no lugar do conectivo adversativo *mas* são as formas de estabelecimento de relações lógico-discursivas utilizadas comumente pelo aluno. A tabela 12 sintetiza as modificações realizadas pelo aluno na reescrita:

PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE		
RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS	RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS
ADIÇÃO	e	5	ADIÇÃO	e	7
ADVERSIDADE	mas	1	ADVERSIDADE	mas	1
	"mais"	2		porém	1
FINALIDADE	para	2	FINALIDADE	a fim de	2
				para que	1

Tabela 12 – Análise do pré-teste x pós-teste – Aluno 4

No pós-teste, apesar de o texto ainda apresentar problemas de uso da língua, como ausência de coesão - *O bêbado desmaia e o injun mata o médico e colocou faca na mão do bêbado* - observamos o investimento na produção de estruturas finais, as quais não costumam ser utilizadas nos textos de alunos desse nível de ensino e , quando usadas, a grande maioria não emprega o correto modo verbal exigido pela construção – o subjuntivo. O uso assertivo da oração final pode ser fruto do trabalho de manipulação e uso consciente de estruturas dessa natureza no decorrer nas intervenções; o aluno pode ter percebido a possibilidade de reestruturar o sintagma preposicionado marcado pelo “para” em dois momentos no texto. A estrutura “*a fim de que ele parecesse culpado*” ampliou a veiculação de informações do trecho da narrativa, ao expressar a finalidade de o Injun Joe ter colocado a faca na mão do bêbado.

Encaminhamo-nos para a última análise individual de textos da pesquisa:

ALUNO 5 – PRÉ– TESTE*AVENTURA NO CEMITÉRIO*

Tom e Sid foram dormir mais cedo mais Tom queria ficar a espera de Huck. Ele ouvia os roncoss da Tia Polly os espíritos rodavam e Huck não chegava. aí então Tom acabou cochilando e ele nem ouviu o relógio bater ai ele acordou com o vizinho jogando o sapato nos gatos que estava no quintal ai quando Tom foi olhar era Huck com seu gato morto eles foram correndo para o cemitério ai eles firam foses (ouviram vozes)era Injun joe com três rapases eles cavam o tumulo e o injun matou o medico Dr. Robison e a lua vil tudo

ALUNO 5 – PÓS– TESTE*AVENTURA NO CEMITÉRIO*

*Tom e Sid foram dormi mais cedo **porém Tom querida fica a espera de Huck.** Ele ouvia os roncoss de Tia Polly os espíritos rodavam e Huck não chegava. Então Tom acabou cochilando e ele nem ouvil o relógio bater. **No entanto ele acordou com o vizinho jogando o sapato no gato** que estava no quintal. Quando Tom foi olhar na janela, era Huck com seu gato morto. Eles foram correndo para o cemitério **a fim de que chegassem até a meia-noite.** Eles ouviram fozes era Injun joe com três rapazes. Cavaram o tumulo e o injun joe matou o medico Dr. Robison e a lua viu tudo.*

No pré-teste, a falta de pontuação prejudicou a leitura e a sequência narrativa dos fatos na amostra do aluno 5. Além disso, ao registrar constantemente o marcador discursivo da oralidade *aí*, o aluno demonstrou ter conhecimento restrito de ferramentas linguísticas que promovam a coesão do texto.

A abela a seguir ilustra como os conectivos foram utilizados pelo aluno 5 na comparação entre o pré e o pós – teste.

RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS	RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS	CONECTIVOS	OCORRÊNCIAS
ADIÇÃO	e	4	ADIÇÃO	e	4
ADVERSIDADE	"mais"	2	ADVERSIDADE	no entanto	1
	para	2		porém	1
			FINALIDADE	a fim de	1

Tabela 13 – Análise do pré-teste x pós-teste– Aluno 5

Verificamos que não houve redução de uso do conectivo *e* na narrativa; contudo, constatamos a eliminação dos “*ai*” pelo aluno, a eliminação do *e* como adversativo e o *mais* (advérbio) usado como adversativo. Mais uma vez, percebemos o emprego de construção subordinativa final e a variação de uso de conectivos adversativos.

A seguir, procedemos a análise geral de todas as reescritas do pré-teste em relação ao pré-teste. Ressaltamos que as produções de todos os alunos envolvidos na pesquisa foram analisadas desta forma apresentada. No entanto, por questões de fluidez da leitura, optou-se por apresentar a análise desenvolvida de 25% da amostra. O resultado analítico dos pré e pós-teste de todos os alunos envolvidos será apresentados na tabela que se segue:

RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS			
VALOR SEMÂNTICO	CONECTIVO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
ADIÇÃO	[e]	98	65
CONCLUSÃO	[logo]		5
	[pois]		3
	[por isso]		8
	[portanto]		6
	[então]	3	4
ADVERSIDADE	[e]	5	1
	[mas]	20	19
	[entretanto]		2
	[no entanto]		11
	[contudo]		1
	[porém]	1	17
CAUSA	[porque]	2	14
	[pois]	1	1
FINALIDADE	[a fim de que]		16
	[para que]		10
		130	183

Tabela 14 – Análise das relações lógico-discursivas – pré-teste x pós-teste

Diferentemente da análise do pré-teste, a discussão aqui será em torno das relações lógico-discursivas abordadas nas sessões de intervenção, excetuando o conectivo *e*, que compõe a tabela, pelo fato de sua ocorrência ser bastante comum nos textos dos alunos. Quantificamos todos os conectivos usados em todos os textos do pós-teste a fim de extrair resultados para a presente análise final.

A tabela, composta de quatro colunas, apresenta, respectivamente, as relações enfatizadas nas intervenções, o tipo de conectivo utilizado e a ocorrência dos conectivos nos pré e pós-testes. As células em branco, na terceira coluna, indicam a ausência do referido conectivo quando da aplicação do pré-teste.

Ao analisarmos a tabela, constatamos que houve uma redução no uso de conectivo *e* e a utilização de conectivos antes não utilizados pelos alunos da turma pesquisada. Sendo assim, é notória a utilização de diferentes conectivos para a construção de estruturas explicativas e adversativas, como é possível verificar a partir da tabela, bem como a ocorrência de orações finais, antes inexistentes nos textos dos alunos.

Apesar de apresentarem dificuldade em atividades que exigem reflexões e autoavaliação, devido à falta de hábito ao lidar com atividades metalinguísticas, podemos perceber que os alunos apresentaram um melhor desempenho na produção escrita no pós-teste em relação ao pré-teste no que se refere ao uso diversificado e apropriado dos conectivos, face às relações lógico-discursivas presentes na narrativa recontada.

Entretanto, reconhecemos que seria necessária ampliação das atividades aqui descritas que, por conta do tempo limitado para a pesquisa, restringiu-se a, somente, seis atividades e dois testes verificadores. Para um resultado mais expressivo, defendemos uma prática de ensino de LP que desenvolva, no decorrer do ano letivo, um trabalho acerca da articulação dos períodos compostos de forma mais efetiva, através de atividades de caráter metacognitivo, metalinguístico e metassintático.

Ressaltamos que uma análise de dados em relação ao uso de conectivos por meio de produções de texto dos alunos em um diferente gênero textual seria uma interessante forma de constatar o impacto das atividades de intervenção nas produções dos alunos. Infelizmente, essa aplicação não foi possível de ser realizada, por falta de tempo, durante as sessões de intervenção da presente pesquisa; contudo, acena para

futuras pesquisas na área.

6 CONSIDERAÇÕES E AGENDA FUTURA

Na presente pesquisa, tivemos como foco a discussão acerca da cognição do aluno em relação à estruturação de períodos compostos, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da escrita com coesão, utilizando eficientes ferramentas linguísticas que possibilitem a formação de enunciados complexos. A discussão levantada pela Dissertação serviu de base para a aplicação de atividades de intervenção que pudessem ajudar os alunos a compreender as diferentes estruturações infra-sentenciais e sentenciais.

Um dos objetivos da investigação dessa proposta encontra-se na observação, objetiva e sistemática, do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e avaliação do uso dos conectivos ao estabelecer significados mais complexos, a partir da aplicação das atividades – as estratégias metalinguísticas e metacognitivas.

Utilizamos, ainda, um instrumento de pesquisa com professores de LP da rede pública de ensino a fim de observar o que pensam sobre o ensino de período composto e produção de textos. Verificamos, assim, mediante amostras de respostas dos docentes, a crítica aos materiais didáticos que, na maioria dos casos, não se mostram eficientes na tarefa de ajudar o aluno a produzir períodos de melhor qualidade.

As bases de nossas discussões foram os postulados teóricos da metacognição (FLAVELL, 1979), metalinguagem e consciência metassintática (GOMBERT, 1992; 2003) e (CORRÊA, 2004), a fim de subsidiar todas as etapas previstas pela metodologia utilizada: os alunos devem alcançar níveis de consciência cada vez mais elevados ao longo de todo o processo de produção. Nas atividades propostas pelas sessões de intervenção, estabelecemos critérios de análise das respostas dos alunos e tecemos comentários analíticos sobre os dados apresentados.

Essas atividades tiveram como principal objetivo fomentar o entendimento e a percepção consciente do aluno sobre o uso de conectivos. Ademais, apresentamos atividades que envolveram o *juízo* e *análise* por parte dos alunos acerca do uso apropriado de conectivos, bem como a percepção da dificuldade ou da facilidade para a identificação das relações lógico-discursivas.

Nosso trabalho mostrou-se importante no que diz respeito ao fomento de discussões sobre uma perspectiva didático-pedagógica do ensino de LP inovadora e produtiva, ao passo que se volta para habilidades conscientes relacionadas ao controle

cognitivo sobre a forma de produção linguística. Ao percebermos, a partir da análise dos resultados finais, uma sensível melhora no desempenho da produção escrita dos alunos, defendemos que os princípios norteadores das atividades desenvolvidas mostraram-se profícuos no que tange ao desenvolvimento da reflexão consciente do aluno – a consciência metalinguística.

Dessa forma, consideramos que, por conta das limitações apresentadas na aplicação das atividades propostas, é imperativo que se dê continuidade às investigações aqui iniciadas, de modo que diferentes projetos de intervenção aliados a atividades práticas de produção escrita sejam delineados, abrindo possibilidades para novas pesquisas na área. Acreditamos na singela contribuição de nossa Dissertação para uma perspectiva de ensino do período composto em que o conhecimento do aluno sobre a língua seja aprimorado por meio de atividades de caráter metassintático, ao militarmos contra a condução metodológica tradicional fragmentada e classificatória sobre o tema, vigente nas salas de aula de LP da maioria das escolas do país.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos da gramática do português*. 5ª ed. revista. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais/língua portuguesa*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

_____. *Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

BROWN, Ann. *Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms*. In: WEINERT, Frans E.; KLUWE, Rainer (Orgs). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 1987. p. 65-116

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à Literatura Brasileira*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004

COIMBRA, Maria de Nazaré C. Trigo. *O Círculo da Escrita: o texto argumentativo e a consciência metalinguística no Ensino Secundário*. Tese (Doutorado). Instituto de Educação. ULHT, 2011.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. *Consciência sintática no ensino fundamental: correlação com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita*. PsicoUSF, jun. 2004, v. 9, n. 1, p. 39-47

CORRÊA, Jane . *A Avaliação da Consciência Sintática da Criança: uma análise metodológica*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20 (1), 69-75, 2004

CRISTIANINI, Maria Carolina. *Você sabe tudo sobre animais?*. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Na Trilha da Gramática: Conhecimento Linguístico na Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

DINIZ, Neuza Lopes Bispo. *Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção par a recuperação de alunos com dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

FLAVELL, Jonh . *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry*. American Psychologist, 34. , 1979.

_____; MILLER, Patrícia; MILLER, Scott. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. *As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil*. In:

GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M.A.; CARVALHO, A.M (Orgs). *Linguística aplicada e ensino: Língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.77-113.

GERALDI, João Wanderley . *Portos de Passagem*. 1ºed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOMBERT, Jean-Emile. *Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da leitura*. In: Maluf, M.R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. *Metalinguistic development*. New York: Wheatsheaf, 1992.

JOU, Graciela Inchausti de Jou ; SPERB, Tania Mara. *A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 19 (2), 177-185, 2006.

LESSA, Paula. *A articulação de orações na oficina de Língua Portuguesa (CLAC/UFRJ) e o saber do aluno na produção textual*. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013

MACHADO, Ana Maria. *As aventuras de Tom Sawyer*. São Paulo: Scipione, 2005, págs.15-17, adaptado.

MALUF, Maria Regina; ZANELA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad, Maldonado. *Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*. *Boletim de Psicologia*.LV1 (124), 67-92, 2006.

MALUF, Maria Regina (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *O livro didático de LP em questão: o caso da compreensão de textos*. Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. Goiânia: UFGO, 1999, p. 38-71.

MORAIS, Antonio Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

MOTA, Marcia da. (Org.) *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOTTA, Alayde Guimarães. *O continuum cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2*. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul , 2007.

PALOMANES, Roza. *O Paradigma cognitivista e o ensino*. In: BRAVIN, Angela Marina; PALOMANES, Rosa.(Org.) *Práticas de Ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Célia. *Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116, 2003

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista, Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOMASELLO, MICHAEL. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIPP, David. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, nº 3, p-443-446, set-dez.2005.

VIGOSTKY, Levi Semenovitch. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1977

APÊNDICE

APÊNDICE A – RELATO DA PROFESSORA DA TURMA PARTICIPANTE DA
PESQUISA

O tema “Conectivos”, abordado nas intervenções realizadas pelo professor Mário Sérgio Mangabeira, é extremamente relevante ao ensino de Língua Portuguesa em turmas do sexto ano, pois expõe os alunos a ferramentas necessárias para torná-los escritores e leitores proficientes, visto que ao lançar mão de conectivos, os discentes apropriam-se de sua língua de tal forma que os possibilita a produção de textos coesos e coerentes, além de viabilizar maior entendimento na leitura e interpretação de textos diversos.

O referido projeto de intervenção aplicado pelo professor Mário foi elaborado de forma condizente à faixa etária e à maturidade da turma; contudo, apresentou uma proposta diferenciada. Fez-se necessário que os alunos construíssem sentido no texto para que, então, de fato, usassem os conectivos com plena consciência do valor e função de cada um.

Apesar do número de seções de intervenção reduzido, foi possível observar que o projeto repercutiu positivamente na produção escrita dos alunos. Foi possível observar que eles apresentaram os conectivos de forma mais eficaz em relação ao início da pesquisa, produzindo assim, textos menos confusos, mais coesos e coerentes.

ELAINE PEDROSO KLEUVER DE VALENÇA

PROFESSOR I – LÍNGUA PORTUGUESA

MAT. 10/221.599-4

ANEXOS

ANEXO A

(Questionário aos professores do 6º ano)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

Pesquisa Docente

Professor: _____

1) Tempo de regência: _____

2) De acordo com sua experiência docente no ensino de Língua Portuguesa de 6º ao 9º anos, como você avalia a produção de texto dos alunos, no que se refere à organização sintática dos períodos (utilização de conectivos apropriados)?

3) Em sua prática de ensino em turmas de 6º ano, com que frequência você costuma trabalhar aspectos referentes ao tema “período composto”?

() Sempre trabalho esse tema no 6º ano

() Trabalho esse tema de forma esporádica no 6º ano.

() Não trabalho esse tema, pois não faz parte do conteúdo curricular do 6º ano.

() Outras razões. Quais? _____

4) Você acha satisfatório o enfoque que os livros didáticos dão ao tema “ Período Composto”, em relação ao uso que o aluno faz desse saber ao produzir textos com níveis de conectividade adequados?

() Sim , é satisfatório.

() É relativamente satisfatório.

() Não é satisfatório.

5) Você considera relevante uma proposta de trabalho didático em relação ao tema “período composto”, com base em atividades de reconhecimento, reflexão e utilização de conectivos coordenativos e subordinativos de forma gradativa , no decorrer de todo o Ensino Fundamental II ?

() Sim, considero muito relevante.

() Considero relativamente relevante.

() Não considero relevante.

ANEXO B

(Termo de consentimento livre e esclarecido)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Relações lógico-discursivas do texto : finalidade, oposição, causa e conclusão em uma proposta metacognitiva**, conduzida pelo mestrando do programa PROFLETRAS da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mario Sergio Mangabeira Junior, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro. Este estudo tem por objetivo discutir, sob a ótica da metacognição, a prática de ensino de período composto no Ensino Fundamental II. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a quatro questões sobre o ensino de período composto. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Declaro que entendi os objetivos, de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de abril de 2015.

Assinatura do(a) participante:

ANEXO C

(Capítulo do livro lido para a produção do reconto – PRÉ-TESTE)

AVENTURA NO CEMITÉRIO²⁰

De noite, assim que os dois irmãos foram para a cama, Sid logo adormeceu. Tom, porém, ficou à espera de Huck. Ouvia o ronco de tia Polly no outro lado, o vento nas árvores, os grilos, as batidas do relógio, os estalos do madeirame da casa, o latido dos cachorros ao longe. Evidentemente, os espíritos estavam rondando, mas Huckleberry Finn não chegava. Contra sua vontade, acabou cochilando e nem ouviu o relógio bater onze horas.

No entanto, Tom acabou acordando com um vizinho, pois o ouviu jogando um sapato velho pela janela, aos gritos de “Gato Desgraçado”. Só então ouviu os miados insistentes lá embaixo. Era Huck com seu gato morto.

Num instante, o menino saltou pela janela, rastejou pelo telhado da varanda para que chegasse o mais rápido possível ao portão. Os dois sumiram na escuridão e logo chegaram ao seu destino, um daqueles cemitérios do Velho Oeste cheio de mato.

- Como é que a gente vai fazer Huck?

- Vamos esperar perto do túmulo de Hoss Williams. À meia-noite, vem um diabo ou mais para levar a alma dele. A gente não vê, mas ouve. Então joga o gato morto e diz: “O diabo carrega o morto, o gato segue o diabo, a verruga segue o gato e eu fico livre dela.” Pronto! Nunca mais na vida a gente tem verruga.

-Shhh! Quietos! Estou ouvindo vozes...

Seria só o pio de uma coruja? Não, vinham vozes mesmo. Cada vez mais perto. E uma luz também, entre três vultos com suas sombras aterrorizantes.

- Ai, Tom, três diabos de uma vez....Você sabe rezar? -

Vou tentar: “Com Deus me deito, com Deus...”.

- Shhh! Quietos! Lá vêm eles....Epa! São humanos. Conheci a voz do velho Muff Potter.

Era mesmo. Bêbado, como sempre. Vinha com mais dois. Um deles trazia um lampião de estrada, uma vela acesa dentro de uma caixa de vidro a fim de que algo fosse encontrado.

²⁰ (MACHADO, 2005, p 15-17)

-Ih, Tom! Reconheci a voz de Injun Joe, aquele índio assassino. Era melhor se fosse um diabo.

Agora já estavam bem perto, portanto dava para reconhecer que o terceiro era o jovem doutor Robinson. Chegaram bem perto de Tom e Huck, que se esconderam atrás de um tronco.

- Rápido, rapazes! A lua pode aparecer – disse o médico.

Os outros dois cavaram, desenterraram um corpo, enrolaram num cobertor e amarraram com uma corda. Então, Injun Joe disse:

- Pronto, doutor. O corpo para o senhor estudar. Mas vai ter de me pagar mais cinco dólares.

- Não, já peguei tudo.

- Mas eu quero mais – insistiu Injun Joe, tirando uma faca da cintura de Muff Potter e avançando.

O jovem doutor o empurrou. O vento afastou a nuvem que escondia a lua e os meninos viram tudo. O bêbado foi ajudar índio. Robinson pegou uma pedra a fim de golpear a cabeça de Muff Potter. Logo, acabou caindo no chão. Já que a confusão estava armada, Injun Joe aproveitou a confusão e enfiou a faca no médico, que caiu morto por cima do bêbado.

A lua sumiu de novo e os garotos saíram correndo da escuridão. Por isso, não viram Injun Joe esvaziar os bolsos do morto. Depois, pôs a faca na mão de Muff Potter e esperou. Quando este abriu os olhos, ficou apavorado, uma vez que teve, por um relance, consciência da barbaridade que cometera.

- Eu não posso ter feito isso! Deus do céu!

-Mas fez, sim. Não adianta chorar.

-Ai, Injun Joe, me proteja...

-Pode deixar comigo. Vamos cada um para um lado. E não pense mais nisso.

Quando a lua voltou, só ela viu o homem assassinado, o cadáver desenterrado e o túmulo aberto.

ANEXO D

(Atividade de Intervenção da 1ª sessão)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

IDEIA DE	CONECTIVO
oposição, contrário, adversidade	mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto
causa	porque, pois, uma vez que, já que
finalidade	para que, a fim de que
conclusão	portanto, então, assim, por isso, logo

Atividade: Baseando-se nos capítulos I a III do livro “As Aventuras de Tom Sawyer” complete os períodos, sempre de acordo com as ideias que estejam sendo pedidas nos parênteses:

Capítulo I

a) (causa) Tom matou aula _____

b) (conclusão) Tia Polly descobriu que Tom havia matado aula _____

Capítulo II

c) (finalidade) Tom inventou uma mentira sobre a pintura da cerca _____

_____.

d) (causa) Tom ganhou muitos brinquedos e outras bugigangas dos amigos _____

_____.

Capítulo III

e) (oposição/adversidade). Tom não queria ir à aula _____

_____.

f) (causa) Huckleberry Finn não era um menino bem visto _____

_____.

g)(conclusão) _____

_____o professor puxou sua
orelha.

h)(conclusão) _____

nem se lembrou de que estava triste.

ANEXO E

(Atividade de Intervenção da 2ª sessão)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

IDEIA DE	CONJUNÇÕES
oposição, contrário, adversidade	mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto
causa	porque, pois, uma vez que, já que
finalidade	para que, a fim de que
conclusão	portanto, então, assim, por isso, logo

Atividade: Coloque a conjunção apropriada nos retângulos e complete os períodos, sempre de acordo com a interpretação das tirinhas e as ideias que estejam sendo pedidas nos parênteses:



a) O Cebolinha se preocupa com o problema da poluição no mundo,

_____.(oposição)

b) A mãe elogiou a atitude do filho

_____.(causa)

c) Ela precisou mostrar o quarto

_____.(finalidade)

d) O menino conseguiu entender a incoerência de suas atitudes,

_____.(conclusão)



e) O Cebolinha foi sincero no que disse, _____
 _____ . (oposição)

f) Ao ouvirem o Cebolinha, as amigas levaram um susto enorme _____
 _____ . (causa)

g) A mãe do Cebolinha precisou de muito “jogo de cintura” _____
 _____ .(finalidade)

h) A Dona Maricota sabe que as crianças, inocentemente, costumam falar a verdade,
 _____ .(conclusão)



i) A data era do aniversário de casamento, _____
 _____ .(oposição)

j) Os homens nunca lembram as datas _____

_____.(causa)

k) Ela pôs noivinhos na mesa e colocou seu vestido de noiva

_____.(finalidade)

l) De jeito nenhum o pai do Cebolinha conseguiu lembrar a data ,

_____.(conclusão)

ANEXO F

(Atividade de Intervenção da sessão 3ª sessão)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

Atividade: Baseando-se na tirinha abaixo, agora, você deverá criar os períodos inteiros, desde que a segunda oração de cada um deles estabeleça a ideia indicada. Para tanto, utilize as conjunções adequadas.



a) Ideia de oposição.

b) Ideia de causa.

c) Ideia de finalidade.

a) Ideia de conclusão.

ANEXO G

(Atividade de Intervenção da 4ª sessão)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

Atividade 1: Complete os períodos de modo que as relações de **causa/motivo** se deem de diferentes formas:

- a) Por estar com medo, Tom e Huck _____
- b) Como estavam com medo, Tom e Huck _____
- c) Tom e Huck fugiram do cemitério porque _____

Atividade 2: Reescreva os períodos abaixo de outras formas , garantindo a construção das relações de causa.

- a) Tom decidiu fugir porque achou que ninguém gostava dele.

- b) Tom se tornou um herói maravilhoso para Becky porque a livrou de ser castigada pelo professor.

Atividade 3: Complete os períodos de modo que as relações de **finalidade** se deem de diferentes formas:

- a) “- Huck, venha a minha casa para que _____”
- b) Tia Polly fez um chá para Tom a fim de que _____

c) Tom ficou bem perto de Becky a fim de _____

Atividade 4: Reescreva os períodos abaixo de outras formas , garantindo a construção das relações de **finalidade**.

a) Os meninos decidiram se encontrar à meia-noite na ilha Jackson para que fugissem sem ninguém saber.

b) Tom se escondeu embaixo da cama a fim de ouvir o que sua tia Polly e as mães de seus amigos falavam sobre seu desaparecimento.

Atividade 5: Complete os períodos, atentando para as relações de **conclusão** estabelecidas pelos conectivos utilizados:

a) Todos da cidade achavam que os meninos haviam morrido, por isso _____

b) Tia Polly descobriu, no bolso do casaco do sobrinho, o bilhete escrito na casca da árvore. Logo, _____

c) Tom começou a sentir saudades de casa, portanto _____

Atividade 6: Reescreva os períodos abaixo de outras formas , garantindo a construção das relações de **conclusão**.

a) Após um dia de aventuras na ilha, os meninos estavam muito cansados. Eles deitaram para descansar.

b) Decidiram fazer algo para comer na ilha. Foram pescar peixes no rio.

Atividade 7: Complete o período, atentando para a relação de **adversidade** estabelecida pelos conectivos utilizados:

Tom ficou com um pouco de remorso e ter fugido para a ilha, porém _____

De que outras maneiras o período acima poderia ser expresso?

Atividade 8: Reescreva os períodos abaixo de outras formas, garantindo a construção das relações de **adversidade**.

a) Tom e Huck deveriam procurar o tesouro escondido na casa mal-assombrada. Huck não gosta de assombração.

b) Todos deitaram para dormir no acampamento. Tom havia perdido o sono.

ANEXO H

(Atividade de Intervenção da 5ª sessão)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

Aluno: _____ Turma: _____

Atividade: Transforme as frases em um único período utilizando um conectivo apropriado em cada caso e explique o que justificou o uso do conectivo escolhido.

Os meninos fizeram um pacto de sangue. Eles juraram não falar nada sobre o que ocorreu no cemitério.

Comentário: _____

Tom sentiu o professor puxar sua orelha, o arrastando até a sua mesa, na sala de aula.
Estava com seu coração feliz por ter conversado com Becky.

Comentário: _____

Tom , com a ajuda dos colegas, conseguiu pintar a cerca com quatro demãos de tinta.
Tia Polly o liberou do castigo.

Comentário: _____

Tia Polly cuidava de Tom. Sua mãe já havia morrido.

Comentário: _____

Tom mentiu sobre ter ido à escola. Tia Polly decidiu fazê-lo trabalhar no sábado o dia inteiro, como castigo.

Comentário: _____

Tom quis abraçar Becky. Ela o empurrou e saiu correndo.

Comentário: _____

ANEXO I

(Texto Atividade de Intervenção da 6ª sessão)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

Aluno: _____ Turma: _____

Você sabe tudo sobre os animais? Faça o teste e descubra!

Marque verdadeiro ou falso para os fatos incríveis sobre os animais a seguir e aprenda com eles!

1) A girafa alcança as próprias orelhas com a língua.

VERDADEIRO

FALSO

2) Os jacarés não enxergam na da no escuro.

VERDADEIRO

FALSO

3) O único mamífero que anda sobre duas pernas é o homem.

VERDADEIRO

FALSO

4) Os golfinhos são mamíferos aquáticos que evoluíram de animais terrestres.

VERDADEIRO

FALSO

5) Existe uma espécie rara de hipopótamo que é do tamanho de um porco

VERDADEIRO

FALSO

6) Todos os sapos são ótimos saltadores.

VERDADEIRO

FALSO

1) VERDADEIRO

A língua das girafas chega a 40 centímetros de comprimento e, por ser bastante flexível, alcança cada orelha desses bichos. Elas usam a língua enorme para enrolar e arrancar folhas de árvores, sem principal alimento.

2) FALSO

Os olhos dos jacarés absorvem o máximo de luz do ambiente, por isso esses animais enxergam muito bem também no escuro. Além disso, seus olhos possuem uma membrana especial que permite ficarem abertos até embaixo d'água.

3) FALSO

Os cangurus se locomovem sobre as duas patas traseiras. Eles usam a cauda como ponto de apoio, mas não precisam das patas da frente para andar. Já os gorilas ficam parados sobre duas patas, mas se deslocam com a ajuda dos braços.

4) VERDADEIRO

Os cientistas acreditam que os golfinhos evoluíram de animais terrestres que se adaptam à vida na água. Um dos indícios disso são os ossos das nadadeiras, semelhantes a mãos com dedos como ocorre com mamíferos terrestres.

5) VERDADEIRO

A espécie mais conhecida de hipopótamo mede 4 metros de comprimento, mas o hipopótamo-pigmeu tem o tamanho de um porco e vive na África. Diferente de seus parentes, que se reúnem em grupos, o pigmeu vive solitário ou em pares.

6) FALSO

Existem algumas espécies de sapo que não são capazes de pular. Um deles é o sapo-andarilho, que mora na Mata Atlântica e se movimenta caminhando porque suas pernas são muito curtas para saltar.

ANEXO J

(Atividade de Intervenção da 6ª sessão)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mestrando: Mario Sergio Mangabeira Junior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro

Aluno: _____ Turma: _____

Atividade: Identifique o equívoco quanto ao uso dos conectivos nos trechos retirados do texto “Você sabe tudo sobre os animais? Faça o teste e descubra!” e reescreva-os utilizando os conectivos adequados.

a) Os olhos dos jacarés absorvem o máximo de luz do ambiente, mas esses animais enxergam muito bem também no escuro.

b) O sapo-andarilho mora na Mata Atlântica e se movimenta caminhando a fim de que suas pernas sejam muito curtas para saltar.

c) A espécie mais conhecida de hipopótamo mede 4 metros de comprimento, por isso o hipopótamo pigmeu tem o tamanho de um porco e vive na África.

2) Reflita sobre a atividade de correção e rescrita realizada na atividade de correção e rescrita realizada na atividade 1 e comente sobre as dificuldades e facilidades encontradas em realizar as tarefas.
