

## DESEMPENHO DE ESCOLARES DO 5º ANO EM TAREFAS DE JULGAMENTO E CORREÇÃO GRAMATICAIS

Maria Claudia Arvigo \*  
Simone Aparecida Capellini \*\*

**Resumo:** Nos últimos anos, a consciência metalinguística assumiu papel de destaque no desenvolvimento das habilidades escolares. O presente trabalho buscou compreender e comparar o conhecimento sintático de escolares, por meio de tarefas de Julgamento e Correção Gramaticais. Participaram do estudo 58 escolares do 5º ano (29 alunos de uma escola municipal de Jundiaí e outros 29 alunos de uma escola estadual de Campinas). A análise estatística dos resultados demonstrou um rendimento aquém ao visto na literatura, representando uma possível não dissociação entre as gramáticas da fala e da escrita por parte dos escolares. Ainda assim, os instrumentos utilizados mostraram-se, em parte, satisfatórios na observação do conhecimento sintático de escolares ao término da alfabetização, todavia, possíveis ajustes serão necessários.

**Palavras-chave:** Consciência metalinguística. Conhecimento sintático. Provas morfossintáticas.

### THE KNOWLEDGE OF 5<sup>th</sup>-GRADE STUDENTS IN TASKS OF GRAMMATICAL JUDGMENT AND CORRECTION

**Abstract:** Nowadays, the metalinguistic awareness has been highlighted in studies on development of literacy abilities. This research aimed to understand and compare syntactic knowledge using tasks of grammatical judgment and correction. Subjects were 58 5th-grade students (29 students from a municipal school in Jundiaí and 29 students from a state school in Campinas, both in São Paulo, Brazil). Statistical analysis showed an inferior performance compared to what is seen in the literature, representing that these students do not dissociate between spoken grammar and written grammar. However, the materials used by this research showed to be an important and satisfactory instrument to know the students' syntactic knowledge.

**Keywords:** Metalinguistic awareness. Syntactic knowledge. Morphosyntactic tasks.

### Introdução

Diversos estudos têm apontado para a importância das habilidades metalinguísticas no bom funcionamento da linguagem escrita<sup>1</sup> e da leitura (BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006; CORREA, 2005; REGO; BUARQUE, 1997).

A competência linguística é inerente à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem oral, e suas habilidades já estão presentes, mesmo que de forma inconsciente, no conhecimento da criança antes que ela inicie a aprendizagem formal. Assim sendo, a habilidade metalinguística, em seus diferentes âmbitos, possui o caráter de prontidão para a aprendizagem da escrita.

Segundo Tunmer, Herriman e Nesdale (1988), habilidade metalinguística

é a capacidade de desempenhar operações mentais sobre o que é produzido pelos processos de compreensão de sentenças.

Habilidades metalinguísticas diferem das habilidades linguísticas, como explica Gombert (2003). Enquanto as habilidades linguísticas são não intencionais e não conscientes, e sua aprendizagem ocorre de forma natural, as metalinguísticas são conscientes e intencionais, e sua aprendizagem requer instruções explícitas.

Algumas habilidades tidas como precursoras da metalinguagem podem ser observadas em crianças logo a partir dos dois anos de idade, tal como ocorre com uma criança que se autocorrigue durante a fala (GOMBERT, 2003). Ainda que sejam precursoras, essas habilidades não são consideradas metalinguagem, mas habilidades epilinguísticas, uma vez que não estão sob controle intencional da criança.

Embora as habilidades epilinguísticas estejam presentes desde cedo no desenvolvimento infantil, a metalinguagem, ou seja, a capacidade de analisar a estrutura formal da linguagem, é mais tardia, tendo seu desenvolvimento acelerado pela aprendizagem da escrita (GOMBERT, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004).

Segundo Demont (1997), a metalinguagem pode ser subdividida em metafonologia, a habilidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, e em metassintaxe, ou, a capacidade de refletir sobre a estrutura sintática da linguagem. Ambas habilidades, ou consciências, são importantes para o desenvolvimento das habilidades escolares, em particular, a leitura e a escrita.

A metassintaxe, também conhecida como consciência sintática, pode ser definida como a capacidade de refletir sobre a estrutura sintática (i.e., morfológica e gramatical) da linguagem (GUIMARÃES, 2005; TUNMER, 1990) e estudos como o de Tsang e Stokes (2001) têm sugerido que as dificuldades metassintáticas podem estar envolvidas em problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Reconhecer e saber lidar com os aspectos formais e funcionais da linguagem apenas em sua oralidade não implica no desenvolvimento adequado da leitura e da escrita. Para isso, o escolar deve perceber que na escrita formal o que está em jogo é uma linguagem complexa e diferente daquela a que está

habitado na produção oral. Esta diferença é de tamanha magnitude que alguns pesquisadores, dentre eles, Kato (1995, 2002), discutem a aprendizagem da escrita tal qual a aquisição de uma segunda língua.

A consciência sintática vem ganhando espaço entre as diversas pesquisas sobre o desenvolvimento e desempenho das habilidades de leitura por se vincular ao processo de decodificação de palavras irregulares quanto à associação grafema/fonema e, principalmente, ao aprendizado de regras ortográficas.

Levando-se em conta a aprendizagem da escrita, a consciência sintática reflete não apenas a habilidade de perceber e reconhecer que a língua é constituída por elementos que se combinam conforme os princípios de uma dada língua, mas, também, a percepção de que existem combinações que se restringem à oralidade e que não podem ser concebidas na escrita.

Com isso, essa pesquisa busca caracterizar e comparar o desempenho de escolares ao término da primeira fase de alfabetização em tarefas metalinguísticas envolvendo o conhecimento sintático. Acreditamos que, nesse período, a criança já se mostra capaz de fazer inferências sobre a língua e perceber a gramaticalidade da norma escrita.

Todas as provas foram aplicadas fazendo uso da leitura e da escrita do escolar, uma vez que o que se espera é conhecer o desempenho de escolares junto à gramática normativa da linguagem escrita, acreditando que esta é distante da gramática da linguagem oral.

### **Sobre a metalinguagem e o conhecimento sintático**

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e gradual que se inicia muito antes de seu ensino formal. Diversos autores, dentre eles, Kato (1995, 2002), apontam para as realizações dos pequenos aprendizes ao formularem estratégias vinculadas àquilo que já conhecem e ao entrelaçarem artefatos conquistados em experiências prévias aos novos atributos advindos do conhecimento escolar.

Esse movimento, de construção e reconstrução do conhecimento, é o início do processo de reflexão linguística, que inicialmente ocorre de forma pouco intencional e consciente, e, aos poucos, se torna mais saliente atingindo

níveis de consciência. Kato (1995) ressalta que as reflexões metalinguísticas, da mesma forma que as atividades de leitura e escrita, são fatores essenciais para a construção do indivíduo, em outras palavras, são caminhos para o indivíduo crescer, tanto cognitivamente, quanto criticamente.

Coudry (2001) explica o conceito de metalinguagem diferenciando-o de epilinguagem. Segundo a autora, metalinguagem consiste no ato de tomar a linguagem como objeto de observação, descrição, representação e falar sobre este objeto.

A epilinguagem, por outro lado, é caracterizada como a ação do sujeito, explorando e fazendo uso de fatos linguísticos a que foi exposto, para, a partir daí, elaborar e reelaborar a sua linguagem, segue a autora.

Diferentes competências metalinguísticas são necessárias para que a escrita seja adquirida. Segundo Correa, Spinillo e Leitão (2001), a criança deve ir além da consciência fonológica, atingindo os níveis morfológico, lexical, semântico e sintático, visto que a competência linguística ultrapassa o limite do reconhecimento de sons, palavras ou, mesmo, de sentenças que constituem uma língua.

A consciência fonológica possui um papel primeiro e crucial na conquista da escrita alfabética por estar, justamente, vinculada à descoberta do princípio alfabético e por possibilitar a percepção e o domínio das correspondências grafo-fônicas (CORREA, 2005). Todavia, os sistemas alfabéticos não são amplamente fiéis à sua base fonológica, portanto, como relatam autores, como Correa (2005) e Rego e Buarque (1997), o domínio da ortografia desses sistemas de escrita está sujeito a outros níveis de consciência, principalmente, àqueles que envolvem a estruturação da língua, como a morfologia e a sintaxe.

Parece haver uma interdependência entre os aspectos morfológicos e sintáticos, em relação às questões de flexão nominal e verbal, e à formação de sufixos. Com isso, o termo consciência morfossintática vem sendo utilizado para designar a reflexão e a manipulação intencional dos itens morfológicos da língua advindos das relações presentes na sintaxe, assim como dos aspectos sintáticos da língua em suas implicações morfológicas.

Contudo, existem poucos estudos nessa área e, assim, ainda não é possível identificar sua origem, sua estruturação e o desenvolvimento das consciências morfológica e sintática, do mesmo modo, não é possível prever

se essas habilidades emergem no mesmo período que a consciência fonológica.

Tunmer, Herriman e Nesdale<sup>2</sup> (1988) sugerem que a consciência sintática influencia não apenas a decodificação, mas também, a compreensão textual. Para os autores, as crianças que demonstram maior sensibilidade à estrutura das sentenças apresentam maior facilidade inicial para a aquisição da leitura, pois fazem uso do contexto para captar as peculiaridades da ortografia da língua.

Dando suporte à relação entre consciência sintática e compreensão textual, Gombert e Colé (2000) afirmam que o leitor principiante, quando ainda não automatizou o processo de decodificação, lança mão da análise sintática e do controle consciente das estruturas, na intenção de obter a compreensão leitora.

A relação entre a consciência sintática e a compreensão de leitura parece bastante evidente (BARRERA; MALUF, 2003; REGO; BUARQUE, 1997), mas a atuação dessa consciência sobre a decodificação ainda não está muito clara. Rego e Buarque (1997) partem em busca de dados que esclareçam, ao menos em parte essa questão, supondo que bons 'compreendedores' sejam, em geral, bons decodificadores.

Ao analisarem longitudinalmente crianças brasileiras durante a aprendizagem da leitura e da escrita, Rego e Buarque (1997) observaram que, de fato, a consciência sintática facilita a aquisição de regras ortográficas, porém, essencialmente, as regras que envolvem uma análise gramatical. A consciência fonológica, em contrapartida, estaria ligada à apreensão de regras referentes ao contexto grafo-fônico<sup>3</sup>.

O mesmo foi visto por Barrera e Maluf (2003) ao acompanharem o desempenho de crianças da 1ª à 2ª série, cujos resultados, mais uma vez, indicaram a consciência fonológica como facilitadora para o domínio de regras com correspondência grafema/fonema, enquanto a consciência sintática estaria vinculada à compreensão do texto, onde se faz análise de unidades maiores. Contudo, as autoras supõem que as habilidades fonológicas e sintáticas tenham diferentes processos de origem e/ou de desenvolvimento, pois em seus resultados observaram que ambas as habilidades não se mostraram correlacionadas nas atividades propostas.

Os resultados de Barrera e Maluf (2003) corroboram a hipótese de Pratt, Tunmer e Bowey (1984), em que se supõe que diferentes funções metalinguísticas atuam nos diversos processos aos quais a aprendizagem escolar, em específico, a leitura, se subsidia.

Embora possam ter origens diferentes, tais competências atuam conjuntamente, bem como, outros níveis linguísticos que compõem o processamento da linguagem. Há a hipótese de que as crianças façam uso de pelo menos dois níveis linguísticos durante a tarefa de leitura, fundamentalmente, quando se deparam com algum objeto de maior dificuldade. Assim, o pequeno leitor pode empregar o conhecimento sintático associado ao semântico quando ocorre uma falha no processamento fonológico e/ou ortográfico, ou, mesmo, integrar as habilidades fonológica e sintática para a utilização do contexto quando na leitura de uma palavra desconhecida (BARRERA; MALUF, 2003).

Com isso, supõe-se que a consciência sintática, ou mesmo a consciência morfossintática exerça um papel crucial para o bom desempenho na leitura, de forma semelhante na aquisição completa do sistema de escrita. Demont e Gombert (1996) assumem a habilidade de refletir sobre a estrutura da língua como um sistema gerativo que favorece o desenvolvimento e o sucesso da leitura.

O termo gerativo é comumente utilizado nos estudos sintáticos ao se conceber a gramática (gerativa) como um conjunto restrito de regras formais que projeta a formação de um grupo finito de sentenças, mas capaz de dispô-las de forma infinita. Inicialmente o modelo teórico de Gramática Gerativa ou Transformacional foi postulado por Chomsky, no final da década de 50, se consolidando na década de 60, com a publicação de '*Aspects of the Theory of Syntax*' (CHOMSKY, 1965).

Chomsky (1981) postulou que a aquisição de uma língua natural está relacionada a um aparato genético, o qual ele denomina faculdade da linguagem e, portanto, adquirir uma língua é um feito inato a todo ser humano.

Essa faculdade estaria localizada na mente humana e (se pensar em uma mente modular especializada em determinadas funções linguísticas e não linguísticas) entendida, não como um constituinte global da inteligência, mas, como um processador específico com uma arquitetura especial para lidar com

os elementos presentes nas línguas naturais, e não em outros sistemas (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2005).

À primeira vista, parece que essa teoria da Gramática Gerativa supõe que todas as línguas naturais existentes sejam iguais, pois possuem a mesma origem, contudo, da mesma maneira como ocorrem com estruturas do corpo humano que possuem a mesma origem embrionária e, todavia, desempenham funções diferentes, as línguas estão estruturadas na faculdade da linguagem, composta por leis gerais presentes em todas as línguas possíveis e por propriedades específicas a cada língua, tais leis e propriedades definem a Gramática Universal (a saber, GU).

Kato (1995, 2005) afirma que, a princípio, parece impossível fazer uso da teoria inatista de Chomsky para explicar a aprendizagem da escrita, pois esse não é um processo inato ao homem, ao contrário, é aprendido por meio de regras sociais previamente estipuladas. Todavia, ambas as linguagens (tendo em vista a aprendizagem da gramática) são realizações de um mesmo esquema abstrato, a GU, tendo assim, suas formas limitadas e previstas por este esquema.

Em seu ensaio de 2005, Kato observa o conhecimento linguístico da criança ao ingressar na vida acadêmica, comparando-o ao conhecimento do adulto letrado. A autora formula questões de forma paralela aos questionamentos de Chomsky acerca da Língua-I.

O conceito de Língua-I é contraposto ao de Língua-E por Chomsky (1981, 1986). A Língua-I é definida como interna, intensional e individual. É interna porque nada tem a ver com um objeto no mundo externo, mas com sua representação mental; é intensional, pois o conhecimento não é constituído de um conjunto de extensional de sentenças, mas de propriedades (princípios e parâmetros); e é individual, uma vez que a língua não é vista como um objeto social, político ou geográfico. A Língua-E, ao contrário, é externa e extensional.

As duas propriedades que constituem a Língua-I são 1) os princípios, os quais são invariantes e definem as línguas naturais, mas não as distinguem entre si; e 2) os parâmetros que dão conta da variação linguística e podem vir definidos pelo valor (+) ou (-), dependendo do *input* a que a criança está exposta.

Assim que todos os valores dos parâmetros estão marcados, ou seja,

selecionados como (+) ou (-), temos, segundo Chomsky, uma gramática nuclear. Essa gramática nuclear corresponde a uma gramática idealizada, virtual, composta por todos os parâmetros marcados, positiva ou negativamente, que uma língua pode estabelecer. Além disso, uma gramática nuclear pode estar subordinada a muitas Línguas-I, visto que o conhecimento linguístico não é exatamente igual a todos os indivíduos, mesmo aqueles que residem em uma mesma comunidade.

Segundo Chomsky (1981), a Língua-I de cada indivíduo é constituída de uma gramática nuclear e uma periferia marcada, esta última pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança ou invenções, que variam até mesmo entre os indivíduos e seus familiares.

Apesar de alguns psicolinguístas, como Borer e Wexler (1987), demonstrarem que parâmetros maturam e alguns deles só se desenvolvem por volta dos 5 ou 6 anos de idade, Kato (2005) ressalta que a criança chega à escola com sua gramática nuclear pronta, definida com seus parâmetros marcados. Bem como, a criança traz na periferia de sua língua aspectos específicos de seu meio. Assim, infantes em um ambiente letrado podem estar expostos a evidências unicamente positivas da gramática da escrita, adquirindo-a como em um processo de imersão na segunda língua.

Tendo em mente que o objeto da Gramática Gerativa de Chomsky é a Língua-I, enquanto nossos experimentos nessa pesquisa observam a Língua-E, devemos compreender a escrita como produto da influência, e posterior objeto influente da língua oral (KATO, 1995), uma vez que, o conhecimento da escrita poderá influenciar na periferia da Língua-I.

Sendo assim, parece ser de grande valia compreender como escolares, ao final do período de alfabetização, quando se supõe que já tenham entrado em contato com todas as regras da gramática normativa, lidam com a estrutura de sua língua, bem como, percebem as diferenças entre a escrita e a oralidade.

Para tanto, formulou-se dois testes com sentenças gramaticais, sentenças que violam as regras de estilística da gramática normativa e sentenças agramaticais (quando não são respeitadas características essenciais da língua, tornando a sentença incompreensível). Ambos os testes utilizados pertencem ao grupo de tarefas clássicas empregadas para se avaliar a consciência sintática.

Correa (2005) salienta que as tarefas de julgamento e correção gramaticais não são bons medidores para esse nível metalinguístico, uma vez que, os indivíduos necessitam de funções linguísticas de outra ordem além da sintaxe e/ou morfossintaxe, como a semântica ou mesmo a pragmática.

Contudo, não se espera, no presente experimento, observar uma dissociação entre essas funções, mantendo viva a hipótese de que o escolar faz uso de funções metalinguísticas múltiplas para realizar com sucesso uma dada tarefa.

Embora a teoria inatista chomskyana leve a uma concepção modular da mente, atualmente há indícios consistentes de que o processamento sintático pode ser influenciado por outras informações disponíveis no arcabouço cognitivo, o qual trabalha em um nível interacional ativo (JUST; CARPENTER, 1992).

O conceito de módulo está associado às concepções de Fodor (1993), que propôs uma abordagem coerente com as concepções chomskyanas, em uma tentativa de compreender como o cérebro humano corta o bolo sintático, configurando uma série de restrições sobre as gramáticas biologicamente possíveis.

Nessa abordagem, há uma divisão do sistema cognitivo em: central, referente a inferências e sensível à atenção, ao humor e a outros fatores; e em periférico, o qual é composto por níveis mais baixos ou processos perceptuais especializados.

O alvo da teoria da modularidade de Fodor (1993) é a porção periférica do sistema. Cada processo periférico é dedicado a um único domínio, seja ele visão, audição ou linguagem; além de ser impenetrável, em outras palavras, não sofre influência de outros processos cognitivos.

Os processos cognitivos elevados (conhecimento de mundo, humor, entre outros) podem ser aplicados apenas na saída de processos baixos e nunca podem afetar o funcionamento destes. Assim, um sistema computacional autônomo, como a linguagem, não poderia ser influenciado pela atenção ou memória.

O autor propõe cinco propriedades para o sistema modular: autonomia, encapsulamento, continuidade e inatismo. O encapsulamento informacional sugere que cada módulo tem acesso somente a poucas informações contidas

no sistema inteiro. No caso do conhecimento gramatical, que é parte do módulo da linguagem, não teríamos acesso consciente à estrutura oracional.

Já para Shallice (1988), a compreensão de sentenças depende de um sistema que não é informacionalmente encapsulado. O sistema cognitivo seria dividido em dois níveis: um modular e um equipotencial. O nível modular ancoraria o *input*, enquanto o equipotencial, ou central, seria responsável pela compreensão da informação.

Seguindo a mesma linha, Just e Carpenter (1992) acreditam que a modularidade da mente não é encapsulada, principalmente, no que tange a modularidade sintática, baseando-se na grande capacidade de alguns indivíduos em interagir com informações sintáticas e pragmáticas.

Para os autores, a modularidade sintática pode ser melhor explicada como uma limitação da capacidade que, por vezes, pode impor o encapsulamento informacional. Com isso, pode-se supor que a limitação de estímulos, ou o contato restrito com informações referentes à estrutura ou aos aspectos globais da linguagem, pode ser fator limitante para a compreensão da informação sintática.

Considerando-se a escrita, tal limitação da capacidade pode ser confundida com questões relacionadas à variação linguística. Segundo Cagliari (2003), muito das dificuldades de fala e da escrita está vinculado a esse fenômeno e à forma como a sociedade dominante e a escola o compreendem. Para o autor, entender como as variantes da língua funcionam não implica em aceitar a 'transcrição' da oralidade para a escrita, mas sim, respeitar o conhecimento prévio da criança, além de promover socialmente os menos favorecidos.

O educador assume o papel de mediador entre as diferenças dialetais, bem como, faz com que o escolar compreenda quais são as regras a que a escrita está submetida. Para que a aprendizagem ocorra sem grandes frustrações, a escola deve estar ciente dos múltiplos fatores envolvidos na aprendizagem e na aquisição do conhecimento. Além disso, deve-se considerar como ocorre o processo de interação social e qual a natureza da realidade linguística em que o escolar está inserido (CAGLIARI, 2003).

Assim, o presente trabalho busca observar a compreensão da estrutura sintática da língua, principalmente, no que tange o distanciamento entre a

língua oral e a escrita, sendo este fator de suma importância na aquisição de regras de cunho gramatical, da mesma forma, importante para a compreensão leitora.

Nossos objetivos gerais são caracterizar e comparar o desempenho de escolares do 5º ano de escola pública e municipal em Tarefa de Julgamento Gramatical e Correção Gramatical.

Ao se aprofundar esses objetivos formulam-se algumas questões que se espera responder ao final do estudo: 1) qual o desempenho sintático de escolares ao final da alfabetização?; 2) esses pequenos aprendizes percebem as diferenças entre as gramáticas?; 3) o desempenho encontrado será semelhante ao já observado em diferentes pesquisas visto que as respostas às tarefas do presente estudo serão obtidas na forma escrita?; 4) deve-se esperar diferentes desempenhos entre escolares de diferentes escolas, mas de mesma classe social?; 5) caso sejam verificadas diferenças entre os grupos, quais os fatores influentes?

## Sujeitos

O estudo foi composto por 58 escolares<sup>4</sup> de ambos os gêneros, todos matriculados e frequentadores do 5º ano do Ensino Fundamental<sup>5</sup>, distribuídos nos seguintes grupos (Tabela 1):

Tabela 1 - Distribuição do número de sujeitos em relação ao gênero

	Masculino		Feminino		Total
	N	%	N	%	N %
<b>GI</b>	10	(34,50%)	19	(65,50%)	29 (100%)
<b>GII</b>	20	(68,96%)	9	(31,04%)	29 (100%)

**Grupo I (GI):** composto por 29 escolares matriculados em Escola Estadual da cidade de Campinas-SP; **Grupo II (GII):** composto por 29 escolares matriculados em Escola Municipal da cidade de Jundiaí-SP.

- **Crerios de Seleção da Amostra:** Foram incluídos na amostra, apenas escolares sem queixa de aprendizagem e excluídos aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência sensorial (visual ou auditiva), deficiência intelectual comprovada ou problemas neurológicos adquiridos, dados observados nos prontuários escolares. Além disso, foi vetada a participação de escolares com queixa de aprendizagem relatada pelos pais ou professores.

## Procedimentos Metodológicos

Os escolares foram submetidos a duas tarefas especificamente elaboradas para este estudo: 1) Tarefa de Julgamento Gramatical, na qual a criança deveria julgar se determinada estrutura confere ou não com a gramática normativa e; 2) Tarefa de Correção Gramatical, em que a criança deveria corrigir as orações que violam as regras da língua escrita. Em ambas as tarefas, a língua escrita em questão é a gramática padrão, ou normativa.

As tarefas foram aplicadas em grupo, em sala de aula; todas as provas possuíam duas versões com sentenças distintas.

A Tarefa de Julgamento Gramatical foi elaborada com base no procedimento proposto por Linnebarger, Schwartz e Saffran (1983)<sup>6</sup>, e adaptado para o português por Novaes Pinto (1992). As demais sentenças gramaticais, sentenças que violam as regras da gramática normativa e sentenças agramaticais, que compõem a prova de correção gramatical foram inspiradas nas sentenças apresentadas por Mioto et al. (2005).

### 1) Tarefa de Julgamento Gramatical

A tarefa foi composta por 50 sentenças distribuídas entre os três tipos de sentenças, de forma aleatória, sendo que as agramaticais traziam, principalmente, quesitos de flexão verbal e reflexiva. As demais sentenças podiam apresentar ou não violações quanto às regras da língua escrita, assim, foram colocadas na prova sentenças gramaticais com apoio na oralidade.

Os escolares eram orientados para que lessem as sentenças apresentadas, observando se tais construções poderiam ser realizadas na escrita ou não. Em seguida, as crianças deveriam anotar as sentenças que considerassem estranhas, por meio da notação 'pode' ou 'não pode'. Vejamos o exemplo, no quadro a seguir.

	O menino gosta de carrinhos.
	Pode
	A mulher varrer na rua.
	Não pode

## 2) Tarefa de Correção Gramatical

Um conjunto de 15 sentenças, também abrangendo os três tipos já citados, expostas aleatoriamente, compunha essa tarefa. Os escolares deveriam ler as sentenças e corrigir por escrito aquelas que achassem necessário. Vejamos o exemplo, a seguir.

O gato bebeu o leite.

Pedro e João gostam muito Maria.

*Pedro e João gostam muito da Maria.*

As sentenças dessa prova foram estruturadas com presença ou ausência de violações gramaticais de subcategorização estrita, categoria vazia, categoria de flexão verbal e categoria reflexiva.

Tais estruturas são importantes para a formação sintática da língua, uma vez que o reconhecimento da violação desses parâmetros representa a constituição da língua interna. Contudo, nem todas as formações são consideradas agramaticais, ou seja, a violação proposta em determinadas construções não viola o parâmetro marcado na gramática interna, mas contraria as regras normativas da gramática da escrita, com isso, a percepção de tais orações sugere o conhecimento da norma escrita e o início do reconhecimento das duas gramáticas.

Assim, compõem o inventário frasal, estruturas gramaticais, estruturas que violam as regras da gramática normativa e agramaticais<sup>7</sup> referentes à:

Subcategorização Estrita: orações que violam as chamadas *frames sintáticas*, em que palavras específicas devem ocorrer, como mostra o exemplo em (1).

(1) João foi ao parque ontem.

\*Ana chegou para a escola ontem.

Categoria Vazia: estruturas que possuem sintagmas nominais não realizados fonologicamente por estarem implicitamente referidos no contexto. Exemplo em (2).

(2) O menino que chegou sabe fazer pipa.

\*O carro do Paulo e o carro do Pedro quebraram.

Reflexivas: orações que contêm itens lexicais (anáforas) que fazem referência ao núcleo do sintagma nominal. Vejamos o exemplo em (3).

(3) Você se acha bonito?

\*Eu se assustei com o monstro.

Flexão verbal: estruturas oracionais enfatizam itens morfológicos de concordância quanto ao número e ao grau do núcleo do sintagma nominal. Exemplo (4).

(4) Ana e Paulo gostam de sorvete.

\*O menino fizeram as pazes.

Apoio na oralidade: estruturas que são permitidas na gramática oral, porém, violam as normas da escrita. Tais estruturas não apresentam especificamente violações quanto à flexão verbal, mas, sim, violações marcadas pela oralidade. Em (5) temos um exemplo desse tipo de violação.

(5) Pedro lhe entregou o bilhete?

\*Ana pediu para mim fazer o bolo.

Os resultados obtidos na prova de Correção Gramatical foram agrupados segundo as categorias:

Acerto Simples (AS) para as orações onde não ocorriam violações e que, dessa forma, não exigia a correção;

Acerto na Correção (AC) para as estruturas oracionais com violações que exigiam correção e que foi feita corretamente;

Acerto com Restrição (AR) para as sentenças com violações que necessitavam de correção. No entanto, a correção foi satisfatória;

Erro na Escolha (EE) para as orações sem violação e que, portanto, não exigiam correção, entretanto os escolares optaram por realizar alterações indevidas;

Erros na Correção (EC) para aquelas com violação, para as quais os escolares realizaram correções arbitrárias;

Ausência de Correção (AUC) para as estruturas oracionais com violações de regra que exigiam correção, mas que foram consideradas corretas pelos escolares.

As respostas esperadas (E\_AS\_AC\_s) estavam vinculadas ao número n de orações sem violações e que não exigiam correção (acerto simples) e ao n de orações com violações que deveriam ser corrigidas devidamente (acertos na correção).

## Resultados

Os resultados do estudo foram analisados estatisticamente visando comparar o desempenho de escolares de escola pública estadual e municipal em Tarefa de Julgamento Gramatical e Tarefa de Correção Gramatical.

Em virtude da inexistência de um teste padronizado semelhante a ambas as tarefas, o escore esperado foi virtualmente firmado no acerto de todas as estruturas (100%).

Para a análise estatística foi utilizado o *Teste de Mann-Whitney*, com o intuito de verificar possível diferença entre os grupos estudados e as possíveis diferenças entre as variáveis de interesse do estudo.

Para a análise estatística foi adotado o nível de significância de 5% ( $\alpha = 0,050$  — significância adotada), para a aplicação dos testes estatísticos, ou seja, quando a significância calculada (p) for menor do que 5% (0,050), encontramos uma diferença (ou relação) estatisticamente significativa (marcada com asterisco); quando a significância calculada (p) for igual ou maior do que 5% (0,050) encontramos uma diferença (ou relação) estatisticamente não significativa, ou seja, uma semelhança. Para a análise dos dados foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 13.0.

A tabela 2 apresenta a distribuição do escore obtido e esperado dos escolares do GI e GII na Tarefa de Julgamento Gramatical.

Tabela 2- Distribuição do escore obtido e esperado, média, desvio-padrão, p-valor dos escolares do GI e GII na Tarefa de Julgamento Gramatical em análise intragrupos.

Grupo	Escore	Média	Desvio-padrão	Significância (p)
II	Obtido	35,48	4,14	< 0,001*
	Esperado	50,00	0,00	
III	Obtido	32,97	5,69	< 0,001*
	Esperado	50,00	0,00	

Com a aplicação do *Teste de Mann-Whitney* foi possível verificar

diferença estatisticamente significativa entre o escore obtido e o esperado, tanto para os escolares do GI como para os escolares do GII, revelando que, para o 5º ano escolar, a média de acertos, entre os escolares de escolas públicas estadual e municipal, variou entre 32,97 a 35,48.

Na tabela 3, foi possível observar que não ocorreu diferença estatisticamente significativa quando comparado o desempenho dos escolares do GI e GII no escore obtido e esperado, indicando desempenhos próximos entre as médias.

Tabela 3 - Distribuição do escore obtido e esperado, média, desvio padrão, p-valor dos escolares do GI e GII na Tarefa de Julgamento Gramatical em análise intergrupos.

<b>Escore</b>	<b>Grupos</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>Obtido</b>	<b>GI</b>	35,48	4,14	0,108
	<b>GII</b>	32,97	5,69	
<b>Esperado</b>	<b>GI</b>	50,00	0,00	> 0,999
	<b>GII</b>	50,00	0,00	

A tabela 4 apresenta o desempenho dos escolares do GI e GII quanto às categorias de análise de erros na Tarefa de Julgamento Gramatical.

Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão, p-valor dos escolares de GI e GII referente aos erros contendo flexão verbal, reflexiva e apoio na oralidade da Tarefa de Julgamento Gramatical

	<b>Grupo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>Erro-Flexão Verbal</b>	<b>I</b>	4,10	1,29	0,002*
	<b>II</b>	3,03	1,09	
<b>Erro-Reflexivo</b>	<b>I</b>	1,79	0,90	< 0,001*
	<b>II</b>	3,00	1,13	
<b>Erro-Apoio na Oralidade</b>	<b>I</b>	0,76	0,79	0,106
	<b>II</b>	1,10	0,86	

Aplicando o *Teste de Mann-Whitney* foi possível verificar diferença estatisticamente significativa evidenciando que os escolares do GI apresentaram maior média de erros de flexão verbal do que os escolares do

GII, e que os escolares do GII apresentaram maior média de erros reflexivos que os do GI. O desempenho de ambos os grupos foi próximo quanto aos erros de apoio na oralidade.

As tabelas 5 a 8 apresentam a comparação do desempenho dos escolares do GI e GII na Tarefa de Correção Gramatical.

Tabela 5 - Distribuição da média, desvio padrão, p-valor referente à percepção dos escolares do GI e GII quanto a violações de subcategorização estrita da Tarefa de Correção Gramatical.

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Significância (p)
AS	GI	2,79	0,41	0,537
	GII	2,83	0,47	
AC	GI	1,97	0,94	0,081
	GII	1,48	1,02	
AR	GI	0,41	0,68	0,080
	GII	0,72	0,75	
EE	GI	0,17	0,38	0,491
	GII	0,14	0,44	
EC	GI	0,17	0,47	0,338
	GII	0,28	0,53	
AUC	GI	1,38	1,18	0,871
	GII	1,31	1,04	
E_AS_AC_s	GI	183,90	1,01	0,425
	GII	183,69	0,97	

AS: Acerto Simples; AC: Acerto na Correção; AR: Acerto com Restrição; EE: Erro na Escolha; EC: Erro na Correção; AUC: Ausência de Correção; E\_AS\_AC\_s: Esperado AS/AC.

Quando aplicado o *Teste de Mann-Whitney*, foi possível verificar (ver tabela 5) que não ocorreu diferença significativa estatisticamente entre os grupos, o que mostra a proximidade entre os desempenhos médios de ambos os grupos foi próximo.

Tabela 6 - Distribuição da média, desvio padrão, p-valor referente à percepção dos escolares do GI e GII quanto a violações de categoria vazia da Tarefa de Correção Gramatical.

Variável*	Grupo	Média	Desvio-padrão	Significância (p)
AS	GI	1,24	0,64	0,354
	GII	1,41	0,68	
AC	GI	0,03	0,19	0,557
	GII	0,07	0,26	
AR	GI	0,31	0,54	> 0,999
	GII	0,31	0,54	
EE	GI	0,34	0,48	0,244
	GII	0,21	0,41	
EC	GI	0,10	0,31	0,168
	GII	0,24	0,44	

<b>AUC</b>	<b>GI</b>	1,14	0,58	0,836
	<b>GII</b>	1,17	0,54	
<b>E_AS_AC_s</b>	<b>GI</b>	96,76	30,58	0,416
	<b>GII</b>	103,07	28,72	

Ao aplicarmos o mesmo *Teste de Mann-Whitney* para os resultados obtidos quanto ao erro de categoria vazia, foi possível verificar a ausência de diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Tais resultados indicam, novamente, proximidade entre os desempenhos de ambos os grupos foi próximo, como mostra a tabela 6.

Tabela 7 - Distribuição da média, desvio-padrão, p-valor referente à percepção dos escolares do GI e GII quanto ao erro reflexivo da Tarefa de Correção Gramatical.

<b>Variável*</b>	<b>Grupo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>AS</b>	<b>GI</b>	0,86	0,99	0,272
	<b>GII</b>	0,59	0,91	
<b>AC</b>	<b>GI</b>	0,31	0,47	0,931
	<b>GII</b>	0,34	0,55	
<b>AR</b>	<b>GI</b>	0,17	0,38	0,740
	<b>GII</b>	0,21	0,41	
<b>EE</b>	<b>GI</b>	0,00	0,00	0,317
	<b>GII</b>	0,03	0,19	
<b>EC</b>	<b>GI</b>	0,14	0,35	> 0,999
	<b>GII</b>	0,14	0,35	
<b>AUC</b>	<b>GI</b>	0,90	0,49	0,203
	<b>GII</b>	0,72	0,59	
<b>E_AS_AC_s</b>	<b>GI</b>	51,07	60,65	0,416
	<b>GII</b>	38,55	56,97	

O mesmo ocorreu quanto às violações reflexivas. Ao se aplicar o *Teste de Mann-Whitney*, verificou-se a não ocorrência de diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos (tabela 7).

Tabela 8 - Distribuição da média, desvio padrão, p-valor referente à percepção dos escolares do GI e GII quanto a violações de flexão verbal da Tarefa de Correção Gramatical.

<b>Variável*</b>	<b>Grupo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>AS</b>	<b>GI</b>	0,86	0,95	0,212
	<b>GII</b>	1,17	0,93	
<b>AC</b>	<b>GI</b>	0,69	0,71	0,670
	<b>GII</b>	0,62	0,73	
<b>AR</b>	<b>GI</b>	0,03	0,19	> 0,999
	<b>GII</b>	0,03	0,19	
<b>EE</b>	<b>GI</b>	0,14	0,44	0,620
	<b>GII</b>	0,07	0,26	
<b>EC</b>	<b>GI</b>	0,03	0,19	0,087

<b>AUC</b>	<b>GII</b>	0,17	0,38	0,929
	<b>GI</b>	0,90	0,41	
	<b>GII</b>	0,90	0,62	
<b>E_AS_AC_s</b>	<b>GI</b>	67,76	61,24	0,425
	<b>GII</b>	80,28	58,53	

O mesmo foi observado ao ser aplicado o *Teste de Mann-Whitney* (tabela 8). Novamente, não houve diferença significativa entre os grupos, evidenciando que o desempenho da média dos dois grupos foi próximo.

As tabelas 5 a 8 demonstram que os escolares, tanto do GI como do GII, apresentam conhecimento da gramaticalidade da língua e, de certa forma, percebem a agramaticalidade e as violações de regras da gramática normativa de determinadas estruturas.

Observemos detalhadamente os dados por meio das combinações: AS/AC, para a percepção real do funcionamento da gramática; AR/EC, para início da percepção; e EE/AUS, para as respostas aleatórias, representando ausência de percepção da agramaticalidade por parte do escolar.

Tabela 9 - Subcategorização Estrita

	AS/AC	AR/EC	EE/AUS
GI	2,79/1,97	0,41/0,17	0,17/1,38
GII	2,83/1,48	0,72/0,28	0,14/1,31

Os escolares dos dois grupos apresentaram desempenho mediano para as sentenças com violações do tipo 'subcategorização estrita', muitas dessas orações, que necessitavam correções, não foram observadas pelas crianças (tabela 9).

Tabela 10 – Categoria Vazia

	AS/AC	AR/EC	EE/AUS
GI	1,24/0,03	0,31/0,10	0,34/1,14
GII	1,42/0,07	0,31/0,24	0,21/1,17

O mesmo parece ocorrer com as orações cujas violações envolvem 'categoria vazia' (tabela 10). Para esse tipo de sentença, é importante observar que os dois grupos apresentaram baixa incidência de Acertos na Correção.

Tabela 11 - Reflexiva

	AS/AC	AR/EC	EE/AUS
GI	0,86/0,31	0,17/0,14	0,00/0,90
GII	0,59/0,34	0,21/0,14	0,03/0,72

O mesmo ocorre com as estruturas reflexivas, contudo, com diminuição quanto à ausência de correção (tabela 11).

Tabela 12 – Flexão Verbal

	AS/AC	AR/EC	EE/AUS
GI	0,86/0,69	0,03/0,03	0,14/0,90
GII	1,17/0,62	0,03/0,17	0,07/0,90

As sentenças com violações ‘flexão verbal’ levaram os dois grupos a um desempenho mediano, e, apenas as crianças do GII tiveram baixa incidência de não correções (tabela 12).

## Discussão

Os resultados obtidos quanto ao desempenho dos escolares na Tarefa de Julgamento Gramatical, a princípio, parecem estar aquém ao esperado, pois há uma diferença significativa entre esses resultados e aqueles esperados, devido a um índice baixo de acertos.

Capovilla e Capovilla (2006, 2007) sugerem que escolares do 5º ano, quando submetidos à Tarefa de Julgamento Gramatical, apresentam desempenho médio acima dos 50%. Os escolares observados no presente estudo não se aproximam dessa marca.

A diferença de desempenho pode estar relacionada à forma de aplicação dos testes, configurando uma questão desvinculada à competência linguística e centrada na habilidade em compreender as diversidades da língua.

Gombert (2003) afirma que as primeiras evidências da metalinguagem podem ser encontradas por volta dos 2 anos de idade, em ações de autocorreção da fala. Contudo, o autor salienta que esse comportamento é epilinguístico e que, portanto, não está sob o controle intencional da criança.

Segundo Cagliari (2003), o jovem escolar aprendeu a falar e a entender

a linguagem sem a necessidade de treinamentos específicos, como exercícios de discriminação auditiva, ou de um rearranjo quanto ao grau de dificuldade. A criança simplesmente adquiriu a fala por estar rodeada de falantes dessa língua. Nesse processo, o que se percebe é uma evolução nem sempre simples, nem sempre lógica, mas sempre condizente com seu modo de ser e de estar nesse mundo.

Se lembrarmos a teoria chomskyana que supõe a aquisição da linguagem como inata e colocarmos a sintaxe como o eixo principal dessa linguagem, pontuando que a criança chega à escola já com sua Gramática Interna pronta, ou seja, já há um conhecimento implícito da gramática da língua, daremos suporte para essas evidências de que a criança, desde muito cedo, começa a desenvolver um conhecimento da estrutura da língua a que está inserida (KATO, 1995, 2002). Todavia, tal conhecimento é inerente à fala e reflete a gramática da linguagem oral.

Embora Gombert (2003) saliente que os primeiros traços metassintáticos autênticos podem ser observados por volta dos seis anos, quando a criança se mostra hábil em corrigir sentenças agramaticais, não se pode inferir que esse conhecimento ou consciência sintática seja, de fato, referente à linguagem em sua vertente escrita.

As pesquisas realizadas com o intuito de se observar o conhecimento sintático são realizadas oralmente, tanto o questionamento como as respostas dadas pelos escolares (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, 2007). Dessa forma, pode-se supor que o desempenho apresentado nessas provas esteja vinculado à linguagem oral.

Diferentemente, as respostas obtidas nas tarefas aplicadas na presente pesquisa ocorreram por meio da leitura e escrita realizadas pela própria criança, o que justificaria o desempenho abaixo do esperado. Ainda assim, tal score pode ser considerado satisfatório, se observarmos os desempenhos referentes aos erros contendo flexão verbal, reflexivas e apoio na oralidade.

Ao entrar na escola o jovem aprendiz já possui uma vasta bagagem linguística e já provou, no dia-a-dia, ter um conhecimento e uma habilidade linguística bastante desenvolvidos. Dependendo do meio linguístico a que está inserido, o escolar pode apresentar em sua fala questões dialetais, muitos referentes à constituição morfossintática da linguagem (*'nóis vai'*). Tais

questões podem ser reconhecidas nas produções escritas, ainda tidas como uma mera representação da fala.

Dessa forma, os achados referentes à prova de Julgamento Gramatical para a qual foi levantado o desempenho dos escolares quanto à flexão verbal, à reflexividade da língua e, finalmente, ao apoio na oralidade, reflete essa questão dialetal em ambos os grupos GI e GII, constituídos por indivíduos de baixa renda.

Contudo, embora tenham ocorridos ‘erros’ quanto ao julgamento gramatical referente a essas questões, a ocorrência não tão elevada quanto ao que se poderia esperar e o desempenho entre os grupos bastante semelhante, especialmente quanto ao apoio na oralidade, inferem que há uma suspeita por parte do escolar de que determinadas construções não são aceitas pela gramática normativa, mas esse ainda é um campo minado, ou seja, pouco seguro.

As variações de desempenho entre os grupos quanto à flexão verbal para o GI e às reflexivas para o GII leva-nos a supor uma relação com as questões dialetais, visto que os grupos representam cidades diferentes.

A percepção da gramaticalidade da língua pode ser observada através da Tarefa de Correção Gramatical ao olharmos os resultados combinados.

A prova em questão é constituída por orações gramaticais que não necessitavam de correção (AS) e de orações agramaticais que deveriam ser corrigidas (AC). Assim, para que o escolar apresentasse um desempenho marcado como presença de percepção deveria apresentar maior índice de acertos AS/AC, enquanto que para aqueles que iniciaram a percepção, mas não de forma satisfatória, as respostas deveriam estar ancoradas nas AR/EC (sabem que algo não está certo, mas não sabem como corrigi-lo). Por fim, para as crianças que não desenvolveram a percepção da gramaticalidade da escrita as respostas deveriam ser centradas nas EE/AUC.

Em todas as formulações propostas, há maior ocorrência de acertos indicando o início dessa percepção. Parece haver o conhecimento de regras referentes à subcategorização de elementos na linguagem escrita, bem como, na flexão verbal e nas reflexivas (ver tabelas 9 a 12).

Contudo, a grande ocorrência de orações sem correção (AUC) em todas as categorias parece nos dizer que os escolares dessa faixa etária, embora

tenham a percepção quanto à gramaticalidade da língua, ainda oscilam quanto ao desempenho dessa habilidade. Tal fato pode estar novamente relacionado a uma imaturidade, dessa vez da competência metalinguística, cuja manipulação consciente ainda não está automatizada.

Scliar-Cabral (2003), ao discorrer sobre a metalinguagem, caracterizando-a como a ação de usar a própria linguagem seja oral ou escrita como instrumento para explicá-la ou descrevê-la, faz referência ao conceito de *descentração* proposto por Piaget (1953).

[...] conhecer envolve a pessoa que conhece e o objeto do conhecimento: quanto maior a distância entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento melhor ele se torna objetivado (reiterificado). (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 31).

Reiterificar na linguística significa conceituar/ dar significado, e esse ato possibilita a reflexão sobre a linguagem, seja na sua vertente escrita, seja na oralidade, embora a escrita permita um aprofundamento dessa reflexão por ser permanente e possibilitar reconstruções do conceito elaborado.

Podemos supor, então, que uma possível imaturidade dos escolares observados frente à competência metalinguística sintática, ou seja, a manipulação pouco consciente ou não automatizada dos objetos sintáticos nas estruturas apresentadas. É possível admitir que isso decorra da não separação entre a pessoa que conhece (escolar) e o objeto do conhecimento (a escrita). O escolar pode estar observando a gramática normativa da escrita como a gramática da sua oralidade, a qual lhe pertence. Contudo as regras que constroem a escrita pertencem ao outro ou à sociedade que lhes estabelece.

Todavia, não podemos deixar de lado a possibilidade de que esses resultados apresentados pelas crianças podem ser em razão dos testes utilizados, os quais traziam critérios difusos para a escolha das sentenças. Ou seja, pode-se atribuir os supostos 'erros' de não correção de sentenças à confusão ao se ter sentenças com violação da gramática normativa, as quais podem ser aceitas na oralidade, e sentenças agramaticais.

A grande problemática na prova de Correção Gramatical refere-se à compreensão e ao uso de categorias vazias com baixa ocorrência de acertos na correção (AC), sendo essas categorias responsáveis pela concatenação de ideias impedindo a redundância na escrita.

A linguagem oral e a escrita apresentam diferenças estruturais. Uma das principais diferenças envolve a característica compactada da escrita frente a uma maior redundância da oralidade. Embora autores como Kato (2002) afirmem que a criança inicie logo cedo a produzir estruturas concatenadas dentro de narrativas, aparentemente o desprendimento dessas estruturas em orações isoladas faz com que os escolares retomem a estrutura redundante da oralidade, não a observando como inapropriada para a escrita.

Semelhante a isso, está a suposição de Coudry (2001) acerca das dificuldades de indivíduos afásicos em lidar com os testes metalinguísticos. Para a autora, tais dificuldades não ocorrem em função da incapacidade em atuar metalinguisticamente, mas, sim, em virtude da não familiaridade com os objetos linguísticos e com a ausência de contexto.

A percepção das diferenças entre as gramáticas da escrita e da fala parece não estar suficientemente clara para os escolares ao término da alfabetização por não ter havido a significação dessas gramáticas, como sugerem os dados encontrados em ambas as tarefas, ainda que essa noção seja primordial para o desenvolvimento da escrita, além do simples ato de escrever o nome.

Cagliari (2003) afirma que se a criança não reconhece o que é pertencente à fala e o que é de posse da escrita, ela encontrará barreiras de difícil transposição uma vez que o absurdo está presente a todo o momento.

Porém, os achados não fazem do instrumento utilizado no estudo inapropriado ou de pouca utilidade para se observar o conhecimento sintático tanto no meio acadêmico, como clínico ou pedagógico. Ao contrário, embora necessitem de adaptações, as tarefas propostas apresentam um conteúdo capaz de estimular a realização de atividades epilinguísticas. Essas atividades são de suma importância para a construção e reconstrução da linguagem (COUDRY, 2001).

Para isso, o avaliador deve atentar às formulações realizadas pelo escolar, considerando aspectos culturais, sociais, entre outros. Tais aspectos fundamentam a epilinguagem e parecem estar presentes na periferia marcada de linguagem, a qual é individual e subjetiva.

Novaes Pinto (1992) ressalta que esses aspectos não compreendem tudo nos distúrbios de linguagem, e que o déficit linguístico<sup>8</sup> existe e está além

de questões dialetais, mas a estruturação sintática passa por essas questões e por outras de ordem intersocial.

A mesma autora não retira a importância dos testes metalinguísticos, no entanto, ao lado de Coudry (2001), afirma que testes avaliativos observam apenas parte da linguagem.

Segundo Coudry (2001) e Novaes Pinto (1992), o avaliador deve ter conhecimento de quais objetos linguísticos está observando e, fundamentalmente, deve ser ele, e não o teste, o interlocutor, de caráter constitutivo e capaz de promover a organização linguística. Esse foi o caráter que se tentou promover, não apenas durante a testagem, mas, principalmente, ao longo da análise dos dados.

## **Conclusão**

A presente pesquisa assumiu o desafio de conhecer e caracterizar o desempenho de escolares, ao término do período de alfabetização, em tarefas de manipulação sintática, tendo como base as teorias linguísticas e buscando respostas para as questões colocadas inicialmente.

A primeira questão fazia referência ao objetivo principal da pesquisa, o de apontar o desempenho sintático dos escolares. A resposta, inicialmente, pareceu desanimadora ao se observar um desempenho inferior ao apresentado pela literatura. Contudo, ao se atentar à metodologia utilizada, percebe-se uma sutil e relevante diferença na aplicação das tarefas realizada por esse trabalho e os demais vistos.

Toda a literatura referente ao conhecimento sintático é composta por pesquisas cujas tarefas foram realizadas oralmente e não na forma escrita como realizada na presente pesquisa, o que pode ter levado a essa diferença nos desempenhos. A justificativa para os escores elevados nas tarefas aplicadas oralmente é a não realização por parte do escolar da conversão das gramáticas e a, então, centralização na gramática oral de cunho inato.

Além disso, as provas aplicadas até então não foram estruturadas com base na diferença entre as gramáticas oral e escrita, apenas elaboradas em função da gramaticalidade da língua, ou seja, as estruturas presentes nos testes são agramaticais o que facilita a percepção por parte do avaliado.

Todavia, a utilização de sentenças agramaticais e de sentenças que violam apenas a gramática da escrita formal podem ter induzido as crianças ao erro.

A presença ou não da percepção da existência de duas gramáticas por parte do escolar configura a segunda questão colocada. Os dados sugeriram a presença de uma percepção superficial e pouco consistente, demonstrando a não separação entre fala e escrita, sendo que a primeira ainda se mostra de grande influência sobre a segunda.

Acreditamos que tal fato relaciona-se com a ausência de significado conferido à gramática da escrita, o que faz com que exista um empréstimo nocional, tornando a relação entre as gramáticas simbiótica. Parece que o escolar olha para a gramática da fala e atribui os mesmos significados à gramática da escrita sem notar que se trata de estruturas e processos distintos.

É claro que questões sociais, dialógicas e culturais não justificam ou ocasionam a ocorrência de distúrbios da linguagem, os quais se referem a disfunções neurológicas. Contudo, o reconhecimento desses aspectos no desempenho linguístico impede a formulação de hipóteses equivocadas.

Por isso, conceber a linguagem como uma atividade constitutiva, da mesma forma, atentar ao espaço dialógico tendo-o como o momento no qual as significações são construídas num processo sócio interacional parece primordial.

Embora as provas elaboradas necessitem que ajustes e novas testagens, acreditamos que os resultados obtidos nessa pesquisa possam favorecer o desenvolvimento de novos questionamentos acerca do conhecimento sintático e de como o escolar lida com o objeto sintático.

## **NOTAS**

\* Maria Claudia Arvigo é Fonoaudióloga formada pela Universidade Federal de São Paulo, mestre e doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas/ Instituto de Estudos da Linguagem. Integrante do grupo de pesquisa sobre Transtorno do Espectro do Autismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. E-mail: mariacarvigo@gmail.com

\*\* Simone Aparecida Capellini é professora adjunta do Departamento de Fonoaudiologia e dos programas de Pós-Graduação em Educação e em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Marília-SP. Coordenadora do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem – LIDA do Departamento de

Fonoaudiologia – FFC/Unesp – Marília-SP. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade. Pesquisadora do Ambulatório de Neurologia Infantil – Desvios da Aprendizagem do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Unesp/ Botucatu-SP. E-mail: sacap@uol.com.br

<sup>1</sup> A linguagem escrita abordada nessa pesquisa é a escrita padrão ou normativa, aquela aprendida na escola. Embora o conceito de escrita seja bastante amplo e abrangente, de forma que qualquer sentença produzida na fala possa ser reproduzida na forma escrita, podendo, inclusive, conceber expressões agramaticais, como se pode observar em poemas e romances consagrados da nossa literatura, o que se quer demonstrar é como e quando jovens estudantes se tornam hábeis em distinguir a língua escrita, aprendida na escola, da linguagem oral.

<sup>2</sup> Este, como tantos outros estudos acerca da consciência sintática, foi realizado com crianças inglesas, cuja língua é pouco transparente quanto às representações grafo-fônicas, embora o inglês seja uma língua de sistema alfabético. Além disso, o método de ensino britânico privilegia o uso do contexto durante a alfabetização (REGO; BUARQUE, 1997).

<sup>3</sup> As autoras supõem que o método de ensino aplicado no Brasil tenha influência direta sobre a relação consciência sintática e aquisição de regras ortográficas que independem de análise gramatical.

<sup>4</sup> Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP/Marília – SP e aprovado sob o protocolo de número 3813/2008 em que todos os responsáveis pelos sujeitos da presente pesquisa concordaram com sua realização e divulgação dos resultados, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>5</sup> As escolas foram escolhidas aleatoriamente, em virtude da disponibilidade e do consentimento de entrada e permanência da pesquisadora. Ambas as escolas utilizam o método de ensino sócio construtivista e atendem público de baixa renda, sendo que a escola do grupo II também atende população rural.

<sup>6</sup> Tal teste foi desenvolvido na intenção de demonstrar estatisticamente a preservação do conhecimento sintático em indivíduos afásicos agramáticos, acreditando no paralelismo entre a produção e a compreensão (NOVAES PINTO, 1992).

<sup>7</sup> A marca (\*) imediatamente anterior à sentença usualmente é utilizada para apontar estruturas tidas como agramaticais, contudo aqui será utilizada também para apontar estruturas gramaticais que violam a gramática da escrita.

<sup>8</sup> O déficit em questão é o agramatismo na afasiologia, mas ousou conceder ao termo um sentido mais amplo.

## REFERÊNCIAS

BARRERA, Sylvia D.; MALUF, Maria R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças de 1ª série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Como avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental**: Prova de Consciência Sintática (PCS) normatizada e validada. São Paulo: Memnon, Capes, 2006.

CAPOVILLA, Alessandra G.; CAPOVILLA, Fernando C. **Avaliação da consciência sintática da 1ª a 4ª série do ensino fundamental**: prova de consciência sintática normatizada e validada. São Paulo: Memnon, 2007.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

\_\_\_\_\_. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986.

CORREA, Jane. Avaliação da consciência morfossintática em crianças na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.

CORREA, Jane; SPINILLO, Alina G.; LEITÃO, Selma. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

COUDRY, Maria I. H. **Diário de Narciso** - Discurso e Afasia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEMONT, Elisabeth; GOMBERT, Jean E. Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. **British Journal of Educational Psychology**, n. 66, p. 315-332, 1996.

FODOR, Jerry. A. **The modularity of mind**. Cambridge, MA: Bradford, 1993.

GOMBERT, Jean E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-64.

GOMBERT, Jean E.; COLÉ, P. Activités metalinguistiques, lecture et illettrisme. In: KAIL, M.; FAYOL, M. (Orgs.), **L'acquisition du langage**, n. 2, p. 117-150. Paris: PUF, 2000.

GUIMARÃES, Sandra R. K. **Aprendizagem da leitura e escrita**: O papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

JUST, Marcel A.; CARPENTER, Patricia A. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. **Psychological Review**, v. 99, n. 1, p. 122-149, 1992.

KATO, Mary A. Sintaxe e aquisição na visão de Princípios e Parâmetros. **Letras de Hoje**, n. 102, p. 57-74, 1995.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2002.

LINEBARGER, Marcia C.; SCHWARTZ, Myrna F.; SAFFRAN, Eleanor M. Sensitivity to grammatical structure in so-called agrammatic aphasics. **Cognition**, 13, p. 361-392, 1983.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria C.; LOPES, Ruth E.V. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Editora Insular, 2005.

NOVAES-PINTO, Rosana C. **Agramatismo**: Uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística). Unicamp, Campinas, 1992.

PIAGET, Jean. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement mental de l'enfant. **Bulletin de Psychologie**. Cours de Sorbonne, 1953.

REGO, Lucia L. B.; BUARQUE, Lair L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 199-217, 1997.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SHALLICE, Tim. **From neuropsychology to mental structure**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988.

PRATT, Chris; TUNMER, William E.; BOWEY, Judith. Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. **Journal of Child Language**, v. 2, p. 129-141, 1984.

TSANG, K. K. S.; STOKES, S. F. Syntactic awareness of Cantonese-speaking children. **Journal of Child Language**, v. 28, n. 3, p. 703-739, 2001.

TUNMER, William. The role of language prediction skills in beginning reading. **Journal of Educational Studies**, New Zealand, v. 25, n. 2, p. 95-112, 1990.

TUNMER, William. E.; HERRIMAN, Michael L.; NESDALE, Andrew R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, n. 23, p. 134-158, 1988.

Recebido em: setembro de 2016.

Aprovado em: maio de 2017.