

Consciência Metassintática e relações lógico-discursivas: uma proposta de intervenção

Mário Sérgio Mangabeira Júnior¹

RESUMO: O presente artigo constitui parte de uma dissertação que teve por objetivo discutir período composto, seu ensino e a produção textual em uma abordagem metassintática. Através da metodologia da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), sessões de intervenção foram aplicadas a 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 infrassentenciais e sentenciais no que tange 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). 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.

PALAVRAS-CHAVE: Metacognição. Metalinguagem. Consciência metassintática. Período composto. Ensino.

ABSTRACT: This article is part of a Dissertation , which aimed to discuss about compound sentences and how they are taught, as well as about text production in a metasyntactic approach. The study 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 to 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). 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.

KEYWORDS: Metacognition. Metalanguage. Metassintatic conscience. Teaching.

¹ Mestre em Letras pela UFRRJ.

1 Introdução

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 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.

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 proposta alternativa a essa perspectiva, apresentada pelo presente artigo, justifica-se pela 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).

Neste sentido, defendemos 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.

Entendemos que é imprescindível propor situações didáticas mais apropriadas para o trabalho com relações lógico-discursivas na escola, 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.

Apresentamos, inicialmente, um recorte da base teórica utilizada para o desenvolvimento do estudo em tela. Em seguida, as propostas de intervenção são exemplificadas e, por fim, as considerações finais, que destacam as reflexões acerca do resultado das atividades aplicadas e a acenam para a importância do investimento em atividades de natureza metassintática.

2 Metalinguagem e metassintaxe : contribuições para o ensino de relações lógico-discursivas

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)

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 possibilite 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).

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 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.

Em relação à 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.

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; 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.

No contexto da pesquisa realizada acerca do tema, 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, em modo geral, em compreender as diferenças estruturais entre oralidade e escrita. Logo, fez-se necessário desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas, no sentido de maximizar a aprendizagem em relação ao uso dos elementos linguísticos responsáveis pelas ligações lógico-discursivas na escola.

4 Intervenção e análise de resultados

Nesta seção, apresentaremos, em conjunto, a proposta de intervenção, realizada em uma turma de 6ª ano do Ensino Fundamental de uma escola da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e as análises dos resultados dessa intervenção, cuja 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.

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. A seguir, exemplificamos as sessões de intervenção aplicadas, apresentando os objetivos e estratégias utilizadas.

4.1 Pré-teste

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. Realizou-se 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 do capítulo que foi lido.

A partir das produções feitas, analisou-se a escrita dos alunos, baseando-se no universo de períodos compostos. 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)

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

Níveis de conectividade (Coordenação)

Percebemos que o conectivo mais representativo das categorias, o mais prototípico, é o que apresenta uma frequência de uso mais elevada (*e*). 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.

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”. Foi introduzido 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.

A partir da oralidade, os alunos foram incentivados a construir períodos utilizando conectivos específicos apresentados pelo pesquisador, observando os valores semânticos estabelecidos. A partir da manipulação oral dos períodos, foi aplicada uma atividade escrita cujo objetivo foi sistematizar atividades de uso consciente dos conectivos através da produção de períodos que atendessem aos valores semânticos indicados, como é possível observar a partir do exemplo a seguir:

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 _____

Exemplo de atividade da 1ª sessão de intervenção

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. 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.

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 173).

4.3 2ª sessão de intervenção

As atividades consistiam em 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.

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)

Exemplo de atividade escrita 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. Vale ressaltar que alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos evidenciam a necessidade de se desenvolver uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão manipular de forma intencional. (Gombert , 1992)

4.4 3ª sessão de intervenção

Foi aplicada uma atividade que consiste, a partir da tirinha apresentada, na produção de períodos pelos alunos, em que a segunda oração estabelecesse a ideia indicada entre parênteses.

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.

Exemplo de atividade escrita da 3ª sessão de intervenção

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.

4.5 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.

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.

Exemplo de atividade escrita da 4ª sessão de intervenção

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 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.

A partir da análise das respostas dos alunos à atividade em questão, observou-se que mais da metade dos discentes apresentou respostas dentro do esperado. Outros 9 (nove) alunos que mostraram 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.

4.6 5ª sessão de intervenção

A atividade propunha que o aluno utilizasse conjunções para interligar as orações justapostas, a fim de trabalhar a prática de construção de períodos compostos, sendo diretamente ligados à organização gramatical. 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 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.

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: _____

Exemplo de atividade escrita da 5ª sessão de intervenção

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).

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 de análise de respostas da 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 distrator, 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.

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. Sua elaboração 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.

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.

Exemplo de atividade escrita da 6ª sessão de intervenção

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.

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	conclusão	68%
B	finalidade	causa	51%
C	conclusão	adversidade	66%
D	adversidade	causa	55%

Tabela de análise de respostas da 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.

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 modificá-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.

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

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.

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
	[a fim de que]		16
FINALIDADE	[para que]		10
		130	183

Tabela de análise – Pós-teste

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.

5 Considerações finais

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.

As bases de nossas discussões foram os postulados teóricos da 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.

As investigações por ora realizadas 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.

REFERÊNCIAS

- 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
- 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.
- 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.
- 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
- 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

Recebido em: 10 de setembro de 2016.
Aprovado em: 15 de outubro de 2016.