

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DE CRIANÇAS DE 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

ORIENTADOR

Prof^a. Dr^a. Vera Wannmacher Pereira

CO-ORIENTADOR

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Tramunt Ibaños

DOUTORANDA

Thais Vargas dos Santos

PORTO ALEGRE

2017

THAIS VARGAS DOS SANTOS

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DE CRIANÇAS DE 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de doutora em
Letras pelo Programa de Pós-graduação
da Escola de Humanidades da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul

ORIENTADOR: Prof^a. Dr^a. Vera Wannmacher Pereira
CO-ORIENTADOR: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Tramunt Ibaños

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

S237c Santos, Thais Vargas

Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental : instrumento de avaliação / Thais Vargas Santos . – 2017. 297 f.
Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.
Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Tramunt Ibaños.

1. Uso de casos sintáticos. 2. Consciência sintática. 3. Instrumento de avaliação da consciência sintática. 4. Alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Ibaños, Ana Maria Tramunt. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

THAIS VARGAS DOS SANTOS

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DE CRIANÇAS DE 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de doutora em
Letras pelo Programa de Pós-graduação
da Faculdade de Letras da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (Universidade do Porto)

Profª. Drª. Mailce Borges Mota (UFSC)

Profª. Drª. Maria Inês Corte Vitória (PUCRS)

Profª. Drª. Lilian Cristine Hubner (PUCRS)

Profª. Drª. Vera Wannmacher Pereira (PUCRS)

Profª. Drª. Ana Maria Tramunt Ibaños (PUCRS)

Porto Alegre

2017

AGRADECIMENTOS

A Deus pela fé, esperança e coragem renovadas para seguir em frente.

À minha família - Haida Vargas, Generi Pereira e Leandro Vargas - pelo apoio constante em todos os momentos desta caminhada.

À Vó Ermínia pelas suas orações e pelas palavras de coragem e motivação.

À Prof^a. Vera Pereira pelos encaminhamentos profissionais e de vida.

À Prof^a Ana Ibaños pela co-orientação no âmbito da sintaxe.

A todos os meus colegas de trabalho e de pesquisa do Núcleo de Pesquisa da PUCRS, especialmente à Caroline Borges, à Fernanda Nolasco e ao Pedro Timm, que me ajudaram durante a etapa de aplicação do instrumento na escola.

Ao Prof. João Feliz, da Faculdade de Matemática da PUCRS, pela disposição em me orientar no tratamento estatístico dos dados da pesquisa.

Ao CNPq pela bolsa concedida para a realização do doutorado.

A todos os amigos e familiares que, de algum modo, participaram desta etapa da trajetória da minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. É seu objetivo central construir um instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos desse nível do ensino e um manual para seu uso, base da reconstituição da concepção do tema. Está apoiada teoricamente na Psicolinguística e em suas relações com a Sintaxe, no que se refere aos estudos sobre o uso e a consciência no uso de dez conteúdos sintáticos selecionados. Metodologicamente, o instrumento de avaliação da consciência sintática, com foco nesses tópicos, utiliza quatro categorias operativas, sendo três no plano frasal (tarefa de identificação, tarefa de julgamento, tarefa de correção) e uma tarefa de julgamento no plano textual. O processo de elaboração do instrumento se desenvolve por meio de duas etapas. A primeira abrange o exame de materiais e estudos sobre consciência sintática, a elaboração inicial do instrumento, a sua aplicação e a análise dos resultados do público-alvo na primeira versão do instrumento. A segunda etapa contempla a reelaboração do instrumento com base nas informações obtidas na coleta-piloto, a elaboração de um manual para seu uso e a aplicação da versão final do instrumento em 12 alunos do 3º ano, 13 alunos do 4º ano e 15 alunos do 5º ano. São resultados alcançados: o *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EF*; o manual de aplicação desse instrumento; o desempenho dos alunos no uso de casos sintáticos e a consciência sintática de seu uso; a reconstituição da concepção de consciência sintática com base na pesquisa realizada.

Palavras-chave: uso de casos sintáticos; consciência sintática; instrumento de avaliação da consciência sintática; alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research has as theme the syntactic awareness of students of 3rd, 4th and 5th grades of Elementary School. It has as main objective construct an instrument to evaluate the syntactic awareness of students of these levels of education and a manual for its use. It is theoretically supported on Psycholinguistics and its relations with Syntax, considering studies on the use and on the awareness in the use of ten syntactic cases selected. Methodologically, the syntactic awareness instrument of evaluation, with focus on these topics, uses four operational categories, three on the phrasal plane (identification task, judgment task, correction task) and a judgment task on the textual plane. The instrument elaboration process is developed through two steps. The first one involves the examination of materials and studies on syntactic awareness, the instrument first version construction, its application and the analysis of the results achieved with this pilot application with students of the established grades. The second step includes the instrument reworking based on the information obtained in the pilot situation, the elaboration of a manual for the instrument use and the application of the final version of the instrument with 12 students of the 3rd grade, 13 students of the 4th grade and 15 students of the 5th grade of elementary school. The results achieved are: the syntactic awareness instrument for the investigation of the 3rd, 4th and 5th grade of Elementary School; the application manual of the instrument constructed to guide professionals on the instrument use; the students' performance on the use of syntactic cases and the syntactic awareness of their use; the reconstitution of the syntactic awareness conception based on the research developed.

Keywords: use of syntactic cases; syntactic awareness; syntactic awareness instrument of evaluation; students of 3rd, 4th and 5th grades of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Casos sintáticos e tarefas para a elaboração do instrumento.....	95
Quadro 2 – Critérios de correção das questões de CSU do instrumento	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 1, US e CSU, por tarefa.....	106
Tabela 2 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 2, US e CSU, por tarefa.....	108
Tabela 3 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 3, US e CSU, por tarefa.....	110
Tabela 4 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 4, US e CSU, por tarefa.....	112
Tabela 5 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 5, US e CSU, por tarefa.....	115
Tabela 6 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 6, US e CSU, por tarefa.....	117
Tabela 7 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 7, US e CSU, por tarefa.....	119
Tabela 8 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 8, US e CSU, por tarefa.....	122
Tabela 9 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 9, US e CSU, por tarefa.....	124
Tabela 10 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 10, US e CSU, por tarefa.....	126
Tabela 11 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 1, US e CSU, por tarefa.....	129
Tabela 12 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 2, US e CSU, por tarefa.....	131
Tabela 13 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 3, US e CSU, por tarefa.....	133
Tabela 14 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 4, US e CSU, por tarefa.....	135
Tabela 15 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 5, US e CSU, por tarefa.....	138
Tabela 16 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 6, US e CSU, por tarefa.....	140

Tabela 17 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 7, US e CSU, por tarefa.....	142
Tabela 18 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 8, US e CSU, por tarefa.....	144
Tabela 19 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 9, US e CSU, por tarefa.....	147
Tabela 20 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 10, US e CSU, por tarefa.....	150
Tabela 21 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 1, US e CSU, por tarefa.....	153
Tabela 22 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 2, US e CSU, por tarefa.....	156
Tabela 23 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 3, US e CSU, por tarefa.....	159
Tabela 24 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 4, US e CSU, por tarefa.....	161
Tabela 25 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 5, US e CSU, por tarefa.....	165
Tabela 26 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 6, US e CSU, por tarefa.....	167
Tabela 27 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 7, US e CSU, por tarefa.....	170
Tabela 28 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 8, US e CSU, por tarefa.....	173
Tabela 29 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 9, US e CSU, por tarefa.....	175
Tabela 30 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 10, US e CSU, por tarefa.....	177
Tabela 31 - Uso sintático (US) por bloco na tarefa de identificação.....	184
Tabela 32 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 9 na TI	185
Tabela 33 – Uso sintático (US) por bloco na tarefa de julgamento	186
Tabela 34 – Uso sintático (US) por bloco na tarefa de correção.....	187

Tabela 35 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 2 na TCB.....	187
Tabela 36 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 3 na TCB.....	189
Tabela 37 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 6 na TCB.....	190
Tabela 38 – Uso sintático por bloco na tarefa de julgamento no plano textual.....	191
Tabela 39 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 7 na TJPT.....	191
Tabela 40 – Consciência Sintática no Uso (CSU) por bloco na tarefa de identificação.....	192
Tabela 41 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 1 na TI	193
Tabela 42 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TI – Bloco 1	194
Tabela 43 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 6 na TI	195
Tabela 44 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TI – Bloco 6.....	195
Tabela 45 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 9 na TI	196
Tabela 46 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TI – Bloco 9.....	197
Tabela 47 – Consciência Sintática no Uso por bloco na tarefa de julgamento.....	198
Tabela 48 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 9 na TJ.....	198
Tabela 49 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJ – Bloco 9.....	199
Tabela 50 – Consciência Sintática no Uso por bloco na primeira etapa da tarefa de correção.....	200
Tabela 51 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 2 na TCA.....	200

Tabela 52 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCA – Bloco 2.....	201
Tabela 53 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 4 na TCA.....	202
Tabela 54 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCA – Bloco 4.....	202
Tabela 55 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 6 na TCA.....	203
Tabela 56 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCA – Bloco 6.....	204
Tabela 57 – Consciência Sintática no Uso por bloco na segunda etapa da tarefa de correção.....	205
Tabela 58 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 2 na TCB.....	205
Tabela 59 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCB – Bloco 2.....	206
Tabela 60 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 3 na TCB.....	207
Tabela 61 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCB – Bloco 3.....	207
Tabela 62 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 6 na TCB.....	208
Tabela 63 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TC B – Bloco 6.....	209
Tabela 64 – Consciência Sintática no Uso por bloco na tarefa de julgamento no plano textual.....	210
Tabela 65 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 1 na TJPT.....	210
Tabela 66 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJPT - Bloco 1.....	211
Tabela 67 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 4 na TJPT.....	212
Tabela 68 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJPT - Bloco 4.....	213

Tabela 69 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 7 na TJPT.....	214
Tabela 70 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJPT - Bloco 7.....	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos do 3º ano sob a perspectiva das categorias operativas no US e na CSU.....	179
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos do 4º ano sob a perspectiva das categorias operativas no US e na CSU.....	180
Gráfico 3 – Desempenho dos alunos do 5º ano sob a perspectiva das categorias operativas no US e na CSU.....	181

LISTA DE SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

US – Uso sintático

CSU – Consciência sintática no uso

TI – Tarefa de identificação

TJ – Tarefa de julgamento

TC – Tarefa de correção

TCA – Tarefa de correção primeira etapa

TCB – Tarefa de correção segunda etapa

TJPT – Tarefa de julgamento no plano textual

PDM – Princípio da distância mínima

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Análise dos dados da aplicação piloto	232
Apêndice II - Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EF - versão final.....	246
Apêndice III – Manual de aplicação do instrumento de consciência sintática.....	263
Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento.....	273
Apêndice V – Tabelas do 3º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito.....	275
Apêndice VI – Tabelas do 4º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito.....	283
Apêndice VII – Tabelas do 5º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito.....	291

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE APÊNDICES

INTRODUÇÃO.....	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 Consciência sintática: em que consiste	25
1.2 A avaliação da consciência sintática: estudos e instrumentos	33
1.3 A sintaxe no plano sentencial e no plano textual	74
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	88
2.1 Objetivos	88
2.1.1 Objetivo geral	88
2.1.2 Objetivos específicos	88
2.2 Questões de pesquisa	89
2.3 Participantes	89
2.4 Instrumento de avaliação da consciência sintática e procedimentos de construção	90
2.5 Manual de aplicação do instrumento de investigação da consciência sintática	96
2.6 Coleta de dados decorrentes da aplicação do instrumento de consciência sintática em sua versão final	97
2.7 Critérios de correção das questões do instrumento de investigação da consciência sintática	101

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA EM SUA VERSÃO FINAL	104
3.1 Desempenho dos alunos do 3º ano escolar no US e na CSU em cada conteúdo sintático (bloco) e por categoria operativa (tarefa)	105
3.2 Desempenho dos alunos do 4º ano escolar no US e na CSU em cada conteúdo sintático (bloco) e por categoria operativa (tarefa)	128
3.3 Desempenho dos alunos do 5º ano escolar no US e na CSU em cada conteúdo sintático (bloco) e por categoria operativa (tarefa)	153
3.4 Análise dos resultados sob a perspectiva do desempenho das tarefas em cada ano escolar	179
3.5 Análise comparativa dos desempenhos dos anos escolares por conteúdo sintático e em cada tarefa	184
CONCLUSÕES.....	216

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Os resultados correspondentes ao desempenho dos estudantes brasileiros no que concerne à leitura e à escrita evidenciam as condições insatisfatórias dos nossos alunos em comparação aos estudantes de outros países. Essa condição se revela nas posições finais que o Brasil ocupa no *ranking* internacional de desempenho em educação, conforme divulgação dos órgãos oficiais.

Na busca por mudanças nesse contexto atual do ensino, a Psicolinguística tem se dedicado à realização de pesquisas envolvendo a mensuração e a descrição das habilidades metalinguísticas das crianças e as suas relações com o aprendizado da leitura e da escrita. Nessa trajetória, os experimentos se caracterizam por investigar a capacidade de raciocínio reflexivo sobre as estruturas e o funcionamento da linguagem em suas diferentes dimensões: fonológica, morfológica, semântica, sintática, pragmática e textual.

O interesse da pesquisadora pelo estudo da relação entre aprendizado da leitura e consciência linguística decorre da sua trajetória acadêmica iniciada no período da graduação como bolsista de iniciação científica do Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem (CELIN/PUCRS) sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Vera Wannmacher Pereira. Nesse espaço de pesquisa, foi desenvolvido o projeto *Aprendizado da Leitura e da Escrita em Ambiente Virtual e Ambiente Não virtual: alunos, pais, professores e acadêmicos de Letras em interação*, proposto com o objetivo de construir e aplicar atividades de leitura e escrita em ambiente virtual e não virtual para alunos da 6^a série do Ensino Fundamental. Simultaneamente a esse projeto, no papel de bolsista do Centro de Pesquisa, a pesquisadora participou de diversos projetos voltados para o desenvolvimento da leitura em espaços diversificados como, por exemplo, na ala pediátrica do Hospital São Lucas da PUCRS, projeto ainda em vigência, cujo objetivo visa proporcionar atividades lúdicas e momentos de leitura para as crianças internadas no hospital. No período do mestrado e doutorado, a pesquisadora deu continuidade ao trabalho desenvolvido no centro como bolsista parcial e integral de pós-graduação, respectivamente, participando do desenvolvimento de todas as etapas das

pesquisas direcionadas ao ensino da leitura e da escrita de todas os níveis escolares – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Considerando as experiências vivenciadas nesses momentos de pesquisa, a pesquisadora observou a necessidade de investigação e, conseqüentemente, de contribuição maior de seu estudo para os alunos das séries dos anos iniciais no que tange ao tema da consciência sintática.

No âmbito da consciência sintática, a literatura sobre o tema revela um vasto número de pesquisas que descrevem e mensuram as habilidades que constituem a consciência fonológica, bem como a sua relação produtiva com a alfabetização. No que tange à consciência sintática, o panorama é outro. No Brasil, são escassos os estudos sobre o tema, especialmente em relação à mensuração dessa habilidade linguística. Um instrumento importante é o intitulado *Prova de Consciência Sintática (PCS)*, de autoria de Fernando César Capovilla e Alessandra Capovilla, construído com a finalidade de avaliar a habilidade sintática de escolares de 1º a 4ª séries do Ensino Fundamental. Esse instrumento em vigência no Brasil é composto de quatro subtestes: 1) o subteste de Julgamento Gramatical; 2) o subteste de Correção Gramatical; 3) o subteste de Correção Gramatical de Frases; 4) o subteste de Categorização de Palavras. Cabe salientar os tipos de erros gramaticais que compõem a estrutura sintática das frases, os quais são, em sua maioria, erros correspondentes a anomalias morfêmicas ou à inversão de ordem. Esses subtestes compõem a *PCS* e têm como objetivo mensurar o nível de consciência sintática das crianças de 1º a 4º série.

No que concerne ao papel da consciência sintática no aprendizado da leitura e da escrita, os resultados das pesquisas apontam a influência dessa habilidade na alfabetização e no processo de compreensão. Na etapa da alfabetização, essa consciência linguística ajuda a criança na decodificação de palavras desconhecidas por meio do contexto sintático; na compreensão, facilita a integração das informações do texto (REGO, 1993).

O estudo da consciência sintática se faz relevante, portanto, por dois motivos: permitir compreender melhor as habilidades metalinguísticas das crianças e identificar as suas relações com o aprendizado da leitura e da escrita.

Tendo em vista o panorama das dificuldades de leitura e escrita manifestadas pelos alunos e o atual contexto de instrumentos disponíveis para avaliação dessa habilidade linguística dos estudantes, o presente estudo se propõe a construir um instrumento de avaliação do nível de consciência sintática de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental - 3º, 4º e 5º anos - e um manual para seu uso. Cabe ressaltar que o instrumento visa apenas ao diagnóstico da capacidade metalinguística dos alunos dos respectivos anos escolares em investigação.

Em relação à seleção do público-alvo do instrumento, a escolha do 3º ano decorre de ser o nível escolar assumido pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) como o período em que todas as crianças já devem estar alfabetizadas. Conforme orientação do PNAIC, ao final do 3º ano escolar – período correspondente aos oito anos de idade -, as crianças precisam apresentar: compreensão do funcionamento do sistema de escrita; domínio das correspondências grafofônicas; fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos¹. Por constituir, portanto, um período de transição entre a alfabetização e os anos seguintes, considera-se relevante avaliar as habilidades sintáticas das crianças nessa etapa.

Outro fator influente na escolha no 3º ano corresponde à faixa etária dos alunos desse nível escolar - 8 anos de idade -, apontada por Gombert (1992) como o período em que é possível verificar a presença de uma reflexão metalinguística, fundamentada no uso consciente da estrutura da língua.

A escolha do 4º ano se justifica por constituir o nível escolar que demarca o início da amostra de avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o qual contempla alunos do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental em exames na área de Matemática e de Língua Portuguesa. A avaliação é realizada bianualmente desde 1995 - primeira aplicação do SAEB envolvendo as séries finais dos ciclos de escolarização. Desde então, os índices de desempenho em Língua Portuguesa dos alunos do 4º ano, nível de interesse desta pesquisa, até a edição de 2005 são, respectivamente: 188,3 (1995); 186,5 (1997); 170,7 (1999); 165,1 (2001); 169,4 (2003); e 172,3 (2005).

¹ Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

Esses índices são insatisfatórios, considerando a escala que vai de 0 a 325. Na edição de 2005, o SAEB foi reestruturado, sendo composto por uma avaliação (Prova Brasil) de natureza censitária com outros critérios de procedimentos de avaliação amostral. Idealizada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado em cada escola pública urbana e rural do Brasil, os resultados das edições de 2007 e 2009 foram divulgados para cada unidade escolar participante, sendo difícil o acesso a um resultado global do país no Sistema de Divulgação do Portal do INEP.

Em relação à edição de 2011, a média de proficiência de Língua Portuguesa do 4º ano do EF do SAEB/Prova Brasil é de 190,6. Observando esse desempenho conforme a Escala de Proficiência do SAEB, observa-se o seguinte conjunto de habilidades dos estudantes brasileiros: localizam informações explícitas em contos e reportagens; localizam informações explícitas em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; reconhecem relações de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; inferem o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal². No que se refere aos índices da última edição – 2013 –, esses dados estão disponíveis por meio de boletins em sistema *on-line* no portal do INEP para cada unidade escolar participante, não tendo sido encontrados dados de desempenho em dimensão nacional.

Em relação ao 5º ano, constitui a última série do Ensino Fundamental I, que precede o início do Ensino Fundamental II, exigindo dos alunos domínio das propriedades e do sistema da língua de modo a dar continuidade à leitura e à produção de textos mais complexos. Tendo em vista essa nova etapa de transição no ensino, cabe verificar o domínio das habilidades sintáticas das crianças nessa fase.

Pelos motivos apresentados previamente, os anos escolares escolhidos apresentam potenciais necessidades para constituírem a amostra deste estudo. Identificar as habilidades sintáticas dos alunos que se situam nessa faixa escolar é relevante, dando oportunidade de conhecer mais sobre as

² Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf

habilidades metalinguísticas das crianças e as suas relações com o aprendizado da leitura e da escrita. Isso permitirá propor encaminhamentos produtivos para o ensino, contribuindo desse modo para mudanças no contexto atual da educação no Brasil.

Tendo em vista a relevância do tema para a pesquisa e para o ensino, o objetivo geral é contribuir, teoricamente, para estudos sobre consciência sintática por meio da ampliação do conceito de consciência sintática utilizado nesses estudos e, metodologicamente, por meio da construção de um instrumento que avalie o uso e a consciência sintática no uso de estruturas sintáticas por crianças do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e de um manual para seu uso.

Constituem-se em objetivos específicos: a) construir um instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e respectivo manual para seu uso; c) aplicar o instrumento de avaliação da consciência sintática em alunos de 3º, 4º e 5º anos, utilizando o manual de aplicação proposto; d) verificar as relações entre o uso sintático e a consciência sintática no uso por crianças dos anos iniciais; e) avaliar o instrumento e o manual elaborados por meio dos dados colhidos ao longo do processo de investigação; f) construir uma concepção de consciência sintática decorrente do processo de investigação desenvolvido.

O estudo apresenta como questões de pesquisa: a) quais as categorias sintáticas e as categorias operativas que devem compor um instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos?; b) quais os procedimentos de aplicação desse instrumento?; c) em que medida o instrumento construído atende ao objetivo de avaliação do uso sintático e da consciência sintática no uso de estruturas sintáticas das crianças envolvidas?; d) em que medida o manual de aplicação do instrumento de consciência sintática auxilia na aplicação do instrumento de consciência?; e) qual a concepção de consciência sintática construída ao longo do processo de investigação?.

De modo a alcançar os objetivos e a responder às questões de pesquisa propostas, esta tese busca aporte nos fundamentos da Psicolinguística

vinculados aos da Sintaxe³ com vistas à seleção dos tópicos linguísticos e das tarefas mais produtivas para o objetivo do instrumento.

Para tanto, este documento é constituído dos seguintes tópicos: fundamentação teórica; delineamento da pesquisa; metodologia empregada; coleta dos dados; análise e discussão dos dados; conclusões; referências; e apêndices.

³ A sintaxe nesta pesquisa é contemplada sob a perspectiva da aquisição e da aprendizagem de estruturas sintáticas por crianças em fase escolar (3^o, 4^o e 5^o anos). Nesse sentido, não há neste trabalho a discussão de qual modelo teórico é mais apropriado, mas sim a análise dos elementos linguísticos dispostos na cadeia sintagmática. A seleção dos elementos sintáticos e sua respectiva análise decorre da consulta a instrumentos já existentes, da observação da escrita de crianças da fase escolar em investigação e da aplicação de instrumento construído a partir de procedimentos prévios de observação dos aspectos sintáticos envolvidos na escrita das crianças.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir são apresentados os fundamentos teóricos da pesquisa sobre o tópico de interesse de investigação – a consciência sintática das crianças.

1.1 Consciência sintática: em que consiste

A natureza da consciência do ser humano é objeto de investigação de pesquisadores desde muitos anos. Nessa trajetória, muitas teorias foram desenvolvidas com base nos princípios de diferentes áreas do conhecimento. Entre elas destacam-se a filosofia, a psicologia, a linguística e, atualmente, a neurociência.

Na tentativa de entender o comportamento humano, o que instigava os pesquisadores, a maioria filósofos, era o pensamento. Muito se preocupou em conhecer e explicar o que era o pensamento e do que era constituído. Nesse processo de investigação, muitos foram os caminhos que buscaram a sua explicação por meio da observação do comportamento e da linguagem, envolvendo áreas como a psicologia e a linguística.

Com os avanços dos estudos empíricos, em especial com o avanço das tecnologias, o estudo do pensamento deu origem ao estudo da consciência. A preocupação maior, no atual momento, é investigar as bases neurais envolvidas na consciência humana. As pesquisas realizadas no século XXI começam a desenvolver estudos nessa direção.

Os resultados de muitas pesquisas nesse âmbito revelaram a importância do estado consciente para o aprendizado. Nessa perspectiva, muitos estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de investigar a relação entre a consciência humana e a sua relação com o aprendizado da leitura e da escrita. A seguir são apresentados alguns dos estudos desenvolvidos nessa direção.

Baars (1988) explica o fenômeno consciente por meio de um espaço compartilhado que ele denomina “espaço global”. Este espaço funciona como um processador central onde estão contidas as informações novas. No processo de adaptação da nova informação, os processadores especializados -

responsáveis pelas informações já armazenadas - competem e cooperam entre si, resultando disso o estado consciente. Com o tempo, essa informação será controlada por um único processador especializado, tornando-se, em seguida, automática e não consciente. Esse processo adaptativo no sistema nervoso resulta em uma mudança no contexto e, conseqüentemente, no aprendizado. Quanto mais informação adaptarmos, mais tempo precisamos para ficar consciente do material a fim de criar novos contextos para lidar com isso. E quanto mais contextos nós criarmos, mais as nossas experiências subsequentes serão remodeladas.

Para Crick e Koch (2004), a consciência de algo em determinado momento não é uma questão simples. O estado consciente pode ser passageiro e fugaz e representar traços simples sem que isso envolva atenção. Essa breve consciência permite que o cérebro construa uma representação da superfície que de fato exige atenção. Nessa perspectiva, embora a atenção não seja essencial para certos tipos limitados de consciência, ela é fundamental para a consciência plena.

De modo a compreender o processo consciente, Sternberg (2008) afirma que podemos processar ativamente a informação, mesmo sem ter consciência de fazê-lo e de por que o fazemos:

Enquanto a atenção inclui todas as informações que um indivíduo está manipulando (uma porção da informação disponível da memória, da sensação e de outros processos cognitivos), a consciência inclui apenas a gama de informação mais estreita que o indivíduo tem consciência de estar manipulando. A atenção permite-nos usar nossos recursos cognitivos limitados (por exemplo, por causa dos limites de nossa memória de trabalho) de forma sensata, a fim de responder rápida e precisamente a estímulos interessantes e de nos lembrarmos de informações de destaque. A consciência permite-nos monitorar nossas experiências passadas e presentes e, assim, sentir uma linha contínua de experiência e controlar e planejar ações futuras.

Os psicólogos cognitivos também observam distinções entre atenção consciente e pré-consciente ao distinguir entre processamento controlado e automático na realização de tarefas. Os processos controlados são relativamente lentos, de natureza sequencial, intencionais (requerem esforço) e conscientemente controlados. Os processos automáticos são relativamente rápidos de natureza paralela e, na maior parte das vezes, estão fora de nossa consciência. Na verdade, parece existir um contínuo de processamento que vai desde os totalmente automáticos aos totalmente controlados. (Sternberg, 2008: 112)

Conforme Sternberg, a consciência, portanto, envolve um *continuum* de processos que vai desde o nível pré-consciente, sem envolver atenção, até o nível consciente, o qual necessariamente abrange a atenção direcionada por constituir um processamento controlado. A importância da atenção no nível mais avançado de consciência decorre da sua função, que constitui na identificação de objetos e eventos importantes no ambiente, permitindo, desse modo, o controle de todo o processo. De acordo com o autor, o controle está relacionado à capacidade de prestar atenção a um campo de estímulo por um período prolongado.

No que concerne às características da atenção, ela pode ser classificada como seletiva ou dividida: a primeira é utilizada para acompanhar uma mensagem ao mesmo tempo em que outras são desconsideradas; a segunda consiste na tentativa de realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo. A atenção dividida está mais presente na realização de mais de uma tarefa automatizada. Mas, segundo Sternberg, com a prática, os indivíduos parecem ser capazes de dar conta de mais de uma tarefa controlada ao mesmo tempo, mesmo aquelas que exigem compreensão e tomada de decisões.

Sternberg afirma que, ao estudar o cérebro, os pesquisadores, ao longo dos estudos neurocientíficos, descobriram detectores de traços e, mais tarde, aspectos do processo de detecção e integração de traços relacionados à busca visual. Em relação às áreas cerebrais envolvidas no processo de atenção, as pesquisas evidenciam ativação nas regiões do córtex, do tálamo e algumas estruturas subcorticais. Segundo Sternberg, o sistema de atenção está relacionado a vários outros processos específicos que ocorrem no córtex cerebral:

Os processos de atenção podem ser resultado de uma ativação aumentada em algumas áreas do cérebro, de atividade inibida em outras áreas ou, talvez, de alguma combinação de ativação e inibição. Os estudos da capacidade de resposta a determinados estímulos mostram que, mesmo quando um indivíduo está concentrado em uma tarefa básica e não está consciente do processamento de outros estímulos, seu cérebro responde a estímulos desviantes não frequentes (por exemplo, um som estranho). (Sternberg, 2008: 113)

Esses resultados são obtidos por meio de diferentes abordagens de estudo do cérebro. Os avanços tecnológicos muito têm contribuído para o

alcance dessas descobertas, em especial para o avanço da área das neurociências. Exames como *Tomografia por Emissão de Pósitrons* (PET), *Eletroencefalograma* (EEG), *Ressonância Magnética Funcional por Imagem* (fMRI) são algumas das técnicas utilizadas nas pesquisas com o intuito de explicar os fenômenos observáveis.

Utilizando esses recursos das neurociências, Dehaene (2001) relata que é possível verificar a diferença entre o processamento consciente e não consciente a partir do período de 270-300 milissegundos. Sua ocorrência depende do estabelecimento de sincronia entre diferentes áreas cerebrais. Desse modo, a consciência não ocorre numa área isolada do cérebro, mas estar consciente exige que várias regiões cerebrais se envolvam numa atividade mental dada e após determinado tempo dessa atividade cerebral conjunta é que resulta o estar consciente.

No que tange à relação da consciência com o aprendizado da linguagem, os estudos indicam que estar atento e saber explicar os processos envolvidos na estrutura da língua está relacionado ao bom desempenho em leitura e escrita.

Nessa concepção, Sinclair e Ferreiro (1970) estabelecem uma relação paralela entre linguagem e operatividade. Apoiados no processo de desenvolvimento cognitivo de Piaget, os autores consideram as influências das estruturas cognitivas da criança para explicar a aquisição da linguagem. Isso significa considerar os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo como determinantes para a produção e para a compreensão das estruturas linguísticas pela criança. Nesse percurso, portanto, a linguagem da criança está, inicialmente, restrita à percepção e à imitação, evoluindo até alcançar o estágio de operatividade. Embora o nível operatório ocorra lentamente, ele sobressai o nível intuitivo. Neste momento, o conhecimento dedutivo, espontâneo, é ultrapassado dando lugar ao conhecimento científico, importante para o processamento metalinguístico.

Nessa perspectiva, Gombert (1992) afirma ser relevante desenvolver na criança a capacidade de manipular intencionalmente os elementos da linguagem de modo a alcançar êxito na compreensão e na produção de textos.

Para tanto, Gombert (1992) concebe a consciência linguística como a habilidade de focalizar determinado aspecto da linguagem. Essa condição faz

com que seja categorizada de acordo com o segmento que focaliza, sendo estabelecidos os seguintes tipos: a **consciência fonológica** tem como foco os fonemas e as sílabas que constituem a estrutura linguística e as propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso; a **consciência morfológica** tem como foco o vocábulo (limite, estrutura, processos flexionais e derivacionais); a **consciência sintática** direciona seu olhar para a frase internamente (limite, estrutura, elos coesivos gramaticais, paralelismos, pontuação); a **consciência semântica** tem como foco a significação vocabular e estrutural da língua e os elementos coesivos lexicais; a **consciência pragmática** volta-se para a situação de uso da língua – enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação; e a **consciência textual** focaliza as relações textuais – dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto.- estrutura, coesão e coerência.

Segundo o autor, a criança apresenta uma capacidade de usar a linguagem desde muito cedo. A observação atenta desse uso por pesquisadores revela o domínio que a criança possui da linguagem em situação comunicativa, tanto no nível de compreensão quanto de produção. Apesar disso, conforme argumenta Gombert (2003), embora essa capacidade ocorra de modo espontâneo e se apresente na fase inicial da vida, é preciso reconhecer as limitações que essa manipulação inicial evidencia sobre a linguagem, especialmente no que se refere ao tratamento linguístico consciente.

Nessa concepção, Gombert (2003) concebe o domínio sobre a linguagem por etapas, estabelecendo a distinção entre a capacidade de usar a linguagem de forma espontânea em contexto comunicativo - correspondendo à primeira etapa - e a capacidade de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão, referente à segunda etapa, à medida que ocorre mais tarde. A essa última capacidade, o autor designa habilidade metalinguística. Para o autor, essa distinção é necessária porque esses comportamentos resultam de atividades cognitivas diferentes e por essa razão devem ser considerados separadamente.

Gombert, no entanto, ressalta que “o fato de as capacidades de reflexão e de autocontrole intencional encontrarem-se pouco desenvolvidas nas crianças pequenas não implica que os tratamentos linguísticos que elas

operam não sejam controlados.” (GOMBERT, 2003, p. 19). Desse modo, com o intuito de evitar problemas de terminologia e de melhor qualificar os dois tipos de comportamentos, Gombert utiliza o termo epilinguístico para se referir às capacidades manifestas nos comportamentos espontâneos, correspondentes à primeira etapa, e que, portanto, não são conscientemente controlados pelos sujeitos.

Cabe salientar aqui o uso do termo epilinguístico, o qual tem seu primeiro registro nos textos de Culioli (1968) para estabelecer a distinção entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito, sendo o primeiro caracterizado pela presença de consciência em nível intuitivo sobre as estruturas e o funcionamento da linguagem. O emprego do termo epilinguístico por Gombert apresenta o mesmo sentido, cabendo apenas mencionar a primeira ocorrência do termo em Culioli (1968).

Segundo Gombert, uma diferença bem importante em relação às habilidades epilinguísticas e às metalinguísticas reside na sua origem: enquanto as capacidades epilinguísticas resultam do desenvolvimento linguístico natural da criança, as capacidades metalinguísticas decorrem predominantemente do ambiente escolar, espaço responsável por proporcionar a aprendizagem explícita. Nas palavras de Gombert:

Os epiprocessos que estão subentendidos aos comportamentos epilinguísticos não são nada além da intervenção dos conhecimentos linguísticos do sujeito nos tratamentos que ele opera. Eles estão sistematicamente em ação em todo tratamento linguístico. Entretanto, os comportamentos epilinguísticos distinguem-se de outros comportamentos linguísticos na medida em que a intervenção dos epiprocessos neles se torna manifesta (como, por exemplo, nas autocorreções observadas nas crianças de 2-3 anos). É esta similaridade de superfície que faz com que o comportamento epilinguístico seja confundido com um comportamento metalinguístico. (GOMBERT, 2003, p. 20-21).

Para Gombert, a aprendizagem da leitura é a principal atuante no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, na medida em que os estudos evidenciam a evolução em paralelo dos dois processos. Dada a importância do conhecimento das estruturas linguísticas para o aprendizado da leitura, é indispensável que a criança desenvolva a capacidade de manipular intencionalmente os elementos da linguagem de modo a alcançar êxito na compreensão leitora.

Para ratificar a relevância da habilidade metalinguística para a leitura, Gombert considera ser importante ainda distinguir com clareza as diferenças entre a aprendizagem da língua escrita e a aquisição da linguagem oral. Conforme o autor, a linguagem oral é motivada por processos biologicamente determinados cuja ativação depende da exposição à língua. O resultado disso é o aprendizado espontâneo da língua, sem o conhecimento consciente da estrutura formal (fonológica e sintática). Contrariamente ao aprendizado da linguagem oral, a linguagem escrita corresponde a uma criação cultural tardia na história da humanidade e se caracteriza por ser uma tarefa de natureza linguística formal. O ato de escrever, assim como o ato de ler, exige um controle atento das estruturas linguísticas que a simples exposição à escrita não oportuniza. A escrita, bem como a leitura, demanda um esforço do indivíduo em focalizar a sua atenção para o tratamento da estrutura formal da linguagem em todas as suas dimensões (fonológicas, sintáticas, morfológicas, etc.), envolvendo, desse modo, a capacidade de controle intencional das estruturas linguísticas. Nessa concepção, Gombert afirma:

“A tarefa do aprendiz confrontado à escrita não se restringe à instalação das capacidades específicas ao tratamento dos perceptos linguísticos visuais, mas compreende igualmente a conquista de capacidades metalinguísticas. Essas capacidades dizem respeito aos conhecimentos fonológicos, e sobre esse ponto os dados experimentais são numerosos, mas se referem também aos conhecimentos morfológicos e sintáticos, e sobre esse aspecto as pesquisas continuam em grande parte por serem desenvolvidas. Qualquer que seja a dimensão linguística formal considerada (fonológica ou sintática), a abordagem metalinguística da aprendizagem da leitura parece poder trazer elementos para uma melhor compreensão dessa aprendizagem. Essa abordagem considera a leitura como uma atividade linguística particular na qual as exigências de controle cognitivo consciente pelo indivíduo são muito mais fortes que a maioria das tarefas de manipulação da linguagem oral.” (GOMBERT, 2003, p. 22-23)

Com base nessa perspectiva, Pereira e Scliar-Cabral (2012) acreditam na aplicação de uma metodologia que oportunize a reflexão de todos os planos linguísticos da língua ao destacar:

A consciência linguística, em termos de compreensão leitora, pode voltar-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os seus modos de constituição e organização, ou mesmo para uso dos recursos linguísticos em determinados contextos. Pode tratar em separado de cada segmento linguístico: fonológico, morfológico,

léxico-semântico, sintático, pragmático e textual. Estudos sobre consciência linguística comprovam a validade de um trabalho pedagógico, nos anos iniciais, que envolva o aprendizado consciente de conhecimentos, uma vez que a criança já tem conhecimento linguístico, adquirido espontaneamente, e necessita de um distanciamento do seu objeto de estudo para trazer ao plano consciente o que aprendeu, indo além do conhecimento adquirido de forma intuitiva e sem reflexão. (Pereira e Scliar-Cabral, 2012:29)

No que se refere à sensibilidade das crianças à sintaxe da língua, tópico de interesse deste estudo, são muitos os estudos na literatura relatando a capacidade de autocorreções e de correções de frases agramaticais por crianças a partir de 2 anos de idade. Gombert (1992) argumenta, no entanto, que essas manifestações precoces de conhecimento gramatical das frases correspondem a uma habilidade epilinguística, uma vez que está mais fortemente relacionada a um conhecimento tácito da língua do que a um domínio consciente das regras gramaticais. Os resultados das pesquisas sugerem ainda que somente entre o período de 6 e 7 anos é possível identificar a presença de julgamentos de gramaticalidade baseados no uso consciente das regras gramaticais sobre a estrutura linguística.

No que se refere à aplicação das regras sintáticas, o autor afirma que essa ação ocorre ainda mais tardiamente, sendo resultado do processo de aprendizado da leitura. Conforme o autor, “Muito provavelmente, é pelo viés dos esforços de leitura visando à compreensão daqueles mobilizados na atividade de redigir que se desenvolve esse nível de conhecimento sintático.” (GOMBERT, 2003, p. 43).

Reconhecida e assumida essa relação recíproca entre consciência sintática e leitura, Gombert defende a distinção entre os aspectos de ordem morfossintática e de natureza estritamente sintática e afirma:

“A consciência morfológica, embora importante para o gerenciamento da frase, é antes uma consciência da estrutura das palavras. Por essa razão, podemos compreender sua importância na leitura, especialmente para o acesso ao estágio ortográfico que, segundo Frith (1985), constitui a última etapa do desenvolvimento da leitura e que repousa em parte sobre a capacidade do leitor de decompor a palavra em morfemas. A consciência sintática, ao contrário, concerne diretamente a frase, mas a apenas indiretamente a palavra e se, como argumenta Tunmer, ela pode desempenhar um papel importante no reconhecimento das palavras, deve-se esperar que ela tenha um papel ainda mais importante na compreensão das frases.” (GOMBERT, 2003, p. 45)

O autor concebe o desenvolvimento da consciência sintática de forma integrada com a aprendizagem da leitura, na medida em que, para alcançar a compreensão da mensagem escrita, o leitor deve ir além do reconhecimento da palavra, e considerar a estrutura gramatical que rege a organização sintática da frase. Isto envolve necessariamente direcionar a atenção para os aspectos sintáticos da língua de modo a exercer um controle intencional, identificando e aplicando os conhecimentos deliberadamente mentalizados em relação às convenções linguísticas de ordem gramatical. Em outras palavras, corresponde a trazer para o plano consciente do indivíduo questões como: a organização das palavras na frase; a presença de conectores de natureza coesiva e a sua função entre frases e proposições; o emprego das palavras funcionais na frase; a presença dos morfemas gramaticais (flexões verbais, marcas de gênero e de número, etc.); a pontuação; entre outros fatores que compõem a estrutura da sentença. A esse processo analítico de acesso ao significado da frase, Gombert chama de cálculo sintático.

Considerando os fundamentos apresentados até aqui, constata-se que o estudo da consciência linguística vai além do estudo da relação entre pensamento e linguagem desenvolvido lá no início do percurso histórico. A consciência linguística aqui proposta está relacionada à reflexão do aluno sobre os aspectos linguísticos da sintaxe da língua, bem como à explicação desses processos.

A seção a seguir apresenta algumas pesquisas desenvolvidas no que se refere à avaliação da consciência sintática e à elaboração de instrumentos para investigação desse nível de consciência.

1.2 A avaliação da consciência sintática: estudos e instrumentos

Um levantamento dos estudos já realizados no que tange à investigação da consciência sintática é desenvolvido com o intuito de verificar na literatura quais aspectos relacionados a essa habilidade linguística têm sido investigados, bem como quais ainda necessitam ser contemplados e ou aprimorados. Esse levantamento revela a importância de desenvolver

pesquisas nessa direção, considerando os resultados alcançados e a quantidade de experimentos desenvolvidos até o momento no que se refere especialmente à língua portuguesa.

O conjunto de pesquisas realizadas sobre o assunto reúne dados importantes que contribuem para a construção de caminhos produtivos de futuros estudos investigativos nesse âmbito.

A revisão da literatura que envolve a consciência sintática revela a existência de experimentos em duas dimensões: a) avaliação do nível de consciência sintática em crianças; e b) análise e elaboração de instrumentos para mensuração desse nível de consciência. Embora constituam objetivos distintos nas pesquisas propostas, eles são complementares, uma vez que estão naturalmente vinculados. As pesquisas desenvolvidas com vistas a avaliar essa habilidade linguística nas crianças elaboram e aplicam tarefas para verificar o nível de consciência sintática; o mesmo procedimento ocorre nas pesquisas com a finalidade de construir instrumentos de pesquisa para mensurar esse nível de consciência linguística dos participantes. Por essa razão, as pesquisas propostas nas duas dimensões são relevantes e consideradas nessa revisão.

Gleitman et al. (1972), interessados em examinar as propriedades relacionadas à consciência sintática e à consciência semântica das crianças, propõem uma pesquisa para verificar a capacidade dos pequenos em refletir sobre as regras que regem a estrutura da linguagem (a metalinguagem). O material elaborado para o experimento é constituído de 60 sentenças que se caracterizam por serem frases imperativas curtas, apresentando três tipos de estruturas: a) estrutura bem formada, com as palavras na ordem adequada - "*Bring me the ball*⁴"; b) estrutura sem a presença de elementos coesivos, assemelhando-se à fala inicial das crianças - "*Bring ball*⁵", "*Ball bring*⁶"; c) estrutura com as palavras dispostas de forma aleatória na sentença, com o verbo e o substantivo em posição irregular na estrutura - "*Ball me the bring*⁷", "*Ball bring*⁸". A tarefa é proposta como um jogo para as crianças (três meninas,

⁴ "Traga-me a bola"

⁵ "Trazer bola"

⁶ "Bola trazer"

⁷ "Bola me traz a"

⁸ "Bola traz"

falantes do inglês), que devem julgar se as sentenças são boas (bem formadas) ou estranhas. Quando consideradas estranhas, é solicitado aos sujeitos que as corrijam, de modo que as frases possam ser classificadas como boas.

As sentenças imperativas bem formadas são julgadas como boas pelas crianças em quase todas as suas ocorrências; as estruturas com o verbo e o substantivo em posições invertidas na frase são reconhecidas como estranhas por apenas um dos sujeitos, sendo julgadas como boas pelos demais participantes; o mesmo ocorre com sentenças do tipo “*Bring ball*”.

Com base nos resultados, Gleitman et al. (1972) sugerem ser possível observar as primeiras evidências do conhecimento linguístico das crianças a partir dos dois anos de idade, momento em que elas apresentam a capacidade de distinguir estruturas sintáticas (sentenças bem formadas x sentenças mal formadas). No experimento, alguns sujeitos demonstram capacidade superior à simples classificação das estruturas ao isolar o erro gramatical e apresentar soluções de correção, embora de natureza semântica, para as frases, como é possível acompanhar nos exemplos: “*Box the open*⁹” corrigida para “*Get in the box*¹⁰”.

Nessa perspectiva, com o uso de procedimentos adequados, os pesquisadores afirmam ser possível obter acesso aos aspectos relacionados à organização linguística da criança, especialmente das mais novas. Gleitman et al. (1972) advertem ainda para o fato de seu experimento ter envolvido um número pequeno de sujeitos, bem como sentenças simples do inglês, sendo, por essa razão, impossível delinear a capacidade integral de julgamento das crianças.

O experimento de Gleitman et al. (1972) contribui na medida em que evidencia a dificuldade que as crianças muito pequenas possuem em separar os aspectos sintáticos e semânticos da frase. Embora a situação de pesquisa corresponda ao uso de frases simples, bem como de tarefas de julgamento por crianças muito jovens, os dados são promissores ao demonstrar a capacidade que a criança possui de tentar superar os problemas estruturais da frase e conseguir se comunicar, como é possível acompanhar no exemplo de correção

⁹ “Caixa a abrir”

¹⁰ “Entra na caixa”

da sentença “*Box the open*” para “*Get in the box*”. Esse exemplo de correção revela duas hipóteses: ou as crianças não entendem a tarefa proposta, no caso, operação de julgamento; ou elas realmente não dominam a estrutura gramatical, mesmo de frases simples. De qualquer modo, não cabe afirmar que a criança, nessa faixa etária, apresenta uma habilidade reflexiva sobre a organização linguística da frase.

Com o intuito de verificar em que medida o conhecimento tácito de uma regra gramatical pode ser manipulado por uma criança muito jovem, De Villers e de Villers (1973) realizam um experimento com a regra do inglês referente à posição dos elementos na estrutura da frase (*subject-verb-object word order in English*). A escolha desse aspecto, segundo os autores, decorre da sensibilidade que a criança apresenta para essa regra, logo que começa a combinar as palavras na estrutura. Para isso, os pesquisadores propõem um jogo com bonecos a ser desenvolvido em duas etapas: na primeira etapa, as frases correspondem a sentenças no imperativo como “*Pat the dog*¹¹” (correta) e “*Cake the eat*¹²”; na segunda, o mesmo jogo é proposto, embora com a presença apenas de anomalias semânticas nas frases imperativas como “*Drink the chair*¹³”. As crianças devem julgar a adequação das frases, dizendo se estão certas ou erradas e, quando incorretas, devem ensinar a forma apropriada (qual o jeito certo de dizer a frase?). Participam do estudo oito crianças falantes do inglês como língua materna, com idade entre 2 a 4 anos.

Os resultados mostram que as crianças reconhecem as sentenças de ordem invertida como erradas; no entanto, ao corrigirem as frases, as crianças, especialmente as mais novas do grupo, levam em consideração os aspectos semânticos da sentença. Com base nessas correções realizadas pelas crianças, De Villers e de Villers (1973) consideram não ser possível afirmar que elas possuem conhecimento sobre a regra violada nos exercícios propostos. Nessa perspectiva, os autores discordam de Gleitman et al. (1972) na medida em que, segundo eles, a criança só demonstra domínio de uma regra linguística ao corrigir o erro correspondente à regra violada na estrutura, o que não é presenciado nas correções das crianças. Desse modo, De Villers e de

¹¹ “Acaricia o cachorro”

¹² “Bolo o comer”

¹³ “Beber a cadeira”

Villers (1973) defendem que a tarefa de julgamento só tem validade quando associada à regra de correção, sendo possível acompanhar o elemento linguístico que sustenta determinado julgamento. Para os pesquisadores, a necessidade dessa associação decorre do fato de o julgamento não consistir em uma habilidade bem desenvolvida antes dos quatro ou cinco anos de idade. As respostas das crianças revelam que, antes dessa faixa etária, as correções não abordam o erro gramatical da frase, comprovando, desse modo, não haver consciência sobre a estrutura sintática.

O estudo de De Villers e de Villers (1973) contribui para o aprimoramento do método de avaliação da consciência sintática ao associar a tarefa de correção à tarefa de julgamento, constituindo uma condição mais adequada de acesso ao conhecimento reflexivo da criança sobre a sintaxe da língua.

Hakes (1980) desenvolve uma pesquisa com crianças, falantes do inglês, com idade entre 5 e 9 anos. A tarefa consiste no julgamento de um conjunto de sentenças declarativas simples com dois tipos de estruturas: estrutura 1) sujeito+verbo+objeto; e estrutura 2) objeto+verbo+sujeito – *The string chased the kitten*¹⁴. As crianças são solicitadas a julgar a adequação das frases de um fantoche elefante que, segundo o aplicador, às vezes diz frases confusas. Para as frases incorretas, as crianças devem explicar por que o são. Os sujeitos com idade entre 4 e 5 anos alcançam um bom desempenho no nível de respostas corretas, embora apresentem ainda algumas justificativas com base em aspectos semânticos; já as crianças um pouco mais maduras, com 5 e 6 anos, acertam quase todas as sentenças, mas, no caso das frases incorretas, a maioria não é justificada. O aumento nos escores das respostas certas com o avanço da idade das crianças evidencia a evolução no conhecimento das regras gramaticais adquiridas pelas crianças ao longo do crescimento. Nessa perspectiva, quanto maior o domínio das regras que regem a estrutura da língua pela criança, maior será o reconhecimento das sentenças não gramaticais.

Segundo Hakes, as primeiras evidências de justificativas correspondentes à inadequação gramatical das sentenças pode ser observada

¹⁴ “A corda perseguiu o gatinho”

no período dos 6 aos 7 anos, ainda que por um grupo restrito de participantes. Para o autor, essa habilidade se desenvolve ainda até o período dos 8 aos 9 anos. Por essa razão, Hakes considera ser importante tratar como capacidades distintas a habilidade de dominar as regras gramaticais e a habilidade de refletir sobre elas.

Em outro experimento, considerando outros aspectos relacionado à estrutura sintática da frase, Hakes (1980) observa o mesmo princípio de evolução no desempenho das crianças. O autor solicita a sujeitos com idade entre 4 e 9 anos distinguir a gramaticalidade das sentenças que apresentam violação da regra de seleção lexical entre: verbo e complemento (*The teacher read a chicken*¹⁵); sujeito e verbo (*The playground walked to the stored*¹⁶); e adjetivo e substantivo (*The sleepy rock was in the middle of the road*¹⁷).

Os resultados revelam que o bom desempenho no reconhecimento das sentenças corretas evolui com a idade dos participantes. Apesar disso, Hakes acredita não ser possível associar esse resultado à consciência das crianças sobre as regras gramaticais. As justificativas dadas pelos participantes corroboram essa afirmação, na medida em que sentenças como “*Yesterday daddy painted the fence*¹⁸” foram rejeitadas pelos sujeitos porque, segundo um deles, “*Daddies don’t paint fences, they paint walls*¹⁹”. Outra sentença considerada errada foi “*The big rock was in the middle of the road*²⁰” cuja justificativa para a inadequação foi a de que um carro poderia passar sobre a pedra e ter o seu pneu furado. As respostas das crianças permitem concluir que elas realizam seus julgamentos com base no conteúdo semântico das sentenças e não sob a perspectiva do conteúdo sintático.

Cabe acrescentar a influência também do nível pragmático nos julgamentos das crianças, uma vez que as suas respostas estão apoiadas nas experiências do uso da linguagem e no conhecimento de mundo que elas têm sobre as coisas, em especial da própria língua. Um dos autores que avalia esse comportamento sob a perspectiva da pragmática é Bronckart (1977).

¹⁵ “A professora leu uma galinha”

¹⁶ “O parque de diversões caminhou até o galpão”

¹⁷ “A pedra sonolenta estava no meio da estrada”

¹⁸ “Ontem, papai pintou o portão”

¹⁹ “Pais não pintam portões, eles pintam paredes”

²⁰ “A grande pedra estava no meio da estrada”

Segundo o autor, no processo de aquisição de estruturas causais, a criança utiliza três tipos de estratégias de compreensão e uma delas é definida como estratégia pragmática. Para o autor, os níveis pragmático e semântico se realizam em interação no momento da compreensão: “A estratégia pragmática é atribuir funções usando as características semânticas que podem ser detectadas em cada sinal, independentemente da ordem em que estes sinais aparecem na frase. (Bronckart, 1977, pg. 286, tradução da própria autora).

Contrários a procedimentos metodológicos de pesquisas anteriores, School and Ryan (1975) criticam o uso dos adjetivos “bom” ou “estranho” e “certo” ou “errado” para o julgamento das sentenças das tarefas. Segundo os autores, essas palavras podem constituir um problema para a pesquisa no que se refere ao significado que representam para a criança, bem como podem induzir o sujeito a avaliar a adequação da frase em termos de conteúdo (daquilo que é certo ou errado fazer) e não em relação à sua estrutura gramatical. Além disso, o uso de “bom” ou “certo” pode apresentar maior ocorrência, na medida em que nesses casos não é solicitada a correção do elemento causador da “estranheza” ou da “incorreção”, constituindo uma situação mais confortável para a criança.

Com o intuito de contribuir para a solução desses problemas metodológicos, School and Ryan (1975) propõem um estudo de procedimento não verbal em que são apresentadas às crianças duas fotos - a foto de um adulto e a foto de uma criança - e um conjunto de sentenças cuja complexidade gramatical varia entre estruturas negativas e interrogativas. São utilizadas sentenças bem formadas (“We can not go home²¹”, “What can the cow say?²²”) e sentenças gramaticalmente inadequadas (“Not we go home²³”, “What the cow say?²⁴”). A criança deve associar a frase proferida à criança ou ao adulto, apontando para uma das fotos apresentadas. Participam do estudo 24 crianças falantes de língua inglesa como língua materna. Os sujeitos são divididos pelo critério da idade em dois grupos: 5;6 anos e 7;8 anos. Os dados demonstram que aos 5;6 anos as crianças já apresentam, embora em nível restrito, a habilidade de distinguir as sentenças bem formadas daquelas com alguma

²¹ “Nós não podemos ir para casa.”

²² “O que pode dizer a vaca?”

²³ “Não nos vamos casa”

²⁴ “O que diz vaca?”

inadequação gramatical. Os resultados evidenciam ainda que as crianças mais velhas do grupo apresentam melhores desempenhos no reconhecimento da adequação das estruturas negativas: o grupo de crianças de 7;8 anos apresenta maior tendência a associar as estruturas gramaticais complexas à fotografia do adulto. Esse desempenho não se reproduz, no entanto, com as sentenças interrogativas. Segundo os autores, mais da metade das sentenças interrogativas bem formadas são associadas à fotografia da criança. Em entrevista, proposta pelos autores com o objetivo de alcançar uma explicação para esse resultado inesperado, a maioria dos sujeitos explica ter respondido desse modo, porque, segundo eles, somente uma criança pequena faz perguntas.

Nessa mesma direção, Bohanon (1976) realiza um estudo com procedimento metodológico semelhante. O autor propõe a crianças com idade entre 5 e 8 anos a atribuírem um conjunto de sentenças a dois indivíduos adultos apresentados separadamente em duas fotos. Um deles apresenta uma fala adequada, sem erros gramaticais (“The dog ran into the house and started barking²⁵”); o outro mistura as palavras em suas sentenças (“Dog the house barking and ran into the started²⁶”). Essa diferença entre eles não é revelada à criança. Os dados alcançados por Bohanon corroboram os resultados de pesquisas anteriores, na medida em que o autor observa um aumento no bom desempenho das crianças mais velhas em comparação às mais novas: o nível de acerto das crianças corresponde a 22% aos 5;6 anos; 58% aos 6;7; e 78% aos 7;8 anos de idade.

James and Miller (1973) propõem um experimento para investigar a consciência das crianças em relação às regras de restrição lexical que regem a combinação entre as palavras na sentença. O estudo tem como objetivo verificar se os pequenos percebem violações dessa regra na sentença, bem como comparar o desempenho dos participantes mais novos em relação aos mais velhos. A hipótese proposta é a de que as crianças mais velhas apresentam um conhecimento mais amplo e mais aprimorado dos princípios de restrição dos itens lexicais do que as crianças mais novas e que, por decorrência disso, demonstram melhor desempenho no reconhecimento das

²⁵ “O cachorro correu dentro de casa e começou a latir”

²⁶ “Cachorro a casa latindo e correu a começou”

violações, portanto, maior consciência. Participam do estudo 32 crianças falantes do inglês como língua materna. Essas crianças são divididas em dois grupos, conforme a idade: 16 crianças com idade entre 4;8 e 5;3 (mais novas); e 16 com entre 6;8 e 7;3 (mais velhas). O material aplicado é constituído de 64 sentenças apresentadas em duas listas (A e B). As listas A e B abrangem, cada uma, 32 sentenças - 16 frases corretas e 16 incorretas. Todas as sentenças correspondem a uma estrutura sintática padrão constituída de 7 palavras (*artigo + adjetivo + substantivo + verbo + preposição + artigo + substantivo*); as sentenças incorretas correspondem a violações da regra de restrição lexical na combinação das palavras das sentenças adequadas da primeira lista. Desse modo, a frase (correta) da lista A “*The pretty girl smiled at the man*²⁷” equivale, na lista B, à “*The furry girl smiled at the man*²⁸”. As violações constituem problemas de concordância entre substantivo e adjetivo e entre sujeito e verbo, na medida em que características do substantivo como *mais animado* e *menos animado* e *mais humano* e *menos humano* não estão coerentes aos princípios do verbo e do adjetivo, como é possível acompanhar nos exemplos apresentados anteriormente. As crianças são solicitadas a julgar a aceitabilidade das sentenças, bem como a corrigir aquelas que apresentam alguma inadequação.

As respostas dos sujeitos evidenciam a capacidade das crianças de 5 e 7 anos de distinguir as sentenças anômalas das sentenças adequadas. Comparando o desempenho entre esses dois grupos, os pesquisadores ressaltam que as crianças de 7 anos demonstram maior consciência no que se refere ao reconhecimento e ao uso das regras de restrição semântica. O melhor desempenho registrado pelas crianças mais velhas evidencia a influência da idade, na medida em que essas crianças possuem maior experiência linguística e, por isso, maior consciência dos princípios de restrição.

Ainda na trajetória de estudos de restrição lexical, Howe and Hillman (1973) examinam o reconhecimento da condição de *mais animado* pelas crianças. Segundo os autores, o desenvolvimento do sistema semântico se desenvolve por etapas, resultando na aquisição de determinados tipos de

²⁷ “A moça bonita sorriu para o homem”

²⁸ “A menina peluda sorriu para o homem”

restrições semânticas antes do que outros. Com base nisso, os pesquisadores propõem uma pesquisa para investigar o desenvolvimento de três tipos distintos de restrição semântica em uma tarefa de compreensão, envolvendo sujeito animado e objeto animado. Para o desenvolvimento da pesquisa, são construídas 45 sentenças declarativas, afirmativas, com estruturas simples, e ativas. Essas sentenças apresentam dois substantivos e são divididas em dois grupos, conforme as características desses substantivos: no primeiro grupo, o verbo requer um substantivo animado como sujeito e um substantivo inanimado como objeto, conforme os exemplos – *“His father sold the car²⁹”, “The teacher believed the story³⁰”, “Bob opened the car³¹”, “The Bird built the nest³²”, “The girl ate the cake³³”; no segundo grupo, o verbo requer um objeto animado e um sujeito inanimado – *“The fire warmed the cowboys³⁴”, “The car frightened the dog³⁵”, “The noise woke Sue³⁶”, “The fight scared the children³⁷”, “The story pleased the children³⁸”**

Howe and Hillman realizam a pesquisa com 180 crianças, falantes do inglês, com idade entre 4 e 9 anos. As sentenças são apresentadas em pares às crianças; em seguida, os sujeitos são solicitados a apontar qual das sentenças não é aceitável. Segundo os autores, os dados alcançados permitem constatar que a habilidade de julgamento das crianças, no que se refere à reversibilidade das sentenças, aumenta com a idade. Quanto ao tipo de restrição, o bom desempenho das crianças mais jovens ao detectar anomalias nas sentenças com sujeito animado demonstra a aptidão das crianças para adquirir, inicialmente, sentenças com sujeito animado e, posteriormente, sentenças com objeto animado.

Carr (1978) realiza um estudo com o intuito de verificar o processo de desenvolvimento da capacidade de julgamento de sentenças anômalas e de sentenças normais no que se refere à condição de restrição semântica *mais*

²⁹ “O pai dele vendeu o carro”

³⁰ “A professora acreditou na história”

³¹ “Bob abriu o carro”

³² “O passarinho construiu o ninho”

³³ “A garota comeu o bolo”

³⁴ “O fogo aqueceu os cowboys”

³⁵ “O carro amedrontou o cachorro”

³⁶ “O barulho acordou Sue”

³⁷ “O fogo amedrontou a criança”

³⁸ “A história agradou a criança”

animado. A estrutura das sentenças semanticamente aceitáveis corresponde a dois tipos: 1) sujeito animado + predicado animado; 2) sujeito inanimado + predicado inanimado. Já as sentenças semanticamente anômalas correspondem às estruturas: 3) sujeito inanimado + predicado animado; 4) sujeito animado + predicado inanimado; 5) sujeito inanimado + predicado inanimado. Por exemplo, para um conjunto de sentenças cujo predicado é animado “*Wake up*”, as crianças são solicitadas a julgar se as frases são anômalas ou aceitáveis, respondendo “Yes” ou “No”: “*Can a flower wake up?*³⁹”; “*Can a plate wake up?*⁴⁰”; “*Can a dog Wake up?*⁴¹”; “*Can a bus Wake up?*⁴²”; “*Can a bucket Wake up?*⁴³”; “*Can a Bird Wake up?*⁴⁴”; “*Can a rabbit Wake up?*⁴⁵”. A estrutura da pergunta com o verbo “Can” (“pode” em português) decorre, segundo a autora, de constituir uma pergunta mais próxima do julgamento da realidade. O objetivo é verificar qual a influência do conhecimento de mundo da criança sobre a regra de restrição semântica, bem como verificar se os participantes apresentam a capacidade de realizar generalizações. Nessa perspectiva, Carr busca investigar como a criança julga uma sentença com o verbo “comer”, por exemplo, quando o sujeito é um animal de estimação e quando é um animal cujas características são desconhecidas por ela.

Os resultados alcançados por Carr não revelam a presença de conhecimentos metalinguísticos nos julgamentos das crianças, na medida em que os participantes mais jovens parecem sustentar os seus julgamentos em experiências cotidianas. Segundo a autora, as crianças demonstram uma tendência maior a responder “Yes” para as frases cujo sentido corresponde a uma situação vivenciada pela criança. Nessa perspectiva, ao fazer o julgamento de uma sentença semanticamente anômala, envolvendo, por exemplo, a palavra “vidro” como sujeito e o verbo “dobrar”, uma criança de dois anos de idade provavelmente irá rejeitar a sentença, considerando o fato de ela

³⁹ “Uma flor pode acordar?”

⁴⁰ “Um prato pode acordar?”

⁴¹ “Um cachorro pode acordar?”

⁴² “Um ônibus pode acordar?”

⁴³ “Um balde pode acordar?”

⁴⁴ “Um passarinho pode acordar?”

⁴⁵ “Um coelho pode acordar?”

nunca ter presenciado a cena de um vidro dobrado. Segundo Carr, os dados alcançados, portanto, não refletem as habilidades linguísticas das crianças.

Na tentativa de descrever a competência linguística da criança, Tunmer e Grieve (1984) fazem referência ao desempenho dos adultos. Segundo eles, os falantes maduros demonstram competência em produzir, compreender e julgar a gramaticalidade e a coerência dos enunciados, ainda que apresentem dificuldades em explicar determinados casos de inadequação. No que tange à competência linguística da criança, essa habilidade de julgamento não está bem definida, uma vez que não está claro em que medida uma regra sintática faz parte do seu conhecimento gramatical da língua. As pesquisas desenvolvidas com o intuito de obter acesso a esse conhecimento da criança evidenciam a dificuldade dos pequenos em desenvolver atividades de julgamento.

Os dados obtidos em diferentes experimentos realizados nessa direção e relatados por Tunmer e Grieve asseguram ser difícil elucidar os julgamentos de uma criança sobre a sua própria linguagem. Apesar da complexidade, os autores estabelecem a necessidade de continuar a desenvolver pesquisas para verificar em que momento as crianças estão aptas a realizar julgamentos da língua. Estabelecem também a importância de repensar as técnicas utilizadas nos experimentos para o caso de as crianças apresentarem habilidades de julgamento da estrutura das sentenças. Segundo os autores, uma hipótese para os problemas de julgamento pode estar na dificuldade da criança em compreender a tarefa proposta no momento da aplicação e não na capacidade de julgar.

Nessa perspectiva, para os experimentos envolvendo a consciência sintática, Tunmer e Grieve (1984) afirmam ser indispensável considerar a idade dos participantes, na medida em que as pesquisas evidenciam etapas bem distintas no processo de reconhecimento da estrutura sintática de uma língua pelas crianças. De acordo com os autores, ao longo da infância, há duas fases que determinam os julgamentos: período dos 2 aos 3 anos de idade; e período dos 4 aos 5 anos de idade. O primeiro corresponde ao julgamento da criança com base naquilo que ela acredita ser compreensível; o segundo abrange o envolvimento de critérios semânticos, baseados nas experiências prévias das crianças ou na sua adesão ao conteúdo. Nesses casos, as crianças de 2 a 3

anos aceitam as sentenças agramaticais que elas compreendem e rejeitam aquelas que não compreendem; enquanto as crianças de 4 a 5 anos rejeitam as sentenças gramaticais (portanto compreensíveis) cujo conteúdo não está de acordo com as suas crenças.

Tunmer e Grieve ressaltam também que aos 6 e 7 anos de idade as crianças ainda apresentam dificuldade em separar os aspectos sintáticos dos aspectos semânticos da sentença (a forma e o conteúdo). Com base nisso, os pesquisadores consideram ser necessário, para o avanço dos estudos em consciência sintática, determinar em que etapa da vida as crianças apresentam a habilidade de refletir sobre os aspectos gramaticais da língua.

No que se refere aos aspectos de sintaxe para avaliação, Tunmer e Grieve consideram ser relevante verificar o julgamento das crianças em relação à ambiguidade. Experimentos que oportunizam o julgamento de pares de sentenças de natureza ambígua são relevantes na medida em que envolvem processos cognitivos bastante complexos. Sentenças como “*The bear chased the man*⁴⁶” e “*It was the man that the bear chased*⁴⁷” constituem o mesmo significado, embora apresentem estruturas superficiais diferentes. No que tange às sentenças ambíguas, elas apresentam a mesma estrutura superficial e mais de um significado possível e podem ser de dois tipos: a) ambiguidade de estrutura superficial – em que a combinação das palavras nas sentenças está associada a diferentes significados (*[[Tall boys] and girls] like to play*⁴⁸ e *Tall [boys and girls]] like to play*⁴⁹); e b) ambiguidade de estrutura profunda – em que os significados possíveis não estão relacionados a estrutura superficial (*The shooting of the soldiers was awful*⁵⁰). O julgamento dessas frases exige uma comparação das sentenças em termos de representação semântica e de estrutura superficial.

Nessa trajetória de estudos com interesse em investigar o desenvolvimento das habilidades sintáticas na criança, Bowey (1986) realiza um experimento de natureza longitudinal com alunos da pré-escola até a 5ª série escolar. O objetivo principal da pesquisa é verificar a relação entre o uso

⁴⁶ “O urso perseguiu o homem”

⁴⁷ “Foi o homem que o urso perseguiu”

⁴⁸ “Meninos altos e menina gostam de jogar”

⁴⁹ “Meninos e meninas altos gostam de jogar”

⁵⁰ “O tiroteio dos soldados foi horrível”

da estrutura linguística (sintática) na recordação de sentenças orais e o desempenho em leitura. A metodologia envolve a aplicação de dois tipos de tarefas: a primeira tarefa abrange a repetição de sentenças orais pelas crianças e tem como objetivo determinar o limite das correções espontâneas realizadas pelos participantes, oportunizando obter maior precisão em relação às habilidades sintáticas; a segunda tarefa contempla a correção de sentenças gramaticalmente incorretas e tem como objetivo verificar a habilidade dos sujeitos em consciência sintática.

O conjunto de testes é constituído de três blocos (compostos de 12 sentenças com extensão média de 5 a 15 palavras), cada qual apresentando três tipos de estruturas sintáticas: sentenças normais; sentenças inadequadas (com substituição de itens lexicais, promovendo alterações em relação à coerência da frase); e sentenças com palavras aleatórias (alteração na ordem das palavras na frase).

A tarefa de consciência sintática se constitui em dois conjuntos compostos de 30 sentenças gramaticalmente incorretas cujas falhas correspondem a incorreções naturalmente evidenciadas na fala das crianças pequenas. Bowey ressalta que o nível de vocabulário e da estrutura sintática usado nas sentenças está de acordo com a idade dos participantes envolvidos no estudo.

Os dados revelam que as crianças do maternal alcançam desempenho inferior ao dos outros grupos tanto na tarefa de imitação quanto na de correção do erro. Baixo desempenho também é registrado pelos alunos da pré-escola e da primeira série. Além disso, a performance na tarefa de imitação é superior ao desempenho na de correção.

Bowey realiza ainda uma análise com o intuito de determinar em que medida o desempenho em consciência sintática é independente da complexidade sintática das estruturas estudadas. Os erros gramaticais das sentenças são compostos de seis incorreções simples: violação de concordância morfológica; concordância verbal e nominal; pronomes possessivos e pronomes definidos.

O autor desenvolve uma análise comparando o desempenho entre os aspectos agramaticais mais complexos e os considerados mais simples, em três perspectivas: série, tarefa e complexidade. Os dados dessa análise

revelam que o desempenho na correção do erro aumenta de forma mais lenta do que o desempenho na imitação do erro. Na tarefa de correção sintática, o maternal e a pré-escola apresentam mesmo desempenho, abaixo dos outros grupos; o 4º e o 5º ano apresentam escores maiores do que os alunos da 1ª série nesse aspecto. Além disso, somente o 5ª ano atinge escores mais altos do que a 2ª e a 3ª série.

A relação entre série e nível de complexidade revela que o desempenho nas estruturas complexas aumenta em ritmo mais devagar do que nas estruturas simples. Os dados revelam que há influência do fator série em relação ao alcance de melhores desempenhos nas estruturas simples. É possível observar o registro de baixo desempenho do maternal em relação aos outros grupos, mas uma evolução significativa entre 3ª, 4ª e 5ª séries. Em relação às estruturas complexas, os resultados evidenciam desempenhos dos anos escolares em evolução crescente, conforme o esperado. Os dados mostram a 1ª série registrando escores maiores do que o maternal e abaixo do grupo da 4ª e da 5ª série; a 2ª e a 3ª série superaram o maternal e a pré-escola e ficam abaixo do grupo da 5ª série; a 4ª série atinge melhor desempenho em comparação ao maternal, a pré-escola, e a 1ª série e fica abaixo do desempenho da 5ª série.

Nessa mesma trajetória de estudos investigativos, Rego (1991) realiza um estudo retomando resultados e metodologias alcançados em pesquisas anteriores sobre o tema da consciência sintática. Preocupada com a ausência de controle de variáveis como vocabulário, memória e inteligência nos experimentos sobre a temática, Rego desenvolve um estudo longitudinal em que busca investigar a influência da consciência sintática na compreensão e também na decodificação.

A metodologia consiste no acompanhamento de 60 crianças falantes de língua inglesa, que respondem a três tipos de testes: a) testes de completar lacunas nas sentenças; b) testes de corrigir sentenças sintaticamente incorretas; e c) testes de facilitação contextual. Este último tem como objetivo verificar a influência da consciência sintática em situações de uso do contexto na leitura de palavras de difícil decodificação. Cabe ressaltar que o estudo tem início antes de os sujeitos receberem instruções em leitura, oferecendo, portanto, maior suporte para a afirmação de que a consciência sintática

influencia a leitura ao desempenhar papel de facilitadora da compreensão e do uso do contexto na leitura de palavras isoladas.

Ao analisar os dados, Rego ressalta o fato de os resultados alcançados corresponderem à língua inglesa e que, portanto, as características da língua em foco no experimento devem ser consideradas como influentes nos resultados. Entre essas características podem ser citadas: a irregularidade da ortografia da língua; e o uso predominante do contexto como estratégia inicial de leitura, constituindo uma prática pedagógica adotada em decorrência de a língua inglesa ser mais opaca.

Por essa razão, Rego considera relevante a realização de experimento semelhante com línguas menos opacas (com ortografia mais regular), de modo a verificar a correspondência do papel da consciência sintática em situações em que a instrução em leitura estimula o exercício da correspondência grafema-fonema.

Com base nos resultados da última pesquisa e no interesse em verificar o papel da consciência sintática em línguas mais propícias ao ensino das correspondências grafo-fônicas, Rego (1993) realiza um estudo longitudinal com 38 crianças falantes do português como língua materna. Inicialmente, os participantes apresentam idade média de 5 anos e 6 meses e ainda não sabem ler nem escrever. A pesquisa é realizada em dois momentos: antes de iniciar a pré-alfabetização; e aproximadamente 18 meses mais tarde, momento em que as crianças estão concluindo a alfabetização.

Inicialmente, o objetivo é verificar o uso que as crianças, que ainda não sabem ler, fazem do contexto sintático-semântico e a sua habilidade na correção sintática das sentenças. Para isso, as crianças realizam diferentes tipos de tarefas: a) completar lacunas em sentenças isoladas; b) completar lacunas no texto; c) correção de sentenças desordenadas; e d) discriminação de sentenças sintaticamente incorretas.

Já na segunda testagem, momento em que as crianças já estão alfabetizadas, o objetivo é avaliar o desempenho em leitura. Nessa ocasião, as crianças realizam dois tipos de tarefas de leitura: a) leitura de palavras sem sentido (pseudopalavras); b) leitura de texto. A primeira tem como objetivo verificar a habilidade de decodificação a partir do desempenho das crianças em

relação às regras ortográficas; e a segunda busca investigar a compreensão de leitura.

Após a testagem, a autora examina o desempenho das crianças em cada uma das tarefas aplicadas antes e depois do período de alfabetização e, logo depois, avalia as correlações entre o desempenho das crianças quanto às habilidades sintático-semânticas e o desenvolvimento posterior em leitura.

Para verificar a relação entre desempenho em leitura e consciência sintática, Rego utiliza o teste de correlação de Pearson⁵¹. Desse modo, a pesquisadora verifica se o desempenho anterior das crianças nas habilidades de uso do contexto sintático-semântico e na correção sintática influencia no desempenho em compreensão de leitura e na aquisição de regras ortográficas ao final da alfabetização.

Analisando os dados, Rego observa correlações significativas entre compreensão de leitura e complementação de lacunas em sentenças isoladas e no texto. Em relação à leitura de palavras sem sentido e o desempenho anterior nas tarefas de lacunas isoladas e no texto, o resultado não é significativo. Já as tarefas de discriminação de sentenças sintaticamente incorretas e de correção de sentenças desordenadas, portanto as tarefas sintaticamente mais específicas, apresentam correlação significativa com as duas medidas de leitura abordadas no estudo, leitura de palavras sem sentido e compreensão de textos.

Esses dados, conforme Rego (1993), permitem afirmar que a consciência sintática exerce papel facilitador tanto para a compreensão de leitura como para a aquisição de regras ortográficas, auxiliando também no processo de decodificação nas línguas cujos métodos de correspondência som-grafia são mais propícios devido à característica mais regular da língua, como o caso do português.

Sob uma perspectiva de natureza mais analítica das tarefas elaboradas para avaliação da consciência sintática, Correa (2004) apresenta uma revisão metodológica com foco na descrição e na análise crítica de tarefas clássicas utilizadas em pesquisas sobre o tema.

⁵¹ Teste estatístico aplicado para verificar a ocorrência de correlação entre duas variáveis testadas.

A proposta da autora decorre do interesse em desenvolver atividades que oportunizem superar o que ela considera ser o maior desafio no estudo da origem e do desenvolvimento da consciência sintática: obter acesso ao conhecimento e à manipulação intencional sobre a sintaxe da língua. Por essa razão, ela faz um levantamento e uma análise crítica das seguintes tarefas que compõem os instrumentos de pesquisa utilizados até o momento para a avaliação da consciência sintática: a) Tarefa de Julgamento de Frase; b) Tarefa de Correção; c) Tarefa de Repetição; d) Tarefa de Localização; e) Tarefa de Completamento ou Produção; f) Tarefa de Analogia Sintática; e g) Tarefa de Replicação. Essas tarefas são apresentadas e analisadas a seguir.

A **Tarefa de Julgamento de Frase** é composta de frases com estruturas distintas: sentenças corretas (com estrutura adequada); e sentenças com problemas gramaticais (termos invertidos; termos inadequados; vocábulos com ausência de morfemas). Após a apresentação oral da frase, as crianças são solicitadas a julgar se a sentença é sintaticamente aceitável ou não. Logo após o julgamento, é solicitado também a correção da frase julgada incorreta pela criança. Ao longo da aplicação, o participante é instruído a: quando a sentença em questão estiver correta, seguir para o julgamento da próxima frase; e quando a sentença estiver errada, corrigir a frase.

Segundo Correa, esses tipos de exigências feitas após o julgamento das sentenças podem confundir a criança, que apresenta dificuldade ou indiferença em relação à tarefa. Por essa razão, a pesquisadora considera que a avaliação das habilidades metalinguísticas das crianças, em especial das mais novas, fica comprometida.

A solução para este problema pode ser a dissociação das tarefas de correção de frases e das tarefas de julgamento. Desse modo, solicita-se à criança apenas o julgamento da frase, sem a correção das sentenças inaceitáveis. Além disso, se considerado que a tarefa de julgamento de aceitabilidade das frases está relacionada ao fator complexidade, outros aspectos cognitivos podem estar envolvidos no momento, influenciando no desempenho da criança. No caso da análise de frases longas, por exemplo, o desempenho vai depender não só da competência sintática da criança, mas também da capacidade da sua memória de trabalho. Nessa perspectiva, segundo a pesquisadora, o desempenho de crianças mais novas, quando

expostas a situações de julgamento de frases complexas, é afetado, considerando que elas apresentam níveis menores de capacidade de memória.

Embora o nível de dificuldade das sentenças complexas seja maior, a pesquisadora não observa muita diferença no desempenho das crianças em relação às frases mais simples. Mesmo que a tarefa de julgamento seja constituída de sentenças simples e sem a exigência de correção, não é possível afirmar que a criança alcance bom desempenho a partir de competência exclusivamente sintática. Para a autora, as estruturas sintáticas estão estritamente relacionadas à semântica da frase, na medida em que a violação de uma acarreta a violação da outra. Por essa razão, o julgamento da criança pode estar fundamentado em critérios exclusivamente semânticos. Além disso, ressalta também que o desempenho da criança nesse tipo de tarefa pode ser bom independente do tipo de complexidade da sentença, na medida em que ela pode realizar o julgamento sem anunciar o erro na estrutura gramatical da frase, observando apenas aspectos de dissonância. Segundo ela, uma criança em fase de alfabetização pode considerar aceitáveis estruturas em que o morfema marcador de plural esteja ausente, porque nos ambientes que frequenta essa é a forma vigente. Isso não significa, no entanto, que a criança não possua habilidades sintáticas. Por esses motivos, a pesquisadora afirma ser inconveniente associar tarefas de julgamento e de correção de frases em situações de avaliação da consciência sintática das crianças.

A **Tarefa de Correção** abrange reordenação de termos integrantes da frase e correção do emprego inadequado de um morfema ou de um morfema ausente. Para Correa, a tarefa de correção também não propicia o acesso ao conhecimento sintático da criança pelas mesmas razões apresentadas em relação à tarefa de julgamento: no que concerne à ausência de morfema, a resposta da criança pode ser resultado de uma variação linguística. Para ela, o processo de normalização das sentenças constitui um processo natural da criança, indicando que as correções não correspondem efetivamente a reflexões dos pequenos sobre o erro sintático e afirma:

“Consequentemente, as correções poderiam ser mais a expressão de um conhecimento tácito sobre a sintaxe da língua do que da aplicação de habilidades de natureza metassintática. Por outro lado,

as crianças poderiam também proceder à solução da tarefa de correção utilizando critérios puramente semânticos, e neste caso, não necessitariam recorrer a seus conhecimentos sintáticos.” (CORREA, 2004, p. 71)

A **Tarefa de Repetição** contempla a repetição de sentenças sem alterações pela criança. No desenvolvimento dessa tarefa, o aplicador apresenta oralmente uma sentença e solicita que a criança a repita sem alterar nenhuma palavra. Essa tarefa parece constituir uma proposta melhor de medição do uso de habilidades sintáticas pelas crianças, uma vez que elas tendem a corrigir, como de forma automática, as sentenças inadequadas. Com base nesse princípio, acredita-se que, ao repetir as sentenças que violam os padrões sintáticos esperados, as crianças apresentam um controle intencional desse processo.

Apesar de apresentar boas condições de avaliação do desempenho sintático da criança, Correa afirma que os dados resultantes dessa tarefa também não garantem do uso intencional do conhecimento sintático pela criança, não sendo, portanto, uma medida efetiva dessa habilidade linguística. Nessa perspectiva, segundo a pesquisadora, a aplicação em conjunto das tarefas de repetição, de julgamento e de correção constitui uma boa alternativa para distinguir o uso efetivo das habilidades sintáticas em oposição ao conhecimento tácito que a criança possui da língua.

Na **Tarefa de Localização**, as crianças devem indicar o erro da sentença e explicar também por que ela está incorreta. O objetivo dessa tarefa é verificar se as justificativas das crianças evidenciam um controle intencional dos elementos sintáticos. Para a autora, essa tarefa também apresenta restrições em relação à avaliação da consciência sintática por duas razões: a) possibilidade de conflito entre aspectos sintáticos e semânticos nas decisões da criança; b) ineficácia da proposta de explicação, solicitada logo após a indicação do erro. Em relação à primeira, há uma dúvida no que concerne ao uso efetivo do conhecimento sintático. Para a autora, o desempenho da criança pode decorrer do uso de informações semânticas e não sintáticas, como se é esperado. Esse problema pode ser superado, se solicitado à criança que explique o erro. A autora, no entanto, considera não ser possível estabelecer, com base apenas na não verbalização da regra, que a criança não saiba

empregar uma determinada norma gramatical. A obtenção de baixo desempenho pode ser resultado de uma dificuldade em expressar o uso da habilidade linguística utilizada para realizar o julgamento da sentença.

Para corroborar a sua hipótese, a pesquisadora recorre ao conceito de consciência sintática:

“Recorrendo-se à definição de consciência sintática constata-se a referência à manipulação intencional do conhecimento gramatical, o que não implica necessariamente sua expressão verbal. Desta feita, a enunciação verbal não pode, por definição, ser tomada como medida de habilidade metassintática. É possível, conceitualmente, que a criança, possa estar manipulando intencionalmente o conhecimento sintático que possui e encontre, ao mesmo tempo, dificuldade em comunicar através de palavras a operação mental realizada. É importante observar, ainda, que a verbalização da natureza do erro seria favorecida pelo conhecimento do vocabulário gramatical adequado, o que dependeria em última instância também do nível de escolaridade da criança.”. (CORREA, 2004, p.71)

A autora ressalta ainda que a explicitação de uma regra gramatical pela criança não é garantia de que ela exerça uma reflexão intencional sobre o conhecimento linguístico.

Na **Tarefa de Completamento ou Produção** são apresentadas às crianças palavras, frases ou histórias incompletas. Na aplicação, os participantes são solicitados a dizer o que está faltando nos itens contemplados. Para Correa, essa tarefa apresenta a mesma restrição das outras já descritas: não é possível distinguir as habilidades sintáticas das semânticas, nem mesmo com o uso de pseudopalavras, já que a criança faz uso do contexto para responder. Por essa razão, é possível que a criança tenha feito uso apenas do conhecimento tácito que possui da língua, sem exercer nenhuma forma de reflexão.

Além das tarefas já apresentadas, a autora analisa também duas tarefas mais recentes em relação às descritas anteriormente, com registro a partir dos anos 90: Tarefa de Analogia Sintática e Tarefa de Replicação.

A **Tarefa de Analogia Sintática** possui uma estrutura bem diferenciada em relação às outras, apresentando uma relação de analogia entre itens: A está para B assim como C está para D. Nessa lógica, as letras correspondem a sentenças. Essas sentenças respeitam uma lógica que deve ser observada pela criança, de modo alcançar sucesso na tarefa. Por exemplo, A é uma

sentença com verbo no presente, B com verbo no passado, C com verbo no presente e D a ser produzida pela criança, respeitando a estrutura lógica do esquema que envolve as sentenças A, B e C. No exemplo proposto por Correa, o objetivo é obter acesso ao conhecimento sintático que a criança possui sobre tempo verbal, tanto em relação ao reconhecimento quanto à produção.

A tarefa exige da criança um processo de reflexão gramatical, já que, para a sua realização, a criança deve observar a relação sintática do primeiro par de sentenças (A e B) e recorrer ao seu conhecimento da língua para a resolução do segundo par (C e D). Apesar disso, Correa ressalta o caráter de natureza lógica da tarefa e a necessidade de a criança apresentar capacidade de raciocinar por analogia. Portanto, o alcance de bom desempenho nessa tarefa decorre da associação entre duas operações cognitivas: o uso de conhecimento sintático e o raciocínio lógico. Por essa razão, a aplicação dessa tarefa está condicionada apenas a crianças que apresentam capacidade de desenvolver pensamentos analógicos. Aquelas crianças que não apresentam essa capacidade não podem ter a sua habilidade sintática avaliada por essa tarefa.

A última tarefa analisada pela pesquisadora é a **Tarefa de Replicação**. A aplicação dessa operação envolve a reprodução de erros em frases gramaticalmente corretas. Desse modo, inicialmente, é apresentada uma frase incorreta à criança; em seguida ela deve localizar e corrigir o erro; logo depois, duas frases corretas são apresentadas; ao final a criança deve reproduzir o erro sintático da primeira frase nas duas frases corretas apresentadas por último. Por exemplo, a frase incorreta é “A menino é chata.”, e as frases corretas são “O brinquedo é velho.” e “A moça é bonita.”; após localizar e corrigir a incoerência sintática, a criança reproduz o erro gramatical.

O objetivo desta tarefa é proporcionar à criança, a partir da reprodução intencional do erro, a observação da inadequação sintática, bem como o emprego consciente do seu conhecimento sintático sem recorrer à justificativa das respostas. Um aspecto negativo dessa operação está na sua forma de apresentação oral, resultando numa possível sobrecarga da memória de trabalho da criança. Nessa perspectiva, o desempenho sintático parece decorrer do nível de capacidade da memória de trabalho.

Outra limitação citada por Correa (2004), em relação a essa tarefa, refere-se às estruturas linguísticas dos itens que constituem a tarefa. Ela considera que similaridades fonológicas e de posição entre os itens devem ser evitadas, de modo que os resultados do conhecimento sintático da criança sejam mais precisos. Do contrário, o desempenho da criança estará estritamente associado ao processamento ordinário da sintaxe e não da manipulação intencional do conhecimento sintático que possui. Nessa perspectiva a autora afirma:

“... a eficácia da tarefa de replicação em acessar a manipulação intencional do conhecimento sintático pela criança pode ser comprometido segundo o tipo de item construído para a tarefa. As crianças tendem a reproduzir mais facilmente o erro na frase correta uma vez que haja semelhança fonológica do item a transformar com o da frase-modelo. Por exemplo, o erro que aparece em “O vendedora está cansado” será mais facilmente reproduzido na frase “O diretor chora emocionado” do que na sentença “O rapaz anda ligeiro”. Da mesma forma, a semelhança entre a posição do erro na frase-modelo e nas frases onde este deve ser replicado, principalmente quando o item envolver a inversão da ordem da palavra ou de sintagmas, constitui indício a partir do qual a criança pode também obter mais facilmente sucesso na tarefa.” (CORREA, 2004, p.72)

Essas observações também são válidas para a construção dos itens que constituem a tarefa de analogia sintática.

A descrição, seguida de análise, realizada pela autora evidencia as limitações das tarefas elaboradas e utilizadas até o momento para a investigação da consciência sintática das crianças. Os dados resultantes dessa análise apontam os desafios e a urgência em atentar para o desenvolvimento de pesquisas que se dediquem à investigação e à elaboração de meios de mensuração das habilidades sintáticas das crianças. Nessa perspectiva a autora afirma:

“A análise das tarefas consideradas clássicas no exame da consciência sintática – tarefas de julgamento, correção, repetição e localização – nos mostra que tais tarefas falham em distinguir, através do desempenho da criança, o que seria produto do processamento linguístico ordinário e o que seria derivado da atividade metassintática da criança. Dada a natureza destas tarefas, a criança poderia obter sucesso em sua atividade valendo-se apenas do conhecimento tácito que possui da língua. Tal observação é válida, mesmo quando são elaborados para estas tarefas itens que incluem o uso de pseudopalavras ou palavras inventadas.

Avanços em relação à construção de tarefas que possam avaliar a intencionalidade na manipulação do conhecimento sintático pela criança foram dados pelo emprego das tarefas de analogias sintáticas e de replicação. O emprego de tais tarefas, no entanto, não está a salvo de ressalva uma vez que avaliam o emprego de habilidades metassintáticas com exigência de outros processos cognitivos, implicando operações mais sofisticadas de pensamento. Isto poderia, na verdade, elevar a idade segundo a qual poderíamos falar da emergência de habilidades metassintáticas na criança. (...).” (CORREA, 2004, p.73)

A pesquisadora ressalta ainda o caráter sintático-semântico das tarefas de consciência sintática, uma vez que considera ser impossível tratar da sintaxe de modo separado da semântica. Esse aspecto deve ser considerado porque tem implicações nas tarefas de mensuração das habilidades sintáticas. Por essa razão o objetivo maior não deve ser a separação dos aspectos sintáticos e semânticos nas tarefas, mas sim de obter meios para acessar a manipulação intencional do conhecimento sintático pela criança como afirma a pesquisadora:

“É importante sublinhar que as tarefas que avaliam a consciência sintática deveriam a rigor ser entendidas como sintático-semânticas porque é impossível tratar a sintaxe de maneira independente da semântica (Gombert, 1992). Isto tem implicações na construção de tarefas para o exame da consciência sintática. Desta forma, o importante na avaliação da consciência sintática não é almejar tratar a sintaxe sem qualquer interferência da semântica, já que não é possível haver manipulação intencional daquilo cujo significado não compreendemos. A verdadeira natureza da tarefa de consciência sintática está em se ocupar do acesso à manipulação intencional do conhecimento sintático pela criança. Em um dado contexto, ou seja, distinguindo o processamento linguístico ordinário da sintaxe da atividade metassintática.” (CORREA, 2004, p.73)

Segundo a avaliação de Correa, as tarefas clássicas de consciência sintática, quando aplicadas individualmente em crianças, constituem itens que parecem revelar apenas o conhecimento tácito que os pequenos têm da língua. Em decorrência disso, a autora considera ser relevante a aplicação das tarefas em conjunto para alcançar dados mais pertinentes em relação ao desenvolvimento da consciência sintática pela criança.

Nessa perspectiva, a autora contribui para os estudos em consciência sintática ao apontar encaminhamentos importantes para o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática, especialmente no que tange às tarefas elaboradas para a sua mensuração.

Nessa mesma trajetória, Capovilla e Capovilla (2006) destacam-se pela elaboração de uma Prova de Consciência Sintática (PCS) constituída de quatro subtestes: 1) Teste de Julgamento Gramatical; 2) Teste de Correção Gramatical; 3) Teste de Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; e 4) Teste de Categorização de Palavras.

Os subtestes que constituem a prova apresentam, cada um, uma pequena introdução destinada ao aplicador sobre o tipo de tarefa que compõe o subteste; seguido de uma instrução a ser lida para a criança pelo aplicador; e de itens de treino e de testes, conforme descrição abaixo.

O primeiro subteste é o de **Julgamento Gramatical**. Ele é constituído de 20 sentenças, das quais 10 estão corretas e 10 apresentam algum erro gramatical, podendo ser de natureza morfológica ou de posição das palavras na estrutura, como nos exemplos: “A *mulher está bonito.*” (IM); “As flores são brancas.”; e “Escola gosto eu da.” (IO).

Para a aplicação, uma instrução em 1ª pessoa acompanha o teste, de modo que o aplicador da PCS possa realizar a leitura diretamente ao aluno. Ao ler para a criança, ele explica que vai dizer algumas frases, entre as quais umas estarão certas e outras erradas. Solicita que a criança responda dizendo se a frase está certa ou se está errada, e dá dois exemplos de frases: uma com erro gramatical de anomalia morfológica e a outra apresentando inversão de ordem. Para os dois exemplos, o aplicador realiza o mesmo procedimento: responde se está certa ou errada; explica o porque de estar errada a frase; e, por último, diz a frase corretamente. Em seguida, o aplicador retoma os erros das sentenças dizendo que as frases podem estar erradas por dois motivos: ou porque uma palavra pode estar errada ou porque as palavras podem estar fora de ordem. Depois, passa a vez para a criança, retomando novamente o que o aluno deve fazer: “Agora vou falar outras frases e você me dirá se estão certas ou erradas.”. Nesse momento, dá início aos itens de treino. Essa etapa é constituída de três frases: uma correta e duas erradas. O aplicador diz a frase e aguarda a resposta da criança. Logo após a resposta, ele a ajuda a explicar por que a frase está certa ou errada. Ao final, ele anuncia à criança que ela deverá continuar sozinha, pois não irá mais ajudar. Na etapa dos itens de teste, é indicado ao aplicador que anote as respostas das crianças e que não a ajude mais. Com o objetivo de facilitar o acompanhamento das respostas das

crianças, as frases sintaticamente incorretas apresentam ao lado uma identificação: IM - incorreção morfológica; e IO - incorreção de ordem. O subtteste termina com as 20 frases.

O segundo subtteste é o de **Correção gramatical**, constituído das mesmas etapas do teste anterior (instrução, itens de treino, itens de teste). Ele contempla 10 frases agramaticais que devem ser corrigidas pelas crianças. São exemplos: “Futebol o joga menino” e “Lápis aponte eu”. Na instrução, o aplicador anuncia à criança que ele dirá frases erradas e que ela deverá corrigir, falando a forma correta. A instrução apresenta duas frases como exemplos: “Minha gata são branca” e “O alto é menino”. O aplicador as corrige, demonstrando como a criança deve proceder, e passa para a etapa de treinos: diz a frase, aguarda a resposta da criança e depois explica como fica a versão correta.

O terceiro subtteste é o de **Correção gramatical de frases agramaticais e assemânticas**. Esse subtteste apresenta 10 sentenças com inadequações sintáticas e semânticas. A tarefa consiste em corrigir os erros gramaticais sem alterar o significado da frase, como demonstrado no exemplo dado: “A menina subimos ao fundo do mar.” fica “A menina subiu ao fundo do mar.”.

No desenvolvimento do teste, o aplicador explica à criança que dirá frases erradas e que ela deverá corrigir, dizendo a forma correta. O aplicador diz ainda que deseja apenas a correção do jeito de falar, mas não da correção do significado da frase, e dá exemplos: *“Por exemplo, se eu disser: “A menina descemos para o telhado”, você deve corrigir dizendo: “A menina desceu para o telhado”. Eu sei que a gente não “desce para o telhado”, a gente “sobe para o telhado”. Mas eu não quero que você corrija isso, não quero que você corrija o significado da frase.”*. Para auxiliar a criança no entendimento da tarefa, é proposto a ela que considere a frase como uma brincadeira. Ao final da instrução, o aplicador retoma mais uma vez o seu desejo em obter a correção do jeito de falar e não do significado. Logo após a instrução, é iniciada a etapa de itens de treino para depois a de teste.

O quarto subtteste é o de **Categorização de palavras**. Neste subtteste, as crianças têm a tarefa de categorizar 15 palavras apresentadas. Essas palavras correspondem a três categorias de classe gramatical, conforme a

gramática normativa: substantivo, adjetivo e verbo. O teste é constituído de cinco palavras para cada categoria: cinco verbos, cinco substantivos e cinco adjetivos. Para a realização do teste, não se faz referência à nomenclatura das palavras e, por essa razão, foi desenvolvido um esquema para a realização da tarefa proposta: uma folha com três colunas, uma para cada categoria de palavra. As três colunas apresentam uma palavra escrita que representa uma das categorias escolhidas: “quente” corresponde à categoria dos adjetivos, na primeira coluna; “casa” refere-se à categoria dos substantivos, na segunda; e “beberam” corresponde à categoria dos verbos, na terceira. Após a leitura da palavra pelo aplicador, a criança deve indicar em qual das colunas a palavra deve ser inserida.

Iniciada a tarefa, o aplicador apresenta às crianças a folha com as três colunas e suas respectivas palavras. Ele mostra que a palavra “quente” constitui uma qualidade; que a palavra “casa” é uma coisa, um objeto; e que “beberam” é uma ação, um verbo. Em seguida, anuncia à criança que dirá outras palavras e que ela deverá apontar em qual das três colunas a palavra lida deverá ficar. Diz à criança que: se for uma qualidade, a palavra deverá ficar com “quente”; se for uma coisa, um nome, fica com “casa”; e se for uma ação, um verbo, fica com “beberam”. Constituem exemplos: *“Então se eu disser ‘livro’, deve ficar com ‘casa’, porque é um nome, uma coisa. Se eu disser ‘dormiu’, deve ficar junto com ‘beberam’, porque é uma ação, um verbo. Se eu disser ‘bonito’, deve ficar junto com ‘quente’, porque é uma qualidade.”*

Dada a instrução, o aplicador passa para os itens de treino, anunciando que irá falar outras palavras e que a criança deverá indicar a posição na tabela. A etapa “itens de treino” apresenta três oportunidades, uma para cada categoria. O teste adverte que, caso na terceira e última alternativa de treino a criança ainda não tenha entendido, o aplicador deve fornecer mais exemplos.

Com o objetivo de validar a PCS, Capovilla, Capovilla e Soares (2004) realizam uma pesquisa com 204 crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Do total de 204 crianças, 57 são da 1ª série; 47 da 2ª; 50 da 3ª; e 50 da 4ª série. O grupo é constituído de 104 meninos e 100 meninas, com idade de 6 anos e 4 meses a 10 anos e 6 meses.

Além da Prova de Consciência Sintática, as crianças respondem a outros quatro instrumentos: a) Prova de Consciência Fonológica por Figuras

(PCFF); b) Teste de Competência de Leitura Silenciosa (Tecolesi); c) Subteste de Escrita sob Ditado do Internacional Dyslexia Test (IDT); e d) Teste de vocabulário de figuras USP (Tvfusp). A aplicação desses outros instrumentos decorre do interesse dos autores em avaliar as relações entre consciência sintática, consciência fonológica e leitura e escrita dos participantes da pesquisa.

Os resultados alcançados revelam efeito significativo da série escolar em relação ao desempenho em tarefas de consciência sintática, na medida em que é possível observar um aumento sistemático nos escores da PCS da 1ª para a 2ª série e da 3ª para a 4ª série. Testes de comparação aplicados aos dados evidenciam aumento de escore de 1ª a 2ª, 3ª e 4ª; e de 2ª e 3ª a 4ª séries.

Com o objetivo de verificar a presença de correlação entre as cinco habilidades avaliadas neste estudo, os autores realizaram a análise de correlação de Pearson, considerando os escores alcançados na PCS (total e em cada subteste) e os escores dos outros instrumentos de pesquisa aplicados. A análise dos dados revela presença de correlação significativa entre os desempenhos (dos escores geral e individual) da consciência sintática e da consciência fonológica e da leitura e escrita.

Conforme Capovilla, Capovilla e Soares (2004), os resultados alcançados nessa pesquisa corroboram as conclusões de pesquisas anteriores em relação às diferentes habilidades linguísticas. Nessa perspectiva, os pesquisadores afirmam:

“(...) as habilidades metassintáticas e metafonológicas mais precoces e menos refinadas predizem o sucesso ulterior na aquisição da linguagem escrita, assim como a introdução a um sistema de escrita alfabético promove o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metassintáticas complexas.” (Capovilla, Capovilla e Soares, 2004, p.44).

O experimento de Capovilla, Capovilla e Soares contribui para o avanço de estudos investigativos da consciência sintática de crianças em língua portuguesa ao propor a elaboração de uma Prova de Consciência Sintática nessa língua. Além disso, ao aplicar a PCS, os pesquisadores corroboram os

resultados de pesquisa anteriores em relação à presença de correlação entre consciência sintática e leitura.

Com o objetivo de verificar a consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental, Bublitz (2010) avalia a consciência sintática das crianças por meio da aplicação dos testes que constituem a Prova de Consciência Sintática (PCS) desenvolvida por Capovilla e Capovilla (2006). Esses testes são aplicados em 14 crianças - 8 meninos e 6 meninas – com 6 anos de idade. Os sujeitos respondem aos seguintes testes: *juízo gramatical; correção gramatical; correção gramatical de frase com incorreções gramatical e semântica*. As crianças só não respondem ao teste de categorização de palavras devido ao fato de não serem alfabetizadas ainda. Os dados apresentados comprovam a relação recíproca e causal entre presença de habilidades sintáticas e bom desempenho em leitura e escrita.

Na pesquisa de Bublitz, cabe ressaltar as respostas emitidas pelas crianças durante a realização do teste. Essas respostas são acompanhadas, em sua maioria, de comentários e podem constituir dados relevantes para as pesquisas em consciência sintática, uma vez que expressam os pensamentos dos sujeitos durante a realização da tarefa, revelando o processamento sintático desenvolvido. A seguir são apresentadas algumas dessas respostas e os comentários correspondentes.

Em relação ao primeiro teste, por exemplo, após o juízo da correção da sentença “*As flores são brancas.*”, surgem os seguintes comentários das crianças: sujeito 1 - “*as flores são todas verdes e não brancas.*”; sujeito 7 - “*não existe só flor branca*”; sujeito 8 – “*As flores são coloridas, cada uma de um tipo de flor.*”. Uma das crianças (sujeito 7) realiza muitos comentários e é o sujeito que obtém, em comparação aos outros, menor pontuação nesse teste. Entre outras respostas e comentários desse sujeito estão: para a frase 5 do teste “*Maria gosta de sorvete*”, ele diz “*não sei*”; para a frase 11 “*João tem nove anos*”, ele comenta “*João tem 6 anos*”; e para a frase 14 “*O gatinho é pequeno*”, ele afirma “*O gatinho é grandinho, mais ou menos...*”. Comentários realizados por outros sujeitos também são interessantes como o do sujeito 9 para a frase “*Eu gosto de matemática*”: “*Sim, está certo dizer assim, mas é chato.*”. Em relação à frase 6 “*Meu pai saiu para trabalhar*”, o sujeito 3 comenta “*No sábado o meu pai fica em casa.*”.

Quanto ao segundo teste, *Correção Gramatical*, as crianças em sua maioria mantêm a primeira palavra e alteram o restante da frase como é possível observar nas respostas das crianças para as frases “*Lápis aponte eu.*”, “*Futebol o joga menino.*” e “*Suco o bebi eu.*”. Entre as respostas dadas pelos sujeitos estão: “*O lápis a gente aponta.*”; “*Lápis aponte eu mesmo.*”; “*Futebol joga menino.*”; “*Futebol tem que ser bastante pessoal.*”; “*Suco bebeu eu.*”; “*Eu bebi suco eu.*”; “*Suco bebi eu.*”; “*Suco eu bebi.*”. Já para a frase “*Ele gostamos de bombom*”, as crianças respondem: “*Ele e eu gostamos de bombom.*”; “*A gente gosta de bombom.*” e “*Eu gostei de bombom.*”.

No terceiro e último teste, *Correção Gramatical de Frase com Incorreções Gramatical e Semântica*, no qual as crianças devem corrigir o erro gramatical sem alterar o sentido da frase, Bublitz observa que alguns sujeitos não conseguem realizar a tarefa sem separar o nível sintático do nível semântico. Outro aspecto observado por Bublitz nessa tarefa é a correção do plural inadequado pelas crianças, na qual nem todas as palavras da sentença sofrem as alterações necessárias para a correção do erro, o que é dominante na oralidade.

Os resultados evidenciam bom desempenho das crianças nas primeiras tarefas. Já o terceiro teste, na comparação com os dois primeiros, obtém um desempenho menor, mas ainda assim com escores elevados. Bublitz associa esse desempenho mais baixo à dificuldade que as crianças apresentam em corrigir o erro gramatical sem corrigir o erro semântico. Esse fato constitui dado importante porque dá indícios para futuros estudos no que concerne à relação entre sintaxe e semântica. De um modo geral as crianças apresentam índices altos de desempenho nos três testes aplicados, com exceção de dois ou três sujeitos que obtêm baixo desempenho em algumas das tarefas propostas.

Bublitz realiza ainda uma comparação entre o desempenho dos meninos e das meninas nas tarefas sintáticas e constata que os meninos apresentam maior dificuldade em perceber e corrigir incorreções sintáticas nas frases. Ao observar os resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino, eles sugerem uma maior facilidade das meninas em perceber dissonâncias sintáticas e em corrigi-las. Esse desempenho positivo é observado em todos os três testes aplicados.

Em relação aos meninos, na comparação entre os resultados finais de cada teste, Bublitz observa a presença de uma oscilação maior. Apenas dois sujeitos apresentam resultados constantes. Nas tarefas de julgamento, os meninos alcançam bom desempenho, na medida em que os índices obtidos são altos. Mas esse escore elevado não se repete nos demais testes. Esse resultado pode ser decorrente de uma possível facilidade dos meninos em julgar a gramaticalidade das frases, mas não de corrigir as inadequações sintáticas.

Bublitz, após descrever e analisar o desempenho das crianças nas tarefas de consciência sintática, constata que as habilidades sintáticas (detectar e corrigir erros sintáticos nas sentenças) são bem desenvolvidas em todos os sujeitos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, considerando que a habilidade sintática já está desenvolvida nessa faixa etária, mesmo sem a criança saber ler e escrever, Bublitz afirma ser necessário estimular os alunos continuamente para que eles construam bases linguísticas fortes que possam ser utilizadas no processo de alfabetização. Com esse conhecimento bem construído, as crianças alcançam, conseqüentemente, sucesso no aprendizado da leitura e da escrita.

No processo de construção de uma prova de avaliação da consciência sintática de crianças falantes do português europeu, Alexandre (2010) propôs a construção de uma tarefa de manipulação de categorias sintáticas, fundamentada na definição da categoria de uma palavra por meio da sua distribuição na cadeia sintagmática. A tarefa caracteriza-se pela substituição de uma palavra – das categorias nome, verbo ou adjetivo - por outra sem realizar alterações na frase, indicando a identificação da categoria da palavra pela criança quando há a escolha de uma palavra adequada à sua substituição. Essa tarefa integra um conjunto de outras tarefas (tarefa de reconstituição, tarefa de supressão, tarefa de identificação) que constituem uma prova de avaliação da consciência sintática proposta para o português europeu.

O experimento realizado com 84 crianças, alunos de 1º e 4º anos do Ensino Básico, demonstrou que as crianças do 4º ano apresentaram desempenhos melhores em comparação aos resultados das crianças do 1º ano escolar.

Costa (2010), com o intuito de contribuir para a construção da prova de avaliação sintática do português europeu, propôs o desenvolvimento de uma tarefa de reconstituição. Essa tarefa se caracteriza pelo julgamento da gramaticalidade e pela correção das sentenças agramaticais. A amostra da pesquisa desenvolvida é a mesma de Alexandre (2010), distinguindo-se apenas pela tarefa elaborada e proposta para avaliação do desempenho das crianças. Considerando, portanto, as características da tarefa, a categoria operativa de Costa (2010) é construída de modo a verificar em que medida as crianças percebem a organização das frases em constituintes. Para tanto, são selecionados três aspectos sintáticos para a investigação da consciência das crianças sobre os constituintes: concordância nominal; deslocamento de uma parte do constituinte; inclusão de uma palavra/expressão inadequada no interior do constituinte. Estabelecidos os casos sintáticos, a tarefa é constituída de 24 sentenças para julgamento: 12 frases gramaticais “O irmão do Pedro joga futebol”; e 12 agramaticais, sendo seis de concordância nominal (O carro do tios foi caro), três de deslocamento de uma parte do constituinte (Casa é azul esta) e três de inclusão de uma expressão no constituinte (A casa hoje da tia está a ser pintada). Cabe ressaltar que a tarefa proposta por Costa não exige a justificativa do erro, apenas a correção da sentença quando houver erros gramaticais.

Em relação aos resultados alcançados, os dados apontam o caso da concordância nominal interna a um constituinte como o item sintático em que os estudantes, independente do nível de escolaridade, apresentam o melhor desempenho: 88,3% de acertos no 1º ano; e 95,8% de acertos no 4º ano. Já o caso sintático referente à inclusão de uma expressão no interior de um constituinte é o que representa maior dificuldade para os alunos: 1º ano – 33,3% de acertos; e 4º ano – 55,3% de acertos. Observando os percentuais de acertos, é possível verificar que o nível de escolaridade condiciona o desempenho na tarefa de reconstituição. Costa afirma ainda que os resultados revelam que a agramaticalidade condiciona o desempenho no reconhecimento e na correção das sequências agramaticais.

Nessa âmbito de avaliação da consciência sintática, Sim-Sim (2010) propôs uma abordagem no âmbito da reflexão morfossintática concebida pela autora como um conjunto integrado de capacidades: de julgar gramaticalmente

uma frase, de corrigir (se for o caso) e de justificar a correção realizada. Para Sim-Sim, o julgamento da gramaticalidade de uma sentença passa por um processo gradativo de desenvolvimento da sensibilidade linguística que pode se caracterizar pela repetição de uma frase incorreta sem a realização de correção até à justificativa da incorreção. O início do processo não é propriamente consciente, mas evolui a um nível de explicação das regras que regem o sistema linguístico.

Nessa perspectiva de avaliação das habilidades sintáticas, Sim-Sim considera importante a ocorrência de um distanciamento do conteúdo para o julgamento da forma, estabelecendo a repetição de frases agramaticais sem as corrigir como o primeiro passo a ser dado na tarefa de julgamento; em seguida, destaca a detecção do erro (o reconhecimento da correção) acompanhada da respectiva correção; e, por último, da explicação da incorreção. Essa última, segundo a autora, é a de nível mais alto na escala gradativa, definindo-se assim por constituir o conhecimento reflexivo da língua quanto às suas propriedades e operações formais.

Em estudo mais recente sobre a temática da consciência sintática, Navarro e Rodríguez (2014) realizam uma pesquisa que contempla a elaboração de uma tarefa para avaliar a relação entre consciência sintática e compreensão leitora.

Motivados pelos resultados que evidenciam a importância das estruturas morfossintáticas para a compreensão, Navarro e Rodríguez (2014) propõem um estudo investigativo dos distintos aspectos implicados no processamento sintático. Ao propor uma pesquisa dessa natureza, os pesquisadores consideram ser o delineamento da metodologia da pesquisa e a elaboração das tarefas de avaliação da consciência sintática uma das maiores dificuldades enfrentadas no estudo sobre o tema.

Entre as variáveis que constituem as pesquisas em consciência e que dificultam a obtenção de acesso ao pensamento reflexivo da criança sobre as estruturas gramaticais podem ser citadas: a interferência da memória de trabalho na resolução das atividades; o conhecimento prévio das estruturas gramaticais; o vocabulário da criança; e o uso de estratégias de processamento semântico. Segundo os autores, essas são algumas variáveis que dificultam a avaliação precisa da consciência sintática e do seu papel para a compreensão

leitora. Entre elas o problema maior pode estar, possivelmente, na dificuldade em separar os componentes sintáticos e semânticos no processo de avaliação.

Nessa perspectiva, Navarro e Rodríguez (2014) dedicam-se a investigar a condição de verossimilhança na resolução de tarefas de avaliação da consciência sintática, bem como a verificar em que medida essa condição está relacionada ao nível de compreensão de orações. O objetivo é obter informações quanto aos componentes e às estratégias de processamento sintático e semântico envolvidos na avaliação dessa habilidade metalinguística e na sua relação com a compreensão leitora.

De acordo com os autores, as tarefas e os métodos mais utilizados para avaliação da consciência sintática são: estruturação gramatical; complementação de orações; julgamento gramatical; ordenação de frases previamente desordenadas; detecção e correção de erros gramaticais; questionários de avaliação de conhecimento sintático, com ênfase exclusivamente nos elementos sintáticos.

Na perspectiva dos pesquisadores, essas tarefas apresentam limitações no que tange ao uso da memória de trabalho. A influência da memória é evidenciada especialmente no emprego das tarefas de correção gramatical e ordenação de frases desordenadas, na medida em que desempenha papel importante de reter a estrutura da frase a ser analisada e, no caso da presença de um erro, de corrigi-la. Sabendo da necessidade de se manter a frase na memória para posterior desenvolvimento do que é proposto, uma sobrecarga nesse aspecto cognitivo pode dificultar a análise da capacidade do sujeito de refletir e manipular explicitamente os aspectos sintáticos da linguagem, levando a constatações equivocadas a respeito do real desempenho das crianças no controle consciente das regras gramaticais. Uma possibilidade de minimizar a influência da memória de trabalho é disponibilizar ao sujeito os estímulos em material escrito, de modo que ele possa ler e retomar a estrutura sem ser necessário se preocupar em manter e recordar a frase.

Em experimento cujo objetivo geral consiste em avaliar o efeito da condição de verossimilhança na resolução de uma tarefa de avaliação da consciência sintática, Navarro e Rodríguez (2014) propõem uma tarefa composta de frases desordenadas que contemplam diferentes condições no que se refere à extensão, complexidade sintática e verossimilhança. No quesito

extensão, as frases curtas apresentam até quatro elementos, acima desse número as frases são consideradas longas. Já em relação à complexidade, as frases são simples quando apresentam só um verbo e complexas quando apresentam mais de um verbo. As complexas classificam-se ainda em coordenadas e subordinadas: as primeiras constituem as orações formadas por duas frases que mantêm uma relação de significado, mas são sintaticamente independentes; as segundas são compostas por orações que mantêm uma interdependência sintática. Quanto ao fator verossimilhança, as frases verossímeis correspondem a eventos possíveis da experiência diária; as inverossímeis apresentam contradições e eventos impossíveis de acontecer (metade das frases são verossímeis e a outra metade inverossímeis). Desse modo, o instrumento é composto de 24 frases desordenadas cuja ordenação deve seguir as normas gramaticais do espanhol.

A razão da escolha da tarefa de ordenação de frases decorre, segundo Navarro e Rodríguez (2014), do seu potencial de avaliação de um aspecto essencial relacionado à linguagem: a capacidade de acessar conscientemente o próprio conhecimento sintático e manipular intencional e deliberadamente elementos da estrutura gramatical que permitem dar coerência aos textos.

A pesquisa é desenvolvida em 97 estudantes do 5º e 6º ano escolar de uma escola pública da cidade de Servilla, com idade média de 10 anos. Os resultados alcançados permitem constatar: a) as orações semanticamente inverossímeis constituem frases de compreensão mais difícil em comparação às orações verossímeis. Essa dificuldade é manifestada em relação a todas as condições dessa categoria: frases longas, simples, compostas, coordenadas e subordinadas. Nessa perspectiva, a ordenação das frases inverossímeis representa a situação de maior dificuldade em todos os contrastes efetuados, bem como entre as distintas condições contempladas.

Já em relação à condição de verossimilhança, essa variável exerce maior influência do que a complexidade sintática e o aspecto da extensão na explicação dos resultados e das dificuldades encontradas. Os resultados alcançados revelam que as frases que apresentam estrutura sintática correta e conteúdo semântico inverossímil constituem um grau de dificuldade de processamento significativamente maior para os estudantes em comparação às orações cujo conteúdo semântico é verossímil. Desse modo, nesse estudo, a

condição de verossimilhança representa para os autores fator determinante na explicação dos resultados.

Os dados também revelam predomínio no uso do processamento sintático, especialmente nas situações em que o aspecto semântico está afetado (sentenças inverossímeis). Por fim, os autores corroboram os estudos precedentes sobre o tema ao constatarem que os alunos com baixo nível de compreensão revelam maiores dificuldades nos itens com maior exigência de processamento sintático. Além disso, os dados evidenciam também melhor desempenho em compreensão nas tarefas que oportunizam o processamento semântico. Nesse sentido, é possível considerar que a tarefa, ao contemplar o aspecto da verossimilhança, oportuniza o uso de diferentes processamentos, tanto semânticos quanto sintáticos por parte do aluno, evidenciando a característica complementar que esses fatores linguísticos estabelecem na leitura.

Nessa perspectiva, segundo Navarro e Rodríguez (2014), os itens inverossímeis que constituem a tarefa exigem a manipulação consciente dos elementos gramaticais de modo a ajustá-los em uma estrutura sintática correta; no entanto, enquanto os itens de conteúdo inverossímil requerem um processo de manipulação e organização independente do conteúdo, a condição verossímil apresenta uma conexão mais transparente com a atividade leitora, baseada no conteúdo semântico da sentença, evidenciando um maior grau de processamento nesse aspecto.

Por essa razão, segundo os autores, a característica da verossimilhança proposta na tarefa do estudo, constitui um método relevante, na medida em que contribui para precisar a relevância do processamento sintático e do semântico na avaliação da consciência sintática em sua relação com a compreensão leitora.

Com o objetivo de verificar o papel da consciência sintática na escrita de frases por crianças em processo de alfabetização, Rigatti-Scherer e Pereira (2015) desenvolvem uma pesquisa realizada com 15 alunos com idade entre 6 anos e 6 meses, todos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de três escolas. Esses alunos constituem três grupos distintos: Grupo A – 5 participantes do Método METRAMAR (Método Trevisan de Alfabetização Marista); Grupo B – 5 participantes do Programa PECOS (Programa de

Estimulação em Consciência Sintática); e Grupo C – 5 alunos que não participam do método ou do programa.

O Grupo A se caracteriza por ser constituído de sujeitos cuja formação tem como base, desde a Educação Infantil, o método METRAMAR (TREVISAN, 2007). O objetivo do método é proporcionar a leitura de frases através da introdução, na sentença, de desenhos e pequenas palavras e letras que já são de conhecimento da criança. Nesse momento, não é condição essencial a criança apresentar domínio total do código alfabético. Ao apresentar desenhos e palavras que já podem ser lidas pelas crianças, o método pretende facilitar a alfabetização e estabelecer a posição dos constituintes da frase.

O Grupo B representa os alunos inseridos no programa PECOS que, durante o período de 6 meses, desenvolve atividades orais de consciência sintática, contemplando tarefas de julgamento e de correção de frases (tarefas fundamentadas na estrutura da PCS de Capovilla e Capovilla (2006). Acrescentados a essas tarefas, estão os exercícios de estruturação de frases.

A tarefa de julgamento é introduzida pelo Juiz Taxe (fantoche) que diz: “Crianças, vocês irão ouvir algumas frases. Quero que digam se estão corretas.”. As frases dessa tarefa são constituídas de estruturas gramaticalmente corretas e incorretas: “*Eu comi bolo de chocolate.*” (correta); “*Eu morango comi de gelatina.*” (incorreção de ordem); “*A papai dirige o carro.*” (incorreção morfológica). A tarefa de correção de frases apresenta frases com estruturas semelhantes às frases da primeira atividade (“*A vestido é verde.*”, “*Pedro comeu dois bananas.*”, etc.) e é introduzida pela Professora Sinta: “Crianças, vocês irão ouvir algumas frases erradas. Gostaria que vocês corrigissem cada uma delas.”.

As atividades referentes à estruturação de frases contemplam os seguintes exercícios: a) repetição; b) substituição; c) adição; d) redução; e) transformação. Esses exercícios estão fundamentados nos princípios das operações sintáticas proposto por Réquedat (1966) para o aprendizado da língua francesa.

A última tarefa da oficina consiste no julgamento de frases com problemas gramaticais semelhantes aos das primeiras atividades. A diferença é que, nesse momento, as frases constituem um texto.

No que se refere ao desempenho em consciência sintática, os dados revelam melhor desempenho alcançado pelo Grupo B, embora o Grupo A também tenha demonstrado crescimento em todas as tarefas na comparação pré e pós-teste. O Grupo C apresenta pouco e, na maioria das tarefas, nenhum aumento na pontuação na comparação pré e pós-teste.

Quanto à escrita, os alunos do Grupo A apresentam boas condições, escrevendo com estrutura adequada e respeitando a concordância verbal e nominal, bem como as fronteiras entre os constituintes; já os dados do Grupo B revelam condições de escrita mais variáveis, apresentando maior ocorrência de hipossegmentação (ausência de espaço entre as palavras); os participantes do Grupo C apresentam ainda no pós-teste desempenho inferior na escrita (hipótese silábica e pré-silábica), em comparação aos outros grupos da pesquisa.

Segundo Rigatti-Scherer e Pereira (2015), os resultados refletem as características de cada um dos métodos utilizados: o METRAMAR desenvolve a consciência sintática por meio de desenhos presentes no lugar de algumas palavras, oportunizando, desse modo, visualizar mais claramente os limites entre os constituintes da frase; já o PECOS não proporciona a visualização dos componentes da frase, mas sim uma maior sensibilidade auditivo-verbal em relação a elas, contribuindo desse modo para a presença de hipossegmentação. Com base nos resultados alcançados, as pesquisadoras afirmam:

“Os resultados do Grupo C podem ser justificados pelo fato de que os sujeitos desse grupo não participaram de nenhum programa ou trabalho específico com frases. Os sujeitos do Grupo A e do Grupo B, pelo contrário, participaram de trabalho específico relacionado à sintaxe: ou desenvolvendo escrita e leitura de frases, ou sendo estimulada a consciência sintática. Percebe-se, portanto, a importância do trabalho realizado em sala de aula no nível da frase, não bastando somente o trabalho no nível da palavra. É necessário haver ensino e trabalho sistemático da escrita no nível sintático.” (Rigatti-Scherer e Pereira, 2015. pgs.260 e 261)

Avaliando as tarefas propostas para investigação da consciência sintática, é possível levantar algumas limitações, especialmente no que tange à PCS proposta por Capovilla e Capovilla (2006). Sob uma perspectiva crítica, os subtestes revelam muitas limitações, na medida em que poucos aspectos

estritamente sintáticos são contemplados na prova. Anomalias morfológicas como em “*A mulher está bonito*” são facilmente percebidas pelas crianças porque fazem parte do conhecimento tácito que ela possui da língua. Revelam na verdade o domínio de um aspecto resultante da aquisição natural da linguagem, evidenciando pouco ou absolutamente nenhuma reflexão estritamente sintática. Por essa razão, uma avaliação nesse sentido deve ser repensada.

Além disso, frases como “*O alto é menino.*”, utilizada na tarefa de Correção Gramatical da PCS, constitui um exemplo de estrutura viável, porque se considerada em um contexto como “*Aqueles são meus filhos: o alto é menino e o baixo é mais velho.*” não apresenta nenhuma incorreção gramatical nem mesmo de natureza semântica. Embora, nesses casos, a entonação possa influenciar, ainda assim a estrutura não pode ser considerada como inadequada.

No que tange ao teste de Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas, a primeira crítica cabe ao uso do termo assemântico, que não existe na língua portuguesa. Além disso, a proposta de corrigir o erro gramatical em frases que apresentam problemas de ordem semântica constitui uma tarefa inviável, considerando o objetivo principal da prova. Quanto aos aspectos sintáticos considerados na tarefa, correspondem às mesmas inadequações gramaticais das atividades anteriores (incorreção morfológica e etc.).

Outro problema pode ser observado no teste de categorização, último subteste. Nesse caso, as crianças são apresentadas a uma lista de palavras isoladas para as quais devem estabelecer alguma associação com outras palavras também anunciadas de forma isoladas. Essa proposta oportuniza questionar onde está a avaliação do conhecimento da estrutura sintática da criança. Sabendo que a sintaxe é o conhecimento da organização estrutural da língua, como é possível avaliar esse conhecimento por meio de palavras isoladas? Se a sentença não é o foco da atividade, não pode constituir uma prova de avaliação sintática.

Uma análise crítica da prova evidencia a ausência de elementos de ordem estritamente sintática. Revela também ausência de tarefas mais eficientes para a avaliação do nível de conhecimento sintático dos alunos.

O levantamento realizado apresenta as metodologias e os resultados alcançados em termos de estudos no âmbito da consciência sintática. Esses estudos permitem verificar o que já foi feito e o que ainda precisa ser investigado, oportunizando observar, em especial, as limitações de cada pesquisa desenvolvida. Cabe ressaltar a necessidade de continuar a estudar e descrever os experimentos que não foram apresentados aqui, mas que existem sobre o assunto e que podem contribuir para delinear a pesquisa a ser proposta sobre o tema.

Os resultados dos estudos apresentados indicam a necessidade de avançar o conhecimento sobre o tema da consciência sintática em torno de dois aspectos: das tarefas de avaliação da consciência sintática; e dos benefícios desse nível da consciência linguística para a compreensão leitora de crianças, considerando as diferentes faixas etárias.

Os dados obtidos em pesquisas realizadas com o intuito de verificar o conhecimento sintático das crianças revelam que os participantes com idade inferior a 4 anos realizam suas “análises linguísticas” com base predominantemente nos aspectos semânticos da frase. Esse desempenho é evidenciado tanto em frases de estruturas simples (Gleitman et al, 1972; de Villers & de Villers, 1973) quanto em frases de estruturas um pouco mais complexas (Hakes, 1980). Os experimentos são unânimes ao observar uma correlação entre bom desempenho em consciência sintática e crianças mais maduras (7;8 anos para cima).

Esses dados indicam a necessidade de realizar estudos que investiguem de forma mais precisa a idade em que a habilidade sintática se manifesta na criança. Além disso, são importantes na medida em auxiliam os pesquisadores na definição da faixa etária dos participantes de uma pesquisa em consciência sintática, bem como nos tipos de estruturas gramaticais a serem contempladas em um instrumento de pesquisa. Caso o objetivo seja verificar o desempenho das crianças em estruturas sintáticas mais complexas, por exemplo, não cabe desenvolver tal proposta com participantes menores de 4 anos.

No que tange à metodologia desenvolvida com vistas a verificar o nível de desempenho sintático das crianças, estudos nessa direção caracterizam-se pela aplicação de tarefas envolvendo julgamento de frases, correção de sentenças desordenadas, complementação de lacunas, etc. Com o intuito de

contribuir para o aprimoramento das tarefas de consciência sintática, School and Ryan (1975) e Bohanon (1976) ousam ao propor uma metodologia de associação de frases a imagens. Apesar das sentenças dos exercícios constituírem um conjunto de estruturas interessantes para avaliação do conhecimento sintático da criança, a tarefa de associação parece não contribuir para obter acesso a essa habilidade.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos, algumas pesquisas dedicam-se exclusivamente à elaboração e à avaliação das tarefas que constituem os testes e as provas de avaliação da consciência sintática. Estas são em menor número em comparação às pesquisas de avaliação do nível de desempenho das crianças em consciência sintática, além de ser, em sua maioria, desenvolvidas por profissionais da Psicologia Cognitiva. Entre essas pesquisas, destaca-se o estudo desenvolvido por Correa (2004) ao descrever e analisar as tarefas tradicionalmente utilizadas para a mensuração das habilidades sintáticas. Já no que tange à elaboração de provas de avaliação da consciência sintática, conforme levantamento realizado, existe apenas um material oficialmente publicado no Brasil, a PCS de Capovilla e Capovilla (2006).

De um modo geral, as tarefas que constituem os instrumentos de investigação da competência sintática da criança apresentam limitações linguísticas, no sentido de não abordarem elementos estritamente baseados na sintaxe da língua.

Dessas constatações resulta o interesse da pesquisadora em desenvolver um estudo que associe os fundamentos da sintaxe aos da Psicolinguística na elaboração de um instrumento, alcançando, desse modo, êxito na avaliação da consciência sintática das crianças dos anos iniciais da escolarização. Acredita-se que ao desenvolver um estudo apoiado teoricamente na Psicolinguística e em suas relações com a sintaxe, é possível obter subsídios mais bem fundamentados para a elaboração de um instrumento de avaliação da consciência sintática das crianças.

Por fim, os resultados alcançados até o momento com as pesquisas já realizadas no âmbito da consciência sintática apontam a necessidade de continuar o desenvolvimento de estudos nessa direção. Segundo os pesquisadores, há ainda muito a se fazer no que tange à descrição dos

distintos processos envolvidos na consciência sintática. Para isso, é preciso continuar a estudar e, dessa forma, conhecer e ampliar os diferentes elementos linguísticos envolvidos na definição dessa habilidade linguística, reconhecida pelo importante papel que representa na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na tentativa de contribuir para mudanças nesse contexto, são apresentados a seguir os fundamentos de base para o melhor entendimento do processo de desenvolvimento sintático das crianças em duas dimensões: no plano frasal e no plano textual.

1.3 A sintaxe no plano sentencial e no plano textual

A aquisição da linguagem consiste em um processo que ocorre por etapas, podendo a aquisição de determinados aspectos da língua se estender até os 12 anos de idade, conforme estudos na área.

No entendimento do processo de aquisição por etapas, Karmiloff-Smith (1979) concebe a aquisição em três fases distintas no desenvolvimento da criança: a) até os 5 anos de idade; b) dos 5 aos 8 anos; c) e dos 8 aos 12 anos de idade. Segundo a autora, na fase intermediária – dos 5 aos 8 anos – ocorre uma reorganização da linguagem determinante para o comportamento linguísticos das crianças.

Nessa direção, Elliot (1981) ressalta a importância dos estudos naturalistas cujo interesse em investigar o curso do desenvolvimento da linguagem produzida por uma criança impulsionou o avanço das pesquisas sobre o tópico. Experimentos nessa direção tiveram como tradição a coleta de dados a partir da observação do comportamento linguístico da criança, bem como do seu registro em diários. A análise dessas anotações diárias em conjunto com os dados decorrentes de pesquisas já desenvolvidas e disponíveis na literatura oportunizaram delinear o curso natural do desenvolvimento linguístico da criança. Nesse trajeto, muitos pesquisadores, com o intuito de explicitar os mecanismos envolvidos no processo de aquisição da linguagem, demonstraram êxito ao elencar informações decorrentes de uma multiplicidade de pesquisas desenvolvidas em diferentes línguas.

Elliot considera importante ainda estabelecer cuidadosamente a seleção e a combinação desses exemplos no planejamento do estudo, além de estabelecer as limitações das observações, as quais, segundo o autor, nunca são exaustivas a ponto de se conseguir registrar absolutamente todos os aspectos linguísticos resultantes do pensamento da criança.

No que se refere aos aspectos relacionados à produção e à compreensão, é sabido que a criança apresenta a capacidade de produzir uma frase complexa. Elliot, no entanto, adverte para o fato de que essas produções têm como base a produção linguística de um indivíduo adulto e, por essa razão, equivalem mais provavelmente a um processo de repetição do que a um processo de uso competente da linguagem. Nessa perspectiva, ele afirma:

“...As crianças expressam muitos enunciados que parecem indicar um nível mais sofisticado de desenvolvimento da linguagem do que efetivamente atingiram. Por exemplo, às vezes atravessam um período em que repetem como eco as partes finais dos enunciados que lhes são dirigidos, amiúde depois de alguma demora, de modo que é difícil determinar se um enunciado foi espontaneamente criado pela criança ou se é uma imitação do enunciado adulto. Elas frequentemente aprendem expressões-chavão – *ali dentro* é um exemplo bastante comum – sem serem capazes de segmentar a expressão e recombina-las com outras unidades léxicas, assim produzindo novas expressões, como *dentro da caixa* ou *ali em cima*, e assim por diante. Ademais, é bem sabido que elas repetem canções e rimas infantis quase corretamente sem entenderem o que estão cantando. Por conseguinte, grande parte da linguagem produzida pelas crianças pode não estar apoiada no entendimento.” (ELLIOT, 1981, p. 82)

O pesquisador afirma que o ato de imitar, sem envolver reflexão e análise, constitui uma etapa inicial e importante para o desenvolvimento da sintaxe. Esse processo se faz necessário porque precede a etapa do conhecimento analítico das relações sintáticas na construção das frases. O autor relata ser importante ainda considerar os erros espontâneos das crianças como uma fonte de informação, à medida que podem fornecer dados que oferecem uma explicação e até mesmo a comprovação das hipóteses previamente estabelecidas a respeito do desenvolvimento linguístico da criança.

O emprego inadequado de uma forma linguística corresponde a erros sistemáticos que podem revelar uma regra produtiva em atuação no sistema linguístico da criança. Para exemplificar uma situação de erros sistemáticos,

Elliot cita como exemplo a regra de formação do passado dos verbos em língua inglesa que diz: é preciso acrescentar a forma *-ed* aos verbos para formar a construção no passado. Uma vez adquirida essa regra, as crianças a estendem a todos os verbos, resultando em construções como *buyed*, *comed* e *falled* aos verbos irregulares *buy*, *come* e *fall*. Em língua portuguesa, é possível constatar comportamento semelhante com o emprego do tempo verbal – passado e presente – dos verbos “fazer” e “saber”, os quais são empregados pelas crianças como “fazi” e “sabo”.

Essas regras são concebidas por Carol Chomsky (1969), ao desenvolver um trabalho para explicar esses fenômenos envolvidos na aquisição da linguagem, como regras primitivas. Na busca pelo entendimento do percurso linguístico percorrido pela criança nessa fase inicial da linguagem, a autora estabelece a existência de regras primitivas que constituem a competência linguística dos indivíduos até os 5 anos de idade. Essas regras contemplam princípios que são assumidos por eles em suas construções linguísticas até aproximadamente o fim dessa fase. Com o domínio desses princípios básicos relacionados à estrutura, as crianças passam a fazer generalizações. A ocorrência de construções que não seguem esses princípios é de difícil entendimento, podendo a estrutura que viola esses princípios ser considerada inadequada pelas crianças.

Entre os princípios contemplados estão: a) o sujeito gramatical equivale a agente; b) a ordem das palavras ou orações corresponde à ordem dos eventos; c) o substantivo mais perto do verbo é o sujeito. Esse último, designado como Princípio da Distância Mínima (PDM), parece constituir um dos princípios cuja violação é adquirida somente depois dos 5 anos, na medida em que contempla uma construção linguística de difícil compreensão pela criança.

As frases a seguir exemplificam situações de ocorrência e de violação desses princípios. Por exemplo, em relação ao princípio de que o sujeito gramatical equivale a agente, a frase “Maria tomou o remédio.” segue a regra, mas a frase “O remédio foi tomado por Maria.” viola essa regra. Quanto ao princípio da ordem das palavras ou orações correspondentes à ordem dos eventos, ao contrário da estrutura frasal “Maria almoçou e saiu”, a sentença “Antes de sair, Maria almoçou” não segue a regra. Já o princípio da distância

mínima apresenta outras peculiaridades, especialmente envolvendo o emprego de determinados verbos na estrutura como “prometer” e “perguntar”, por exemplo. Frases como “Joana disse para Maria arrumar a cama” corresponde ao PDM e é mais facilmente compreendida pela criança. Já a frase “Joana prometeu para Maria arrumar a cama” não segue o PDM e a criança acaba por compreender que é Maria a pessoa que vai arrumar a cama.

Além dessas estruturas existem outras de difícil compreensão para a criança até determinada faixa etária. Entre elas estão as orações na voz passiva. Nessa direção, Slobin (1966) desenvolve um experimento com crianças de idade entre 6 e 12 anos. Os dados revelam que os participantes apresentam maiores dificuldades com as estruturas passivas. O autor constata ainda que essa dificuldade é maior quando a estrutura permite a reversibilidade, sendo possível, desse modo, compreender a ação do verbo de forma inversa ao modo como está expressa na frase. Para exemplificar, a frase “A chave foi esquecida pelo João” constitui um exemplo de construção com restrição semântica em que a forma “A chave esqueceu João” é considerada impossível de ocorrer. Já a frase “O carteiro foi seguido pelo cachorro” não apresenta restrições semânticas que tornem a estrutura “O carteiro seguiu o cachorro” impossível de ser assumida por uma criança.

No que se refere aos estudos da estrutura passiva em língua portuguesa, Batista (1981 citado por LAMPRECHT, 1990) revela que nenhum dos sujeitos participantes de sua pesquisa com idade inferior a 4 anos acertou as construções envolvendo passivas reversíveis. De acordo com a autora, os dados indicam o surgimento de um melhor desempenho a partir da idade de 5 anos, ocorrendo o desenvolvimento da estrutura na idade de 6 anos em diante, período em que a estrutura parece ser adquirida pela criança.

Já em relação à produção das passivas não reversíveis do tipo “O carteiro foi seguido pelo cachorro”, Horgan (1978) afirma ser possível constatar a sua ocorrência só a partir dos 9 anos de idade.

Outro aspecto sintático abrange as orações adjetivas encaixadas. Estudos nessa direção evidenciam que a dificuldade das crianças vai além da extensão do enunciado. De acordo com Sheldon (1974), as orações adjetivas podem ser divididas entre as estruturas em que o pronome relativo substitui o sintagma nominal antecedente e aquelas em que o pronome relativo

corresponde ao sintagma nominal cuja função é diferente do sintagma nominal que o antecede. A esse processo, Sheldon designa hipótese do funcionamento paralelo, à medida em que a criança estabelece um paralelismo entre os constituintes de modo a alcançar a compreensão da frase. Conforme Sheldon, as frases cujos pronomes relativos apresentam função paralela ao sintagma antecedente como, por exemplo, sujeito-sujeito ou objeto-objeto, são adquiridas mais cedo pela criança, na medida em que são menos complexas. A frase “O gato que perseguiu o rato detesta o cachorro” exemplifica a hipótese do funcionamento em paralelo, na medida em que *que* retoma *gato* e tem, portanto, a mesma função sintática – sujeito da frase. Já na frase “O rato que o gato perseguiu detesta o cachorro” o pronome *que* é sujeito e *rato* é objeto, constituindo, portanto, funções sintáticas distintas, tornando a frase mais complexa e de difícil compreensão pela criança.

Na perspectiva de karmiloff-Smith (1979) em relação às orações adjetivas, a autora atribui o nível de dificuldade dessas orações a uma condição: estar ou não intercalada na oração principal. Segundo a autora, quando a oração não está intercalada na oração principal, ela é de mais fácil compreensão pela criança. Esse desempenho corresponde à tendência que a criança apresenta em dar preferência pela justaposição dos elementos na estrutura. Para karmiloff-Smith, a subordinação das orações como em “O gato que perseguiu o rato detesta o cachorro” é mais complexa e, por essa razão, de compreensão mais difícil do que a frase “O gato perseguiu o rato que o cachorro detesta” em que as orações encontram-se justapostas.

Outro item sintático corresponde à ordem dos eventos. No que se refere à narração dos acontecimentos, as crianças tendem a preferir pela apresentação conforme a ordem em que realmente os fatos ocorreram. Desse modo, o primeiro acontecimento deve ser apresentado antes do segundo e assim sucessivamente. Outro aspecto observado corresponde à preferência das crianças pela apresentação do primeiro evento na oração principal (LAMPRECHT, 1990). Desse modo, a frase “Maria almoçou antes de ir para a escola” tende a ser preferida pela criança do que as frases “Maria foi para a escola depois de almoçar.” e “Depois que a Maria almoçou, ela foi para a escola”. Esses dois últimos exemplos de frases expressam a violação de princípios que, quando seguidos, facilitam a compreensão da estrutura frasal

pela criança. Um deles apresenta a ordem de realização dos eventos alterada e o outro apresenta a oração principal em segundo plano.

Essas estruturas contemplam o uso de palavra como *antes* e *depois* que, conforme a literatura, são de difícil compreensão inicial pela criança. Na tentativa de entender esse processo de aquisição, Clark (1971) desenvolve um experimento com crianças em que constata ser possível somente a partir dos 5 anos observar o uso adequado desses termos. A autora ressalta também que o termo *antes* ainda é adquirido primeiro do que o termo *depois*. Daí resulta a preferência da criança pela apresentação dos eventos de acordo com a ordem em que ocorrem, uma vez que antes da aquisição desses termos – *antes* e *depois* – a criança se apoia na ordem de narração dos fatos para alcançar a compreensão.

A esse item sintático referente à ordem dos eventos pode ser atribuído também o aspecto da reversibilidade, à medida em que a apresentação dos acontecimentos na frase na ordem inversa à realização real é possível, embora não seja uma estrutura de pleno domínio pela criança. De acordo com Lamprecht, a compreensão dessas frases é ainda mais difícil para a criança em situação de ouvinte, que, dependendo da faixa etária, não possui maturação cognitiva para reorganizar e representar mentalmente a ordem sequencial de acontecimento dos fatos.

Nessa mesma trajetória de dificuldades de compreensão de natureza sintática decorrentes da necessidade de maturação cognitiva, existem outros termos relacionados à noção de tempo que demonstram instabilidade no uso até aproximadamente os 10 anos. Entre esses termos estão contemplados os referentes à: a) duração de tempo (*desde que*, *até que*); e b) simultaneidade (*durante*, *enquanto*). De acordo com Lamprecht (1990):

“Esses termos são adquiridos por ordem de complexidade, o que faz com que aos 7 anos ainda seja aleatório o desempenho da criança em testes quanto à compreensão de *desde que* e *até que*, e até os 10 anos ainda possam ocorrer enganos na interpretação das expressões baseadas em noção de tempo. A razão estaria, por um lado, no domínio da noção cognitiva de tempo relativo e, por outro lado, em pequenas variações de traços semânticos entre as palavras em questão. Isto é, cada uma delas tem um significado um pouquinho diferente de outra a ela relacionada e a criança tem que conseguir captar esses traços de significação, que são a razão da diferenciação e do emprego de um ou de outro termo para representar determinada ocorrência.” (LAMPRECHT, 1990, p.171-172).

Lamprecht (1990) considera ainda o uso dos morfemas. De acordo com a autora, o português caracteriza-se por ser uma língua em que um mesmo morfema pode atribuir às palavras diferentes aspectos, os quais são importantes para delimitar o significado pretendido. Daí resulta a referência aos morfemas como plurifuncionais. Para exemplificar, toma-se como exemplo a palavra *amo* em que o *o* indica pessoa, número, tempo e modo; e a palavra *uma* em que o *a* indica número e gênero.

Karmiloff-Smith (1979) relata que até os 5 anos a criança apresenta dificuldade em conceber mentalmente todos os aspectos linguísticos que um morfema pode representar. Os dados revelam que ao empregar o artigo *os*, a criança utiliza-o, inicialmente (até os 5 anos aproximadamente), para marcar o plural, embora esse artigo esteja indicando outras informações referentes a gênero, número, definitude e totalidade. Essas informações, no entanto, não são adquiridas em conjunto e ao mesmo tempo, mas sim aos poucos, acompanhando o desenvolvimento cognitivo da criança. Por volta dos 5 aos 8 anos, momento em que as pesquisas sugerem que o conceito cognitivo de totalização está desenvolvido, as crianças começam a perceber que o morfema carrega outras informações. Nesse momento, o que os dados revelam é uma redundância na estrutura, na medida em que a função de um morfema é representada duplamente ao longo da frase, como é possível acompanhar no exemplo “A Maria ela arrumou a cama.”. Para Karmiloff-Smith, essa tendência pode estar relacionada a um esforço despendido pela criança com o intuito de enfatizar uma função que se revela importante para a compreensão da frase. Os dados evidenciam a aquisição adequada dos morfemas multifuncionais a partir dos 8 anos de idade, entendendo-se aproximadamente até os 12 anos.

Lamprecht (1990) considera que as pesquisas em aquisição da linguagem contribuem para os estudos sobre o tema, na medida em que buscam observar e identificar, por meio de experimentos com crianças, fenômenos relacionados à compreensão e à produção dos elementos linguísticos. Os dados resultantes desses experimentos demonstram e, desse modo, contrariam concepções equivocadas de que a criança já concluiu a aquisição da língua ao entrar na escola. Os resultados revelam que até os 5 anos uma estrutura pode ser adquirida, mas a sua compreensão pode

enfraquecer temporariamente e passar a ser dominada mais tardiamente, correspondendo ao período de desenvolvimento linguístico da criança.

Os fundamentos apresentados anteriormente abrangem a sintaxe no seu âmbito tradicional – da frase. Numa concepção de sintaxe além da sentença, cabe contemplar o nível textual. Para tanto, é assumido aqui o conceito de sintaxe defendido por Possenti (1988), que se caracteriza por relacionar discurso e sintaxe.

Nessa perspectiva, o texto é assumido a partir da atuação de regras linguísticas e de fatores contextuais. Isso significa conceber a língua e o seu significado não só sob a perspectiva de um código ou estruturas resultantes de ações combinatórias entre elementos linguísticos, mas também sob a noção das circunstâncias de realização dos enunciados. Nessa concepção, a sintaxe e a semântica são consideradas indeterminadas no sentido de “não oferecerem todas as informações necessárias para a interpretação dos discursos ocorridos em instâncias concretas de enunciação.” (POSSENTI, 1988, p. 68). Daí a necessidade de adotar uma postura de análise sintática que envolva a análise do discurso numa relação de compatibilidade entre elas.

Possenti (1988) apresenta uma concepção de linguagem diferente da linguística tradicional, em que propõe a inclusão do discurso no tratamento da linguagem. Nessa perspectiva, a intenção do autor é desenvolver um trabalho que contempla de forma interativa discurso e gramática, de modo que a gramática seja considerada nas tarefas de análise do discurso, oportunizando desse modo a explicitação do discurso.

De acordo com Possenti, as teorias linguísticas não dão conta dos fenômenos decorrentes do processo de comunicação, porque excluem de suas análises as operações do sujeito, bem como os elementos contextuais que são essenciais para o entendimento da linguagem. Por essa razão, Possenti defende ser necessário ir além do que é especificamente linguístico e afirma:

“... Os usos efetivos da linguagem envolvem realidades de extensão maior, e qualitativamente distintas, que a das palavras e sentenças. E numerosos fenômenos, isto é, numerosos elementos sem os quais sentenças reais não existem, não podem ser construídas, estabelecem um conjunto intrincado de relações intersentenciais que requerem explicações para além das explicações meramente sintáticas. *A fortiori*, este fenômeno ocorre com as palavras. Não só elas são de variada natureza (oponham-se os anafóricos e dêiticos às

categorias lexicais, apenas para exemplificar) do ponto de vista semiológico, como também sua real significação depende de numerosos fatores, alguns explicados no nível da sintaxe, mas outros sem dúvida apenas se conectados com os contextos de ocorrência. Muitos elementos que ocorrem no discurso só podem ter, não apenas sua significação, mas até o simples aparecimento, explicados pelo co-texto que os precede e sucede. ...” (POSSENTI, 1988, p. 9).

Para o autor, é preciso considerar a característica contínua da atividade linguística utilizada por locutores em diversas situações comunicativas, resultando disso a concepção de língua como uma estrutura inacabada que está em constante processo de ampliação ou de modificação. De acordo com essa concepção, Possenti afirma:

“É que os falantes trabalham continuamente a relação entre a língua e os mais diversos sistemas de referência existentes, aumentando a potencialidade significativa dos recursos expressivos, ao mesmo tempo que, se necessário, estes também são ampliados ou modificados. Esta tarefa contínua e sempre inacabada, se considerada constitutiva da linguagem mesma, permite abrigar sem dúvida, teorias sintáticas e semânticas mais compatíveis com os dados empíricos que as línguas como realmente faladas põem como desafio ao investigador, sem congelar e higienizar dados, sem obrigar a cortes metodológicos às vezes demasiadamente arbitrários.” (POSSENTI, 1988, p.69).

Ao assumir a sintaxe como indeterminada, o autor não nega a existência da gramática, mas busca colocar gramática e interação em um mesmo nível de importância, na medida em que a primeira exige a sedimentação necessária para a construção de novas estruturas. Por essa razão, Possenti admite a existência das relações sintáticas fixas manifestadas por regras e cita como exemplos a relação entre um artigo e um nome, a relação entre uma preposição e um elemento sintagmático e a concordância de gênero e número.

Nessa concepção, o que o autor defende é que as regras não são sempre categóricas, havendo casos que não são explicáveis por uma regra única. A ordem dos elementos sintáticos no enunciado, por exemplo, consiste em um recurso importante, mas não pode ser considerado o único critério para alcançar a interpretação do significado. Daí resulta a concepção de que a sintaxe não fornece todos os elementos necessários para a interpretação semântica. Além disso, o autor afirma ser possível, através do uso de diferentes elementos sintáticos, alcançar um mesmo sentido, evidenciando, desse modo, a ausência de uma relação biunívoca entre recursos sintáticos e

interpretações semânticas. Por essa razão, é impossível conceber a linguagem como plenamente determinada.

Essa concepção de linguagem que admite o uso dos mesmos recursos sintáticos na expressão para se dizer algo ou mais de uma coisa constitui, segundo Possenti, a concepção de sintaxe ideal, na medida em que exige assumir as condições de produção na compreensão dos enunciados.

Considerando essa característica das línguas naturais, Possenti propõe uma abordagem enunciativa da linguagem. O autor cita o caso dos dêiticos, elementos linguísticos que necessitam recorrer a outros elementos que orientam a interpretação. Isso exige, no entanto, condições ideais de enunciação que, como é sabido, não estão sempre bem definidas nos discursos, na medida em que exigem a existência de pressuposições que nem sempre coincidem entre os falantes.

Para exemplificar, o autor apresenta um diálogo entre pai e filho antes de dormir:

F – Pai, você busca um copo de água?

P – Ô F., mas você acabou de escovar os dentes.

F – Mas água não dá cárie.

Nessa situação, o pai demora a entender o enunciado “Mas água não dá cárie.”, na medida em que não o espera e por essa razão não consegue atribuir, de imediato, o sentido pretendido pelo filho. Nesse caso, a inferência entre os interlocutores não são coincidentes e resulta em uma interpretação equivocada do enunciado do pai por parte do filho. O sentido intencionado pelo pai é de que “você acabou de escovar os dentes, portanto podia ter tomado água na torneira da pia para que não tivesse que buscá-la.”; já a inferência do filho é de que “não se deve tomar água depois de escovar os dentes porque água dá cárie.”. Ainda segundo Possenti, apenas a última inferência permite compreender o sentido do “mas” na fala do menino. Esse exemplo evidencia a necessidade de negociação entre os interlocutores para alcançar a compreensão do diálogo. O mesmo processo é necessário também em relação à compreensão dos dêiticos.

O diálogo a seguir corresponde a um exemplo referente aos dêiticos e caracteriza-se por ser mais complexo, na medida em que apresenta um número maior de elementos indeterminados:

A – Onde é que você vai?

B – Vou levar isso lá pro rapaz.

A compreensão desse diálogo exige uma cumplicidade entre os locutores a ponto de A corresponder às pressuposições de B, estabelecidas em relação ao objeto, ao local e à pessoa que vai receber o objeto e, dessa forma, alcançar a compreensão dos elementos “lá”, “isso” e “rapaz” nos enunciados. Nessa perspectiva, os interlocutores partilham dos mesmos pressupostos, evitando, assim, uma interpretação equivocada. Isso evidencia, conforme Possenti, que o problema não está na ambiguidade semântica dos dêiticos.

Outros casos de dêixis são apresentados ainda nas frases “Amanhã há de ser outro dia.”; “Hoje se vive muito melhor.” e “Agora o país vai bem.”. A interpretação das expressões “amanhã”, “hoje” e “agora” nessas frases exige assumir uma definição diferente da usual, uma vez que não cabe atribuir o significado de “próximo dia” para “amanhã”, de “o dia de hoje” para “hoje” e de “neste momento” para “agora”. Uma interpretação nessa direção é incompatível com o contexto em que aparecem. Nesse caso, as condições de produção do enunciado são essenciais para alcançar a compreensão. Conforme afirma Possenti “...as próprias condições de interpretação semântica dos enunciados nos levam a interpretar os dêiticos numa dimensão temporal ou espacial...” (p.78)

Ao tentar definir discurso, o autor considera ser relevante ir além da característica da extensão, na medida em que uma frase ou até menos do que isso pode ser concebido como discurso desde que apresente interação, significado, condição específica de produção. Já a articulação dessas frases resulta do encadeamento de enunciados cuja limitação das regras tradicionais da sintaxe e da semântica não favorece a produção e a interpretação explícita. Nessa direção, Possenti afirma:

“Talvez a tentativa de delimitar o discurso por sua extensão seja uma tarefa menos importante hoje, principalmente se se admitir que sempre há discurso, isto é, que não se chama de discurso apenas a uma entidade linguística que vá além da sintaxe e da semântica, mas que têm sintaxe, semântica e algo mais, esse algo sendo, inclusive, com certa frequência, o articulador da sintaxe e da semântica do discurso.” (POSSENTI, 1988, p. 83).

Com base nessa concepção interativa entre sintaxe e discurso, se faz relevante considerar uma abordagem sintática de âmbito textual. Como afirma Possenti, a linguística tem tradicionalmente se ocupado do estudo da sintaxe no âmbito da frase, sem se preocupar com as unidades maiores que a sentença. Esse fato evidencia a necessidade de propor um estudo de sintaxe que se ocupe não só da frase, mas também do texto, uma vez que a sintaxe também é inerente ao texto.

Assumido dessa forma o plano textual, cabe recorrer à concepção de texto segundo Halliday e Hasan (1976). Para os autores, o texto é definido como uma unidade de significado na qual as ideias são apresentadas de forma organizada e conectada entre si. Essas relações de sentido que definem o texto como uma unidade de sentido se manifestam por meio de elementos linguísticos dispostos linearmente na superfície do texto, constituindo a coesão sintática em nível textual.

De acordo com Halliday e Hasan (1976), a coesão pode ser considerada de natureza sintática – coesão gramatical -, mas também semântica – coesão lexical. Considerando o tópico de interesse deste estudo - a sintaxe -, é contemplada aqui somente a coesão gramatical.

A coesão gramatical define-se assim pela característica dos elementos que a constituem, correspondendo, neste caso, aos elementos linguísticos de natureza gramatical. Esse tipo de coesão abrange os itens comumente conhecidos por serem “vazios” de significado e cuja compreensão exige recorrer a outros elementos no texto. Os autores classificam a coesão gramatical em diferentes tipos, de acordo com os itens linguísticos envolvidos e o modo como eles se articulam no texto. A seguir são explicitados quatro mecanismos de coesão: referência, substituição, elipse e conjunção.

A **referenciação** está relacionada a itens que não são interpretáveis semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens necessários a sua compreensão. Esses elementos correspondem aos pronomes pessoais e aos pronomes demonstrativos e são comumente definidos como dêiticos pela linguística. Podem ainda ser classificados como anafóricos ou catafóricos, dependendo da posição do elemento referido. Nesse caso, se o referente precede o item, ocorre a referência anafórica como, por exemplo, “A menina passou na prova. Ela estudou muito.” A compreensão do termo *ela* da segunda

frase exige retomar o termo *A menina* que o precede no texto, obtendo-se, assim, uma referência anafórica. Caso contrário, se o referente sucede o item, tem-se a referência catafórica, como no exemplo “O jogo não poderia ter terminado assim: com dois jogadores expulsos.”. Nesse exemplo, a compreensão do item *assim*, ocorre através da relação com o termo que o segue *com dois jogadores expulsos*, indicando uma referência catafórica. A referência pode ser classificada também em: pessoal e demonstrativa. É pessoal quando realizada por meio de pronomes pessoais e possessivos; e é demonstrativa quando relacionada ao uso de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar no discurso.

A **conjunção** consiste no uso de itens linguísticos que são responsáveis pelo estabelecimento de relações significativas entre sequências linguísticas – entre algo já dito ao que será apresentado em seguida. Esses elementos são múltiplos e classificam-se pelo sentido pretendido pelo escritor/falante.

Os recursos coesivos apresentados acima são alguns dos elementos que constituem a sintaxe textual e são indispensáveis para o estabelecimento das combinações tanto no nível da frase quanto no nível do texto, sendo, por essa razão, relevantes no estudo proposto da sintaxe.

Outro aspecto relevante para o plano sintático textual corresponde ao emprego dos tempos verbais. Este item é concebido sob a perspectiva da coerência textual segundo Charroles (1987). De acordo com o autor, para que um texto seja considerado bem formado é preciso que ele seja coerente. Para tanto, o autor estabelece a existência de quatro meta-regras de coerência: 1) meta-regra de manutenção temática; 2) meta-regra de progressão temática; 3) meta-regra de ausência de contradição interna; e 4) meta-regra de relação com o mundo. Os tempos verbais são contemplados pelo autor na meta-regra de ausência de contradição interna. De acordo com essa meta-regra, os elementos da estrutura, no caso os tempos verbais, devem estar dispostos em harmonia na estrutura, evitando, assim, contradições internas.

Com base nos fundamentos apresentados até o momento, a consciência sintática se define como a capacidade de agir deliberadamente sobre os aspectos sintáticos da linguagem. Essa ação consciente se manifesta na identificação, na manipulação, no julgamento e na correção de aspectos relacionados às propriedades gramaticais em plano sentencial e textual. Isso

significa conceber a sintaxe sob a forma como os elementos se articulam na frase e no texto, uma vez que o significado não está na soma dos elementos lexicais individuais, mas nas relações manifestadas por pistas gramaticais como a ordem dos constituintes na estrutura, a relação entre os constituintes, a relação dos constituintes com os constituintes de outras sentenças, etc. Essa concepção é preliminar, sendo a ampliação do conceito de consciência sintática um dos objetivos deste estudo.

O capítulo a seguir apresenta o delineamento da pesquisa: seus objetivos gerais e específicos e as questões de pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa está ancorada no levantamento de estudos e de instrumentos sobre o tema da consciência sintática que serve de aporte para a elaboração do *Instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF*. Está ancorada também na aplicação desse instrumento nos alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF e na análise e discussão dos resultados obtidos.

Nos tópicos a seguir, são apresentados: os objetivos (geral e específicos), as questões de pesquisa, as características dos participantes da pesquisa; o instrumento de investigação da consciência sintática construído; o manual de aplicação do instrumento de investigação da consciência sintática; a descrição dos procedimentos da coleta de dados da aplicação definitiva; e os critérios de correção das questões.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral é contribuir, teoricamente, para estudos sobre o tema por meio da ampliação do conceito de consciência sintática utilizado nesses estudos e, metodologicamente, por meio da construção de um instrumento que avalie o uso e a consciência sintática no uso de estruturas sintáticas por crianças dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e de respectivo manual para seu uso.

2.1.2 Objetivos específicos

Considerando o objetivo geral estabelecido, constituem objetivos específicos norteadores do estudo: a) construir um instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e respectivo manual para seu uso; b) aplicar o instrumento de avaliação da consciência sintática em alunos de 3º, 4º e 5º anos, utilizando o manual de

aplicação proposto; c) verificar as relações entre o uso sintático e a consciência sintática no uso de estruturas sintáticas por crianças dos 3º, 4º e 5º anos do EF; d) avaliar o instrumento e o manual elaborados por meio dos dados colhidos ao longo do processo de investigação; e) construir uma concepção de consciência sintática decorrente do processo de investigação desenvolvido.

2.2 Questões de pesquisa

Com base nos objetivos propostos, as questões de pesquisa são: a) quais as categorias sintáticas e as categorias operativas que devem compor um instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos?; b) quais os procedimentos de aplicação desse instrumento?; c) em que medida o instrumento construído atende à avaliação do uso sintático e da consciência no uso de estruturas sintáticas das crianças envolvidas?; d) em que medida o manual de aplicação do instrumento de consciência sintática auxilia na aplicação do instrumento de consciência?; e) qual a concepção de consciência sintática construída ao longo do processo de investigação?

2.3 Participantes

Participam do estudo alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS. A amostra é constituída de 12 alunos do 3º ano, 13 alunos do 4º ano e 15 alunos do 5º ano escolar, totalizando 40 alunos do EF. Para participação na pesquisa, são estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) ser falante de língua portuguesa brasileira como língua materna; b) ser monolíngue; c) estar frequentando o ano escolar (3º, 4º ou 5º ano) pela primeira vez; d) ser filho de pais falantes do português brasileiro como língua materna; e) não apresentar histórico de doenças mentais ou distúrbios de linguagem e de aprendizado.

Sob a perspectiva da idade dos participantes em cada ano escolar têm-se: a) no 3º ano - três sujeitos com 8 anos e mais de 6 meses e nove alunos com 9 anos e menos de seis meses; b) no 4º ano - seis alunos com 9 anos e

mais de seis meses e sete alunos com 10 anos e menos de seis meses; c) no 5º ano – dois alunos com 10 anos e mais de seis meses e 13 estudantes com 11 anos e menos de 6 meses. A idade dos alunos é regular, correspondente aos anos escolares em investigação. Cabe ressaltar ainda que nenhum dos alunos apresenta histórico de repetência.

2.4 Instrumento de avaliação da consciência sintática e procedimentos de construção

O processo de construção do *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF* ocorre em duas etapas. A primeira consiste no levantamento dos estudos e dos instrumentos existentes na literatura no que se refere à investigação da consciência sintática. Essa pesquisa dá suporte para a elaboração da versão preliminar do instrumento, aplicada em situação de coleta-piloto para investigar as habilidades sintáticas dos alunos, bem como para verificar a produtividade do formato do instrumento.

Em relação aos conteúdos sintáticos selecionados para análise, a versão inicial do instrumento tem como base os estudos desenvolvidos por Chomsky (1969), Slobin (1966), Clark (1971), Horgan (1978), Karmiloff-Smith (1979) no âmbito da aquisição de estruturas sintáticas. Esses autores apresentam em suas pesquisas análises relevantes sobre a relação entre a maturidade cognitiva e o desempenho em algumas estruturas de natureza sintática: influência do princípio da distância mínima na compreensão da frase; uso de estruturas passivas; uso de expressões “antes de” e “depois de” na frase; uso de orações adjetivas. No que se refere às categorias operativas do instrumento, os materiais de avaliação da consciência sintática existentes (Capovilla e Capovilla, 2006; Alexandre, 2010; Costa, 2010; Sim-Sim, 2010), bem como a análise crítica das tarefas (Correa, 2004) dão suporte para a seleção das categorias operativas e do seu formato.

De algum modo, todos os estudos apresentados na fundamentação teórica contribuem para a definição da metodologia do instrumento, uma vez que revelam procedimentos a serem incluídos ou evitados ao longo do

processo de construção e também de aplicação do instrumento. A pesquisa de Navarro e Rodríguez (2014), assim como a análise de Correa, por exemplo, apontam a importância de se controlar a variável memória de trabalho em materiais de investigação direcionado a crianças.

Com aporte nesses fundamentos, o instrumento inicial é elaborado para dois formatos de aplicação: oral e escrito. Os dois apresentam a mesma estrutura, distinguindo-se apenas pelo formato de aplicação. O instrumento é constituído de sete momentos, cada qual correspondente a uma tarefa. A tarefa de produção de frases e de um texto tem aporte em uma imagem apresentada à criança no momento da aplicação. Após a observação da figura a criança responde a perguntas com base na imagem (momento 1); em seguida, é solicitado à criança que descreva o que está acontecendo na figura (momento 2). Na tarefa de identificação do item sintático (momento 3) uma frase é apresentada à criança acompanhada de perguntas cujas respostas tem como foco elementos sintáticos da frase. Na tarefa de julgamento do item sintático (momento 4) é apresentada à criança uma imagem acompanhada de duas frases para julgamento. A tarefa consiste em julgar qual entre as duas frases apresentadas melhor representa a imagem. A tarefa de correção é constituída de seis frases com presença de erros sintáticos. Nessa tarefa a criança deve identificar o erro, explicar o motivo da inadequação e apresentar a forma correta (momento 5). A tarefa de julgamento de sentenças ambíguas (momento 6) contempla seis frases cujas estruturas sintáticas são caracterizadas pela presença de ambiguidade. Acompanham as frases ambíguas da tarefa perguntas propostas com a finalidade de verificar se a ambiguidade é ou não percebida pela criança. A última tarefa visa estimular a manipulação dos elementos linguísticos na estrutura sintática a partir de atividades de operações: adição, redução e permuta (momento 7).

Concluída a versão preliminar do instrumento, procedeu-se à aplicação dessa versão inicial em 6 alunos de cada ano escolar em investigação (3º, 4º e 5º anos do EF), totalizando 18 alunos. Cabe ressaltar que de 6 alunos por nível, 3 desenvolveram o teste em formato oral e os outros 3 em formato escrito. Os alunos participantes da coleta-piloto são de uma escola pública estadual da região metropolitana de Porto Alegre.

Os resultados alcançados e as análises decorrentes da aplicação piloto são apresentados nos apêndices (Apêndice I). Esses dados constituíram informações importantes para o aprimoramento da proposta inicial do material, resultando na reelaboração do instrumento de investigação da consciência sintática. Por meio dessa coleta-piloto, foi possível verificar as dificuldades das crianças, conforme o nível escolar, em cada conteúdo sintático estabelecido e em cada tarefa proposta. Isso ajudou a ampliar o quadro de casos sintáticos e a selecionar as categorias operativas produtivas. Nesse processo, a produção escrita dos alunos foi de especial importância, na medida em que revelou informações importantes sobre as dificuldades das crianças no que tange ao uso dos elementos linguísticos na estrutura sintática.

Com base no levantamento teórico dos estudos e dos instrumentos sobre consciência sintática, bem como nos resultados da aplicação-piloto, deu-se início a construção da versão final do *Instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF*. Essa versão final (Apêndice II) é constituída de quatro categorias operativas (tarefas), cada qual com dez blocos de atividades correspondentes a conteúdos sintáticos, definidos como blocos sintáticos.

As categorias operativas - tarefas - são quatro, três no plano frasal e uma no plano textual. No plano frasal tem-se: 1) tarefa de identificação (TI); 2) tarefa de julgamento (TJ); 3) tarefa de correção (TC); e no plano textual, tem-se: 4) tarefa de julgamento no plano textual (TJPT). Cada tarefa é composta por dez blocos, em que cada um equivale a um conteúdo sintático. Todos os dez blocos de cada tarefa contemplam, por sua vez, duas questões: uma de uso do item sintático, denominada neste trabalho de *Uso Sintático* (US); e uma de justificativa da resposta referente ao US, chamada de *Consciência Sintática no Uso* (CSU). Desse modo, é possível avaliar o sujeito no que tange ao uso e à consciência sintática no uso dos itens de sintaxe em investigação.

Os conteúdos sintáticos são: bloco 1 – SN pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico; bloco 2 – SP agente da passiva; bloco 3 – SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo; bloco 4 – SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN; bloco 5 – SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração

dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos; bloco 6 – relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada; bloco 7 – concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade; bloco 8 – concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase; bloco 9 – coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração; bloco 10 – posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade.

A seguir são descritas cada uma das categorias operativas que compõem o instrumento.

A tarefa de identificação no plano frasal é dividida em blocos, um para cada conteúdo sintático. Cada bloco é constituído de uma questão de US e uma de CSU, bem como de uma frase referência cuja estrutura contempla o respectivo item de sintaxe. A questão de US apresenta uma pergunta cujo foco é a identificação do elemento sintático do respectivo bloco; na questão de CSU dessa tarefa, a pergunta é “Como é que tu sabes?”, sendo a mesma para todos os blocos e tendo como objetivo obter informações sobre o conhecimento linguístico do aluno sobre o tópico de sintaxe em avaliação.

A tarefa de julgamento no plano frasal contempla um segmento linguístico, às vezes composto por uma frase, às vezes por duas ou mais, definido como “contexto sintático de referência”. Além disso, são apresentadas duas alternativas de frases para que o sujeito possa julgar qual delas corresponde ao que é dito no contexto de referência. Após efetuar o julgamento – uso sintático – os alunos devem responder à pergunta “Como tu sabes que essa é a frase?”, equivalendo à questão de CSU. A diferença entre as duas frases para julgamento sempre recai sobre o tópico sintático em investigação no respectivo bloco, de modo a permitir avaliar as condições de julgamento dos sujeitos.

Em relação à tarefa de correção no plano frasal, essa apresenta um contexto sintático de referência e uma frase de estrutura correta, mas cujo sentido não corresponde ao da frase referência. Cada bloco é composto por duas etapas: na primeira (TCA), o aluno deve identificar (US) o que não está combinando entre as frases, depois deve explicar por que não combina (CSU); na segunda etapa (TCB), o aluno deve ajustar a frase (US) de modo que ela apresente o mesmo sentido da frase referência e, em seguida, justificar por que

ela tem que ficar assim (CSU). A tarefa de correção, portanto, é mais complexa, apresentando duas questões de US e duas de CSU: a) *O que não combina com a frase que eu falei?* (US); b) *Por que não combina?* (CSU); c) *Como é que tem que ficar a frase?* (US); d) *Por que a frase tem que ficar assim?* (CSU). Cabe destacar aqui que não se trata de um erro gramatical na frase, mas de um ajuste a ser feito considerando o contexto de referência e o respectivo tópico sintático em investigação no bloco.

Considerando o interesse em investigar a consciência sintática dos alunos sob a perspectiva do texto, a tarefa de julgamento no plano textual apresenta as mesmas características da tarefa de julgamento, distinguindo-se dessa por utilizar como contexto de referência um texto curto de aproximadamente sete linhas. O texto foi elaborado pela autora do instrumento e se caracteriza pela história de um menino chamado Jorge. Sua estrutura apresenta os conteúdos sintáticos selecionados para o desenvolvimento do trabalho, sendo possível, assim, verificar o desempenho dos alunos quanto ao US e à CSU desses elementos no plano textual.

O quadro, a seguir, apresenta os casos sintáticos selecionados para a elaboração do instrumento, bem como as categorias operativas que o constituem.

Quadro 1 – Casos sintáticos e tarefas para a elaboração do instrumento

Tarefas / Casos sintáticos	Tarefa de identificação	Tarefa de julgamento da frase e tarefa de julgamento no plano textual	Tarefa de correção
1. SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.	Identificação do SN sujeito anafórico	Julgamento da frase que apresenta o SN sujeito anafórico	Ajuste da frase quanto ao SN sujeito anafórico
2. SP agente da passiva	Identificação do SP agente da passiva	Julgamento da frase que apresenta o SP agente da passiva	Ajuste da frase quanto ao SP agente da passiva
3. SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.	Identificação do SN sujeito antecedente do verbo no infinitivo	Julgamento da frase que apresenta o SN sujeito antecedente do verbo no infinitivo	Ajuste da frase quanto ao SN sujeito antecedente do verbo no infinitivo
4. SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.	Identificação da relação entre o SN sujeito da oração principal e o verbo e ou adjetivo da oração correspondente	Julgamento da frase que apresenta a relação entre o SN sujeito da oração principal e o verbo e ou adjetivo da oração correspondente	Ajuste da frase quanto ao SN sujeito da oração principal e o verbo e ou adjetivo da oração correspondente
5. SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.	Identificação da correspondência entre os eventos citados e a realização cronológica dos eventos.	Julgamento da frase que apresenta a correspondência entre os eventos citados e a realização cronológica dos eventos.	Ajuste da frase quanto à correspondência entre os eventos citados e a realização cronológica dos eventos.
6. Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada	Identificação da relação causa e consequência na oração.	Julgamento da frase que apresenta a relação causa e consequência na oração.	Ajuste da frase quanto à relação de causa e consequência na oração.
7. Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.	Identificação da concordância de gênero entre o N adjetivo e o substantivo que ele qualifica.	Julgamento da frase que apresenta a concordância de gênero entre o N adjetivo e o substantivo que ele qualifica.	Ajuste da frase quanto à concordância de gênero entre o N adjetivo e o substantivo que ele qualifica.
8. Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.	Identificação da concordância de número entre o verbo e o SN sujeito.	Julgamento da frase que apresenta a concordância de número entre o verbo e o SN sujeito.	Ajuste da frase quanto à concordância de número entre o verbo e o SN sujeito.
9. Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.	Identificação da concordância temporal entre os verbos e o tempo assumido na narração.	Julgamento da frase que apresenta a concordância temporal entre os verbos e o tempo assumido na narração.	Ajuste da frase quanto à concordância temporal entre os verbos e o tempo assumido na narração.
10. Posicionamento de SAdj, gerando ambigüidade	Identificação do N que é qualificado pelo SAdj.	Julgamento da frase que apresenta o posicionamento adequado do SAdj de modo a evitar a ambigüidade sintática	Ajuste da frase quanto à posição do SAdj evitando a ambigüidade.

2.5 Manual de aplicação do instrumento de investigação da consciência sintática

A elaboração do manual de aplicação do instrumento de consciência sintática visa apresentar um conjunto de orientações a respeito dos procedimentos necessários para garantia do êxito na aplicação do *Instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF*. Visa também delimitar o público para o qual o instrumento é direcionado. Dessa forma, pretende-se dar as condições para o uso adequado do material por profissionais futuramente.

O manual de aplicação do instrumento apresenta uma descrição de cada uma das tarefas, dos conteúdos sintáticos que as constituem e dos critérios de pontuação. Para tanto, o manual é dividido em quatro seções: I – Descrição do instrumento de avaliação da consciência sintática de crianças do 3º, 4º e 5º anos; II – Instruções para aplicação do instrumento em alunos de 3º, 4º e 5º anos escolares; III - Critérios de correção das questões do instrumento; e IV - Limites de pontuação.

Para cada etapa do instrumento, há uma breve descrição da tarefa, dirigida ao aplicador com vistas a explicitar a sua finalidade, seguida de instruções escritas em primeira pessoa, as quais devem ser lidas para a criança no momento da aplicação. As instruções são necessárias para evitar a realização de procedimentos que não estão previstos para o momento da coleta dos dados. Ao final, são apresentados os critérios de correção e os cálculos das pontuações decorrentes de cada etapa do instrumento aplicada. Cabe ressaltar que o manual foi utilizado no treinamento da equipe que participou da coleta final dos dados. O manual está disponível para visualização ao final deste documento (Apêndice III).

2.6 Coleta de dados decorrentes da aplicação do instrumento de investigação da consciência sintática em sua versão final

Para a aplicação do instrumento, a pesquisadora selecionou uma escola pública estadual de Ensino Fundamental localizada na cidade de Porto Alegre, em uma região de classe média da cidade. A escola é pequena e se destaca pela organização e disciplina exigida da administração escolar junto aos estudantes.

O primeiro contato com a escola ocorreu por meio de uma entrevista com a direção, momento em que foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos previstos para a coleta de dados junto aos alunos do 3º, 4º e 5º anos. Com o aceite da direção, um novo encontro foi marcado para explicitação da proposta aos professores das respectivas séries e também para apresentação dos termos de consentimento e de assentimento⁵² direcionados aos responsáveis pelas crianças e aos alunos, respectivamente (Apêndice IV).

No primeiro encontro com os alunos das turmas, a pesquisadora explicitou a pesquisa e as razões que motivaram o desenvolvimento do estudo nos respectivos anos escolares. Também foram apresentados os benefícios do trabalho para os alunos, para a escola e para a educação de um modo geral. Em seguida, a pesquisadora explicitou os procedimentos para a participação da pesquisa, explicando aos alunos que era necessário a autorização de seus responsáveis, bem como a concordância dos próprios estudantes em participar, o que culminaria na assinatura dos termos de consentimento – assinados pelos responsáveis - e de assentimento – assinados pelos alunos. A pesquisadora deixou claro que a não participação na pesquisa não acarretaria em nenhum prejuízo ao desempenho escolar do aluno e que ele estava livre para o caso de não querer participar da pesquisa. Para os estudantes interessados em participar, a pesquisadora entregou os termos de assentimento, realizando, logo após a entrega, a leitura do documento junto aos alunos. Em seguida, a pesquisadora entregou e leu para os alunos o termo

⁵² Os termos entregues para assinatura foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, na ocasião da avaliação da pesquisa pelo próprio CEP. O número do processo resultante da aprovação da pesquisa pelo CEP é 55831916.2.0000.5336.

de consentimento, explicando que esse deveria ser entregue aos pais para que eles lessem e, se de acordo estivessem, assinassem, autorizando, assim, a participação dos alunos no estudo.

As crianças, em sua maioria, optaram pela participação, demonstrando entusiasmo, sentimento motivado certamente pela curiosidade. Após a entrega dos termos de consentimento, acompanhada pela supervisão da escola, deu-se início a coleta de dados nas turmas. Cabe ressaltar que a coleta ocorreu apenas com os alunos que aceitaram participar, culminando com a entrega dos dois termos assinados – os dos pais responsáveis e o dos alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, quarenta (40) alunos responderam ao *Instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF*, os quais correspondem a três grupos (turmas): 12 alunos do 3º ano escolar; 13 alunos do 4º ano escolar; e 15 alunos do 5º ano escolar.

Para a aplicação do instrumento, um grupo de bolsistas de iniciação científica e de pós-graduação – alunos participantes do núcleo de pesquisa da professora orientadora deste estudo - foram treinados, recebendo orientações sobre os procedimentos de coleta de dados, conforme o manual de aplicação elaborado. O grupo se caracteriza por ser atuante em situações de coleta de dados, tendo sido a aplicação do instrumento conduzida pela presente pesquisadora. Constituída de quatro integrantes, a equipe se dividiu em duplas, nas quais um integrante realizava a aplicação das tarefas, enquanto o outro registrava por escrito as respostas orais do aluno. A seguir são descritos os processos e as instruções que orientaram o desenvolvimento da coleta de dados.

Considerando a extensão do instrumento elaborado, a aplicação ocorreu em dois momentos com cada participante. Cada momento corresponde à realização de duas tarefas: momento 1 - aplicação da tarefa de identificação no plano frasal e da tarefa de julgamento no plano frasal, respectivamente; momento 2 – aplicação da tarefa de correção no plano frasal e da tarefa de julgamento no plano textual. Os alunos responderam oralmente a cada uma das questões (US e CSU) dos dez (10) blocos que constituem cada tarefa. Cabe destacar que os momentos 1 e 2 foram realizados em dias diferentes, de modo a evitar que o cansaço dos alunos pudesse interferir nos dados. Assim,

os participantes realizaram, primeiramente, as tarefas de identificação e de julgamento e, em outro dia, realizaram as duas últimas tarefas – de correção e de julgamento no plano textual.

Anteriormente à realização da coleta de dados, a equipe recebeu as instruções necessárias para a condução da aplicação, as quais constituem o manual, sendo descritas também neste tópico.

Para a condução da tarefa de identificação no plano frasal, o aplicador apresenta a frase ao aluno e faz a leitura. A frase é mostrada em uma cartela para a criança durante todo o processo de desenvolvimento do respectivo bloco. Depois que o aluno responde à primeira pergunta, o aplicador faz novo questionamento: *“Como é que tu sabes?”*. A instrução da tarefa é: *“Eu vou te mostrar uma frase e vou ler ela pra ti. Depois eu vou te fazer duas perguntas e tu vais responder. Se quiseres, podes ler a frase novamente antes de me responder.”*. O mesmo procedimento ocorre até a conclusão do último bloco, sendo a leitura da instrução formal realizada ao aluno apenas no início da tarefa.

Na tarefa de julgamento no plano frasal, o aplicador apresenta e faz a leitura do contexto sintático de referência e das duas frases para julgamento. Depois faz a primeira pergunta ao aluno: *“Qual é a frase que diz o que eu falei?”*. Após a resposta, o aplicador realiza a segunda pergunta: *“Como tu sabes que essa é a frase?”*. A instrução da tarefa é: *“Eu vou te mostrar uma frase e vou ler ela pra ti. Depois eu vou te mostrar e ler mais duas frases. Tu tens que escolher qual delas diz o que acontece na primeira frase que eu li e me explicar por quê.”*.

Essas tarefas constituem o primeiro momento da aplicação. As tarefas de correção no plano frasal e de julgamento no plano textual fazem parte do segundo momento de aplicação, o qual é realizado em um outro dia. As duas tarefas que contemplam a segunda etapa de aplicação do instrumento são descritas a seguir.

Em relação à aplicação da tarefa de correção no plano frasal, essa é dividida em duas etapas. Inicialmente, o aplicador faz a leitura do contexto referência e de uma frase (a frase a ser ajustada). Em seguida, diz ao aluno que tem alguma coisa na segunda frase que não está combinando com a

primeira e faz a pergunta: “O que não combina com a frase que eu falei?”. Logo, faz a segunda pergunta: “Por que não combina?”. A instrução da primeira parte é: *Instrução A – “Eu vou ler duas frases para ti. A segunda frase não está combinando com a primeira. Tu tens que me dizer o que não combina e por que não combina.”*.

Para a realização da segunda etapa, o aplicador anuncia ao aluno que ele precisa arrumar (ajustar) a segunda frase de modo que ela apresente o mesmo sentido da primeira. Na segunda parte, a instrução é: *Instrução B: “Agora, como é que tem que ficar a frase para que ela fique com o mesmo sentido da primeira? Não dá para escrever igual como está escrito na primeira, tem que arrumar na frase só aquilo que não está combinando.”*.

Na tarefa de julgamento no plano textual, o aplicador apresenta o texto ao aluno e solicita, inicialmente, uma leitura silenciosa. Em seguida, o aplicador faz a leitura em voz alta, deixando o texto sempre ao alcance do aluno de modo que ele possa acompanhar a leitura. Logo após, o aplicador anuncia que vai ler duas frases e que o aluno deve escolher qual delas corresponde ao que acontece no texto lido. Nessa tarefa, a instrução é: *“Lê o texto. Agora, eu vou ler o texto para ti e tu vais me acompanhando na leitura. Depois, eu vou ler duas frases e tu vais escolher qual delas diz o que acontece no texto.”*.

As orientações e instruções descritas acima constituem o manual do instrumento e foram utilizadas na aplicação da versão final do *Instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF*. A aplicação com base nesses procedimentos propostos deu condições para o êxito na coleta final dos dados.

A seção a seguir apresenta os critérios de avaliação estabelecidos para a correção das respostas dos alunos às questões de US e de CSU do instrumento.

2.7 Critérios de correção das questões do instrumento de investigação da consciência sintática

O instrumento abrange duas modalidades de investigação do conhecimento sintático dos alunos: uso do conteúdo de sintaxe, denominado neste trabalho como uso sintático (US); e consciência a respeito do uso sintático, definido aqui como consciência sintática no uso (CSU). A pontuação no US equivale a 0 e 1, em que 0 corresponde ao erro e 1 ao acerto. Para a correção da parte referente à justificativa dos alunos – CSU -, foi elaborado um quadro com os critérios de pontuação, o qual tem como base os níveis de consciência estabelecidos na literatura. Esse quadro é apresentado a seguir.

Quadro 2 – Critérios de correção das questões de CSU do instrumento

Níveis de consciência	Condições do US	Condições da justificativa (CSU)	Pontuação
Não consciente	ERRA	Diz que não sabe ou não responde	0
	ERRA	Justifica, mas de modo errado	1
Pré-consciente	ERRA	Justifica o erro de forma plausível	2
	ACERTA	Não justifica ou diz que não sabe	3
	ACERTA	Justifica de modo errado	4
	ACERTA	Justifica sem consistência	5
Consciente	ACERTA	Justifica com consistência parcial	6
Consciente pleno	ACERTA	Justifica com consistência plena	7

Cabe detalhar os critérios apresentados no quadro acima, conforme as características das respostas dos sujeitos.

No nível não consciente, há duas possibilidades de pontuação: 0 - equivale ao erro no US e a não justificativa da resposta; 1 ponto – consiste no erro do US e na apresentação de justificativa fundamentada no erro do US.

No nível pré-consciente, há quatro possibilidades de pontuação: 2; 3; 4 e 5. O sujeito alcança pontuação 2 ao errar no US, apresentando, porém, uma justificativa coerente com a escolha feita para o uso, demonstrando uma reflexão baseada no conteúdo sintático em enfoque na questão. A pontuação 3 ocorre quando o participante acerta no US, mas não justifica ou afirma não saber explicar. As respostas de pontuação 4 equivalem ao acerto no US, mas

ao erro na CSU. São consideradas respostas erradas: a) a fuga ao item sintático da questão, ou seja, justificativas cujo objeto de observação e análise não seja o conteúdo sintático, apesar do acerto no US; b) a simples leitura da frase referência ou da frase da alternativa escolhida sem nenhuma ênfase no tópico sintático em avaliação na questão; c) a apresentação de respostas como “*Porque tá escrito.*”, “*Porque sim.*”, “*Porque são iguais.*”. A pontuação 5 corresponde ao acerto no US e às justificativas sem consistência. O critério “sem consistência” contempla os casos de respostas em que o sujeito demonstra reconhecer o elemento sintático em enfoque na questão, mas não vai além do reconhecimento. O aluno evidencia compreensão da frase e da importância do item sintático para a sua compreensão, mas não sabe explicar minimamente essa relação. São consideradas respostas sem consistência: a) apenas a leitura da frase (da frase referência ou da frase da resposta) com ênfase no item sintático em análise na questão; b) apenas a leitura de um segmento da frase que é relevante para a compreensão do item sintático em avaliação sem descrever minimamente essa relação.

Em relação ao nível consciente, a pontuação possível é 6, correspondendo ao acerto no US e à justificativa parcialmente consistente. Nesse caso, o sujeito evidencia em sua resposta o tópico sintático em investigação na questão ou o segmento relacionado ao item que o ajuda a compreender a frase, mas a descrição apresentada é restrita, demonstrando baixo nível de apropriação do conteúdo de sintaxe. São consideradas respostas com consistência parcial: a) quando o sujeito identifica o item de acordo com a pergunta da questão, mencionando de forma breve, sem detalhar, a relação do tópico sintático com a compreensão da frase; b) quando apresenta outro exemplo de frase com o emprego inadequado do conteúdo sintático em foco para demonstrar o erro, mas sem explicitar a razão da inadequação.

Quanto ao nível consciente pleno, a pontuação possível é 7. Esse nível equivale ao acerto no US e à apresentação de resposta com consistência plena. Uma resposta nessa condição não corresponde a uma ação metalinguística decorrente da apresentação de termos gramaticais, mas à demonstração de apropriação do conteúdo pelo aluno. Em sua resposta, o

sujeito precisa evidenciar domínio sobre conteúdo sintático, apresentando claramente a relação entre o item de sintaxe e a sua relevância para a compreensão adequada da frase.

Os critérios apresentados acima foram fundamentais para o desenvolvimento das análises dos resultados alcançados, conteúdo do próximo capítulo desta tese.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA EM SUA VERSÃO FINAL

Os dados apresentados a seguir decorrem da aplicação do instrumento de investigação da consciência sintática em alunos do 3º, do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental no que se refere ao uso de conteúdos sintáticos (US) e à consciência sintática no uso (CSU) desses itens em quatro categorias operativas (tarefas): tarefa de identificação no plano frasal; tarefa de julgamento no plano frasal; tarefa de correção no plano frasal; e tarefa de julgamento no plano textual.

Os dados coletados foram organizados em sua totalidade e em relação às variáveis que os compõem – ano escolar, conteúdo sintático, categoria operativa (tarefa), e modalidade de investigação – uso sintático (US) e consciência sintática no uso (CSU). Para análise comparativa do desempenho dos três anos escolares, os dados foram encaminhados para tratamento estatístico, sendo apresentados os resultados dessa análise na seção 4.5 deste estudo.

Inicialmente, os resultados são analisados sob a perspectiva de cada ano escolar, sendo o 3º ano o primeiro grupo a ser analisado em relação ao desempenho nos conteúdos sintáticos (blocos) e em cada tarefa. Em seguida, são analisados os dados do 4º ano e, por fim, do 5º ano escolar. Posteriormente, é desenvolvida uma análise do desempenho dos alunos de cada ano escolar, no US e na CSU, sob a perspectiva das tarefas propostas no instrumento; e, por fim, é realizada uma análise comparativa do desempenho dos três grupos escolares em investigação por conteúdo sintático e em cada categoria operativa.

3.1 Desempenho dos alunos do 3º ano escolar no US e na CSU em cada conteúdo sintático (bloco) e por categoria operativa (tarefa)

Neste item são apresentados os desempenhos dos alunos do 3º ano escolar nos dez blocos de conteúdos sintáticos e em cada tarefa de investigação. As tabelas estão organizadas por bloco, apresentando os dados correspondentes ao US e à CSU do respectivo elemento de sintaxe em análise nas quatro categorias operativas propostas. As tabelas do 3º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito, são apresentadas nos apêndices (Apêndice V).

O modo de apresentação evidencia os resultados obtidos no US e na CSU, acompanhados da exposição das respostas da CSU mais expressivas, considerando as pontuações correspondentes aos níveis de consciência. Em seguida, é desenvolvida a discussão geral dos resultados das tarefas.

Para a análise dos dados, cabe destacar os limites de pontuação que o grupo do 3º ano pode atingir. Nas tarefas de identificação, julgamento e julgamento no plano textual, a pontuação máxima possível é de 12 acertos no US e 84 pontos na CSU; na tarefa de correção, a pontuação é diferente em decorrência da presença de duas questões de US e de CSU, sendo a pontuação máxima, nessa tarefa, de 24 acertos no US e de 168 pontos na CSU. Essas pontuações são apresentadas entre parênteses na tabela, ao lado do escore obtido pelo grupo. Os valores correspondem ao cálculo efetuado para o 3º ano, sendo válidos para todos os blocos deste grupo escolar.

A tabela 1 (N 12) a seguir apresenta os dados referentes ao desempenho no bloco 1, que corresponde ao item sintático *SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico*.

Tabela 1 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 1, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 1 ⁵³			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	6 (12)	50%	28 (84)	33,33%
TJ	12 (12)	100%	58 (84)	69,04%
TC	22 (24)	91,66%	103 (168)	61,30%
TJPT	9 (12)	75%	53 (84)	63,09%

Analisando o desempenho do tópico sintático em cada uma das categorias operativas, na tarefa de identificação, há registro de 6 acertos (50%) no US e de 28 pontos (33,33%) na CSU. Ao observar as condições de respostas dos sujeitos na CSU, os resultados apontam o S2 como o sujeito que apresenta a justificativa de maior pontuação do grupo – 5 pontos: *“Porque tá dizendo que o Carlos pegou a bicicleta.”* (S2). Essa justificativa corresponde ao critério “justifica sem consistência”, indicando a ausência de consciência plena do grupo sobre o aspecto sintático em enfoque no bloco 1 da tarefa de identificação. O desempenho dos sujeitos, tanto no US quanto na CSU, evidencia a dificuldade dos alunos em relacionar o pronome pessoal reto anafórico *Ele* ao nome que o antecede, como é possível verificar na resposta de um dos sujeitos *“Porque sempre o segundo nome da frase é o ele.”* (S5).

A tarefa de julgamento apresenta a maior pontuação do bloco 1 no US - 12 acertos (100%). Na CSU, o resultado é 58 pontos (69,04%). Apesar de registrar a pontuação mais alta entre as tarefas no US, apenas dois sujeitos – S3 e S5 – alcançam, na CSU, a pontuação máxima possível (7 pontos) ao responderem *“Porque está igual a frase modelo. Não pode ser a b porque a Ana não toca bateria e o Paulo não toca guitarra.”* (S3) e *“Porque aqui oh... Ele toca bateria, Paulo toca bateria. Ela toca guitarra e Ana toca guitarra.”* (S5). Os dois participantes apresentam em suas justificativas apropriação do uso dos dois pronomes. Os dados revelam ainda predomínio de pontuação 4, registrada por seis sujeitos do grupo (S1; S2; S4; S7; S8; S9). As justificativas desses sujeitos se caracterizam pela simples leitura da frase referência e da frase da alternativa escolhida sem o desenvolvimento de uma reflexão, apenas com o intuito de mostrar a semelhança entre as duas.

⁵³ SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

Na tarefa de correção, o desempenho no US é de 22 acertos (91,66%) e de 103 pontos (61,30%) na CSU. Na CSU da primeira etapa da questão, 6 pontos é a pontuação máxima alcançada pelo grupo. Os sujeitos S5, S7 e S10 registram essa pontuação, sendo exemplo de resposta: *“Porque na primeira o Pedro anda de bicicleta e a menina de patinete.”* (S7). Nove sujeitos do grupo registram pontuação abaixo de 5 pontos, cabendo destacar os sujeitos S1, S2, S4 e S8 que acertam no US, mas afirmam não saber justificar; e o sujeito S3 que não responde ao US e à CSU, atingindo pontuação 0. Na segunda parte, também na CSU, cinco sujeitos (S5, S7, S9, S10 e S11) também registram 6 pontos: *“Daí ia combinar bem com a primeira.”* (S5). Destacam-se ainda sete sujeitos com pontuação abaixo de 5 pontos.

Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: no US – 9 acertos (75%); e na CSU – 53 pontos (63,09%). Nessa tarefa, quatro sujeitos se destacam ao atingir pontuação 7 cada um – S1, S4, S5 e S8. São exemplos de suas respostas: *“Porque o pai comprou o cachorrinho e a mãe, o cavalinho.”* (S1); *“Porque foi o pai que deu o cachorrinho e a mãe o cavalinho.”* (S5). Esses sujeitos evidenciam domínio do tópico sintático ao relacionar o pronome *ele* à palavra *pai*, a qual é apresentada em suas respostas.

Os dados da tabela revelam maior pontuação na tarefa de julgamento, tanto no US (100%) quanto na CSU (69,04%); a menor pontuação é registrada na tarefa de identificação – 50% no US e 33,33% na CSU.

Com exceção da tarefa de identificação, a análise das respostas dos participantes indica que os alunos compreendem adequadamente o pronome, na medida em que apresentam bom desempenho no US. O baixo desempenho na tarefa de identificação pode estar associado à estrutura da frase referência, que é constituída de dois sintagmas nominais, cada qual com substantivos próprios no masculino, e de um pronome pessoal reto anafórico na 3ª pessoa do singular no gênero masculino, indicando a dificuldade dos alunos na compreensão de frases que envolvam estruturas sintáticas com essas características. Considerando as demais tarefas, apesar do bom desempenho no US, na CSU são poucos os sujeitos que atingem a pontuação máxima em suas justificativas, independentemente da tarefa, o que evidencia a dificuldade dos alunos em explicar o uso do pronome pessoal reto anafórico na 3ª pessoa

do singular. Analisando os resultados sob a perspectiva de Gombert (2003), os dados revelam a capacidade de reflexão pouco desenvolvida das crianças sobre o aspecto sintático em análise, uma vez que as pontuações da CSU são baixas. Esse comportamento sugere que as crianças controlam esse elemento de sintaxe, mas não apresentam o conhecimento linguístico necessário para explicar a sua presença na estrutura da frase.

Os resultados da tabela 2 (N 12) a seguir correspondem ao desempenho no bloco 2 equivalente ao tópico sintático *SP agente da passiva*.

Tabela 2 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 2, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 2 ⁵⁴			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	12 (12)	100%	55 (84)	65,47%
TJ	12(12)	100%	66 (84)	78,57%
TC	14(24)	58,33%	71 (168)	42,26%
TJPT	10 (12)	83,33%	56 (84)	66,66%

Observando os dados, na tarefa de identificação, os resultados são: US – 12 acertos (100%); e CSU – 55 pontos (65,47%). Na CSU, a pontuação máxima registrada é 6 pontos, obtida por três sujeitos - S2, S7 e S10. São exemplos de suas respostas: “*Porque tá dizendo que foi o José que incomodou o João.*” (S2); “*Porque quem incomodou foi o José.*” (S7). A pontuação mais baixa é 4 pontos, alcançada por 4 sujeitos (S1; S5; S6; S8) cujas respostas se caracterizam pela simples leitura da frase: “*Porque o João foi incomodado por José.*” (S1).

Na tarefa de julgamento, o resultado é de 12 acertos (100%) no US e de 66 pontos (78,57%) na CSU. Analisando os dados as CSU, apenas o S5 alcança pontuação 7. Os dados revelam ainda predomínio da pontuação 6, registrada por 7 sujeitos do grupo – S2, S3, S4, S9, S10, S11 e S12. São exemplos de suas respostas: “*Porque na A está dizendo que a vó beijou a menina e é o contrário.*” (S9); “*Porque diz que a menina que beijou a avó. Não pode ser a letra A, porque nessa a avó que beijou a menina.*” (S10).

No que se refere à tarefa de correção, tarefa em que o bloco registra o desempenho mais baixo, o resultado é: no US – 14 acertos (58,33%); e na

⁵⁴ SP agente da passiva.

CSU – 71 pontos (42,26%). Na CSU da primeira etapa, os sujeitos S1 e S11 são os únicos a registrar 6 pontos, respondendo: “*Porque diz que o João lavou, mas na outra tá José.*” (S1); “*Porque o João que limpa o carro do José.*” (S11). Os demais sujeitos registram pontuação abaixo de 5 pontos. Na segunda etapa da questão, a pontuação máxima alcançada também é 6, a qual é registrada por quatro sujeitos (S1; S2; S5; S7). Cinco participantes não respondem ao US e à CSU, obtendo 0 ponto. Cabe destacar as respostas do S9 que erra no US e alcança 1 ponto na CSU: US - “*João convidou José para lavar o carro.*”; CSU - “*Foi mudado de lugar, “carro” tá no começo.*” (S9).

Quanto à tarefa de julgamento no plano textual, no US a pontuação é de 10 acertos (83,33%) e na CSU é de 56 pontos (66,66%). Cabe destacar o desempenho do S1 na CSU, o único do grupo a registrar 7 pontos. Destacam-se ainda os sujeitos S2, S4, S8, S9 e S10 ao alcançar 6 pontos: “*Porque ela que comprou o cavalinho.*” (S2); “*Por causa que a mãe comprou o cavalinho. Como tá no texto.*” (S4). Os sujeitos S6 e S12 registram as pontuações mais baixas ao errar no US e atingir 1 ponto na CSU: “*Porque o pai comprou o cavalo e a mãe que comprou o cachorro.*” (S6); “*Acho que tá dizendo que ela comprou o cachorrinho e ele o cavalinho.*” (S12).

Os dados da tabela revelam desempenho mais alto do bloco 2 na tarefa de julgamento, tanto no US quanto na CSU; o desempenho das duas modalidades é mais baixo na tarefa de correção.

De um modo geral, o desempenho dos alunos é produtivo no US, na medida em que a pontuação é alta em quase todas as tarefas com exceção da tarefa de correção. Analisando os dados da CSU, nas quatro tarefas é recorrente a transformação da voz passiva em voz ativa para explicar o uso. A justificativa dos alunos, portanto, está restrita a essa transformação, indicando um determinado nível de consciência, embora não pleno sobre a função do sintagma preposicional agente da passiva.

Cabe destacar que nenhum dos sujeitos do grupo erra no US das tarefas de identificação e de julgamento. Esse comportamento evidencia que o grupo, nesses casos, não assume o substantivo mais perto do verbo como sujeito, conforme o princípio da distância mínima apontado por Chomsky (1969). O

grupo, portanto, demonstra já ter ultrapassado a fase de generalização da estrutura de acordo com o PDM para a compreensão das passivas.

Analisando os dados sob a perspectiva de Slobin (1966), outro aspecto importante relacionado à transformação da voz passiva para voz ativa é que os dados não revelam ocorrências de inversão de ordem, uma vez que a estrutura permite a reversibilidade. Ao explicar as estruturas “João foi incomodado por José” e “Sara beija a avó”, os alunos fazem a transposição adequadamente, demonstrando compreensão da ação do verbo na forma como está expressa na frase. O que as suas justificativas demonstram é a ausência de uma reflexão fundamentada nos elementos linguísticos da própria estrutura da frase.

Os dados da tabela 3 (N 12) a seguir apresentam o desempenho no bloco 3 que corresponde ao conteúdo *SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo*.

Tabela 3 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 3, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 3 ⁵⁵			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	12 (12)	100%	68 (84)	80,95%
TJ	11 (12)	91,66%	63 (84)	75%
TC	12 (24)	50%	65 (168)	38,69%
TJPT	11 (12)	91,66%	71 (84)	84,52%

Analisando, primeiramente, a tarefa de identificação, os resultados são: US – 12 acertos (100%); e CSU – 68 pontos (80,95%). Os dados permitem ressaltar o predomínio da pontuação 6, registrada por dez sujeitos do grupo, cabendo destacar algumas respostas: “*Não pode ser o João, porque é o Pedro que vai sair.*” (S4), “*Porque é o João que mandou o Pedro sair.*” (S5), “*João disse ao Pedro para ele sair.*” (S7), “*Porque o João disse para o **Pedro sair.***” (S9), “*O João falou para **ele** sair.*” (S10). Esse resultado revela que, apesar da pontuação alta na CSU, não há registro de respostas com pontuação 7, o que indica a presença de uma consciência apenas em nível parcial sobre o conteúdo sintático. O desempenho dos alunos evidencia que eles sabem identificar o SN sujeito do verbo no infinitivo da oração subordinada ao

⁵⁵ SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

aproximá-los (SN sujeito e verbo no infinitivo) em suas justificativas, mas não sabem explicar plenamente o seu emprego na frase.

Na tarefa de julgamento, a pontuação no US é de 11 acertos (91,66%) e na CSU é de 63 pontos (75%). Na CSU, cabe destacar o desempenho dos sujeitos S1, S2, S3, S4, S8 e S11, os quais alcançam 7 pontos ao responder: “*O cachorro vai puxar a toalha da mesa*” *serviu como pista. Porque na frase diz que foi o cachorro e não o gato.*” (S1); “*Porque na b diz que o cachorro vai puxar a toalha. Não pode ser a A porque o cachorro diz para o gato puxar.*” (S2); “*Porque o gato não puxou a toalha da mesa, foi o cachorro que puxou.*” (S3); “*Porque na frase modelo diz que o cachorro que vai puxar a toalha e não o gato.*” (S4). Esses sujeitos demonstram domínio no emprego adequado do conteúdo sintático ao apresentar *o cachorro* como o sujeito do verbo no infinitivo da oração subordinada *para puxar a toalha da mesa*. Além disso, alguns acrescentam a informação de que o gato não poderia ser, demonstrando compreensão da frase referência, bem como o reconhecimento do aspecto que diferencia as duas frases apresentadas para escolha.

No que tange à tarefa de correção, os resultados são: US – 12 acertos (50%); e CSU – 65 pontos (38,69%). Na CSU da primeira etapa da questão, os sujeitos S1, S2 e S12 alcançam 7 pontos, sendo exemplo de resposta: “*Na segunda, ela (Maria) pede pra Luísa arrumar e na primeira a Maria mesma arruma.*” (S1). Os sujeitos S3, S4, S9 e S10 alcançam a pontuação mais baixa ao errar no US e justificar de modo errado. Quanto à CSU da segunda etapa, apenas o S5 alcança 7 pontos ao responder “*Porque daí a Maria vai arrumar os livros, como na primeira.*” (S7). Seis sujeitos não respondem ao US e à CSU, alcançando pontuação 0; e dois sujeitos (S9 e S10) registram 1 ponto na CSU.

Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação é 11 acertos (91,66%) no US e 71 pontos (84,52%) na CSU. Nessa tarefa, os dados revelam predomínio da pontuação 7, a qual é alcançada pelos sujeitos S1, S2, S5, S6, S8, S9 e S12. Constituem exemplos das respostas desses participantes: “*Porque a mãe que pediu para o pai comprar o cachorrinho de verdade.*” (S6); “*Porque aqui no texto diz que a mãe diz para o pai comprar o cachorrinho.*” (S8); “*Porque a mãe é que disse para o pai comprar um*

cachorrinho.” (S9). O S11 erra no US e atinge 1 ponto na CSU ao responder “O pai disse a mãe para comprar um cachorrinho de verdade.” (S11).

Analisando o resultado dos alunos no bloco 3 no US, o desempenho é produtivo nas tarefas de identificação, de julgamento e de julgamento no plano textual; na CSU, o desempenho é bom na tarefa de identificação e na tarefa de julgamento no plano textual. A pontuação mais baixa do bloco ocorre na tarefa de correção, tanto no US quanto na CSU.

De modo geral, os sujeitos apresentam facilidade na compreensão do SN sujeito do verbo no infinitivo da oração subordinada. Na CSU, os dados revelam uma tendência nas justificativas dos participantes de aproximar o SN sujeito ao verbo no infinitivo. Esse comportamento evidencia, conforme Chomsky (1969), o emprego da regra primitiva fundamentada no princípio da distância mínima, na qual o substantivo mais perto do verbo é o sujeito. Esse fato indica que a regra faz parte da competência linguística dos alunos do 3º ano, embora ainda não esteja no plano consciente desses estudantes.

Os resultados da tabela 4 (N 12) a seguir são do bloco 4, correspondente ao conteúdo sintático *SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN*.

Tabela 4 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 4, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 4 ⁵⁶			
	US		CSU	
	Score	Percentual	Score	Percentual
TI	11 (12)	91,66%	49 (84)	58,33%
TJ	5 (12)	41,66%	31 (84)	36,9%
TC	8 (24)	33,33	44 (168)	26,19%
TJPT	6 (12)	50%	29 (84)	34,52%

Analisando inicialmente os dados da tarefa de identificação, os resultados são: no US – 11 acertos (91,66%); e na CSU – 49 pontos (58,33%). Sob a perspectiva do desempenho individual dos sujeitos na CSU, apenas dois (S2 e S6) registram pontuação 6: “*Porque diz que o namorado da menina que mora aqui.*” (S2), “*Porque a frase diz que o namorado mora aqui.*” (S6). Analisando as respostas no US e na CSU, observa-se que os alunos sabem identificar “o rapaz” como o sujeito da oração “mora aqui”, mas não sabem

⁵⁶ SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

explicar plenamente essa relação. Os dados apresentam ainda predomínio da pontuação 4, alcançada por cinco sujeitos do grupo: *“Porque a frase diz “o rapaz” namora a menina.”* (S4). Esses sujeitos acertam no US, mas a sua justificativa não é correspondente, indicando a dificuldade dos sujeitos em relação à compreensão do item sintático.

Na tarefa de julgamento, o grupo registra no US 5 acertos (41,66%) e na CSU 31 pontos (36,9%). Avaliando as respostas dos sujeitos na CSU, é destacável o baixo desempenho obtido, sendo 4 pontos a pontuação máxima registrada pelo grupo nesse bloco. Cabe destacar as respostas dos sujeitos S1, S4, S6 e S8 que erram no US, mas apresentam um nível de coerência em suas justificativas, atingindo pontuação 2: *“Porque o gato é malvado.”* (S1); *“Porque o gato que é malvado e não o cachorro. Se os dois fossem malvados, a resposta certa seria a letra B.”* (S4); *“Não pode ser a letra b, porque é o gato que é malvado e não o cachorro.”* (S6); *“Porque o gato que é malvado.”* (S8). É destacável também o número de respostas que atinge a pontuação 4: *“Porque a B o gato é malvado e na primeira frase também. Nas duas o gato é malvado”* (S5); *“Porque na B o gato é malvado. É a mais parecida com a modelo.”* (S10); *“O gato que provoca é o malvado, por isso é a letra B.”* (S12). As respostas desses sujeitos não evidenciam apropriação do tópico sintático em análise, apesar do acerto no US.

Em relação à tarefa de correção, os resultados são 8 acertos (33,33%) no US e 44 pontos (26,19%) na CSU. Na primeira etapa da tarefa, na CSU, somente o S5 registra 7 pontos, respondendo *“Porque na segunda os alunos elogiam os professores dedicados. E na primeira os professores elogiam os alunos.”* (S5). O baixo desempenho do bloco nessa tarefa está relacionado ao desempenho do grupo, que registra predominantemente 0 (S2; S4; S9; S11; S12), 1 (S3 e S6) e 3 pontos (S1 e S8). Na segunda etapa da questão, a pontuação dos sujeitos também é baixa, havendo predomínio de sujeitos com pontuação 0 por não responder ao US e à CSU. A pontuação mais alta é 6, registrada pelos sujeitos S1 e S5: *“Porque na primeira os alunos são dedicados”* (S1).

Na tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é: US – 6 acertos (50%); e CSU – 29 pontos (34,52%). Nessa tarefa, o bloco 4 apresenta na CSU

5 pontos como a pontuação mais alta, a qual é alcançada por apenas um sujeito (S3) ao responder “*Porque me dá dicas o texto. “O cavalinho era diferente. O cachorro olhava ...”*” (S3). Os dados evidenciam predomínio da pontuação 1 (S2; S4; S5; S6; S9; S11), caracterizada pelo erro no US e na CSU: “*Porque o cachorrinho que olhava para o cavalinho e ele era diferente.*” (S6). Nessas respostas, é possível verificar a dificuldade na compreensão da estrutura constituída de oração adjetiva constituinte, na medida em que a justificativa dos alunos não corresponde à escolha errada demonstrada no US.

Os resultados da tabela apontam bom desempenho apenas na tarefa de identificação; as demais tarefas apresentam desempenho mais baixo, cabendo destaque para a tarefa de correção como a de menor desempenho na comparação dos resultados.

Analisando os desempenhos dos sujeitos no US e na CSU, é possível acompanhar a dificuldade dos alunos na compreensão e, conseqüentemente, na justificativa no uso da oração adjetiva constituinte do SN sujeito. Na questão da tarefa de julgamento, essa dificuldade é bastante evidente. Considerando a frase referência “*O gato malvado provoca o cachorro.*” e as alternativas apresentadas A “*O gato que o cachorro provoca é malvado.*” e B “*O cachorro que o gato provoca é malvado.*”, há uma tendência pela escolha da alternativa B. Analisando os dados sob a perspectiva de Sheldon (1974), esse comportamento pode estar relacionado à complexidade da estrutura, uma vez que o pronome relativo apresenta função sintática diferente do sintagma nominal que o antecede, tornando a compreensão da frase mais difícil. Outro fator que pode contribuir pela escolha da alternativa B é a proximidade da palavra “malvado” à “gato”, uma vez que os alunos direcionam a sua atenção, na frase referência, para o adjetivo *malvado* e o nome que qualifica, mas não para a oração adjetiva constituinte do SN sujeito da oração principal, o que pode ser influência da regra referente ao princípio da distância mínima, de acordo com Chomsky (1969). Na tarefa de julgamento no plano textual, cabe destacar o número de sujeitos que erra no US e justifica conforme seria a resposta certa. É o caso do S2, por exemplo, que escolhe a alternativa errada “*O cachorrinho que o cavalinho olhava era diferente*” e justifica adequadamente conforme o texto “*Porque falava que o cachorrinho olhava o cavalo diferente.*”

(S2). Esse comportamento evidencia a dificuldade no que tange ao tópico sintático em análise, uma vez que os alunos compreendem bem o texto, mas escolhem inadequadamente a alternativa, evidenciando ser um problema de compreensão da estrutura sintática envolvendo a oração adjetiva.

A tabela 5 (N 12) a seguir apresenta o desempenho do bloco 5, equivalente ao conteúdo *SOAdvl com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.*

Tabela 5 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 5, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 5 ⁵⁷			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	7 (12)	58,33%	38 (84)	45,23%
TJ	9 (12)	75%	51 (84)	60,71%
TC	22 (24)	91,66%	102 (168)	60,71%
TJPT	11 (12)	91,66%	65 (84)	77,38%

Sob a perspectiva dos dados da tarefa de identificação, o resultado no US é de 7 acertos (58,33%) e de 38 pontos (45,23%) na CSU. Na CSU, 5 é a pontuação mais alta registrada pelo grupo na CSU. Os sujeitos S1, S3, S8, S9 e S12 alcançam essa pontuação, sendo exemplos de suas respostas: “*Antônio vai jogar bola **depois** de andar de bicicleta.*” (S1), “*A palavra depois ajuda, mas eu não sei o que essa palavra indica.*” (S3 e S9), “*Tá escrito Antônio vai jogar bola **depois de andar de bicicleta***” (S8 e S12). Cabe destacar o número de sujeitos que erram no US e justificam de modo errado, são cinco (S2; S4; S6; S10; S11). Constituem exemplos de suas respostas: “*Porque é descrito que ele vai jogar bola primeiro e depois andar de bicicleta.*” (S2). Esses alunos tendem a compreender a frase de acordo com a ordem de apresentação dos fatos, desconhecendo a presença da expressão “depois de”. Em alguns casos, é possível verificar que os alunos não compreendem realmente a expressão.

Na tarefa de julgamento, os resultados são: US - 9 acertos (75%); e CSU 51 pontos (60,71%). Avaliando as condições de respostas dos sujeitos na CSU desse bloco, três participantes (S2, S10 e S12) registram pontuação 1, sendo

⁵⁷ SOAdvl com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.

interessante destacar a justificativa dos sujeitos S2 e S10 que erram no US, mas cuja justificativa é coerente com a frase modelo: “*Porque ele limpa os pés antes de entrar. Antes é tipo agora.*” (S2); “*Porque ele vai limpar os pés antes de entrar em casa. Limpar os pés me deu a dica.*” (S10). A escolha da alternativa “A” (errada) pode estar associada à presença da palavra *antes*, a qual poderia ser empregada na estrutura da frase referência, mas não na alternativa A cuja presença a torna incoerente em relação ao contexto sintático apresentado. Para exemplificar esse fato, cabe destacar a resposta do S3 “*Porque o menino limpou os pés. Ele limpou os pés antes. Porque a A diz que foi antes.*” (S3). Os sujeitos S5 e S8 se destacam ao apresentar 1 ponto cada um: “*Porque o menino vai limpar os pés antes de entrar em casa e na B “O menino vai entrar em casa depois de limpar os pés. São iguais.*” (S5).

Na tarefa de correção, no US a pontuação é de 22 acertos (91,66%) e de 102 pontos (60,71%) na CSU. Sob a perspectiva do desempenho dos sujeitos na CSU, o S12 se destaca ao ser o único a apresentar pontuação 7 na primeira etapa da questão, respondendo “*Porque ali na primeira diz que ela arruma para dormir e na segunda ela dorme depois arruma a mochila.*” (S12). É importante destacar também o número de sujeitos que acerta no US, mas afirma não saber explicar: S1; S2; S3; S5 e S6. Na segunda etapa da CSU, apenas o S1 alcança 7 pontos ao responder “*Porque diz que ela vai arrumar a mochila antes de dormir. Tem que arrumar por causa disso.*” (S1); e cinco sujeitos não respondem.

Na tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação no US é de 11 acertos (91,66%) e de 65 pontos (77,38%) na CSU. Analisando o desempenho individual dos sujeitos na CSU, verifica-se o registro de pontuação 7 por seis sujeitos do grupo (S1, S2, S3, S4, S8 e S9). Constituem exemplos das respostas desses participantes: “*Porque depois ele ganhou os animais. Primeiro, ele passava sozinho.*” (S2); “*Porque tá escrito que depois que ele ganhou os animais, ele começou a brincar.*” (S8); “*Porque, de acordo com a história, antes ele não brincava e agora ele brinca.*”.

A pontuação mais alta no bloco 5 é registrada na tarefa de julgamento no plano textual; e a menor pontuação ocorre na tarefa de identificação. O desempenho alcançado revela a dificuldade do grupo especialmente na tarefa

de identificação, no que se refere à compreensão e, conseqüentemente, à justificativa do uso da expressão “depois de”. Na frase “Antônio vai jogar bola depois de andar de bicicleta”, os alunos tendem a compreender os fatos conforme a ordem de sua apresentação na estrutura, desconhecendo o emprego da expressão temporal. Esse fato é apontado por Clark (1971) que afirma ocorrer o emprego adequado das expressões “depois de” e “antes de” tardiamente, a partir dos 5 anos. A idade predominante deste grupo do 3º ano é 9 anos, indicando haver, ainda nessa faixa etária, a aquisição dessa expressão. Essa dificuldade também é evidenciada na tarefa de julgamento, cujo desempenho demonstra conflito na compreensão das expressões “antes de” e “depois de”. Outro dado relevante corresponde aos alunos que acertam no US, mas não justificam, afirmando não saber explicar. Esse fato corrobora a afirmação de que esse aspecto sintático ainda não ultrapassou o plano não consciente.

A tabela 6 (N 12) abaixo apresenta os resultados no bloco 6, equivalente ao tópico sintático *Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada*

Tabela 6 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 6, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 6 ⁵⁸			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	12 (12)	100%	47 (84)	55,95%
TJ	11 (12)	91,66%	48 (84)	57,14%
TC	5 (24)	20,83%	24 (168)	14,28%
TJPT	12 (12)	100%	61 (84)	72,61%

No que se refere à tarefa de identificação, os resultados são, no US, 12 acertos (100%) e, na CSU, 47 pontos (55,95%). Analisando os dados sob a perspectiva do desempenho dos sujeitos na CSU, a pontuação máxima alcançada é de 5 pontos, registrada pelos sujeitos S3, S10 e S11. São exemplos de respostas: “*Porque diz na frase que é para passar na prova.*” (S3), “*“Estuda” me ajudou a entender a frase.*” (S10 e S11). Os dados revelam bom desempenho no uso; na CSU a dificuldade está em explicitar a relação causa e consequência entre as orações, sendo predominante nas justificativas a leitura

⁵⁸ Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada.

de uma parte relevante da frase referência. Quatro sujeitos acertam no US, mas não respondem (S1; S2; S8 e S9); e cinco sujeitos (S4; S5; S6; S7; S12) atingem pontuação 4 ao responderem: “*Porque diz isso na frase.*”.

Em relação à tarefa de julgamento, os resultados são: no US – 11 acertos (91,66%); e na CSU – 48 pontos (57,14%). Na CSU, o S12 se destaca ao ser o único a apresentar pontuação 7: “*Porque na a diz que o Lucas joga melhor com os treinos. Por que ele treina se sabe jogar? Por isso não poder ser a opção B.*” (S12). Os sujeitos S2, S3 e S4 acertam no US, mas não justificam; três atingem pontuação 5 (S5; S9; S11): “*Porque o Lucas tá jogando melhor e essa aqui A também.*” (S5). O S10 erra no US e justifica “*Porque ele treina, joga melhor.*” (S10). Os sujeitos S1, S6, S7, S8 fazem a leitura da frase referência e da alternativa certa (A), mas não desenvolvem nenhuma reflexão sobre a relação nas suas justificativas, alcançando 4 pontos.

Quanto à tarefa de correção, tarefa de menor desempenho, a pontuação é 5 acertos (20,83%) no US e 24 pontos (14,28%) na CSU. Analisando os dados, na primeira etapa, é predominante o erro no US e, conseqüentemente, as pontuações 0 e 1 na CSU. Cabe destacar aqui o predomínio de respostas com pontuação 0, correspondendo aos sujeitos que não respondem à questão: S1, S2, S4, S6, S11 e S12. Os sujeitos S2, S5 e S8 erram no US e respondem de modo errado, cabendo destacar a resposta do S5: “*Não tem que arrumar nada. Querem dizer a mesma coisa.*” (S5). Na segunda etapa da questão, apenas o S7 acerta no US, registrando 6 pontos na CSU; e nove sujeitos não respondem à CSU da segunda parte.

Na tarefa de julgamento no plano sintático, os resultados são: no US – 100%; e na CSU – 72,61%. A análise do desempenho individual dos sujeitos destaca o desempenho dos sujeitos S1 e S8, que registram 7 pontos cada um ao responderem “*Porque no texto disse que ele não ganhava bichinhos por causa do pátio pequeno.*” (S1); e “*Porque aqui tá escrito que o pátio era muito pequeno pra ele ter esses animais.*” (S8). Nessa tarefa, os dados evidenciam ainda predomínio da pontuação 5, alcançada por 7 sujeitos (S2; S3; S4; S5; S9; S11; S12): “*Porque ele não tinha bichinho porque o pátio era pequeno.*” (S2).

De um modo geral, no que se refere ao US, o desempenho dos alunos no item sintático é bom em quase todas as tarefas com exceção da tarefa de correção. Na CSU, os resultados não apresentam pontuações altas, cabendo destaque para o baixo desempenho na tarefa de correção. O baixo desempenho na CSU decorre das dificuldades dos alunos em desenvolver uma reflexão sobre a relação de causa e consequência entre as frases, demonstrando a ausência de apropriação do conteúdo sintático por esses estudantes. Esse desempenho corrobora a afirmação de Gombert (2003) sobre o fato de as crianças obterem controle sobre os elementos linguísticos, sendo, porém, as capacidades de reflexão e de autocontrole pouco desenvolvidas em decorrência, possivelmente, de uma imaturidade cognitiva ou das ações de ensino assumidas em sala de aula.

A tabela 7 (N 12) a seguir apresenta os dados evidenciados no bloco 7, correspondente ao conteúdo sintático *Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade*.

Tabela 7 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 7, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 7 ⁵⁹			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	11 (12)	91,66%	57(84)	67,85%
TJ	7 (12)	58,33%	35 (84)	41,66%
TC	10 (24)	41,66%	43 (168)	25,59%
TJPT	12 (12)	100%	53 (84)	63,09%

Na tarefa de identificação, o bloco registra 11 acertos (91,66%) no escore de US e 57 pontos (67,85%) em CSU. Analisando o desempenho individual dos sujeitos em CSU, é possível destacar o resultado do sujeito S2, o único do grupo a registrar 7 pontos: “A *palavra “quebrado” diz que é o cabo, essa é a pista. Se fosse toda a vassoura, estaria dizendo que foi toda a vassoura.*” (S2). De todos os alunos do grupo, o S2 é o único a apresentar em sua justificativa a relação de concordância de gênero entre o adjetivo “quebrado” e a palavra “cabo”, sendo a sua resposta considerada, por essa razão, como plenamente consistente. Seis sujeitos registram pontuação 5 (S1;

⁵⁹ Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

S3; S5; S8; S10; S11), sendo suas respostas caracterizadas pela leitura da frase referência com ênfase na palavra “cabo”: *“Porque aqui oh... “o cabo da vassoura quebrado.”* (S5).

Na tarefa de julgamento, o escore no US é de 7 acertos (58,33%) e na CSU é de 35 pontos (41,66%). Analisando as condições de respostas da CSU, 0 e 1 são as pontuações mais baixas registradas pelo grupo: 0 ponto (S3, S5 e S12); 1 ponto (S4 e S11). Os sujeitos S6 e S8 afirmam não saber responder e registram 3 pontos. Os sujeitos S2 e S7 respondem de modo errado, sendo exemplos: *“Porque na A está machucada e é machucado porque o Pedro é menino. Porque ele é menino, deve ser “o””*. (S2). Dois sujeitos registram pontuação 6 – S9 e S10: *“Porque na B tem o artigo “o”. Não poderia ser machucada, com “a”* (S9); *“Porque ele vai mostrar para a mãe o dedo machucado. Porque na B e na frase modelo falam que o dedo que tá machucado.”* (S10). Entre os doze sujeitos, apenas o S1 apresenta pontuação 7 ao responder: *“Porque na B diz que o dedo está machucado. O dedo está machucado e não a mão.”* (S1).

Em relação à tarefa de correção, a pontuação no US é de 10 acertos (41,66%) e na CSU é de 43 pontos (25,59%). Em relação aos dados da primeira etapa da questão, os resultados indicam 6 pontos como a pontuação mais alta na CSU, alcançada pelo S7 ao responder: *“Porque na segunda a calça está rasgada e na primeira não está.”* (S7). Cinco sujeitos (S2; S5; S6; S8; S11) acertam no US, mas não respondem à CSU, atingindo pontuação 3. Os sujeitos S1, S3, S9 e S12 alcançam pontuação 4, sendo exemplo de suas respostas: *“Na segunda tá certo porque se tá rasgada e ela vai costurar, tá bom. Só porque na primeira não tá escrito “rasgada””*. (S1). Na segunda etapa, sete sujeitos não respondem ao US e à CSU, registrando pontuação 0 nas duas modalidades; e cinco sujeitos alcançam pontuação 1 ao responder errado no US e na CSU: *“Tirar “rasgada”. Sem a parte “calça rasgada” fica igual a de cima.”* (S2).

Na tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: no US – 12 acertos (100%); e na CSU – 53 pontos (63,09%). Na CSU, a pontuação máxima obtida é 6 pontos, a qual é apresentada por apenas dois sujeitos do grupo – S2 e S10: *“Porque na B é “pequena” e não faz sentido.”* (S2); *“Porque*

ele tinha um pátio pequeno. A B diz que ele tinha pátio na casa pequena.” (S10). Os sujeitos S4, S6 e S7 acertam no US e não respondem à CSU; os sujeitos S1, S8, S9 e S11 ficam limitados a leitura da frase com ênfase na sequência “pátio pequeno”, alcançando 5 pontos. Cabe destacar o desempenho dos sujeitos S3, S5 e S12 que acertam no US, mas justificam de modo errado, constituindo exemplos de suas justificativas: “A B não pode ser porque é “pequena” e “pequena” tem que ser bebê. Quando chama uma pessoa de pequena.” (S3); “As duas são iguais. Não, muda só o “o” e o “a”. Porque no texto tá “Jorge morava numa casa com pátio pequeno.”. Se fosse “pequena” ia ser uma gurria que morava na casa.” (S5).

Analisando comparativamente o desempenho do conteúdo sintático em cada tarefa, os dados evidenciam, no que tange ao US, maior desempenho na tarefa de julgamento no plano textual; em relação à CSU, a pontuação mais alta ocorre na tarefa de identificação. O desempenho mais baixo do bloco ocorre na tarefa de correção, tanto no US quanto na CSU.

Os resultados alcançados revelam a dificuldade das crianças em expressar a concordância entre o adjetivo e o substantivo que ele qualifica, na medida em que essa relação não é claramente apresentada na maioria das justificativas, independentemente da tarefa. Em alguns casos, é possível acompanhar a relação feita entre o “o” estar relacionado a menino e o “a” à menina. Analisando esse comportamento sob a perspectiva de Karmiloff-Smith (1979), os alunos apresentam uma limitação na compreensão dos aspectos linguísticos envolvidos no uso do morfema relacionado ao aspecto gênero, o que parece estar mais associado à prática recorrente no ensino das aulas de língua portuguesa do que ao desenvolvimento cognitivo da criança. Se considerado o processo de aquisição da linguagem, para a autora, a dificuldade na concepção do morfema ocorre até aproximadamente os 5 anos; no caso dos alunos do 3º ano, a idade predominante é 8 e 9 anos. O que os dados indicam é que a ausência de um trabalho direcionado para o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre a linguagem em todos os seus modos de constituição, conforme Gombert (1992; 2003), pode tornar mais difícil a compreensão desse aspecto sintático.

Os dados da tabela 8 (N 12) a seguir apresentam o desempenho no bloco 8 que se refere ao conteúdo sintático *Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase*.

Tabela 8 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 8, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 8 ⁶⁰			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	9 (12)	75%	41 (84)	48,8%
TJ	12 (12)	100%	71 (84)	84,52%
TC	12 (24)	50%	61 (168)	36,30%
TJPT	12 (12)	100%	81 (84)	96,42%

Na tarefa de identificação, os resultados são, no US, 9 acertos (75%) e, na CSU, 41 pontos (48,8%). O desempenho individual dos sujeitos apresenta 6 como a pontuação máxima, a qual é obtida pelos sujeitos S2, S5, S8 e S11: *“Porque a maioria tem que ficar com “s”*. (S2); *“Se é “professoras”, tem que botar “as”*. (S8); *“Porque eu aprendi que tem que colocar o “s” nas outras também.”* (S11). Os sujeitos S3, S4 e S6 não respondem ao US e à CSU, atingindo 0 pontos; os sujeitos S7, S10 e S12 acertam no US, mas não justificam; o sujeitos S1 e S9 acertam no US, mas justificam de modo errado: *“Porque eu lembrei que tinha estudado isso no 2º ano.”* (S9). Os alunos sabem que existe uma regra, que está associada à inserção do “s” nas palavras. O interessante é a ausência da palavra “plural” nas justificativas, termo bem recorrente no ensino desse tópico em sala de aula. Os alunos também não explicam em suas justificativas a mudança do verbo “corrigir” para “corrigem”, embora a maioria realize a correção no US.

Na tarefa de julgamento, o escore no US é de 12 acertos (100%) e na CSU é de 71 pontos (84,52%). Sob a perspectiva de desempenho individual dos sujeitos na CSU, os dados revelam predomínio da pontuação 6, sendo exemplos de respostas: *“Não pode ser a B, porque é um filho só e não mais de um.”* (S3); *“Porque diz que o Luizinho pediu e não vários filhos pediram.”* (S4); *“Porque o menino pediu ao pai. Só tem um filho e não dois. Só tem isso de errado na letra b.”* (S6); *“Porque na b está dizendo que são dois filhos, quando é apenas um filho.”* (S7). Essas respostas indicam que os alunos direcionam a

⁶⁰ Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.

atenção para o trecho “os filhos”, o qual realmente não apresenta correspondência com a frase referência. Essa justificativa, apesar de coerente, não contempla a razão maior pela qual a alternativa B não pode ser a resposta correta - a agramaticalidade de “O pai levaram.”. O fato é que quando questionados sobre a presença de mais erros, os alunos respondem que não há. O único sujeito do grupo a identificar os dois problemas na frase e, conseqüentemente, a receber 7 pontos é o sujeito S8: *“Porque não são dois pais pra ser “os pais levaram”. E porque tá escrito filhos e é só um. (S8).* O S12 apresenta a pontuação mais baixa – 4 pontos: *“Para ser a B, teria que ser “levá-los à pracinha”. Não tem mais nada de errado com a frase.” (S12).*

No que se refere à tarefa de correção, os resultados são: US – 12 acertos (50%); CSU – 61 pontos (36,30%). Na primeira etapa, oito sujeitos acertam no US, mas o S5 é o único a alcançar a pontuação mais alta na CSU: *“É “o tio”, um só. “Ajudam” parece vários tios.” (S5).* Apesar do número de acertos no US, o desempenho é baixo na CSU. As pontuações mais baixas são 0 (S2 e S6) e 1 (S1 e S8) na CSU: *“O “tio” tem que estar por último, tem que inverter. Tá invertido, precisa trocar.” (S1).* Na segunda etapa da questão, apenas o S5 alcança pontuação 7 ao responder *“Porque daí ficaria com o mesmo sentido da primeira. Se fossem vários tios, deixaria o “m”.” (S5).* Oito sujeitos (S1;S2; S4; S6; S8; S10; S11; S12) não respondem ao US e à CSU da segunda etapa. Os sujeitos S3, S7, S9 acertam no US, obtendo 3, 5 e 6 pontos, respectivamente, na CSU.

Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação é 12 acertos (100%) no US e 81 pontos (96,42%) na CSU. Os dados revelam predomínio de pontuação 7, na medida em que 10 sujeitos (S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S10; S11; S12) alcançam essa pontuação: *“Porque são “os meninos”, vários. E aqui na história é só um. Tá errado porque tem mais de um.” (S2); “É o menino”. Só tem um nome, “o Jorge”. Não tem mais.” (S3).*

Os resultados do US e da CSU revelam desempenho mais produtivo na tarefa de julgamento no plano textual; a pontuação mais baixa ocorre na tarefa de correção. Analisando os dados, é possível constatar melhor desempenho nas tarefas em que há alternativas para escolha. Nas tarefas de identificação e, especialmente, na de correção, os alunos demonstram dificuldade em

constatar e explicar consistentemente a concordância. Observando as respostas, é frequente a indicação do “s” pelos alunos como o elemento que diferencia uma estrutura de outra, mas fatos como a mudança do verbo “corrige” para “corrigem”, por exemplo, não são considerados. A dificuldade em constatar e justificar o emprego adequado da concordância verbal é observada também a partir do fato de poucos sujeitos apontarem como erro gramatical a construção “o pai levaram” presente na tarefa de julgamento. Em suas justificativas apenas o S8 aponta claramente a presença da agramaticalidade, os demais sujeitos só apontam como erro o fato de estar escrito “os filhos”, uma vez que na frase referência é só um. Os dados revelam que os sujeitos reconhecem o uso do “s” como morfema relacionado à marcação de plural, porém, no que se refere a outras informações relacionadas à concordância, os dados indicam que elas ainda não estão plenamente adquiridas, conforme aponta Karmiloff-Smith (1979).

A tabela 9 (N 12) a seguir apresenta os dados do desempenho do bloco 9, referente ao conteúdo sintático *Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração*.

Tabela 9 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 9, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 9 ⁶¹			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	2 (12)	16,66%	20 (84)	23,8%
TJ	10 (12)	83,33%	55 (84)	65,47%
TC	9 (24)	37,5%	42 (168)	25%
TJPT	12 (12)	100%	64 (84)	76,19%

Na tarefa de identificação, no US, o escore é de 2 acertos (16,66%) e, na CSU, a pontuação é de 20 pontos (23,8%). Dez sujeitos erram no US, sendo 1 a pontuação predominante do grupo na CSU. São exemplos de respostas: “*“Passou as férias” e a palavra “férias” no fim ajuda a responder que ele ainda está em férias.*” (S2 e S5), “*Pedrinho passou as férias.*” (S2), “*Porque diz que ele passou as férias no sítio do vovô.*” (S4), “*Porque ele foi passar as férias na casa dos avós dele. O texto não dá dicas de que Pedrinho está de férias.*” (S1), “*Porque “Pedrinho passou as férias” indicou que ele ainda está em*

⁶¹ Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

férias.” (S10 e S11). O sujeito S1 registra a pontuação mais alta do grupo – 6 pontos: *“Hoje” serve de pista pra mostrar que ele não está de férias.*” (S1). As respostas da CSU revelam que, apesar de os alunos destacarem em suas justificativas o trecho “Passou as férias...”, eles não percebem a mudança temporal manifestada no desenvolvimento do texto, bem como na própria expressão destacada por meio da flexão do verbo “passar”.

Em relação ao desempenho na tarefa de julgamento, o resultado é 10 acertos (83,33%) no US e 55 pontos (65,47%) na CSU. Analisando o desempenho na CSU, apenas os sujeitos S4, S5, S8 e S12 alcançam a pontuação máxima – 7 pontos: *“Porque aqui ele vai contar, ele não contou ainda. “Pedrinho está ansioso para contar aos colegas...” A B não pode porque ele contou.”* (S5). A pontuação mais baixa é 1, obtida pelos sujeitos S6 e S11: *“Porque ele contou. O texto não dá dicas.”* (S6).

No que se refere à tarefa de correção, os resultados são: 9 acertos (37,5%) no US e 42 pontos (25%) na CSU. Na primeira etapa da questão, os sujeitos S3, S5, S8 e S12 são os únicos que acertam no US, cabendo destacar o desempenho do S5, que alcança 7 pontos ao responder: *“Porque o Pedrinho está de volta. Porque ali parece que ele ainda vai voltar e no texto ele já tá de volta na escola. “Hoje de volta à escola...” ajuda a responder”.* (S5). Os demais sujeitos não respondem à CSU. Os sujeitos S9, S10 e S11 alcançam 1 ponto na CSU: *“Porque não tá falando ali no texto que ele vai ir para a aula.”* (S10). Na segunda etapa da questão, cinco sujeitos acertam no US (S3; S5; S8; S9; S12), cabendo destaque para os sujeitos S5 e S12, os quais alcançam a pontuação mais alta do grupo – 6 pontos: *“Porque aqui ia ficar estranho “Hoje de voltará à escola”. Na história, é “volta”.”* (S12). Os dados apresentam ainda predomínio de pontuação 0 na CSU, correspondente ao desempenho de sete sujeitos (S1; S2; S4; S6; S7; S10; e S11), que erram no US e não respondem à CSU.

Na tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação é de 12 acertos (100%) no US e 64 pontos (76,19%) na CSU. Analisando os dados da CSU, apenas três sujeitos (S4; S5; e S12) alcançam pontuação 7: *“Por causa que tá escrito que a mãe vai comprar. A A não vai ser porque não dá para brincar se a mãe não comprou ainda.”* (S4). Quatro sujeitos (S2; S6; S8; S9) alcançam

pontuação 6: “*Porque eu acho que eu vi no texto. Não pode ser a A porque na história não tá escrito que a mãe comprará.*” (S9). Os demais sujeitos registram pontuação abaixo de 5 pontos: “*Porque sim.*” (S11).

Comparando o desempenho das tabelas, os dados revelam desempenho mais alto do US e da CSU na tarefa de julgamento no plano textual; na tarefa de identificação, o desempenho é o mais baixo. Analisando as respostas dos sujeitos, os resultados indicam que são poucos os alunos que apresentam em suas justificativas o domínio do tempo verbal, considerando as mudanças temporais que ocorrem no decorrer do segmento linguístico apresentado como contexto sintático de referência. As justificativas não evidenciam aporte nas pistas linguísticas, demonstrando que esses alunos não estudam os tempos verbais sob a perspectiva do tempo da narração. Esse comportamento é bem evidente na tarefa de identificação, na qual os alunos não percebem a mudança temporal presente na estrutura linguística apresentada. Esses dados indicam a consciência pouco desenvolvida dos alunos sobre esse aspecto da linguagem em análise nas quatro categorias operativas, corroborando a afirmação de Gombert (1992; 2003).

A tabela 10 (N 12) e a análise a seguir correspondem ao desempenho do bloco 10 referente ao conteúdo sintático *Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade*

Tabela 10 – Desempenho dos alunos do 3º ano: bloco 10, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 10 ⁶²			
	US		CSU	
	Score	Percentual	Score	Percentual
TI	11 (12)	91,66%	59 (84)	70,23%
TJ	7 (12)	58,33%	52 (84)	61,9%
TC	7 (24)	29,16%	38 (168)	22,61%
TJPT	10 (12)	83,33%	55 (84)	65,47%

Os resultados no bloco 10 são: no US – 11 acertos (91,66%); e na CSU – 59 pontos (70,23%). O desempenho individual dos sujeitos na CSU revela predomínio da pontuação 6, obtida por sete sujeitos do grupo (S1; S2; S6; S7; S9; S10; S12). Constituem exemplos das respostas apresentadas: “*Maria*

⁶² Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade.

comprou o presente do **amigo** bonito. O presente também poderia ser, mas acho que é o amigo que é bonito.” (S1), “Porque bonito está mais relacionado a amigo. O amigo que é bonito.” (S2, S6), “Porque ela foi comprar o presente para o amigo. O “bonito” poderia ser o presente, mas acho que bonito é o amigo. Nada dá a certeza de que bonito é o amigo e não o presente.” (S7), “Porque a palavra amigo me deu essa ideia. Poderia ser o presente bonito também. Acho que está mais relacionada à amigo.” (S9). É interessante destacar a percepção dos alunos sobre a possibilidade de a palavra “bonito” estar relacionada também à “presente”, o que indica uma sensibilidade dos alunos para o fator ambiguidade, embora não utilizem essa palavra em suas justificativas – o que realmente não é esperado. Os sujeitos S4, S5 e S8 alcançam 4 pontos ao acertar no US e responder de modo errado à CSU: “Porque está escrito.” (S4), “Porque Maria comprou o presente do amigo bonito.” (S5 e S8).

No que se refere à tarefa de julgamento, os resultados são: 7 acertos (58,33%) no US e 52 pontos (61,9%) na CSU. Os dados indicam cinco sujeitos com pontuação 7 (S1; S3; S4; S5; S12): “Porque foi perguntado da “blusa bonita” e não da “amiga bonita”. A B está errada porque diz que a amiga é bonita e não a blusa.” (S1); “A B não está correta porque a palavra “bonita” se refere à “amiga” e não à “blusa”.” (S4). Os sujeitos S6 e S11 alcançam a pontuação mais baixa – 1 ponto: “Maria pegou a blusa **bonita** da amiga.” (S6).

Em relação à tarefa de correção, os resultados são: US – 7 acertos (29,16%) e 38 pontos (22,61%). Analisando os dados da primeira etapa, sete sujeitos erram no US e não respondem à CSU. Os sujeitos S2 e S5 acertam no US, mas erram ao justificar, registrando 4 pontos: “Porque aqui na segunda é colega novo e aqui na primeira ele nunca usou. Acho que ele não gostou.” (S2). A pontuação mais alta é 6 pontos, alcançada pelo S7: “Porque não está igual” (S7). Na segunda etapa, cinco sujeitos (S1; S3; S6; S11; S12) não respondem ao US e à CSU. Os sujeitos S2, S5, S8, S9 e S10 erram no US e justificam de modo errado: “Porque daí ficaria o mesmo sentido de que o colega não é novo na escola.” (S5). O sujeito S4 acerta no US “Zé comprou o sapato novo do colega.”, mas não justifica a sua resposta. O S7 apresenta a pontuação mais

alta do grupo (6 pontos) ao acertar no US, mas sem apresentar uma justificativa consistente: “*Para combinar com a primeira frase.*” (S7).

Quanto ao desempenho no bloco na tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é 10 acertos (83,33%) no US e 55 pontos (65,47%) na CSU. Os dados apresentam cinco sujeitos com registro de pontuação máxima - 7 pontos (S2; S5; S7; S8; S12): “Porque na história fala só que o cavalinho é de brinquedo e na A que o cachorro também é de brinquedo.” (S2); “Porque na A os dois são de brinquedo e na B o cavalinho é de brinquedo, como na história.” (S5). Cabe destacar os sujeitos S4 e S6 que erram no US e alcançam 1 ponto na CSU ao responder: “*Mas são iguais.*” (S4).

Na comparação entre as tarefas, o desempenho é mais produtivo na tarefa de identificação, tanto no US quanto na CSU; a pontuação mais baixa é registrada na tarefa de correção. Analisando os resultados sob a perspectiva das respostas dos sujeitos, os dados evidenciam uma sensibilidade dos alunos para a questão da ambiguidade, uma vez que eles apresentam bom desempenho no US, com exceção da tarefa de correção. Os dados da CSU revelam, no entanto, a ausência de apropriação do aspecto sintático, uma vez que os alunos não apresentam uma reflexão amparada na forma de organização da própria estrutura linguística da frase, evidenciando a ausência de um trabalho de ensino direcionado para o aspecto da ambiguidade a partir do posicionamento do adjetivo na estrutura da sentença. Esse fato corrobora a afirmação de Gombert (1992; 2003) sobre a importância do trabalho direcionado para a organização linguística da frase.

A seção a seguir apresenta os resultados do 4º ano escolar no US e na CSU de cada item sintático e em cada categoria operativa do instrumento aplicado.

3.2 Desempenho dos alunos do 4º ano escolar no US e na CSU em cada conteúdo sintático (bloco) e por categoria operativa (tarefa)

Os resultados apresentados neste item correspondem ao desempenho do 4º ano nos dez blocos de conteúdos sintáticos em cada categoria operativa.

Para a análise dos dados encontrados a seguir, as pontuações máximas são: nas tarefas de identificação, julgamento e julgamento no plano textual – 13 acertos no US e 91 pontos na CSU; na tarefa de correção – 26 acertos no US e 182 pontos na CSU. As tabelas do 4º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito, são apresentadas nos apêndices (Apêndice VI).

Na tabela 11 (N 13) abaixo, são encontrados os resultados do bloco 1 equivalente ao conteúdo sintático *SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico*.

Tabela 11 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 1, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 1 ⁶³			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	9 (13)	69,23%	52 (91)	57,14%
TJ	12 (13)	92,3%	70 (91)	76,92%
TC	24 (26)	92,3%	137 (182)	75,27%
TJPT	12 (13)	92,3%	82 (91)	90,1%

Os resultados da tarefa de identificação são: US – 9 acertos (69,23%) e CSU – 52 pontos (57,14%). Na CSU, os dados indicam apenas dois sujeitos (S13 e S15) com pontuação 7: “*Porque ele disse que Carlos pegou a bicicleta e tem o João e o Carlos. Aí só poderia ser o João falando, não poderia ser o Carlos falando dele mesmo.*” (S13). Os demais sujeitos apresentam pontuação 5 (S17; S18; S20; S21; S23 e S25) e pontuação 1 (S14; S16; S22 e S24). Constitui exemplo de resposta com pontuação 5 – “*Porque **Ele** disse que **Carlos** pegou a bicicleta.*” (S18). Os sujeitos S14, S16, S22 e S24 erram no US e alcançam 1 ponto na CSU: “*Porque Carlos brigou com João e ainda pegou a bicicleta dele.*” (S14).

Na tarefa de julgamento, o desempenho dos alunos é no US 12 acertos (92,3%) e na CSU 70 pontos (76,92%). Sob a perspectiva de desempenho dos sujeitos na CSU, quatro participantes (S13; S15; S18; e S23) apresentam pontuação 7: “*Porque Paulo é ele e Ana é ela. A B não pode porque ela é Ana e a Ana toca guitarra e não bateria. É o Paulo que toca bateria.*” (S13). Os sujeitos S14, S16, e S22 alcançam pontuação 6, sendo exemplo de resposta:

⁶³ SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

“Porque tá tudo igualzinho. A B não pode porque ia ficar diferente daí ela ia tocar bateria e ele a guitarra.” (S16). Os resultados apontam que são poucos os alunos que explicitam a relação entre os pronomes e os SNs sujeitos.

Na tarefa de correção, os resultados são: no US – 24 acertos (92,3%); e na CSU – 137 pontos (75,27%). Na CSU da primeira etapa da questão, apenas três sujeitos registram pontuação 7 (S13; S14; e S18). Constitui exemplo de resposta: *“Porque Pedro anda de bicicleta e nessa diz que é ela.”* (S13). A pontuação 6 é registrada por cinco sujeitos (S16; S17; S20; S21; S23), sendo exemplo de suas respostas: *“Porque na primeira Pedro anda de bicicleta e Maria de patinete e na outra tá ao contrário.”* (S17). Na segunda etapa, apenas o sujeito S13 apresenta 7 pontos ao responder *“Porque Pedro é o “ele” e “ela” é a Maria.”* (S13). Entre os sujeitos, nove registram pontuação 6 (S14; S15; S16; S18; S21; S22; S23; S24; S25): *“Porque fica ao contrário se ficar assim.”* (S18).

Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, o resultado no US é 12 acertos (92,3%) e 82 pontos (90,10%) na CSU. Analisando o desempenho dos sujeitos na CSU, os dados evidenciam predomínio de pontuação 7, na medida em que 11 sujeitos do grupo alcançam essa pontuação (S13; S14; S15; S17; S18; S19; S20; S21; S22; S23; S25). Constituem exemplos das respostas dos alunos: *“Porque a mãe comprou o cavalinho e o pai comprou o cachorrinho.”* (S19); *“No texto tá o pai comprou o cachorrinho e a mãe o cavalinho. E a B no caso tá errada.”* (S23). O S16 é o único a errar no US e a alcançar 1 ponto na CSU: *“Faz mais sentido com a história. Tá escrito que ela vai comprar o cachorrinho e o pai o cavalinho.”* (S16).

Na comparação dos resultados do US e da CSU, o desempenho é mais produtivo na tarefa de julgamento no plano textual; a pontuação mais baixa ocorre na tarefa de identificação. Analisando os dados sob a perspectiva dessa categoria operativa, os resultados evidenciam dificuldade de alguns sujeitos na compreensão do pronome pessoal reto anafórico na 3ª pessoa do singular. Quanto aos que compreendem bem, eles apresentam dificuldade em explicar o seu emprego ao não explicitar em suas respostas a relação com o SN sujeito da frase anterior. Essa dificuldade é apresentada especialmente pelos participantes de pontuação 5 cujas respostas estão limitadas a leitura da frase,

ênfatizando elementos importantes da estrutura, mas sem o desenvolvimento de uma reflex3o sobre o t3pico sint3tico. Nas tarefas de julgamento e de correç3o, o desempenho na CSU 3 maior, apesar de haver tamb3m nessas tarefas poucas respostas com pontuaç3o 7, indicando a aus3ncia de apropriaç3o plena do cont3udo sint3tico em an3lise na quest3o, conforme aponta Gombert (2003) em sua afirmaç3o sobre o conhecimento lingu3stico pouco desenvolvido das crianç3as.

Os dados da tabela 12 (N 13) a seguir correspondem ao bloco 2 cujo cont3udo sint3tico 3 *SP agente da passiva*

Tabela 12 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 2, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 2 ⁶⁴			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	11 (13)	84,61%	60 (91)	65,93%
TJ	12 (13)	92,3%	78 (91)	85,71%
TC	22 (26)	84,61%	122 (182)	67,03%
TJPT	11 (13)	84,61%	66 (91)	72,52%

Analisando, primeiramente, os dados da tarefa de identificaç3o, o resultado 3 no US 11 acertos (84,61%) e na CSU 60 pontos (65,93%). Sob a perspectiva do desempenho dos sujeitos na CSU, apenas dois sujeitos alcanç3am pontuaç3o 7 (S15 e S25), constituindo exemplo de resposta: “*Porque t3 dizendo “Jo3o foi incomodado por Jos3.” O “por” t3 dizendo que foi o Jos3 e o incomodado foi o Jo3o.*” (S15). Destacam-se tamb3m os sujeitos S14, S18, S20 e S21 ao registrarem pontuaç3o 6: “*Porque t3 escrito ali que Jo3o foi incomodado por Jos3, ent3o foi o Jos3 que incomodou ele.*” (S14). Cinco sujeitos alcanç3am pontuaç3o 4 ao justificar com a leitura da frase refer3ncia “*Porque t3 dizendo que o Jo3o foi incomodado por Jos3.*” (S24). Os sujeitos S16 e S16 erram no US e registram 1 ponto na CSU: “*Porque Jos3 disse que foi Jo3o.*”.

No que tange 3 tarefa de julgamento, os resultados s3o: no US – 12 acertos (92,3%); e na CSU – 78 pontos (85,71%). Observando o desempenho dos alunos na CSU, sete sujeitos (S13; S15; S16; S18; S19; S20; S21)

⁶⁴ SP agente da passiva.

registram pontuação 7, sendo exemplos de suas respostas: *“Porque tá aqui oh... “A avó foi beijada **pela menina**. Sara beija a avó. A a não pode porque tá aqui oh ... “A menina foi beijada **pela avó**.” aí seria a avó beija a Sara.”* (S15); *“Porque aqui oh... “A menina foi beijada pela avó.”. Essa daqui mostra que a avó beijou ela, mas aqui (primeira frase) a avó foi beijada pela menina.”* (S18). O S23 erra no US e alcança 1 ponto na CSU ao responder: *“A frase “A avó foi beijada pela menina” diz que a avó foi beijar a menina, por isso tá errada. Eu não entendi muito bem o “pela”.*” (S23).

Em relação à tarefa de correção, o resultado no US é 22 acertos (84,61%) e na CSU 122 pontos (67,03%). Na CSU da primeira etapa, nenhum sujeito registra pontuação 7, mas 6 participantes alcançam pontuação 6 (S13; S14; S15; S16; S17; S21; S23). Constituem exemplos das respostas desses alunos: *“O José tinha que tá no lugar de João e, João, no lugar de José.”* (S14); *“Porque o carro é de José e na segunda o José lava.”* (S16). Na segunda etapa da questão, 6 pontos é a pontuação mais alta e predominante, sendo alcançada pelos sujeitos S13, S14, S16, S17, S20, S21, S23 e S25. Constituem respostas apresentadas: *“Porque foi o João que lavou o carro, tem que trocar os nomes de lugar.”* (S13); *“Porque se não José ia limpar o carro de João.”* (S14).

Quanto à tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: no US – 11 acertos (84,61%); e na CSU – 66 pontos (72,52%). Analisando o desempenho dos sujeitos na CSU, os dados não apresentam registro de pontuação 7, havendo, contudo, predomínio da pontuação 6, alcançada pelos sujeitos S13; S14; S15; S17; S18; S19; S20; S22; S23. São respostas: *“A mãe que comprou o cavalinho de brinquedo e o pai o cachorrinho.”* (S14); *“Que ela comprou o cavalinho de brinquedo. Porque a B tá que o cavalinho de brinquedo foi comprado pelo pai e a A que foi comprado pela mãe.”* (S17).

Os resultados revelam que o desempenho é mais alto na tarefa de julgamento, tanto no US quanto na CSU. A tarefa de identificação apresenta a pontuação mais baixa nas duas modalidades. Analisando os resultados, é possível acompanhar que os sujeitos, em sua maioria, apresentam boa compreensão das estruturas passivas. Na CSU, os dados revelam algumas limitações como a simples leitura da frase referência para justificar a escolha

ou a transformação da voz passiva em voz ativa. No que tange a essa transformação, os dados evidenciam a compreensão adequada da frase pelos sujeitos, na medida em que eles não cometem erros de reversibilidade em suas estruturas, conforme aponta Slobin (1966).

A análise da tabela 13 (N 13) a seguir corresponde aos dados apresentados pelo bloco 3 cujo conteúdo sintático equivale a *SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo*.

Tabela 13 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 3, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 3 ⁶⁵			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	13 (13)	100%	78 (91)	85,71%
TJ	13 (13)	100%	76 (91)	83,51%
TC	17 (26)	65,38%	98 (182)	53,84%
TJPT	12 (13)	92,3%	79 (91)	86,81%

Inicialmente na tarefa de identificação, os resultados são: no US – 13 acertos (100%); e na CSU – 78 pontos (85,71%). Analisando as condições de respostas dos sujeitos em CSU, é possível verificar o registro de pontuação 7 por dois sujeitos do grupo – S15 e S18: *“Porque o João disse para o Pedro sair. Porque o João disse ao Pedro para sair. Aí para sair quem é é o Pedro e o João disse.”* (S15). É possível constatar também o predomínio de pontuação 6, registrada pelos sujeitos (S13; S14; S16; S19; S21; S22; S23; S24; S25), constituindo respostas apresentadas: *“Porque o João disse ao Pedro para sair. Porque o João disse para ele sair.”* (S13); *“Porque o João diz pro Pedro pra ele sair.”* (S25). A pontuação mais baixa é 5, alcançada pelos sujeitos S17 e S20: *“Porque disse ao Pedro.”* (S20).

Na tarefa de julgamento, o resultado é no US 13 acertos (100%) e na CSU 76 pontos (83,51%). Na CSU, seis sujeitos alcançam pontuação 7 (S13; S15; S16; S18; S22; S23): *“Porque aqui o cachorro disse ao gato para puxar a toalha da mesa e foi o cachorro que puxou a toalha da mesa. É porque aqui o cachorro vai puxar a toalha da mesa, então (lê novamente a frase B). Quem*

⁶⁵ SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

mandou foi o gato e quem puxou foi o cachorro.” (S13); *“Gato disse ao cachorro para puxar quer dizer que o gato pediu para o cachorro a toalha da mesa. Aqui tá ao contrário, o cachorro pediu para o gato puxar. Foi o cachorro que puxou, a B.”* (S18). A pontuação mais baixa é 4, registrada pelos sujeitos S14, S17 e S25: *“Porque o gato não tem força como o cachorro, ele é menor.”* (S25).

Na tarefa de correção, os resultados são: US – 17 acertos (65,38%) e CSU – 98 pontos (53,84%). Na CSU da primeira etapa da questão, quatro sujeitos alcançam pontuação 7 (S13; S15; S17 e S18), sendo exemplos de respostas: *“Porque a Luísa que arrumou os livros na segunda e aqui (primeira) foi a Maria.”* (S13); *“Porque tá ao contrário. Era pra Maria arrumar e ela pediu para Luísa.”* (S18). Os sujeitos S21, S22 e S24 erram no US e alcançam 1 ponto na CSU: *“Porque na primeira a Luísa não tá mandando ela arrumar os livros.”* (S22). Na CSU da segunda etapa da questão, apenas o S13 registra 7 pontos ao responder *“Porque a Maria que vai arrumar os livros, então a Luísa que vai pedir.”* (S13). Destacam-se quatro sujeitos com pontuação 6 (S17; S18; S20; S23): *“Porque se não não ia tá falando a mesma coisa que tá falando aqui (primeira frase).”* (S20). Os dados revelam ainda quatro sujeitos com pontuação 0 por não responder ao US e à CSU.

No que se refere à tarefa de julgamento no plano textual, o resultado no US é 12 acertos (92,3%) e na CSU 79 pontos (86,81%). Avaliando as condições de respostas dos participantes, os dados destacam sete sujeitos com registro de pontuação 7 (S15; S18; S19; S21; S22; S23; S24; S25), sendo exemplos de suas respostas: *“A mãe perguntou se ele compraria o cachorro para ela comprar o cavalo.”* (S18); *“Porque foi a mãe que mandou o pai comprar um cachorrinho.”* (S22). O S16 é o único a registra pontuação baixa ao errar no US e atingir 1 ponto na CSU: *“Porque achei mais parecida. A B não pode porque não foi o pai que comprou o cachorrinho.”* (S16).

Na comparação de desempenho entre as categorias operativas, os resultados são próximos e produtivos nas tarefas de identificação, de julgamento e de julgamento no plano textual. A tarefa de correção é a que apresenta o desempenho mais baixo nas duas modalidades – US e CSU. O bom desempenho corrobora a afirmação de Chomsky (1969) a respeito do

princípio da distância mínima. De acordo com a autora, as crianças tendem a compreender com facilidade o sujeito da frase quando esse se encontra próximo do respectivo verbo, respeitando ao princípio da distância mínima, estabelecido muito cedo pelas crianças. Em suas respostas as crianças evidenciam domínio deste princípio na medida em que tendem a aproximar o sujeito e o verbo para demonstrar a compreensão do item sintático.

As análises da tabela 14 (N 13) a seguir são referentes aos resultados do bloco 4 cujo conteúdo sintático equivale a *SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN*.

Tabela 14 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 4, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 4 ⁶⁶			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	11 (13)	84,61%	50 (91)	54,94%
TJ	6 (13)	46,15%	39 (91)	42,85%
TC	13 (26)	50%	86 (182)	47,25%
TJPT	6 (13)	46,15%	47 (91)	51,64%

Avaliando primeiramente os resultados da tarefa de identificação é possível constatar a seguinte pontuação: no US – 11 acertos (84,61%); e na CSU – 50 pontos (54,94%). Ao analisar as condições de respostas dos sujeitos na CSU, verifica-se que apenas o sujeito S15 alcança a pontuação máxima – 7 pontos: “*Porque tá aqui (lê a frase). O rapaz mora aqui. A menina namora o rapaz e o rapaz mora aqui.*” (S15). O sujeito S18 também é o único a registrar pontuação 6: “*Eu acho que é o rapaz que mora na casa da namorada. Porque eu fiz isso aqui “o rapaz mora aqui.”*” (S18). Nessa tarefa, é possível constatar o predomínio de pontuações baixas (1, 3, 4 e 5) nas justificativas dos alunos, cabendo destacar o S25 que registra 1 ponto: “*Porque na frase diz que a menina mora aqui.*” (S25).

Na tarefa de julgamento, os resultados são: no US – 6 acertos (46,15%); e na CSU – 39 pontos (42,85%). Analisando os desempenhos dos sujeitos na CSU, os dados apontam três sujeitos com pontuação 7 (S20; S22; e S23). São exemplos de suas respostas: “*Não escolhi a A porque não é o cachorro que provoca, é o gato.*” (S22); “*Porque é a única que mostra que quem tá*

⁶⁶ SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

provocando o cachorro é o gato.” (S23). Cinco sujeitos alcançam 1 ponto, cabendo destacar a resposta do S13, o qual evidencia dificuldade de compreensão da estrutura sintática em análise: *“Porque tá aqui oh... “O gato que o cachorro provoca é malvado.”. O gato é malvado e provoca o cachorro. A B não poder porque o cachorro que taria provocando o gato.”* (S15).

Quanto à tarefa de correção, o resultado no US é 13 acertos (50%) e na CSU é 86 pontos (47,25%). Na CSU da primeira etapa, os sujeitos S13, S14, S16, S17 e S23 se destacam ao registrar 7 pontos, constituindo exemplos de suas respostas: *“Porque se não seria os professores que são dedicados. Tá ao contrário. Em uma é os alunos que elogiam e na outra é os professores.”* (S16); *“Porque na debaixo tá que os professores estão sendo elogiados.”* (S23). A pontuação mais baixa é 0, obtida por três sujeitos que não respondem ao US e à CSU. Na CSU da segunda etapa da questão, nenhum sujeito alcança pontuação 7, mas 4 registram pontuação 6 (S17; S20; S22; e S23). Constitui exemplo de resposta: *“Porque se não não ia tá igual a essa primeira, não ia tá falando a mesma coisa.”* (S20). Os sujeitos S18, S19 e S21 não respondem ao US e à CSU, alcançando 0 ponto.

Na tarefa de julgamento no plano textual constituem resultados alcançados: US – 6 acertos (46,15%) e CSU – 47 pontos (51,64%). Nessa tarefa, quatro sujeitos alcançam 7 pontos na CSU (S13; S16; S20; S23): *“Porque foi o cachorrinho que estava olhando para o cavalinho.”* (S13); *“Porque era o cachorrinho que olhava desconfiado para o cavalinho. Porque o cavalinho era de brinquedo.”* (S20). Cabe destacar o predomínio de pontuação 1, registrado por sete sujeitos do grupo (S14; S15; S17; S18; S21; S24; e S25). Esses alunos erram a questão de US e justificam de modo errado, sendo exemplos de suas respostas: *“Porque o cachorrinho que achou estranho o cavalinho. Não o contrário.”* (S14); *“O pai comprou o cachorro, que tinha vida, e ele olhou para o cavalinho, que era diferente dele.”* (S18).

Os resultados no US evidenciam desempenho pouco produtivo em todas as tarefas com exceção da tarefa de identificação. Comparando o desempenho entre as categorias operativas em relação à CSU, a pontuação é baixa em todas as tarefas.

Analisando os resultados, é possível constatar a dificuldade dos alunos na compreensão das orações adjetivas constituintes, bem como na justificativa do seu uso. Na análise das respostas da CSU, especialmente das tarefas de julgamento, é recorrente a apresentação de uma justificativa que não está de acordo com a escolha feita pelo sujeito no US. Como exemplo, é possível citar a resposta do S15 na tarefa de julgamento. Em sua justificativa é visível o entendimento de que na frase referência é o gato que provoca o cachorro, porém, ao escolher a alternativa correspondente, o aluno escolhe a alternativa A (O gato que o cachorro provoca é malvado). Em relação à alternativa B (O cachorro que o gato provoca é malvado), o aluno entende, inadequadamente, que é o cachorro que está provocando, o que realmente não corresponde ao sentido da frase referência e da própria frase escolhida. O mesmo ocorre na questão da tarefa de julgamento no plano textual, na qual os alunos evidenciam em suas justificativas a compreensão de que é o cachorro quem olha o cavalinho, conforme o que está no texto. Mas ao selecionar a alternativa, eles escolhem “O cachorrinho que o cavalinho olhava era diferente.”. Esses dados corroboram a afirmação de Sheldon (1974) a respeito da dificuldade de compreensão de estruturas contendo orações adjetivas cujo pronome relativo apresenta função sintática diferente do sintagma nominal que o antecede. Os resultados indicam que essas estruturas não estão plenamente adquiridas pelos alunos do 4º ano escolar.

Os resultados da tabela 15 (N 13) a seguir correspondem ao bloco 5 referente ao item sintático *SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.*

Tabela 15 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 5, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 5 ⁶⁷			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	7 (13)	53,84%	48 (91)	52,74%
TJ	13 (13)	100%	74 (91)	81,31%
TC	23 (26)	88,46%	134 (182)	73,62%
TJPT	10 (13)	76,92%	65 (91)	71,42%

Avaliando, inicialmente, os dados da tarefa de identificação, os resultados são: no US – 7 acertos (53,84%); e na CSU – 48 pontos (52,74%). Ao avaliar as condições de respostas dos sujeitos na CSU, três sujeitos se destacam ao registrar pontuação 7 (S14; S16; S20). São exemplos de suas respostas: *“Porque Antônio vai jogar bola depois de andar de bicicleta. Então, primeiro ele vai andar de bicicleta e depois vai jogar bola.”* (S14). Cabe destacar que seis sujeitos do grupo alcançam pontuação 1 na CSU. Esses participantes erram no US e justificam de modo errado: *“Porque tá dizendo vai, vai é no presente. E “depois”, que é no futuro, de andar de bicicleta.”* (S15); *“Porque a Antônio disse que vai jogar bola primeiro, depois ele vai andar de bicicleta.”* (S17). Em suas respostas, é constatada a dificuldade do grupo na identificação e, conseqüentemente, na explicação da expressão “depois de”.

Em relação à tarefa de julgamento, os resultados são: no US – 13 acertos (100%); e na CSU – 74 pontos (81,31%). Sob a perspectiva das respostas dos sujeitos na CSU, os dados apontam predomínio de pontuação 7 nesta tarefa, a qual é alcançada por sete sujeitos (S14; S15; S19; S22; S23; S24; S25). São exemplos de suas respostas: *“A A não pode porque se não ele entraria em casa e depois limparia os pés.”* (S15); *“Porque o menino vai limpar os pés antes de entrar dentro de casa.”* (S19).

Na tarefa de correção, a pontuação é 23 acertos (88,46%) no US e 134 pontos (73,62%) na CSU. Na CSU da primeira etapa da questão, os dados apontam cinco sujeitos com pontuação 7 (S13; S18; S20; S23; e S25), sendo exemplos de suas respostas: *“Porque na segunda ela vai dormir antes e na primeira ela arruma antes.”* (S13); *“Porque aqui tá dizendo que ela vai arrumar antes de dormir e aqui (segunda frase) tá dizendo que ela vai arrumar depois*

⁶⁷ SOAdvl com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.

que ela dormir.” (S20). Destacam-se ainda três sujeitos (S16; S17; e S21) com pontuação 6: *“Porque se não ela vai dormir e ela não vai arrumar a mochila.”* (S17). Na CSU da segunda etapa da questão, apenas o S18 registra pontuação 7 ao responder: *“Porque na primeira ela vai arrumar antes e na segunda ela vai dormir antes.”* (S18). Os dados revelam ainda predomínio da pontuação 6, registrada por oito sujeitos do grupo (S13; S15; S16; S20; S22; S23; S24; S25): *“Fica que primeiro ela vai arrumar e depois dormir.”* (S15).

Quanto à tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: US – 10 acertos (76,92%); e CSU – 65 pontos (71,42%). Analisando os dados sob a perspectiva da CSU, é possível verificar que cinco sujeitos alcançam pontuação 7 (S15; S18; S20; S22; S23). São exemplos de suas respostas: *“Porque antes ele tava sozinho e depois ele ganhou os animais.”* (S18); *“Porque antes ele ficava sem fazer nada por causa que ele não tinha o cavalinho e o cachorrinho. E agora, depois de ganhar, ele fica brincando com os dois. A B não pode ser porque antes ele não tinha o cavalinho e o cachorrinho.”* (S20). Destacam-se ainda três sujeitos com pontuação 6 (S13; S19; e S21): *“Porque ele brincava quando tinha ganhado os animais.”* (S19). Os sujeitos S14, S17 e S25 registram a pontuação mais baixa na CSU – 1 ponto: *“Porque a B tá de acordo com o texto. Ele passava as tardes brincando antes de ganhar os animais.”* (S25).

A análise comparativa dos resultados entre as categorias operativas revela desempenho mais produtivo na tarefa de julgamento; a pontuação mais baixa ocorre na tarefa de identificação. Observando as condições de respostas dos sujeitos na tarefa de identificação, é possível acompanhar que na maioria dos casos o que rege a compreensão dos alunos é a ordem em que os fatos são apresentados na frase. Esse resultado evidencia um dos princípios estabelecidos por Chomsky (1969) no que tange à aquisição da linguagem. Especialmente na frase da tarefa de identificação, os alunos demonstram uma tendência para a compreensão da frase de acordo com a ordem em que os acontecimentos são apresentados na estrutura. Outro fator influente no desempenho corresponde à dificuldade de compreensão da expressão “depois de”, mencionada em alguns casos sem a preposição “de”, apenas como “depois”, por alguns sujeitos. Esse comportamento confirma a afirmação de

Clark (1971) sobre a compreensão tardia das expressões “depois de” e “antes de”, uma vez que os sujeitos desse grupo escolar ainda não apresentam boa compreensão de estruturas envolvendo esses elementos linguísticos. Nas demais tarefas o desempenho é maior, cabendo salientar que o número de sujeitos com pontuação 7 em suas respostas é pequeno, indicando a ausência de uma reflexão linguística consistente sobre o conteúdo sintático em análise.

As análises da tabela 16 (N 13) abaixo correspondem aos resultados do bloco 6, equivalente ao tópico sintático *Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada*

Tabela 16 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 6, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 6 ⁶⁸			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	13 (13)	100%	62 (91)	68,13%
TJ	11 (13)	84,61%	57 (91)	62,63%
TC	17 (26)	65,38%	98 (182)	53,84%
TJPT	13 (13)	100%	74 (91)	81,31%

Em relação à tarefa de identificação, a pontuação é no US 13 acertos (100%) e na CSU 62 pontos (68,13%). Analisando os dados sob a perspectiva dos sujeitos, os dados revelam apenas o sujeito S14 com 7 pontos ao responder “*Porque tá escrito (lê a frase). Que se não, se ele não estudar, ele vai ser reprovado. Então por isso ele tem que estudar para passar na prova.*” (S14). Cabe destacar o número de sujeitos que alcançam pontuação 4, são 7 (S13; S18; S19; S21; S23; S24; S25). Esses participantes acertam no US, mas, ao justificar, a maioria das respostas apresenta a leitura da frase.

Na tarefa de julgamento, os resultados são: US – 11 acertos (84,61%); e CSU – 57 pontos (62,63%). Na CSU, apenas o sujeito S18 registra 7 pontos ao responder “*Porque se ele já jogava melhor, ele não precisava treinar. Ele treina para ficar melhor. E a B fica meio sem sentido. A A faz mais sentido. Ele tá reinando para jogar melhor.*” (S18). Os resultados apontam também predomínio de pontuação 5 (S13; S14; S17; S22; S25) e 4 (S19; S20; S21; S24). As justificativas de pontuação 4 e 5 estão restritas à leitura da frase com a diferença de que quando atingem a pontuação 5 é porque esses sujeitos

⁶⁸ Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada.

realizam a leitura da frase com ênfase em algum aspecto importante, embora nunca explicitado claramente.

Quanto à tarefa de correção, os resultados são 17 acertos (65,38%) no US e 98 pontos (53,84%) na CSU. Na CSU da primeira etapa da questão, os dados evidenciam apenas três sujeitos com pontuação 7 (S14; S18; S20), sendo exemplo de resposta: *“Porque ele tá descansando daí depois ele vai dormir. O certo é ele dormir para poder ficar descansado.”* (S20). Os demais sujeitos registram pontuação abaixo de 4 pontos, cabendo destacar que cinco sujeitos não respondem ao US e à CSU, alcançando pontuação 0. Na CSU da segunda etapa da questão, o S14 registra a pontuação mais alta – 7 pontos – ao responder *“Porque ele ia descansar e depois dormir, não dá.”* (S14). Os dados apontam predomínio da pontuação 6, alcançada por sete sujeitos (S15; S20; S21; S22; S23; S24; S25): *“Porque para descansar ele precisa dormir. Fica parecida com a primeira.”* (S15). Esses sujeitos acertam no US, mas não apresentam apropriação do conteúdo linguístico nas suas respostas.

Na tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: no US – 13 acertos (100%); e na CSU – 74 pontos (81,31%). Analisando as respostas dos sujeitos na CSU, os dados apontam três sujeitos com pontuação 7 (S15, S18 e S21). Constitui exemplo de resposta com a pontuação máxima: *“Porque ele não tinha bichinhos porque tinha pátio pequeno. Na A seria culpa dos bichinhos ele ter um pátio pequeno.”* (S18). Entre os sujeitos, seis registram pontuação 6 (S13; S16; S17; S22; S23; S24; S25): *“Porque ele não morava numa casa com pátio pequeno porque ele não tinha os bichinhos.”* (S22).

Na comparação entre as tarefas, o desempenho no US e na CSU é mais produtivo na tarefa de julgamento no plano textual. A tarefa de correção apresenta a pontuação mais baixa. A análise das respostas dos sujeitos evidencia bom desempenho no US em quase todas as tarefas. Os resultados da CSU mostram que, apesar da compreensão adequada do item sintático, os alunos não apresentam apropriação linguística para explicar a relação causa e consequência entre as orações, sendo as suas justificativas pouco desenvolvidas em termos de análise linguística sobre esse aspecto sintático (Gombert, 2003).

Os resultados da tabela 17 (N 13) abaixo são referentes ao desempenho do bloco 7 cujo conteúdo sintático é *Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.*

Tabela 17 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 7, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 7 ⁶⁹			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	13 (13)	100%	70 (91)	76,92%
TJ	4 (13)	30,76%	27 (91)	29,67%
TC	11 (26)	42,30%	60 (182)	32,96%
TJPT	8 (13)	61,53%	46 (91)	50,54%

Analisando, inicialmente, o desempenho na tarefa de identificação, os resultados são: no US – 13 acertos (100%); e na CSU – 70 pontos (76,92%). Os dados correspondentes ao desempenho dos sujeitos na CSU apresentam três sujeitos com pontuação 7 (S18; S21; S22). São exemplos de suas respostas: *“Porque a bruxa está com o cabo da vassoura quebrado. Cabo. E se não botaria “A bruxa está com a vassoura quebrada.” (S18); “Porque diz assim...a bruxa está com o cabo da vassoura, não tá com a vassoura quebrada. O cabo porque oh ... (lê a frase). É o cabo e não a bruxa está com a vassoura quebrada.” (S21).* Entre os sujeitos, dois (S15 e S20) alcançam pontuação 6: *“Porque tá dizendo a bruxa está com o cabo da vassoura quebrado. Não pode ser a vassoura porque tá dizendo “o cabo”.” (S15).* Destaca-se também o número de sujeitos com pontuação 5. Esses sujeitos (S13; S16; S17; S23; S24; S25) apresentam em suas justificativas a leitura da frase sem mencionar nenhum aspecto referente ao conteúdo em foco na questão.

No que se refere à tarefa de julgamento, os resultados são: US – 4 acertos (30,76%); e CSU – 27 acertos (29,67%). Analisando os dados sob a perspectiva de desempenho dos sujeitos na CSU, os dados revelam 6 como a pontuação mais alta, alcançada por um sujeito apenas (S14): *“Porque ele ia mostrar o dedo da mão que tá machucado. Porque na A é toda a mão e na B é só o dedo.” (S14).* Os dados também indicam predomínio da pontuação 1, a

⁶⁹ Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

qual é registrada por nove sujeitos (S13; S15; S16; S17; S20; S21; S23; S24; e S25). Esses sujeitos erram no US e justificam de modo errado, sendo exemplos de suas respostas: “*É que a mão tá machucada. E não dá para dizer “Pedro mostrou o dedo da mão machucado. A frase da B fica estranha e a A fica mais normal, faz mais sentido. Se fosse joelho no lugar de mão, poderia ser machucado.”* (S15); “Porque ele machucou a mão e vai mostrar para a sua mãe.” (S17). Cabe destacar ainda a resposta do S18, que registra 4 pontos ao responder: “*Tem que ser machucado porque ele é menino.*” (S18).

Em relação à tarefa de correção, o resultado é no US 11 acertos (42,30%) e na CSU 60 pontos (32,96%). Na CSU da segunda parte, a pontuação mais alta registrada nessa tarefa é 6, alcançada pelos sujeitos S16, S18 e S25. São exemplos de suas respostas: “*Porque na primeira costurou o bolso só, mas na segunda costurou a calça rasgada.*” (S18); “*Na primeira ela costurou o bolso da calça e, na segunda, a calça tava rasgada.*” (S25). Os demais sujeitos registram pontuações abaixo de 5, cabendo destacar as respostas dos sujeitos S17 e S21 que registram 4 e 1 pontos respectivamente: “*Porque na primeira não tá escrito rasgada e aqui na segunda tá.*” (S17); “*Na primeira ta só “calça” e na segunda tá “calça rasgada.”*” (S21). Na segunda etapa da questão, apenas o sujeito S18 registra 7 pontos na CSU ao responder: “*Porque na segunda, não sabe se foi o bolso ou a calça. Porque bolso é rasgado, não dá bolsa rasgado.*” (S18). O sujeito S15 também é o único a alcançar 6 pontos: “*Por causa que fica o mesmo sentido só que diferente.*” (S15). Os outros participantes apresentam 0 ponto (S13; S14; S16; S19; S22; e S23) por não respondem ao US e à CSU. Os sujeitos S17, S20, S21, S24 e S25 alcançam 1 ponto ao errarem no US e responderem de modo errado na CSU. Em suas respostas é predominante as respostas “*Maria costurou o bolso da calça.*” no US e “*Para ficar igual à primeira.*” na CSU.

Na tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação é no US 8 acertos (61,53%) e na CSU 46 pontos (50,54%). Analisando os dados sob a perspectiva dos resultados dos sujeitos na CSU, apenas o S23 alcança a pontuação máxima ao responder: “*Ele tinha o pátio da casa pequeno. A B diz que a casa que é pequena e a A diz exatamente o que está no texto.*” (S23). Os sujeitos S13; S15 e S22 registram 6 pontos: “*Porque Jorge não tinha o pátio*

da casa pequena. É pequeno e não pequena.” (S22). Os demais sujeitos registram pontuação abaixo de 4 pontos, cabendo destacar os sujeitos S18, S21 e S24 que alcançam 1 ponto: “Porque se não ficaria errado como está na A. Por causa da vogal no fim.” (S18); “Porque não pode ser “o pátio da casa pequeno”. Porque na A tá “no” e na B tá “na”.” (S21).

A análise dos dados revela que o conteúdo sintático em análise não apresenta pontuações altas no US e na CSU com exceção da tarefa de julgamento. O comportamento dos dados demonstra a capacidade de reflexão linguística pouco desenvolvida a respeito do tópico de sintaxe em investigação na questão. As associações recorrentes entre o artigo “o” a menino e o “a” à menina, evidenciadas na tarefa de julgamento, parece estar vinculada a uma concepção restrita no emprego dos morfemas indicativos de gênero, conforme aponta Karmiloff-Smith (1979). Esse resultado mostra que o item sintático referente à concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica ainda não está plenamente adquirido pelos alunos ainda nessa faixa etária. O que pode estar relacionado a esse desempenho é a natureza das práticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, corroborando as afirmações de Gombert (1992) sobre a ausência de exercícios reflexivos fundamentos nos elementos linguísticos. No ensino da língua, é frequente a explicação do uso dos gêneros a partir da relação menino e menina.

Os dados da tabela 18 (N 13) a seguir correspondem ao desempenho do bloco 8 referente ao conteúdo sintático *Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase*.

Tabela 18 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 8, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 8 ⁷⁰			
	US		CSU	
	Score	Percentual	Score	Percentual
TI	12 (13)	92,3%	64 (91)	70,32%
TJ	12 (13)	92,3%	74 (91)	81,31%
TC	15 (26)	57,69%	98 (182)	53,84%
TJPT	13 (13)	100%	91 (91)	100%

⁷⁰ Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.

Na tarefa de identificação, o desempenho no bloco é 12 acertos (92,3%) no US e 64 pontos (70,32%) na CSU. Analisando o desempenho dos sujeitos na CSU, os dados revelam registro de pontuação 7 por quatro sujeitos do grupo (S13; S15; S18; e S25). Constituem exemplos de suas respostas: *“Porque tá no plural aqui então não tem como dizer “A professoras corrige”. Tá errado porque tem quer ser “As professoras corrigem”.*” (S13); *“Porque não dá “A professoras corrige”. Tem que mudar o “corrige” e o “a” para “as” que nem no plural porque se não, não dá certo e não é no plural.”* (S15). Três sujeitos (S16; S20; S22) registram pontuação 6: *“Porque é mais de uma professora.”* (S22). Os sujeitos S19, S23 e S24 acertam no US, mas não respondem à CSU.

Em relação à tarefa de julgamento, os resultados são: no US – 12 acertos (92,3%); e na CSU – 74 pontos (81,31%). Analisando o desempenho dos sujeitos, os dados revelam predomínio da pontuação 6, bem como apenas três sujeitos com pontuação máxima (S15; S20; e S23). São exemplos de respostas com pontuação 7: *“Teria que ser os pais levaram os filhos. Tinha que ser quase toda plural. Porque aqui tem esse “levaram” e esse “os filhos” e daí fica estranho. Se fosse “os filhos pediram aos pais para levá-los à pracinha” aí seria a B do jeito que eu falei.”* (S15); *“A B não faz sentido porque tá o pai levaram. Deveria ser os pais levaram os filhos à pracinha e como só um pediu. De qualquer modo, só um filho pediu.”* (S23). Os sujeitos S13; S14; S17; S18; S19; S21; S24; e S25 registram 6 pontos: *“Porque aqui o pai levaram **os filhos**. Foi só o Luizinho que pediu. O pai levou o filho à pracinha.”* (S13); *“Porque é só uma criança. A B não pode porque são várias crianças.”* (S19). Cabe destacar a resposta do S22 que alcança 4 pontos ao enfatizar em sua justificativa o tempo verbal e não a concordância verbal: *“Levaram tá errado. Na B diz que ele já levou e na frase diz que ele vai levar.”* (S22).

Quanto ao desempenho na tarefa de correção, os resultados são: no US – 15 acertos (57,69%); e na CSU – 98 pontos (53,84%). Analisando o desempenho dos sujeitos na CSU da primeira etapa da questão, os dados revelam empate no que tange ao registro de 0 ponto e de 7 pontos. No total, seis sujeitos do grupo registram pontuação 7 (S13; S15; S18; S20; S23; S25): *“Teria que ser os tios no plural.”* (S18); *“Porque ajudam seria os tios ajudam.”* (S23). Destacam-se por não responder às questões de US e de CSU e

alcançar pontuação 0 os sujeitos S14, S16, S17, S19, S21 e S22. Na CSU da segunda etapa da questão, apenas os sujeitos S13 e S18 alcançam pontuação 7: “*Porque se fosse “os tios” combinava.*” (S13); “*Porque precisa ser no plural. O “tio” não dá com “ajudam”.*” (S18). Cinco sujeitos registram pontuação 6 (S15; S20; S21; S23; e S25): “*Para ficar igual a de cima.*” (S20). Os sujeitos S14 e S22 erram no US e alcançam 1 ponto na CSU: “*Porque se não o tio vai ajudar as crianças e é as crianças que ajudam.*” (S14).

Quanto à tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é 100% nas duas modalidades – US e CSU. De acordo com o desempenho registrado, todos os sujeitos alcançam pontuação 7 na CSU, cabendo destacar algumas respostas: “*Porque é só o Jorge, então é “o menino”. É só um.*” (S13); “*Porque “os meninos” não pode. Na história só tem um menino.*” (S16); “*Porque aqui (B) tá o menino, que seria o Jorge, e na A tá os meninos.*” (S17); “*Porque na A tem mais que um menino.*” (S22); “*Porque não é “os meninos” e a família só tinha um filho e a b tá certa porque tá dizendo “o menino ganha”.*” (S23). Observando as respostas dos sujeitos, é possível verificar o domínio dos alunos sobre o aspecto sintático em enfoque na questão, na medida em que eles apontam com facilidade as razões da escolha de uma frase em detrimento da outra, evidenciando, conseqüentemente, compreensão adequada do texto.

A análise dos dados permite observar que o desempenho é bom no US e na CSU de todas as tarefas com exceção da tarefa de correção. Os dados mostram que os alunos compreendem bem situações envolvendo estruturas no plural. Algumas situações, porém, com frequência, passam despercebidas como a agramaticalidade em “o pai levaram” presente na tarefa de julgamento, bem como “o tio ajudam” na tarefa de correção. Esse comportamento pode estar relacionado ao foco de atenção direcionado para outros elementos da frase aos quais os alunos atribuem incompatibilidades. Isso ocorre na tarefa de julgamento, indicando a necessidade de reavaliar a questão. Na tarefa de correção, os alunos tendem a associar o “erro” da estrutura à ordem da frase, sendo possivelmente o motivo pelo qual essa tarefa apresenta o desempenho mais baixo na comparação entre as categorias operativas.

As análises da tabela 19 (N 13) a seguir são referentes aos resultados no bloco 9 cujo conteúdo sintático equivale a *Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração*.

Tabela 19 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 9, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 9 ⁷¹			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	6 (13)	46,15%	49 (91)	53,84%
TJ	13 (13)	100%	85 (91)	93,4%
TC	9 (26)	34,61%	57 (182)	31,31%
TJPT	13 (13)	100%	77 (91)	84,61%

Na tarefa de identificação, a pontuação registrada é 6 acertos (46,15%) no US e 49 pontos (53,84%) na CSU. Analisando os dados sob a perspectiva do desempenho dos sujeitos na CSU, é possível constatar que os seis sujeitos que acertam no US alcançam pontuação 7 na CSU (S13; S15; S18; S20; S21; S23). São exemplos de suas respostas: *“Porque tá dizendo aqui “Hoje de volta à escola...”. Ele estava em férias, agora não.”* (S15); *“Porque as férias dele já acabaram. Porque tá escrito “Hoje de volta à escola...”* (S20); *“Porque aqui diz “Pedrinho passou as férias...” e ele tá muito ansioso para contar as aventuras.”* (S21). Esses sujeitos apresentam em suas respostas o elemento linguístico que serve de pista para o alcance da compreensão correta, evidenciando domínio sobre esse tópico sintático. Há, no entanto, sete sujeitos (S14; S16; S17; S19; S22; S24; e S25) que erram no US e registram pontuação 1. Em suas respostas esses alunos demonstram não perceber a evolução temporal do texto, como é possível acompanhar em algumas respostas: *“Porque ele pescou com o vô dele e ainda comeu o bolo de chocolate, então ele tá em férias e foi pra lá.”* (S14); *“Porque na história diz que ele passou as férias.”* (S24).

Em relação à tarefa de julgamento, a pontuação é 13 acertos (100%) no US e 85 pontos (93,4%) na CSU. Analisando as condições de respostas dos sujeitos na CSU, os dados revelam predomínio da pontuação 7. Nove sujeitos do grupo alcançam essa pontuação (S13; S14; S15; S17; S18; S19; S21; S23; S24): *“Porque o Pedrinho, vai contar para os colegas, porque ele ainda não*

⁷¹ Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

contou. Porque “Hoje de volta à escola...”, ele vai contar, ele ainda não contou.” (S13); *“Porque “ele tá ansioso para contar aos colegas”. Ele ainda não contou. Aqui na A ele contará. Essa aqui tá certa porque aqui ele ainda não contou.”* (S15); *“Contará é no futuro. Porque aqui oh... “Pedrinho está ansioso para contar.”, ele ainda não contou. E aqui (B) “Na escola Pedrinho contou...” quer dizer que ele já contou. Tem que ser a A que é no futuro.”* (S18). Esses sujeitos evidenciam domínio sobre o tópico sintático em análise na questão ao apresentar em suas respostas os elementos linguísticos relevantes para a compreensão da frase. Cabe destacar ainda o registro de pontuação 6, a qual é alcançada por três sujeitos (S16; S20; S25): *“Porque ele vai contar a aventura dele no sítio.”* (S16).

Em relação ao desempenho na tarefa de correção, a pontuação apresentada é: no US – 9 acertos (34,61%); e na CSU – 57 pontos (31,31%). Na CSU da primeira etapa da questão, somente dois sujeitos alcançam pontuação 7 (S17 e S23) ao responderem: *“Porque aqui tá Pedrinho voltará à escola” e aqui no texto está “Hoje Pedrinho volta à escola.”* (S17); *“Porque “voltará” ele vai voltar quando as aulas já recomeçaram. Não faz sentido.”* (S23). Em suas respostas, os sujeitos apontam o tempo verbal do verbo “voltará” como incoerente na frase, indicando a compreensão. Cabe destacar ainda que apenas dois sujeitos do grupo registram pontuação 6 (S21 e S24): *“Por causa que “Hoje de volta à escola.”* (S24). Os sujeitos S14, S15, S18 e S25 erram no US e respondem de modo errado ao não considerar em suas justificativas o elemento sintático, no caso o tempo verbal, que causa a incompatibilidade entre as frase: *“Porque ele quer voltar para contar as aventuras para os amigos no sítio.”* (S15). Quatro sujeitos não respondem ao US e à CSU, atingindo pontuação 0. Na CSU da segunda etapa, os dados evidenciam 6 como a pontuação mais alta obtida, a qual é registrada pelo S24 ao responder: *“Por causa que vai ficar com o mesmo sentido do texto.”* (S24). Três sujeitos (S17; S21; S23) alcançam 5 pontos: *“Por que se não vai ficar errado.”* (S17). Três sujeitos (S15; S18; S25) erram no US e respondem de modo errado à CSU, cabendo apresentar algumas respostas: US – *“Pedrinho voltará à escola porque está ansioso para contar as suas férias no sítio.”* (S18) e *“Pedrinho voltará à escola para contar das aventuras do sítio.”* (S25); CSU –

“Porque as férias acabaram e ele tem que contar.” (S18) e “Assim ficaria parecido com a primeira.” (S25). Os sujeitos S13, S14, S16, S19, S20, S22 não respondem ao US e à CSU, alcançando pontuação 0.

Na tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: no US – 13 acertos (100%); e na CSU – 77 pontos (84,61%). Observando os dados sob a perspectiva do desempenho dos sujeitos na CSU, os resultados evidenciam predomínio de pontuação 7, registrada por nove sujeitos (S13; S14; S15; S18; S20; S21; S22; S23; S25). São exemplos de suas respostas: “Porque se não o menino brincaria com o bichinho que a mãe ainda vai comprar e na B ela já comprou.” (S14); “Porque antes ele não tinha o bichinho e então ele não podia brincar com os bichinhos que a mãe não comprou ainda. Ela vai comprar, ela ainda não comprou.” (S20); “A B diz que ele brincou com o brinquedo que a mãe comprou pra ele. A “a” diz que o menino vai brincar com o brinquedo que ele ainda não ganhou. Como ele vai brincar com o brinquedo que não existe?” (S23). Os sujeitos S16, S17 e S19 acertam no US, mas não respondem à questão de CSU, alcançando pontuação 0.

Comparando o desempenho dos alunos em cada tarefa, os resultados do US e da CSU revelam desempenho maior nas tarefas de julgamento. A tarefa de correção é a categoria operativa em que o bloco apresenta o desempenho mais baixo. Avaliando o desempenho geral do grupo nas tarefas de julgamento, os dados revelam compreensão adequada do item sintático; também revelam, no que tange à CSU, a tendência dos sujeitos em apontar no contexto de referência o elemento linguístico que serve de aporte para a compreensão do item, indicando uma consciência mais desenvolvida sobre o tópico sintático em avaliação (Gombert, 1992). Em relação à tarefa de correção, os dados indicam um nível de dificuldade em relação à compreensão do segmento “porque as aulas recomeçaram” presente na frase referência, uma vez que alguns alunos reformulam essa parte da frase, indicando possivelmente uma dificuldade no entendimento do termo “recomeçaram”.

As análises da tabela 20 (N 13) abaixo correspondem ao desempenho no bloco 10 cujo item sintático é o *Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade*.

Tabela 20 – Desempenho dos alunos do 4º ano: bloco 10, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 10 ⁷²			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	12 (13)	92,3%	70 (91)	76,82%
TJ	11 (13)	84,61%	69 (91)	75,82%
TC	10 (26)	38,46%	52 (182)	28,57%
TJPT	9 (13)	69,23%	59 (91)	64,83%

Os resultados na tarefa de identificação são: US – 12 acertos (92,3%); e CSU – 70 pontos (76,82%). Analisando os resultados sob a perspectiva do desempenho dos sujeitos na CSU, os dados revelam quatro sujeitos com pontuação 7 (S13; S18; S21; S23). São exemplos de suas respostas: *“Porque tava falando do amigo bonito. Para ser o presente daí teria que ser assim: “Maria comprou o presente bonito do amigo.” (S13); “Podia ser o amigo ou o presente. Acho que é amigo porque “Comprou o presente do **amigo bonito**”. Se não seria “Maria comprou o presente bonito do amigo.” (S18); “Porque bonito tá depois da palavra amigo. Só se tivesse na frente da palavra presente para estar relacionado à presente.” (S23).* Em suas respostas, esses sujeitos evidenciam a importância da posição do adjetivo para a compreensão do sentido da frase. Cabe destacar ainda os sujeitos S14, S20 e S25 que alcançam 6 pontos: *“Porque na frase indica “o amigo bonito.” (S25).* Três sujeitos (S15; S16; S17) alcançam 5 pontos ao apresentar em suas justificativas a leitura da frase, apenas enfatizando a sequência “amigo bonito”. Os sujeitos S22 e S24 alcançam 4 pontos ao realizar a leitura da frase sem enfatizar nenhuma sequência da frase: *“Porque Maria comprou o presente do amigo bonito.” (S22 e S24).*

No que tange ao desempenho dos alunos na tarefa de julgamento, a pontuação é 11 acertos (84,61%) no US e 69 pontos (75,82%) na CSU. Avaliando as condições de respostas dos sujeitos na CSU, os dados apontam predomínio da pontuação 7, registrada por sete sujeitos do grupo (S13; S14; S15; S18; S21; S23; e S25). São exemplos de suas respostas: *“Porque “Maria pegou a blusa bonita da amiga” daí ela vai pegar a blusa bonita da amiga dela. A B não porque ia ser “A Maria pegou a blusa da amiga bonita.”. Em vez de ser*

⁷² Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade

a blusa bonita, é a amiga bonita.” (S14); “Porque aqui tá dizendo que a blusa é bonita. *“Maria pegou a blusa bonita da amiga.” A A não pode porque tu perguntou qual era frase que se referia à blusa.*” (S21). A pontuação mais baixa é 0 ponto, alcançada pelos sujeitos S19 e S20, que não respondem ao US e à CSU.

Na tarefa de correção, os resultados são: no US – 10 acertos (38,46%); e na CSU – 52 pontos (28,57%). Observando, inicialmente, a primeira etapa, apenas o S15 registra 7 pontos ao responder: “*Por causa que na segunda diz que o colega é novo e não o sapato.*” (S15). O sujeito S23 alcança 5 pontos ao acertar no US e justificar sem consistência “*Porque as palavras são diferentes. Porque nunca usou vai continuar sendo novo.*” (S23). Os sujeitos (S18; S20 e S25) acertam no US, mas não respondem à questão de CSU, obtendo 3 pontos cada um. Os sujeitos S13, S14, S16, S17, S19 e S22 não respondem ao US e à CSU. Na CSU da segunda etapa da questão, o S20 é o único a registrar 7 pontos: “*Na segunda é o colega que é novo e aqui (na primeira) é o sapato. Que o colega nunca usou o sapato.*” (S20). O S25 é o único a registrar 6 pontos ao acertar no US e responder “*Porque assim ficaria parecida com a primeira.*” (S25). O S15 acerta no US “*Zé comprou o sapato novo do colega.*”, mas não justifica, alcançando 3 pontos na CSU. Os dados revelam ainda seis sujeitos com registro de pontuação 1 (S13; S14; S21; S22; S23; S24) ao errar no US e responder de modo errado na CSU: US – “*Zé comprou o sapato do colega.*”; CSU – “*Para ficar igual à primeira.*” (S22). Os sujeitos S16, S17 e S19 não respondem ao US e à CSU, atingindo 0 ponto.

Na tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: no US – 9 acertos (69,23%); e na CSU – 59 pontos (64,83%). Analisando os resultados sob a perspectiva das respostas dos sujeitos na CSU, os dados apresentam cinco participantes com pontuação 7 (S15; S18; S20; S22; S23). São exemplos de suas respostas: “*Porque na A os dois são de brinquedo. No texto, o cavalinho é de brinquedo e o cachorrinho é de verdade.*” (S18); “*Porque o cavalinho que é de brinquedo. A A não pode porque diz que os dois são de brinquedo e ali no texto tá dizendo que só o cavalinho é de brinquedo. No texto diz que a mãe comprou o cavalinho de brinquedo, o cachorrinho não é.*” (S20); “*Porque na A os dois são de brinquedo e na B só o cavalinho.*” (S22). As

respostas desses sujeitos revelam que eles percebem a ambiguidade presente na estrutura frase “O cachorrinho e o cavalinho de brinquedo...”. Cabe destacar o desempenho dos sujeitos S13, S14, S17 e S25 que alcançam 1 ponto na ao errar no US e responder de modo errado na CSU: “*Porque o texto fala primeiro do cachorrinho e depois do cavalinho.*” (S13); “*Porque ele tava brincando com o cachorrinho e o cavalinho de brinquedo. Na segunda, ele brinca só com o cavalinho.*” (S14); “*A B não tá de acordo com o texto, porque quem vem primeiro é o cachorrinho.*” (S25).

Analisando os resultados das tarefas comparativamente, é possível verificar que o desempenho maior ocorre na tarefa de identificação. A tarefa de correção apresenta o desempenho mais baixo entre as tarefas.

O bom desempenho dos alunos no US nas tarefas de identificação e de julgamento indica que as crianças possuem um conhecimento espontâneo sobre o tópico sintático em análise. Porém, as análises dos dados sob a perspectiva dos resultados na CSU não evidenciam um conhecimento consciente da estrutura por parte da maioria dos alunos, na medida em que são poucos os alunos que alcançam pontuação 7. Esse comportamento parece estar mais associado às situações de vivência da língua do que à maturação cognitiva da criança, cabendo ressaltar que os dados evidenciam casos de alunos que apresentam apropriação sobre o tópico de sintaxe em investigação.

A tarefa de correção e a tarefa de julgamento no plano textual evidenciam claramente a dificuldade dos alunos. Na tarefa de correção, as pontuações são predominantemente baixas, havendo alunos que não respondem às questões de US e de CSU, bem como sujeitos que respondem corretamente ao US, mas não justificam a sua resposta. Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, cabe destacar a associação que alguns alunos fazem quanto à ordem de apresentação dos sintagmas nominais. Para esses alunos, a alternativa “O cachorrinho e o cavalinho de brinquedo são do Jorge.” é a frase correta porque apresenta os animais conforme a ordem em que eles aparecem no texto. Esses sujeitos não percebem a ambiguidade decorrente do posicionamento do adjunto “de brinquedo”, indicando o conhecimento linguístico pouco desenvolvido sobre o aspecto de sintaxe em avaliação.

A seção a seguir apresenta os resultados do 5º ano escolar no US e na CSU de cada item sintático e em cada categoria operativa do instrumento aplicado.

3.3 Desempenho dos alunos do 5º ano escolar no US e na CSU em cada conteúdo sintático (bloco) e por categoria operativa (tarefa)

Neste item, são apresentados os resultados do 5º ano escolar no US e na CSU em cada conteúdo sintático e em cada categoria operativa. Para a análise dos dados encontrados a seguir, as pontuações máximas são: nas tarefas de identificação, julgamento e julgamento no plano textual – 15 acertos no US e 105 pontos na CSU; na tarefa de correção – 30 acertos no US e 210 pontos na CSU. As tabelas do 5º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito, são apresentadas nos apêndices (Apêndice VII).

A tabela 21 (N 15) a seguir apresenta os dados correspondentes ao bloco 1 cujo conteúdo sintático corresponde a *SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico*.

Tabela 21 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 1, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 1 ⁷³			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	10 (15)	66,66%	59 (105)	56,19%
TJ	15 (15)	100%	88 (105)	83,8%
TC	28 (30)	93,33%	149 (210)	70,95%
TJPT	14 (15)	93,33%	96 (105)	91,42%

Os resultados dos alunos na tarefa de identificação são: no US – 10 acertos (66,66%); e na CSU – 59 pontos (56,19%). Analisando os dados sob a perspectiva do desempenho dos sujeitos na CSU, a pontuação mais alta obtida é 6 pontos. Os sujeitos S27, S30, S32, S35 e S38 alcançam essa pontuação, sendo exemplos de suas respostas: “*Porque foi o João que brigou com Carlos e não foi o Carlos que brigou com o João.*” (S27); “*Porque ele acusou o Carlos.*”

⁷³ SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

Porque o João brigou com Carlos e foi acusar o Carlos porque ele pegou a bicicleta.” (S35). Em suas respostas os alunos demonstram compreensão adequada do pronome pessoal reto anafórico, mas não explicitam a relação entre o pronome e o SN sujeito, do que decorre a consciência parcial. Quatro sujeitos (S28; S31; S36; S37) alcançam pontuação 5: *“Porque tá escrito “João brigou com Carlos.”*” (S36). Os sujeitos S26; S33; S34; S39 e S40 erram no US e alcançam 1 ponto na CSU: *“É o Carlos porque ele pegou a bicicleta do João.”* (S26). Esses alunos fazem a associação do “ele” a Carlos como sujeito de “pegou a bicicleta”.

Em relação à tarefa de julgamento, a pontuação é 15 acertos (100%) no US e 88 pontos (83,8%) na CSU. Os dados da CSU evidenciam predomínio da pontuação 5, alcançada por 8 sujeitos do grupo (S29; S30; S31; S32; S33; S35; S37; S40). Nas respostas desses sujeitos predomina a leitura das frases com ênfase nos nomes e nos pronomes, porém sem o desenvolvimento de uma reflexão sobre a relação entre os pronomes pessoais retos e os SNs. Os sujeitos S26, S27, S28, S34, S36 e S38 alcançam 7 pontos ao responderem: *“Por causa que na B ela toca bateria e Paulo é que toca bateria. Diz na primeira.”* (S27); *“Porque elas ficam meio parecidas. Fica relacionados: Paulo – ele e Ana – ela. Na B fica invertido, Ana tocando bateria e Paulo guitarra.”* (S28). Nas respostas desses sujeitos, é possível acompanhar a explicitação da associação entre os pronomes e os SNs da frase, indicando a presença de consciência plena desses alunos nesses aspectos.

Na tarefa de correção, os resultados são: no US – 28 acertos (93,33%); e na CSU – 149 pontos (70,95%). Na primeira etapa da questão, os dados revelam bom desempenho no US, porém, na CSU, a pontuação mais alta é 6 pontos, apresentada por quatro sujeitos (S29; S35; S37; S38): *“Porque o certo é Pedro andar de bicicleta e Maria de patinete.”* (S38). Os sujeitos S32; S34; S36; S39; S40 alcançam 5 pontos: *“Porque tá ao contrário.”* (S32); *“Por causa que na frase tá escrito certinho e nessa aqui tá escrito errado.”* (S36). Cinco sujeitos acertam no US, mas não respondem, registrando 3 pontos (S26; S27; S28; S30; S33). Na segunda parte da tarefa, apenas o sujeito S36 alcança 7 pontos ao responder: *“Por causa que aqui tá escrito Pedro anda e não Maria anda. E aqui tá escrito ela e ela é feminino, é uma mulher.”* (S36). Os dados

revelam 6 pontos como a pontuação predominante, registrada pelos sujeitos S26; S27; S28; S29; S30; S31; S32; S34; S37; S38; S39. Constituem exemplos de respostas: *“Porque na primeira diz assim. Fica com o mesmo sentido.”* (S30); *“Porque aqui (na primeira) fala que ele que anda de bicicleta.”* (S32); *“Porque daí essa segunda frase vai fazer sentido com a primeira.”* (S34).

Quanto ao desempenho dos alunos na tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação no US é 14 acertos (93,33%) e na CSU 96 pontos (91,42%). Os resultados apontam predomínio da pontuação 7, sendo alcançada por 13 sujeitos do grupo (S27; S28; S29; S30; S31; S32; S33; S34; S35; S36; S37; S38; S40). São exemplos de suas respostas: *“Porque o pai e a mãe deram os animais. O pai que comprou o cachorrinho e a mãe o cavalinho.”* (S30); *“Porque aqui no texto diz “Pai que comprasse um cachorrinho de verdade. Mais tarde, ela ...” o ela aqui tá significando a mãe. Então quer dizer que ela comprou o cavalinho e o pai comprou o cachorrinho.”* (S35); *“Porque tá escrito no texto que a mãe deu o cachorrinho e o pai o cavalinho.”* (S38). Nas respostas dos alunos, é possível acompanhar a substituição espontânea do pronome *ele* pela palavra *pai*, indicando o reconhecimento por esses sujeitos da associação entre os dois elementos linguísticos na frase.

Avaliando as tarefas comparativamente, os dados evidenciam bom desempenho do US e da CSU nas duas tarefas de julgamento. A tarefa de desempenho mais baixo é a tarefa de identificação, tanto no US quanto na CSU.

O grupo apresenta um bom desempenho na compreensão do item sintático em investigação no bloco em todas as categorias operativas, com exceção da tarefa de identificação. O baixo desempenho pode estar associado à complexidade da frase cuja estrutura envolve dois substantivos próprios no masculino e um pronome pessoal reto anafórico. Nas justificativas dos participantes, é possível acompanhar o predomínio de respostas que apresentam a simples leitura da frase com ênfase em alguma sequência linguística relevante para a compreensão do item sintático, porém sem o desenvolvimento de uma reflexão linguística. Esse comportamento indica a dificuldade dos alunos em explicar, mesmo quando acertam no US, a relação estabelecida entre o pronome pessoal reto e o sintagma nominal que o

antecede. Nas demais categorias operativas o desempenho é mais produtivo no US e na CSU. Apesar disso, os resultados das tarefas, especialmente da tarefa de julgamento, também evidenciam predomínio de pontuação 5, correspondente ao critério justifica sem consistência. A tarefa de julgamento no plano textual é a que apresenta maior número de respostas com pontuação 7 na CSU. Analisando as respostas dos sujeitos é possível verificar o desenvolvimento de uma justificativa fundamentada em elementos linguísticos do texto, evidenciando maior apropriação do conteúdo nessa situação.

Os dados da tabela 22 (N 15) a seguir correspondem à análise do desempenho no bloco 2, equivalente ao conteúdo sintático *SP agente da passiva*.

Tabela 22 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 2, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 2 ⁷⁴			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	14 (15)	93,33%	74 (105)	70,47%
TJ	15 (15)	100%	92 (105)	87,61%
TC	29 (30)	96,66%	171 (210)	81,42%
TJPT	13 (15)	86,66%	77 (105)	73,33%

O desempenho dos alunos na tarefa de identificação é 14 acertos (93,33%) no US e 74 pontos (70,47%) na CSU. Analisando as condições de respostas dos sujeitos na CSU, apenas o S32 alcança 7 pontos ao responder *“Porque fala que o João foi incomodado por José.”* Se fosse *“José foi incomodado por João”, José seria incomodado.*” (S32). Os dados evidenciam predomínio da pontuação 6 no grupo, registrada por cinco sujeitos (S26, S28, S29, S30 e S35): *“Porque ele (José) que incomodou o João.”* (S26); *“Porque só tem o João e o José e a única pessoa que poderia incomodar era o João.”* (S28); *“Porque aqui diz o “João foi incomodado por José” ou ao contrário “O José incomodou o João”.*” (S35). Os sujeitos S27, S33, S36 e S38 alcançam 5 pontos, constituindo exemplo de resposta: *“Tá escrito na frase. “João foi incomodado por José.””* (S33). Observando as justificativas desses sujeitos, é possível constatar que os alunos compreendem bem a função do sintagma

⁷⁴ SP agente da passiva.

preposicional agente da passiva, na medida em que na leitura da frase enfatizam o segmento “incomodado por” o que indica reconhecimento do elemento linguístico relevante para a compreensão da estrutura. Destacam-se ainda os sujeitos S31, S34, S37 e S40, os quais atingem 4 pontos ao acertar no US e justificar a resposta com a simples leitura da frase.

No que se refere à tarefa de julgamento, os resultados são: 15 acertos (100%) no US e 92 pontos (87,61%) na CSU. Na CSU, os cinco sujeitos se destacam ao alcançarem 7 pontos (S26, S30; S31; S33; S35), constituindo exemplos de respostas: “*Porque tá dizendo que a Sara foi beijar a avó. Na A que a menina foi beijada pela avó, mas quem beijou a avó foi a menina.*” (S26); “*Porque em cima tá “a menina foi beijada” e foi a avó que foi beijada.*” (S31); “*Porque não foi a avó que beijou a Sara. Então foi a avó que foi beijada pela menina, que era a Sara.*” (S35). Os dados evidenciam ainda predomínio de pontuação 6, na medida em que sete sujeitos do grupo alcançam essa pontuação (S27; S28; S29; S32; S37; S38; S39). São exemplos de suas respostas: “*Porque na frase modelo, a Sara beija a avó e não a avó beija a Sara.*” (S27); “*Porque não foi a avó que beijou a menina, foi a menina que beijou a avó.*” (S29); “*Porque tá falando que a Sara beija a avó e não que a avó beija a Sara.*” (S32). Analisando as diferenças entre as respostas, observa-se que as de pontuação 7 apresentam de algum modo a relação entre a frase referência, que está na ativa, e o sintagma preposicional correspondente nas frases de voz passiva disponíveis para julgamento. Nas justificativas de pontuação 6, as respostas estão limitadas à análise da frase referência, deixando implícito, mas não explícito a relação com a frase na voz passiva. Os sujeitos S34, S36 e S40 registram a pontuação mais baixa do grupo (5 pontos) na CSU ao responder à CSU fazendo a leitura da frase referência e da alternativa correta.

Na tarefa de correção, os resultados são: US – 29 acertos (96,66%); e CSU – 171 pontos (81,42%). A análise dos desempenhos dos sujeitos na CSU da primeira etapa da questão evidencia dois sujeitos (S33 e S37) com pontuação 7, sendo exemplo de resposta: “*Porque na primeira o João lavou e na segunda foi lavado por José, então tá diferente.*” (S33). Os dados apontam ainda predomínio da pontuação 6, uma vez que nove sujeitos do grupo

alcançam essa pontuação (S26; S27; S29; S30; S31; S32; S34; S36; S38): “Porque na primeira tá dizendo que é o João que lavou o carro do José.” (S29); “Porque o carro é do José e o João que lavou o carro.” (S28). Na segunda etapa da tarefa, apenas o sujeito S39 alcança pontuação 7 ao responder: “Porque João é o que lavou o carro e José é o dono do carro.” (S39). Todos os demais sujeitos registram 6 pontos, constituindo exemplos: “Porque na primeira João lava o carro de José.” (S27); “Porque na primeira tá escrito que João lavou o carro de José e não o contrário.” (S30); “Porque na primeira fala que João lavou o carro.” (S32).

Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é no US 13 acertos (86,66%) e na CSU 77 pontos (73,33%). Analisando as condições de respostas dos sujeitos na CSU, os dados apresentam predomínio da pontuação 6, registrada por dez sujeitos do grupo (S27; S29; S30; S31; S32; S33; S34; S35; S36; S37). São exemplos de suas respostas: “Porque diz que a mãe comprou o cavalinho.” (S27); “Porque foi ela que comprou e não ele.” (S31); “Porque a mãe comprou o cavalinho de brinquedo. Eu vi na história.” (S33); “Porque numa frase do texto diz que o cavalinho foi comprado pela mãe. É na parte “Mais tarde, ela comprou um cavalinho...”.” (S34). Observando as respostas dos alunos, é possível acompanhar que eles compreendem bem a frase, mas são poucos os sujeitos que explicitam o sintagma preposicional agente da passiva em suas justificativas. Os sujeitos S26 e S39 alcançam a pontuação mais baixa do grupo ao errar no US e responder de modo errado na CSU: “Porque no texto diz que o cavalinho foi comprado pela pai.” (S26).

Observando comparativamente os resultados das tarefas, os dados apontam desempenho mais produtivo na tarefa de julgamento, tanto no US quanto na CSU. A menor pontuação, no que se refere ao US, ocorre na tarefa de julgamento no plano textual; enquanto na CSU, é constatada na tarefa de identificação. Os resultados das tarefas evidenciam que os alunos compreendem bem a estrutura passiva, uma vez que os resultados do US são bons. Na CSU, as respostas revelam que, apesar de estrutura permitir reversibilidade, os alunos não compreendem a ação do verbo de forma inversa, fazendo a transformação para a voz ativa da forma correta em suas justificativas (Slobin, 1966). Os dados mostram ainda uma consciência pouco

desenvolvida sobre o papel do sintagma preposicional na estrutura passiva, uma vez que são poucos os alunos que fazem referência a esse elemento linguístico em suas justificativas.

A análise da tabela 23 (N 15) a seguir corresponde ao desempenho no bloco 3, equivalente ao conteúdo *SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo*.

Tabela 23 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 3, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 3 ⁷⁵			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	14 (15)	93,33%	84 (105)	80%
TJ	14 (15)	93,33%	96 (105)	91,42%
TC	26 (30)	86,66%	163 (210)	77,61%
TJPT	15 (15)	100%	99 (105)	94,28%

Na tarefa de identificação, a pontuação é 14 acertos (93,33%) no US e 84 pontos (80%) na CSU. Os dados da CSU revelam apenas o S36 com pontuação 7 ao responder: “*Porque tá escrito “disse ao Pedro para sair” e não “João.”*” (S36). Há predomínio da pontuação 6, uma vez que 12 sujeitos desse grupo alcançam essa pontuação (S26; S27; S28; S29; S30; S32; S33; S34; S35; S37; S39; S40), sendo exemplos de duas respostas: “*Porque o João disse para ele sair.*” (S28); “*Porque o João falou para o Pedro que era para ele sair.*” (S35). As respostas dos sujeitos indicam que eles compreendem bem qual é o SN sujeito do verbo no infinitivo da oração subordinada, mas evidenciam a dificuldade dos alunos em justificar, sendo recorrente em suas respostas a substituição do SN sujeito do verbo no infinitivo pelo pronome *ele* para explicar a escolha. O S38 registra a pontuação mais baixa ao errar no US e responder: “*Porque João disse para Pedro que ia sair.*” (S38).

Quanto à tarefa de julgamento, os resultados são: no US – 14 acertos (93,33%); e na CSU – 96 pontos (91,42%). Nessa tarefa, na CSU, há predomínio da pontuação 7, a qual é alcançada por 12 sujeitos do grupo (S26; S27; S28; S29; S30; S31; S32; S33; S35; S36; S37; S40). Constituem exemplos de suas respostas: “*Por causa que diz que o cachorro vai puxar a*

⁷⁵ SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

toalha da mesa, como na primeira. Na A, o gato vai puxar.” (S27); *“Porque o gato que falou para o cachorro. Se o cachorro dissesse seria o gato. Já que é o cachorro que puxa, o gato que disse.”* (S30); *“Porque em cima é o cachorro que vai puxar a toalha e na A o gato vai puxar. Na A, vai ficar diferente. É o cachorro que puxa.”* (S31). As justificativas dos sujeitos revelam que eles apresentam domínio sobre o SN sujeito do verbo no infinitivo da oração subordinada ao apresentarem em suas respostas o SN sujeito de cada oração.

Em relação à tarefa de correção, a pontuação é 26 acertos (86,66%) no US e 163 pontos (77,61%) na CSU. Na CSU da primeira etapa da questão, os dados evidenciam predomínio de pontuação 7, registrada pelos sujeitos S26; S27; S29; S30; S31; S32; S33 e S37. São exemplos de suas respostas: *“Porque na primeira diz que Maria vai arrumar os livros e na segunda a Luísa que vai.”* (S26); *“Na primeira, Maria arruma e na segunda Luísa arruma. Tá ao contrário.”* (S30); *“Era pra Maria arrumar os livros da Luísa, não a Luísa arrumar os livros da Maria.”* (S33). Esses dados apontam desempenho produtivo dos alunos, na medida em que eles localizam a incompatibilidade relacionada ao tópico sintático entre as frases. O S36 apresenta a pontuação mais baixa do grupo ao responder na CSU: *“Por causa que aqui ela fez um pedido e aqui na primeira ela foi por vontade própria.”* (S36). Na segunda etapa da questão, os dados da CSU apontam quatro sujeitos (S27; S33; S39; e S40) com registro de pontuação 7 ao responderem: *“Porque a Maria que vai arrumar os livros da Luísa e não a Luísa que vai arrumar os livros da Maria.”* (S33); *“A dona dos livros é a Luísa e quem vai arrumar é a Maria.”* (S39); *“Porque foi a Maria que arrumou os livros e os livros era da Luísa.”* (S40). Seis sujeitos registram pontuação 6 (S28; S29; S30; S31; S32; S36), sendo exemplo de resposta: *“Porque na primeira Maria que arruma os livros.”* (S30). Os demais participantes registram pontuação abaixo de 5 pontos, cabendo destacar os sujeitos S26 e S37, os quais registram 1 ponto na CSU.

No que se refere ao desempenho dos alunos na tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é 15 acertos (100%) no US e 99 pontos (94,28%) na CSU. A pontuação predominante nessa tarefa é 7, alcançada por 11 sujeitos do grupo (S26; S27; S28; S29; S30; S31; S32; S35; S37; S38; S40). São exemplos de suas respostas: *“Porque quem disse para o pai comprar um*

cachorrinho foi ela.” (S26); “*Porque no texto diz que a mãe pediu pro pai comprar um cachorrinho.*” (S27); “*Porque foi a mãe quem disse ao pai para comprar o cachorrinho de verdade. Porque no texto tá falando que “a mãe então pediu ao pai que comprasse um cachorrinho de verdade.” e na B também diz isso.*” (S29); “*Foi a mãe que pediu para o pai comprar um cachorrinho. Na A, o pai que pediu. A frase do texto “A mãe então pediu” ajudou a responder.*” (S31). As respostas evidenciam domínio sobre o tópico sintático, na medida em que eles justificam as suas escolhas enfatizando os SNs sujeitos de cada oração.

A comparação dos resultados das tarefas aponta desempenho maior na tarefa de julgamento no plano textual; o desempenho mais baixo ocorre na tarefa de correção. A análise dos dados do US e da CSU indica que os alunos compreendem adequadamente o tópico sintático em investigação no bloco, uma vez que as pontuações no US são altas em todas as categorias operativas. Em relação à CSU, o desempenho também é bom, cabendo destacar a tendência dos alunos em aproximar, nas suas justificativas, o SN sujeito do verbo no infinitivo de modo a evidenciar a sua compreensão. Esse comportamento corrobora a afirmação de Chomsky (1969) a respeito do princípio da distância mínima que, nesse caso, parece conduzir a compreensão da respectiva estrutura sintática pelos alunos.

Os resultados em análise na tabela 24 (N 15) a seguir correspondem ao desempenho no bloco 4 cujo conteúdo é *SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN*.

Tabela 24 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 4, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 4 ⁷⁶			
	US		CSU	
	Score	Percentual	Score	Percentual
TI	10(15)	66,66%	50 (105)	47,61%
TJ	8 (15)	53,33%	62 (105)	59,04%
TC	19 (30)	63,33%	126 (210)	60%
TJPT	12 (15)	80%	76 (105)	72,38%

⁷⁶ SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

O desempenho dos alunos na tarefa de identificação revela os seguintes resultados: US – 10 acertos (66,66%); e CSU – 50 pontos (47,61%). Analisando as condições de respostas dos sujeitos na CSU, apenas dois sujeitos alcançam pontuação 6 – S30 e S37: “*O rapaz que ela namora que mora aqui.*” (S30); “*Porque a frase diz que ele mora. O rapaz que a menina namora mora aqui.*” (S37). Os dados apresentam predomínio de pontuação 4 e 1. Cinco sujeitos (S26; S32; S34; S35; S40) registram pontuação 4, correspondente ao acerto no US e ao critério justifica de modo errado, sendo recorrente nas respostas a simples leitura da frase. A pontuação 1 é registrada também por cinco sujeitos (S27; S31; S33; S36; S39), os quais erram no US e justificam de modo errado: “*O rapaz disse que a menina mora aqui.*” (S39). As respostas dos sujeitos evidenciam a dificuldade dos alunos em explicar o aspecto em foco na questão.

Na tarefa de julgamento, a pontuação é 8 acertos (53,33%) no US e 62 pontos (59,04%) na CSU. Na CSU, quatro sujeitos (S26; S29; S32; S37) alcançam a pontuação máxima – 7 pontos –, constituindo exemplos de suas respostas: “*Quer dizer que o gato é malvado e provoca o cachorro. Na A, tá dizendo que é o cachorro que provoca, mas é o gato, por isso é a B. O gato que provoca e o gato é malvado.*” (S26); “*Porque é o gato que provoca o cachorro e não o cachorro que provoca o gato.*” (S29); “*Porque na primeira diz que o gato provoca. É a B porque na A tá que é o cachorro, mas é o gato que provoca, o que diz na B.*” (S37). Cabe destacar o número de sujeitos que alcançam pontuação 2, são cinco sujeitos (S27; S28; S33; S35; S39): “*Porque o gato é malvado. Diz a mesma coisa. Na B, o cachorro que é malvado e não é ele.*” (S28); “*Porque na B tá diferente, o cachorro não é malvado, é o gato.*” (S33); “*Porque o gato que o cachorro provoca é malvado. Se fosse a B, seria o cachorro do mal e a original é o gato.*” (S35). Apesar do erro no US, esses sujeitos evidenciam em suas respostas uma justificativa coerente. Analisando as respostas dos alunos, o raciocínio realizado focaliza o adjetivo “malvado” e não o sujeito da oração adjetiva, daí a escolha pela frase “O gato que o cachorro provoca é malvado.”. Esses dados indicam a necessidade de reavaliar a questão, de modo a evitar esse processo evidenciado pelos alunos em suas respostas. O sujeito S40 apresenta a pontuação mais baixa ao errar

no US e justificar de modo errado: *“Porque foi o gato malvado que provocou o cachorro.”* (S40).

Em relação à tarefa de correção, os resultados são: 19 acertos (63,33%) no US; e 126 pontos (60%) na CSU. Na CSU da primeira etapa da questão, os dados apresentam registro de pontuação 7 por oito sujeitos do grupo (S27; S29; S31; S32; S33; S36; S37; S38), constituindo exemplos de respostas: *“Na primeira, os alunos são elogiados e na segunda os professores que são.”* (S27); *“Porque na primeira fala que os professores elogiam e não que são elogiados.”* (S32); *“Por causa que aqui na segunda são os alunos que elogiam e aqui na primeira são os professores.”* (S37). Essas respostas evidenciam que os alunos localizam adequadamente a diferença entre as duas frases, uma vez que apontam em suas respostas enfatizando o tópico sintático em foco na questão. Os sujeitos S26 e S35 atingem a pontuação mais baixa do grupo (1 ponto): *“É quase a mesma coisa, mas ela não é parecida com essa daqui porque elogiam tá se referindo a um aluno. Na primeira é vários alunos e na segunda é um só.”* (S35). Na segunda parte da questão, apenas dois sujeitos alcançam pontuação 7 – S30 e S40: *“Porque na primeira tá escrito que os professores elogiam os alunos. Na segunda, tá o inverso da primeira. É só inverter.”* (S30); *“Porque é os professores que elogiam os alunos.”* S40). Destacam-se ainda quatro sujeitos com pontuação 6 (S27; S29; S32; S36), sendo exemplo: *“Para ficar igual à primeira, que diz isso.”* (S27). Quatro sujeitos (S26; S31; S35; S39) não respondem ao US e à CSU, alcançando 0 ponto.

Na tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é 12 acertos (80%) no US e 76 pontos (72,38%) na CSU. Analisando as respostas, 5 sujeitos (S29; S30; S31; S33; S36) alcançam pontuação 7: *“Porque era o cachorrinho quem olhava o cavalinho diferente. Porque no texto fala que o cavalinho era diferente e o cachorrinho vivia olhando desconfiado para ele.”* (S29); *“Porque foi o cachorrinho que olhava desconfiado e não o cavalo.”* (S31); *“Porque tá aqui oh... “O cavalinho era diferente. O Cachorrinho olhava desconfiado para ele.” Porque a B tá bem diferente. E o cavalinho era de brinquedo então não tinha como ele olhar.”* (S36). Destacam-se ainda quatro sujeitos com pontuação 6 (S27; S28; S32; S34), constituindo exemplo: *“Porque o cachorro olhava*

desconfiado para o cavalinho.” (S32). Os sujeitos S37, S38 e S40 atingem 1 ponto na CSU, sendo exemplo de resposta: *“A B não pode ser porque tá escrito “o cavalinho que o cachorrinho olhava”, mas o certo é o cachorro que olhava diferente e não o cavalo.”* (S37).

Analisando o desempenho das tarefas comparativamente, os resultados revelam bom desempenho na tarefa de julgamento no plano textual, tanto no US quanto na CSU. As tarefas de julgamento e de identificação registram baixo desempenho no US e na CSU, respectivamente. De um modo geral, os resultados evidenciam que os alunos não apresentam apropriação do conteúdo sintático em investigação, uma vez que as pontuações são baixas no US e na CSU. A tarefa de julgamento no plano textual, apesar de apresentar a maior pontuação entre as categorias operativas, evidencia que os sujeitos não dominam plenamente o conteúdo, sendo possível verificar a dificuldade de compreensão do item sintático por meio do desempenho do S37, por exemplo. Esse sujeito demonstra compreensão do contexto sintático, mas, ao escolher a frase que melhor que corresponde ao texto, o sujeito revela não compreender adequadamente a estrutura sintática envolvendo a oração adjetiva, uma vez que a sua escolha não é coerente com a sua justificativa. Esse resultado corrobora a afirmação de Sheldon (1974) a respeito da aquisição tardia de estruturas envolvendo orações adjetivas cujo pronome apresenta função sintática diferente do SN que o antecede.

A análise da tabela 25 (N 15) a seguir corresponde ao desempenho no bloco 5 referente ao item sintático *SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.*

Tabela 25 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 5, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 5 ⁷⁷			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	9 (15)	60%	65 (105)	61,90%
TJ	12 (15)	80%	77 (105)	73,33%
TC	27 (30)	90%	150 (210)	71,42%
TJPT	14 (15)	93,33%	92 (105)	87,61%

Na tarefa de identificação, os resultados são: 9 acertos (60%) no US e 65 pontos (61,90%) na CSU. Os dados apresentam seis sujeitos com pontuação 7 e seis sujeitos com pontuação 1, havendo, portanto, predomínio dessas duas pontuações. Os sujeitos S26; S28; S29; S30; S37 e S38 alcançam pontuação 7, constituindo exemplos de suas respostas: *“Primeiro bicicleta, depois futebol. Eu tinha lido na ordem da frase e daí me confundi. Tá dito “depois”.”* (S28); *“Porque tá escrito que ele vai jogar bola depois de andar e não antes. Primeiro ele anda de bicicleta.”* (S30). Os sujeitos S27; S31; S33; S34; S35 e S40 alcançam 1 ponto ao errar no US e justificar de modo errado: *“O “jogar bola” vem antes. Eu reli a frase e vi que é antes.”* (S27); *“Porque a frase diz que primeiro ele vai jogar bola e depois ele vai andar de bicicleta.”* (S34). Em suas respostas é possível acompanhar que o fator ordem dos acontecimentos é o que rege na compreensão da frase.

Quanto ao desempenho dos alunos na tarefa de julgamento, a pontuação alcançada é 12 acertos (80%) no US e 77 pontos (73,33%) na CSU. Os dados da CSU indicam sete sujeitos com pontuação 7: *“Porque na B diz que o menino limpa os pés antes de entrar em casa, igual à primeira. E na A ele limpa depois.”* (S27); *“Por causa que na primeira ele limpa os pés para entrar e na A ele entra antes. “Depois de limpar os pés” é uma pista.”* (S29); *“É “depois”. Porque na A fala “antes”, ele vai entrar com o pé sujo. Limpa e depois entra, então é B.”* (S31). As respostas desses sujeitos evidenciam que eles compreendem bem o uso das expressões *antes de* e *depois de*, na medida em que fazem a relação correta entre elas. A pontuação mais abaixo é 1 ponto, registrada pelos sujeitos S26, S33 e S39: *“Porque o menino vai entrar em casa antes de limpar os pés.”* (S33).

⁷⁷ SOAdvl com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.

Na tarefa de correção, os resultados são: US – 27 acertos (90%); e CSU – 150 pontos (71,42%). Na primeira etapa da questão, todos os sujeitos acertam no US com exceção do S26. Na CSU, quatro sujeitos alcançam pontuação 7 (S29; S33; S34; S36): “*Porque na primeira Sofia arruma antes de dormir.*” (S29); “*Porque aqui diz que ela vai arrumar a mochila primeiro para depois ir dormir.*” (S34); “*Por causa que ela vai dormir e depois ela vai arrumar a mochila.*” (S36). Dois sujeitos apenas registram pontuação 6 – S32 e S38: “*Porque na primeira tá falando que ela arruma a mochila **para dormir.***” (S32). Os sujeitos S27 e S37 acertam no US, mas não respondem à CSU. Na segunda etapa da questão, os sujeitos S30 e S39 são os únicos do grupo a registrarem 7 pontos: “*Porque na primeira ela arruma antes de dormir; daí só tem que inverter o “dormir” e o “arrumar.”*” (S30). O S26 registra a pontuação mais baixa (0 ponto) ao não responder às questões de US e de CSU.

Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é 14 acertos (93,33%) no US e 92 pontos (87,61%) na CSU. Os dados indicam predomínio de pontuação 7, registrada por oito sujeitos do grupo (S28; S29; S30; S31; S32; S33; S37; S39), sendo exemplos de resposta: “*Porque antes de ganhar ele ficava sozinho, brincando ele ficava depois de ganhar os animais.*” (S28); “*Porque no texto tava falando que, antes dele ganhar os bichinhos dele, ele era muito solitário.*” (S29); “*Porque ele passa as tardes brincando **depois** de ganhar. A B não é porque ele não tinha os animais antes.*” (S30). Destacam-se ainda cinco sujeitos com pontuação 6 (S26; S27; S34; S36; S40): “*Porque tem uma frase no texto que tem sentido “Antes de ganhar esses animais, Jorge passava as tardes muito sozinho.”*” (S34). O S38 registra a pontuação mais baixa (1 ponto) ao errar no US e responder: “*Porque Jorge passava as tardes brincando bem antes de ganhar os animais.*” (S38).

Analisando os resultados das tarefas comparativamente, os dados revelam desempenho produtivo do conteúdo na tarefa de julgamento no plano textual, tanto no US quanto na CSU. A tarefa de identificação apresenta o desempenho mais baixo nas duas modalidades – US e CSU.

Esse comportamento indica uma dificuldade maior dos alunos em relação à compreensão e à explicação do item sintático na frase “*Antônio vai jogar bola depois de andar de bicicleta.*” Analisando as respostas da CSU, é

possível verificar a tendência de alguns participantes do grupo em compreender a frase conforme a ordem de apresentação dos fatos na sentença, evidenciando a dificuldade dos alunos no que tange à compreensão da expressão “depois de”. Os dados também revelam que, apesar de alguns alunos demonstrarem boa compreensão da estrutura, eles não apresentam apropriação plena do tópico sintático em análise, atingindo desempenho inferior a 7 pontos. Esse dado corrobora a afirmação de Chomsky (1969) a respeito da influência do princípio assumido pelas crianças de que a ordem das palavras equivale à ordem dos eventos. É possível afirmar que, ainda na faixa etária correspondente ao grupo do 5º ano, os alunos assumem essa regra para o entendimento da construção linguística. Esse resultado também está de acordo com a afirmação de Clark (1971) sobre a aquisição tardia das expressões “depois de” e “antes de”.

Nas demais tarefas, o desempenho é maior, cabendo destacar a tarefa de julgamento no plano textual, que atinge a pontuação mais alta na comparação entre as tarefas. Nessa categoria operativa, os sujeitos apresentam em suas respostas a relação correta entre o segmento do texto “Antes de ganhar esses animais, Jorge passava as tardes sozinho...” e a frase correspondente ao sentido do texto “Jorge passava as tardes brincando depois de ganhar os animais.”. A maioria dos sujeitos evidencia essa relação em suas justificativas, demonstrando conhecimento linguístico bem desenvolvido sobre o tópico sintático nessa tarefa.

Os resultados da tabela 26 (N 15) a seguir correspondem ao desempenho no bloco 6 nas tarefas cujo conteúdo equivale à *Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada*.

Tabela 26 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 6, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 6 ⁷⁸			
	US		CSU	
	Score	Percentual	Score	Percentual
TI	15 (15)	100%	79 (105)	75,23%
TJ	15 (15)	100%	69 (105)	65,71%
TC	21 (30)	70%	115 (210)	54,76%
TJPT	13 (15)	86,66%	73 (105)	69,52%

⁷⁸ Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada.

Na tarefa de identificação, o grupo registra a seguinte pontuação: US – 15 acertos (100%); e CSU – 79 pontos (75,23%). Analisando as condições de respostas dos sujeitos na CSU, os dados revelam três sujeitos (S29; S30; S32) com pontuação máxima - 7 pontos: *“Por causa do “por isso estuda.”. Ele precisa estudar para passar na prova.”* (S29); *“Porque para passar na prova tem que estudar. O “por isso estuda...” serve de pista. Por isso que ele estuda, para passar na prova.”* (S32). Os sujeitos S33, S35 e S36 alcança 6 pontos e os sujeitos S28, S37 e S40 alcançam 5 pontos. Cinco sujeitos registram pontuação 4 por acertarem no US, mas errarem na CSU, sendo as suas respostas caracterizadas pela leitura da frase referência *“Por causa que Lucas precisa passar na prova, por isso estuda.”* (S31).

Quanto ao desempenho dos alunos na tarefa de julgamento, os resultados são: US – 15 acertos (100%); e CSU – 69 pontos (65,71%). Analisando as condições de respostas dos sujeitos, os dados da CSU apontam apenas dois sujeitos (S27 e S32) com registro de pontuação 6 – a mais alta registrada pelo grupo. São exemplos de suas respostas: *“Porque na A diz que o treino deixa ele melhor e na B diz que o jogo deixa ele melhor.”* (S27); *“Porque ele tá jogando melhor porque ele treina. Porque a B não faz sentido. Se ele tivesse jogando muito bem, ele não precisaria treinar.”* (S32). Esses alunos apresentam em suas respostas bom entendimento da relação causa e consequência entre as ações da frase, mas não sabem explicar consistentemente essa relação. Cabe destacar o predomínio da pontuação 5, alcançada por sete sujeitos do grupo (S28; S30; S34; S35; S36; S37; S39). São exemplos de respostas: *“Porque na A diz que ele joga melhor porque tá treinando e na B não faz o sentido da primeira frase.”* (S28); *“Porque a frase tem o mesmo sentido que a A. A B não pode porque ...(lê as duas frases)”*. É possível acompanhar que nessas respostas, os sujeitos estão limitados à leitura da frase, sem desenvolver uma reflexão sobre o tópico sintático em análise na questão. A pontuação mais baixa é 3 pontos, registrada pelos sujeitos S29 e S31, os quais acertam no US, mas não justificam as suas respostas.

Na tarefa de correção, os resultados são: US – 21 acertos (70%); e CSU – 115 pontos (54,76%). Na primeira etapa da questão, onze sujeitos acertam no US. Na CSU, a pontuação mais alta é 6 pontos, alcançada pelos sujeitos S27, S29, S38, S39: *“Porque na primeira ele precisa dormir para descansar.”* (S27); *“Porque se ele não dormir, ele não pode descansar.”* (S39). Três sujeitos acertam no US, mas não respondem à CSU, alcançando pontuação 3. Os sujeitos S33, S36 e S37 erram no US e na CSU, alcançando 1 ponto: *“Porque primeiro ele tem que descansar pra depois dormir.”* (S33). Na segunda etapa da questão, dez sujeitos acertam no US. Na CSU, apenas o sujeito S39 registra 7 pontos ao responder: *“Porque se ele dormir, ele descansa. Se descansar, ele não dorme.”* (S39). Os dados apontam predomínio da pontuação 6, uma vez que sete sujeitos alcançam 6 pontos (S27; S28; S29; S31; S35; S38; S40), sendo exemplo de resposta: *“Pra ter o mesmo sentido da primeira, que ele dorme para descansar.”* (S27). Os sujeitos S33 e S36 alcançam 1 ponto por errar no US e na CSU: *“Para ficar no passado também.”* (S36).

Na tarefa de julgamento, a pontuação alcançada é 13 acertos (86,66%) no US e 73 pontos (69,52%) na CSU. Analisando as condições de respostas dos sujeitos, apenas dois participantes registram pontuação 7 (S32 e S33): *“Porque ele tinha o pátio pequeno, daí o pai dele não comprava pra ele.”* (S32); *“Porque a casa era com pátio pequenininho, daí ele não tinha os animais.”* (S33). Os dados apontam ainda predomínio da pontuação 5, a qual é registrada por sete sujeitos do grupo (S27; S28; S30; S31; S36; S38; S39). Essas respostas caracterizam-se por ser uma justificativa apoiada na leitura da frase: *“Porque no texto diz que Jorge não podia ter os bichinhos porque morava numa casa com pátio pequeno”* (S27).

Analisando comparativamente o desempenho do tópico sintático em cada tarefa, os dados evidenciam bom desempenho na tarefa de identificação, tanto no US quanto na CSU. A tarefa de correção apresenta o desempenho mais baixo na comparação entre as tarefas.

Os resultados alcançados revelam que o desempenho dos alunos no US é bom. Na CSU, os dados evidenciam uma fragilidade nas justificativas dos alunos, demonstrada pela frequente leitura da frase referência ou da frase

escolhida, sem o desenvolvimento de uma reflexão sobre o item sintático em avaliação. Esse comportamento corrobora a afirmação de Gombert (2003) sobre o conhecimento linguístico pouco desenvolvido das crianças. O bom desempenho no US indica que os alunos têm maturidade cognitiva para o tópico sintático em investigação na questão, sendo o baixo desempenho na CSU decorrente, possivelmente, da ausência de um trabalho fundamentado no direcionamento da atenção do aluno para a organização linguística do texto e da frase, conforme aponta Gombert.

As análises da tabela 27 (N 15) a seguir correspondem ao desempenho do bloco 7, equivalente ao conteúdo sintático *Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade* nas tarefas.

Tabela 27 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 7, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 7 ⁷⁹			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	12 (15)	80%	74 (105)	70,47%
TJ	10 (15)	66,66%	61 (105)	58,09%
TC	15 (30)	50%	79 (210)	37,61%
TJPT	13 (15)	86,66%	89 (105)	84,76%

O desempenho dos alunos na tarefa de identificação é no US 12 acertos (80%) e na CSU 74 pontos (70,47%). Na CSU, apenas dois sujeitos (S28 e S30) alcançam pontuação 7 ao responder: *“Porque tá dizendo. O “quebrado” identifica o cabo da vassoura. É o cabo da vassoura e não a vassoura em si.”* (S28); *“Porque tá escrito que é só o cabo e não a vassoura. Porque diz “o cabo”, se não diria “a vassoura quebrada”.”* (S30). Quatro sujeitos alcançam pontuação 6 (S36; S37; S38; S40): *“Porque diz que ela tá com o cabo quebrado e não a vassoura. “Cabo da vassoura quebrado ajuda a responder.”* (S37). Os sujeitos S26, S29, S31, S32, S33 e S34 registram pontuação 5: *“Porque a bruxa **está com o cabo da vassoura quebrado.**”* (S29). A pontuação mais baixa é 1 ponto, alcançada pelos sujeitos S35 e S39: *“É a vassoura, porque sem a vassoura não tem como varrer.”* (S39).

⁷⁹ Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

Na tarefa de julgamento, os resultados são: US – 10 acertos (66,66%); e CSU – 61 pontos (58,09%). Analisando as condições de respostas dos sujeitos na CSU, quatro alcançam pontuação 7 (S30; S33; S35; S37): “*Porque é o dedo que tá machucado, não a mão. A A não pode porque seria a mão.*” (S30); “*Porque o certo é machucado. Porque a palavra machucado é masculina. Porque ele mostrou o **dedo** da mão machucado. Na primeira diz que é a mão.*” (S35). Cabe destacar ainda o número de sujeitos que alcançam pontuação 4, são cinco alunos do grupo (S27; S36; S38; S39; S40). Suas justificativas se caracterizam pelo erro no US e por justificar de modo errado: “*É a mesma coisa as duas. Não muda nada. O sentido é igual, machucado e machucada. Não sei explicar direito. Porque ele é menino daí tem que ser um verbo no masculino.*” (S36). Essa resposta exemplifica um fato bastante recorrente nas repostas desses alunos: a associação da palavra “machucado” ao SN Pedro. Os sujeitos S26 e S29 e S34 alcançam a pontuação mais baixa (1 ponto) por errar no US e na CSU: “*Porque o “Pedro mostrou o dedo da mão machucada.”. Na verdade, as duas dizem a mesma coisa.*” (S26); “*Porque acho que não faz sentido “Pedro mostrou o dedo da mão machucada.”*” (S29).

Em relação à tarefa de correção, a pontuação obtida é 15 acertos (50%) no US e 79 pontos (37,61%) na CSU. Na primeira etapa, no US, apenas o S30 não acerta no US. Na CSU, os dados revelam apenas o S34 com pontuação 7 ao responder “*Porque na segunda diz que a calça tá rasgada e na primeira só diz que ela tá costurando o bolso da calça.*” (S34). Três sujeitos alcançam pontuação 6 (S29; S33; S40): “*Porque na primeira só diz que ela costurou o bolso.*” (S29); “*Ela costurou o bolso, não disse que tava rasgada.*” (S40). Cabe destacar o número de sujeitos que registram 4 pontos, são seis (S26; S31; S32; S35; S36; S38). Constitui exemplo de resposta: “*Porque se eu manter rasgada vai ficar diferente da outra, mas ia ter o mesmo sentido.*” (S35). Na segunda etapa da questão, apenas o S33 acerta no US alcança 7 pontos ao responder “*Porque pra mim só o bolso tá rasgado, por isso ela costurou.*” (S33). Seis sujeitos (S27; S31; S36; S38; S39; S40) alcançam 1 ponto ao errar no US e responder de modo errado: “*Na primeira não diz se é o bolso ou a calça que tá rasgada.*” (S27). Os dados evidenciam ainda sete sujeitos (S26;

S28; S29; S30; S32; S35; S37) com pontuação 0 por não responder às questões de US e CSU.

Na tarefa de julgamento no plano textual, o resultado é 13 acertos (86,66%) no US e 89 pontos (84,76%) na CSU. Analisando as condições de respostas dos sujeitos, os dados apresentam predomínio de pontuação 7, uma vez que nove sujeitos do grupo registram essa pontuação (S26; S27; S29; S30; S32; S33; S36; S37; S38). São exemplos de respostas: “*Porque no texto diz que o pátio é pequeno e na B diz que a casa é pequena.*” (S27); “*Porque a B dá o sentido de como se a casa fosse pequena e não o pátio. O pátio é que é pequeno.*” (S29); “*Porque é o pátio que é pequeno e não a casa.*” (S37). Os sujeitos S35 e S39 registram 5 pontos e os sujeitos S28 e S37 alcançam 6 pontos. A pontuação mais baixa é 2, alcançada pelos sujeitos S31 e S40. Em suas respostas os sujeitos erram no US e justificam de forma plausível. Essa resposta é assim classificada porque os sujeitos relacionam a palavra “pequena” à palavra “casa” e não à palavra “pátio”, indicando apropriação dos participantes sobre o tópico sintático, apesar de a resposta correta ser “pátio pequeno”.

A análise comparativa dos dados indica que a tarefa de maior desempenho é a de julgamento no plano textual; a tarefa de correção apresenta o menor desempenho entre as tarefas, tanto no US quanto na CSU.

Os resultados indicam bom desempenho no US das tarefas de identificação e de julgamento no plano textual. As tarefas de julgamento e de correção não evidenciam o mesmo desempenho produtivo no US. Em relação à CSU, o comportamento dos dados é semelhante, revelando ser as estruturas sintáticas das tarefas de julgamento e de correção as mais complexas. Cabe destacar na tarefa de julgamento a tendência de alguns alunos em relacionar a palavra “machucado” ao sintagma nominal “Pedro”, evidenciando ausência de apropriação do item sintático em avaliação. Na tarefa de correção, a dificuldade dos alunos é evidenciada no predomínio de associações realizadas entre a palavra “calça” e “rasgada”. Em suas respostas, a maioria dos sujeitos afirma ser necessário retirar a palavra “rasgada” porque a primeira frase não tem essa palavra. Os sujeitos consideram a frase referência em relação à presença ou ausência da palavra “rasgada”, mas não em relação à sua associação com a

palavra bolso, sendo, por essa razão, necessário a correção para “rasgado”. É interessante destacar o desempenho dos alunos, decorrente, possivelmente, não só da imaturidade cognitiva, mas também da ausência de um trabalho de linguagem voltado para esses aspectos da linguagem, conforme aponta Gombert (1992; 2003).

Os dados da tabela 28 (N 15) a seguir correspondem à análise do bloco 8 nas tarefas, o qual equivale ao conteúdo sintático *Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase*.

Tabela 28 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 8, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 8 ⁸⁰			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	12 (15)	80%	72 (105)	68,57%
TJ	15 (15)	100%	86 (105)	81,9%
TC	18 (30)	60%	127 (210)	60,47%
TJPT	15 (15)	100%	99 (105)	94,28%

No que tange ao desempenho dos alunos na tarefa de identificação, os resultados são: US – 80%; e CSU – 68,57%. Os dados evidenciam quatro sujeitos com pontuação 7: S27; S30; S36; e S37. Constituem exemplos de suas respostas: *“Por causa que tem que botar as palavras no plural se não ficaria errado. O “corrige” e o “a” ficaria errado sem o plural.”* (S27); *“Porque no plural adiciona uma palavra no final, que muda o sentido.”* (S36). Cinco sujeitos alcançam a pontuação 6 (S28; S31; S32; S34; S38): *“Porque no plural acrescenta um “s”.”* (S32); *“Porque uma palavra mudou, as outras também tem que mudar porque a frase tem que ser coesa ou ela tem que ter sentido.”* (S34).

Em relação à tarefa de julgamento, o resultado é 100% no US e 81,9% na CSU. Na CSU, há predomínio de pontuação 7, registrada por seis sujeitos do grupo (S28; S30; S31; S32; S36; S37): *“Porque a B não faz sentido (o pai levaram), ele só tinha um filho, não dois. O plural “levaram” tá errado. Tinha que ser “os pais levaram”.”* (S28); *“Porque ele levou o filho. Na B o pai deveria estar no plural.”* (S29); *“Porque é só uma pessoa. E taria errado também*

⁸⁰ Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.

“levaram”, “o pai levaram”, porque, se fosse no plural, seria “os pais levaram”. E é a A porque só o Luizinho que pediu.” (S32). As respostas desses sujeitos evidenciam domínio sobre o tópico em análise na questão, na medida em que os alunos apontam o erro de concordância em “o pai levaram”, bem como o fato de ser apenas um filho que faz o pedido no contexto de referência.

Em relação à tarefa correção, os resultados são: no US - 60%; e na CSU – 60,47%. Na CSU da primeira etapa, os dados indicam predomínio de pontuação 7, a qual é registrada pelos sujeitos S28; S29; S30; S31; S32; S33; S34; S36; S37: *“Para estar o “ajudam” tinha que ser “os tios”.*” (S28); *“Porque não são várias pessoas, é só um tio que ajuda.”* (S29); *“Porque tem o “ajudam” e o ajudam é para quando é mais de um.”* (S36). Na CSU da segunda etapa, sete sujeitos alcançam pontuação 7 (S29; S30; S31; S32; S34; S36; S37): *“Porque na frase diz que é só um tio que ajuda.”* (S30); *“Porque não é mais que um. Fica de acordo com a primeira.”* (S31).

Na tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: US – 100%; e CSU – 94,28%. Na CSU, os dados apresentam predomínio da pontuação 7, uma vez que treze sujeitos do grupo registram essa pontuação, sendo exemplos de suas respostas: *“Porque na primeira é mais de um menino e na B é só o Jorge.”* (S29); *“Tá no plural na A. É só um menino, então é singular.”* (S30); *“Porque na A tá “os meninos” e é só um menino que ganhou os bichinhos.”* (S31).

Os resultados do US evidenciam que os alunos compreendem bem estruturas sintáticas envolvendo concordância verbal. Em relação à CSU, os dados também apontam maior domínio das mudanças linguísticas, decorrentes dos processos de concordância, especialmente aquelas relacionadas aos morfemas indicativos de plural. Esse fato pode estar associado ao desenvolvimento cognitivo referente à compreensão dos morfemas, conforme aponta Karmiloff-Smith (1979).

A análise da tabela 29 (N 15) a seguir apresenta os dados correspondentes ao bloco 9 cujo conteúdo sintático é *Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração*.

Tabela 29 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 9, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 9 ⁸¹			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	11 (15)	73,33%	79 (105)	75,23%
TJ	14 (15)	93,33%	92 (105)	87,61%
TC	6 (30)	20%	48 (210)	22,85%
TJPT	14 (15)	93,33%	91 (105)	86,66%

Na tarefa de identificação, os resultados são: US – 73,33%; e CSU – 75,23%. Analisando as condições de respostas dos sujeitos, os dados evidenciam predomínio de pontuação 7, alcançada por oito sujeitos do grupo: S26; S28; S29; S30; S31; S32; S36; S40. São exemplos de suas respostas: *“Porque aqui tá dizendo passou. Ele passou as férias, ele já tá estudando. E também “Hoje de volta à escola...” diz que ele já passou as férias no sítio do vovô José e da vó Benta.”* (S26); *“Porque tá escrito “Hoje, de volta à escola...” Isso indica que ele não está de férias.”* (S28); *“Porque fala “Hoje de volta à escola...” já passou as férias então.”* (S31). Três alunos do grupo alcançam pontuação 6 (S33; S35; S38): *“Porque no final do texto diz: “Pedrinho estava ansioso para contar aos colegas...”. Então quer dizer provavelmente que no outro dia ele já tinha aula, então já passou.”* (S35). Esses alunos compreendem bem a frase, mas se apoiam em pistas que não deixam evidente se Pedrinho estava ou não em férias.

Em relação à tarefa de julgamento, a pontuação é 93,33% no US e 87,61% na CSU. As respostas dos sujeitos apontam predomínio da pontuação 7, na medida em que dez sujeitos do grupo registram essa pontuação (S27; S28; S29; S30; S32; S35; S36; S37; S39; S40): *“Porque aqui ele “contará”, ele ainda não contou. Tá ansioso para contar.”* (S36); *“Porque ele contará ainda não contou. A pista no texto é “ansioso para contar” que quer dizer que não contou ainda.”* (S37); *“Porque se fosse a B ele taria na escola contanto, só que como ele tá ansioso para contar, ele não contou ainda.”* (S40). Em suas respostas é possível acompanhar o aporte na pista do texto que indica a resposta correta.

Quanto ao desempenho na tarefa de correção, o resultado é no 20% no US e 22,85% na CSU. Na CSU da primeira etapa, apenas o S36 alcança

⁸¹ Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

pontuação 7: “*Porque ele já voltou para a escola, porque as aulas recomeçaram.*” (S36). Os dados revelam ainda predomínio de pontuação 1, registrada por seis sujeitos do grupo (S29; S30; S34; S38; S39; S40); e também de pontuação 0, a qual é registrada por quatro sujeitos (S27; S31; S32; S37). Na segunda etapa da CSU, o resultado é semelhante, sendo o S36 o único a alcançar pontuação 7 ao responder: “*Por causa que daí vai ficar igual a história. Porque ele já falou hoje e não voltará.*” (S36). É predominante o número de sujeitos com pontuação 1, são oito (S26; S28; S33; S34; S37; S38; S39; S40). Cinco sujeitos registram pontuação 0 (S27; S29; S30; S31; S32). Os resultados revelam que os alunos apresentam dificuldade nessa tarefa.

Na tarefa de julgamento no plano textual, os resultados são: US – 93,33%; e CSU – 86,66%. Na CSU, os dados apresentam predomínio da pontuação 7, a qual é alcançada por dez sujeitos do grupo (S26; S27; S29; S30; S31; S32; S34; S35; S37; S39): “*Por causa que na A diz (leu a frase). Não tem como ele brincar com um bichinho que a mãe não comprou.*” (S27); “*Porque na história ela já comprou o bichinho e na A tá como se ela fosse comprar o bichinho.*” (S29); “*Ela já comprou o bichinho. Como é que ele brinca com o bichinho que a mãe comprará? É impossível.*” (S30); “*Porque tem sentido com uma frase do texto “Mais tarde ela comprou um cavalinho.” E não tem como ele brincar com uma coisa que ela ainda não comprou.*” (S34). Em suas respostas, os sujeitos evidenciam domínio sobre o aspecto do tempo verbal, apontando, ainda, o motivo pelo qual a outra frase estaria errada.

Analisando comparativamente os resultados das categorias operativas, é possível verificar que o desempenho no US e na CSU é bom em quase todas as tarefas, com exceção da tarefa de correção cuja pontuação é a mais baixa registrada. Nas tarefas em que o desempenho na CSU é bom, os alunos, em sua maioria, apresentam em suas justificativas aporte nas pistas linguísticas do texto, evidenciando a análise dos tempos verbais sob a perspectiva do tempo de narração. Esse comportamento indica maior apropriação do conteúdo sintático em análise por parte dos sujeitos do 5º ano.

Os dados da tabela 30 (N 15) a seguir correspondem ao desempenho no bloco 10 referente ao conteúdo sintático *Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade*, nas quatro tarefas.

Tabela 30 – Desempenho dos alunos do 5º ano: bloco 10, US e CSU, por tarefa

Tarefas	Bloco 10 ⁸²			
	US		CSU	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual
TI	14 (15)	93,33%	76 (105)	72,38%
TJ	14 (15)	93,33%	95 (105)	90,47%
TC	14 (30)	46,66%	83 (210)	39,52%
TJPT	9 (15)	60%	63 (105)	60%

Na tarefa de identificação, os resultados são: US – 14 acertos (93,33%); e CSU – 76 pontos (72,38%). Analisando as respostas dos sujeitos, o S30 e S32 são os únicos a alcançar pontuação 7: *“Porque tá aqui “o amigo bonito”. Se não estaria comprou “o presente bonito.”* (S30); *“Do jeito que tá escrito se refere ao amigo. Se fosse o presente seria “Maria comprou o presente bonito do amigo.”* (S32). Seis sujeitos se destacam ao registrar pontuação 6 (S28; S31; S33; S36; S37; S38): *“Porque ela falou que o amigo é bonito”.* (S37).

Em relação à tarefa de julgamento, o resultado é 14 acertos (93,33%) no US e 95 pontos (90,47%) na CSU. Os dados evidenciam predomínio de pontuação 7, na medida em que onze sujeitos do grupo registram essa pontuação (S26; S27; S29; S30; S33; S34; S35; S36; S37; S38; S40): *“Porque Maria pegou a blusa bonita da amiga. A B não pode porque a frase tá se referindo à amiga e deve se referir à blusa.”* (S34); *“Porque ela tá antes da “amiga” e não depois da “amiga”. A B não pode porque é a amiga que é bonita e não a blusa.”* (S36); *“Porque na B tá junto com amiga, o bonita. Porque o adjetivo tá ao lado de blusa. A B não pode porque o adjetivo tá ao lado de amiga.”.* (S37). Em suas respostas, os alunos evidenciam reconhecer a relevância da presença do adjetivo próximo ao SN.

Na tarefa de correção, os resultados são: US – 14 acertos (46,66%); e CSU – 83 pontos (39,52%). Na CSU da primeira etapa da questão, nenhum sujeito registra pontuação 7 e apenas dois (S37 e S38) alcançam pontuação 6 ao responder: *“Por causa que aqui é do colega novo, então quer dizer que ele já usou o sapato, eu acho. E aqui na primeira tá dizendo que o colega nunca usou.”* (S37). Destacam-se ainda quatro sujeitos com pontuação 4 (S32; S33; S36; S40) por acertarem no US, mas errarem na justificativa. Na CSU da

⁸² Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade

segunda etapa, os dados apontam dois sujeitos com registro de pontuação 7 (S28 e S30): *“Porque daí fica mais sentido com a primeira. Que ele nunca usou, então o sapato é novo.”* (S28); *“O colega não é novo na primeira. Porque na primeira Zé comprou um sapato que o colega nunca usou, que é novo.”* (S30). Os dados revelam ainda seis sujeitos com registro de pontuação 1 (S29; S32; S34; S35; S36; S40).

Quanto ao desempenho na tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação é 60% no US e na CSU. Os dados revelam predomínio de pontuação 7, registrada por sete sujeitos do grupo (S28; S29; S32; S33; S34; S35; S37): *“Porque na A tá dizendo que o cachorrinho é de brinquedo também. Na B tá se referindo o cavalinho é de brinquedo.”* (S28); *“Porque a A coloca o cachorrinho e o cavalinho como de brinquedos, mas é só o cachorrinho.”* (S29); *“É a B porque na A tá falando que o cachorrinho e o cavalinho são de brinquedo. Então, o cachorrinho é de verdade e só o cavalinho é de brinquedo. Porque o cavalinho é que é de brinquedo e não o cavalinho.”* (S33). Cabe destacar ainda o número de sujeitos que registram pontuação 1 (S26; S27; S30; S31; S36; S39): *“Não tem diferença, só tá invertido. As duas são iguais. Porque ele ganhou antes o cachorrinho e depois o cavalinho.”* (S30); *“Porque o cachorrinho foi ganhado primeiro.”* (S31).

Na comparação entre as categorias operativas, os resultados revelam desempenho mais produtivo na tarefa de julgamento. A pontuação mais baixa ocorre na tarefa de correção.

Analisando o desempenho sob a perspectiva do US, nas tarefas de identificação e de julgamento, os alunos demonstram boa compreensão das estruturas com ambiguidade. Nas demais tarefas, os resultados mostram que alguns tendem a não perceber a ambiguidade nas estruturas. Em relação à CSU, na tarefa de identificação e de julgamento, os alunos parecem perceber a importância da posição do adjetivo para o sentido da frase, mas as suas justificativas não demonstram conhecimento linguístico explícito sobre o aspecto sintático. No que se refere ao desempenho das tarefas de correção e de julgamento no plano textual, os resultados não revelam apropriação do conteúdo sintático pelos alunos. Na tarefa de julgamento no plano textual, por exemplo, há casos de alunos do grupo que interpretam a frase “O cavalinho e o

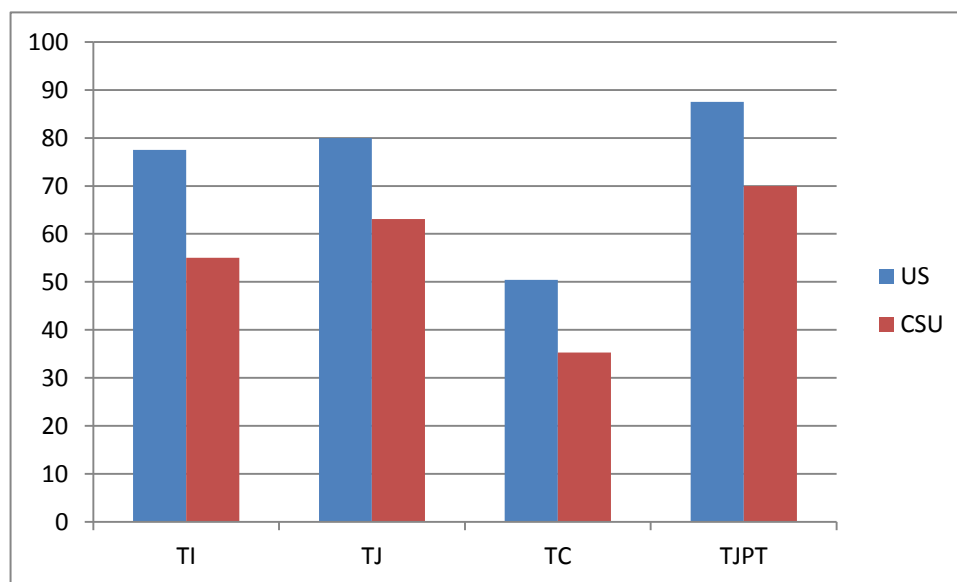
cachorrinho de brinquedo” como correta porque está de acordo com a ordem em que os animais aparecem no contexto de referência. Em suas respostas, os alunos não consideraram a inadequação da posição do adjunto adnominal “de brinquedo”. Esse comportamento pode estar relacionado à maturidade cognitiva dos sujeitos, mas também ao trabalho insuficientemente fundamentado na organização sintática da frase, conforme aponta Gombert (2003).

3.4 Análise dos resultados sob a perspectiva do desempenho das tarefas em cada ano escolar

Neste item, é apresentada uma análise comparativa do desempenho das tarefas de modo a identificar o nível de dificuldade em cada categoria operativa.

O gráfico a seguir apresenta o desempenho geral do 3º ano no US e na CSU nas quatro tarefas.

Gráfico 1– Desempenho das categorias operativas no US e na CSU no 3º ano escolar

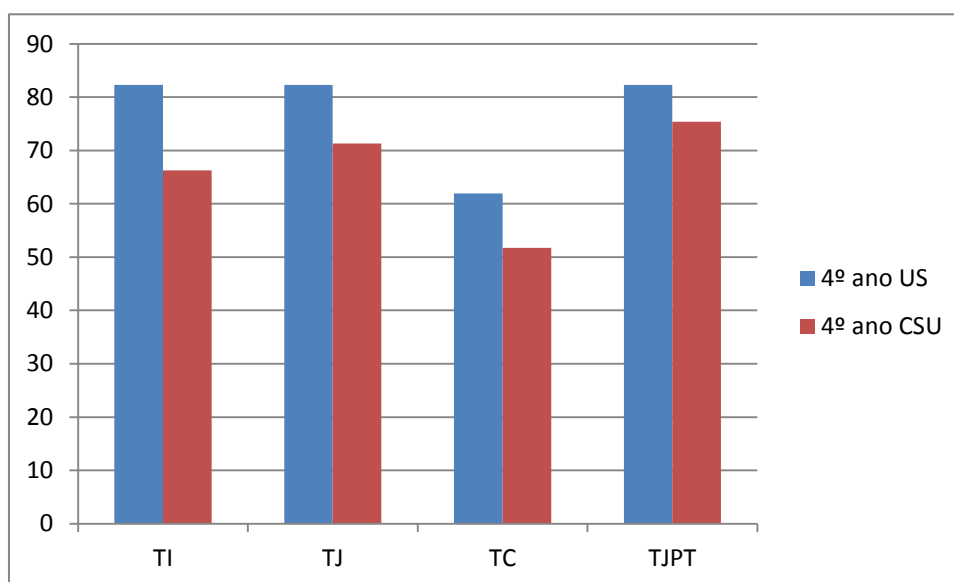


Analisando inicialmente os dados do US, os resultados dispostos em *ranking* de posição são: TJPT - 87,5%; TJ - 80%; TI - 77,5%; e TC - 50,41%. O

gráfico evidencia desempenho maior na tarefa de julgamento no plano textual (87,5%). A tarefa de desempenho mais baixo é a tarefa de correção (50,41%). Os resultados da CSU revelam as seguintes pontuações em *ranking*: TJPT - 70%; TJ - 63,09%; TI - 55%; TC - 35,29%. O desempenho mais produtivo também ocorre na tarefa de julgamento no plano textual (70%); enquanto o desempenho mais baixo é registrado na tarefa de correção (35,29%).

Os resultados em análise abaixo correspondem ao desempenho das tarefas no grupo do 4º ano. O gráfico a seguir apresenta o comportamento de cada categoria operativa nesse grupo escolar.

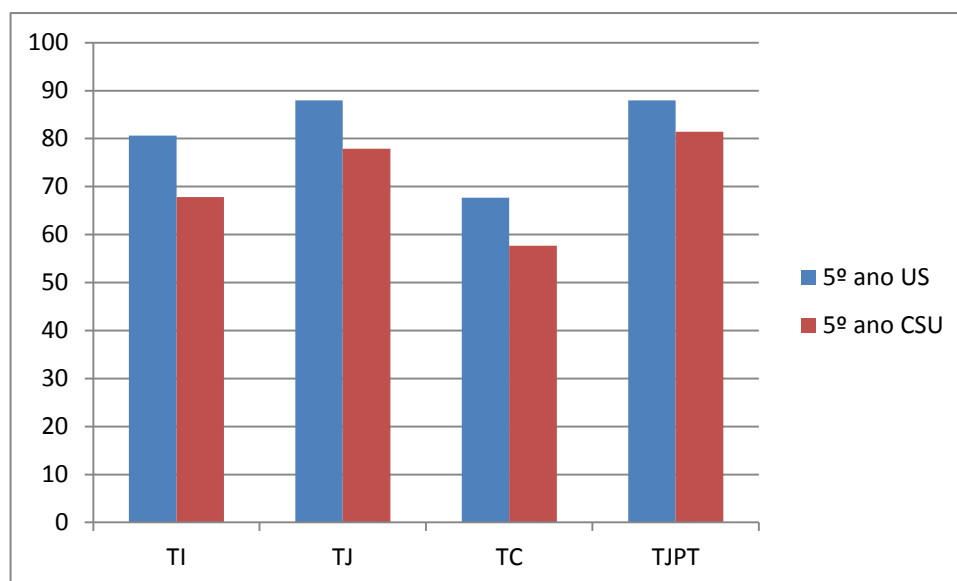
Gráfico 2 – Desempenho das categorias operativas no US e na CSU no 4º ano escolar



Analisando, inicialmente, os dados do US, os resultados das tarefas em *ranking* de posição são: TI, TJ, TJPT – 82,3%; e TC – 61,92%. As tarefas de identificação, de julgamento e de julgamento no plano textual apresentam a mesma pontuação (82,3%); a pontuação mais baixa é revelada na tarefa de correção (61,92%). Na CSU, as posições são: TJPT – 75,38%; TJ – 71,31%; TI – 66,26%; TC – 51,75%. O desempenho é maior na tarefa de julgamento no plano textual e o mais baixo ocorre na tarefa de correção.

Os dados a seguir são referentes ao grupo escolar do 5º ano. O gráfico abaixo apresenta o desempenho das tarefas nesse grupo.

Gráfico 3 – Desempenho das categorias operativas no US e na CSU no 5º ano escolar



Quanto ao desempenho do 5º ano, os resultados do US em *ranking* de desempenho são: TJPT e TJ – 88%; TI – 80%; TC – 67,66. No US, a pontuação é mais alta nas tarefas de julgamento, sendo igual a pontuação registrada na TJPT e na TJ (88%); o desempenho mais baixo é evidenciado na tarefa de correção (67,66%). Na CSU, as pontuações em *ranking* são: TJPT – 81,42%; TJ – 77,9%; TI – 67,8%; e TC – 57,66%. A tarefa de julgamento no plano textual apresenta o desempenho mais produtivo (81,42%); enquanto a tarefa de correção apresenta a menor pontuação entre as tarefas (57,66%).

A análise dos resultados alcançados permite observar que o comportamento referente às categorias operativas é o mesmo, independente do ano escolar. Os dados mostram que a tarefa de julgamento no plano textual é a que apresenta as pontuações mais altas, seguida das tarefas de julgamento (no plano sintático) e de identificação. Os resultados mostram também que a tarefa de correção é a de desempenho mais baixo na comparação entre as categorias operativas do instrumento. Considerando os resultados alcançados, cabe desenvolver uma análise sobre as tarefas cujos desempenhos se destacam.

A tarefa de julgamento no plano textual tem como característica a presença de um texto como contexto referência, o qual serve de base para que

o sujeito possa realizar o seu julgamento. Apesar de apresentar frases mais longas e, conseqüentemente, uma estrutura linguística mais complexa, os resultados não apontam o texto como um fator relacionado à complexidade. Pelo contrário, os dados revelam desempenho mais produtivo dos alunos dos três grupos escolares no plano sintático textual. Esse resultado não corrobora a afirmação de Correa (2004) a respeito da eficiência da tarefa de julgamento ao envolver estruturas mais longas e mais complexas. De acordo com a autora, o desempenho das crianças nesse tipo de tarefa é comprometido quando elas são expostas a situações de julgamento de frases mais complexas, uma vez que outros fatores ligados, especialmente, a processos cognitivos influenciam no desempenho do aluno. O fato é que, considerando os apontamentos da própria autora, esses fatores como a capacidade de memória de trabalho foram controlados, de modo a evitar influências dessa natureza no desempenho das habilidades sintáticas dos participantes. Cabe destacar também que a categoria operativa referente ao julgamento exige apenas uma operação cognitiva que é a de julgar qual das duas frases apresentadas corresponde ao contexto de referência. Esse aspecto é apontado por Correa como relevante na elaboração de uma tarefa para avaliação da habilidade metalinguística da criança, na medida em que não há associação de operações na mesma categoria operativa de julgamento.

Em relação à tarefa de correção, os seus resultados são os mais baixos na comparação entre as categorias operativas, independente do ano escolar. Cabe considerar aqui a peculiaridade dessa categoria operativa, uma vez que a sua estrutura não abrange frases contendo violação gramatical. Na tentativa de obter acesso estritamente ao conhecimento sintático, a tarefa estimula a reflexão da criança a partir do ajuste sintático da frase, conforme o contexto de referência. Essa proposta tem embasamento na afirmação de Correa (2004), assumindo o objetivo de evitar respostas que, segundo a autora, resultam de uma variação linguística. A tarefa de correção, portanto, se caracteriza por ser mais complexa em relação às demais categorias operativas, porque não há erro gramatical nas frases. Isso exige da criança ir além do conhecimento tácito da língua, decorrente de um processo de aquisição natural da linguagem, sem

consciência. Para resolver as questões de US e CSU da tarefa o aluno precisa, portanto, aplicar as habilidades de natureza sintática que possui.

Outro aspecto importante corresponde ao modo de constituição da tarefa de correção. A estrutura contempla duas questões de US e duas de CSU, constituindo, por esse motivo, a tarefa mais extensa e, conseqüentemente, mais complexa. A tarefa apresenta um contexto sintático e uma frase cuja estrutura não corresponde ao contexto proposto. O aluno deve, então: a) identificar o item sintático que não combina – US; b) justificar a sua resposta – CSU; c) ajustar a frase de modo a ficar com o mesmo sentido do contexto de referência – US; e d) justificar o ajuste realizado - CSU. Apesar da extensão, os resultados evidenciam os benefícios da sua estrutura para o alcance do objetivo de investigar a consciência sintática dos alunos. Na análise dos dados, são recorrentes os casos de alunos, dos três níveis escolares em investigação, que respondem corretamente à segunda etapa da tarefa (US e CSU) sem ter respondido à primeira etapa (US e CSU) ou apenas parte dela (CSU). Esse fato aponta a adequação do formato da tarefa, especialmente no que se refere ao modo como estão organizadas as questões de US e de CSU, apresentando caráter complementar, o que contribui para a obtenção de informações a respeito do desempenho da criança.

Outro fator que pode estar associado ao desempenho das categorias operativas e que ao mesmo tempo as particulariza são as estruturas propostas para o material de investigação elaborado. No instrumento proposto, ao contrário de outros instrumentos existentes como o de Capovilla e Capovilla (2004), o item sintático em investigação não equivale ao emprego inadequado em uma sentença, mas à presença em contextos sintáticos de referência que servem de aporte para a o desenvolvimento das questões de US e de CSU. Cabe destacar também a presença da questão de CSU correspondente à justificativa para a resposta do US. Com a inserção da questão de justificativa, objetivo é obter informações mais consistentes sobre o conhecimento sintático da criança, além de distinguir situações de acertos eventuais no US.

3.5 Análise comparativa dos desempenhos dos anos escolares por conteúdo sintático e em cada tarefa

A análise a seguir tem a finalidade de comparar o desempenho dos três anos escolares em investigação no que se refere aos dez blocos de conteúdos sintáticos e às quatro tarefas propostas no instrumento.

Para análise comparativa do desempenho entre os três anos escolares, os dados foram encaminhados para tratamento estatístico⁸³. Para a análise estatística dos dados correspondentes ao US, houve a opção pelos testes de independência *Teste de Qui-Quadrado (Pearson Chi-Square Test* e *Teste de Exato de Fisher (Fisher's Exact Test)*, os quais permitem verificar as evidências de associação entre as variáveis em investigação. O teste estatístico selecionado para o tratamento dos dados da CSU foi o *Teste de Kruskal-Wallis* cujo cálculo faz o ranqueamento dos escores, colocando-os em postos (R). Esse teste é um teste não paramétrico e é utilizado para testar se um conjunto de amostras apresenta diferenças efetivas entre si. De acordo com esses procedimentos estatísticos, a presença de significância nos resultados decorre de valor de p inferior a 0,005 ($p < 0,005$).

Inicialmente, são apresentados e analisados os resultados referentes ao US. As tabelas estão organizadas por tarefas de modo a apresentar o valor de p de cada conteúdo de sintaxe (bloco) na tarefa em análise.

A tabela 31 (N 40) a seguir apresenta os resultados em relação ao US, por bloco, na tarefa de identificação.

Tabela 31 – Uso sintático (US) por bloco na tarefa de identificação

Blocos	Tarefa de identificação	
	Pearson Chi-Square Teste	Fisher's Exact Test
B1	-	,654
B2	-	,497
B3	-	1,000
B4	-	,292
B5	,945	-
B6	-	-
B7	-	,296
B8	-	,588

⁸³ O tratamento estatístico dos dados foi desenvolvido pelo Prof. João Feliz, professor da Faculdade de Matemática da PUCRS.

B9	*,014	-
B10	-	1,000

Os dados apresentados na tabela acima correspondem aos valores de p decorrentes dos cálculos do tratamento estatístico fundamentado nos testes de *Pearson Chi-Square Test* e de *Fisher's Exact Test*. Os dois testes são usados, embora a apresentação do valor de p , na tabela acima, ocorra em apenas um dos testes, variando conforme cálculos prévios que determinam qual teste deve ser observado. Na interpretação dos dados, quando o valor de p é igual ou inferior a 0,005 ($p \leq 0,005$), há significância nos resultados, indicando, desse modo, a dependência entre as variáveis em análise.

Analisando os resultados da tabela acima, é possível constatar que apenas o bloco 9 (coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo de narração) apresenta valor de p inferior a 0,005 ($p < 0,005$), sendo, portanto, significativo. O desempenho desse conteúdo sintático é analisado mais detalhadamente na tabela abaixo.

Tabela 32 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 9⁸⁴ na TI

		Ano			Total (N40)
		3 (N12)	4 (N13)	5 (N15)	
B9I_US	Count	10	7	4	21
	0 % within B9I_US	47,6%	33,3%	19,0%	100,0%
	% within Ano	83,3%	53,8%	26,7%	52,5%
1	Count	2	6	11	19
	% within B9I_US	10,5%	31,6%	57,9%	100,0%
	% within Ano	16,7%	46,2%	73,3%	47,5%
Total	Count	12	13	15	40
	% within B9I_US	30,0%	32,5%	37,5%	100,0%
	% within Ano	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A tabela 32 acima apresenta os escores e os percentuais de desempenho de cada ano escolar no que tange ao erro (0) e ao acerto (1) no respectivo conteúdo sintático. Os resultados da tabela indicam comportamentos bem distintos entre o 3º e o 5º ano. Observando os dados

⁸⁴ Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

referentes aos percentuais de acerto, no 3º ano, apenas 10,5% dos sujeitos (2 alunos) acertam no US, enquanto no 5º ano o percentual é de 57,9% dos participantes (11 alunos). Analisando os dados do 4º e do 5º ano, a diferença de desempenho também é destacável, na medida em que 31,6% (6 alunos) do 4º ano acertam no US em comparação a 57,9% (11 alunos) do 5º ano.

Cabe observar os dados sob a perspectiva da idade dos participantes que acertam em cada ano escolar. Em relação ao 3º ano, a idade é 9 anos e 8 anos; no 4º ano, dois sujeitos apresentam 9 anos e quatro alunos têm 10 anos. Quanto ao 5º ano, dois sujeitos apresentam 10 anos e nove têm 11 anos.

Os resultados alcançados evidenciam uma evolução crescente no desempenho dos sujeitos, de acordo com o avanço escolar.

A tabela 33 (N 40) a seguir apresenta os resultados do US dos blocos na tarefa de julgamento.

Tabela 33 – Uso sintático (US) por bloco na tarefa de julgamento

Blocos	Tarefa de julgamento	
	Pearson Chi-Square Teste	Fisher's Exact Test
B1	-	,625
B2	-	,625
B3	-	,750
B4	,828	-
B5	-	,183
B6	-	,279
B7	,147	-
B8	-	,625
B9	-	,379
B10	-	,099

Observando os valores de p dos dois testes de estatística apresentados na tabela, é possível verificar que nenhum dos blocos apresenta evidências de associação entre as variáveis desempenho (erro e acerto) e ano escolar, uma vez que os valores de p são maiores do que 0,005 ($p > 0,005$).

A tabela 34 (N 40) abaixo apresenta os resultados do tratamento estatístico do US na tarefa de correção.

Tabela 34 – Uso sintático (US) por bloco na tarefa de correção

Blocos	Tarefa de correção			
	CA		CB	
	Pearson Chi-Square Teste	Fisher's Exact Test	Pearson Chi-Square Teste	Fisher's Exact Test
B1	-	1,000	-	1,000
B2	-	,157	-	*,004
B3	-	,175	*,048	-
B4	-	,056	-	,768
B5	-	,497	-	,851
B6	,101	-	*,000	-
B7	-	,288	-	,497
B8	,808	-	,282	-
B9	-	,912	-	,267
B10	,371	-	-	,814

Analisando os dados da tabela, é possível verificar valores de p significativos em três conteúdos sintáticos no US da segunda etapa da tarefa de correção: bloco 2 (,004); bloco 3 (,048); e bloco 6 (,000). Nos três itens de sintaxe, os valores p são inferiores a 0,05 ($p < 0,005$), apresentando, desse modo, significância nos resultados alcançados.

A tabela 35 a seguir apresenta mais detalhadamente os resultados no bloco 2 referente ao conteúdo *sintagma preposicional agente da passiva*.

Tabela 35–Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 2⁸⁵ na TC(B)

		Ano			Total (N40)
		3 (N12)	4 (N13)	5 (N15)	
B2CB_US	0	6	3	0	9
	Count				
	% within B2CB_US	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
	% within Ano	50,0%	23,1%	,0%	22,5%
1	Count	6	10	15	31
	% within B2CB_US	19,4%	32,3%	48,4%	100,0%
	% within Ano	50,0%	76,9%	100,0%	77,5%
Total	Count	12	13	15	40
	% within B2CB_US	30,0%	32,5%	37,5%	100,0%
	% within Ano	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

⁸⁵ SP agente da passiva

A análise da tabela acima evidencia diferença significativa entre o 3º e o 4º ano, uma vez que o 4º ano apresenta percentual de acerto (32,3% - 10 acertos) maior do que o do 3º ano (19,4% - 6 acertos); o mesmo desempenho significativo é observado entre o 3º e o 5º ano, sendo os percentuais 19,4% (6 acertos) e 48,4% (15 acertos), respectivamente.

Analisando os resultados sob a perspectiva da idade dos sujeitos que acertam, no 3º ano, dois sujeitos têm 8 anos e quatro têm 9 anos; no 4º ano, quatro alunos participantes têm 9 anos e seis têm 10 anos; quanto ao 5º ano, dois sujeitos têm 10 anos e onze alunos têm 11 anos. Conforme o avanço da idade, é possível acompanhar também uma evolução no desempenho dos alunos em relação à compreensão do tópico sintático referente ao sintagma preposicional agente da passiva nessa etapa da tarefa de correção. Esse fato corrobora a afirmação de Slobin (1966) sobre a compreensão de estruturas passivas. De acordo com o autor, estruturas passivas que permitem reversibilidade, como é o caso da estrutura em investigação, são de difícil compreensão por crianças entre 6-12 anos, havendo uma evolução no desempenho conforme o avanço da idade. Os dados alcançados aqui indicam que essa estrutura já está adquirida pelos alunos do 5º ano, uma vez todos acertam no US, cabendo destacar o predomínio da idade de 11 anos nesse grupo.

Na tabela 36 (N 40) a seguir são encontrados os dados referentes ao segundo conteúdo com evidências significativas, bloco 3 referente ao item *SN sujeito de verbo no infinitivo da oração subordinada com o verbo dizer na oração principal*.

Tabela 36 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 3⁸⁶ na TCB

		Ano			Total (N 40)
		3 (N12)	4 (N13)	5 (N15)	
B3CB_US 0	Count	8	5	3	16
	% within B3CB_US	50,0%	31,3%	18,8%	100,0%
	% within Ano	66,7%	38,5%	20,0%	40,0%
1	Count	4	8	12	24
	% within B3CB_US	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	% within Ano	33,3%	61,5%	80,0%	60,0%
Total Count		12	13	15	40
% within B3CB_US		30,0%	32,5%	37,5%	100,0%
% within Ano		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Observando os dados da tabela 36 acima, os resultados evidenciam diferença significativa entre os percentuais de acertos dos três grupos possíveis de comparação: 3º e 4º ano – 16,7% (4 acertos) e 33,3% (8 acertos); 3º e 5º ano – 16,7% (4 acertos) e 50,0% (12 acertos); e 4º e 5º ano – 33,3% (8 acertos) e 50,0% (12 acertos).

Sob a perspectiva da idade dos participantes que acertam no US, os dados revelam: 3º ano – dois sujeitos têm 8 anos e dois têm 9 anos; 4º ano – quatro sujeitos com 9 anos e quatro sujeitos com 10 anos; 5º ano – dois sujeitos têm 10 anos e dez sujeitos têm 11 anos. Os resultados apontam evolução no desempenho de compreensão do tópico sintático, conforme o avanço escolar, o que parece estar associado à idade, uma vez que o 5º ano apresenta o melhor desempenho e é o grupo de idade mais avançada. O tópico sintático em avaliação consiste em uma das regras primitivas apontadas por Chomsky (1969) como constituinte da competência linguística dos falantes até os 5 anos de idade. O que os dados dessa tarefa apontam é que esse comportamento linguístico parece não estar plenamente adquirido aos 9 anos, uma vez que os sujeitos do 3º ano evidenciam dificuldade em relação ao item sintático na respectiva tarefa.

⁸⁶ SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

Na tabela 37 (N 40) abaixo são encontrados os resultados detalhados do terceiro conteúdo, bloco 6, equivalente à *relação de causa e consequência, seja oração coordenada ou seja subordinada*.

Tabela 37 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 6⁸⁷ na TCB

		Ano			Total (N40)
		3 (N12)	4 (N13)	5 (N15)	
B6CB_US 0	Count	11	2	5	18
	% within B6CB_US	61,1%	11,1%	27,8%	100,0%
	% within Ano	91,7%	15,4%	33,3%	45,0%
1	Count	1	11	10	22
	% within B6CB_US	4,5%	50,0%	45,5%	100,0%
	% within Ano	8,3%	84,6%	66,7%	55,0%
Total Count		12	13	15	40
% within B6CB_US		30,0%	32,5%	37,5%	100,0%
% within Ano		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Os dados da tabela acima revelam, na comparação de percentual de acertos, diferença significativa entre dois grupos: a) 3º e 4º ano – 4,5% (1 acerto) e 50,0% (11 acertos); e 3º e 5º ano – 4,5% (1 acerto) e 45,5% (10 acertos).

Avaliando os resultados em relação à idade dos participantes, no 3º ano, o único sujeito que acerta tem 9 anos; quanto ao 4º ano, cinco sujeitos têm 9 anos e seis sujeitos têm 10 anos; em relação ao 5º ano, dois alunos têm 10 anos e 8 sujeitos têm 11 anos. Os resultados apontam um crescimento no desempenho do tópico sintático, conforme o avanço escolar. Essa evolução pode ser observada a partir dos 10 anos de idade, no 4º ano escolar.

A tabela 38 (N 40) a seguir apresenta os dados correspondentes ao US na tarefa de julgamento no plano textual.

⁸⁷ Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada

Tabela 38 – Uso sintático por bloco na tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual		
Bloco	Pearson Chi-Square Teste	Fisher's Exact Test
B1	-	,410
B2	-	1,000
B3	-	,519
B4	,133	-
B5	-	,489
B6	-	,319
B7	-	*,031
B8	-	1,000
B9	-	-
B10	-	,428

A análise dos dados da tabela evidencia presença de significância apenas no bloco 7, uma vez que o valor de p é inferior a 0,005 ($p = ,031$). A tabela 39 abaixo apresenta detalhadamente os resultados alcançados.

Tabela 39 – Desempenho comparativo dos grupos no US do bloco 7⁸⁸ na TJPT

		Ano			Total (N40)
		3 (N12)	4 (N13)	5 (N15)	
B7T_US 0	Count	0	5	2	7
	% within B7T_US	,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	% within Ano	,0%	38,5%	13,3%	17,5%
1	Count	12	8	13	33
	% within B7T_US	36,4%	24,2%	39,4%	100,0%
	% within Ano	100,0%	61,5%	86,7%	82,5%
Total	Count	12	13	15	40
	% within B7T_US	30,0%	32,5%	37,5%	100,0%
	% within Ano	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Os dados da tabela indicam diferença significativa na comparação do percentual de acertos nos seguintes grupos: 3^o e 4^o ano, com destaque para o desempenho maior do 3^o ano (36,4%) em comparação ao do 4^o ano (24,2%); e 4^o e 5^o ano, sendo o desempenho 5^o ano (39,4%) maior em relação ao do 4^o ano (24,2%).

⁸⁸ Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

A análise dos dados, considerando as idades, aponta: 3º ano, três alunos com 8 anos e nove alunos com 9 anos; no 4º ano – três alunos têm 9 anos e cinco alunos com 10 anos; no 5º ano – dois alunos com 10 anos e 11 alunos com 11 anos. Nessa tarefa, os dados apontam a dificuldade de compreensão do item sintático no plano textual pelos alunos do 4º ano. O resultado obtido não evidencia, portanto, uma evolução crescente equivalente ao ano escolar e à idade. Essa dificuldade de compreensão parece estar associada à tarefa de julgamento e, especialmente, ao plano textual, considerando que o grupo apresenta bom desempenho no US da tarefa de identificação, por exemplo. Considerando as características da tarefa, o plano textual é mais complexo e pode constituir, para esse grupo, um elemento complicador para a compreensão desse item de sintaxe.

Os resultados em análise a seguir correspondem à CSU. A tabela 40 (N 40) abaixo apresenta os resultados por bloco na tarefa de identificação.

Tabela 40 – Consciência Sintática no Uso (CSU) por bloco na tarefa de identificação

Tarefa de identificação		
Blocos	H	(p) Kruskal-Wallis
B1	6.7090	*0.0349
B2	0.9134	0.6334
B3	0.9002	0.6376
B4	0.8794	0.6442
B5	2.3639	0.3067
B6	9.2539	*0.0098
B7	0.8895	0.6410
B8	3.9032	0.1420
B9	11.6415	*0.0030
B10	0.8801	0.6440

Nessa tabela, *H* representa o valor estatístico do teste de *Kruskal-Wallis* e *p* corresponde ao valor de significância decorrente da comparação do desempenho dos três anos escolares por conteúdo sintático (bloco) na tarefa de identificação. Assim, o valor a ser observado na tabela é o de *p*, o qual indica presença de significância quando inferior a 0,005.

Os resultados revelam diferença significativa entre os anos escolares nos seguintes blocos: bloco 1 ($p=0,0349$); bloco 6 ($p = 0,0098$); e bloco 9 ($p =$

0,0030). Nos demais blocos, o valor de p é superior a 0,005 ($p > 0,005$), não sendo, portanto, significativas as diferenças entre os grupos.

As tabelas a seguir apresentam mais detalhadamente os resultados desses blocos, especificamente quanto aos anos escolares que apresentam diferença significativa quando comparados.

Tabela 41–Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 1⁸⁹ na TI

	Resultados	p-valor
H	6,7090	
(p) Kruskal-Wallis		0,0349
R1 (posto médio)	13,4167	
R2 (posto médio)	23,2692	
R3 (posto médio)	23,7667	
Comparações	Student-Newman-Keuls ⁹⁰	Dif. Postos
Grupos (3º e 4º)	9,8526	*0,0353
Grupos (3º e 5º)	10,3500	*0,0223
Grupos (4º e 5º)	0,4974	0,9106

Nessa tabela, os valores de R correspondem às médias de posição de cada grupo cujos resultados são: no 3º ano – 13,4167; no 4º ano – 23,2692; e no 5º ano – 23,7667. Analisando os desempenhos por grupos, tem-se a diferença dos postos cujos valores decorrem do cálculo da diferença da média entre os anos escolares comparados, sendo significativa a diferença entre: a) 3º e o 4º ano ($p = 0,0353$); e b) 3º e o 5º ano ($p = 0,0223$). Essa diferença é significativa, conforme o tratamento estatístico, na medida em que os valores correspondentes à coluna de significância (p-valor) são inferiores a 0,005 ($p < 0,005$) nos dois primeiros grupos comparados. A diferença entre o 4º e o 5º ano é muito pequena, sendo o valor de p decorrente dessa comparação superior a 0,005 ($p = 0,9106$).

Considerando esse resultado, cabe analisar comparativamente o desempenho de cada ano escolar na CSU. A tabela a seguir apresenta o número de ocorrências em cada nível de consciência por grupo escolar no bloco 1 cujo conteúdo é *pronome pessoal reto anafórico na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito*.

⁸⁹ SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

⁹⁰ Teste de comparação utilizado para verificar as distâncias entre as médias de postos de cada grupo.

Tabela 42- Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TI – Bloco 1

Tarefa de identificação – Bloco 1			
NCS/Ano	3º ano N12	4º ano N13	5º ano N15
0	2	0	0
1	4	4	5
2	0	0	0
3	1	0	0
4	4	1	1
5	1	6	4
6	0	0	5
7	0	2	0

Observando a tabela, é possível verificar que, na comparação entre 3º e 4º ano, o 3º ano apresenta concentração maior nos níveis mais baixos de consciência, enquanto o 4º ano demonstra mais ocorrências nas pontuações mais elevadas. Na comparação entre o 3º e 5º, os resultados também indicam evolução, na medida em que o 5º ano registra maior ocorrência nas pontuações mais altas.

Nessa questão, os alunos devem indicar quem é o *ele* da frase *João brigou com Carlos. Ele disse que Carlos pegou a bicicleta.* No 3º ano, há predomínio das pontuações 1 e 4, equivalente ao critério “justifica de modo errado” na CSU. Quatro alunos erram no US, respondendo *Carlos* como o SN correspondente ao pronome pessoal reto na 3ª pessoa e justificando: “*Porque sempre o 2º nome da frase é o ele.*” (S5). No 4º ano, seis sujeitos atingem pontuação 5 que se caracteriza pelo acerto no US e pela leitura da frase referência com ênfase no pronome *ele*. Cabe destacar que dois sujeitos atingem pontuação 7: “*Porque “ele disse que Carlos pegou a bicicleta” e tem o João e o Carlos. Aí só poderia ser o João falando, não pode ser o Carlos falando dele mesmo.*” (S13). No 5º ano, há predomínio de ocorrências nas pontuações 5 e 6, o que eleva o desempenho do grupo em comparação ao 3º ano. Cabe ressaltar também que, mesmo no 5º ano, há casos de alunos com pontuação 1, indicando que o conteúdo sintático representa ainda nesse período escolar uma dificuldade para os alunos. Os dados revelam também que os estudantes, em sua maioria, não apresentam apropriação plena sobre o conteúdo em análise, uma vez que apenas dois sujeitos do 4º ano alcançam a

pontuação máxima na CSU. Esse comportamento pode ser decorrente da prática escolar, que não desenvolve um trabalho direcionado para a observação e reflexão da organização linguística da frase, conforme aponta Gombert (2003).

A tabela abaixo corresponde aos resultados do bloco 6 cujo conteúdo é *relação causa e consequência seja oração coordenada seja subordinada*.

Tabela 43 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 6⁹¹ na TI

	Resultados	p-valor
H	9,2539	
(p) Kruskal-Wallis		0,0098
R1 (posto médio)	12,8750	
R2 (posto médio)	21,3077	
R3 (posto médio)	25,9000	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	8,4327	0,0716
Grupos (3º e 5º)	13,0250	*0,0040
Grupos (4º e 5º)	4,5923	0,2999

Os dados da tabela indicam valores de *R* crescentes: 3º ano - 12,8750; 4º ano – 21,3077; 5º ano – 25,9000. Na comparação entre os grupos, a diferença é significativa apenas entre o 3º e o 5º ano ($p = 0,0040$). Nas demais comparações entre os grupos, os valores de p são superiores a 0,005, não sendo, portanto, significativas as diferenças entre 3º e 4º ano ($p = 0,0716$) e entre 4º e 5º ano ($p = 0,2999$).

Tabela 44 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TI – Bloco 6

Tarefa de identificação – Bloco 6		
NCS/Ano	3º ano N12	5º ano N15
0	0	0
1	0	0
2	0	0
3	4	0
4	5	5
5	3	4
6	0	2
7	0	3

⁹¹ Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada.

A análise da tabela acima evidencia a distribuição distinta nos níveis de consciência entre os dois anos escolares em comparação. O 5º ano apresenta maior número de ocorrências nos níveis mais elevados de consciência linguística em comparação ao 3º ano.

No 3º ano, o nível mais alto de consciência alcançado é 5, registrado por três sujeitos. O 5º ano apresenta 5 sujeitos inseridos nos níveis 6 e 7. Considerando a complexidade do conteúdo sintático referente à relação causa e consequência, esse resultado indica a influência da maturidade cognitiva no desempenho dos alunos, na medida em que os dados revelam maior número de ocorrências de justificativas mais bem elaboradas no grupo do 5º ano escolar.

A tabela a seguir apresenta os resultados do bloco 9, equivalente ao conteúdo *coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração*.

Tabela 45 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 9⁹² na TI

	Resultados	p-valor
H	11,6415	
(p) Kruskal-Wallis		0,0030
R1 (posto médio)	12,2083	
R2 (posto médio)	21,3846	
R3 (posto médio)	26,3667	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	9,1763	*0,0499
Grupos (3º e 5º)	14,1583	*0,0018
Grupos (4º e 5º)	4,9821	0,2607

Nesse bloco, os valores de *R* são crescentes, conforme os anos escolares: 3º ano – 12,2083; 4º ano – 21,3846; 5º ano – 26,3667. Nas comparações entre os grupos, é possível constatar diferença significativa entre o 3º e o 4º ano e entre o 3º e o 5º ano, sendo os valores de *p* 0,0499 e 0,0018, respectivamente. A comparação entre o 4º e o 5º ano revela valor de *p* igual a 0,2607, indicando não ser significativa a diferença das médias nesse grupo comparativo.

⁹² Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

Tabela 46 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TI – Bloco 9

Tarefa de identificação – Bloco 1			
NCS/Ano	3º ano N12	4º ano N13	5º ano N15
0	1	0	0
1	9	7	3
2	0	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	0	0
6	1	0	3
7	0	6	8

Comparando, inicialmente, o desempenho do 3º e do 4º ano, os dados revelam maior número de ocorrências do 3º ano no nível 1 de consciência. O 4º ano apresenta sete ocorrências no nível 1, mas também seis ocorrências no nível 7, elevando o desempenho do grupo em relação ao 3º ano. Na comparação entre 3º e 5º, essa evolução é ainda maior, na medida em que o 5º ano apresenta maior concentração de ocorrências nos níveis 6 e 7, os mais altos.

Esse resultado aponta uma evolução crescente no desempenho do 3º em relação ao 4º ano e do 3º em relação ao 5º ano, indicando haver influência da maturidade cognitiva dos alunos no desempenho quanto à CSU da coerência temporal.

Uma análise geral do desempenho na tarefa de identificação permite destacar o fato de apenas três blocos apresentarem diferença significativa na comparação entre os anos escolares. Nesses blocos, cabe ressaltar ainda que a diferença é significativa entre o 3º e o 4º ano em dois blocos (bloco 1 e bloco 9) e entre o 3º e o 5º ano nos três blocos. Em relação à comparação entre o 4º e o 5º ano, a diferença não é significativa em nenhum dos três blocos em destaque.

Os resultados apresentados a seguir correspondem à CSU na tarefa de julgamento. A tabela 47 (N 40) abaixo indica os dados por bloco, na tarefa de julgamento.

Tabela 47 – Consciência Sintática no Uso por bloco na tarefa de julgamento

Tarefa de Julgamento		
Blocos	H	(p) Kruskal-Wallis
B1	4,8338	0,0892
B2	4,1264	0,1270
B3	3,7943	0,1500
B4	3,0369	0,2191
B5	2,8726	0,2378
B6	2,0017	0,3676
B7	0,1288	0,9376
B8	0,1288	0,9376
B9	6,0659	*0,0482
B10	4,0136	0,1344

Nessa tarefa, os dados apontam apenas o bloco 9 com valor de p significativo ($p = 0,0482$). Os demais blocos evidenciam p superior a 0,005, indicando diferença não significativa.

A tabela abaixo apresenta resultados mais detalhados sobre o desempenho dos anos escolares nesse bloco cujo conteúdo sintático equivale a *coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração*.

Tabela 48 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 9⁹³ na TJ

	Resultados	p-valor
H	6,0659	
(p) Kruskal-Wallis		0,0482
R1 (posto médio)	14,3333	
R2 (posto médio)	23,8462	
R3 (posto médio)	22,5333	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	9,5128	*0,0421
Grupos (3º e 5º)	8,2000	0,0701
Grupos (4º e 5º)	1,3128	0,7670

Observando os dados da tabela, é possível constatar que, no que tange aos valores de R , o desempenho é crescente entre o 3º e o 4º e entre o 3º e o 5º, mas não entre o 4º e o 5º ano. Apesar do resultado de R evolutivo registrado pelo 3º e pelo 4º ano, o valor de p correspondente à comparação

⁹³ Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

entre os grupos revela diferença significativa apenas entre o 3º e o 4º ano ao apresentar p inferior a 0,005 ($p = 0,0421$).

Tabela 49 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJ – Bloco 9

Tarefa de julgamento – Bloco 9		
NCS/Ano	3º ano N12	4º ano N13
0	0	0
1	2	0
2	0	0
3	3	0
4	1	1
5	0	0
6	2	3
7	4	9

A comparação entre o 3º e o 4º ano revela que o 3º ano apresenta desempenho mais distribuído entre os níveis de consciência, enquanto o 4º ano apresenta maior concentração de desempenho nos níveis mais altos de consciência, fato que eleva o resultado do 4º ano na CSU em relação ao 3º ano.

Esse comportamento dos dados indica a evolução crescente de desempenho, conforme o avanço de um ano escolar, no caso, do 3º para o 4º ano.

Os resultados em análise a seguir são referentes à CSU na primeira etapa da tarefa de correção. A tabela 50 (N 40) abaixo revela os dados por bloco na respectiva tarefa.

Tabela 50 – Consciência Sintática no Uso por bloco na primeira etapa da tarefa de correção

Tarefa de Correção A		
Blocos	H	(p) Kruskal-Wallis
B1	4,8460	0,0887
B2	9,3799	*0,0092
B3	5,5522	0,0623
B4	8,2206	*0,0164
B5	2,0225	0,3638
B6	6,0298	*0,0491
B7	3,4389	0,1792
B8	2,2067	0,3318
B9	0,5474	0,7606
B10	3,9532	0,1385

Nessa tabela, é possível identificar três blocos registrando valores de p significativos: bloco 2 ($p = 0,0092$); bloco 4 ($p = 0,0164$); e bloco 6 ($p = 0,0491$). Uma análise detalhada desses blocos é apresentada nas tabelas a seguir. Os valores de p dos demais blocos são maiores do que 0,005, indicando a ausência de diferença significativa entre os anos escolares nesses blocos.

A tabela 51 abaixo apresenta os resultados detalhados do bloco 2 cujo conteúdo sintático é *sintagma preposicional agente da passiva*.

Tabela 51 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 2⁹⁴ na TCA

	Resultados	p-valor
H	9,3799	
(p) Kruskal-Wallis		0,0092
R1 (posto médio)	12,6667	
R2 (posto médio)	21,7692	
R3 (posto médio)	25,6667	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Posto	
Grupos (3 ^o e 4 ^o)	9,1026	0,0518
Grupos (3 ^o e 5 ^o)	13,0000	*0,0041
Grupos (4 ^o e 5 ^o)	3,8974	0,3790

Nesse bloco, os valores de R são crescentes: 3^o ano – 12,6667; 4^o ano – 21,7692; e 5^o ano – 25,6667. Apesar do crescimento evolutivo nos valores de

⁹⁴ SP agente da passiva.

R, na comparação entre os grupos, a diferença é significativa apenas entre o 3º e o 5º ano, sendo o valor de p igual a 0,0041.

Tabela 52 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCA – Bloco 2

Tarefa de correção (CA) – Bloco 2		
NCS/Ano	3º ano N12	5º ano N15
0	2	0
1	2	1
2	0	0
3	2	2
4	2	0
5	2	1
6	2	9
7	0	2

A análise da tabela evidencia um desempenho distribuído nos níveis de consciência pelo grupo do 3º ano. Em relação ao 5º ano, os dados revelam registro de ocorrência em quase todos os níveis, havendo, porém, maior número de ocorrências no nível 6 de consciência, o que eleva o desempenho do 5º ano em comparação ao do 3º ano.

Analisando os dados sob a perspectiva da idade dos participantes, no 3º ano, os dois sujeitos que alcançam o nível 6 têm 9 anos, enquanto os nove sujeitos que registram nível 6 no 5º ano têm 11 anos, indicando a influência da maturidade cognitiva no desempenho do conteúdo referente à coerência temporal nessa etapa da tarefa de correção. Considerando Slobin (1966), esses dados corroboram a afirmação de que a dificuldade com as estruturas passivas diminui, conforme o avanço da idade das crianças. Os dados alcançados indicam que as crianças de 11 anos apresentam apropriação, embora não em nível pleno sobre a estrutura passiva.

A tabela a seguir apresenta os resultados do bloco 4 referente ao conteúdo sintático *oração adjetiva constituinte do SN sujeito e próxima desse sujeito*.

Tabela 53 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 4⁹⁵ na TCA

	Resultados	p-valor
H	8,2206	
(p) Kruskal-Wallis		0,0164
R1 (posto médio)	13,5417	
R2 (posto médio)	20,3462	
R3 (posto médio)	26,2000	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	6,8045	0,1460
Grupos (3º e 5º)	12,6583	*0,0052
Grupos (4º e 5º)	5,8538	0,1864

Os dados da tabela evidenciam os seguintes valores de *R*: 3º ano – 13,5417; 4º ano – 20,3462; e 5º ano – 26,2000. Os valores de *R* são crescentes, mas o valor de *p* indica significância apenas na comparação entre o desempenho do 3º e do 5º ano ($p = 0,0052$).

Tabela 54 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TC A – Bloco 4

Tarefa de correção (CA) – Bloco 4		
NCS/Ano	3º ano N12	5º ano N15
0	5	0
1	2	2
2	0	0
3	2	2
4	0	1
5	1	2
6	1	0
7	1	8

Analisando os dados da tabela comparativamente, o grupo do 3º ano apresenta maior concentração de ocorrências nos níveis mais baixos de consciência; o 5º ano evidencia maior número de ocorrência no nível 7.

Analisando os dados sob a perspectiva da idade, o único sujeito a registrar nível 7 no 3º ano têm 8 anos, enquanto os oito sujeitos do 5º ano que registram a mesma pontuação apresentam 11 anos. Os resultados evidenciam evolução crescente no desempenho do 3º para o 5º ano escolar. Esse

⁹⁵ SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

comportamento parece estar associado ao fator maturidade cognitiva, uma vez que o grupo dos sujeitos mais velhos apresenta desempenho mais elevado. Esse resultado corrobora a afirmação de Sheldon sobre o domínio mais tardio de estruturas contendo orações adjetivas cujo pronome relativo apresenta função sintática diferente do SN que o antecede. Para Sheldon (1974), estruturas com essas características são adquiridas mais tardiamente em decorrência da complexidade que representam para as crianças que tendem à compreensão de estruturas cujo funcionamento é paralelo, o que não é o caso da estrutura em análise. Os dados alcançados, portanto, indicam que até aproximadamente os 10 anos de idade a consciência sobre estruturas dessa natureza ainda é limitada.

A tabela 55 abaixo apresenta os resultados do bloco 6 referente ao conteúdo *relação de causa e consequência seja oração coordenada seja oração subordinada*.

Tabela 55 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 6⁹⁶ na TCA

	Resultados	p-valor
H	6,0298	
(p) Kruskal-Wallis		0,0491
R1 (posto médio)	14,6250	
R2 (posto médio)	20,0000	
R3 (posto médio)	25,6333	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	5,3750	0,2508
Grupos (3º e 5º)	11,0083	*0,0150
Grupos (4º e 5º)	5,6333	0,2035

Essa tabela apresenta valores de *R* crescentes: 3º ano – 14,6250; 4º ano – 20,0000; e 5º ano – 25,6333. Na comparação entre os grupos, no entanto, apenas a diferença entre o 3º e o 5º ano se apresenta como significativa ao registrar valor de *p* igual a 0,0150.

Uma análise geral, considerando os três blocos em análise nessa etapa da tarefa de correção, permite destacar o predomínio de diferença significativa

⁹⁶ Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada

na comparação entre o 3º e o 5º ano. Nos três blocos, a presença de significância ocorre sempre nesse grupo comparativo.

Tabela 56 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCA – Bloco 6

Tarefa de correção (CA) – Bloco 6		
NCS/Ano	3º ano N12	5º ano N15
0	6	1
1	3	3
2	0	0
3	0	3
4	2	2
5	1	2
6	0	4
7	0	0

Analisando comparativamente os dados da tabela, os resultados do 3º ano apontam maior número de ocorrências nos níveis baixos de consciência, enquanto o 5º ano apresenta um desempenho mais distribuído nos níveis, havendo mais ocorrências no nível 6 de consciência.

Esse comportamento revela um desempenho crescente conforme o avanço escolar, no caso, do 3º para o 5º ano. Apesar de o crescimento ser significativo nessas condições, os resultados do 5º ano revelam que os alunos desse grupo não apresentam apropriação plena do conteúdo sintático de sintaxe em avaliação na questão. Uma análise sob a perspectiva das idades aponta que o sujeito que registra o nível 5 – o mais alto registrado no 3º ano – tem 9 anos de idade; os quatro sujeitos que alcançam pontuação 6 no 5º ano têm entre 10 e 11 anos. Esse dado confirma a afirmação de Gombert (2003) sobre o conhecimento linguístico pouco desenvolvido dos alunos, o que pode estar associado à maturidade cognitiva das crianças, mas também ao trabalho pouco linguístico desenvolvido nas aulas de língua portuguesa.

As análises seguintes correspondem à CSU da segunda etapa da tarefa de correção.

A tabela 57 (N 40) abaixo revela os dados por bloco na respectiva tarefa.

Tabela 57 – Consciência Sintática no Uso por bloco na segunda etapa da tarefa de correção

Tarefa de Correção CB		
Blocos	H	(p) Kruskal-Wallis
B1	5,1808	0,0750
B2	14,0245	*0,0009
B3	9,5230	*0,0086
B4	4,1134	0,1279
B5	2,3174	0,3139
B6	15,0612	*0,0005
B7	0,8449	0,6554
B8	5,0348	0,0807
B9	0,1076	0,9476
B10	1,6289	0,4429

Os resultados referentes à segunda etapa da tarefa de correção evidenciam três blocos com valores de p significativos: bloco 2 ($p = 0,0009$); bloco 3 ($p = 0,0086$); e bloco 6 ($p = 0,0005$). Os demais blocos apresentam valores de p superiores a 0,005, considerados, desse modo, como não significativos.

A tabela 58 abaixo apresenta os resultados detalhados do bloco 2, equivalente ao conteúdo sintático *sintagma preposicional agente da passiva*.

Tabela 58 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 2⁹⁷ na TCB

	Resultados	p-valor
H	14,0245	
(p) Kruskal-Wallis		0,0009
R1 (posto médio)	13,0833	
R2 (posto médio)	19,3846	
R3 (posto médio)	27,4000	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3 ^o e 4 ^o)	6,3013	0,1782
Grupos (3 ^o e 5 ^o)	14,3167	* 0,0016
Grupos (4 ^o e 5 ^o)	8,0154	0,0704

A análise dos dados do bloco 2 revela os seguintes valores de R : 3^o ano – 13,0833; 4^o ano – 19,3846; 5^o ano – 27,4000. Esses valores indicam um desempenho crescente entre os três anos escolares. A comparação entre os

⁹⁷ SP agente da passiva.

grupos, no entanto, aponta como significativa apenas a diferença entre o 3º e o 5º ano cujo valor de p equivale a 0,0016. Nas demais comparações, os valores de p não evidenciam ocorrência de significância.

Tabela 59 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCB – Bloco 2

Tarefa de correção (CB) – Bloco 2		
NCS/Ano	3º ano N12	5º ano N15
0	5	0
1	1	0
2	0	0
3	1	0
4	0	0
5	1	0
6	4	14
7	0	1

Analisando os dados da tabela, é possível constatar uma distribuição bem distinta entre os dois grupos. No 3º ano escolar, o desempenho dos sujeitos está distribuído, havendo maior número de ocorrências no nível 0 e nenhuma ocorrência no nível 7. No 5º ano, a concentração das ocorrências está nos níveis mais elevados, sendo quatorze no nível 6 e uma no nível 7.

Avaliando os dados sob a perspectiva das idades, no 3º ano, dos quatro sujeitos que registram nível 6 (a maior pontuação do grupo), um tem 8 anos e três têm 9 anos; no 5º ano, dos quatorze sujeitos que registram nível 6, todos têm 11 anos com exceção de um participante que tem 10 anos. Esse comportamento evidencia uma associação entre bom desempenho e maturidade cognitiva, corroborando a afirmação de Slobin (1966) sobre a influência do fator tempo sob a apropriação de estruturas passivas.

A tabela abaixo apresenta os dados correspondentes ao bloco 3, equivalente ao conteúdo *SN sujeito de verbo no infinitivo da oração subordinada com o verbo dizer na oração principal*.

Tabela 60 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 3⁹⁸ na TCB

	Resultados	p-valor
H	9,5230	
(p) Kruskal-Wallis		0,0086
R1 (posto médio)	13,6250	
R2 (posto médio)	19,1154	
R3 (posto médio)	27,2000	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	5,4904	0,2407
Grupos (3º e 5º)	13,5750	*0,0027
Grupos (4º e 5º)	8,0846	0,0680

Essa tabela aponta desempenho crescente nos anos escolares, conforme os valores de R apresentados: 3º ano – 13,6250; 4º ano – 19,1154; 5º ano – 27,2000. A diferença, porém, é significativa apenas na comparação entre o grupo do 3º e do 5º ano cujo valor de p é 0,0027.

Tabela 61 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TC B – Bloco 3

Tarefa de correção (CB) – Bloco 3		
NCS/Ano	3º ano N12	5º ano N15
0	6	0
1	2	2
2	0	1
3	1	0
4	0	0
5	1	2
6	1	6
7	1	4

Na comparação entre os desempenhos do 3º e do 5º ano, os dados revelam maior concentração de ocorrências de pontuação nos níveis mais baixos de consciência pelos alunos do 3º ano escolar. No 5º ano, o comportamento dos dados é bem distinto, havendo predomínio de ocorrências nos níveis 6 e 7.

⁹⁸ SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

Considerando a idade dos participantes, os sujeitos que registram os níveis mais altos no 3º ano têm 8 e 9 anos; enquanto no 5º ano, a idade predominante é 11 anos. Em relação ao conteúdo em análise, o fator maturidade também parece exercer influência no desempenho dos alunos. A análise dos dados conforme Chomsky (1969) indica que os alunos do 3º ano apresentam dificuldade, nessa tarefa, de empregar a regra referente ao princípio da distância mínima para justificar a resposta do US. Os dados apontam que apesar de a estrutura da questão não apresentar violação do PDM, os alunos revelam dificuldade com a estrutura proposta, o que não é observado em relação ao 5º ano escolar.

A seguir, é apresentada a tabela referente aos dados do bloco 6 cujo conteúdo sintático é *relação causa e consequência seja oração coordenada seja subordinada*.

Tabela 62 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 6⁹⁹ na TCB

	Resultados	p-valor
H	15,0612	
(p) Kruskal-Wallis		0,0005
R1 (posto médio)	9,9583	
R2 (posto médio)	26,3077	
R3 (posto médio)	23,9000	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	16,3494	*0,0005
Grupos (3º e 5º)	13,9417	*0,0021
Grupos (4º e 5º)	2,4077	0,5868

Nesse bloco, os valores de *R* de cada ano escolar correspondem a: 3º ano – 9,9583; 4º ano – 26,3077; 5º ano – 23,9000. Esses dados apontam o valor de *R* do 4º ano superior ao do 5º ano, indicando ausência de desempenho crescente entre esses dois anos escolares. Quanto aos valores de *p* decorrente das comparações entre os grupos, a diferença é significativa entre o 3º e o 4º ano ($p = 0,0005$) e entre o 3º e o 5º ano ($p = 0,0021$). No que se refere ao 4º e ao 5º ano, a diferença não é significativa, sendo o valor de *p* superior a 0,005 ($p = 0,5868$).

⁹⁹ Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada

Tabela 63 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TCB – Bloco 6

Tarefa de correção (CB) – Bloco 6			
NCS/Ano	3º ano N12	4º ano N13	5º ano N15
0	9	1	2
1	2	1	2
2	0	0	1
3	0	0	1
4	0	1	0
5	0	2	1
6	1	7	7
7	0	1	1

Observando os dados da tabela, os dados revelam evolução de desempenho crescente entre o 3º e o 4º ano. Esse resultado decorre da diferença do desempenho dos grupos em relação aos níveis de consciência, os quais são mais altos no 4º ano em comparação ao 3º ano. Considerando as idades, dos oito sujeitos que registram os níveis mais altos de consciência, três têm 9 anos e cinco têm 10 anos. No 3º ano, o único sujeito que alcança nível 6 têm 9 anos de idade. Esse comportamento indica ser possível observar a partir dos 9 anos a presença de desempenho mais produtivo no que se tange à apropriação do conteúdo sintático referente à relação causa e consequência entre orações. Apesar do desempenho maior do 4º ano, a tabela evidencia que mesmo os alunos desse grupo escolar ainda não apresentam consciência plena sobre o item de sintaxe em investigação, corroborando a afirmação de Gombert (2003).

No que se refere à comparação entre o 3º e o 5º ano, o comportamento é bem semelhante ao do 3º ano com o 4º ano, sendo a diferença correspondente apenas à idade dos alunos do 5º ano, que equivale a 11 anos de idade. O que esse resultado evidencia é a ausência de diferença entre os desempenhos do 4º e do 5º ano.

Uma análise geral dessa etapa da tarefa de correção aponta a predominante presença de diferença significativa na comparação entre o 3º e o 5º ano nos três blocos analisados. Na comparação entre o 3º e o 4º ano, ocorre significância apenas no bloco 6; entre o 4º e o 5º ano não são constatados desempenhos significativos em nenhum dos blocos.

Os resultados em análise a seguir são referentes à CSU na tarefa de julgamento no plano textual.

A tabela 64 (N 40) abaixo revela os dados por bloco na respectiva tarefa.

Tabela 64 – Consciência Sintática no Uso por bloco na tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual		
Blocos	H	(p) Kruskal-Wallis
B1	9,6313	*0,0081
B2	0,5718	0,7514
B3	1,0262	0,5986
B4	7,1345	*0,0282
B5	1,6863	0,4303
B6	2,9645	0,2271
B7	11,4754	*0,0032
B8	2,1041	0,3492
B9	3,5605	0,1686
B10	0,0835	0,9591

Apresentam valores de p significativos os seguintes blocos nessa tarefa: bloco 1 ($p = 0,0081$); bloco 4 ($p = 0,0282$); e bloco 7 ($p = 0,0032$). Os valores de p dos demais blocos são superiores a 0,005, sendo, portanto, não significativos.

A tabela abaixo apresenta os dados detalhados do bloco 1 cujo conteúdo sintático corresponde ao *pronome pessoal reto anafórico na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito*.

Tabela 65 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 1¹⁰⁰ na TJPT

	Resultados	p-valor
H	9,6313	
(p) Kruskal-Wallis		0,0081
R1 (posto médio)	13,4167	
R2 (posto médio)	23,3077	
R3 (posto médio)	23,7333	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	9,8910	*0,0346
Grupos (3º e 5º)	10,3167	*0,0227
Grupos (4º e 5º)	0,4256	0,9235

¹⁰⁰ SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

Observando os valores de R , os resultados por ano escolar são: 3º ano – 13,4167; 4º ano – 23,3077; 5º ano – 23,7333. Na comparação entre os grupos, o 3º e o 4º e o 3º e o 5º anos apresentam diferenças significativas, sendo os valores de p 0,0346 e 0,0227, respectivamente. A diferença decorrente da comparação entre o 4º e o 5º ano revela valor de p superior a 0,005 ($p = 0,92235$), indicando não haver significância.

Tabela 66 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJPT - Bloco 1

Tarefa de julgamento no plano textual – Bloco 1			
NCS/Ano	3º ano N12	4º ano N13	5º ano N15
0	0	0	0
1	3	1	1
2	0	0	0
3	1	0	0
4	2	1	1
5	1	0	0
6	1	0	0
7	4	11	13

A análise da tabela demonstra, no 3º ano, ocorrência distribuída nos níveis de consciência, enquanto o 4º ano apresenta maior número de ocorrência no nível 7. No 5º ano, o desempenho é semelhante ao do 4º ano, havendo maior número de ocorrências também no nível 7. Analisando os dados sob a perspectiva da idade, dos quatro sujeitos do 3º ano que alcançam nível 7, dois têm 8 anos e dois têm 9 anos; no 4º ano, dos onze sujeitos com nível 7, cinco têm 9 anos e seis têm 10 anos; no 5º ano, quase todos os treze sujeitos têm 11 anos com exceção de dois alunos que têm 10 anos.

Esse resultado revela evolução crescente entre o 3º e o 4º ano, indicando a relação de desempenho conforme o avanço do ano escolar. Os dados também apontam a apropriação de conhecimentos linguísticos referentes ao pronome pessoal reto no que tange ao plano textual pelos alunos do 4º e do 5º ano, na medida em que grande parte dos sujeitos desses dois grupos alcança, nessa tarefa, nível 7 em consciência. Em suas respostas é possível acompanhar o desenvolvimento de uma reflexão fundamentada na

organização linguística do texto referência, corroborando a afirmação de Gombert (1992; 2003).

A tabela 67 abaixo apresenta os dados do bloco 4, equivalente ao conteúdo sintático *oração adjetiva constituinte do SN sujeito*.

Tabela 67 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 4¹⁰¹ na TJPT

	Resultados	p-valor
H	7,1345	
(p) Kruskal-Wallis		0,0282
R1 (posto médio)	14,2917	
R2 (posto médio)	20,0385	
R3 (posto médio)	25,8667	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	5,7468	0,2195
Grupos (3º e 5º)	11,5750	*0,0106
Grupos (4º e 5º)	5,8282	0,1883

Essa tabela evidencia os seguintes valores de *R*: 3º ano – 14,2917; 4º ano – 20,0385; 5º ano – 25,8667. Esses valores indicam um desempenho crescente entre os anos escolares. Os dados correspondentes às comparações entre os três grupos apontam como significativa apenas a diferença entre 3º e o 5º ano cujo valor de *p* é 0,0106. Os demais grupos apresentam valores de *p* superiores a 0,005, não havendo, desse modo, significância nas comparações entre o 3º e o 4º ano (*p* = 0,2195) e entre o 4º e o 5º ano (*p* = 0,1883).

¹⁰¹ SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

Tabela 68 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJPT - Bloco 4

Tarefa de julgamento no plano textual – Bloco 4		
NCS/Ano	3º ano N12	5º ano N15
0	0	0
1	6	3
2	0	0
3	2	0
4	3	1
5	1	2
6	0	4
7	0	5

Observando os dados da tabela, os resultados do 3º ano apresentam maior concentração de ocorrências nos níveis mais baixos de consciência; enquanto o 5º ano apresenta maior ocorrência nos níveis mais elevados. Analisando os dados sob a perspectiva das idades, o único sujeito do 3º ano que alcança nível 5 – a pontuação mais alta registrada pelo grupo – têm 9 anos; dos nove sujeitos do 5º ano que alcançam nível 6 e 7, dois têm 10 anos e sete têm 11 anos. Esse comportamento indica ser possível constatar diferença no desempenho dos alunos no que tange a esse tópico sintático a partir dos 10 anos de idade, o que pode estar associado à maturidade cognitiva desses alunos, na medida em que apenas no 5º ano escolar é possível constatar diferença significativa na comparação de desempenho entre os anos escolares. O resultado alcançado corrobora a afirmação de Sheldon (1974) a respeito da compreensão tardia de estruturas envolvendo orações adjetivas encaixadas cuja função do pronome relativo não é a mesma do SN que o antecede. Os dados revelam que estruturas com essas características não são dominadas pelos alunos do 3º ano. Se observado o desempenho do 5º ano, é possível verificar que são poucos os alunos que alcançam os níveis mais elevados, indicando que, também nesse grupo, o item sintático em análise não está plenamente adquirido pelos estudantes.

Na tabela 69 a seguir são encontrados os dados referentes ao bloco 7 cujo conteúdo sintático é *concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica*.

Tabela 69 – Desempenho comparativo dos grupos na CSU do bloco 7¹⁰² na TJPT

	Resultados	p-valor
H	11,4754	
(p) Kruskal-Wallis		0,0032
R1 (posto médio)	17,0417	
R2 (posto médio)	14,6154	
R3 (posto médio)	28,3667	
Comparações Student-Newman-Keuls	Dif. Postos	
Grupos (3º e 4º)	2,4263	0,6041
Grupos (3º e 5º)	11,3250	*0,0124
Grupos (4º e 5º)	13,7513	*0,0019

Os dados da tabela revelam valor de *R* do 3º ano ($R = 17,0417$) superior ao do 4º ano ($R = 14,6154$), indicando ausência de desempenho crescente entre esses dois grupos. Cabe ressaltar o desempenho do 5º ano cujo valor de *R* é 28,3667, destacando-se em comparação ao desempenho dos outros anos escolares em avaliação.

Na comparação entre os grupos, os destaques são significativos nas diferenças entre os seguintes grupos: 3º e 5º ano ($p = 0,0124$) e 4 e 5º ano ($p = 0,0019$).

Tabela 70 - Número de ocorrências por nível de consciência sintática na TJPT - Bloco 7

Tarefa de julgamento no plano textual – Bloco 7			
NCS/Ano	3º ano N12	4º ano N13	5º ano N15
0	0	1	0
1	0	3	0
2	0	1	2
3	3	1	0
4	3	2	0
5	4	1	2
6	2	3	2
7	0	1	9

Analisando, inicialmente, os dados decorrentes da comparação entre o 3º e o 5º ano, os resultados apontam desempenho mais produtivo do 5º ano,

¹⁰² Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

na medida em que há, nesse grupo, maior ocorrência nos níveis mais elevados de consciência. Na comparação entre 4º e 5º ano, os resultados do 4º ano estão mais distribuídos nos níveis de consciência, evidenciando o desempenho mais baixo do 4º ano em relação ao do 5º. Considerando as idades dos participantes, os dois sujeitos que alcançam nível 6 no 3º ano têm 9 anos; no 4º ano, o sujeito que alcança nível 7 têm 10 anos; já em relação aos sujeitos do 5º ano, dos nove alunos que alcançam o nível máximo de consciência, oito têm 11 anos e um têm 10 anos de idade.

O resultado alcançado indica que o desempenho pode estar associado ao fator maturidade cognitiva das crianças, uma vez que é possível constatar o avanço no desempenho dos alunos conforme o avanço escolar, o que está diretamente vinculado à idade dos participantes. Analisando os dados sob a perspectiva de Karmiloff-Smith (1979), os resultados demonstram haver apropriação do uso do morfema de gênero a partir dos 11 anos de idade, período em que os alunos apresentam uma reflexão linguística mais desenvolvida sobre o tópico sintático em avaliação. Nessa questão, os alunos do 5º ano evidenciam ter ultrapassado o conceito de gênero fundamentado nas concepções de morfema “o” relacionado a menino e “a” à menina.

Na tarefa de julgamento no plano textual, é possível constatar a tendência à presença de diferença significativa entre o grupo do 3º e do 5º ano, na medida em que esse comportamento é verificado nos três blocos em análise. Há também a ocorrência de diferença significativa entre o 3º e o 4º ano, no bloco 1; e, no bloco 7, entre o 4º e o 5º ano.

Analisando os dados gerais decorrentes da comparação de desempenho dos anos escolares em CSU, os resultados alcançados revelam uma informação importante e reveladora: a ausência de diferença significativa predominante entre os desempenhos dos três anos escolares em investigação nos blocos de conteúdos sintáticos.

Os resultados obtidos e apresentados previamente são condições para responder às questões de pesquisa e desenvolver as considerações finais do trabalho desenvolvido, conteúdo do próximo capítulo deste estudo.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos dão condições para responder às questões de pesquisa propostas no momento inicial do estudo. Essas questões estão voltadas para o tema da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos no que se refere à elaboração de um instrumento de investigação da habilidade sintática de crianças dos respectivos anos escolares.

No que se refere à questão de pesquisa 1 (quais as categorias e as operações sintáticas que devem compor um instrumento de avaliação desse tipo de consciência linguística de alunos de 3º, 4º e 5º anos?), cabe destacar a contribuição do estudo em relação ao formato do instrumento. O instrumento é constituído de conteúdos sintáticos e categorias operativas inicialmente estabelecidos a partir de levantamento realizado sobre os estudos e os instrumentos de consciência sintática existentes na literatura. Posteriormente, após a elaboração da versão preliminar do instrumento, os resultados da sua aplicação em situação de coleta-piloto dão condições para a elaboração da versão final do instrumento. Em seu formato final, o instrumento é constituído de dez conteúdos sintáticos e quatro categorias operativas, estabelecidos e ampliados a partir do processo de construção descrito acima.

Constituem categorias sintáticas relevantes na construção de um instrumento de investigação da consciência linguística de crianças de 3º, 4º e 5º anos: 1) SN pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico; 2) SP agente da passiva; 3) SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo; 4) SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN; 5) SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos; 6) relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada; 7) concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade; 8) concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase; 9) coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração; 10) posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade.

A escolha desses casos sintáticos decorre de estudos desenvolvidos considerando essas estruturas sintáticas, bem como do desempenho evidenciado pelos alunos na aplicação-piloto da versão preliminar do instrumento. Todos esses conteúdos sintáticos constituem o *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EF*, tendo sido demonstrado, por meio dos resultados de cada ano escolar, ser necessária a inclusão desses itens em instrumentos de investigação dessa natureza, uma vez que todos esses casos sintáticos selecionados apresentam algum nível de dificuldade para os alunos. Esse fato fica evidente nas situações em que os estudantes apresentam, por exemplo, bom desempenho no US, mas evidenciam dificuldade na CSU. Certamente, há outros itens a serem incluídos nessa listagem, cabendo o desenvolvimento de outras pesquisas nessa direção para a ampliação dos conhecimentos relacionados à consciência sintática das crianças.

Em relação às operações sintáticas, o instrumento elaborado é constituído de quatro categorias operativas, sendo três no plano frasal (tarefa de identificação, tarefa de julgamento, tarefa de correção) e uma no plano textual (tarefa de julgamento no plano textual). Considerando as pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto (Capovilla e Capovilla, 2006; Correa, 2004; Alexandre, 2010; Costa, 2010; Sim-Sim, 2010), o presente estudo se destaca pela contribuição em diferentes direções no que tange às categorias operativas que constituem o instrumento.

Inicialmente, cabe ressaltar a inclusão do plano sintático a nível textual em uma das categorias operativas, no caso, na tarefa de julgamento, como dito acima. Esse é um diferencial do instrumento, uma vez que os materiais existentes consideram a investigação da consciência sintática das crianças apenas a nível frasal, sem contemplar o plano sintático textual. O interesse pela investigação das habilidades sintáticas no plano do texto decorre da necessidade de ampliar a conceito de consciência sintática a nível textual, uma vez que é sabido que os itens sintáticos não constituem uma soma de elementos em uma frase de forma segmentada, mas sim um conjunto de relações que tem a finalidade de atribuir sentido ao texto. Nessa perspectiva, a concepção aqui assumida é a de que a investigação da consciência sintática

deve contemplar os dois planos: o frasal e o textual. Assim, é possível conhecer as reais habilidades sintáticas das crianças.

Além disso, a escolha da inclusão do plano textual tem aporte nos resultados das produções escritas das crianças na aplicação-piloto. Em suas produções, os alunos evidenciam ampla dificuldade no uso de elementos linguísticos de natureza coesiva relacionados à sintaxe em seus textos. Esse desempenho parece estar associado à ausência de um trabalho direcionado para o desenvolvimento linguístico nesse nível, em todas as suas formas de coesão e coerência. Isso indica a necessidade de contemplar o nível textual no instrumento de avaliação da consciência sintática de modo a obter resultados para propor encaminhamentos futuros.

Os resultados sob a perspectiva das tarefas mostram um *continuum* no que tange ao desempenho das categorias operativas, na medida em que o comportamento demonstrado é o mesmo nos três grupos escolares: a tarefa de julgamento no plano textual apresenta índice de desempenho mais alto, enquanto a tarefa de correção evidencia o índice mais baixo. Todas as tarefas selecionadas para compor o instrumento evidenciam em alguma situação um nível de dificuldade, variando o resultado de acordo com o conteúdo sintático.

Considerando o desempenho dos alunos nas categorias operativas, o baixo desempenho na tarefa de correção parece estar vinculado à complexidade da estrutura da tarefa, a qual é composta de duas questões de US e de duas questões de CSU, exigindo do aluno uma condição de atenção maior em comparação às outras tarefas propostas. Em relação ao bom desempenho dos alunos na tarefa de julgamento no plano textual, as respostas, especialmente da CSU, revelam predomínio de justificativas com aporte em sequências do texto. A presença do texto como contexto de referência parece fornecer aos alunos mais informações para o desenvolvimento de suas respostas, refletindo em um desempenho mais produtivo dos alunos nessa tarefa.

Além das questões de US e de CSU, outro aspecto relacionado às características das categorias operativas e que contribui para o alcance do objetivo de avaliação proposto corresponde à inclusão dos contextos de referência. Cada tarefa contempla uma frase ou um texto cuja finalidade é

servir de suporte ao aluno para que ele possa desenvolver o seu raciocínio sintático. O acréscimo dessa propriedade nas tarefas se faz relevante na tentativa de limitar a reflexão dos alunos aos aspectos de natureza sintática da frase ou do texto, evitando, desse modo, o desenvolvimento de análises fundamentadas predominantemente em variações linguísticas, por exemplo.

Cabe ressaltar também os benefícios e as características relacionados aos procedimentos de aplicação do instrumento elaborado, referente à questão de pesquisa 2 (quais os procedimentos de aplicação desse instrumento?). Considerando a extensão do instrumento, um dos procedimentos assumido é o estabelecimento da aplicação em dois momentos distintos, sendo duas tarefas para cada momento: momento 1 – tarefas de identificação e de julgamento no plano frasal; momento 2 – tarefa de correção no plano frasal e julgamento no plano textual. Assim é possível evitar que o cansaço exerça influência sob o desempenho das crianças no desenvolvimento do instrumento.

Além da fadiga, para evitar influências decorrentes da sobrecarga da memória de trabalho, é estabelecida a apresentação do material (contextos sintáticos de referências, frases e texto) em cartelas, disponibilizadas aos alunos durante todo o tempo necessário para a realização das questões de todas as categorias operativas propostas. Desse modo, é possível controlar, de certo modo, que as limitações da memória de trabalho seja fator influente nos resultados referentes ao desempenho sintático dos alunos.

Outro procedimento importante é a aplicação do instrumento em formato oral. Essa modalidade de aplicação em formato de entrevista, conforme já apontado por outras pesquisas, evita a influência de fatores como, por exemplo, a dificuldade da escrita. Além disso, a oralidade é mais espontânea e permite ao aplicador acompanhar o raciocínio desenvolvido pela criança no momento de realização do teste, oportunizando a interação e a obtenção de resultados mais precisos. Para tanto, é interessante a realização da aplicação em equipe, de modo que, enquanto um avaliador aplica o instrumento, o outro faz as anotações das respostas orais dos alunos, reproduzindo o processo realizado nesta pesquisa. Isso exige a formação de uma equipe integrada e bem orientada, sendo necessária a realização de um treinamento com aporte no manual de aplicação, também elaborado neste estudo.

Cabe ressaltar a importância de o aplicador seguir as orientações disponibilizadas no manual de aplicação, fazendo, inclusive, as leituras das instruções de cada tarefa ao aluno. Só assim é possível manter a uniformidade na coleta dos dados, bem como nos resultados alcançados.

Em relação à questão de pesquisa 3 (em que medida o instrumento construído atende ao objetivo de avaliação do uso e da consciência no uso de estruturas sintáticas das crianças?), é necessário destacar a forma como o instrumento é constituído: estrutura e características peculiares. As quatro tarefas propostas contemplam questões de *Uso Sintático* (US) e de questões que equivalem à justificativa da resposta apresentada para a questão de US, definidas como *Consciência Sintática no Uso* (CSU). Em todos os blocos sintáticos de todas as tarefas, há sempre uma questão de US acompanhada de uma questão de CSU. Assim constituído, é possível avaliar o uso e a consciência dos alunos dos três anos escolares em investigação em cada um dos dez conteúdos de sintaxe selecionados para compor o instrumento.

No que tange às questões de US e de CSU, cabe destacar também a ausência de operações de natureza classificatória conforme a gramática tradicional. É objetivo e também característica peculiar do instrumento elaborado avaliar os conteúdos de sintaxe selecionados sob a perspectiva da sua função na estrutura sintática, seja no plano frasal ou textual. Para tanto, as categorias operativas são acompanhadas de contextos sintáticos de referência, sendo as questões de US e CSU fundamentadas nesses contextos para a avaliação da reflexão sintática do aluno.

Considerando essa estrutura de organização do material, cabe ressaltar a inclusão do protocolo de justificativa equivalente à questão de CSU nas categorias operativas. Uma característica dos instrumentos de avaliação já existentes como o de Capovilla e Capovilla (2006), Alexandre (2010) e Costa (2010), por exemplo, é a realização da operação proposta na tarefa sem a explicitação do processo desenvolvido, o que não permite distinguir acertos eventuais, nem avaliar o conhecimento de sintaxe da língua que o aluno apresenta. De modo a evitar e distinguir situações de acertos eventuais, as ações operativas de todas as tarefas do instrumento elaborado são constituídas de questões de US acompanhadas de questões de CSU. Esse

modo de constituição do instrumento permite obter acesso à compreensão do aluno a respeito do item sintático e também ao conhecimento linguístico, especificamente sintático, que o aluno tem sobre aquele conteúdo. A justificativa é importante e se faz necessária porque revela os dados linguísticos (os itens e os segmentos) que a criança utiliza como aporte para desenvolver a questão proposta. Além disso, é o protocolo que permite ao pesquisador determinar o nível de consciência sintática do aluno.

Nessa direção, cabe salientar os critérios de avaliação utilizados. No US, a correção é baseada em 0 para o erro e 1 para o acerto. Na CSU, os critérios estão fundamentos nos níveis de consciência linguística estabelecidos de acordo com os fundamentos teóricos sobre o tema (Baars, 1998; Sternberg, 2008). Com base nos níveis propostos pela teoria, são estabelecidos os critérios de avaliação acompanhados de uma pontuação que determina o nível de consciência sintática do participante sobre os respectivos conteúdos de sintaxe em avaliação. Na escala de graus de consciência, há quatro níveis: não consciente; pré-consciente; parcialmente consciente; consciente; e consciente pleno.

Quanto à questão de pesquisa 4 (em que medida o manual de aplicação do instrumento auxilia na aplicação do instrumento de consciência?), é interessante salientar a importância do acompanhamento do manual de aplicação junto ao instrumento, na medida em que esse material contempla orientações fundamentais para o alcance do êxito no trabalho alcançado. Sua estrutura abrange subdivisões, cada qual contendo informações relevantes sobre o instrumento. Assim constituído o manual dá suporte para o entendimento adequado do instrumento no que se refere: ao conteúdo em investigação; à relevância do tema; ao objetivo; ao público alvo; e aos procedimentos de coleta e correção dos dados a serem obtidos. Além de todos esses motivos elencados, o uso do manual se destaca, especialmente, por apresentar as instruções de aplicação de cada tarefa, o que é necessário para garantir a coleta uniforme dos dados.

Por todos esses motivos, o manual se faz relevante, auxiliando no processo de aplicação do instrumento. Na situação de coleta de dados desta pesquisa, o manual foi utilizado para o treinamento da equipe atuante na coleta

de dados, exercendo papel fundamental nos esclarecimentos dos processos e das dúvidas da equipe.

No que se refere à questão de pesquisa 5 (qual a concepção de consciência sintática construída ao longo do processo de investigação?), os resultados alcançados revelam que os alunos apresentam dificuldades em relação à explicação dos itens sintáticos investigados. É frequente, nos três níveis escolares, os resultados serem bons no US, mas não na CSU, indicando a dificuldade dos alunos no que tange ao conhecimento do modo de organização e constituição da estrutura sintática.

A análise das respostas dos alunos evidencia com frequência a simples leitura da frase ou a leitura com ênfase em algum elemento linguístico da sentença, importante para a resolução da tarefa, mas sem o desenvolvimento de uma reflexão sobre a organização linguística dos elementos dispostos na estrutura. Esse comportamento é observado em muitas respostas de CSU de todos os conteúdos e nos três anos escolares, o que evidencia a ausência de apropriação linguística sobre os conteúdos em investigação.

Para discriminar o desempenho entre os três anos escolares, os resultados foram encaminhados para tratamento estatístico, que evidenciou situações bem pontuais de diferença significativa entre os anos escolares. Constituem casos específicos porque são alguns conteúdos sintáticos e em algumas tarefas, nunca em todas.

No que se refere aos resultados do US, a diferença é significativa entre 3º e 4º anos nos seguintes conteúdos e tarefas: 1) SP agente da passiva na segunda etapa da tarefa de correção; 2) SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo na segunda etapa da tarefa de correção; 3) Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada, na segunda etapa da tarefa de correção; 4) Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade na tarefa de julgamento no plano textual; e 5) Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade na tarefa de identificação.

Na comparação entre 3º e 5º anos, a diferença é significativa em: 1) SP agente da passiva na segunda etapa da tarefa de correção; 2) SNO - oração

reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo na segunda etapa da tarefa de correção; 3) Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada, na segunda etapa da tarefa de correção; e 4) Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade na tarefa de identificação.

Quanto à comparação entre 4º e 5º anos, a diferença é significativa em: 1) SP agente da passiva na segunda etapa da tarefa de correção; 2) SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo na segunda etapa da tarefa de correção; e 3) Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade na tarefa de julgamento no plano textual.

Os resultados do US evidenciam o poder discriminativo do instrumento nesses aspectos. Esse comportamento apresenta uma evolução crescente no desempenho do 3º para o 4º ano, do 3º para o 5º e do 4º para o 5º ano nos casos acima mencionados. No que se refere aos outros conteúdos sintáticos, os resultados não evidenciaram presença de diferença significativa no desempenho dos três grupos escolares.

Em relação aos resultados da CSU, os dados evidenciam diferença significativa entre o 3º e o 4º ano nos seguintes casos sintáticos e tarefas: 1) SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico nas tarefas de identificação e de julgamento no plano textual; 2) relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada na segunda etapa da tarefa de correção; 3) coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração nas tarefas de identificação e de julgamento no plano frasal.

Na comparação entre 3º e 5º anos, a diferença é significativa em todos os itens sintáticos e categorias listados a seguir: 1) SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico na tarefa de identificação e na tarefa de julgamento no plano textual; 2) SP agente da passiva na tarefa de correção; 3) SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo na segunda etapa da tarefa de correção; 4) SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN na tarefa primeira etapa da tarefa de correção e na tarefa de

juízo no plano textual; 5) relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada na tarefa de identificação e na tarefa de correção; 6) concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade na tarefa de juízo no plano textual; 7) Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração na tarefa de identificação.

Quanto à comparação entre 4º e 5º anos, a diferença só é significativa em um caso sintático de uma categoria operativa: Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade na tarefa de juízo no plano textual.

Os resultados demonstram comportamentos bastante relevantes. No que tange às diferenças significativas decorrentes da comparação entre os anos escolares no US e na CSU, os dados revelam que a diferença é predominantemente significativa entre o 3º e o 5º ano. Os dados evidenciam também poucos casos de diferença significativa entre 4º e 5º anos, especialmente em relação aos dados da CSU.

O que os resultados mostram é que o instrumento apresenta poder discriminativo; mostram também, no que se refere às capacidades sintáticas das crianças, que elas precisam de mais tempo para revelar apropriação de alguns casos sintáticos. Considerando, especialmente, a fase do 3º para o 4º e do 4º para o 5º, os dados evidenciam que, nessa fase, não há uma evolução sintática. O predomínio de diferenças significativas na comparação entre 3º e 5º ano indica ser preciso um ano de escolaridade para que se possam constatar algumas situações de diferenças significativas no desempenho de alguns conteúdos sintáticos.

Esse comportamento comprova, em parte, a hipótese de que o maior escore equivale ao maior avanço escolar, o que pode estar associado ao fato de que alguns casos sintáticos precisam realmente de mais tempo para serem adquiridos, sendo, desse modo, necessário considerar a maturidade cognitiva da criança.

Cabe ressaltar que esses resultados decorrem de uma amostra pequena, decorrente de um grupo de 40 alunos de uma escola da cidade de Porto Alegre, sendo o resultado correspondente a esse grupo especificamente.

Para a validação do instrumento, bem como para a obtenção de dados mais precisos, é necessário que a amostra seja ampliada.

Entre outros fatores que podem estar associados ao resultado alcançado, é possível citar a natureza do ensino de língua portuguesa desenvolvido nas aulas. Nas questões de CSU, é evidente a dificuldade dos alunos em desenvolver uma reflexão fundamentada no modo de organização da estrutura linguística, neste caso especificamente da estrutura sintática, conforme aponta Gombert (1992). As respostas frequentemente apoiadas na leitura da frase evidenciam a ausência de apropriação dos elementos sintáticos em avaliação, demonstrando um nível de consciência linguística abaixo do esperado. Esse comportamento sugere estar o resultado desse desempenho relacionado também às aulas de língua portuguesa ministradas, na medida em que, com frequência, o desempenho dos alunos no US é bom, o que indica não ser apenas uma questão de aquisição tardia do item sintático.

Considerando a predominante ausência de discriminação evidenciada especialmente em relação à comparação entre o 4º e o 5º ano, esse comportamento parece revelar uma situação bastante comum no que se refere ao estabelecimento dos conteúdos a serem ensinados em cada série. Para exemplificar, na ocasião do desenvolvimento do estudo, a pesquisadora buscou materiais de orientação aos professores sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, mas não encontrou nada oficialmente publicado. Esse fato evidencia a liberdade desses profissionais do ensino em selecionar os conteúdos e os materiais de forma aleatória, talvez, acompanhados, no máximo, pela supervisão pedagógica da escola, a qual também não apresenta formação específica sobre a linguagem.

Esse contexto aliado aos resultados obtidos indica a necessidade de buscar caminhos significativos para o ensino da língua, considerando não só o plano sintático, mas todos os planos que constituem a linguagem, direcionando a atenção do aluno para os diferentes modos de constituição e de organização da língua.

Os resultados obtidos e apresentados nesta pesquisa são importantes, na medida em que disponibilizam informações inovadoras e relevantes para a pesquisa em Psicolinguística, bem como para o ensino de língua. No que se

refere à pesquisa, constrói e aplica o *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EF: identificação, julgamento, correção e julgamento no plano textual* e o manual de aplicação do instrumento, caracterizando, assim, a sua contribuição teórica e metodológica para a Psicolinguística.

Em relação ao ensino, apresenta informações importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, na medida em que aponta as capacidades sintáticas dos alunos. Isso é importante porque os professores precisam saber se as crianças precisam de mais tempo para a aquisição de determinados tópicos sintáticos ou de mais trabalho para melhorar as suas habilidades. Faz também encaminhamentos importantes, a partir dos resultados do instrumento aplicado, sobre a relevância de construir um material formal que estabeleça um ensino mais uniforme.

Considerando os resultados alcançados em relação ao desempenho sintático das crianças do período escolar em investigação, a pesquisa mostra a necessidade de estimular o desenvolvimento de futuras pesquisas direcionadas para a ampliação dos instrumentos de consciência linguística. Nesta pesquisa, foi contemplado apenas a consciência sintática, mas acredita-se na importância de realizar investigações no que tange a outras habilidades linguísticas. Por essa razão, o presente trabalho serve de inspiração para a continuidade de pesquisas sobre a consciência sintática, bem como de motivação para futuras pesquisas sobre os outros planos linguísticos.

Pelas características do instrumento apontadas previamente e os resultados alcançados, o estudo apresenta, portanto, uma contribuição metodológica para pesquisas na direção do desenvolvimento da consciência sintática. Considerando os estudos de Capovilla e Capovilla (2006), Correa (2004), Alexandre (2010), Costa (2010), Sim-Sim (2010), Gombert (1992; 2003), Baars (1988), Sternberg (2008), o instrumento atende ao objetivo de avaliação da consciência sintática na medida em que estabelece os conteúdos sintáticos e as categorias operativas produtivas para avaliar as habilidades sintáticas dos alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Rita. A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In: FREITAS, M. João; GONÇALVES, Anabela; DUARTE, Inês. *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa, Edições Colibri, 2010, pp. 147-169.
- BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ., 1988.
- BOHANNON, J. N. Normal and scrambled grammar in discrimination, imitation and comprehension. *Child Development*. V. 47, 669-681, 1976.
- BOWEY, J. A. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299. 1986.
- BRONCKART, J. P. *Théories du langage: une introduction critique*. Brussels: Pierre Mardaga, 1977.
- BUBLITZ, Graziela Kieling. A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. In *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 92-97, jul./set. 2010.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004.
- CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. *Prova de Consciência Sintática (PCS): normatizada e validada para avaliar as habilidades metassintáticas de escolares de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental*. São Paulo, Memnon, 2006.
- CARR, D. The development of young children's capacity to judge anomalous sentences. *Journal of Child Language*, v. 6, 227-241, 1978.
- CHAROLLES, Michel. *Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960*. Université de Nancy 2, cópia de inédito, nov./ 1987a. 22 pp.

- CHOMSKY, Carol. *The acquisition of syntax in children from five to ten*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1969.
- CLARK, E. V. On the acquisition of the meaning of before and after. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 10, 266-275, 1971.
- CORREA, Jane. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Abr 2004, Vol. 20 n. 1, pp. 069-075.
- COSTA, Magda. A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In: FREITAS, M. João; GONÇALVES, Anabela; DUARTE, Inês. *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa, Edições Colibri, 2010, pp. 147-169.
- CRICK, Francis & KOCH, Christof. O problema da consciência. *Scientific American*, Segredos da Mente, Edição Especial, nº4. São Paulo: Ediouro, 2004.
- CULIOLI, Antoine. La formalisation en linguistique. In: *Concept and Form: The Cahiers pour l'Analyse and Contemporary French Thought*. 1968. Disponível em: <http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa9.7.culioli.pdf>. Acesso em: 20.01.2016.
- DEHAENE, Stanislas. *The cognitive neuroscience of consciousness*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001.
- DE VILLIERS, J.G., DE VILLIERS, P. A. Competence and performance in child language: Are children really competent to judge? *Journal of Child Language*. V.1, 11-22, 1973
- ELLIOT, Alison J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- HAKES, D. T. *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin, Springer-Verlag, 1980.
- HOWE, H. E., HILLMAN, D. The acquisition of semantic restriction in children. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 12, 132-139, 1973.
- JAMES, S.L., MILLER, J.F. Children's awareness of semantic constraints in sentences. *Child Development*. V. 44, 69-76, 1973.
- KARMILOFF-SMITH, A. Language development after five. In FLETCHER, P. & GARMAN, M., *Language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

- GLEITMAN, L.R. GLEITMAN, H., SHILEY, E. F. The emergence of the child as a grammarian. *Cognition*. V. 1, 137-164, 1972.
- GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.
- GOMBERT, Jean Émile. Atividades Metalinguísticas e aprendizado da leitura. In: MALUF, Maria Regina. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HORGAN, D. The development of the full passive. *Journal of Child Language*, v. 5, 65-80, 1978.
- LAMPRECHT, R.R. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In TASCA, M. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre, Sagra, 1990.
- NAVARRO, Juan José; RODRÍGUEZ, Isabel de los Reyes. Evaluación de la consciência sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y em su relación com la comprensión de oraciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. PUCV, 2014.
- PEREIRA, Vera Wannmacher; Scliar-Cabral, Leonor. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. Martins Fontes: São Paulo, 1988.
- REGO, L.L.B. *The role of early linguistic awareness in children's reading and spelling*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oxford, 1991.
- REGO, L.L.B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 79–87, 1993.
- RÉQUEDAT, F. *Les exercices structuraux*. France: Librairie Hachette, 1966.
- RIGATTI-SCHERER, A., PEREIRA, V. A consciência sintática no ensino da leitura e da escrita. In: NACHOLD, A.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. (Org.). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal, Edufrn, 2015.

- SCHOLL, D. M., & Ryan, E. B. Child judgments of sentences varying in grammatical complexity. *Journal of experimental child psychology*. V. 20, 274-285, 1975.
- SHELDON, A. The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. V. 13, 272-281, 1974.
- SIM-SIM, Inês. *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- SINCLAIR, H. e FERREIRO, E. Production et répétition des phrases au mode passif. *Arch de Psych*. 40, 1 – 42, 1970.
- SLOBIN, D. I. Grammatical transformation in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. V. 5, 219-227, 1966.
- STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.
- TREVISAN, A. Dissertação: *Desenhando, Lendo e Escrevendo – DELES: uma proposta metodológica de alfabetizar*. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2007.
- TUNMER, W. e GRIEVE. Sytactic awareness. In *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. Tunmer, William E; Pratt, Christopher; Herriman, Michael L. Ed.; 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Análise dos dados da aplicação-piloto

1 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA APLICAÇÃO-PILOTO

Os resultados apresentados a seguir resultam da aplicação do instrumento inicial de consciência sintática em formato oral e em formato escrito nos três grupos em investigação – 3º, 4º e 5º anos. Os dados correspondem aos totais obtidos no Uso Sintático (US) e na Consciência Sintática no Uso (CSU) por grupo escolar nos dois formatos. Os critérios de correção para o US é 0 para o erro e 1 para o acerto. Para a correção das tarefas de CSU, os critérios são: 0 – não sabe ou não responde (atribuído à resposta do aluno que afirma oralmente ou por escrito que não sabe a resposta); 0,5 – justifica de modo errado (valor atribuído à resposta que não apresenta nenhuma relação com o item sintático em foco na questão); 1 – justifica sem consistência (valor atribuído à resposta que considera o item sintático em foco na questão, revelando, desse modo, a observação do elemento linguístico pelo aluno); 1,5 – justifica parcialmente (valor atribuído à resposta que apresenta associações, embora parciais, entre o elemento sintático e a sua função na frase); 2 – justifica satisfatoriamente (valor atribuído à resposta que apresenta de forma consistente, com apoio nas pistas linguísticas, a relação entre o elemento sintático e a sua função na frase). Com base nesses dados, uma comparação global e por tarefa do instrumento é desenvolvida, de modo a verificar em que medida esses grupos se diferenciam.

Os resultados decorrentes dessa aplicação são apresentados a seguir e constituem informações importantes para o delineamento do instrumento final em todos os seus modos de constituição: conteúdo sintático, tarefas, formato de aplicação etc. Para tanto, a seguir são apresentadas as análises dos dados, considerando cada momento do instrumento piloto aplicado.

1.1 Análise dos dados dos momentos 1 e 2 do instrumento piloto

Os resultados da aplicação dos momentos 1 e 2 revelam desempenhos bem semelhantes tanto na oralidade quanto na escrita. No que se refere à

comparação entre os anos escolares, no momento 1, correspondente à escrita de frases, a diferença se manifesta no âmbito da escrita de algumas palavras, mas não no desempenho sintático. Analisando as frases, é possível constatar uma escrita mais correta das palavras por parte dos alunos do 4º e do 5º ano. Porém, em termos sintáticos, as respostas das crianças estão muito semelhantes, o que pode ser decorrente da tarefa proposta. A escrita de frases com base em uma imagem parece não oferecer muitas oportunidades de desenvolvimento de escrita.

São exemplos de frases do 3º: bloco 1: “Um cachorro e uma linda borboleta estavam brincando juntos no campo.”; “O menino está comendo um bolo de chocolate.”; “Uma menina comendo um sorvete.”. No 4º ano, constituem exemplos de frases: “O cachorro está correndo atrás da borboleta.”; “O menino está pegando um pedaço de bolo.”; “A menina está tomando um sorvete.”. No 5º ano, são exemplos de respostas: “Em um piquinique á um cão brincando com uma borboleta.”; “Um menino comendo uma fatia de bolo de chocolate.”; “Uma menina comendo sorvete.”.

Em relação ao momento 2, os resultados evidenciam que as crianças apresentam mais facilidade na oralidade. Cabe destacar, por essa razão, os dados da escrita. Os textos das crianças do 3º ano apresentam uma estrutura sintática muito ruim, sendo possível constatar uma pequena evolução dos textos dos alunos do 4º e do 5º ano. A seguir são apresentados os textos de um sujeito de cada ano escolar para exemplificar:

Exemplo de um texto do 3º ano: “A MAMÃE LEVOU OS FILHOS PARA COMER UM PIQUINIQUE NO JARDIM E UMA FILHA PEDIU UMA FRUTA PARA A MAMÃE E LEVARAM O CACHORRINHO JUNTO PARA O JARDIM ONDE A FAMÍLIA ESTAVA COMENDO UM DELISIOSO PEQUENIQUE E O OUTRO FILHO ESTAVA COMENDO UM DELISIOZO BOLO DE CHOCOLATE E O OUTRO FILHO ESTAVA COMENDO UM DELISIOZO SANDUICHE E NO JARDIM TINHA ÁRVORES COM FRUTAS DELISIOSAS.”

Exemplo de um texto do 4º ano: “eles foram num campo fazer um lanche no campo com bolos sorvetes e frutas e amiguinhos e o cachorrinho. Um campo limpo com árvores e flores com borboleta e rio com bastante alegria.”

Exemplo de um texto do 5º ano: *“Em um parque crianças e adultos fazem um piquenique. Com bolo - sanduíche e frutas.*

Aproveitaram para levar o seu cansinho Tobi.

O parque é au ar livre com pereiras – maçieiras e laranjeira e um arbusto de amoras e também um riacho.”

As escritas das crianças, independente do ano escolar, apresentam muitos aspectos da oralidade, o que parece estar associado a um trabalho de escrita pouco desenvolvido em sala de aula.

1.2 Análise dos dados do momento 3 do instrumento piloto

O momento 3 do instrumento piloto é organizado por blocos, sendo cada bloco constituído de questões (Q) correspondentes a conteúdos sintáticos de uma mesma frase: Bloco 1 – Q1 pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de sintagma nominal (SN) sujeito anafórico e Q2 SN sujeito da oração subordinada; Bloco 2 – Q1 SN sujeito paciente e Q2 sintagma preposicional (SP) agente da passiva; Bloco 3 – Q1 SN sujeito da oração reduzida de infinitivo e Q2 SN sujeito da oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal; Bloco 4 – Q1 SN sujeito da oração adjetiva constituinte da oração principal, Q2 SN objeto direto da oração subordinada e Q3 SN sujeito da oração principal; Bloco 5 – oração subordinada adverbial com emprego da expressão temporal “depois de”.

É importante registrar que cada questão é constituída de um item referente ao uso sintático (US) e de outro item relacionado à consciência sintática no uso (CSU).

Analisando primeiramente os dados da oralidade, no US o escore total máximo possível é de 30 acertos, tendo sido alcançados os seguintes resultados por ano escolar: 3º ano - 19 acertos; 4º ano - 18 acertos; e 5º ano – 25 acertos. Na comparação dos escores, observa-se o registro de valores aproximados entre os escores do 3º e 4º ano e de um valor mais alto no escore do 5º em relação aos do 3º e 4º anos. No que se refere à CSU, de um escore total máximo de 60 pontos, os resultados obtidos são: 3º ano – 23 pontos; 4º ano – 36 pontos; e 5º ano – 32,5 pontos. Comparando os dados, os escores

revelam o registro de pontuação mais alta pelo grupo do 4º ano, seguido do 5º ano e, por último, do 3º ano.

Cabe realizar também uma análise dos dados sob a perspectiva do desempenho das questões em cada ano escolar, considerando 3 acertos o escore máximo no US e 6 pontos o escore máximo na CSU. No 3º ano, as questões que apresentam os escores mais altos são: no US, a Q1 (bloco 2) com 3 acertos; e na CSU, a Q1 (bloco 3) com 3,5 pontos. As questões Q1 e Q2 do bloco 1 registram os escores mais baixos - 1 acerto no US (cada uma) e 1,5 e 2 pontos na CSU, respectivamente. As questões Q2 (bloco 3), Q1 e Q3 (bloco 4) também registram 1,5 pontos em CSU. No 4º ano, as questões com os escores mais altos são as do bloco 3 – Q1 3 acertos (US) e 6 pontos (CSU) e Q2 – 3 acertos (US) e 5 pontos (CSU). O escore mais baixo no US é 1 acerto, registrado pelas questões Q1 (bloco 1), Q1 (bloco 2), Q2 e Q3 (bloco 4) e Q1 (bloco 5). Na CSU, 2 pontos é a pontuação mais baixa, apresentada pelas questões Q2 (bloco 4) e Q1 (bloco 5). No 5º ano, todas as questões registram o escore máximo (3 acertos) no US, com exceção das questões Q1 do bloco 1 (1 acerto) e da Q1 do bloco 5 (0 acerto), as quais também registram os desempenhos mais baixos também em CSU – 1,5 e 2 pontos, respectivamente. A pontuação mais alta em CSU é 5 pontos registrados pela Q1 (bloco 3).

Com a finalidade de verificar as diferenças em desempenho de um ano para outro, os resultados de cada questão são comparados considerando os três grupos escolares participantes. A análise dos dados do US e da CSU não evidencia um crescimento ascendente entre os escores do 3º, 4º e 5º ano. A diferença mais expressiva é observada no resultado da Q2 do bloco 1, na qual o 4º e o 5º ano apresentam, tanto no US quanto na CSU, o mesmo escore, sendo esse maior em relação ao do 3º ano escolar.

Neste momento, os dados em análise correspondem ao formato escrito. No total de 30 acertos possíveis no US e 60 pontos na CSU, os resultados dos três anos escolares são: 3º ano – 22 acertos (US) e 27 pontos (CSU); 4º ano – 18 acertos (US) e 26 pontos (CSU); e 5º ano – 29 acertos (US) e 50 pontos (CSU). Analisando os dados, observa-se que o 5º ano apresenta, no total do US e da CSU, escores mais altos em relação ao 4º e ao 3º ano. Esse crescimento ascendente, no entanto, não é constatado na comparação entre o

4º e o 3º ano escolar, sendo o escore do 3º ano maior em relação ao do 4º ano no US e muito aproximado na CSU.

Uma análise dos dados sob a perspectiva das questões, considerando 3 acertos o escore máximo no US e 6 pontos o escore máximo em CSU, permite verificar o desempenho das questões por grupo escolar no formato escrito. No 3º ano, as questões que registram os escores máximos no US são: Q2 (bloco 1); Q1 e Q2 (bloco 3); e Q1 e Q3 (bloco 4). Na CSU, a pontuação mais alta é 3,5 registrada pelas três questões (Q1, Q2 e Q3) do bloco 4. As questões com os escores mais baixos no US e na CSU são: Q1 do bloco 1 - 0 acerto no US e 1,5 na CSU; e Q2 do bloco 2 – 1 acerto no US e 1,5 na CSU. No 4º ano, o escore máximo no US é registrado pelas questões Q2 (bloco 1), Q2 (bloco 2) e Q1 e Q2 (bloco 3), as quais também registram a pontuação mais alta na CSU – 3,5 pontos. O escore mais baixo no US é 0 acerto, registrado pela Q1 (bloco 5), seguido de 1 acerto obtido pela Q1 do bloco 1 e pelas questões do bloco 4 (Q1, Q2 e Q3). Na CSU, essas questões registram também a pontuação mais baixa – 1,5 pontos, com exceção da Q1 do bloco 1 que registra 3,5 pontos.

Analisando as diferenças de desempenho entre os anos escolares, observa-se crescimento ascendente no escore do US apenas da Q1 do bloco 1. A diferença mais expressiva é constatada no escore da Q2 do bloco 2, na qual o 4º e o 5º ano apresentam a mesma pontuação, sendo essa maior em comparação a do 3º ano. Na CSU, a evolução de desempenho dos escores é observada em um número maior de questões: Q1 e Q2 (bloco 1); Q2 (bloco 2); e Q1 e Q2 (bloco 3).

Comparando os totais do US e da CSU na escrita e na oralidade, observa-se que o 3º ano apresenta um desempenho melhor na escrita, tanto no US quanto na CSU, em comparação à oralidade: US (escrita) 22 acertos e US (oralidade) - 19 acertos; na CSU (escrita) – 27 acertos e no CSU (oralidade) – 23 acertos. O 4º ano registra empate no US da oralidade e da escrita – 18 acertos; já na CSU, o escore total mais alto desse grupo é registrado na oralidade – 36 pontos em comparação a 26 pontos na escrita. O 5º ano apresenta, no US e também na CSU, escores mais altos na escrita: no US (oralidade) 25 acertos e no US (escrita) 29 acertos; na CSU (oralidade) 32,5 pontos e na CSU (escrita) 50 pontos.

1.3 Análise dos dados do momento 4 do instrumento

As tarefas que constituem o momento 4 são organizadas em sete blocos equivalentes a um conteúdo sintático: bloco 1 (Q1) – oração adverbial com emprego das expressões temporais “depois de” e “antes de”; bloco 2 (Q1) – oração subordinada causal e oração subordinada temporal; bloco 3 (Q1) – sintagma preposicional (SP) agente da passiva; bloco 4 (Q1) – oração adjetiva constituinte da oração principal; bloco 5 (Q1) – oração reduzida de infinitivo com verbo prometer na oração principal; bloco 6 (Q1) – oração reduzida de infinitivo com verbo prometer e dizer na oração principal; e bloco 7 (Q1) – pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de sintagma nominal (SN) sujeito anafórico. Cabe ressaltar que para cada bloco há uma questão referente ao US e à CSU.

Inicialmente, são analisados os dados correspondentes ao formato oral. No US, o escore total máximo possível é de 21 acertos no total, sendo os resultados obtidos: 3º ano – 13 acertos; 4º ano - 15 acertos; e 5º ano – 15 acertos. Analisando os dados, observa-se que o 4º e o 5º ano registram o mesmo escore, diferenciando-se do 3º ano, que registra uma pontuação menor. Na CSU, o escore máximo possível é de 42 pontos, tendo sido alcançados os seguintes resultados por grupo escolar: 3º ano – 36,5 pontos; 4º ano – 36 pontos; e 5º ano – 32,5 pontos. Analisando os dados comparativamente, os dados revelam escores aproximados entre o 3º e o 4º ano, sendo o escore do 3º ano um pouco mais alto. Esses escores também são maiores em comparação ao obtido pelo 5º ano, que registra a pontuação mais baixa em CSU nessa etapa do teste piloto oral.

Considerando o comportamento das questões na oralidade, o escore máximo por questão é de 3 acertos no US e de 6 pontos na CSU. Os dados do 3º ano revelam registro de pontuação máxima, no US, pelos blocos 6 e 7; a pontuação mais baixa é 0 registrada pelo bloco 1, o qual, na CSU, também registra a pontuação mais baixa (4 pontos) juntamente com o bloco 2. A pontuação máxima em CSU é obtida pelos blocos 5 e 7. No 4º ano, o escore máximo no US é obtido pelos blocos 3, 5, 6 e 7, os quais registram também na

CSU a pontuação máxima. Os escores mais baixos são, no US, 0 e 1 registrados pelos blocos 4 e 1, respectivamente; na CSU, é 2,5 pontos, registrados pelo bloco 4. No 5º ano, o escore máximo no US é obtido pelos blocos 3, 5, 6 e 7; os escores mais baixos são 0 e 1 obtidos pelos blocos 1 e 4, respectivamente. Na CSU, o escore máximo é obtido pelos blocos 3 e 5; o escore mais baixo é 2 pontos registrados pelo bloco 1.

Na busca pelas diferenças de desempenho entre os grupos nas questões, observa-se, considerando os escores de cada bloco no US, um crescimento ascendente no escore do 4º e do 5º ano (mesmo escore) em relação ao escore do 3º ano nos blocos 3 e 5. No que se refere à CSU, a pontuação dos anos escolares é crescente entre os três anos escolares no bloco 2. Nos blocos 1 e 6, a pontuação do 4º ano é crescente em relação a do 3º ano, porém o mesmo não ocorre com a pontuação do 5º em relação a do 4º ano nessas mesmas questões.

Avaliando os dados do formato escrito, os escores possíveis são 21 acertos no US e 42 acertos na CSU. A pontuação obtida no US é: 3º ano – 18 acertos, 4º ano – 17 acertos e 5º ano - 16 acertos. Os resultados alcançados não revelam um crescimento ascendente entre os anos escolares no US. Na CSU, os escores totais são 34,5 pontos do 3º ano, 30,5 pontos do 4º ano e 32 pontos do 5º ano. O escore mais alto é registrado pelo 3º ano, seguido do 5º ano e, por último, do 4º ano, não evidenciando um desempenho linear entre as séries.

Observando os dados sob a perspectiva das questões, o escore total máximo por questão é de 3 acertos no US e de 6 pontos na CSU. No 3º ano, todos os blocos apresentam o escore máximo no US, com exceção do bloco 4 que não registra acertos (0 acertos). Na CSU, os blocos 3, 5 e 7 registram a pontuação máxima, enquanto a pontuação mais baixa é 2,5 registrada pelo bloco 4. No 4º ano, a pontuação máxima, no US, é obtida pelos blocos 1, 2, 5 e 6; na CSU, os blocos 5 e 7 registram a pontuação máxima. Os escores mais baixos em US e CSU são 1 e 3,5, respectivamente, registrados pelo bloco 7. No 5º ano, no US, os blocos 5, 6 e 7 registram o escore máximo, enquanto o bloco 4 registra o escore mais baixo – 1 acerto. Na CSU, os blocos 5 e 6

registram a pontuação máxima; os blocos 2 e 4 apresentam a pontuação mais baixa – 3 pontos.

Avaliando comparativamente o desempenho dos grupos em cada questão, os dados não revelam crescimento ascendente entre os escores do 3º, do 4º e do 5º ano em nenhuma das questões no que se refere ao US. Em relação à CSU, é possível observar um discreto crescimento ascendente entre os anos escolares no bloco 6.

A comparação entre os resultados da escrita e da oralidade indicam, no US, uma tendência favorável ao formato escrito, uma vez que os escores dos três grupos escolares são mais altos nesse formato (3º - 18 acertos; 4º - 17 acertos; e 5º - 16 acertos) em relação à oralidade (3º - 13 acertos; 4º - 15 acertos; e 5º - 15 acertos). No que se refere à CSU, a pontuação é maior no formato oral (3º - 36,5 pontos; 4º - 36 pontos; e 5º - 32,5 pontos) em comparação à escrita (3º - 34,5 pontos; 4º - 30,5 pontos; e 5º - 32 pontos).

1.4 Análise dos dados do momento 5 do instrumento piloto

Esse momento do teste foi organizado em quatro blocos correspondentes, cada um, a um item sintático: bloco 1 – concordância do gênero do N adjetivo de acordo com o gênero do substantivo; bloco 2 – flexão do N adjetivo de acordo com a forma plural do substantivo cujo adjetivo qualifica; bloco 3 – coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração; e bloco 4 – oração subordinada causal. Cada bloco é constituído de três questões, sendo Q1 e Q3 referentes ao US e Q2 à CSU: Q1 – indicar o erro da frase (US); Q2 – justificar a resposta (CSU); e Q3 – corrigir a frase (US).

Os escores máximos na oralidade são 24 acertos no US e 24 pontos na CSU. Os resultados obtidos são: 3º ano – 4 acertos (US) e 2 pontos (CSU); 4º ano – 3 acertos (US) e 2,5 pontos (CSU); 5º ano – 13 acertos (US) e 13 pontos (CSU). Analisando os dados comparativamente, os resultados revelam registro de escore mais alto pelo 3º ano em relação ao 4º ano no US; na CSU a diferença entre os escores do 3º e do 4º ano é muito pequena, porém favorável

ao 4º ano. O 5º ano apresenta escores mais altos tanto no US quanto na CSU em relação aos escores do 3º e do 4º ano.

Neste momento, os dados são analisados sob a perspectiva do desempenho das questões em cada ano escolar, sendo considerados os escores máximos de cada tarefa: 3 acertos no US e 6 pontos na CSU. No 3º ano, as questões correspondentes ao US Q1 e Q3 (bloco 1), Q1 (bloco 2) e Q3 (bloco 4) registram a pontuação mais alta – 1 acerto. As demais questões Q3 (bloco 2), Q1 e Q3 (bloco 3) e Q1 (bloco 4) não registram acertos (0 acertos). Na CSU, apenas a Q2 do bloco 1 registra pontuação – 2 pontos. A Q2 dos outros blocos registram 0 pontos no escore. O 4º ano apresenta 1 acerto como o escore mais alto no US, registrado pelas questões Q3 (bloco 1) e Q1 e Q3 (bloco 4). As demais questões não registram acertos – 0 ponto no escore. Na CSU, Q2 de cada bloco, 1 ponto é o escore mais alto, alcançado na Q2 do bloco 1 e na Q2 do bloco 2. Os dados do 5º ano no US indicam 2 acertos como a pontuação mais alta, registrada pelas questões Q1 e Q3 do bloco 1, Q1 e Q3 do bloco 2 e Q3 do bloco 4; a pontuação mais baixa é 1 acerto, obtido pelas questões Q1 e Q3 (bloco 3) e Q1 (bloco 4). Na CSU, a pontuação mais alta é 4 pontos, apresentados pela Q2 do bloco 1; e a pontuação mais baixa é 2 pontos, registrados pela Q2 do bloco 3.

Os dados da oralidade, considerando os três grupos, evidenciam diferenças entre os anos escolares, embora nem sempre crescentes de forma ascendente de um ano para outro. Isso porque é frequente o desempenho maior do 5º ano em relação aos anos anteriores, mas em duas questões, Q1 (bloco 1) e Q1 (bloco 2), o 3º ano registra escores mais altos que os do 4º ano, não sendo constatada, por essa razão, nessas duas questões, uma evolução crescente no desempenho do 3º para o 4º ano. Também não há evidências de evolução entre o 3º e o 4º ano nas questões Q3 (bloco 1), Q3 (bloco 2), Q1 e Q3 (bloco 3) e Q3 (bloco 4), nas quais ocorre o empate entre os dois grupos escolares. Na Q1 do bloco 4 o 4º e o 5º ano registram o mesmo escore, sendo esse maior em relação ao do 3º ano. Na CSU, os resultados evidenciam diferenças crescentes de um ano para outro em duas tarefas: Q2 do bloco 2 e Q2 do bloco 4. Na Q2 do bloco 3, o 5º ano apresenta o escore mais alto em

relação ao 3º e ao 4º, os quais registram o mesmo escore. Na Q2 do bloco 1, o escore do 5º é mais alto, seguido do 3º ano e, por último, do 4º ano.

Neste momento, são analisados os dados da modalidade escrita, sendo os escores máximos na escrita: 24 acertos no US e 24 pontos na CSU. Os resultados obtidos são: 3º ano – 18 acertos (US) e 18 pontos (CSU); 4º ano – 1 acerto (US) e 5,5 pontos (CSU); 5º ano – 21 acertos (US) e 20 pontos (CSU). Uma análise comparativa revela escores mais baixos obtidos pelo 4º ano, tanto no US quanto na CSU, sendo, portanto, os escores do 3º ano mais altos em comparação aos do 4º ano. Os escores do 5º ano são mais altos em relação aos do 4º e aos do 3º ano.

Analisando os dados das questões em cada ano escolar, sendo os escores máximos 3 acertos no US e 6 pontos na CSU, observa-se que, no 3º ano, o bloco 2 registra os escores máximos possíveis, tanto no US quanto na CSU: Q1 e Q3 (US) – 3 acertos cada uma; e Q2 (CSU) – 6 pontos. A pontuação mais baixa no US e na CSU é 1 acerto e 3 pontos registrados pela Q1 e pela Q2 do bloco 3, respectivamente. No 4º ano, o escore mais alto no US é 1 acerto obtido pela Q1 do bloco 2; as demais questões referentes ao US (Q1 e Q3 de cada bloco) não registram pontuação. Já na CSU, o escore da questão Q2 do bloco 2 é o mais alto - 2,5 pontos, e o mais baixo é 0,5, obtido pela Q2 do bloco 3. No 5º ano, o escore máximo é obtido pelas tarefas Q1 e Q3 do bloco 1, do bloco 2 e do bloco 3; o escore mais baixo é registrado nas questões Q1 e Q3 do bloco 4: Q1 - 2 acertos e Q3 - 1 acerto. Na CSU, a pontuação máxima é obtida pela Q2 do bloco 1 e do bloco 3; a pontuação mais baixa é 3 registrada pela Q2 do bloco 4.

Os dados da escrita, considerando os três grupos, evidenciam diferenças entre os anos escolares, embora nem sempre crescente de um ano para outro. No US, apesar do registro de escore mais alto pelo grupo do 5º ano em relação ao 3º e ao 4º ano em quase todas as tarefas, os dados não indicam evolução crescente entre os anos escolares, uma vez que o 3º ano registra escores mais altos em comparação aos do 4º ano.

Avaliando os dados sob a perspectiva da relação entre oralidade e escrita, observa-se que, no que se refere ao US e à CSU, os grupos do 3º e 5º ano apresentam escores mais altos na escrita em relação à oralidade. Um

comportamento diferente é observado nos dados do 4º ano que apresenta no US um escore um pouco mais alto na oralidade, enquanto na CSU, o escore é mais alto na escrita.

1.5 Análise dos dados do momento 6 do instrumento piloto

O momento 6 é composto por um bloco, sendo o seu conteúdo equivalente ao posicionamento inadequado do adjunto adnominal, do que decorre a ambiguidade sintática. Esse bloco é constituído de quatro questões: Q1 – seleção da frase correspondente à figura (US); Q2 – justificativa da resposta (CSU); Q3 e Q4 – identificação da ambiguidade (US).

De um total máximo de 9 acertos no US e de 6 pontos na CSU, os resultados por ano escolar na oralidade são: 3º ano – 3 acertos (US) e 1,5 pontos (CSU); 4º ano – 4 acertos (US) e 2,5 pontos (CSU); e 5º ano – 3 acertos (US) e 1,5 pontos (CSU). Analisando os dados comparativamente, observa-se, tanto no US quanto na CSU, o registro dos mesmos escores pelo grupo do 3º e do 5º ano, e o registro de escores mais altos pelo grupo do 4º ano.

Observando os dados sob a perspectiva do comportamento das tarefas por ano escolar, os dados revelam, no 3º ano, registro de pontuação mais alta pela Q1 (2 acertos) e de pontuação mais baixa pela Q3 (0 acerto). Na CSU, o escore total registrado é de 1,5 pontos. No 4º ano, o escore mais alto no US é de 3 acertos registrados pela Q1 e o escore mais baixo é de 0 acerto, registrado pela Q3. Na CSU, a pontuação obtida é de 2,5 pontos. O 5º ano, no US, registra 2 acertos na Q1 como a pontuação mais alta; a pontuação mais baixa é 0 acerto, registrado pela Q3. Na CSU, esse grupo apresenta 1,5 pontos no total.

Analisando os dados comparativamente, na Q1, os dados revelam registro dos mesmos escores pelo grupo do 3º ano e do 5º ano, e de um escore mais alto pelo grupo do 4º ano; nas demais tarefas referentes ao US (Q3 e Q4), a pontuação obtida é a mesma nos três anos escolares. Na CSU (Q2), o 4º ano registra o escore mais alto, sendo os escores do 3º e do 5º ano de mesmo valor.

Neste momento, são analisados os dados correspondentes à modalidade escrita. De um total máximo de 9 acertos no US e de 6 pontos na CSU, os resultados em US e CSU são: 3º ano – 5 acertos (US) e 5,5 pontos (CSU); 4º ano – 4 acertos (US) e 1,5 pontos (CSU); e 5º ano – 7 acertos (US) e 5 pontos (CSU). Uma análise comparativa dos dados revela, no US, registro de escore mais alto pelo grupo do 5º ano, seguido do 3º ano e, por último do 4º ano. Na CSU, o 3º ano registra a pontuação mais alta, seguido do 5º ano e, por último do 4º ano.

Observando os dados sob a perspectiva do comportamento das questões por ano escolar, a Q1 registra a pontuação mais alta (3 acertos) e a Q3 e a Q4 registram a mesma pontuação baixa (1 acerto). Na CSU, o total é de 5,5 pontos. No 4º ano, o escore mais alto é 2 acertos, registrados pela Q1; o escore mais baixo é 1 acerto, apresentados pela Q3 e Q4. Em CSU, esses grupos registram 1,5 pontos no total. No 5º ano, o escore mais alto é 3 acertos, registrados pela Q1 e Q4, sendo a Q3 a questão de pontuação mais baixa. Na CSU, o escore é de 5 pontos no total.

Analisando os dados comparativamente, os escores não evidenciam crescimento ascendente de um ano para outro em nenhuma das questões. Na questão Q1, são registrados os mesmos escores entre o 3º e o 5º ano e escore inferior pelo 4º ano; na Q3, a mesma pontuação é apresentada nos três anos em análise. Na Q4, o 5º ano registra o escore mais alto, seguido do 3º e do 4º ano que registram a mesma pontuação. Na CSU, o 3º ano registra a pontuação mais alta, seguida do 5º ano e, por último, do 4º ano.

Comparando os dados da oralidade e da escrita, observa-se que o 3º e o 5º ano apresentam desempenhos maiores no formato escrito, tanto no US quanto na CSU. O 4º ano, por sua vez, apresenta no US mesmo desempenho na oralidade e na escrita, mas na CSU seu desempenho é maior na oralidade.

1.6 Análise dos dados do momento 7 do instrumento piloto

O momento 7 contempla três tipos de operações sob a estrutura sintática da frase: adição, redução e permuta. Essas operações são organizadas por blocos, que, por sua vez, são divididos em questões, as quais

correspondem à operação em foco: bloco 1 – adição (Q1, Q2 e Q3); bloco 2 – redução (Q1 e Q2); e Bloco 3 – permuta (Q1 e Q2).

Inicialmente, são analisados os dados da oralidade, sendo os escores máximos possíveis: 21 acertos no US. Os resultados por ano escolar são: 3º ano – 11 acertos; 4º ano – 9 acertos; e 5º ano: 4 acertos. Comparando os escores dos anos escolares, os dados não evidenciam um crescimento ascendente nos desempenhos de cada série, sendo o escore do 3º ano o mais alto, seguido do 4º ano e, por último, do 5º ano.

Sob a perspectiva do comportamento das questões em cada ano escolar, os resultados no 3º ano são: 2 acertos o escore mais alto, obtido pelas questões Q1, Q2 e Q3 do bloco 1 e Q1 e Q2 do bloco 2; e 0 acerto o escore mais baixo, obtido pela questão Q2 do bloco 3. No 4º ano a pontuação mais alta registra é 2 acertos, obtidos pelas três questões (Q1, Q2 e Q3) do bloco 1; a pontuação mais baixa é 0 acerto, obtido pela tarefa Q2 do bloco 2. No 5º ano, a pontuação mais alta é 2 acertos, registrados pelas questões Q1 e Q2 do bloco 3; o escore mais baixo é 0, obtido por todas as questões dos blocos 1 e 2.

A análise dos dados com a finalidade de verificar as questões que apresentam crescimento entre os anos escolares indica evolução ascendente apenas nos escores das questões (Q1 e Q2) do bloco 3, na qual o escore do 5º ano é um pouco mais alto, seguido do 4º ano e, por último, do 3º ano. Nas demais questões não é constatado crescimento equivalente.

Em relação aos dados do formato escrito, os resultados são: 3º ano – 17 acertos (US); 4º ano – 11 acertos; e 5º ano – 21 acertos. Analisando os dados comparativamente, observa-se que o 5º ano apresenta o escore mais alto, seguido do 3º ano e, por último, do 4º ano. Esses resultados evidenciam um crescimento crescente, considerando o escore do 5º ano em relação aos escores do 3º e do 4º ano; no que concerne o escore do 4º ano em relação ao do 3º ano, o mesmo crescimento não é constatado, sendo a pontuação do 3º ano mais alta em comparação a do 4º ano.

Observando os dados sob a perspectiva do comportamento das questões em cada ano escolar, os resultados são: no 3º ano – 3 acertos (escore máximo) nas questões Q1 e Q2 do bloco 2 e Q1 do bloco 3, e 2

acertos (escore mais baixo) em todas as questões do bloco 1 e na Q2 do bloco 3; no 4º ano – 2 acertos (escore mais alto) nas questões dos blocos 1 e 2, e 0 acerto (escore mais baixo) na Q2 do bloco 3; no 5º ano – 3 acertos (escore máximo) em todas as questões.

Considerando as diferenças entre os desempenhos de cada ano escolar por questão, a análise dos dados não revela casos de escores com crescimento em ascendência. As questões que indicam algum crescimento são as questões do bloco 1 em que os escores do 3º e do 4º ano se igualam, sendo esses inferiores em relação ao escore do 5º ano, que é mais alto. Nas demais tarefas não são constatados crescimentos ascendentes.

Analisando os dados da escrita e da oralidade comparativamente, observa-se a tendência favorável do formato escrito para a realização das questões envolvendo operações sintáticas, uma vez que os escores dos três anos escolares são mais altos na escrita em comparação à oralidade.

APÊNDICE II - Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EF - versão final

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DE ALUNOS DE 3º, 4º E 5º ANOS DO EF

TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO NO PLANO FRASAL

Bloco 1 – SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

Frase: **João brigou com Carlos. Ele disse que Carlos pegou a bicicleta.**

US: Quem é o *Ele*?

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 2 – SP agente da passiva

Frase: **João foi incomodado por José.**

US: Quem incomodou?

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 3 – SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

Frase: **João disse ao Pedro para sair.**

US: Quem vai sair?

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 4 – SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

Frase: **O rapaz que a menina namora mora aqui.**

US: Quem mora aqui?

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 5 – SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.

Frase: **Antônio vai jogar bola depois de andar de bicicleta.**

US: O que Antônio vai fazer primeiro?

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 6 – Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada

Frase: **Lucas precisa passar na prova, por isso estuda.**

US: Por que o menino estuda?

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 7 – Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

Contexto sintático de referência: **A bruxa está com o cabo da vassoura quebrado.**

US: O que está quebrado?

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 8 - *Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.*

Frase: **A professora corrige os exercícios em aula.**

US: O que mudaria na frase se a palavra “professora” estivesse escrito no plural “professoras”?

.....

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 9 – *Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.*

Pedrinho passou as férias no sítio do vovô José e da vovó Benta. Lá ele brincou de pescaria com o vovô no rio e comeu o bolo de cenoura com chocolate da vovó. Hoje, de volta à escola, Pedrinho está ansioso para contar aos colegas as aventuras das férias no sítio.

US: Pedrinho está em férias?

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 10 – *Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade*

Frase: ***Maria comprou o presente do amigo bonito.***

US: O que é bonito?

CSU: Como é que tu sabes?

TAREFA DE JULGAMENTO NO PLANO FRASAL

Bloco 1 – SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

Contexto sintático de referência: **Paulo e Ana estudam música. Paulo toca bateria e Ana toca guitarra.**

(a) Paulo estuda música com Ana. Ele toca bateria e ela toca guitarra.
--

(b) Paulo estuda música com Ana. Ela toca bateria e ele toca guitarra.
--

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

Bloco 2 – SP agente da passiva

Contexto sintático de referência: **Sara beija a avó.**

(a) A menina foi beijada pela avó.

(b) A avó foi beijada pela menina.

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

Bloco 3 – SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

Contexto sintático de referência: **O cachorro e o gato estão juntos e o cachorro vai puxar a toalha da mesa.**

(a) O cachorro disse ao gato para puxar a toalha da mesa.
(b) O gato disse ao cachorro para puxar a toalha da mesa.

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....

.....

Bloco 4 – SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

Contexto sintático de referência: **O gato malvado provoca o cachorro.**

(a) O gato que o cachorro provoca é malvado.
(b) O cachorro que o gato provoca é malvado.

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....

.....

Bloco 5 – SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.

Contexto sintático de referência: **O menino limpa os pés para entrar em casa.**

- | |
|--|
| (a) O menino vai entrar em casa antes de limpar os pés. |
| (b) O menino vai entrar em casa depois de limpar os pés. |

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

Bloco 6 – Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada

Contexto sintático de referência: **Lucas joga melhor com os treinos.**

- | |
|---|
| (a) Lucas está jogando melhor, porque treina. |
| (b) Lucas treina, porque está jogando melhor. |

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

Bloco 7 – Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

Contexto sintático de referência: **Pedro machucou o dedo da mão e vai mostrar para a sua mãe.**

(a) Pedro mostrou o dedo da mão machucada.
(b) Pedro mostrou o dedo da mão machucado.

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

Bloco 8 - Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.

Contexto sintático de referência: **Luizinho pediu ao pai para levá-lo à pracinha.**

(a) O pai levou o filho à pracinha.
(b) O pai levaram os filhos à pracinha.

US: Qual é a frase que diz o que eu falei?

a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

Bloco 9 – Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

Contexto sintático de referência:

Pedrinho passou as férias no sítio do vovô José e da vovó Benta. Lá ele brincou de pescaria com o vovô no rio e comeu o bolo de cenoura com chocolate da vovó. Hoje, de volta à escola, Pedrinho está ansioso para contar aos colegas as aventuras das férias no sítio.

- | |
|--|
| (a) Na escola, Pedrinho contará aos colegas sobre as férias. |
| (b) Na escola, Pedrinho contou aos colegas sobre as férias. |

US: Qual é a frase que diz o que acontece no texto?

- a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

Bloco 10 – Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade.

Contexto sintático de referência: **Maria pegou emprestado a blusa da amiga bonita.**

- | |
|--|
| (a) Maria pegou a blusa bonita da amiga. |
| (b) Maria pegou a blusa da amiga bonita. |

US: Em qual das frases a palavra bonita se refere à blusa?

- a () b ()

CSU: Como é que tu sabes que essa é a frase?

.....
.....

TAREFA DE CORREÇÃO NO PLANO FRASAL

Bloco 1 – SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

Contexto sintático de referência: **Maria e Pedro são amigos e brincam juntos. Pedro anda de bicicleta e Maria de patinete.**

Maria brinca com Pedro. Ela gosta de andar de bicicleta e ele de patinete.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

.....

CSU: Por que não combina?

.....

US: Como é que tem que ficar a frase?

.....

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

.....

Bloco 2 – SP agente da passiva.

Contexto sintático de referência: **João lavou o carro do José.**

O carro do João foi lavado pelo José.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

.....

CSU: Por que não combina?

.....

US: Como é que tem que ficar a frase?

.....

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

.....

Bloco 3 – SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.

Contexto sintático de referência: **Maria vai arrumar os livros da Luísa.**

Maria disse à Luísa para arrumar os livros.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

CSU: Por que não combina?

US: Como é que tem que ficar a frase?

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

Bloco 4 – SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.

Contexto sintático de referência: **Os professores elogiam os alunos dedicados.**

Os professores que os alunos elogiam são dedicados.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

CSU: Por que não combina?

US: Como é que tem que ficar a frase?

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

Bloco 5 – SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.

Contexto sintático de referência: **Sofia arruma a mochila para dormir.**

Sofia vai dormir antes de arrumar a mochila.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

CSU: Por que não combina?

US: Como é que tem que ficar a frase?

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

Bloco 6 – Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada.

Contexto sintático de referência: **Para descansar, o menino precisa dormir.**

Se o menino descansa, ele dorme.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

CSU: Por que não combina?

US: Como é que tem que ficar a frase?

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

Bloco 7 – *Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.*

Contexto sintático de referência: **Maria costurou o bolso da calça.**

Maria costurou o bolso da calça rasgada.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

CSU: Por que não combina?

US: Como é que tem que ficar a frase?

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

Bloco 8 - *Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.*

Contexto sintático de referência: **As crianças guardam as caixas de brinquedos com a ajuda do tio.**

O tio ajudam as crianças com as caixas de brinquedos.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

CSU: Por que não combina?

US: Como é que tem que ficar a frase?

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

Bloco 9 – Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.

Contexto sintático de referência:

Pedrinho passou as férias no sítio do vovô José e da vovó Benta. Lá ele brincou de pescaria com o vovô no rio e comeu o bolo de cenoura com chocolate da vovó. Hoje, de volta à escola, Pedrinho está ansioso para contar aos colegas as aventuras das férias no sítio.

Pedrinho voltará à escola, porque as aulas recomeçaram.

US: O que não combina com o texto?

.....

CSU: Por que não combina?

.....

US: Como é que tem que ficar a frase?

.....

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

.....

Bloco 10 – Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade.

Contexto sintático de referência: O Zé comprou um sapato que o colega nunca usou.

Zé comprou o sapato do colega novo.

US: O que não combina com a frase que eu falei?

.....

CSU: Por que não combina?

.....

US: Como é que tem que ficar a frase?

.....

CSU: Por que a frase tem que ficar assim?

.....

TAREFA DE JULGAMENTO NO PLANO TEXTUAL

Contexto sintático de referência:

JORGE

Jorge sempre gostou muito de animais, principalmente de cachorros e de cavalos.

O problema é que Jorge morava numa casa com pátio pequeno. Por isso não podia ter esses animais em casa. A mãe então pediu ao pai que comprasse um cachorrinho de verdade. Mais tarde ela comprou um cavalinho. O cavalinho era diferente. O cachorrinho olhava desconfiado para ele.

Antes de ganhar esses animais, Jorge passava as tardes muito sozinho. Hoje, ele passa as tardes brincando com o cachorrinho e o cavalinho de brinquedo.

Bloco 1 – SN Pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico.

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) O pai e a mãe deram ao filho os animais de presente. Ele comprou o cachorrinho e a mãe o cavalinho.
- (b) O pai e a mãe deram ao filho os animais de presente. Ela comprou o cachorrinho e o pai o cavalinho.

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 2 – *SP agente da passiva.*

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) O cavalinho de brinquedo foi comprado pela mãe.
- (b) O cavalinho de brinquedo foi comprado pelo pai.

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 3 – *SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo.*

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) O pai disse à mãe para comprar um cachorrinho de verdade para o filho.
- (b) A mãe disse ao pai para comprar um cachorrinho de verdade para o filho.

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 4 – *SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN.*

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) O cachorrinho que o cavalinho olhava era diferente.
- (b) O cavalinho que o cachorrinho olhava era diferente.

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 5 – SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos.

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) Jorge passava as tardes brincando depois de ganhar os animais.
- (b) Jorge passava as tardes brincando antes de ganhar os animais.

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 6 – Relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada.

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) Jorge morava em casa com pátio pequeno porque não tinha bichinhos.
- (b) Jorge não tinha bichinhos porque morava em casa com pátio pequeno.

CSU: Como é que tu sabes?

.....

Bloco 7 – Concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade.

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) Jorge tinha o pátio da casa pequeno.
- (b) Jorge tinha o pátio da casa pequena.

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 8 – *Concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase.*

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) O menino brinca com o bichinho que a mãe comprará.
- (b) O menino brinca com o bichinho que a mãe comprou.

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 9 – *Coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração.*

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) Os meninos ganham os bichinhos para brincar.
- (b) O menino ganha os bichinhos para brincar.

CSU: Como é que tu sabes?

Bloco 10 – *Posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade.*

US: Qual das frases abaixo diz o que acontece no texto?

- (a) O cachorrinho e o cavalinho de brinquedo são do Jorge.
- (b) O cavalinho de brinquedo e o cachorrinho são do Jorge.

CSU: Como é que tu sabes?

**Manual de aplicação do
instrumento de investigação da
consciência sintática de
crianças do 3^o, 4^o e 5^o anos**

Sumário

Introdução

I. Descrição do instrumento de avaliação da consciência sintática de crianças do 3º, 4º e 5º anos

II. Instruções para aplicação do instrumento em alunos de 3º, 4º e 5º anos escolares

III. Critérios de correção das questões do instrumento

IV. Limites de pontuação

Introdução

Este manual apresenta uma descrição de cada uma das tarefas do instrumento, dos conteúdos sintáticos que as constituem e dos critérios de pontuação. O material contempla também orientações para o seu uso.

I. Descrição do instrumento de avaliação da consciência sintática de crianças do 3º, 4º e 5º anos

O instrumento de consciência sintática é composto de quatro categorias operativas (tarefas), cada qual com dez atividades correspondentes a conteúdos sintáticos (blocos sintáticos).

As categorias operativas - tarefas - são: 1) tarefa de identificação no plano frasal; 2) tarefa de julgamento no plano frasal; 3) tarefa de correção no plano frasal; e 4) tarefa de identificação no plano textual. Cada tarefa é composta por dez blocos, em que cada um equivale a um conteúdo sintático descrito em seguida. Todos os dez blocos de cada tarefa contemplam, por sua vez, duas questões – uma de compreensão do item sintático, denominada neste trabalho de Uso sintático (US), e uma de justificativa da resposta referente à primeira questão, chamada de Consciência Sintática no Uso (CSU). Desse modo, é possível avaliar o sujeito no que tange à compreensão e à consciência sintática sobre os itens de sintaxe em investigação.

Os conteúdos sintáticos são: bloco 1 – SN pronome pessoal reto na 3ª pessoa do singular com função de SN sujeito anafórico; bloco 2 – SP agente da passiva; bloco 3 – SNO - oração reduzida de infinitivo com verbo dizer na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo; bloco 4 – SOAdj constituinte do SN sujeito e próximo desse SN; bloco 5 – SOAdvI com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos; bloco 6 – relação de causa e consequência - oração coordenada ou subordinada; bloco 7 – concordância do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade; bloco 8 – concordância do verbo em número de acordo com o substantivo (SN sujeito) da frase; bloco 9 – coerência

temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração; bloco 10 – posicionamento de SAdj, gerando ambiguidade.

A seguir são descritas cada uma das categorias operativas que compõem o instrumento.

A tarefa de identificação é dividida em blocos, um para cada conteúdo sintático. Cada bloco é constituído de uma frase referência cuja estrutura abrange o respectivo item sintático, bem como de uma questão de US e de CSU. A questão de US abrange uma pergunta cujo foco é a identificação do elemento sintático do respectivo bloco; na questão de CSU dessa tarefa, a pergunta é *“Como é que tu sabes?”*, sendo a mesma para todos os blocos e tendo como objetivo obter informações sobre o conhecimento sintático do sujeito sobre o tópico de sintaxe em avaliação.

A tarefa de julgamento contempla um segmento linguístico, às vezes composto por uma frase, às vezes por duas ou mais, definido como “contexto sintático de referência”. Além disso, são apresentadas duas alternativas de frases para que o sujeito possa julgar qual delas corresponde ao que é dito no contexto de referência. Após efetuar o julgamento – uso sintático – os alunos devem responder à pergunta *“Como tu sabes que essa é a frase?”*, equivalendo à questão de CSU. A diferença entre as duas frases para julgamento sempre recai sobre o tópico sintático em investigação no respectivo bloco, de modo a permitir avaliar as condições de julgamento dos sujeitos.

Em relação à tarefa de correção, essa tarefa abrange um contexto sintático de referência e uma frase de estrutura correta, mas cujo sentido não corresponde ao da frase referência. Cada bloco é composto por duas etapas: na primeira o aluno deve identificar (US) o que não está combinando entre as frases, depois deve explicar por que não combina (CSU); na segunda etapa, o aluno deve ajustar a frase (US) de modo que ela apresente o mesmo sentido da frase referência e, em seguida, justificar, por que ela tem que ficar assim (CSU). A tarefa de correção, portanto, é mais complexa, apresentando duas questões de US e duas de CSU: a) O que não combina com a frase que eu falei? (US); b) Por que não combina? (CSU); c) Como é que tem que ficar a frase? (US); d) Por que a frase tem que ficar assim? (CSU). Cabe destacar aqui que não se trata de um erro gramatical na frase, mas de um ajuste a ser

feito considerando o contexto de referência e o respectivo tópico sintático em investigação no bloco.

Considerando o interesse em investigar a consciência sintática dos alunos sob a perspectiva do texto, a tarefa de julgamento no plano textual apresenta as mesmas características da tarefa de julgamento, distinguindo-se dessa por utilizar como contexto de referência um texto curto de aproximadamente sete linhas. O texto foi elaborado pela autora do instrumento e abrange a história de um menino chamado Jorge. Sua estrutura se caracteriza pela presença dos conteúdos sintáticos selecionados para o desenvolvimento do trabalho, sendo possível, assim, verificar o desempenho dos alunos quanto ao US e à CSU desses elementos no plano do texto.

II. Instruções para aplicação do instrumento com os 3º, 4º e 5º anos escolares

Neste item, são apresentadas as tarefas acompanhadas das instruções para a aplicação.

- **Tarefa de identificação no plano frasal**

Nesta tarefa, o aluno deve identificar o item sintático dos dez blocos que compõem a tarefa e justificar a sua resposta.

Orientações gerais: Para a realização da tarefa de identificação, o aplicador apresenta a frase ao aluno e faz a leitura dessa. A frase fica exposta para o aluno durante todo o processo de desenvolvimento do respectivo bloco. Depois que o aluno responde à primeira pergunta, o aplicador faz novo questionamento: “Como é que tu sabes?”.

Instrução: Eu vou te mostrar uma frase e vou ler ela pra ti. Depois eu vou te fazer duas perguntas e tu vais responder. Se quiseres, podes ler a frase novamente antes de me responder.

- **Tarefa de julgamento no plano frasal**

Nesta tarefa, o aluno deve julgar qual das frases apresentadas para escolha corresponde ao que acontece no contexto sintático de referência e justificar a sua escolha.

Orientações gerais: Na tarefa de julgamento, o aplicador apresenta e faz a leitura do contexto sintático de referência e das duas frases para julgamento. Depois faz a primeira pergunta ao aluno: “Qual é a frase que diz o que eu falei?”. Após a resposta, o aplicador realiza a segunda pergunta: “Como é que tu sabes que essa é a frase?”.

Instrução: Eu vou te mostrar uma frase e vou ler ela pra ti. Depois eu vou te mostrar e ler mais duas frases. Tu tens que escolher qual delas diz o que acontece na primeira frase que eu li e me explicar por quê.

- **Tarefa de correção no plano frasal**

Nesta tarefa, o aluno deve apontar o que não está combinando entre o contexto sintático de referência e a frase apresentada, justificar a sua escolha, corrigir a frase de acordo com o contexto e explicar a correção realizada.

Orientações gerais: Em relação à aplicação da tarefa de correção, essa é dividida em duas etapas. Inicialmente, o aplicador faz a leitura do contexto de referência e da segunda frase (a frase a ser ajustada). Em seguida, diz ao aluno que tem alguma coisa na segunda frase que não está combinando com a primeira e faz a pergunta: “*O que não combina com a frase que eu falei?*”. Logo faz a segunda pergunta: “*Por que não combina?*”. Para a realização da segunda etapa, o aplicador anuncia ao aluno que ele precisa arrumar (ajustar) a frase de modo que ela apresente o mesmo sentido da primeira.

Instrução a (primeira parte): Eu vou ler duas frases pra ti. A segunda frase não está combinando com a primeira. Tu tens que me dizer o que não combina e por que não combina.”.

Instrução b (segunda parte): Agora, como é que tem que ficar a frase para que ela fique com o mesmo sentido da primeira? Não dá para escrever igual como está escrito na primeira, tem que arrumar na frase só aquilo que não está combinando.

- **Tarefa de julgamento no plano textual**

Nesta tarefa, o aluno deve julgar qual das alternativas apresentadas para escolha corresponde ao que acontece no texto.

Orientações gerais: Na tarefa de julgamento no plano textual, o aplicador apresenta o texto ao aluno e solicita, inicialmente, uma leitura silenciosa. Em seguida, o aplicador faz a leitura em voz alta, deixando o texto sempre ao alcance do aluno de modo que ele possa acompanhar a leitura. Logo após a leitura, o aplicador anuncia que vai ler duas frases e que o aluno deve escolher qual delas corresponde ao que acontece no texto lido.

Instrução: Lê o texto. Logo, eu vou ler o texto pra ti e tu vais me acompanhando na leitura. Depois, eu vou ler duas frases e tu vais escolher qual delas diz o que acontece no texto.

III. Critérios de correção das questões do instrumento

O instrumento abrange duas modalidades de investigação dos conhecimentos dos alunos: compreensão do conteúdo de sintaxe, denominado neste trabalho como uso sintático (US); e consciência a respeito do uso sintático, definido aqui como consciência sintática no uso (CSU). A pontuação no US equivale a 0 e 1, em que 0 corresponde ao erro e 1 ao acerto. Para a correção da parte referente à justificativa dos alunos – CSU -, foi elaborado um quadro com os critérios de pontuação, o qual está fundamentado no embasamento teórico da consciência, especialmente no que tange aos níveis de consciência estabelecidos na literatura. Esse quadro é apresentado a seguir.

Níveis de consciência	Condições do US	Condições da justificativa – CSU	Pontuação
Não consciente	ERRA	Diz que não sabe ou não responde	0
	ERRA	Justifica, mas de modo errado	1
Pré-consciente	ERRA	Justifica o erro de forma plausível	2
	ACERTA	Não justifica ou diz que não sabe	3

	ACERTA	Justifica de modo errado	4
	ACERTA	Justifica sem consistência	5
Consciente	ACERTA	Justifica com consistência parcial	6
Consciente pleno	ACERTA	Justifica com consistência plena	7

Cabe detalhar os critérios apresentados no quadro acima, conforme as características das respostas dos sujeitos.

No nível não consciente, há duas possibilidades de pontuação: 0 - equivale ao erro no US e a não justificativa da resposta; 1 ponto – consiste no erro no US e apresentação de justificativa fundamentada no erro do US.

No nível pré-consciente, há quatro possibilidades de pontuação: 2; 3; 4 e 5. O sujeito alcança pontuação 2 ao errar no US, apresentando, porém, uma justificativa coerente com a escolha feita para o uso, demonstrando uma reflexão baseada no conteúdo sintático em enfoque na questão. A pontuação 3 ocorre quando o participante acerta no US, mas não justifica ou afirma não saber explicar. As respostas de pontuação 4 equivalem ao acerto no US, mas ao erro na CSU. São consideradas respostas erradas: a) a fuga ao item sintático da questão, justificativas cujo objeto de observação e análise não seja o conteúdo sintático, apesar do acerto no US; b) a simples leitura da frase referência ou da frase da alternativa escolhida sem nenhuma ênfase no tópico sintático em avaliação na questão; c) quando as respostas são “*Porque tá escrito.*”, “*Porque sim.*”, “*Porque são iguais.*”. A pontuação 5 corresponde ao acerto no US e às justificativas sem consistência. O critério “sem consistência” contempla os casos de respostas em que o sujeito demonstra reconhecer o elemento sintático em enfoque na questão, mas não vai além do reconhecimento. O aluno evidencia compreensão da frase e da importância do item sintático para a sua compreensão, mas não sabe explicar minimamente essa relação. São consideradas respostas sem consistência: a) apenas a leitura da frase (da referência ou da frase da resposta) com ênfase no item sintático em análise na questão; b) apenas a leitura de um segmento da frase que é relevante para a compreensão do item sintático em avaliação sem descrever minimamente essa relação.

Em relação ao nível consciente, a pontuação possível é 6, correspondendo ao acerto no US e à justificativa parcialmente consistente. Nesse caso, o sujeito evidencia em sua resposta o tópico sintático em investigação na questão ou o segmento relacionado ao item que o ajuda a compreender a frase, mas a descrição apresentada é restrita, demonstrando baixo nível de apropriação do conteúdo de sintaxe. São consideradas respostas com consistência parcial: a) quando o sujeito identifica o item de acordo com a pergunta da questão, mencionando de forma breve, sem detalhar, a relação do tópico sintático com a compreensão da frase; b) quando apresenta outros exemplos de frase com o emprego inadequado do conteúdo sintático em foco para demonstrar o erro, mas sem explicitar a razão do erro.

Quanto ao nível consciente pleno, a pontuação possível é 7. Esse nível equivale ao acerto no US e à apresentação de resposta com consistência plena. Uma resposta nessa condição não corresponde a uma ação metalinguística decorrente da apresentação de termos gramaticais, mas à demonstração de apropriação do conteúdo pelo aluno. Em sua resposta, o sujeito precisa evidenciar domínio sobre conteúdo sintático, apresentando claramente a relação entre o item de sintaxe e a sua relevância para a compreensão adequada da frase.

IV. Limites de pontuação

O instrumento de consciência sintática gera quatro pontuações, decorrentes de cada uma das tarefas aplicadas.

A pontuação do uso sintático equivale a 0 (erro) e 1 (acerto). Assim, as pontuações máximas de cada tarefa no US são: tarefa de identificação – 10 pontos no US; tarefa de julgamento - 10 pontos no US; tarefa de correção 20 pontos no US (nessa tarefa há duas questões de US); tarefa de julgamento no plano textual - 10 pontos no US. O quadro a seguir apresenta essas pontuações sistematizadas.

Tarefa	Nº de blocos	Valor máx. de pontos por bloco	US
TI	10	1	10
TJ	10	1	10

TCA	10	1	10
TCB	10	1	10
TJPT	10	1	10
Total	-	-	50

Na CSU, a pontuação corresponde a uma escala que vai de 0 a 7 pontos. Desse modo, as pontuações máximas na CSU de cada tarefa são: tarefa de identificação – 70 pontos na CSU; tarefa de julgamento - 70 pontos na CSU; tarefa de correção - 140 pontos na CSU (nessa tarefa há duas questões de CSU); tarefa de julgamento no plano textual - 70 pontos na CSU. As tarefas e duas pontuações correspondentes na CSU estão sistematizadas no quadro a seguir.

Tarefa	Nº de blocos	Valor máx. de pontos por Blocos	CSU
TI	10	7	70
TJ	10	7	70
TCA	10	7	70
TCB	10	7	70
TJPT	10	7	70
Total	-	-	350

A soma dos totais de acertos de cada tarefa revela a pontuação total do instrumento de investigação da consciência sintática, totalizando máximo de 50 pontos possíveis no US e máximo de 350 pontos na CSU por sujeito.

APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais, o seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: Instrumento de avaliação”. A pesquisa tem como objetivo averiguar as habilidades de linguagem de alunos do Ensino Fundamental com foco no uso de estruturas gramaticais e agramaticais, contribuindo, assim, para os estudos no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa. Para isso, os alunos deverão responder a dois instrumentos de pesquisa que oportunizarão verificar o desempenho dos estudantes em relação ao tema da pesquisa. Se de acordo estiver, solicitamos a sua assinatura a seguir.

Eu, _____, responsável legal de (nome do aluno) _____, autorizo a sua participação na coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo descrita, na Escola Estadual de Ensino Fundamental XXX, de XXX, através de um teste de produção oral e de produção escrita.

Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a identidade do envolvido, que não haverá nenhuma forma de pagamento pela colaboração, e que há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Nome e contato dos pesquisadores:

Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: vpereira@pucri.br Fone: (51) 33916148

Pesquisadora: Thais Vargas dos Santos. E-mail: thais.vsanatos@hotmail.com Fone: (51)98387856

Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS: XXX E-mail: cep@pucri.br. Fone:(51)33203345

Assinatura do responsável legal

Pesquisadora Thais Vargas dos Santos

Professora Vera Wannmacher Pereira

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Aluno, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: Instrumento de avaliação”. A pesquisa tem como objetivo averiguar o desempenho de crianças na identificação de frases certas e de frases estranhas. As frases serão apresentadas em formato de jogo, que será proposto nas aulas de Língua Portuguesa em conjunto com a professora da turma. Os pesquisadores estarão à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa. Se de acordo estiver, solicito a sua assinatura a seguir.

Eu, _____, concordo em participar da coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo descrita, na Escola Estadual de Ensino Fundamental XXX, de XXX, através de um jogo com perguntas e respostas sobre a correção de frases.

Nome e contato dos pesquisadores:

Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: vpereira@puhrs.br Fone: (51) 33916148

Pesquisadora: Thais Vargas dos Santos. E-mail: thais.vsanjos@hotmail.com Fone: (51)98387856

Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUHRS: XXX E-mail: cep@puhrs.br. Fone:(51)33203345

Assinatura do aluno participante da pesquisa

Pesquisadora Thais Vargas dos Santos

Professora Vera Wannmacher Pereira

APÊNDICE V – Tabelas do 3º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito

3º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de identificação no plano frasal

Tarefa de Identificação no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1I_US	B2I_US	B3I_US	B4I_US	B5I_US	B6I_US	B7I_US	B8I_US	B9I_US	B10I_US	Total
3º	S1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8
	S3	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	6
	S4	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	7
	S5	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
	S6	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	6
	S7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
	S8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S9	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
	S10	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	6
	S11	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	7
	S12	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
	Total		6	12	12	11	7	12	11	9	2	11
%		50	100	100	91,66	58,33	100	91,66	75	16,66	91,66	77,5

3º ano – Escore, por sujeito, da CSU na tarefa de identificação no plano frasal

Tarefa de identificação no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1I_CSU	B2I_CSU	B3I_CSU	B4I_CSU	B5I_CSU	B6I_CSU	B7I_CSU	B8I_CSU	B9I_CSU	B10I_CSU	Total
3º	S1	4	4	6	3	5	3	5	4	6	6	46
	S2	5	6	6	6	1	3	7	6	1	6	47
	S3	0	3	4	3	5	5	5	0	1	0	26
	S4	4	3	6	4	1	4	6	0	1	4	33
	S5	1	4	6	4	4	4	5	6	1	4	39
	S6	4	4	6	6	1	4	0	0	1	6	32
	S7	4	6	6	4	4	4	6	3	1	6	44
	S8	3	4	4	4	5	3	5	6	5	4	43
	S9	1	5	6	4	5	3	4	4	1	6	39
	S10	1	6	6	1	1	5	5	3	1	6	35
	S11	0	5	6	5	1	5	5	6	1	5	39
	S12	1	5	6	5	5	4	4	3	0	6	39
	Total	28	55	68	49	38	47	57	41	20	59	462
%	33,33	65,47	80,95	58,33	45,23	55,95	67,85	48,8	23,8	70,23	55	

3º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de julgamento no plano frasal

Tarefa de julgamento no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1J_US	B2J_US	B3J_US	B4J_US	B5J_US	B6J_US	B7J_US	B8J_US	B9J_US	B10J_US	Total
3º	S1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
	S2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8
	S3	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
	S4	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
	S5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
	S6	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	7
	S7	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	8
	S8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
	S9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	8
	S10	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	7
	S11	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	7
	S12	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8
	Total		12	12	11	5	9	11	7	12	10	7
%		100	100	91,66	41,66	75	91,66	58,33	100	83,33	58,33	80

3º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de julgamento no plano frasal

Tarefa de julgamento no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1J_CSU	B2J_CSU	B3J_CSU	B4J_CSU	B5J_CSU	B6J_CSU	B7J_CSU	B8J_CSU	B9J_CSU	B10J_CSU	Total
3º	S1	4	4	7	2	5	4	7	6	6	7	52
	S2	4	6	7	4	1	3	4	6	3	2	40
	S3	7	6	7	1	4	3	0	6	3	7	44
	S4	4	6	7	2	5	3	1	6	7	7	48
	S5	7	7	6	4	7	5	0	6	7	7	56
	S6	3	5	3	2	6	4	3	6	1	1	34
	S7	4	4	3	1	5	4	4	6	3	2	36
	S8	4	4	7	2	7	4	3	7	7	4	49
	S9	4	6	5	1	4	5	6	6	4	2	43
	S10	5	6	1	4	1	1	6	6	6	5	41
	S11	6	6	7	4	5	5	1	6	1	1	42
	S12	6	6	3	4	1	7	0	4	7	7	45
	Total	58	66	63	31	51	48	35	71	55	52	530
%	69,04	78,57	75	36,9	60,71	57,14	41,66	84,52	65,47	61,9	63,09	

3º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de correção no plano frasal

		Tarefa de correção no plano frasal																				
Ano	Sujeito	B1CA_US	B1CB_US	B2CA_US	B2CB_US	B3CA_US	B3CB_US	B4CA_US	B4CB_US	B5CA_US	B5CB_US	B6CA_US	B6CB_US	B7CA_US	B7CB_US	B8CA_US	B8CB_US	B9CA_US	B9CB_US	B10CA_US	B10CB_US	Total
3º	S1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	11
	S2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	10
	S3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	7
	S4	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	7
	S5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	16
	S6	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6
	S7	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	14
	S8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	13
	S9	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	9
	S10	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7
	S11	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	10
	S12	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	11
	Total	11	11	8	6	8	4	5	3	12	10	4	1	10	0	8	4	4	5	5	2	121
	%	91,66	91,66	66,66	50	66,66	33,33	41,66	25	100	83,33	33,33	8,33	83,33	0	66,66	33,33	33,33	41,66	41,66	16,66	50,41

3º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de correção no plano frasal

Tarefa de correção no plano frasal																						
Ano	Sujeito	B1CA_CSU	B1CB_CSU	B2CA_CSU	B2CB_CSU	B3CA_CSU	B3CB_CSU	B4CA_CSU	B4CB_CSU	B5CA_CSU	B5CB_CSU	B6CA_CSU	B6CB_CSU	B7CA_CSU	B7CB_CSU	B8CA_CSU	B8CB_CSU	B9CA_CSU	B9CB_CSU	B10CA_CSU	B10CB_CSU	Total
	S1	3	5	6	6	7	6	3	6	3	7	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	57
	S2	3	3	3	6	7	3	0	0	3	3	0	0	3	1	0	0	0	0	4	1	40
	S3	0	0	0	0	1	0	1	0	3	0	1	0	4	0	4	3	3	3	3	0	26
	S4	3	5	5	0	1	0	0	0	6	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	29
	S5	6	6	5	6	3	7	7	6	3	6	1	0	3	1	7	7	7	6	4	1	92
	S6	4	3	0	0	3	0	1	0	3	6	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	23
	S7	6	6	4	6	5	0	5	0	5	1	4	6	6	1	5	5	0	0	6	6	77
	S8	3	5	4	5	3	5	3	4	6	4	1	0	3	0	1	0	3	5	0	1	56
	S9	5	6	1	1	1	1	0	1	5	6	5	1	4	1	4	6	1	3	1	1	54
	S10	6	6	1	0	1	1	6	1	6	6	4	1	1	1	6	0	1	0	1	1	50
	S11	5	6	6	0	3	0	0	0	4	3	0	0	3	0	4	0	1	0	5	0	40
	S12	5	3	3	3	7	0	0	0	7	3	0	0	4	0	5	0	3	6	0	0	49
	Total	49	54	38	33	42	23	26	18	54	48	16	8	38	5	40	21	19	23	24	14	593
3º	%	58,33	64,28	45,23	39,28	50	27,38	30,95	21,42	64,28	57,14	19,04	9,52	45,23	5,95	47,61	25	22,61	27,38	28,57	16,66	35,29

3º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual												
Ano	Sujeito	B1T_US	B2T_US	B3T_US	B4T_US	B5T_US	B6T_US	B7T_US	B8T_US	B9T_US	B10T_US	Total
3º	S1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8
	S3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S4	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	8
	S5	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
	S6	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	5
	S7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
	S10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S11	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8
	S12	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Total		9	10	11	6	11	12	12	12	12	10
%		75	83,33	91,66	50	91,66	100	100	100	100	83,33	87,5

3º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual												
Ano	Sujeito	B1T_CSU	B2T_CSU	B3T_CSU	B4T_CSU	B5T_CSU	B6T_CSU	B7T_CSU	B8T_CSU	B9T_CSU	B10T_CSU	Total
3º	S1	7	7	7	3	7	7	5	3	5	3	54
	S2	1	6	7	1	7	5	6	6	7	7	53
	S3	3	3	5	5	7	5	4	5	7	3	47
	S4	7	6	6	1	7	5	3	7	7	1	50
	S5	7	5	7	1	5	5	4	7	7	7	55
	S6	1	1	7	1	1	3	3	6	7	1	31
	S7	5	5	4	4	3	3	3	3	7	7	44
	S8	7	6	7	4	7	7	5	6	7	7	63
	S9	4	6	7	1	7	5	5	6	6	4	51
	S10	6	6	6	4	5	6	6	4	7	4	54
	S11	4	4	1	1	5	5	5	4	7	4	40
	S12	1	1	7	3	4	5	4	7	7	7	46
	Total	53	56	71	29	65	61	53	64	81	55	588
%	63,09	66,66	84,52	34,52	77,38	72,61	63,09	76,19	96,42	65,47	70	

Apêndice VI - Tabelas do 4º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito

4º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de identificação no plano frasal

Ano	Sujeito	Tarefa de Identificação										Total
		B1I_US	B2I_US	B3I_US	B4I_US	B5I_US	B6I_US	B7I_US	B8I_US	B9I_US	B10I_US	
4º	S13	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
	S14	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
	S15	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
	S16	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7
	S17	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	7
	S18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S19	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	6
	S20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S22	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
	S23	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
	S24	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	6
	S25	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8
	Total	9	11	13	11	7	13	13	12	6	12	107
	%	69,23	84,61	100	84,61	53,84	100	100	92,3	46,15	92,3	82,3

4º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de identificação no plano frasal

Tarefa de identificação no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1I_CSU	B2I_CSU	B3I_CSU	B4I_CSU	B5I_CSU	B6I_CSU	B7I_CSU	B8I_CSU	B9I_CSU	B10I_CSU	Total
4º	S13	7	4	6	5	1	4	5	7	7	7	53
	S14	1	6	6	4	7	7	4	4	1	6	46
	S15	7	7	7	7	1	5	6	7	7	5	59
	S16	1	1	6	4	7	5	5	6	1	5	41
	S17	5	4	5	4	1	6	5	0	1	5	36
	S18	5	6	7	6	5	4	7	7	7	7	61
	S19	4	1	6	3	1	4	3	3	1	1	27
	S20	5	6	5	3	7	6	6	6	7	6	57
	S21	5	6	6	5	6	4	7	5	7	7	58
	S22	1	4	6	3	4	5	7	6	1	4	41
	S23	5	4	6	4	1	4	5	3	7	7	46
	S24	1	4	6	1	1	4	5	3	1	4	30
	S25	5	7	6	1	6	4	5	7	1	6	48
	Total	52	60	78	50	48	62	70	64	49	70	603
	%	57,14	65,93	85,71	54,94	52,74	68,13	76,92	70,32	53,84	76,92	66,26

4º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de julgamento no plano frasal

Tarefa de julgamento no plano frasal													
Ano	Sujeito	B1J_US	B2J_US	B3J_US	B4J_US	B5J_US	B6J_US	B7J_US	B8J_US	B9J_US	B10J_US	Total	
4º	S13	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	
	S14	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	
	S15	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	
	S16	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	7	
	S17	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	
	S18	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	
	S19	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	
	S20	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	8	
	S21	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	
	S22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S23	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	7	
	S24	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	
	S25	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	
	Total		12	12	13	6	13	11	4	12	13	11	107
	%		92,3	92,3	100	46,15	100	84,61	30,76	92,3	100	84,61	82,3

4º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de julgamento no plano frasal

Ano	Sujeito	B1J_CSU	B2J_CSU	B3J_CSU	B4J_CSU	B5J_CSU	B6J_CSU	B7J_CSU	B8J_CSU	B9J_CSU	B10J_CSU	Total
4º	S13	7	7	7	1	4	5	1	6	7	7	52
	S14	6	6	4	1	7	5	6	6	7	7	55
	S15	7	7	7	1	7	6	1	7	7	7	57
	S16	6	7	7	3	5	1	1	1	6	6	43
	S17	4	6	4	0	3	5	1	6	7	4	40
	S18	7	7	7	1	5	7	4	6	7	7	58
	S19	1	7	5	0	7	4	3	6	7	0	40
	S20	5	7	6	7	4	4	1	7	6	0	47
	S21	5	7	6	6	4	4	1	6	7	7	53
	S22	6	6	7	7	7	5	5	4	4	6	57
	S23	7	1	7	7	7	2	1	7	7	7	53
	S24	5	5	5	1	7	4	1	6	7	4	45
	S25	4	5	4	4	7	5	1	6	6	7	49
	Total	70	78	76	39	74	57	27	74	85	69	649
	%	76,92	85,71	83,51	42,85	81,31	62,63	29,67	81,31	93,4	75,82	71,31

4º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de correção no plano frasal

Tarefa de correção no plano frasal																							
Ano	Sujeito	B1CA_US	B1CB_US	B2CA_US	B2CB_US	B3CA_US	B3CB_US	B4CA_US	B4CB_US	B5CA_US	B5CB_US	B6CA_US	B6CB_US	B7CA_US	B7CB_US	B8CA_US	B8CB_US	B9CA_US	B9CB_US	B10CA_US	B10CB_US	Total	
4º	S13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	13	
	S14	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	10	
	S15	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	15	
	S16	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	10	
	S17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	14
	S18	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	16
	S19	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3
	S20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	16
	S21	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	11
	S22	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	9
	S23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	17
	S24	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	13
	S25	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	14
	Total		12	12	12	10	9	8	8	5	11	12	6	11	9	2	7	8	5	4	6	4	161
%		92,3	92,3	92,3	76,92	69,23	61,53	61,53	38,46	84,61	92,3	46,15	84,61	69,23	15,38	53,84	61,53	38,46	30,76	46,15	30,76	61,92	

4º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de correção no plano frasal

Tarefa de correção no plano frasal																							
Ano	Sujeito	B1CA_CSU	B1CB_CSU	B2CA_CSU	B2CB_CSU	B3CA_CSU	B3CB_CSU	B4CA_CSU	B4CB_CSU	B5CA_CSU	B5CB_CSU	B6CA_CSU	B6CB_CSU	B7CA_CSU	B7CB_CSU	B8CA_CSU	B8CB_CSU	B9CA_CSU	B9CB_CSU	B10CA_CSU	B10CB_CSU	Total	
	S13	7	7	6	6	7	7	7	5	7	6	1	1	4	0	7	7	0	0	0	1	86	
	S14	7	6	6	6	0	0	7	2	4	5	7	7	4	0	0	1	1	0	0	1	64	
	S15	3	6	6	1	7	5	0	1	5	6	4	6	3	6	7	6	1	1	7	3	84	
	S16	6	6	6	6	6	0	7	1	6	6	0	4	6	0	0	0	0	0	0	0	60	
	S17	6	5	6	6	7	6	7	6	6	4	0	5	4	1	0	0	7	5	0	0	81	
	S18	7	6	5	5	7	6	1	0	7	7	7	7	5	6	7	7	7	1	1	3	4	99
	S19	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	9
	S20	6	3	5	6	3	6	3	6	6	7	6	7	6	1	1	7	6	0	0	3	7	89
	S21	6	6	6	6	1	4	0	0	6	4	0	6	6	1	1	0	6	6	5	1	1	66
	S22	5	6	3	0	1	1	5	6	3	6	3	6	6	0	0	0	1	0	0	0	1	47
	S23	6	6	6	6	6	6	7	6	6	7	6	4	6	0	0	7	6	7	5	5	1	103
	S24	4	6	4	4	1	5	2	2	1	6	0	6	4	1	5	5	6	6	6	4	1	73
	S25	5	6	5	6	3	0	3	2	7	6	1	6	6	1	7	6	1	1	1	3	6	81
	Total	68	69	64	58	52	46	49	37	66	68	34	64	42	18	47	51	33	24	26	26	942	
4º	%	74,72	75,82	70,32	63,73	57,14	50,54	53,84	40,65	72,52	74,72	37,36	70,32	46,15	19,78	51,64	56,04	36,26	26,37	28,57	28,57	51,75	

4º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual													
Ano	Sujeito	B1T_US	B2T_US	B3T_US	B4T_US	B5T_US	B6T_US	B7T_US	B8T_US	B9T_US	B10T_US	Total	
4º	S13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	
	S14	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	6	
	S15	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	
	S16	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7	
	S17	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	7	
	S18	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	
	S19	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	
	S20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S21	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	7	
	S22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S24	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	
	S25	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	7	
	Total		12	11	12	6	10	13	8	13	13	9	107
	%		92,3	84,61	92,3	46,15	76,92	100	61,53	100	100	69,23	82,3

4º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual												
Ano	Sujeito	B1T_CSU	B2T_CSU	B3T_CSU	B4T_CSU	B5T_CSU	B6T_CSU	B7T_CSU	B8T_CSU	B9T_CSU	B10T_CSU	Soma
4º	S13	7	6	5	7	6	6	6	7	7	1	58
	S14	7	6	6	1	1	5	2	7	7	1	43
	S15	7	6	7	1	7	7	6	7	7	7	62
	S16	1	1	1	7	4	6	4	3	7	4	38
	S17	7	6	5	1	1	6	4	3	7	1	41
	S18	7	6	7	1	7	7	1	7	7	7	57
	S19	7	6	7	6	6	3	0	3	7	6	51
	S20	7	6	6	7	7	4	3	7	7	7	61
	S21	7	1	7	1	6	7	1	7	7	6	50
	S22	7	6	7	6	7	6	6	7	7	7	66
	S23	7	6	7	7	7	6	7	7	7	7	68
	S24	4	5	7	1	5	6	1	5	7	4	45
	S25	7	5	7	1	1	5	5	7	7	1	46
	Soma	82	66	79	47	65	74	46	77	91	59	686
	%	90,1	72,52	86,81	51,64	71,42	81,31	50,54	84,61	100	64,83	75,38

APÊNDICE VII – Tabelas do 5º ano com os escores do US e da CSU, por sujeito

5º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de identificação no plano frasal

Tarefa de identificação no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1I_US	B2I_US	B3I_US	B4I_US	B5I_US	B6I_US	B7I_US	B8I_US	B9I_US	B10I_US	Total
5º	S26	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8
	S27	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	7
	S28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S31	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	8
	S32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S33	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	6
	S34	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	7
	S35	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	7
	S36	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
	S37	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
	S38	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
	S39	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	4
	S40	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	7
		Total	10	14	14	10	9	15	12	12	11	14
	%	66,66	93,33	93,33	66,66	60	100	80	80	73,33	93,33	80,66

5º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de identificação no plano frasal

Tarefa de identificação no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1I_CSU	B2I_CSU	B3I_CSU	B4I_CSU	B5I_CSU	B6I_CSU	B7I_CSU	B8I_CSU	B9I_CSU	B10I_CSU	Total
5º	S26	1	6	6	4	7	4	5	1	7	4	45
	S27	6	5	6	1	1	4	4	7	1	3	38
	S28	5	6	6	5	7	6	7	6	7	6	61
	S29	4	6	6	3	7	7	5	3	7	5	53
	S30	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	66
	S31	5	4	4	1	1	4	5	6	7	6	43
	S32	6	7	6	4	6	7	5	6	7	7	61
	S33	1	5	6	1	1	5	5	1	6	6	37
	S34	1	4	6	4	1	4	5	6	1	4	36
	S35	6	6	6	4	1	5	1	4	6	2	41
	S36	5	5	7	1	5	5	6	7	7	6	54
	S37	5	4	6	6	7	6	6	7	2	6	55
	S38	6	5	1	5	7	5	6	6	6	6	53
	S39	1	1	6	1	6	4	1	1	1	4	26
	S40	1	4	6	4	1	6	6	4	7	4	43
	Total	59	74	84	50	65	79	74	72	79	76	712
	%	56,19	70,47	80	47,61	61,9	75,23	70,47	68,57	75,23	72,38	67,8

5º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de julgamento no plano frasal

Tarefa de julgamento no plano sentencial												
Ano	Sujeito	B1J_US	B2J_US	B3J_US	B4J_US	B5J_US	B6J_US	B7J_US	B8J_US	B9J_US	B10J_US	Total
5º	S26	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8
	S27	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
	S28	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
	S29	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
	S30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S32	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
	S33	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	7
	S34	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	7
	S35	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
	S36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	S39	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	7
	S40	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
		Total	15	15	14	8	12	15	10	15	14	14
	%	100	100	93,33	53,33	80	100	66,66	100	93,33	93,33	88

5º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de julgamento no plano frasal

Tarefa de julgamento no plano frasal												
Ano	Sujeito	B1J_CSU	B2J_CSU	B3J_CSU	B4J_CSU	B5J_CSU	B6J_CSU	B7J_CSU	B8J_CSU	B9J_CSU	B10J_CSU	Total
5º	S26	7	7	7	7	1	4	1	4	6	7	51
	S27	7	6	7	2	7	6	4	6	7	7	59
	S28	7	6	7	2	7	5	2	7	7	6	56
	S29	5	6	7	7	7	3	1	4	7	7	54
	S30	5	7	7	6	7	5	7	7	7	7	65
	S31	5	7	7	6	7	3	6	7	3	5	56
	S32	5	6	7	7	5	6	2	7	7	6	58
	S33	5	7	7	2	1	4	7	6	1	7	47
	S34	7	5	1	1	6	5	1	4	6	7	43
	S35	5	7	7	2	4	5	7	4	7	7	55
	S36	7	5	7	6	7	5	4	7	7	7	62
	S37	5	6	7	7	4	5	7	7	7	7	62
	S38	7	6	5	4	7	4	4	6	6	7	56
	S39	6	6	6	2	1	5	4	6	7	1	44
	S40	5	5	7	1	6	4	4	4	7	7	50
		Total	88	92	96	62	77	69	61	86	92	95
	%	83,8	87,61	91,42	59,04	73,33	65,71	58,09	81,9	87,61	90,47	77,9

5º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de correção no plano frasal

Tarefa de correção no plano frasal																						
Ano	Sujeito	B1CA_US	B1CB_US	B2CA_US	B2CB_US	B3CA_US	B3CB_US	B4CA_US	B4CB_US	B5CA_US	B5CB_US	B6CA_US	B6CB_US	B7CA_US	B7CB_US	B8CA_US	B8CB_US	B9CA_US	B9CB_US	B10CA_US	B10CB_US	Total
	S26	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	8
	S27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	13
	S28	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	16
	S29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	15
	S30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	15
	S31	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	14
	S32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	15
	S33	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	14
	S34	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	13
	S35	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	12
	S36	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	15
	S37	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	13
	S38	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	14
	S39	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	13
	S40	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	13
	Total	14	14	14	15	14	12	13	6	14	13	11	10	14	1	9	9	4	2	10	4	203
5º	%	93,33	93,33	93,33	100	93,33	80	86,66	40	93,33	86,66	73,33	66,66	93,33	6,66	60	60	26,66	13,33	66,66	26,66	67,66

5º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de correção no plano frasal

		Tarefa de correção no plano frasal																				
Ano	Sujeito	B1CA_CSU	B1CB_CSU	B2CA_CSU	B2CB_CSU	B3CA_CSU	B3CB_CSU	B4CA_CSU	B4CB_CSU	B5CA_CSU	B5CB_CSU	B6CA_CSU	B6CB_CSU	B7CA_CSU	B7CB_CSU	B8CA_CSU	B8CB_CSU	B9CA_CSU	B9CB_CSU	B10CA_CSU	B10CB_CSU	Total
	S26	3	6	6	6	7	1	1	0	1	0	3	5	4	0	1	1	2	1	1	2	51
	S27	3	6	6	6	7	7	7	6	3	6	6	6	3	1	0	0	0	0	0	0	73
	S28	3	6	3	6	3	6	4	2	5	6	5	6	3	0	7	1	5	1	3	7	82
	S29	6	6	6	6	7	6	7	6	7	6	6	6	6	0	7	7	1	0	1	1	98
	S30	3	6	6	6	7	6	3	7	5	7	4	0	1	0	7	7	1	0	5	7	88
	S31	1	6	6	6	7	6	7	0	5	4	3	6	4	1	7	7	0	0	3	0	79
	S32	5	6	6	6	7	6	7	6	6	3	0	3	4	0	7	7	0	0	4	1	84
	S33	3	5	7	6	7	7	7	2	7	1	1	1	6	7	7	3	4	1	4	0	86
	S34	5	6	6	6	4	2	5	2	7	6	4	0	7	2	7	7	1	1	5	1	84
	S35	6	1	5	6	4	5	1	0	4	6	5	6	4	0	1	1	3	6	2	1	67
	S36	5	7	6	6	1	6	7	6	7	6	1	1	4	1	7	7	7	7	4	1	97
	S37	6	6	7	6	7	1	7	2	3	6	1	2	3	0	7	7	0	1	6	6	84
	S38	6	6	6	6	5	5	7	2	6	6	6	6	4	1	1	1	1	1	6	6	88
	S39	5	6	3	7	6	7	5	0	5	7	6	7	5	1	1	4	1	1	1	0	78
	S40	5	5	1	6	6	7	3	7	6	3	3	6	6	1	0	0	1	1	4	1	72
	Total	65	84	80	91	85	78	78	48	77	73	54	61	64	15	67	60	27	21	49	34	1211
5º	%	61,9	80	76,19	86,66	80,95	74,28	74,28	45,71	73,33	69,52	51,42	58,09	60,95	14,28	63,8	57,14	25,71	20	46,66	32,38	57,66

5º ano – Escore, por sujeito, no US da tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual													
Ano	Sujeito	B1T_US	B2T_US	B3T_US	B4T_US	B5T_US	B6T_US	B7T_US	B8T_US	B9T_US	B10T_US	Total	
5º	S26	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	6	
	S27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	
	S28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	
	S31	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	8	
	S32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	S36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	
	S37	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	
	S38	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	7	
	S39	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8	
	S40	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	7	
	Total	14	13	15	12	14	13	13	13	15	14	9	132
	%	93,33	86,66	100	80	93,33	86,66	86,66	100	93,33	60	88	

5º ano – Escore, por sujeito, na CSU da tarefa de julgamento no plano textual

Tarefa de julgamento no plano textual												
Ano	Sujeito	B1T_CSU	B2T_CSU	B3T_CSU	B4T_CSU	B5T_CSU	B6T_CSU	B7T_CSU	B8T_CSU	B9T_CSU	B10T_CSU	Total
5º	S26	1	1	7	5	6	1	7	7	7	1	43
	S27	7	6	7	6	6	5	7	7	7	1	59
	S28	7	5	7	6	7	5	6	4	5	7	59
	S29	7	6	7	7	7	6	7	7	7	7	68
	S30	7	6	7	7	7	5	7	7	7	1	61
	S31	7	6	7	7	7	5	2	7	7	1	56
	S32	7	6	7	6	7	7	7	7	7	7	68
	S33	7	6	5	7	7	7	7	7	4	7	64
	S34	7	6	6	6	6	6	6	7	7	7	64
	S35	7	6	7	5	5	4	5	4	7	7	57
	S36	7	6	6	7	6	5	7	7	6	1	58
	S37	7	6	7	1	7	6	7	7	7	7	62
	S38	7	5	7	1	1	5	7	7	1	4	45
	S39	4	1	5	4	7	5	5	7	7	1	46
	S40	7	5	7	1	6	1	2	7	5	4	45
		Total	96	77	99	76	92	73	89	99	91	63
	%	91,42	73,33	94,28	72,38	87,61	69,52	84,76	94,28	86,66	60	81,42