

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

TOMADA DE CONSCIÊNCIA E CONCEITUAÇÃO: O SUJEITO
SINTÁTICO SEGUNDO ALUNOS DE LETRAS E PEDAGOGIA

EVANDRO DE MELO CATELÃO

MARINGÁ
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

TOMADA DE CONSCIÊNCIA E CONCEITUAÇÃO: O SUJEITO
SINTÁTICO SEGUNDO ALUNOS DE LETRAS E PEDAGOGIA

Dissertação apresentada por Evandro de Melo Catelão, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a.: Geiva Carolina Calsa

Co-orientadora:

Prof^a. Dr^a.: Ana Cristina Jaeger Hintze

MARINGÁ
2007

EVANDRO DE MELO CATELÃO

**TOMADA DE CONSCIÊNCIA E CONCEITUAÇÃO: O SUJEITO
SINTÁTICO SEGUNDO ALUNOS DE LETRAS E PEDAGOGIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Fernando Becker - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Juliano Desiderato Antonio – UEM

Aprovado em 06 de Março de 2007

Dedico esse trabalho a todos os profissionais que lutam efetivamente por um ensino de caráter reformador e reflexivo, sobretudo aqueles que, mesmo com a falta de incentivos, visam à formação do espírito crítico em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às minhas grandes *Magistras* Geiva Carolina Calsa e Ana Cristina Jaeger Hintze, que contribuíram, substancialmente, para meu desenvolvimento profissional desde minha graduação, com constante incentivo e indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade. Pela confiança depositada, mais uma vez, nesta dissertação, tendo em vista terem participado de meu trabalho de iniciação científica e de minha monografia de final de curso de graduação, que se desdobraram na semente deste trabalho.

Aos meus familiares que me incentivaram ao longo destes anos, em especial pela dedicação e apoio em todos os momentos difíceis.

A todos meus professores que, ao longo de minha vida, fizeram parte de meu crescimento intelectual e me incentivaram na busca do conhecimento, em particular os que são modelos de caráter e profissionalismo.

Aos amigos, colegas de graduação, colegas de pós-graduação, colegas de trabalho e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, dando-me força, incentivo e, sobretudo, ajudando no enfrentamento dos percalços que se passa durante a vida.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

CATELÃO, Evandro de Melo. **TOMADA DE CONSCIÊNCIA E CONCEITUAÇÃO: O SUJEITO SINTÁTICO SEGUNDO ALUNOS DE LETRAS E PEDAGOGIA.** (90 f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Co-orientadora: Ana Cristina Jaeger Hintze. Maringá, 2007.

RESUMO

Em razão das dificuldades encontradas no trabalho com conceitos gramaticais nos diversos níveis de escolarização, observou-se a necessidade de investigar a questão, em especial o conceito de sujeito sintático por meio do processo de tomada de consciência. Para tanto, optou-se por estudar alunos formandos dos cursos de Letras e Pedagogia, de modo a verificar, sob o ponto de vista da tomada de consciência, o impacto dos referidos cursos de graduação na formação desses alunos. A amostra contou com 60 acadêmicos do último ano dos cursos selecionado, 30 de cada curso. Realizou-se um estudo de campo com o objetivo de verificar a contribuição do processo de tomada de consciência na identificação e conceituação do sujeito sintático em sentenças do período simples. Utilizaram-se, como instrumento de pesquisa, entrevistas individuais semi-estruturadas, adaptadas do método clínico piagetiano, de acordo com as especificidades do teste – identificação e conceituação do sujeito sintático em cinco períodos simples. Os resultados foram organizados em níveis semelhantes aos elaborados por Piaget sobre o processo de tomada de consciência. Cada um dos níveis obtidos (IA, IB, IIA, IIB, IIC e III) representou uma etapa de tomada de consciência em relação à situação-problema proposta, sendo o nível IA o início do processo. Os resultados sugerem que a persistência em uma definição única, reducionista e incompleta fez com que os acadêmicos de ambos os cursos resvassem em aspectos sintático-semânticos das frases como empecilhos à conceituação mais ampla do sujeito. No curso de Letras, 46,62% dos alunos e, no curso de Pedagogia, 3,33%, desequilibraram-se cognitivamente, reelaborando um conceito suficiente sob o ponto de vista cognitivo e lingüístico. O restante, cerca de 53,28% dos alunos do curso de Letras e 96,57% do curso de Pedagogia, verbalizaram um conceito de sujeito como “praticante de uma ação” ou definições semelhantes, não tomando consciência plena ou parcialmente do problema proposto nas sentenças. Os alunos do curso de Pedagogia apresentaram lacunas conceituais importantes sobre o tema em razão de não terem tido acesso a esse conteúdo. É possível concluir que as novas características observadas no objeto de conhecimento não foram integradas ou nem motivaram desequilíbrio em 96,57% dos alunos do curso de Pedagogia e 53,28% dos alunos de Letras. Esses alunos mostraram-se insensíveis cognitivamente em relação às informações do objeto de conhecimento, isto é, questões básicas da estrutura sintática, relação entre cada elemento das frases e questões de transitividade. A conduta inicial dos alunos, movida pela identificação do sujeito por meio de critérios mais elementares de suas ações, como “posição” e “ser um nome”, foi sendo ampliada gradativamente pela conceituação graças à tomada de consciência de aspectos sintáticos/semânticos aliados aos conceitos iniciais. Em ambos os cursos, Letras e Pedagogia, a tomada de consciência demonstrou ser uma ferramenta importante no processo de conceituação do sujeito. A reconstrução do conceito de sujeito ocorreu de forma contínua e paralela à coordenação dos dois elementos envolvidos nesse processo, Indivíduos e objeto de conhecimento. Os dados obtidos nesta pesquisa apresentam implicações importantes para a aprendizagem de gramática no Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação; Construtivismo; Tomada de Consciência; Aprendizagem; Conceitos; Ensino de Gramática.

CATELÃO, Evandro de Melo. **AWARENESS TAKEN AND CONCEPTUALIZATION: THE SYNTACTIC SUBJECT BY LANGUAGES AND PEDAGOGY STUDENTS.** (90 f.) Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Co- Supervisor: Ana Cristina Jaeger Hintze. Maringá, 2007.

ABSTRACT

For the weaknesses found in the work of grammatical concepts in several levels of schooling, we decided to research on it, especially, on the concept of the syntactic subject through the awareness taking process. For that reason, we carried out a study with students in their last academic year of the Languages and Pedagogy courses, so that we could investigate, in the awareness taking viewpoint, the impact of these courses on the students' education. The research sample consisted of 60 undergraduate students in the last academic year of the referred courses, 30 students each. The empirical research aimed at verifying the contribution of the awareness taking process to the identification and the conceptualization of the syntactic subject in simple-period sentences. As for the research instrument, we applied single semi-structured interviews adapted from the Piagetian clinical method considering the test's specifications for the identification and the conceptualization of syntactic subject in five simple-period sentences. The results were organized in similar levels to Piaget's about the awareness taking process. Each obtained level (IA, IB, IIA, IIB, IIC, and III) represented a stage of awareness taking in relation to the stated problem-solving task, starting by level IA. The results obtained suggested that the single, narrow and incomplete definition that persisted made the students from both courses show syntactic-semantics aspects of the sentences and some difficulties in having a broad conceptualization of subject. With respect to the Languages course's case, 46,6% of the students and the Pedagogy's 3,33% had a cognitive unevenness and rebuilt a concept that was sufficient in the cognitive and linguistic viewpoint. The remained 53,28% of the students from the Languages course and 96,57% from Pedagogy, verbalized a concept of the subject as "an action practitioner" or similar definitions, not being totally or partially aware of the problem set in the sentences. The Pedagogy's students showed serious conceptual gaps about the subject matter because they hadn't had studied that content before. Therefore, it is possible to conclude that the new characteristics observed in the knowledge object were not integrated or didn't provoke unevenness in 96,57% of the students from the Pedagogy course and 53,28% of the Languages' students. Those students were not cognitively sensitive in relation to the information given about the knowledge object. In other words, basic issues of the syntactic structure, relation between every element of the sentences and transitivity matters. The starting behavior of the students, moved by the identification of the subject by more elementary criteria of its actions, such as "position" and "being a name", was gradually improved by the conceptualization in response to the awareness taken of the syntactic/semantics aspects joined to initial concepts. In both courses, Languages and Pedagogy, the awareness taking was considered an important tool to the process of subject conceptualization. The rebuilt of the concept of subject occurred continually and parallel to the coordination of the two involved elements in that process, Individuals and the knowledge object. The data obtained in this research show some important implications of grammar learning in the university education.

Key words: Education; Constructivism; Awareness taking; Learning; Concepts; Grammar teaching.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. CONSTRUTIVISMO: TOMADA DE CONSCIÊNCIA	16
2.1. Ação, Conceituação e Tomada de Consciência	16
3. CONCEITUAÇÃO, COMPOSIÇÃO E ESPECIFICIDADES TEMÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO SINTÁTICA DA ORAÇÃO	28
3.1. Princípios Gerais de Categorização e Formação de Conceitos	28
3.2. O Estabelecimento de Conceitos Sintáticos	31
3.3. Níveis de Análise Sintática: segmentação	33
3.4. O Estabelecimento do Conceito de Sujeito	38
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	44
4.1. Objetivos	44
4.1.1. Geral	44
4.1.2. Específicos	44
4.2. Hipótese	44
4.3. Procedimentos Metodológicos	45
4.3.1. Sujeitos da pesquisa	47
4.3.2. Procedimentos de coleta dos dados	47
4.3.3. Procedimentos de aplicação	48
4.4. Procedimentos de Análise dos Dados	51
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
5.1. Apresentação e Discussão dos Resultados entre Alunos do Curso de Letras ..	57
5.2. Apresentação e Discussão dos Resultados entre Alunos do Curso de Pedagogia	66
5.3. Comparação do desempenho dos alunos dos Cursos de Letras e Pedagogia	73
5.4. Implicações do Fazer e Compreender	76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a postura pedagógica dos profissionais responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa tem sido discutida e muitas vezes criticada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as práticas pedagógicas em sala de aula devem ter alguns objetivos básicos, como: expansão do uso da linguagem (oral e escrita); utilização de diferentes registros (formal e informal), adequado às circunstâncias da situação comunicativa; compreensão de textos orais e escritos; valorização da leitura; utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem e melhoria das relações pessoais; constante prática reflexiva sobre a língua e conhecimento crítico dos usos da língua. No entanto, como pode ser observado em dados de várias pesquisas (INAF, 2005; ENADE, 2004; ENEM, 2005)¹, tais habilidades não são encontradas entre os alunos que cursam o ensino fundamental, médio e superior.

No Ensino Fundamental e Médio, pesquisas relacionadas ao discurso pedagógico no cotidiano de sala de aula (ROTTAVA; FREUDENBERGER, 2004; CATELÃO, CALSA; CEZAR, 2004; NEVES, 2002a) revelam que, apesar de já se ter discutido amplamente, no meio acadêmico, a possibilidade de desenvolvimento/realização do ensino de língua/gramática por meio de um processo reflexivo, ele ainda tem sido ministrado de forma tradicional. Entre as práticas consideradas tradicionais, há destaque para: atividades de simples rotulação, reconhecimento e subclassificação de termos; definições oferecidas como prontas e acabadas, estabelecidas em acordo prévio com os modelos frasais oferecidos; dispensa de qualquer ato de interação lingüística e questões sobre o uso da linguagem. O ensino de português limita-se à imposição e exposição de parâmetros, enquadramento de definições e instruções mecanizadas com análises em textos-pretextos ou em orações artificiais e abordagem dos conteúdos de forma algorítmica e mnemônica².

¹ Inaf – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional; Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes; Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

² Essa abordagem não propicia a construção de elos conceituais ou redes com os conhecimentos que o aluno já possui – muitos deles anteriores à escola – que poderiam auxiliá-lo no entendimento da finalidade dos conteúdos que são aprendidos em sala de aula.

No Ensino Superior, a esperança de muitos alunos de cursos de formação em obter habilidades na utilização da língua padrão não vem sendo atendida. Em vários cursos, é possível observar inúmeras lacunas entre teoria e prática no processo de formação desses alunos. Pesquisas como no ensino superior (ENADE³, 2004) revelam que, na formação geral, em todos os cursos avaliados, os concluintes tiveram desempenho superior ao dos ingressantes. No entanto, a diferença de desempenho entre formandos e ingressantes não foi significativa. Quando comparados às diferenças observadas na parte específica de cada curso, os dados demonstram que os anos de trajetória pelo campus têm contribuído muito pouco para o desenvolvimento das competências e saberes demandados pela avaliação.

Esses fatores fazem que o processo de ensino/aprendizagem de português, apesar dos esforços de medidas educacionais inovadoras, continue sendo uma das grandes preocupações dos educadores e profissionais da área da linguagem no Brasil. Os problemas em relação aos conceitos, a aplicabilidade e a forma como esses conceitos são ministrados em sala de aula são os temas mais freqüentes nos trabalhos desses educadores. Para alguns autores, as falhas conceituais acabam transformando-se em obstáculos epistemológicos⁴ ao serem memorizados pelos alunos, sobretudo, por serem simplificados e abordados superficialmente pelos livros didáticos e pelos professores (CEZAR; CALSA, 2005; BIONDO; CALSA, 2004; CATELÃO; CALSA, 2004).

Especificamente em relação ao conteúdo gramatical, são cada vez mais freqüentes os questionamentos acerca das orientações dos modelos de gramática que devem ser ensinados nas escolas. Preliminarmente, segundo Vitral (2002), é possível encontrar inúmeros fatores que inviabilizam o ensino de gramática, entre os quais: insuficiência e incorreção de conceitos e critérios de análise utilizados pelas gramáticas tradicionais; divergências e contradições entre essas gramáticas; desvalorização de dialetos não contemplados e supervalorização da norma culta; o texto passa a ser unidade lingüística central e não mais a oração ou o período. Estes e outros fatores fizeram que uma espécie de

³ O Enade avaliou grupos de estudantes do ensino superior no final do primeiro ano e cursando o último ano.

⁴ Refere-se à memorização de conceitos gramaticais tomados como perfeitos e absolutos. Depois de memorizados, esses conceitos são sempre acionados a qualquer situação de aprendizagem e mesmo que este seja incompatível com a ocorrência verificada, o aluno tende a utilizá-lo.

descrença no ensino de gramática atingisse a escola nos últimos anos, acarretando uma mudança sucessiva na forma de pensar o ensino de português, com descarte da gramática, substituindo-a pelo trabalho com textos.

Tal fato possa talvez ter ocorrido devido a um despreparo dos profissionais, historicamente acostumados a trabalhar com a gramática⁵. A própria incompreensão do que seja ensino de gramática e ensino de língua pode ter contribuído mais com a queda na qualidade do ensino. Apesar das falhas, acredita-se que possam existir ainda fatores que viabilizem o ensino de gramática na escola. A esse respeito, Vitral (2002) aponta alguns, como: a falta de êxito na elaboração de um material que contemple as novas propostas de ensino desejadas; a tradição que coloca a norma culta⁶ como superior e sinônimo de ascensão social ou profissional; crédito no entendimento do funcionamento da gramática como meio de capacitar o usuário a adequar, formalmente, textos orais e escritos nas mais variadas situações lingüísticas, ou seja, propiciar que o usuário se torne um analista (VITRAL, 2002).

Travaglia (2002, p. 138-139) apresenta algumas considerações que poderão nortear uma resposta mais bem fundamentada em relação às finalidades e aos objetivos do estudo da gramática. Para o autor, o ensino das práticas gramaticais vai depender da concepção de gramática que se pretende adotar. A esse respeito, o autor aponta três aspectos a se considerar: a) Caso se conceba gramática como um “mecanismo lingüístico que permite o uso da língua pelos falantes”, mesmo que o professor procure a formação de usuários competentes da língua, deve-se, segundo o autor, ensinar gramática, pois não existe uso da língua sem gramática. b) Se a concepção de gramática estiver ligada ao conjunto de regras sociais para uso da língua, estabelecido por critérios mais políticos do que lingüísticos, ou seja, a gramática normativa, é desejável que se ensine gramática, para que o aluno possa adquirir o conhecimento e habilidades necessárias socialmente para agir lingüisticamente de acordo com o que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas” (TRAVAGLIA, 2002, p. 138-139). A razão política é importante à medida que possibilita ao aluno, sem

⁵ Segundo Neves (2004), toda vez que se o termo **gramática** é citado é necessário especificar do que se está falando claramente. Isso ocorre devido às múltiplas acepções que o termo pode fornecer. Entende-se por gramática tradicional aquela afeiçoada à trajetória histórica “que culminou na sua instituição. Vista na sua vertente grega, a instituição dessa gramática exhibe características centrais que ainda hoje se configuram em obras gramaticais disponíveis”.

⁶ O termo refere-se ao conjunto de hábitos lingüísticos tidos como de maior prestígio dentro de uma determinada classe socioeconômica (BORBA, 1971).

problemas em sua compreensão, acesso aos bens de natureza cultural que foram acumulados e que mantêm ainda sua forma lingüística. c) Se a gramática que se pretende ensinar for observada como teoria descritivo-explicativa da língua, ou seja, como teoria lingüística e/ou teoria gramatical, o que levaria o aluno a um conhecimento “mais abrangente” sobre a língua, a resposta compreenderia afirmar que o ensino gramatical seria uma possibilidade concretizada ou não tomando por base a consciência dos professores que poderia ou não torná-la um fato real.

Além destes aspectos, Travaglia (2002, p.139-140) lembra que, mesmo que a opção do professor seja “não ensinar teoria a seus alunos, é necessário que ele tenha um conhecimento teórico o mais amplo possível, pois sem esse conhecimento dificilmente o professor saberá estruturar e controlar atividades pertinentes de ensino”. Da mesma forma, se a opção do professor for ensinar gramática, é necessário que este saiba como e que conteúdos gramaticais ensinar, uma vez que o simples “bombardeamento” de tópicos, regras e exceções desarticuladas não são suficientes para que os alunos se tornem mais críticos no campo de análise lingüística. Neves (2004, p. 17) aponta que cabe diretamente aos docentes de graduação em Letras realizar o preparo “de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos”. Pode-se acrescentar essa necessidade aos graduandos de Pedagogia, uma vez que destes poderá vir a primeira operacionalização da gramática na escola – 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Para Britto (1997), instaurou-se na escola uma espécie de “caos”, causado pelo não entendimento ou desconhecimento do que seja ensino de língua e ensino de gramática. Este fato influencia o ensino, os tipos de conteúdos ministrados, a avaliação e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Ensinar língua é aprimorar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia, fazer que esses se tornem concretos e que os alunos se tornem “críticos, capazes de investir, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles” (BRITTO, 1997, p. 23). No entanto, as práticas atuais de ensino então voltadas não para a língua, ou línguas – pensando na ampla variedade de falas –, mas para a gramática normativa⁷ e/ou a

⁷ Gramática normativa, segundo Neves (2004, p. 65), apreende seu conceito do termo **norma** que compreende “a modalidade lingüística ‘normal’ no sentido de ser a média dos falares, estabelecida, a princípio, pela regularidade e pela frequência de uso, considerando o conjunto dos falantes”. Assim, “**norma** é a modalidade

padrão⁸, a que, socialmente, é aceita como “superior”, a gramática dos concursos e do vestibular.

A partir dos pontos considerados, acredita-se que já se tenha apresentado parte da justificativa deste estudo, uma vez que o objetivo maior dos cursos de graduação deve ser preparar os alunos de forma ampla e consciente. Isso implica, no caso dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia⁹, em particular os primeiros, conhecer o teor das diversas gramáticas e as teorias subjacentes de forma a tornarem-se capazes de selecionar, verificar, explicar conteúdos escolares, possibilitando aos seus aprendizes um ensino capaz de fornecer domínio científico e reflexivo dos conceitos. Nesse contexto, insere-se a perspectiva maior do presente trabalho: verificar os níveis de tomada de consciência dos futuros profissionais, que trabalharão com o ensino de Língua Portuguesa, em relação aos conceitos gramaticais que irão apresentar nas instituições escolares de ensino Fundamental e Médio. Qual a importância desse sujeito para a escola?

O entendimento dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos tem trazido, já há algum tempo, grandes progressos aos métodos de ensino escolar. Muitos deles se inspiraram em correntes de aprendizagem que se tornaram importantes vertentes teórico-metodológicas, dentre as quais se menciona a vertente construtivista. Como se sabe, Piaget não enfocou seus estudos precisamente nesse fim, nem tão pouco formulou um método de ensino, mas abriu discussões em torno de princípios, epistemológicos, psicológicos e pedagógicos capazes de compreender os conceitos e procedimentos dos indivíduos envolvidos na aprendizagem escolar. Por esse aspecto, muito de sua obra é de difícil compreensão, sendo muitas vezes mal compreendida e interpretada.

lingüística que serve a normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso – ou conjunto de usos – considerado modelar”.

⁸ Para Neves (2004), o termo “padrão” é derivado histórico e socialmente por uma corrente que autoriza um “uso” em detrimento a outro, como em uma hierarquia, conferindo prestígio a uma determinada modalidade lingüística e preocupando-se em impor um “padrão” que deve ser seguido pelos usuários.

⁹ Mesmo tendo em mente que o curso de Pedagogia não aborda diretamente temas gramaticais, acredita-se que os alunos egressos do curso devem ser capazes, assim como os alunos de Letras, de conhecer os aspectos gramaticais básicos a serem trabalhados no Ensino Fundamental. Desta forma, a visualização da tomada de consciência dos alunos em relação ao tipo de tarefa proposta é um aspecto importante a ser tratado, em especial por permitir uma comparação em relação aos alunos de Letras que, necessariamente, obtiveram formação teórico-gramatical durante os anos de graduação.

Dentre os estudos piagetianos, os de caráter epistemológicos, relacionados ao fazer e ao compreender situações-problema e conceitos apresentam-se como fonte altamente rica de significados para a aprendizagem e ensino escolar. O “fazer” está relacionado aos procedimentos de resolução, ou seja, à forma como o indivíduo executa uma tarefa qualquer numa ação mais ou menos automática. Em contraposição, embora o “compreender” apresente relação direta com o fazer, designa a compreensão de todo o processo que pode ser reconstruído como uma unidade de significação, isto é, ser explicado e justificado pelo indivíduo. Nesse processo, ele vai, gradualmente, tomando consciência de novos esquemas e coordenações tanto físicas como mentais por meio de suas regulações, ou seja, da maneira como lida com as diferentes possibilidades para resolução de situações-problema. É possível afirmar que o indivíduo se constrói à medida que entende as diversas relações entre os objetos de conhecimento presentes em seu mundo, isto é, constrói-se e, ao mesmo tempo, constrói o mundo físico, social e cultural ao seu redor.

Apesar dos problemas de classificação e conceituação do termo sujeito já terem sido discutidos amplamente no meio científico, optou-se por investigar o processo de tomada de consciência em relação aos conceitos gramaticais, mais especificamente em relação às propriedades referenciais do sujeito em razão das dificuldades dos alunos do ensino Fundamental e Médio neste tópico. Pretende-se demonstrar que, além de não compreendida em grande parte dos casos, a questão do sujeito não obtém a devida ênfase durante a escolarização¹⁰. Acredita-se que a identificação e conceituação do sujeito vão muito além de uma simples memorização de algoritmos, passando por conceitos e procedimentos que devem ser estudados mais a fundo como forma de contribuir ao que se tem publicado em relação ao ensino na educação básica.

A respeito dos sujeitos da pesquisa, optou-se por uma amostra envolvendo alunos formandos dos cursos de Letras e Pedagogia, de modo a verificar, sob o ponto de vista da tomada de consciência, o impacto dos referidos cursos de graduação na formação desses alunos, profissionais que irão trabalhar com procedimentos e conceitos nos ensinos Fundamental e Médio. Acredita-se que o presente estudo, em conjunto com as novas propostas para o ensino desta disciplina, possa contribuir na compreensão de questões que

¹⁰ É o caso, por exemplo, do conceito de sujeito ser tratado como entidade referencial dentro das situações comunicativas. A esse respeito, ver capítulo 2 sobre formação de conceitos gramaticais.

envolvam formação acadêmica, bem como a elaboração ou readequação de procedimentos de resolução de situações-problema e ensino/aprendizagem entre alunos do ensino superior.

2. CONSTRUTIVISMO: TOMADA DE CONSCIÊNCIA

A área de estudos a respeito dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem despertou e, ainda desperta, grande interesse por parte de pesquisadores. Nos últimos tempos, em virtude desse interesse, o modo de pensar a aprendizagem foi sendo substancialmente “reconstruído” e, portanto, ampliado por outros olhares. Dentre as linhas que mais se desenvolveram, há, sem dúvida, destaque à construtivista, predominantemente marcada pelas pesquisas de Jean Piaget. Conforme destaca Sternberg (2000), seria difícil subestimar a importância de Piaget para as pesquisas referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem, sobretudo pela amplitude e precisão de suas investigações psicológicas e epistemológicas.

Uma vez que o objetivo do presente estudo é o de compreender a intencionalidade dos procedimentos utilizados pelos indivíduos na resolução de tarefas de identificação e conceituação do sujeito, este capítulo foi dedicado à exposição de parte dos estudos de Piaget sobre o processo de tomada de consciência – o que é, do que depende e como se instaura na interação do indivíduo com os objetos de conhecimento. Foram destacados os aspectos mais relevantes dos experimentos piagetianos (PIAGET, 1978a; PIAGET, 1978b) referentes ao presente tema para subsidiar a compreensão das condutas dos indivíduos durante a resolução das tarefas sobre o sujeito da oração propostas pelo investigador.

Nesse sentido, tratar-se-á, dos conceitos básicos necessários ao entendimento da construção do conhecimento de acordo com Piaget, como assimilação, acomodação e equilíbrio. Em seguida, serão abordadas as implicações do processo de auto-regulação e de abstração reflexiva na explicação da passagem dos indivíduos a níveis de conhecimento mais elaborados. No percurso, serão descritos alguns experimentos realizados por Piaget, em **A Tomada de Consciência** (Piaget, 1978a) e **Fazer e Compreender** (1978b), de forma a exemplificar a aceção de cada conceito no processo de construção do conhecimento, bem como proporcionar ao leitor o entendimento do percurso realizado na organização, coleta e análise dos dados do presente trabalho.

2.1. Ação, Conceituação e Tomada de Consciência

Piaget ingressou no campo da cognição quando, já graduado e trabalhando no laboratório de Alfred Binet, interessou-se pelas respostas “erradas” de algumas crianças em testes de inteligência (STERNBERG, 2000). Assim, para melhor entender o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem humana, Piaget caminhou em uma investigação dupla, examinando o papel não somente dos acertos como dos erros nesse processo. Ele buscava observar a fala e a ação dos sujeitos com o intuito de compreender a forma como se processava o pensamento de cada um deles. Sternberg afirma que, para Piaget, a função da inteligência seria permitir a adaptação do indivíduo ao ambiente, em que os meios de adaptação formariam “um *continuum* que varia de meios relativamente ininteligentes, tais como hábitos e reflexos, a meios relativamente inteligentes, tais como os que exigem *insight*, representação mental complexa e manipulação mental de símbolos” (STERNBERG, 2000, p. 374-375).

Ao longo de sua adaptação, o desenvolvimento cognitivo é acompanhado de respostas cada vez mais complexas ao ambiente. Tais respostas podem ser agrupadas em estágios que constituem formas provisórias de equilíbrio do sistema cognitivo, ou seja, um equilíbrio entre os objetos de conhecimento e os esquemas assimilativos do indivíduo. Desse modo, à medida que se possuem todos os recursos cognitivos capazes de enfrentar os desafios de um determinado ambiente, mantém-se o equilíbrio, quando não, o próprio sistema busca um novo equilíbrio. A restauração do novo equilíbrio ocorre pela criação de um novo esquema ou modificação do esquema anterior de forma que, pela acomodação, passe a integrar o sistema cognitivo, resultando em um nível mais complexo de pensamento. A reequilibração pode ser realizada com intencionalidade ou não, a análise da tomada de consciência do indivíduo é o que permitirá observar essa conduta.

De acordo com os pressupostos da Epistemologia Genética, os conhecimentos não preexistem ao sujeito, isto é, eles se constroem à proposição que o indivíduo constrói o mundo valendo-se de suas ações sobre os objetos de conhecimento com os quais entra em contato. Após o processo de adaptação, o objeto passa a fazer parte do sistema cognitivo, transformando a estrutura cognitiva anterior do indivíduo. Esse movimento é dialético, uma vez que a trajetória da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento o transforma na mesma medida em que ele toma consciência das propriedades desse objeto, de sua ação e das relações existentes entre eles. Dessa forma, o conhecimento não está nem no indivíduo nem no objeto de conhecimento, mas manifesta-se na interação entre eles. Esse mecanismo,

que ao sujeito avançar em relação à conceituação do objeto, Piaget (1978a) denominou adaptação cognitiva.

A adaptação cognitiva do sujeito é decorrente dos processos de assimilação e acomodação. Ela é alcançada pelo equilíbrio entre os dois mecanismos – **assimilação** e **acomodação**. Trata-se de um processo em que são integrados novos elementos à estrutura dos sujeitos, modificando a estrutura cognitiva dos mesmos. As transformações da maneira como o sujeito interpreta o mundo ocorrem conjuntamente à própria aquisição de novos esquemas conceituais. Cada indivíduo, em contato com o meio, isto é, em suas ações com o meio, **assimila** elementos aos esquemas e os transforma, **acomodando** os novos conhecimentos (MARIMÓN, 2002). Nesse contexto, entende-se objeto não apenas como objeto material, mas como conhecimento que se desenvolve progressivamente em formas mais elaboradas. O conhecimento não se constrói instantaneamente, mas por acréscimos sucessivos de novos elementos com base na interação entre sujeito e objeto de conhecimento.

A reelaboração de um novo conceito, ou melhor, a correção ou ampliação de um conceito surge à medida que o anterior passa a apresentar-se ao sujeito como insuficiente frente à situação-problema que é instaurada. Ocorrendo o desequilíbrio cognitivo, o indivíduo tende, por meio do processo de **equilibração**, a integrar novos esquemas de ação ou de pensamento aos seus esquemas anteriores, chegando à adaptação cognitiva por meio da integração dos dois processos, a assimilação e a acomodação. O trajeto até a equilibração, em que o sujeito “transforma seus esquemas ou estruturas”, pode ser explicado de acordo com a Epistemologia Genética tomando-se por base no processo de auto-regulação ou de abstração reflexiva. Ambos levam em conta que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos ocorre em estágios que evoluem de forma progressiva, sempre partindo da estrutura anterior em um movimento espiral (FERREIRA; LAUTERT, 2003). Isso significa um movimento de ampliação e integração entre os novos e os esquemas de ação e de conceito já existentes.

Segundo BECKER (1999, p. 17), “a capacidade cognitiva do sujeito é construída, por um processo de abstração em que se coordenam ações de primeiro e de segundo graus”. Em outras palavras, entre ações práticas, mais ou menos automáticas – fazer – e ações que se debruçam sobre as primeiras com o fim de compreensão – compreender. É importante ressaltar que a passagem da ação (abstração reflexionante) à conceituação (abstração

refletida) só é possível por intermédio da tomada de consciência¹¹. Nas palavras de Piaget (1978a, p. 203), a tomada de consciência não significa uma simples “iluminação”, reduzida ao plano do *savoir-faire*, mas é um processo gradativo de construção. Assim, cada sujeito frente a uma situação-problema pode revelar graus de consciência, “por oposição à ação não consciente de partida e à consciência final que o sujeito tomou

Segundo Piaget (1976), as regulações provêm dos mecanismos de assimilação e acomodação ocorridos durante o desenvolvimento cognitivo, sendo acionados no momento em que há necessidade de **correção** ou **reforçamento** de condutas ou conceitos, *feedback* negativo e positivo respectivamente. Na teoria das regulações, as evoluções caracterizam-se, grosso modo, como “variedades” de condutas do sujeito frente uma perturbação, podendo ser automáticas ou ativas.

Os dois tipos de regulações podem ser explicados de forma mais compreensiva se analisados do ponto de vista da seguinte citação a respeito do processo de tomada de consciência: a “tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensorimotrizes mais ou menos automáticas” (PIAGET, 1978a, p. 13).

As **regulações automáticas** compreendem uma certa “inconsciência”, por parte dos sujeitos, dos procedimentos e conceitos adotados na execução de uma ação. Em outras palavras, muitas vezes, apesar de os indivíduos serem capazes de resolver uma situação-problema, podem não ser capazes, se questionados, de verbalizar os procedimentos e conceitos adotados nessa tarefa. Entretanto, os mesmos indivíduos em situação de aprendizagem mais avançada, ou conceitualmente mais desenvolvidos, podem vir a explicar os procedimentos e conceitos que fundamentaram sua ação, isto é, estabelecem **regulações ativas**.

Segundo Piaget (1976), as regulações ativas dividem-se em três grupos: alfa (α), beta (β) e gama (γ). No primeiro grupo (α), um erro de procedimento pode ou não ser percebido e, se percebido, pode ser ou não modificado em virtude de o indivíduo ser capaz de lidar apenas com uma variável do objeto de conhecimento ou da ação. No segundo grupo (β), o indivíduo é capaz de perceber o erro que o impede de obter êxito na ação,

¹¹ Neste trabalho, embora o processo de abstração reflexiva seja extremamente importante na explicação do processo de tomada de consciência, optou-se por outro caminho de abordagem do tema – mecanismos de auto-regulação. Em razão disso, este tópico será citado em sua relação com o tema da dissertação.

modifica parcialmente seu procedimento e reorganiza a ação. Nesse grupo, ocorre perturbação cognitiva do indivíduo e sua resposta leva em conta outras dimensões, ou variáveis do objeto ou da ação, no entanto, mantém-se sem articulação. Já na regulação de tipo gama (γ), o erro é antecipado, ou seja, é percebido antes mesmo da execução da ação e, em razão disso, o sujeito pode modificar a ação antes de procedê-la e organizá-la de maneira diferente para obter êxito. No último grupo, ocorre uma antecipação virtual das variações do objeto e do procedimento, que perde, dessa maneira, seu caráter perturbador ao sistema cognitivo. Os indivíduos antecipam o que pode acontecer e as diferenças contidas no objeto deixam de se constituir uma perturbação, passando a ser uma transformação inferida pelos indivíduos na organização de suas estratégias (PIAGET, 1976).

Cada grupo de regulações pode ser observado nos níveis organizados por Piaget em experimentos de **A Tomada de Consciência**, publicada originalmente em 1974 e sua tradução no Brasil em 1978. Neste estudo, Piaget explica como os sujeitos vão evoluindo de um estágio a outro pelo processo de tomada de consciência e saindo de uma ação não-consciente em direção a uma consciência final. Na tarefa de andar de gatinhas¹², por exemplo, o autor explica que, apesar de haver uma redução na função do objeto (o piso), a ação é bastante complexa à medida que chega a suscitar a tomada de consciência (descrição dos movimentos do andar de gatinhas). Nesse tipo de tarefa, há uma forte tendência dos sujeitos de idades inferiores (4 anos) em descrever um tipo de movimento e proceder de forma diferente – não fazem a leitura da própria ação, por exemplo – sem perceber uma aparente contradição entre sua ação e conceituação – regulações automáticas (PIAGET, 1978a).

Em nível intermediário, o autor observa que, entre a tomada de consciência e o nível anterior, alguns sujeitos que acabam por ajustar seus movimentos à forma como descrevem sua ação. No entanto, sua conduta não caracteriza tomada de consciência. Na verdade, o indivíduo realiza um outro movimento que é alterado, sem consciência, como forma de resolução imediata do problema. Esse tipo de procedimento pode ocorrer inclusive em idades mais avançadas, permanecendo nesses sujeitos um conceito cristalizado e

¹² Segundo Piaget (1978a), o processo consiste em pedir ao sujeito que ande de gatinhas e depois que explique verbalmente o procedimento adotado. Em seguida, faz a demonstração em um urso. Depois, pede-se ao sujeito que repita o processo, descrevendo cada passo executado (detalhes ver Piaget, 1978a, p.13).

automatizado. A partir desse nível, (7 a 10 anos, no experimento em foco), ocorrem aproximações sucessivas entre a fala e a ação, bem como modificação de conceitos anteriores e busca de alternativas mais adequadas de resolução que implicam em tomada de consciência progressiva das ações realizadas pelo sujeito.

Em relação aos dados da tarefa, Piaget (1978a) observa dois aspectos importantes a respeito da tomada de consciência. Primeiramente, destaca que a descrição da ação é posterior à realização da tarefa e, em segundo, há uma tendência do sujeito em refazer a ação conforme sua descrição, como no nível intermediário descrito anteriormente. Uma quebra nesse automatismo pode ocorrer quando a descrição é, concomitantemente, acompanhada pela ação, isto é, antes mesmo de avançar, o sujeito cria outras possibilidades que o obrigam a fazer escolhas – regulação ativa – levando à tomada de consciência (PIAGET, 1978a).¹³ A redução do automatismo só ocorre valendo-se de um nível em que há reversibilidade operatória, ou seja, no contexto do estudo realizado, o sujeito torna-se capaz de retroagir, antecipar e, ainda, ter um certo nível de conceituação que lhe permita não realizar novamente a ação para obter êxito. As operações reversíveis tornam possível antecipar e retroagir a ação, diminuindo a automatização, favorecendo a regulação ativa e propiciando a tomada de consciência.

Em alguns casos observados pelo autor, as regulações sensório-motrizas são parcialmente alteradas por correções posteriores, em que o sujeito percebe que errou e faz a ação novamente por meio de regulações ativas, ou seja, de escolhas intencionais que acabam por suscitar a tomada de consciência. Para isso, é necessário o domínio de mais de uma variável tanto em relação à ação quanto em relação ao objeto. Este tipo de situação pode ocorrer, por exemplo, em atividades como o arremesso de um projétil por meio de movimentos circulares até um alvo pré-definido¹⁴. Em uma tarefa desse tipo, o indivíduo deve dominar variáveis como posição do alvo e ponto de soltura do objeto para explicar sua ação, visto este estar em rotação.

¹³ Piaget sugere três manobras que, durante a pesquisa, podem proporcionar diminuição do automatismo: 1) levar o sujeito a desenvolver a tarefa em ritmo mais lento, prestando atenção em sua ação; 2) pedir ao sujeito que realize a tarefa conforme sua descrição; 3) interromper a ação e depois fazê-lo continuar, quebrando a automatização.

¹⁴ Piaget (1978a) descreve que a tarefa consiste em uma demonstração dos movimentos circulares de uma bola presa a um barbante, mesmo sentido dos ponteiros de um relógio. A bola deve ser arremessada pelos sujeitos em direção a um alvo pré-definido. Os indivíduos devem descrever os dados observados durante a execução da tarefa para atingir o alvo (detalhes ver Piaget, 1978a, p.20-21).

Percebe-se nessa tarefa que, em níveis inferiores de tomada de consciência, há uma tendência dos sujeitos a dizerem que o ponto de soltura está à sua frente (nível IA) ou em frente ao alvo (nível IB). Piaget (1978a) observa que, nesses níveis, os sujeitos, não conseguindo coordenar as variáveis do objeto, acabam por apresentar uma pseudocontradição em suas respostas, às vezes chegando a recalcar dados. Nesse caso, apresentam soluções de compromisso, isto é, identificam novos dados da ação e do objeto e os encaixam ao seu conceito anterior. Isso ocorre devido os indivíduos apresentarem coordenações vetoriais insuficientes, não sendo capazes de prever um caminho tangencial para um objeto que é solto no momento em que realiza trajetórias circulares.

Em nível superior (nível II), pode ocorrer êxito na realização da tarefa. No entanto, apesar das inferências realizadas, os sujeitos são incapazes de descrever corretamente a ação, ou seja, coordená-las. Tais coordenações só vão ocorrer no nível III, em que os sujeitos serão capazes de realizar maior número de regulações ativas, graças ao seu grau de conhecimento em relação às variáveis do objeto e da ação.

Em linhas gerais, pode-se observar que a coordenação das variáveis da ação e do objeto permite a tomada de consciência. Para tanto, há necessidade de o indivíduo construir novas relações baseadas na observação da própria ação e do objeto, ampliando, dessa forma, seu campo conceitual. A ampliação ocorre à medida que o sujeito executa um maior número de regulações ativas e começa a perceber a pseudocontradição que o impedia de descrever sua ação adequadamente. A reorganização conceitual que se processa pautada nas coordenações das ações realizadas pelo sujeito fazem com que construa “um referencial nocional de uma natureza totalmente diferente do sistema sensório-motor inicial”, propiciando compreensão da ação e tomada de consciência (PIAGET, 1978a, p.38).

Ao descrever o experimento de movimento de retorno de uma esfera por meio de dois movimentos um para frente e outro em sentido inverso¹⁵, Piaget (1978a) deixa claro que a compreensão dos dados relativos à ação, ou seja, sua tomada de consciência necessita que o sujeito descreva a própria ação que torna possível os dois movimentos realizados pela esfera (ida e volta). Com base nos dados obtidos, o autor afirma que a reprodução da ação de forma motora não implica conceitualização consciente (PIAGET, 1978a). Um passo a frente, os sujeitos do nível IIA começam a coordenar suas ações, isto é, compreender a

¹⁵ Detalhes da tarefa, ver Piaget (1978a, p. 39-40)

retração da mão sobre a esfera, o que implica um início de tomada de consciência. No entanto, são incapazes de lidar com o paradoxo que se forma em relação aos movimentos apresentados pela esfera – ir para frente e ao mesmo tempo voltar – o que acarreta, nas palavras de Piaget (1978a), em uma compreensão deformada. Esse tipo de deformação pode ser decorrente do obstáculo epistemológico¹⁶ que se forma de um conceito incompleto cristalizado, não propiciando a realização de regulações ativas por meio da simples observação da ação e do objeto. Assim, “se os dados de observação relativos ao objeto encontram-se sistematicamente deformados [...] é certamente, portanto, mais uma vez, porque a leitura dos dados de observação depende da compreensão e não da percepção quando há contradição entre um fato e a interpretação causal que parece impor-se” (PIAGET, 1978a, p. 48).

No nível IIB, pode ser percebido um avanço significativo em relação ao nível anteriormente descrito. Segundo o autor, os sujeitos chegam, por meio da leitura, a uma compreensão razoável dos dados de observação do objeto, mas, em contrapartida, apresentam uma descrição insuficiente dos dados relativos à coordenação da própria ação. Esse fato demonstra que os sujeitos percebem incoerências quando estas são apontadas no momento de sua explicação, o que lhes permite uma tomada de consciência mais avançada, embora parcial.

O autor descreve que a tomada de consciência completa só aparece, nesta tarefa, no nível III, quando os sujeitos realizam uma descrição adequada da ação executada em plena relação com os movimentos do objeto, ou seja, por uma coordenação inferencial que permite tal ligação. Piaget (1978a, p. 54) observou que o processo de tomada de consciência ocorre em cinco níveis. Essa progressão é resultado de um conjunto de coordenações inferenciais por composições de nível operatório, que acabam por estabilizar a leitura dos dados do objeto de conhecimento observados pelos sujeitos o que o levam à compreensão de sua ação. Desse ponto, o autor conclui que “são os dados de observação relativos ao objeto, sob a forma dos fracassos ou dos êxitos da ação, que vão esclarecer os dados de observação relativos à ação, sem que as regulações sensório-motrizas desta sejam suficientes para assegurar sua tomada de consciência”.

¹⁶ O sentido de obstáculo epistemológico utilizado neste trabalho toma como referência o conceito de Bachelard (1996) explicado em sua obra “**A Formação do Espírito Científico**”.

Dessa forma, fica claro que é por meio de suas próprias tentativas de redução da tarefa que os sujeitos vão passando de regulações automáticas para regulações mais ativas – em virtude do processo de equilibração cognitiva, ou seja, um processo endógeno, determinado por necessidades cognitivas próprias do sujeito. No experimento citado anteriormente, os indivíduos passam a dar-se conta de que o movimento de ida e volta da esfera é causado pela pressão dos dedos para baixo em sua parte de trás.

Em outro estudo¹⁷ (PIAGET, 1978a, p. 84), o autor apresenta três critérios que concorrem para uma definição de um objeto de conhecimento. O primeiro é a previsão, em que, de início, “o objeto [de conhecimento] não passa de um prolongamento dos movimentos de acomodação”; em segunda instância, uma concordância de experiências que trata da “assimilação recíproca dos esquemas múltiplos que tornam manifestas as diferentes modalidades de ação” e, por último, compreensão relativa a um sistema dedutivo de conjunto em que “a coordenação dos esquemas culmina na constituição de um universo espaço-temporal inteligível e dotado de permanência”. Piaget (1978a, p. 84) observa que a posse do objeto não implica necessariamente em sua consciência.

Em outras palavras, mesmo que haja, por parte do indivíduo em sua ação com o objeto, capacidade de repetição, generalização e reconhecimento, “nada obriga ainda a criança a dissociar a ação, propriamente dita, do seu ponto de aplicação”. A tomada de consciência é um processo lento e gradual. Ela implica, desde seu início, uma conceituação gradativa em que o objeto vai sendo pouco a pouco reconstruído.

Nessa reconstrução, Marimón (2002) aponta que, em uma situação de desequilíbrio, o sujeito, ao analisar um dado do objeto de conhecimento em relação a outros dados que o caracterizam, pode valer-se de esquemas de classificação. Nesse caso, de acordo com suas percepções, serão isoladas as diferentes propriedades do objeto, tornando possível a tomada de consciência de cada uma delas. Entretanto o indivíduo, movido por um tipo de erro denominado **contaminação**, pode classificar esse novo elemento com base em um conceito anterior sem que se desequilibre cognitivamente. Esse novo dado, até então estranho ao sistema cognitivo do indivíduo, é classificado erroneamente, deformando os dados de observação. Esse tipo de contaminação pode ser classificado como obstáculo epistemológico, geralmente formado por um conceito memorizado como único e eficiente a

¹⁷ Capítulo VI, **O chamado jogo das pulgas**, Piaget (1978a, p. 81-93).

qualquer tipo de situação-problema. A superação dessa contaminação ou obstáculo ocorre a partir do momento que se elimina a centração no conceito anterior, com observação e exclusão de dados não pertinentes e reelaboração de uma opção fundamentada nos dados observados no objeto durante a ação.

Para Piaget (1978a), as ações sobre o objeto de conhecimento representam a base para chegar a um conhecimento mais aproximado dos dados da realidade, pois as ações apresentam êxito precoce em relação à conceituação, que vem sempre seguida das interações do sujeito com o objeto. Em outras palavras, é pela ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento que os conceitos serão ampliados e reconstruídos, por meio de correções e ampliações. Como afirma Piaget (1978a), o sujeito vai tornando conscientes características do objeto e da ação que antes não eram percebidas. Valendo-se disso, pode-se concluir que a tomada de consciência envolve não apenas ação, como também conceituação. Nas palavras do autor:

[...] existem ações complexas, embora de êxito precoce, que apresentam todas as características de um saber, mas apenas de um 'savoir faire' (saber fazer); e que a passagem dessa forma prática de conhecimento para o pensamento se efetua através de tomadas de consciência, sem se restringir, de forma alguma a uma espécie de esclarecimento, mas consistindo numa conceituação propriamente dita, isto é, numa transformação dos esquemas de ação em noções e em operações (PIAGET, 1978b, p. 10).

Com efeito, dentro da teoria piagetiana (PIAGET, 1978a; 1978b), a tomada de consciência está estreitamente relacionada aos conceitos de fazer e compreender. O fazer deriva do termo francês *reussir*, que significa fazer com êxito ou conseguir, resultado do *savoir-faire*, e o compreender representa aspectos próprios da conceituação. Em sua obra **Fazer e Compreender** (PIAGET, 1978b), Piaget, além das situações que envolvem tomada de consciência posterior ao êxito precoce da ação, descreve experimentos em que a tomada de consciência progride paralelamente ao êxito da ação.

Os resultados obtidos pelo autor nas tarefas analisadas demonstram que as ações, de uma forma geral, foram se tornando cada vez mais antecipadoras e com combinações e tomadas de consciência cada vez mais complexas. O êxito dos sujeitos nessas tarefas foi alcançado por intermédio de coordenações inferenciais, ou seja, domínio desses sujeitos no estabelecimento de relações entre as variáveis do objeto e de sua própria ação. Nos dois

casos analisados – construções por cartas e queda de dominós¹⁸ –, Piaget (1978b) aponta que as duas condições para um *status* racional dos processos de apoio e pressão foram complementadas gradualmente por “evoluções regulares”. Para tanto, a passagem para os níveis iniciais (de IA a IB) foi assinalada pelo progresso espacial da tomada de consciência das inclinações; seguida de coordenações lógico-dinâmicas, como a transitividade e reciprocidade (de IB para IIA); por último, a uma nova elaboração espacial (de IIA para IIB). A passagem de um nível a outro se tornou possível graças à tomada de consciência sucessiva dos aspectos relativos à ação e à conceituação adequada das regras que motivaram a ação.

Em resumo, com base nos dados expostos, podem-se, segundo Piaget (1978a; 1978b) estabelecer alguns pressupostos em relação à tomada de consciência:

a) O processo de tomada de consciência, concomitante à evolução das formas de regulações, depende dos dados de observação do sujeito em relação ao objeto e à sua própria ação sobre esse objeto;

b) O “fazer” uma ação nem sempre é indicativo de “compreender” esse fazer. A passagem para uma forma de pensamento consciente, por parte do indivíduo, só é possível por meio da construção de coordenações inferenciais (conceituação dos dados da ação, explicar e justificar) que, muitas vezes, pode ser recalcada pela deformação dos novos dados observados;

c) “a contradição que provoca o ‘recalque’ não deve ser localizada na ação não-consciente”, pois pode haver êxito pela ação, nem na consciência do sujeito, uma vez que este não percebe sua contradição, mas “no próprio processo de conceituação que caracteriza a tomada de consciência” (PIAGET, 1978a, p. 203);

d) A tomada de consciência faz parte de um processo de reconstrução conceitual, em que podem existir graus determinados de consciência na resolução de situações-problema. Cada reconstrução implica a modificação de elementos em escalas progressivas de coordenações entre os novos elementos, sendo a gênese de diferentes níveis de consciência em uma passagem da assimilação prática a uma assimilação por meio de conceitos;

¹⁸ Capítulos 1 e 2, Piaget (1978b, p. 13-31)

e) Os graus de consciência dependem, portanto, de diferentes tipos de integração dos dados do objeto e da ação e não apenas de uma passagem brusca da inconsciência para a consciência.

Todos os aspectos apresentados são importantes para a compreensão do processo de aprendizagem *stricto sensu* e *latu sensu*, uma vez que o aluno além de domínio conceitual tem que sair da escola com a capacidade de aprender a aprender. Esses conhecimentos, quando aliados a outros estudos, como os de prescrição lingüística, podem proporcionar avanço no modo de conceber e ministrar conhecimentos, além de poder contribuir na melhoria da qualidade do ensino nas diversas instituições preocupadas com o ensino de Língua Portuguesa.

A revisão teórica sobre ação, conceituação e tomada de consciência, acima apresentada, propiciou a realização de um estudo similar ao desenvolvido por Piaget tanto em **A Tomada de Consciência**, quanto em **Fazer e Compreender**. A análise dos pressupostos teóricos e dos dados obtidos nesses estudos permitiu a identificação de níveis de tomada de consciência em situações-problema que envolvem a conceituação de tópicos relacionados à sintaxe. A esse respeito, serão discutidos, no próximo capítulo, alguns apontamentos relativos à formação de conceitos e o que se tem produzido sobre conceituação de alguns desses tópicos que, por sua vez, servirão de parâmetro para estabelecer graus de consciência manifestados pela amostra populacional.

3. CONCEITUAÇÃO, COMPOSIÇÃO E ESPECIFICIDADES TEMÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO SINTÁTICA DA ORAÇÃO

No capítulo anterior, observou-se como se processa o conhecimento segundo o construtivismo, discutindo-se os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio como etapas centrais na aprendizagem. Nesse contexto, foram inseridos o papel da ação dos indivíduos sobre o objeto de conhecimento e a tomada de consciência como fazendo parte do processo de construção e/ou reconstrução de conceitos. A respeito deste último, serão discutidos, neste capítulo, alguns apontamentos realizados por especialistas da área (PONTES, 1986; PINTO, 1981; IGNÁCIO, 2002) sobre a questão de categorização/conceituação do sujeito sintático.

Antes, porém, de discorrer sobre tais aspectos, cumpre estabelecer algumas considerações a respeito da gênese dos estudos sobre formação de categorias e conceitos, apresentando contribuições de alguns pesquisadores como Rosh (2004), Oliveira (1999) e Anderson (2004). Para tanto, apresentar-se-á, em um primeiro momento, uma breve contextualização, buscando chegar aos critérios de formação de um protótipo e/ou conceito. Com base nesse ponto, serão apresentados esclarecimentos relativos aos princípios que regem a formação

de categorias sintáticas, com destaque às particularidades de alguns componentes da frase portuguesa, mais especificamente o sujeito.

Em seguida, serão discutidas as implicações da utilização de algumas conceituações do sujeito sintático presentes na literatura. As categorizações sintáticas sobre o sujeito serão analisadas tomando como pressuposto teórico os estudos referentes à teoria de valência verbal, linha de análise gramatical que considera o verbo como elemento predicador e, por isso, central no comando da estrutura oracional. Após esse esclarecimento, tratar-se-á de aspectos relativos à segmentação das unidades sintáticas, tendo em vista os princípios formadores e componentes da frase portuguesa até o ponto em que findam a análise dos períodos propostos na metodologia.

3.1. Princípios Gerais de Categorização e Formação de Conceitos

No tocante aos estudos relativos à criação de conceitos e categorias, Oliveira (1999) apresenta a psicóloga norte-americana Eleanor Rosch como grande representante das investigações cognitivas sobre categorização, sobretudo a partir de 1970. Do ponto de vista traçado por Rosch, Oliveira (1999) destaca que as investigações da autora a respeito da categorização demarcam três períodos de

estudos, cada um com um tipo diferente de concepção a propósito de sua natureza, a saber: clássica, desde Aristóteles até princípio de 1970; prototípica, de 1970 a 1985; e teórica, de 1985 aos dias atuais.

De forma sucinta, na concepção clássica, há, de acordo com a autora, valor binário de tudo ou nada, o que assegura a essa concepção um caráter exato, preciso, numa relação direta de ser ou não ser, chegando a uma lógica numa relação: se $A + B = C$. Logo, para que C seja realmente C, é necessário que possua os caracteres A e B. Sendo assim, esse conjunto (A + B) constitui, para a concepção clássica, a definição de cada conceito, marcado por propriedades necessárias e suficientes (OLIVEIRA, 1999). Os atributos são pressupostos fundamentais da lógica aristotélica, a qual predominou ao longo da história e da filosofia. Nessa lógica, os conceitos são concebidos como conjuntos de propriedades ou atributos não-naturais, mas inventados segundo seus princípios formadores, ou seja, as propriedades que dele fazem parte.

Em segundo lugar, tem-se a concepção prototípica, que parte dos questionamentos mais precisos a respeito dos conceitos (WITTGENSTEIN, 1975 *apud* OLIVEIRA, 1999). A idéia de conceito que passa a vigorar é a categorização de entidade por caracteres que a descrevem até um determinado grau, com

alternâncias mais e menos típicas. O termo prototípico passa a vigorar pela tradição roschiana como “pico de tipicidade”, ocorrendo extensa variação no tipo de caracterização desse elemento, com alternância até mesmo do termo como concepção probabilística.

Entre os caracteres da concepção prototípica, Rosch (2004) destaca para cada entidade a existência de elementos mais ou menos típicos em que sempre podem existir casos limítrofes. A autora pontua dois princípios básicos responsáveis pela geração de uma categoria: o primeiro relacionado ao número de informações que podem ser extraídas com o mínimo de esforço cognitivo, de modo que seja semelhante a todos que compartilham de sua descrição; o segundo é caracterizado como um complemento do primeiro, uma vez que fica a seu cargo estruturar as informações percebidas de acordo com sua relação com o mundo, ou seja, sua relação com outros objetos, de forma que essa não se torne arbitrária ou não-previsível. Em resumo, uma categoria é alcançada à medida que se obtém de uma entidade o máximo de informações com o mínimo de esforço e, ao mesmo tempo, se estabeleça e se entenda o contexto em que ela se formou em relação ao mundo.

A extração de informações de um objeto segue, segundo Rosch (2004), estímulos percebidos e possíveis na observação do objeto sem, no

entanto, resvalar em aspectos que se tornam estranhos a outros observadores. De certa forma, a organização dos dados de observação acarreta a formação de um grande número de subcategorias, com pequenas discrepâncias entre elas. No entanto, no momento em que são reduzidas as diferenças infinitas, princípio máximo da categorização, chega-se a um denominador comum. Em outras palavras, ao se pensar, por exemplo, em seres como cachorro, gato, homem, vaca, em que se observam inúmeras diferenças entre eles, pode-se, ao mesmo tempo, imaginar características mais gerais que os colocam em uma mesma categoria – serem mamíferos. Uma mesma categoria, para esses seres, só é possível graças aos laços gerais e perceptíveis registrados por observadores comuns.

Ao se referir ao segundo princípio geral de categorização, Rosch (2004) pontua que os objetos materiais do mundo são percebidos à medida que, em sua posse, seja estabelecida uma alta estrutura correlacional. Como exemplo, a autora cita aspectos referentes aos traços que permitem categorizar a classe das aves. Para tanto, são estabelecidos atributos que possibilitam realizar a organização da classe, como: co-ocorrência de penas, asas e aspectos motores que, na relação com o mundo, não ocorrem em outros seres (cachorro, peixe, árvore, etc.). No entanto, pode haver entre um e outro uma característica mais geral que os

mantenha em uma outra classe, pois há conceitos que se aplicam a esses seres apenas em um certo grau, como tamanho. Dessa forma, quando as combinações que são percebidas como atributos de “objetos reais” do mundo não co-ocorrem uniformemente, é provável que, dentre as inúmeras opções que assemelham certos seres¹⁹, alguns, graças ao primeiro princípio geral, podem estar em uma mesma categoria. Esse fenômeno ocorre com a classe das baleias que, apesar de sua semelhança com certos peixes, é classificada como mamífero por princípios mais gerais que os referentes aos peixes.

Rosch (2004) concebe duas dimensões ao sistema de categorias, uma vertical e outra horizontal. Na dimensão vertical apresenta o eixo de inclusividade da categoria em que termos, como *collie*, cachorro, mamífero, animal e seres vivos, variam, mas pertencem a uma determinada categoria mais básica. Na dimensão horizontal, a autora concebe uma segmentação em um mesmo nível de inclusividade, na qual cachorro, gato, carro, ônibus, cadeira e sofá variam, sem relações diretas entre os elementos. Uma implicação desse tipo de categorização para o nível vertical é que nem todos os níveis de categorização são igualmente bons ou úteis, sendo que o nível mais básico será, também, o mais abstrato que

¹⁹ Apesar de se estar usando seres vivos como forma de exemplificar, o propósito é analisar a formação das categorias sintáticas.

a categoria pode espelhar em relação ao mundo (ROSCH, 2004).

As implicações dos princípios referentes a gato/carro estão em possibilitar um aumento na distinção e flexibilidade das categorias que tendem a definir-se por meio de termos prototípicos ou instâncias prototípicas que contêm os atributos mais representativos dos itens internos e menos representativos dos itens externos da categoria. Oliveira (1999), ao descrever a teoria de Rosch, apresenta, em relação ao nível básico, duas outras noções estabelecidas pela autora, o conceito de nível superordenado e subordinado. Nessa ordem, o primeiro equivale à noção mais elementar de um conceito básico, como, por exemplo, gato. Gato apresenta o conceito superordenado animal e o subordinado gato siamês. De acordo com Oliveira (1999), a criança aprende primeiro um conceito básico como gato, seguido por animal e, em terceiro lugar, gato siamês, mais complexo por estar relacionado à espécie.

Como um complemento da concepção prototípica, a concepção teórica assegura que “um conceito é constituído não apenas de propriedades, mas também de relações com outros conceitos. Os conjuntos dessas relações que articulam os conceitos entre si formam redes, as quais são vistas como teoria” (OLIVEIRA, 1999, p. 26). Teoria, nesse contexto, não se aplica somente a teorias

científicas, e sim às que se apresentam nos indivíduos como teorias ingênuas sem respaldo científico, popular. As teorias tanto ingênuas, quanto científicas vão tornando-se mais complexas com a ampliação da rede conceitual.

Desses aspectos, Oliveira (1999) apresenta, tomando por base dados de Rosch e seus colaboradores, a possibilidade de assinalar três correlações que podem ser utilizadas como guia na análise da geração de conceitos gramaticais:

1) um maior grau de tipicidade favorece a categorização de um conceito em menor tempo e com maior precisão; 2) conceitos mais típicos são mencionados, em um experimento de categorização, mais cedo e com maior frequência; 3) um processo de aprendizagem mais eficiente ocorre quando há exposição inicial de apenas casos típicos.

3.2. O Estabelecimento de Conceitos Sintáticos

Os dados relativos à formação de conceitos e categorias e a forma a que se chega a um protótipo servirão, neste momento, à compreensão do contexto de formação das categorias gramaticais. A exemplo de Rosch (2004), é possível obter inúmeras informações que podem ser extraídas do sujeito e do predicado de modo a caracterizá-los, sendo que, à medida que se reduzam as diferenças entre as sentenças, é possível chegar a um conceito em instância prototípica. Com esse

propósito, existem inúmeras discussões que visam, sobretudo, a uma categorização que melhor identifique as entidades gramaticais. Entretanto, dentre as referidas discussões, podem ser encontrados ainda pontos de vista e de análise divergentes, com inúmeras controvérsias direcionadas ao tipo de característica que o objeto pode apresentar, como: *sintática*, *sintático-semântica*, *pragmática* ou de uso.

Dessa forma, em várias ocasiões certos conceitos não abarcam completamente as inúmeras ocorrências lingüísticas verificadas nas sentenças encontradas na língua. Este fato acaba por fazer que algumas caracterizações adentrem em outro campo que não apenas o sintático. No campo conceitual pertencente à sintaxe, as categorias são formadas não apenas por fatores isolados a cada parte que compõem a sentença, mas relações estabelecidas entre outras frases em nível sintático-semântico ou de próprio uso do falante, como a utilização de verbos suporte em expressões cristalizadas da língua²⁰.

O estabelecimento de categorias sintáticas é marcado historicamente, quando na Grécia foram organizadas as primeiras que reuniam os *onômata* (sujeito) e os *rhêmata* (predicado) com o intuito de formar um conjunto unitário

²⁰ A utilização de verbos em expressões cristalizadas (termo em negrito), como o presente na frase 4 – Ele **abriu mão do** processo com a prefeitura –, apesar de freqüente, ainda é pouco discutida no meio acadêmico. Esse tipo de construção não apresenta uma classificação pela gramática tradicional. Para fins de esclarecimentos será retomado na descrição do material utilizado para a amostra.

harmônico. Com os estóicos, houve uma primeira montagem de uma teoria da oração por meio da definição do predicado (BORBA, 1979). No entanto, o destaque aos estudos das estruturas sintáticas ocorre profundamente a partir do século XX quando avançam os estudos lingüísticos, em particular com Saussure. Desse ponto, os conceitos sintáticos foram sendo retomados por correntes lingüísticas que se desenvolveram deste então, entre as quais o Gerativismo com Chomsky, a teoria de valência verbal com Tesnière e o Funcionalismo em que aparecem nomes como Halliday, Dik, Givón. Nesse âmbito, os estudos sintáticos ampliaram-se profundamente, com destaque especial aos aspectos sintáticos não lineares da língua. Vários tópicos, conceitos e categorias foram revistos e explicados além dos limites da gramática tradicional e com ajuda de outras disciplinas, como a sintaxe e a semântica.

O conceito de sujeito é um desses tópicos que, há anos, vem sendo exaustivamente discutido (PONTES, 1986; PINTO, 1981) graças à sua ampla diversidade de ocorrências nos mais diversos tipos de sentenças e sua função referenciadora, que o torna um tópico essencial nas diversas situações lingüísticas. Nesse quadro, são inúmeros os conceitos encontrados para essa entidade entre gramáticas e apostilas didáticas, das quais há destaque para conceitos

que utilizam a posição como definidor²¹. Para fins descritivos e de análise posterior, algumas dessas particularidades serão apresentadas a seguir, logo após ser tratado da segmentação sintática, tópico que ajudará na descrição da classe.²²

3.3. Níveis de Análise Sintática: **segmentação**

Para Borba (1979, p. 28), “a palavra é o ponto de referência quando se procuram *as partes da oração*, cujo agrupamento em classes segue critérios vários, utilizáveis na definição de cada uma dessas partes”²³. Apesar de haver uma grande variedade de estruturas frasais em diferentes línguas, de um ponto de vista lógico e psicológico, a estrutura sujeito (S) + predicado (P) é básica, uma vez que para toda reação há um estímulo, ou seja, uma predicação, sendo assim, todo ato verbal – fala – é uma predicação. Dessa forma, todo predicado possui, segundo Borba, um ponto de apoio, ou seja, uma referência, o sujeito. “O sujeito revela ao ouvinte o que está sendo mostrado no predicado, ou melhor, ajuda o ouvinte na busca

²¹ Os dados apresentados como definidores do sujeito marcam também o conhecimento dos alunos entrevistados nesta pesquisa, comparado-se com os níveis piagetianos relacionados no capítulo dois.

²² As características agente e concordância em número e pessoa gramatical com o verbo. Como será abordado, cada conceito apresenta uma particularidade específica se comparado ao grau relativo de conhecimento da língua observado entre os falantes.

²³ Esse conceito é explicado por meio de um critério lógico, um psicológico e um funcional, todos relativos à essência do funcionamento das partes do discurso, constituindo-se, os dois primeiros, como predominantes em relação ao último que é complementar. Como exemplo, o autor apresenta a classe dos substantivos que, pelo primeiro aspecto, representaria a palavra que denomina substância; pelo segundo, tudo o que o espírito apreende e pelo critério funcional a palavra pode aparecer como sujeito ou objeto.

da informação que deve estar contida no predicado, o que lhe dá um caráter desvinculado do objetivo básico do falante” (BORBA, 1979, p. 32-33).

Nesse sentido, o discurso torna-se um emaranhado de informações em que tópicos, relativos ao tema, vão sendo retomados pela repetição do sujeito ou pela utilização de anáforas pronominais²⁴. A utilização do sujeito obedece, como afirma Borba (1979), uma ordem fixa, podendo obedecer desde automatismos até preferências do próprio falante relativos aos objetivos que se pretende alcançar, podendo, dessa forma, omitir certos fatos ou enfatizar outros. O fato de estar na posição de predicador leva o sujeito a ser constituído basicamente pela classe nominal, visto que “a predicação precisa apoiar-se em algo sólido e substancial” (BORBA, 1979, p. 33).

No predicado, por sua vez, além de se ter representação verbal, podem aparecer em seu núcleo adjetivos e até mesmo um nome (substantivo). Para Borba (1996), ambos, tanto o sujeito quanto o predicado, condicionam-se mutuamente no ato de fala em construções em que são dados rótulos temporários às formas fixas como a classe dos substantivos, adjetivos e verbos. No entanto, apesar de estabelecer-se um certo padrão entre função sintática e

²⁴ Pronomes utilizados como fazendo referencia a um sujeito já mencionado. Trata-se de um processo sintático de ligação de frases em que uma se refere a outra anteriormente citada (BORBA, 1971).

classes de palavras – como para a classe sujeito um substantivo –, o autor lembra que, na fala, essa harmonia é freqüentemente violada, como o sujeito da sentença “fumar prejudica a saúde”, que não é um substantivo ²⁵.

Do ponto de vista da ordem (BORBA, 1979), se a relação sujeito mais predicado (S + P) resulta de um mecanismo psicológico estímulo/resposta, prevalecerá na enunciação primeiro o sujeito e depois o predicado. Essa ordem vai expressar, além de um valor denotativo, um juízo calmo e objetivo, não significando uma ordem fixa, mas uma ordem que será preferida entre os falantes. Isso significa que: há para o falante uma ordem preferencial no momento da enunciação, o que exprime que é possível estabelecer critérios de classificação sintática pela posição de suas partes, como ocorre com o sujeito.

A natureza das relações sintáticas será estabelecida pelo princípio da identidade, isto é, de referência e de determinação ou discriminação, que são expressos na língua pelos mecanismos de concordância e de regência (BORBA, 1979). A concordância na relação sujeito/predicado é expressa pela ligação estabelecida entre verbo e sujeito: em verbos de ação, sujeitos plurais terão ações plurais e sujeitos singulares, ações no singular.

²⁵ No campo de estudos gramaticais, são inúmeras as pesquisas que abordam esses tipos de construções, não perdendo de vista o objetivo de tornar mais completos certos conceitos cristalizados pelas gramáticas tradicionais.

A regência, por sua vez, representa uma interdependência (termo regente/termo regido) entre os termos. Como exemplo, Borba (1979) destaca que as línguas indo-européias podem marcar essas relações com preposições ou até mesmo pela ordem, como o objeto direto (OD) estabelecido pela ordem e o objeto indireto (OI) pela preposição.

De acordo com Borba (1979, p. 58), existe um pressuposto de que “a língua é uma entidade segmentável”. Tal pressuposto é comum às diferentes correntes estruturalistas que aplicam aos níveis existentes de estrutura lingüística procedimentos idênticos e gerais de: a) segmentação (divisão das cadeias de unidades em um nível de subcadeias inferior – morfemas resultam em fonemas); b) diferenciação (distinção de unidades que têm a mesma representação em um nível inferior – plural e segunda pessoa, nível semêmico, apresentam mesma representação em nível morfêmico) e c) agrupamento (verificação do modo como unidades de nível inferior podem representar uma mesma unidade em nível superior – os morfemas -do e -to apresentam mesma relação de particípio passado, benzido, bento) (BORBA, 1979).

Para Borba (1979, p. 58-59), apesar de a análise sintática divergir quanto às técnicas adotadas, “deverá sempre a análise obedecer critérios gerais de simplicidade, exaustividade e não contradição”, visando “decomposição do

enunciado em unidades sintaticamente irreduzíveis; definição dessas unidades; determinação de suas relações mútuas e classificação segundo suas propriedades” e, por outra direção, “descoberta das regras ou princípios que determinam as relações sintáticas em qualquer enunciado”. Além desses aspectos, deve-se ter em mente, segundo o autor, as características que compõem o *corpus* de análise, unidades faladas ou unidades escritas. Para cada um dessas unidades, deverá se obedecer a critérios específicos que permitirão chegar a resultados coerentes.

Em relação aos procedimentos de análise, Borba (1979) afirma que um ponto importante consiste em saber por onde iniciar a análise, da maior parte, enunciado ou macrossegmento, para componentes sintáticos menores ou, ao contrário, de unidades mínimas para maiores²⁶. A esse respeito, Gavin (1972 *apud* Borba 1979) apresenta um princípio segundo o qual, em sintaxe, há categorias distintas – sujeito, predicado e objeto – de correspondência entre forma (classes morfológicas) e conteúdo (relação ao nível da construção). Pertencentes a certas classes mórnicas, essas categorias possibilitarão o fornecimento das funções sintáticas. No entanto, não se pode, segundo o autor, generalizar e, a partir disso, dizer que, para se chegar à função sintática, basta

²⁶ Os procedimentos de análise podem variar de língua para língua, conforme regras internas de composição, ou seja, marcas lingüísticas que determinam categorias ou unidades sintáticas (BORBA, 1979).

conhecer as classes de palavras. Com efeito, os procedimentos de análise sintática parecem relacionar-se tanto a aspectos dos constituintes do próprio enunciado quanto à função desses componentes observados ao nível de sua construção.

Nesse âmbito, Leffa (2000), em pesquisa sobre aspectos do efeito do ensino da análise sintática e visando dados sobre manutenção de conceitos fundamentais de segmentação da frase complexa, apresenta algumas considerações sobre segmentação. Para ele, a divisão dos enunciados em parcelas menores pode ocorrer em uma gradação de níveis de abrangência, partindo de um patamar mais alto a um mais baixo e seguindo princípios próximos aos apresentados por Borba (1979). No nível mais alto, considerando-se uma frase complexa, a segmentação da oração envolve verbos e sintagmas nominais como S e OD. No intermediário, considera conjuntos mórficos e palavras isoladas e, no nível mais baixo, segmentos envolvendo fonemas. A identificação de cada um desses segmentos pelos falantes segue, segundo Leffa (2000), princípios da gramática internalizada de cada falante, como regras de combinação das partes do discurso descritas por Borba (1979).

Para Leffa (2000), pela escassez de estudos a respeito da segmentação, pouco se conhece ou se tem em termos de dados empíricos. A maioria dos estudos são provenientes de

gramáticas pedagógicas, tradicionais ou mais atuais, que apresentam descrições com alternância de complexidade entre os tipos de sentenças. O próprio ponto inicial para a segmentação acaba, segundo o autor, tornando-se um problema. Para tanto, são apresentadas três possibilidades: na primeira, pela palavra inicial e avançar da esquerda para a direita; na segunda, iniciar pelo marcador formal – em geral uma conjunção – que identifica o início da oração (coordenada ou subordinada) e, por último, pode-se também começar pelo verbo, por meio de sua identificação como verbo transitivo direto (VTD), verbo de ligação (VL), entre outras, seguindo pela identificação do sujeito e partindo para os complementos, quando houver.

Dentre os tipos de segmentação, o processo da esquerda para a direita é considerado por Leffa (2000) como um dos mais antigos da história da Lingüística moderna e é atribuído a Hocket (1955 *apud* Leffa 2000), sobretudo por seu modelo de Gramática de Estados Infinitos, mesmo sendo limitada e incapaz de abranger casos particulares da língua.

O início da análise pelo verbo pode ser embasado pela Gramática de Valências, GV, que o considera elemento central da própria constituição da frase. Para esta vertente, com base no verbo pressupõem-se “relações de dependência entre categorias (básicas) que co-ocorrem num contexto” (BORBA, 1996, p. 16).

O verbo é para a GV um núcleo, parte principal donde os outros elementos constituintes do enunciado serão dispostos em relação de dependência, variando de acordo com as propriedades provindas de cada verbo. Dessa forma, o número de partes que podem ser segmentadas será o número de casas vazias ou actantes que o verbo possui. Segundo Borba (1996), as casas vazias podem variar de zero a quatro a serem preenchidas por elementos arrolados pelo verbo. Os actantes funcionam como complementos dos verbos, ou seja, sujeito, objeto direto e objeto indireto. Em outro nível, estão os circunstantes ou adjuntos adverbiais (IGNÁCIO, 2002).

Segundo Ignácio (2002), Tesnière, propulsor dos estudos sobre valência verbal, mesmo tendo colocado o sujeito na posição do objeto, reconhece sua predominância semântica e, dessa forma, o denomina actante de primeiro grau, sendo seguido, logo após, do actante de segundo grau, o objeto direto e, do de terceiro grau, o objeto indireto. Neves (2002b) acrescenta que, na proposta de Tesnière, a frase apresenta um conjunto de conexões com relações de dependência e hierarquização entre seus constituintes. Exemplificando, a autora apresenta que, em uma frase do tipo Alfredo canta, não há apenas dois elementos, mas três: 1) Alfredo, 2) canta e um terceiro que representa a conexão que une os dois primeiros. Dessa forma, para Neves (2002b,

p.105) “[...] o termo *canta* é o termo superior (regente) que tem subordinação a si (regido) o termo *Alfredo*. Esse termo constitui o nó central (“nó dos dois”) e exprime um processo, um ‘pequeno drama’ que envolve actantes, além de circunstantes”.

Tomando por base esses aspectos, fica evidente que, segundo os princípios da teoria de valências, o verbo é o elemento principal do enunciado, logo, será o primeiro elemento a ser observado no momento da análise, seguido pelos sintagmas nominais S, OD e OI, em ordem não fixa para os dois primeiros, enfatizando o princípio defendido por diferentes autores que apontam o verbo e não o sujeito como organizador da oração. No entanto, como será descrito neste estudo, há uma tendência natural dos falantes em apresentar o sujeito como ponto de partida e tópico mais importante no momento da segmentação, sobretudo pela dúvida se o verbo concorda com o sujeito ou o contrário.

A gênese da categoria sujeito está, como as demais categorias, subjugada a características típicas da própria sentença. Sendo assim, como existe uma ampla e variada rede de sentenças diferentes, torna-se difícil estipular um conceito único que dê conta de todos os casos possíveis em português. Historicamente, pode-se perceber, entre alguns conceitos encontrados em materiais da área, a predominância de uma conceituação baseada na concepção clássica,

retomada a partir das discussões acadêmicas das últimas décadas.

Por intermédio da observação dos estudos de Rosch (2004), é possível perceber uma tendência na formação de protótipos que seguirá características mais gerais do objeto sem descarte de atributos que não pertençam ao mesmo ponto de análise. Dessa forma, o protótipo da classe gramatical sujeito será obtido à medida que sejam reduzidas as diferenças infinitas, como: vir antes do verbo ou ser agente dos enunciados (agentividade). Acrescida da concepção teórica que propõe, no momento da conceituação, a relação entre conceitos possíveis, a apresentação de um conceito gramatical mais exato parece estar relacionada a uma não-generalização a todos os componentes de uma classe e sim a observações com respaldo teórico que acabam por tornar as categorias e conceitos mais complexos.

3.4. O Estabelecimento do Conceito de Sujeito

Pontes (1986) assinala a existência de duas características superficiais marcantes para o sujeito em português, a posição e a concordância. No entanto, pode haver casos em que essas características não sejam contempladas, em especial quando se pensa em sujeito como tópico. Isso ocorre em *Esse rádio estragou o ponteiro, sentença que se percebe esse rádio como tópico*. Todavia, ao se verificar a

concordância, é possível perceber que o sintagma nominal posposto ao verbo pode melhor adequar-se como sujeito, mesmo estando na posição de objeto direto. Dessa forma, esse rádio parece ser mais um comentário do que o próprio sujeito. Além disso, estragou é intransitivo, podendo, dessa forma, o sujeito estar invertido em detrimento do raciocínio presente na sentença – O ponteiro desse rádio estragou (PONTES, 1986).

No que se refere à agentividade²⁷ do sujeito, algumas ações podem ser contestadas, ou, em outros casos, causarem, segundo Pontes (1986), certa ambigüidade. Existem variados casos em língua portuguesa em que o sujeito é afetado por uma ação e não é agente. Esse fato pode ocorrer tanto em sentenças na voz passiva²⁸ quanto em outras em que o verbo denota sentido diferente. Em João se machucou nas pedras, tem-se um desses casos. O sujeito João não é agente e sim paciente graças à propriedade semântica contida no verbo, sistematicamente explicada pela teoria de valência verbal.

Além disso, de um ponto de vista lógico-semântico (IGNÁCIO, 2000; 2002), os verbos podem representar uma visão dinâmica, indicando **ação, processo** ou **ação-processo**, ou, até mesmo, uma visão estática da realidade, indicando, nesse caso, um **estado**. Para o autor, a gramática tradicional não discute detalhadamente o assunto e descreve somente verbos de ação, processo e fenômenos. São essas e muitas outras

²⁷ O termo agentividade refere-se à ação verbal desempenhada pelo sintagma nominal sujeito.

²⁸ Pontes (1986) descreve, ainda, casos de voz passiva em que há mudança de sentido. Um caso interessante citado pela autora é o da frase **João quebrou o corpo**, em que a voz passiva ficaria **O corpo foi quebrado por João**.

particularidades que tornam a conceituação de sujeito como agente inexata, fazendo que seja necessário ponderar outro conceito para essas entidades referenciais.

Dentro da visão dinâmica, a **ação** expressa um fazer em relação ao sujeito que passa a desempenhar um papel de agente, “própria de um ser animado que, sendo dotado de **voluntariedade**, tem controle sobre o ato” (IGNÁCIO, 2002, p. 116). Em alguns casos, o autor descreve que o verbo de ação pode admitir complementos que não sofram alterações físicas ou psicológicas, sendo, dessa forma, não-afetado como em **Hoje visitarei meus parentes**. No entanto, o mesmo enunciado poderia desempenhar um afetamento se, em uma situação extralingüística, visitar desempenhasse um constrangimento da família em relação à visita. Os verbos de **processo** expressam, segundo Ignácio (2002), um acontecer em relação a um sujeito afetado: paciente ou experimentador. Nesse caso, o sujeito apresenta como característica básica ser afetado por aspectos físicos e psicológicos e desempenhar propriedades temáticas de paciente ou experimentador como em: **O vaso quebrou** (em que há a presença de um agente externo agindo sobre o vaso).

Podem ocorrer casos em que o elemento causador ocorra logo após como pode ser observado em **O gelo derreteu com o calor**. A indicação de **ação-processo** ocorre em verbos que expressam, ao mesmo tempo, um fazer por parte de um sujeito agente, causativo ou instrumental e um acontecer em relação a um objeto afetado ou paciente. Exemplos: João **abriu** a porta com uma chave falsa; Por fim, na visão estática, os verbos de **estado**, que mediante um sujeito inativo, como o objetivo, locativo ou experimentador, expressam um ser, estar ou existir. Exemplo: Fernando **pesa** 80 kilos. Nessa classe de verbos, vale a observação de Ignácio (2002, p. 18) que “[...] uma forma verbal pode funcionar como verbo **estativo** ou como verbo **dinâmico**, dependendo da relação que estabeleça com o sujeito” – um ser estático ou um fazer ou acontecer dinâmico. Exemplo: A estrada **vai** de São Paulo a Campinas, em que **vai** não equivale a **ir**, mas estar ou localizar-se entre as duas cidades.

Decorrente disso, o princípio de concordância – “Sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP”²⁹ – é considerado, por alguns autores, um critério mais exato para essa classe. Mesmo assim, esse princípio pode ser contestado em casos em que haja sujeito oculto – **Comprei um livro** – o que torna necessário analisar a oração como sem sujeito, já que não está explícito o termo que apresenta concordância com

²⁹ NdP equivale a núcleo do predicado.

o verbo, claro, se analisada fora de um contexto (PERINI, 2002, p. 77). Esse conceito foge, segundo Perini (2002, p. 77), do papel semântico e discursivo, ou seja, da caracterização por “termo que exprime o agente de uma ação”, ou “a entidade sobre a qual se faz uma declaração”. Para o autor, o sujeito é simplesmente “um dos constituintes da oração, vinculado a ele através de uma relação formal bem definida”.

Assim, o conceito de sujeito, ou mais especificamente os princípios que regem a formação de um protótipo para a classe sujeito são observados com base no princípio de prototipia pelo “conjunto de referentes ligados entre si por propriedades associativas que justificam a existência de uma classe em comum” (NEVES, 2006, p. 22). Nessa classe, configura-se um exemplo da versão de protótipo ampliada proposta por Kleiber (*apud* NEVES, 2006, p. 22-23) que: “não é necessário que todos os membros da categoria apresentem traço(s) em comum, eles podem, mesmo, pertencer a subcategorias diferentes, mas constituir uma mesma categoria, por meio de princípios de encadeamento e associação”. Apesar de existir um protótipo agente para a classe sujeito, assim como tópico e também a peculiaridade estar em relação de concordância com o verbo, como exemplificado acima, esses traços podem ocorrer simultaneamente ou não, sendo possível verificar, neste último, o melhor protótipo para a categoria³⁰.

³⁰ Apesar de se reconhecer a definição corrente de sujeito enquanto “elemento a respeito do qual se diz algo ou se faz uma afirmação” que relaciona uma entidade sintática a uma entidade pragmática, pautadas, profundamente, em teorias propostas por Halliday e Dik, optou-se por não a descrever uma vez que esse conceito não é citado pelos indivíduos da pesquisa.

Em outra estância, as especificidades da classe sujeito, sob o ponto de vista sintático-semântico, permitem observar casos ou papéis temáticos presentes na estrutura argumental do verbo³¹, nos quais a semântica, por meio do trabalho com os papéis temáticos, torna-se relevante para os estudos sintáticos da oração (IGNÁCIO, 2002; MOREIRA, 2000). Este tipo de distinção faz parte da Gramática de Valências, linha de pesquisa que visa detectar relações de dependência entre as categorias básicas, como o nome, o adjetivo e o verbo, que co-ocorrem em contextos distintos e que tomam o verbo como elemento principal da estrutura oracional.

Para esta vertente em torno do verbo, estão dispostas todas as relações de dependência e, também, partirem dele os papéis semânticos ou temáticos. Segundo Borba (1996, p.28), “papéis temáticos são noções relacionais que se apresentam como configurações estruturais, com estatuto comparável às noções de sujeito e objeto em muitas teorias gramaticais”. A oração se constitui, dessa forma, pelos princípios da valência verbal, em que cada elemento sintático-semântico presente no verbo será acionado para preencher casas vazias, sujeito, objeto direto, objeto indireto (HINTZE, 2003). Vale lembrar que tal

³¹ Refere-se às possibilidades de construções de sentidos mediante a utilização de um verbo. O verbo abrir, por exemplo, pode significar desde um afastamento da parte móvel da parte fixa de um objeto, passando por fender, cavar, pôr em uso, fazer funcionar, entre outras (BORBA, 2002).

distinção será empregada neste estudo por possibilitar desequilíbrio cognitivo entre os sujeitos que têm memorizado o conceito de sujeito como agente³².

A rede temática depende das características de cada verbo, podendo haver alternâncias do papel temático correspondente entre os sintagmas nominais componentes da sentença, matar, por exemplo, pressupõe um tempo agente e um paciente, Pedro (agente) matou o cachorro (paciente). Dentre os diversos papéis temáticos existentes, Ignácio apresenta alguns exemplos mais comuns, os quais são acrescidos, aqui, por algumas propriedades de acarretamento³³ descritas por Moreira (2000).

1) **Agente ou agentivo** – Instigador da ação verbal (+animado, +causador, +volitivo, +controlado). Exemplos: (1) **Hélcio** escreveu a monografia; (2) **O homem** trabalha; (3) **O cliente** pegou seu bolo de dinheiro. As seqüências compreendem os acarretamentos: desencadear um processo e ter controle sobre esse processo, os quais derivam causa e controle, necessários, segundo Moreira, para definir a agentividade.

2) **Paciente** – recebe ou sofre a ação verbal ou os resultados de um processo, caracterizando-se por ser afetado pela ação ou pelo processo. Exemplos: (4) O homem matou **o animal**; (5) **O asfalto da rua** derreteu com o calor. O papel temático paciente é atribuído a um argumento que entra em uma sentença do tipo: (6) O **vaso** quebrou, ou (7) Felipe consertou a **televisão**, em que os argumentos **vaso** e **televisão** são afetados pelo processo, sofrendo uma mudança de estado. Da relação destes argumentos com seus

³² Essa característica permitirá ainda verificar a importância da reflexão sobre as ocorrências lingüísticas e como a simples memorização dificulta um aprendizado melhor fundamentado.

³³ Os conteúdos semânticos dos papéis temáticos são definidos em proporção à noção de acarretamento (*entailments*), em que se observa uma relação de dependência entre uma afirmação A que será conseqüentemente verdade de outra B, como em: a) Lizandra matou a barata; logo b) A barata morreu (MOREIRA, 2000). Segundo a autora, na literatura existente a respeito dos papéis temáticos, as relações temáticas são, de forma geral, estabelecidas entre um verbo e seus argumentos, isto é, entre os actantes de primeiro e segundo graus, apresentados por Ignácio (2002). Alguns autores estendem essa noção aos sintagmas nominais e há também outros que estendem ainda à classe dos adjetivos (MOREIRA, 2000).

respectivos predicadores é possível obter o acarretamento: ser afetado por um processo, ou que o argumento passa de um estado A para um estado B.

3) **Causativo** – Causador de uma ação ou de um processo. Apresenta propriedades em comum com a agentividade, mas diferencia-se por ser não-animado e potente para atuar sobre as entidades. Exemplos: (8) **Maria** preocupa a mãe intencionalmente; (9) **O vento** derrubou a favela; (10) **O gelo** derreteu-se com o calor. Em (8), como apresenta Moreira (2002), ao dizer que **Maria** é a causa da preocupação da mãe, pode-se apontar os acarretamentos ser o sintagma desencadeador de um processo e, ao mesmo tempo, ter uma intenção neste processo.

4) **Instrumento** – Desencadeador de uma ação, sendo, dessa forma, controlador e agente. É uma propriedade semântica definida pelo acarretamento acima. São exemplos: (11) **O martelo** destruiu o prego enferrujado; (12) O garoto quebrou o vaso com **o martelo**; (13) **Uma chave** falsa abriu a janela.

5) **Experienciador** – Trata-se do que experimenta um processo físico ou psíquico, ainda entendido como o depositário de um sentimento ou experimentador de uma sensação. Pode ser encontrado em eventualidades que encerram um processo, uma ação ou um estado. Dele pode ser atribuído o acarretamento estar em um estado psicológico, além de caracterizar-se por ser +animado. Exemplos: (14) **Dani** ama Maxuell; (15) **Maricota** sente saudades; (16) **As crianças** gostam dos palhaços; (17) **Eu** abomino filmes de terror.

6) **Receptivo ou destinatário** – Beneficia-se ou é afetado pela ação verbal. Exemplos: (18) Telefonei **ao Itamar**. (19) Consternada, a **viúva** recebia os pêsames.

7) **Beneficiário** – Beneficia-se ou é afetado pela ação, ou pelo processo. Exemplo: (20) **Pedro** ganhou um prêmio.

8) **Objetivo** – é o ponto de referência de um evento ou de um estado. Caracteriza-se por não ser afetado, apresenta um papel neutro. Exemplos: (21) A **estátua** era de marfim; (22) Raimundo **mirava um ponto abstrato**.

9) **Origem** – é o ponto de origem de um processo. Exemplo: (23) **A fonte** jorrava água cristalina.

10) **Locativo** – Representa o lugar onde se localiza o evento, ou o lugar de referência de um estado de coisas. Exemplos: (24) **Araraquara** sediará os jogos abertos do interior; (25) Meu escritório está cheio de tranqueiras.

Em relação às distinções entre agente, instrumento e causa, Ignácio (2002, p. 112) expõe alguns princípios, subdividindo-os em: animacidade, intencionalidade e controle que explicam uma frase do tipo “**Um animal** na pista provocou o acidente”, em que é possível a seguinte análise: “como o animal não teve, evidentemente, a **intenção** de provocar o acidente e, por isso mesmo, não teve **controle** sobre a ação, não se caracteriza como agente e sim como causativo, embora seja +**animado**”.

Como dito anteriormente, os apontamentos acima são importantes, pois servem como demonstrativo dos avanços na conceituação/descrição dos elementos sintáticos. Ao mesmo tempo, estes aspectos servirão de parâmetro ao elaborar os níveis de tomada de consciência na identificação e conceituação do sujeito a serem discutidos no próximo capítulo.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1. Objetivos:

4.1.1. Geral

- Investigar conceitos e procedimentos envolvidos na identificação e conceituação de entidades sintáticas na segmentação de sentenças por parte de alunos do último ano dos cursos de Letras e Pedagogia por meio do processo de tomada de consciência.

4.1.2. Específicos

- Verificar hipóteses conceituais e procedimentais utilizadas pelos alunos dos dois cursos de graduação na identificação e conceituação do sujeito sintático tendo em vista implicações sintático-semânticas e estruturais no momento da segmentação;

- Identificar a ocorrência do processo de tomada de consciência dos alunos de Letras e Pedagogia durante a realização da entrevista clínica sobre a identificação e conceituação de entidades sintáticas sujeito;

- Discutir implicações educacionais dos dados obtidos para o ensino de gramática nos cursos de graduação de Pedagogia e Letras.

4.2. Hipótese

Retomando a idéia que o conceito de sujeito sintático não tem sido abordado de forma suficiente e a necessidade de retomar a questão da abordagem pedagógica, a presente pesquisa parte da hipótese que os professores não têm apreendido de forma satisfatória as estruturas mais básicas da gramática e, por isso, sejam os responsáveis pela manutenção de um ensino marcadamente tradicionalista e fixado em práticas mnemônicas e algorítmicas.

4.3. Procedimentos Metodológicos

Para atingir os objetivos da pesquisa, optou-se pelo método qualitativo, que propicia uma rede de análises mais compreensiva e interpretativa dos dados com vistas a “um significado que não se dá a conhecer de modo imediato”, mas que assume formas variadas e é capaz de conduzir a vários contextos (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 131). No entanto, o próprio autor adverte que, por sua diversidade e flexibilidade, as pesquisas de caráter qualitativo admitem regras que se aplicam a alguns e não a outros e alerta para a necessidade de um planejamento rigoroso por parte dos pesquisadores que se propõem a utilizá-la.

Para Bogdan e Biklen (1999), a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais, sem que, no entanto, todos os estudos considerados qualitativos devam abarcá-las por completo. São elas: 1) a fonte de dados deve ser no ambiente onde se encontram os indivíduos; 2) apresentar caráter descritivo; 3) interesse nos processos e não somente no resultado do produto; 4) análise dos dados de forma indutiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados coletados vão sendo agrupados; 5) importância do significado, interesse do pesquisador no sentido dado pelos pesquisados ao modo como experimentam, interpretam e estruturam o mundo em que vivem. O presente estudo contempla as quatro últimas características. A primeira não foi atendida visto que, no momento da entrevista, os indivíduos foram retirados da sala de aula para vivenciar uma situação excepcional, na qual o espaço físico era conhecido, embora a tarefa por eles desempenhada não o fosse.

Caracterizado como um trabalho de campo, neste estudo, o pesquisador se deslocou até o ambiente freqüentado pelos indivíduos da pesquisa, uma instituição pública de nível superior, com o intuito de favorecer o interesse dos alunos em participar e, ao mesmo tempo, encorajá-los a agir naturalmente durante o processo de coleta dos dados. Segundo

Bogdan e Biklen (1999), o estudo de campo, de fato, pode facilitar o acesso do pesquisador ao mundo do sujeito e favorecer sua aceitação e evitar interferências externas ao objeto pesquisado.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista semi-estruturada centrada em tópicos pré-determinados e guiados por questões gerais. Embora a entrevista semi-estruturada permita compreender “como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”³⁴, segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 135), tem-se a certeza de “se obter dados comparáveis entre os vários participantes” da pesquisa, foco deste trabalho.

No desenvolvimento da entrevista, optou-se pelo método clínico piagetiano, tendo em vista favorecer a análise dos mecanismos cognitivos relacionados ao processo de tomada de consciência dos indivíduos entrevistados. O modelo sistematizado por Piaget em suas próprias pesquisas permite a identificação de uma seqüência de estágios qualitativos com progressivas reorganizações em novas estruturas qualitativamente divergentes e derivadas de mudanças graduais. O método da entrevista clínica foi considerado mais adequado para satisfazer as exigências de um estudo descritivo e, ao mesmo tempo, possibilitar, com maior clareza, a identificação dos conceitos e procedimentos utilizados pelos alunos durante a realização da tarefa solicitada, em especial o processo de tomada de consciência.

Castro (1998) e Visca (1995), o método clínico ou crítico apresenta-se como um instrumento extremamente útil para estudos do desenvolvimento e funcionamento cognitivo, sendo resultado de um longo processo de aprimoramento realizado por Piaget e seus colaboradores ao longo de vários estudos. De acordo com Castro (1998), na sistematização do método, Piaget levou em conta a interação entrevistador/entrevistado presente no processo de aprendizagem. As entrevistas caracterizam-se como conversas entre o entrevistado e o entrevistador, influenciadas por condutas imprevistas do entrevistado.

Castro (1998) assevera que as entrevistas permitem o levantamento de hipóteses por parte dos entrevistados, bem como o esclarecimento da natureza dos obstáculos presentes em seu pensamento. Em sua aplicação, a entrevista favoreceu a expressão de determinadas condutas dos entrevistados (MACEDO, 2002), como:

³⁴ Tradução livre.

- a) Busca de evidências precisas e levantamento de hipóteses;
- b) Reações como não-importismo, em que o entrevistado responde qualquer coisa de qualquer forma;
- c) Fabulação – sem refletir responde a pergunta, inventando uma história por simples atividade verbal;
- d) Crença sugerida, ou seja, sugestão ou insinuação a uma resposta particular que pode ocorrer pela palavra ou pela perseveração;
- e) Crença desencadeada, em que responde reflexivamente com extração de respostas de seus próprios conhecimentos, é o que o sujeito realmente pensa sobre o problema;
- f) Crença espontânea, ou seja, para responder a pergunta utiliza seus conhecimentos imediatos, a questão não é mais nova e sua resposta surge de uma reflexão interior e original.

Tais elementos favorecem a obtenção de informações importantes sobre os conceitos e procedimentos utilizados pelos entrevistados na resolução das tarefas propostas. Macedo (2002) lembra que, em provas como a da presente pesquisa, prevalece a crença desencadeada, visto ser o experimentador quem coloca a situação problema. Para Castro (1998, p. 27), “o método clínico ultrapassa seu momento eminentemente verbal e culmina em um caráter normativo. Recorre-se, então, a um estreito vínculo entre perguntas, respostas, argumentos e a ação do sujeito diante do material apresentado”.

Para a organização das entrevistas realizadas neste estudo, adaptaram os procedimentos utilizados por Piaget em suas obras **A Tomada de Consciência** (1978a) e **Fazer e Compreender** (1978b). Nelas, o autor descreve a organização de cada experimento centrada na investigação das condutas dos indivíduos em relação ao fazer, ao compreender e à tomada de consciência. Aplicada ao foco do presente estudo, as descrições permitiram verificar uma ampla rede de dados e procedimentos envolvidos no processo de aprendizagem dos indivíduos da amostra.

4.3.1. Sujeitos da pesquisa

A amostra contou com 60 acadêmicos do último ano dos cursos de Letras e Pedagogia, 30 de cada curso, regularmente matriculados em uma instituição pública de nível superior. Os alunos foram selecionados entre os matriculados no último ano dos dois

curiosos, tanto de turmas do período matutino quanto do noturno com base na manifestação de seu interesse em participar da pesquisa.

4.3.2. Procedimento de coleta dos dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas nas dependências da instituição em horário combinado com os entrevistados. Para a participação das entrevistas, os alunos foram chamados em classe durante as aulas. No início da entrevista, foi retomada sua definição e explicado o termo de consentimento para a execução da pesquisa. De acordo com as especificidades do teste – segmentação, identificação e conceituação de entidades sintáticas no período simples –, optou-se pela utilização de *vídeo tape*, visto propiciar observação visual do caminho procedimental executado pelos entrevistados após a realização das entrevistas.

4.3.3. Procedimentos de aplicação

Para dar início ao procedimento de coleta de dados em sala de aula, o pesquisador apresentou aos alunos as características do projeto de pesquisa e seus objetivos. Em dia previamente marcado, voltou-se ao campo de pesquisa, em horário de aula, para o início das entrevistas individuais. Os alunos foram retirados de sala de acordo com a sua disponibilidade e consentimento do professor responsável.

Durante as entrevistas, procurou-se evitar questões envolvendo metalinguagem ou terminologia gramatical, foi dada preferência às explicações dos alunos em relação às funções desempenhadas pelos constituintes de cada frase do período simples sem, necessariamente, chegar à nomenclatura formal, apesar de se esperar sua utilização nas respostas mais elaboradas. A realização da tarefa constou de duas etapas subdivididas em dois momentos:

Primeira etapa - geração de hipóteses: questões de antecipação da ação

1) Solicitação ao aluno que descrevesse como se lembrava, sem interferência do pesquisador ou ajuda de outro material, a forma como fazia para dividir e identificar os termos de uma frase com período sintaticamente simples;

2) Elaboração de hipóteses por meio da observação de uma frase antecipadamente segmentada – Paulo / quebrou / a janela / com o martelo – a respeito de conceitos e procedimentos que teriam sido utilizados para sua segmentação.

Segunda etapa - segmentação das frases e retroação

1) Segmentação por parte dos alunos de cinco frases com estrutura de base idêntica ou semelhante (Sujeito + Verbo Transitivo Direto + Objeto Direto + Adjunto Adverbial), mas casos semânticos distintos ou particularidades da língua em uso;

2) Realização de operação reversiva, ou seja, verbalização de procedimentos, conceitos e percepção de semelhanças e/ou diferenças percebidas na resolução da atividade.

Para a aplicação do teste, foram empregadas seis frases que apresentavam entre si uma estrutura de base semelhante, sujeito anteposto ao verbo, um objeto direto e um adjunto adverbial. Segundo a técnica adotada, primeiramente perguntou-se ao pesquisado: *Em uma frase, como você identifica os termos sintáticos presentes na oração?* Logo após, a partir da frase **Paulo / quebrou / a janela / com o martelo**, foi questionado sobre que tipo de classificação e quais procedimentos foram provavelmente utilizados em sua segmentação. Em um segundo momento do teste, pediu-se aos pesquisados que segmentassem outras cinco frases: três com uma mesma base sintática (S, VTD, OD e ADJ ADV); uma com base aparentemente semelhante, mas contendo um verbo-suporte³⁵ (abrir mão de) sem classificação pela gramática tradicional e uma com mesma base, mas com os componentes invertidos (ADJ ADV, VTD, OD e S), como segue:

1) João abriu o baú de madeira com a chave quebrada.

2) O vento abriu a janela lateral com força.

³⁵ A utilização desse tipo de construção foi motivada com o intuito de suscitar desequilíbrio cognitivo em relação às outras sentenças. Em virtude de se enfatizar nesse trabalho a conceituação e identificação dos sintagmas nominais sujeito, as considerações teóricas sobre verbos-suporte e os resultados em relação ao assunto serão divulgados em artigo à parte, uma vez que, assim como as questões envolvendo transitividade, adentrariam outro tipo de discussão.

- 3) Uma chave falsa abriu a porta com exatidão.
- 4) Ele abriu mão do processo com a prefeitura.
- 5) Com a pata esquerda, abriu o portão, o cachorro.

Os modelos de frases foram adaptados de estudos anteriores (IGNÁCIO, 2002; BORBA, 1996; PONTES, 1986) em que se observa, do ponto de vista da Gramática de Valências, para cada frase as seguintes particularidades: (1) sujeito agentivo +animado, +intencional, +controlador, João é um ser animado, que teve a intenção de agir é por isso controlador de sua ação; (2) sujeito causativo ±animado, –intencional, –controlador, –controlado, o vento apesar de potente para desencadear a ação, não tem controle sobre ela; (3) ±animado, –intencional +controlado, a chave, elemento instrumental, sendo controlado pressupõem um agente que o manipula. (4) sujeito agentivo +animado, +intencional, +controlador, mas com outras classificações suscetíveis a questionamentos (verbo-suporte³⁶); (5) +animado, ±intencional, ±controlador, nesta frase tem-se um impasse semântico, pois o cachorro caracteriza-se por ser um ser animado, no entanto, suas intenções e controles são questionáveis.

Após a realização da tarefa, os pesquisados foram questionados sobre os conceitos e procedimentos utilizados, na ordem que se segue:

A - Como você fez para realizar a tarefa?

B – Você me disse que se faz (inserção de resposta da primeira etapa). Foi assim que você fez? Por quê?

³⁶ Segundo Neves (1996, p. 225), verbos-suporte são entidades gramaticais que levam em sua estrutura argumental sintagmas nominais “que aparecem em posição de objeto, mas que funcionam como ‘predicantes’”. Para a autora, há na dimensão sintático-semântica “um tipo extremo de soldadura dos elementos verbo + nome que forma o que se designa tradicionalmente como expressão verbal, ou locação verbal, que funciona em conjunto na atribuição de papéis temáticos”. Essa “soldadura” apresenta-se como um bloco cristalizado (**abrir mão de** – exemplo nosso) e com um “significado global unitário, e dentro do qual não se isola um valor gramatical e semântico de um verbo-suporte ao lado de um valor predicante de um nome objeto” (NEVES, 1996, p. 226). São exemplos da autora: diz respeito a minha pessoa né?; às vezes quando elas têm tempo assim, elas pegam uma turminha, elas não pedem licença aqui no colégio; Manter contato com entidades aqui do bairro; estão tomando banho, entre outros.

C – Por onde você começou? Qual a sequência que você desenvolveu para realizar a tarefa?

D – Em relação à sintaxe, há alguma diferença ou semelhança entre as frases?

E – Na frase 4, há alguma diferença de sentido? Qual?

*F – Por que você juntou? Caso tenha colocado a expressão **abriu mão de** em sua forma integral, como no destaque ou Por que você separou? Caso tenha separado qualquer uma das partes do verbo suporte.*

G – Qual a função representada pelos termos porta, janela, baú, nas frases 1, 2 e 3?

H – O que é sujeito para você?

I – Então, você está querendo me dizer que todo sujeito (inserir resposta anterior)?

J – Você pode me explicar essa afirmação nas três primeiras frases?

L– Existe alguma diferença entre a frase 1 (João abriu o baú de madeira com a chave quebrada), a 2 (O vento abriu a janela lateral com força) e a 3 (Uma chave falsa abriu a porta com exatidão)? Qual?

M – Você me disse: inserir resposta anterior. No entanto, outra pessoa me disse que o sujeito é o termo que concorda com o verbo em número e pessoa, você concorda ou discorda dessa pessoa? Por quê? Você considera esse novo conceito mais adequado do que aquele que havia afirmado antes? Por quê? (Caso os alunos explicarem que sujeito é “o ser que pratica a ação” perguntar, caso contrário, inverter a pergunta).

4.4. Procedimentos de Análise dos Dados

Para fins de análise, optou-se como critério de avaliação o estabelecimento de níveis, organizados com base nos utilizados por Piaget (A tomada de consciência, 1978 e Fazer e compreender, 1978b). Os dados serão apresentados sob dois pontos de vista, o epistemológico e o lingüístico/gramatical. Sob o ponto de vista epistemológico, serão analisados os níveis de tomada de consciência relativos à resolução da tarefa de segmentação, identificação e conceituação do sujeito em períodos simples. Para tanto, os dados foram agrupados em três níveis principais, cada um subentendendo uma etapa de aperfeiçoamento em relação à situação-problema.

Tendo em vista a complexidade da situação-problema proposta – a organização sintática de forma direta (S + VTD + OD + AD ADV)³⁷, a proposição de frase com verbo-suporte; papéis temáticos distintos e a proposição de frase com unidades sintáticas invertidas – para análise enfatizou-se a conceituação do sujeito e os procedimentos de segmentação, de forma que outras ocorrências foram comentadas como perturbadoras da estrutura cognitiva dos indivíduos pesquisados com vista à reestruturação do conceito de sujeito. Na organização dos quadros, foi considerada sempre a última reposta dos acadêmicos às questões de conceituação no final da entrevista, sendo observado, em alguns casos, aprendizado gerado pela resolução da mesma. Esses dados serão tratados de forma especial nas descrições dos resultados e na conclusão.

O nível I, subdividido em IA e IB, caracteriza-se pela predominância de regulações de tipo automáticas e início de regulações ativas, ainda que, estas últimas, do tipo alfa (α). Trata-se de um nível marcado pela não compreensão da tarefa, em que conceitos primeiros e memorizados, ou algoritmos, orientam a busca da solução. Os subníveis IA e IB, com as características acima, apresentam pequena margem de diferença. O primeiro envolve os alunos que não resolveram a tarefa, ou que, mesmo resolvendo, não entenderam seu percurso; no segundo, os que, em suas respostas, não apresentaram articulação adequada entre variáveis ou justapuseram argumentos. No nível I, as condutas sugerem regulações de tipo alfa, em que o erro procedimental não é percebido e, se percebido, não é modificado, em virtude desses indivíduos lidarem apenas com uma variável.

O nível II destaca-se como um nível em que as perturbações são mais conflitantes e as respostas passam a apresentar outras dimensões ou variáveis, no entanto, sem articulação, evidenciando regulações de tipo beta (β). Ocorre, nesse nível, a manutenção de uma conduta não operatória, mas ao mesmo tempo a manifestação de um novo tratamento das situações-problema apresentadas nas frases em que o esquema de assimilação é modificado mais ou menos profundamente para que haja acomodação do novo conhecimento. Foram observados, no nível II, três subníveis:

IIA – negociação com a dimensão ou conceito anterior, em que as dúvidas são respondidas com soluções de compromisso;

³⁷ A descrição das abreviaturas encontra-se no capítulo que se refere a questões gramaticais.

IIB – apresentação de conflito e percepção de diferenças, sem manifestação de novos conceitos;

IIC – apresentação de conflito e percepção de diferenças, com tentativa em apresentar um novo conceito visando solucionar o problema.

Finalmente, no nível III, manifesta-se a última etapa de tomada de consciência das condições do êxito. Essa etapa implicou a utilização das diferentes variáveis contidas na tarefa proposta, cujo comportamento dos alunos evidenciou uma conduta operatória em relação aos seus procedimentos de resolução. Nesse nível, as respostas evidenciaram uma conduta de tipo gama (γ), que implica em antecipação virtual das variações do novo elemento que perde, dessa maneira, seu caráter perturbador ao sistema cognitivo. Nessa fase, o sujeito antecipa o que pode acontecer e as diferenças entre as frases deixam de se constituir uma perturbação, passando a ser uma transformação inferida pelos indivíduos na organização de suas estratégias.

Do ponto de vista lingüístico/gramatical, os dados foram observados buscando respaldo teórico no processo de conceituação e categorização gramatical proposto por Oliveira (1999) e Rosch (2004) e na gramática de valências (BORBA, 1996; IGNÁCIO, 2002). A elaboração dos níveis seguiu classificação semelhante e correspondente aos níveis anteriormente apresentados. Dessa forma, o nível I representa, sob este ponto de vista, a apresentação de um conceito de sujeito caracterizado como algoritmo sintático, ou seja, um conceito memorizado que não resolve a situação-problema. Para o subnível IA pode-se perceber respostas que apresentam uma ação mecanizada, sem observação de divergências entre as frases. No subnível seguinte, IB, percebe-se entre os indivíduos observação de divergências entre as frases apresentadas, mas indiferença ao tipo de sujeito encontrado.

No Nível II, encontra-se, assim como do ponto de vista cognitivo, um nível de dúvida e conflito em relação às particularidades do sujeito de cada frase. No nível IIA, há reafirmação de um conceito de sujeito que não cabe às situações existentes, mas esta é acrescida de uma adequação ou solução de compromisso em

relação às particularidades percebidas. Em IIB, é possível encontrar percepção de divergências, porém, sem afirmação de um conceito adequado. No subnível IIC, observa-se entre os alunos a percepção de divergências e a tentativa de apresentação de um conceito mais adequado à resolução do problema.

Por fim, no nível III, é possível encontrar entre as respostas dos entrevistados a visualização, explicitação e ainda uma verbalização adequada e fundamentada do conceito de sujeito frente aos tipos de sentenças presentes no estudo. Neste nível, os alunos são, ainda, capazes de antecipar suas conceituações e ações frente à divisão, identificação e conceituação das entidades contidas nas frases, como sintetizado no quadro 1.

Níveis	Ponto de vista cognitivo	Ponto de vista gramatical
I	<i>Regulações automáticas – alfa (α) – sem compreensão da tarefa (percebido ou não)</i> - O conceito primeiro orienta a busca. IA – Não resolve o problema e quando o faz não entende; IB – Não faz articulação, justaposição de argumentos (observa falhas, mas retorna ao ponto inicial);	<i>Apresentam um conceito de sujeito que não resolve a situação-problema, algoritmo sintático.</i> IA – A ação é mecanizada, sem observação de divergências; IB – Observam divergências, mas é indiferente ao tipo de sujeito encontrado;
II	<i>Regulações ativas de tipo beta (β), com compreensão parcial da tarefa</i> - Nível de conflito, ambivalência, dúvida ou flutuação. IIA – Negociam com o anterior, solução de compromisso; IIB – Apresentam conflito, percebem diferenças, mas não dizem um conceito; IIC – Formulam diferenças e tentam apresentar um novo conceito;	<i>Percebem divergências entre conceito de sujeito e informações contidas nas sentenças</i> IIA – Reafirmam o conceito de sujeito verbalizado anteriormente e resolvem por meio de uma adequação ao tipo de sujeito existente; IIB – Não afirmam um conceito de sujeito, mas percebem divergências; IIC – Percebem uma divergência e tentam apresentar um conceito mais adequado;
III	<i>Regulações ativas de tipo gama (γ) com compreensão total da tarefa</i> - Apresenta uma solução suficiente para a questão proposta; - Há reciprocidade entre ação e conceituação com antecipações das ações; - Êxito sem regulações, com compreensão total da tarefa.	<i>Verbalização de um conceito que dá conta das especificidades das sentenças</i> - Observam as diferenças entre os papéis temáticos do sujeito apresentado e verbalizam um conceito de sujeito adequado à questão; -Antecipam o conceito adequado e executam a ação reciprocamente.

Quadro 1 – Síntese dos níveis de tomada de consciência em relação à identificação e conceituação do sujeito.

Fonte: autor

Para as transcrições das entrevistas, foram utilizados e/ou mesmo adaptados alguns sinais descritos por Dionísio (2001), conforme quadro 2:

Ocorrência	Sinal Utilizado	Exemplificação
Identificação dos entrevistados	Letra da inicial do curso e número do entrevistado. L – Letras P – Pedagogia	L20 P5
Identificação do entrevistador	Letra E.	E – como você vez?
Pausas entre as falas	: pequena. :: média. ::: grande.	Eu conceituo ::: não sei dizer.
Ênfase do entrevistado	MAIÚSCULAS	PRATICA, ou você vai negar?
Comentários do pesquisador	().	Uma chave falsa abriu a porta, alguém (remete a uma pessoa, mas não percebe a incoerência).
Indicação por letra das questões da entrevista	(A), (B), (C), (D) e outras.	(H) A princípio o elemento do enunciado que vai concordar com o verbo.
Indicação por número das frases segmentadas quando não verbalizadas pelos acadêmicos	(1), (2), (3), (4) e (5).	É no caso aqui (1) fica fácil porque você tem um ::: sujeito real, o sujeito empírico mesmo, ele realiza a ação, no caso é o João.
Risos	(rsrs).	Na 5 né ::: (rsrs) bem aqui tem uma inversão
Representações de sons emitidos ou expressões coloquiais	Ah. Né (não é – afirmação). Heim	Ah ::: eu não sei. Na 5 né ::: Você me pegou heim!

Quadro 2 – Sinais utilizados nas transcrições:

Fonte: autor

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados, optou-se pela organização de níveis seguindo padrões, modelos e organização dos dados e de resultados semelhantes aos utilizados por Piaget (PIAGET, 1978a; PIAGET, 1978b). A análise seguiu dois pontos de vista, o primeiro que trata os dados por um viés cognitivista e o segundo sob aspectos lingüísticos/gramaticais. Mesmo divididos, para melhor compreensão dos aspectos considerados na análise, em alguns momentos, ambos foram descritos conjuntamente.

No momento da distribuição dos dados relativos ao conceito de sujeito, considerou-se sempre a última reposta verbalizada pelos acadêmicos ao final da entrevista. Essa conduta foi utilizada a partir do momento em que se percebeu, em alguns casos, algum tipo de contribuição da tarefa proposta, em que se observou mudança de resposta durante a resolução das situações-problema. Tal fato conduz à hipótese de que a tomada de consciência pode ser um instrumento de reflexão no aprendizado de Língua Portuguesa. Esse dado será tratado de forma especial em alguns momentos da descrição dos resultados e na conclusão.

Em relação à bagagem conceitual dos acadêmicos, apesar de os alunos do curso de Pedagogia não terem, em suas grades curriculares, conteúdos referentes à sintaxe portuguesa³⁸ na mesma medida que os alunos do curso de Letras³⁹, o que torna o resultado de certa forma previsível, a presente pesquisa parte da premissa que os conteúdos sintáticos utilizados na organização da tarefa são parte integrante do ensino fundamental e médio. Além disso, acredita-se que tais conteúdos são necessários como qualificação teórica desses profissionais para as práticas de linguagem de 1ª a 4ª séries. Acredita-se que os

³⁸ O curso de Pedagogia da instituição pesquisada conta com a disciplina de **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental** cuja ementa prevê “Estudos dos princípios teórico-metodológicos que orientam a ação docente no ensino de Língua Portuguesa e sua objetivação no desenvolvimento do conteúdo relativo às quatro primeiras séries do ensino fundamental, levando-se em conta as características bio-psicosociais do aluno: leitura (básica, recreativa e informativa); audição, linguagem oral, expressão escrita, composição, ortografia, escrita, aspectos gramaticais e produção de textos” (Fonte: Ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, Departamento de Letras).

³⁹ O curso de Letras apresenta, em relação aos conteúdos pesquisados, a disciplina de **Língua Portuguesa III – Sintaxe da frase ao texto** que a ementa prevê: “Estudo das funções sintáticas, da estrutura da frase e das relações textuais. Análise crítica dos diferentes pontos de vista dos gramáticos da Língua Portuguesa a partir da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira)” (Fonte: Ementa da disciplina de Língua Portuguesa III – Sintaxe da frase ao texto, Departamento de Letras).

instrumentos utilizados no presente estudo foram capazes de evidenciar os conceitos adquiridos pelos acadêmicos e de que maneira permaneceram ao longo do processo de escolarização. Além disso, como citado na introdução, o conhecimento ou aprimoramento de habilidades lingüístico/gramaticais é parte obrigatória das práticas de reflexão sobre a língua, um dos objetivos básicos do ensino de Língua Portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Em relação aos conceitos gramaticais, buscou-se estabelecer, ao final das discussões, um paralelo entre a tomada de consciência e o ensino de gramática com base nos resultados obtidos. Pretendeu-se, ao examinar este aspecto, observar o impacto de conceitos mnemônicos frente ao ensino e, estes últimos, como fonte de manutenção de um ensino que pouco prepara para as situações discursivas. Para o entendimento das questões, foram retomados vários aspectos e conceitos utilizados nos capítulos I e II.

5.1. Apresentação e Discussão dos Resultados dos Alunos do Curso de Letras

Em relação à tomada de consciência entre os alunos entrevistados do curso de Letras, obteve-se a seguinte seqüência de resultados, que pode ser observada no quadro abaixo (Quadro 3):

Níveis de Tomada de Consciência	IA	IB	IIA	IIB	IIC	III
Número de Alunos	4	3	9	8	4	2
Porcentagem de Alunos	13,32%	9,99%	29,97%	26,64%	13,32%	6,66%

Quadro 3: Tomada de consciência em relação à identificação e conceituação do sujeito – Letras.

Fonte: autor.

Os indivíduos cujas respostas se mantiveram até o final da entrevista no nível IA (13,32%) mostraram-se inaptos ao lidar com o paradoxo contido no interior dos modelos frasais apresentados, ou simplesmente não souberam responder quando questionados a respeito do conceito de sujeito utilizado. As respostas à questão sobre o conceito de sujeito verbalizado por esses alunos ficaram, nesse nível, substancialmente em torno do sujeito agentivo⁴⁰, ou seja, praticante de uma ação, sem percepção, durante a entrevista, da

⁴⁰ O termo agentivo é resultante de frases em que o sujeito, na maioria dos casos personificado, vem a praticar uma ação gerada pelo verbo em questão. Mais detalhes, ver capítulo 2 referente aos aspectos gramaticais.

contradição interna entre o conceito verbalizado e o modelo de sujeito (instrumental) contido na frase 3, como no caso de L17: “João é uma pessoa, o vento é alguma coisa da natureza e a chave um objeto, mas os três praticam uma ação”. Essa conduta evidencia predomínio dos esquemas assimilativos do indivíduo sobre o objeto de conhecimento, ou seja, os sujeitos assimilaram propriedades do objeto, mas não apresentaram desequilíbrio cognitivo favorecendo a manutenção do conceito de sujeito aprendido.

Em alguns casos do nível IA, os entrevistados chegaram a afirmar que o sujeito nem sempre é agente da frase (L3: “não posso dizer que todo o sujeito pratica a ação, pois depende do ponto de vista, para Chomsky é uma coisa, para Ducrot é outro”) ou citar algumas propriedades semânticas dos sujeitos (L17: “João é uma pessoa, o vento é alguma coisa da natureza e a chave um objeto, mas os três praticam uma ação”). No entanto, não houve ainda, por parte desses alunos, tomada de consciência em relação à situação proposta, o que permite deduzir que houve uma espécie de fuga do problema ao sentirem necessidade de utilização de teoria/vertentes lingüísticas para conceituar o sujeito.

As respostas do nível IA sugerem uma conduta cognitiva de tipo alfa (α), visto haver, por parte desses indivíduos, indiferença frente às contradições de suas respostas em relação aos dados da tarefa. A mesma resposta era insistentemente repetida como suficiente à questão proposta, apesar de evidências empíricas poderem contestá-las. O tipo de conceituação verbalizada pelos acadêmicos parece manifestar um obstáculo epistemológico que se constituiu com base na memorização de um conceito de sujeito insuficiente no âmbito da instituição escolar. A definição de sujeito verbalizada por esses alunos assemelha-se, teoricamente, às categorias/conceitos embasados pela concepção clássica – próprias de vários materiais didáticos, gramáticas tradicionais e comumente apresentada pelos professores de Língua Portuguesa⁴¹. A manutenção desse conceito entre os acadêmicos sugere uma deficiência do curso em lidar com a bagagem conceitual deficiente e mnemônica de seus alunos.

Como pode ser observado nas transcrições abaixo, o caráter predominantemente automático das respostas dos alunos indica que não se beneficiaram satisfatoriamente do ensino do tema em foco durante a graduação. Embora tenham sido constantemente direcionados às situações de desequilíbrio durante a entrevista, em nenhum momento, esses

⁴¹ Vide capítulo 2 sobre formação de conceitos gramaticais.

alunos perceberam contradições em suas respostas. L3, por exemplo, não observa as diferenças semânticas entre os sujeitos “João, vento, e chave” nas frases 1, 2 e 3, respectivamente, afirmando que o conceito “praticante de uma ação” poderia se encaixar sem problemas nos três casos. “E - E você acha que esse conceito de sujeito se encaixa nas 3 frases? L3 – Claro, sem problemas. Praticam a ação e fazem, ou você vai negar que fazem?”. O mesmo ocorre com L17 no momento em que afirma que o sujeito “sempre pratica uma ação”. Essas condutas podem ser observadas nos trechos em negrito a seguir.

L3 – (H)⁴² Depende o ponto de vista, da pragmática é um, do ponto de vista da gramática estrutural é outro. E – Mas, observando as frases, qual o conceito de sujeito que você acha que utilizou? L3 - **O tradicional, o da gramática normativa, o que pratica a ação.** (J) **Tanto o João, como o vento praticaram a ação. E - E você acha que esse conceito de sujeito se encaixa nas 3 frases?** L3 – **Claro, sem problemas. Praticam a ação e fazem, ou você vai negar que fazem?** Tá aqui! (L) – Em relação ao verbo os dois estão no sentido de abrir, não tem diferença. (H) Não, não posso dizer que todo o sujeito pratica a ação, pois depende do ponto de vista, para Chomsky é uma coisa, para Ducrot é outro.

L17 – (H) Sujeito é aquele pratica a ação. No caso aqui, o vento, quem abriu a janela foi o vento. (I) Não, no caso tem ::: deixa eu ver aqui se tem algum exemplo ::: **acho que ele sempre pratica a ação.** (J) João abriu o baú, o vento abriu a janela e uma chave falsa abriu a porta. No caso, a ação é abrir. (L) João é uma pessoa, o vento é alguma coisa da natureza e a chave um objeto, mas os três praticam uma ação.

No estágio IB (9,99%), há uma pequena diferença em relação ao nível anterior, os sujeitos percebem distinções entre as frases, no entanto, permanecem não articulando as variáveis do objeto, ou seja, a variação do grau de tipicidade do sujeito em relação às diferenças semânticas entre as sentenças (ROSCH, 2004). A justaposição de argumentos apresentada por esses alunos faz com que, mesmo percebendo falhas, retornem ao ponto inicial sem perceber que o sujeito “chave”, frase 3, não se encaixa adequadamente em sua descrição como “praticante de uma ação”. L6 é um exemplo marcante, mesmo, em um primeiro momento, apresentando que “na verdade seria uma pessoa que usou a chave para abrir a porta” retoma sua afirmação inicial (L6: “mas eu não sei, acho que não”). Resposta semelhante apresenta L12: “A chave falsa, no caso, há outro sujeito por trás, mas eu acredito que também daria, pois na frase ela é o sujeito, ela praticou a ação”. Essas condutas sugerem não haver conflito cognitivo e as tentativas do pesquisador de denunciar

⁴² A letra refere-se à pergunta realizada, conforme contido na descrição do tipo de estudo na introdução do presente estudo.

falhas do argumento dos alunos ainda são inoperantes. São exemplos marcantes do grupo analisado:

L6 – (H) O que pratica uma ação, o que está centrado uma ação sobre ele, acho que seria isso. (J) (1) No caso, João está praticando uma ação que é abrir o baú. (2) O vento abriu a janela, aqui também a ação recai sobre o vento e (3) uma chave falsa abriu a porta, também essa ação recai sobre a chave, fazendo uma referência à chave. O sujeito é o que a ação remete ao sujeito. Toda a construção da oração remete ao sujeito. (I) Nem sempre o sujeito vai praticar a ação, nem toda a ação remete ao sujeito, pois tem o sujeito oculto também que nem aparece na oração. **Mas aqui, no caso, ele está praticando a ação, mas tem outros casos, então nem sempre o sujeito pratica a ação.** (L) Na 1, João é um sujeito real, na 2, já é um fenômeno da natureza e, na 3, já é um objeto, né. Eu estou pensando aqui, uma chave falsa abriu a porta :: aqui, na verdade, seria uma pessoa que usou a chave para abrir a porta, mas eu não sei, acho que não. Aqui, no caso, a 2 e a 3 são sujeitos inanimados e aqui (1) não.

L12 – (H) Tem o sujeito que sempre pratica a ação. (I) É, eu acho que sim, na maioria dos casos. (J) No caso, foi João que tentou, abriu o baú de madeira. No caso, ele que fez a ação de abrir. Na 2, o vento abriu a janela, então quem abriu a janela? O vento, no caso, o vento é o sujeito. **Na 3, uma chave falsa abriu a porta com exatidão, no caso, a chave é o sujeito e ela fez a ação de abrir a porta.** (L) O João seria uma pessoa, o vento um fenômeno da natureza e a chave um objeto. E – Você acha que dizer ‘sujeito é aquele que pratica a ação’ se encaixa nesses tipos de frases? L12 – na primeira, sim. Na segunda, acho que não deixa de ser. O vento, apesar de ser um fenômeno da natureza, foi ele que praticou a ação. **A chave falsa, no caso, há outro sujeito por trás, mas eu acredito que também daria, pois, na frase, ela é o sujeito, ela praticou a ação.**

Foram classificadas como nível IIA (29,97%) as condutas que evidenciaram a passagem do automatismo para regulações mais ativas, possíveis graças às tentativas de encaixe da teoria gramatical, realizadas pelos indivíduos frente aos problemas fornecidos nas entrevistas. Entretanto suas respostas acabaram apresentando uma pseudocontradição, isto é, os alunos perceberam novos dados do objeto, mas acabaram por encaixá-los ao seu conceito de sujeito memorizado anteriormente (L11: “Por mais que seja uma coisa diferente, ele fez uma ação, **por exemplo, o vento, uma chave falsa também**, eu tenho, aqui, uma personificação, mas que pratica uma ação”). Acredita-se que esta situação ocorra em razão da necessidade interna do sujeito em assegurar o equilíbrio cognitivo ao final do processo de resolução de situações-problema (PIAGET, 1978a).

No nível IIA, ocorre um início da percepção de que a conceituação do sujeito pode estar relacionada a outros critérios que não somente à agentividade ou à topicalização⁴³. Outras propriedades, até então desconsideradas ou não observadas nos outros níveis, são percebidas pelos indivíduos como podendo fazer parte do conceito de sujeito. As descrições dos procedimentos adotados vão, nesse nível, progredindo por meio de classificações mais

⁴³ Ver capítulo sobre conceitos gramaticais.

detalhadas e aparecem, com maior ênfase e frequência, nas respostas dos acadêmicos alguns tipos de classificação do sujeito, como simples, oculto e indeterminado. O acadêmico L22 utiliza as propriedades do sujeito indeterminado para tentar resolver a contradição entre seu conceito de sujeito e as características instrumentais do sujeito da frase três⁴⁴ (L22: “esse daqui não é o sujeito não, espera aí, não sei o que é isso, o sujeito é indeterminado”).

No entanto, antes da construção de uma nova teoria e apesar das contradições existentes entre conceito de sujeito e respostas dos acadêmicos, neste nível, os indivíduos ainda mantêm o conceito de sujeito como aquele que pratica a ação. Tal conceito, insuficiente para a resolução do problema, parece ter se “enraizado” cognitivamente e se tornado um obstáculo à ampliação conceitual desse tópico gramatical. Em suas respostas, o obstáculo se manifesta por meio da utilização de soluções de compromisso, que impendem, conseqüentemente, o desequilíbrio cognitivo. L7 chega, de certa forma, a fabular, isto é, cria uma história na tentativa de elucidar a situação-problema (L7: “há muito tempo atrás né, tinham a idéia de sujeito não como um ser inanimado, mas não necessariamente, mas você pode identificar, na frase, o que pratica uma ação mesmo, o que faz, o que exerce, ali, alguma coisa”).

As condutas que esses alunos passam a manifestar, a partir do nível IIA, asseguram a utilização progressiva de regulações de tipo beta (β). A situação perturbadora passa a ser parcialmente assimilada pelos alunos e seus esquemas são, com base nisso, mais ou menos modificados para acomodar o novo conhecimento, como se observa na fala de L7, na qual afirma que “o vento” é o sujeito da oração, pois hoje em dia é comum dizer que o sujeito possa ser “inanimado”. L8 afirma que “alguém”, no caso da frase 3, exerceu a ação de “abrir a porta”, remetendo a uma pessoa, entretanto não percebe a incoerência de sua resposta. Na fala de L11, por mais que o sujeito “chave” seja diferente, existe “uma ação”. Os destaques em negrito, nas transcrições abaixo, marcam os pontos citados e considerados como mais marcantes desse estágio:

L7 – (H) Bem, se fosse explicar eu ia acabar entrando na gramática tradicional, é quem sofre a ação, mas, assim, seria quem pratica a ação, quem sofre a ação. Eu não penso que possa existir uma frase sem sujeito, mesmo ele sendo indeterminado eu acho que ele é o principal da frase. (I) O baú de

⁴⁴ Para esse aluno, em “uma chave falsa abriu a porta com exatidão”, o sujeito seria indeterminado, já que segundo seu raciocínio, seria uma pessoa que, com ajuda da chave, praticou a ação de abrir a porta.

madeira, então é uma pergunta que já vem naturalmente, quem abriu? Ou ele foi aberto pelo quê? Então sempre tem um ser que faz alguma coisa, então foi João. A janela poderia ser aberta por alguém, por um fenômeno natural, digamos assim, pelas explicações tradicionais, mas, aqui, foi o vento que abriu a janela. Aqui, (3) a porta da mesma forma, **assim, a gente e até mesmo as crianças, há muito tempo atrás né, tinham a idéia de sujeito não como um ser inanimado (animado), mas não necessariamente. Mas você pode identificar na frase o que pratica uma ação mesmo, o que faz, o que exerce ali alguma coisa.** Na 5 né :: (rsrs) bem aqui tem uma inversão, mas a gente sabe que foi o cachorro e a pata desse cachorro, então, seria o cachorro com a pata esquerda abriu o portão. (L) Eu não vejo nenhuma diferença de sentido, aí **não importa se é o vento ou o João ou a chave, mas importa que eles praticaram uma ação e que abriram alguma coisa.**

L8 – (H) Sujeito é quem ::: criou a função dentro daquela frase. No caso de João, ele abriu ::: (pensa) quem tem uma função dentro da frase, exerce sua função mesmo. Não me vem uma palavra dentro das construções da frase. É algo bem evidente dentro da frase, é bem explícito com exceção do oculto. Na 1, quem abriu o baú? Foi João. Na 2, quem abriu a janela? Foi o vento e, na 3, uma chave falsa abriu a porta, **alguém abriu a porta, quem foi? A chave falsa.** (L) Eu acredito que não, se for ver, as 5 estão sempre abrindo alguma coisa, só que o João é uma pessoa, o vento é um fenômeno e a chave é um objeto.

L11 – (H) Sujeito é aquele ser que pratica ou sofre a ação. Quando eu fui, aqui, procurar o sujeito, eu fui já com a idéia que ele estava praticando uma ação, realizando algo. (J) João, ele foi lá e praticou uma ação, sujeito simples, porque só ele que está ali. O vento também praticou a ação de ir lá e abrir a janela, simples também, porque só tem um núcleo. Uma chave falsa, então ela abriu a porta, mesma questão das outras, simples porque chave só tem um núcleo do sujeito. (L) Eu acredito que não, sintaticamente não tem diferença, só semântica de estar abrindo coisas diferentes. **Por mais que seja uma coisa diferente, ele fez uma ação,** por exemplo, o vento, uma chave falsa também, **eu tenho aqui uma personificação, mas que pratica uma ação.** E – Como assim personificação? L11 – Olha, eu lembro de personificação na literatura, dar vida a seres que não têm vida. Uma chave falsa, claro que é uma pessoa que foi lá com uma chave falsa para abrir a porta, mas eu não tenho esse complemento na frase, indicando que foi uma pessoa com a chave falsa que abriu. Talvez uma criança vai, até imagina que uma chave falsa foi lá, vestida falsamente e que, com exatidão, abriu a porta. Isso seria uma personificação.

L22 – (H) É o que pratica ou sofre a ação. (I) É, pode ser passivo ou ativo. (J) O João é um sujeito ativo. Aqui, é o vento que abriu a janela com força, praticou a ação de abrir. E essa daqui (3), uma chave falsa. Ah espera aí, **esse daqui não é o sujeito não, espera aí, não sei o que é isso, o sujeito é indeterminado,** porque a chave não abre sozinha, ela não sofreu a ação e também não pode praticar a ação. Alguém abriu com uma chave falsa a porta com exatidão. (L) Essa que eu achei agora, do sujeito indeterminado; aqui (2), o sujeito seria diferente do João, porque é um sujeito ::: não sei se é um sujeito temporal, não, não tem não.

As ocorrências mais visíveis de conflito cognitivo e percepção de diferenças começam a ocorrer com maior frequência no nível IIB (26,64%). Neste nível, os alunos avançam progressivamente a tentativas de conceituação mais elaboradas sob os dois pontos de vista, cognitivo e gramatical. É possível perceber, em algumas respostas, que a situação-problema fez com que o indivíduo se sentisse desafiado a reelaborar seu conceito de sujeito, quase desequilibrando. Esse é o caso de L24 que, em um primeiro momento define sujeito como “alguém que pratica uma ação”, mas, ao analisar a segunda frase em que o sujeito é “o vento”, afirma não ter certeza que este está praticando uma ação e considera a

situação como estranha. Destaca que talvez o sujeito dessa oração não se enquadrasse “no conceito tradicional de sujeito”. Apesar disso, não há, ainda, por parte dos indivíduos desse nível tentativa de verbalização de um novo conceito que abarque os novos elementos percebidos na execução da tarefa. L1 explica diferenças que percebeu entre as frases na seguinte verbalização “O João, aqui, ele pratica uma ação. Mas o vento, aqui, o sujeito da ação, eu não posso dizer que ele praticou, mas, aqui, a ação é uma consequência dele, dos efeitos do vento”. Em seguida, afirma que talvez não se possa “falar em ação” para conceituar o sujeito, mas termina dizendo que não saberia definir um outro conceito. Na fala de L2 nas frases 2 e 3, os sujeitos são “inanimados” e dizer que o sujeito “pratica a ação” não estaria correto. L15 faz referência aos conteúdos aprendidos em sala de aula e, apesar de afirmar que os sujeitos nas frases “praticariam uma ação”, complementa que “a maneira de abrir é diferente” e que as diferenças “são mais de sentido do que de sintaxe”.

L1 – (H) Sujeito é quem pratica a ação, mas, aqui no caso do vento, ele não pratica, mas ele se volta a quem está designada uma ação. (I) Nem todo, às vezes ele recebe, ele sofre. (J) O João, aqui, ele pratica uma ação. Mas o vento, aqui, o sujeito da ação, eu não posso dizer que ele praticou, mas, aqui a ação é uma consequência dele, dos efeitos do vento. Na 3, não é o caso da primeira também, aqui, abriu a porta com exatidão foi uma consequência da chave falsa. Não sei se eu posso falar uma ação. Porque parece que, quando você se pergunta o que é sujeito, lembra sempre quem pratica uma ação. Nas frases, eu não posso aplicar esse conceito. Eu só posso aplicar na 1 e na 5. Eu não sei definir um outro conceito.

L2 – (H) O que pratica a ação. (I) Não, porque a gente tem os verbos que se referem a estado. (Esse) É mais um problema em relação a essa definição de sujeito. (J) É, no caso aqui (1), fica fácil porque você tem um :: sujeito real, o sujeito empírico mesmo, ele realiza a ação, no caso é o João. **Na dois e na três, a gente tem sujeitos inanimados e dizer assim que sujeito pratica a ação não pode ser enquadrado.** Não pode se enquadrar na 2 e na 3, porque a gente sabe o vento como ser inanimado, ele não pode praticar uma ação da mesma forma que o João praticou. Quando a gente aprende sintaxe, normalmente é isso, sujeito é quem pratica a ação. Quando a gente fala isso, não se está levando em consideração que o vento é um ser inanimado, que a chave não pratica a ação. (respondeu de certa forma a H e a L, pois disse as diferenças).

L15 – (H) Eu **me lembro que nós trabalhamos diferentes visões de sujeito**, não só aquele que faz ou sofre a ação, porque tem verbos que não são ações, mas aquele responsável na frase pela atribuição de algum estado, ação, ou mesmo pratica ou sofre. Então, ele é aquele que representa esses conceitos. Assim, na oração. (L, J e L) eles são os que fazem ação, os que praticam a ação. Na 1, eu tenho, João, uma pessoa, o João, um fenômeno e a chave um objeto, mas os três praticam uma ação. **Eu acho que a maneira de**

abrir é diferente, são diferenças mais de sentido do que de sintaxe, cada uma tem uma diferente, mas acho que não dá nenhuma diferença de sintaxe.

L24 – (H) Alguém que pratica uma ação. (I) Acho que não, mas não saberia te definir melhor. (J) João abriu o baú, está praticando uma ação, **na 2 eu não tenho certeza se ele está praticando uma ação**, ele não se enquadraria no conceito tradicional, está meio estranho. E a chave também, tem que ter outro sujeito para usar a chave, ela não pratica a ação sozinha. Precisaria de outro sujeito para praticar a ação da chave. (L) Não sei te dizer.

O nível IIC apresenta os alunos (13,32%) que chegaram, por meio de uma boa leitura dos dados de observação, à compreensão das variações presentes nas frases analisadas. Entretanto, suas respostas são posteriores à realização da tarefa e apenas com base nela fazem correção do conceito anteriormente apresentando, praticamente por ensaio e erro. Ao final de várias tentativas, após analisar as frases apresentadas pelo pesquisador. L21 começa afirmando que antes dizia que o sujeito era “quem pratica a ação” e pontua existir “outras funções”. Em seguida, retoma frases diferentes e, em cada uma delas, evidencia diferenças. A partir disso, mostra seu desequilíbrio cognitivo ao afirmar que “a chave não pratica a ação, mas é o sujeito”. Ao final, conclui que se “poderia dizer que pratica, ou sofre ou que é usado por alguém”.

Esse tipo de conduta indica que houve aprendizado durante a resolução da tarefa. O aprendizado pelo erro é um passo importante para chegar à tomada de consciência e, em alguns casos, essa conduta chega a ser uma atividade mais construtiva e duradoura do que sua manutenção sem conflito cognitivo (MACEDO, 2002). As questões e as frases utilizadas como ferramenta para a coleta de dados parecem ter contribuído na compreensão de aspectos não observados e mencionados no início da tarefa. As respostas demonstram, também, se comparadas às respostas dos níveis anteriores, falas cientificamente melhor organizadas e justificadas. Isso permite concluir que houve, em alguns pontos do processo de aprendizado desses alunos, um trabalho com métodos e conteúdos que lhes garantiu esse desempenho.

Há ainda, nesse nível, em algumas falas, desvio de percepção entre as propriedades observadas. L13, por exemplo, propõe que sujeito é o “sintagma nominal que o verbo vai concordar” e, também, praticante de uma ação. No entanto, mantém especial atenção ao segundo conceito e não “toma consciência” que a concordância solucionaria a barreira semântica verificada entre as frases, em particular no caso em que aparece o sujeito com propriedades instrumentais. L9 afirma não haver, na frases 3, “nenhum elemento que

indique um outro objeto, ou uma outra pessoa que está exercendo a ação”. Finaliza dizendo que sujeito é aquele que vai executar o que o verbo pede.

Esses dados podem ser observados nos destaques em negrito a seguir:

L9 – (H) Sujeito dentro da oração ou dentro das frases no caso, são os elementos que vão efetuar essa ação, no caso João é o sujeito, porque ele que vai abrir o baú com a chave quebrada, o vento vai abrir a janela, uma chave falsa vai abrir a porta. **No caso, eu não tenho nenhum elemento que identifique um outro objeto, ou uma outra pessoa que está exercendo a ação.** Aqui, nesse sentido mesmo, sujeito o que vai fazer uma ação, ou que vai cumprir uma função mesmo. (J) O João vai abrir o baú de madeira – João sujeito, ação abrir o baú de madeira (vai escrevendo as funções dessa forma em cada frase), o vento sujeito e a ação abrir a janela, uma chave falsa, um determinada chave, essa chave :::: (rsrs) vai abrir a porta o sujeito e a ação abriu a porta. (L) Bem, (lê as frases) num sei, talvez aqui :::, no sentido? E – qualquer diferença. L9 - Tem diferença, porque, aqui na 1, ele vai se utilizar de um instrumento para abrir o baú, na 2 não tem um instrumento, não é uma pessoa, uma coisa física que no caso a agente sente, não é um indivíduo, então é diferente, da mesma forma uma chave falsa, eu entendo que é o meu sujeito; aqui, ela está exercendo a ação, mas eu entendo que por de trás da chave falsa vai ter um indivíduo que realmente vai estar exercendo a ação. E – Você acha que todo sujeito pratica a ação? L9 – Sim eu acho, mas apesar que eu acho que praticar a ação é muito restrito, porque não tem só verbo que vai praticar a ação, mas não só no sentido de fazer a ação, mas **eu acho que o sujeito é aquele que vai executar o que o verbo pede.**

L13 – (H) **Sintagma nominal que o verbo vai concordar**, que vai denominar a conjugação verbal e ::: ele é o centro da ação, ele vai praticar a ação na frase. (J) João abriu, o abriu que o verbo está no singular porque João é um sujeito simples. O vento a mesma coisa é um sujeito simples, no singular. Uma chave falsa abriu a mesma coisa. E – Você disse anterior mente que pratica a ação? (No início da entrevista havia dito que os sujeitos das frases praticavam uma ação) L13 - É porque o vento abriu, o João abriu e uma chave falsa ::: ah (rsrs). A chave falsa abriu, mas foi outra pessoa que praticou a ação, essa regra não segue muito bem nesse caso aqui. (I) **Acho que todo o sujeito concorda com o verbo, mas nem todo o sujeito pratica ação.** (L) No sentido da ação, o vento praticou a ação e aqui uma chave falsa foi usado por alguém, além da caracterização da chave.

L21 – (H) Depende, a gramática tradicional fala que sujeito sofre a ação ou pratica. **Antes eu falava que quem pratica a ação era o sujeito, mas existem outras funções**, não é uma coisa fechada, nessas frases, por exemplo, o sujeito dá para determinar, o João, o vento, a chave ou quem segurou a chave, o cachorro. Mas o sujeito é basicamente o que sofre ou o que pratica a ação. Esse é o conceito mais fácil para passar. (I) Não, por isso que eu falei isso. (J) João praticou a ação, o vento ::: praticou a ação, aqui (3) é como eu te falei, a chave não praticou a ação, mas ela é o sujeito. E – Mas isso faz que se perca o sentido de sujeito ou não? L21 – Não porque ainda é ::: porque na verdade quem sofreu a ação foi a porta que foi aberta pela chave. Não sei, de repente você poderia dizer que **pratica ou sofre ou que é usado por alguém.**

No nível III, encontram-se os alunos (6,66%) que alcançaram o nível máximo esperado e encontrado de identificação e conceituação do sujeito. Neste estágio, os indivíduos mostraram-se capazes de descrever adequadamente seus procedimentos, bem como apresentar um conceito adequado aos dados observados em cada uma das sentenças. Acredita-se que essa conduta pode ser explicada tendo em vista a condição desses indivíduos em coordenar as variáveis do objeto de conhecimento em foco desde o início da

entrevista. Ao se antecipar à ação, a coordenação inferencial orienta os procedimentos do acadêmico na busca do sujeito da sentença. Exemplo claro dessa situação pode ser encontrado nas falas de L18, que aponta como conceito de sujeito “o elemento do enunciado que vai concordar com o verbo” e alerta para o fato de “algumas gramáticas” dizerem que o sujeito é “o que faz a ação”. Conclui sua fala aplicando seu conceito às sentenças apresentadas: “é o elemento que vai concordar com o verbo e eu aplicaria isso nessas três frases”. A utilização das diferentes variáveis contidas na tarefa no limite da conceituação do sujeito, seguida por uma antecipação sucessiva de suas condutas cognitivas, ambas visíveis na certeza e segurança imposta nas respostas às perguntas do pesquisador, evidenciam a utilização de regulações tipo gama (γ) por esses alunos. Este fato pode ser observado na transcrição abaixo:

L18 – (H) A princípio o elemento do enunciado que vai concordar com o verbo. **Algumas gramáticas dizem que é o que faz a ação, mas dependendo do significado** ele vai fazer a ação, mas, na minha definição, é o elemento que vai concordar com o verbo mesmo. (I) Se eu fosse utilizar a forma básica do ensino médio eu ia utilizar quem abriu? João (faria uma pergunta). Mas eu acho que **é o elemento que vai concordar com o verbo e eu aplicaria isso nessas três frases**. (L) Um nome próprio, um substantivo com um artigo, e aqui um complemento de chave, também um ser vivo, um fenômeno da natureza, e um objeto.

Observam-se, nas respostas dos acadêmicos do curso de Letras, acréscimos sucessivos de elementos na conceituação do sujeito ao longo da entrevista. Os dados sugerem que a conceituação mais adequada de aspectos sintático-semânticos internos à resolução da tarefa depende da tomada de consciência das características mais profundas do tema em análise e não somente do domínio de nomenclatura ao algoritmo sintático⁴⁵. Dessa forma, conceituar e identificar o sujeito depende de, entre outros aspectos, reconhecimento e explicitação das características apresentadas pelo verbo dentro da estrutura oracional, não apenas pela utilização de um exemplo prototípico, mas pela coordenação dos diferentes tipos e variáveis sintáticas, semânticas, mórficas e até mesmo pragmáticas contidas no objeto de conhecimento em questão.

Como mostram os dados quantitativos, a maior porcentagem dos alunos de Letras encontra-se entre os níveis IIA (29,97%) e IIB (26,64%), ou seja, nos níveis em que há conflito cognitivo em relação à situação-problema. No entanto, mesmo havendo conflito, e percepção de diferenças, esses alunos foram incapazes de apresentar um novo conceito que

⁴⁵ Refere-se a termos ou conceitos sintáticos memorizados como suficientes a qualquer situação-problema.

abarcasse a situação conflituosa. Em menor quantidade, os acadêmicos situaram-se nos níveis IIC (13,32%) e III (6,60%). Nesses níveis, estão, respectivamente, os alunos que perceberam e apresentaram uma nova definição de sujeito no decorrer da resolução da tarefa e aqueles que apresentaram um conceito suficiente desde o início de sua explicitação. Nesse último nível, há, inclusive, reciprocidade entre ação e conceituação, bem como antecipações em relação às ações. Os alunos do nível III apresentaram maior domínio do objeto e, conseqüentemente, melhor conceituação dos aspectos sintáticos/semânticos exigidos (Quadro 3).

5.2. Apresentação e Discussão de Resultados entre os Alunos do Curso de Pedagogia

Entre os alunos do curso de Pedagogia, as variações de respostas referentes ao processo de tomada de consciência em relação ao conceito de sujeito ficaram divididas entre os níveis IA e IIB, sendo este último o nível máximo que alcançaram os alunos pesquisados desse curso. As respostas dos alunos demonstraram, desde o início da análise, estarem ligadas mais à ação do que à própria conceituação. Isso significa que os acadêmicos acabaram privilegiando os procedimentos de busca do sujeito da oração do que sua definição gramatical. Não ocorreu entre esses alunos um processo de tomada de consciência capaz de conduzir à conceituação mais acertada do ponto de vista da situação-problema apresentada na pesquisa.

Níveis de Tomada de Consciência	IA	IB	IIA	IIB	IIC	III
Número de Alunos	14	8	7	1	0	0
Porcentagem de Alunos	46,62%	26,64%	23,31%	3,33%	0%	0%

Quadro 4: Tomada de consciência em relação à identificação e conceituação do sujeito entre alunos de Pedagogia.

Fonte: autor

O nível IA (46,62%) foi marcado pela incompreensão ou não percepção das contradições existentes entre o conceito de sujeito verbalizado e os aspectos sintático-semânticos exigidos para a conceituação do sintagma nominal sujeito. O erro conceitual não foi percebido em uma perspectiva consciente o que sugere a ocorrência de recalque cognitivo por parte dos acadêmicos. Tomando Macedo (2002) como referência, pode-se

afirmar que os acadêmicos não se mostraram sensíveis a essas contradições e, portanto, não se desequilibraram cognitivamente frente à situação. A explicação da ação foi posterior e diferente à realização da tarefa, com uma forte tendência desses alunos em refazer sua ação seguindo sua descrição.

Em alguns casos, como o do acadêmico P4, apesar de citar outros tipos de sujeito – “P4: eu sei que tem vários tipos de sujeito, tem o simples, o composto, o oculto, mas o que é sujeito eu não sei explicar” –, mostrou-se incapaz de apresentar um conceito, dizendo não saber explicá-lo. P6 indica que o sujeito “é quem pratica a ação” e depois afirma existir “ações que são praticadas sem o sujeito”, e não justifica sua resposta. P7 relaciona o sujeito a tudo que tem movimento próprio, personificações e só após descrever as frases 2 e 3 (“O vento abriu a janela lateral com força” e “Uma chave falsa abriu a porta com exatidão”) parece se dar conta que objetos e fenômenos naturais podem ser sujeitos das orações. A verbalização desse aluno sugere que ele apropriou-se de algumas propriedades do objeto de conhecimento, sem, contudo, ter-se desequilibrado cognitivamente. O acadêmico P12 mostrou-se em dúvida em relação às características semânticas dos sujeitos das frases 1 e 2 (“João abriu o baú de madeira com a chave quebrada” e “O vento abriu a janela lateral com força”) e afirma: “não fica claro que foi realmente o vento e uma chave falsa que abriu a porta com exatidão. Também não fica claro quem é o sujeito, mas dá para saber, mas não fica claro quem é a pessoa. Porque não tem um nome, João ou ele”, demonstrando início de desequilíbrio. P28 diz não saber formular um conceito de sujeito. Entretanto consegue localizar os sujeitos e afirma ser necessário “ter em mente uma pessoa, um objeto, um fenômeno da natureza”, sem, contudo, justificar sua resposta.

Eis alguns tipos de respostas do nível IA:

P4 – (H) Você me pegou heim, eu sei que tem vários tipos de sujeito, tem o simples, o composto, o oculto, mas o que é sujeito eu não sei explicar. (J) Bem, o João, aqui, é um sujeito simples, um nome próprio, uma chave também, esse vento eu não sei, mas tem alguma coisa com a natureza, mas ele não é sujeito. Eu não sei explicar.

P6 – (H) Sujeito é quem pratica a ação, e objeto direto é quem vai sofrer a ação, daí a ação, o verbo. (I) Eu não sei, mas tem ações que são praticadas sem o sujeito da frase. Eu acho que depende da frase, vamos supor: Maria é bonita. Não sei se ela pratica a ação, mas ela é o sujeito da frase. (J) João abriu, ele (João) abriu. Na 2, eu vi que quem abriu era o vento e, na 3, quem abriu é a chave, então ele (o

vento) é o sujeito, então a chave (frase 3) que é o sujeito. (L) Em todos os aspectos, você fala? Assim, assim no caso, como foi praticada essa ação, no caso aqui, com força e, aqui, com exatidão. Já na primeira não aparece isso, só mostrou uma característica dessa frase, mas não da ação, que, aqui, no caso, foi com força.

P7 – (H) A pessoa, eu, você, tudo que dá movimento. Também tem o sujeito oculto que não aparece na frase. Eu acredito que é a pessoa em si, aquela que vai estar dando ::: alguém que vai estar agindo numa frase em um texto. (J) Então, por exemplo, João é o sujeito dessa frase porque foi ele quem agiu para abrir o baú. O vento no caso é o sujeito que, com a força dele, abriu a janela. A chave falsa (frase 3), deixa eu ver, abriu a porta com exatidão, então foi ela que fez a ação. O sujeito, então, seria o homem, os objetos, o oculto, os animais, o fenômeno da natureza. Então não fica só como pessoa né? Podem ser fenômenos naturais, vegetais. (L) É, agora que você consegue. **Nossa que engraçado, olha o João pessoa, o vento fenômeno e a chave um objeto.** Abriu de abrir, os verbos todos então agindo né, sobre alguma coisa. Mesmo que não pode ser verdade. O vento está agindo sobre alguma coisa com sua força, e a chave falsa também pode estar acontecendo. Então, a relação né, que você perguntou entre elas, está nos gêneros, um homem, um fenômeno e um objeto. Os verbos são os mesmos e os complementos são diferentes.

P12 – (H) É alguém que está praticando algum tipo de ação. (I) Acho que não necessariamente. (J) João sujeito praticou a ação de abrir o baú de madeira. Já o vento abriu a janela. No caso, o vento seria o sujeito, mas não fica claro que foi realmente o vento e uma chave falsa que abriu a porta com exatidão. Também não fica claro quem é o sujeito, mas dá para saber, mas não fica claro quem é a pessoa. Porque não tem um nome, João ou ele, não deixa claro realmente quem está praticando a ação. (L) Acho que não, o mesmo sentido.

P28 – (H) Eu, tu, pode ser indeterminado, oculto. O conceito em si eu não sei dizer. Você tem que ter em mente uma pessoa, um objeto, um fenômeno da natureza. (L) Aqui, é uma pessoa, o vento é um fenômeno da natureza e, aqui, é um objeto.

No nível seguinte, IB (26,64%), diferentemente do IA, aparecem as primeiras situações em que os alunos parecem tomar consciência de falhas ou lacunas nos conceitos de sujeito que verbalizaram e a oração apresentada. No entanto, elas ainda são inoperantes, fazendo com que os indivíduos voltem à afirmação inicial. Ao entrar mais a fundo na natureza de um objeto de conhecimento, estar-se-á, também, conhecendo as maneiras como este pode ser apresentado e, ao mesmo tempo, será diferenciado de outros objetos semelhantes tanto por suas distinções quanto por suas interações com os outros membros da classe.

Um caso interessante do nível IB é o de P27 ao afirmar que o verbo “abrir” expressa agentividade nas orações de uma forma geral. Entretanto, ao se referir à “chave”, assegura que deve haver uma pessoa que a utilize, mas não percebe a

contradição de sua afirmação. “O João, uma pessoa, o vento, um ser inanimado e a chave, um objeto, os três estão ligados a ações, tanto que o verbo abrir expressa uma ação”. Nos outros casos, a afirmação que, para que a chave abra alguma coisa, ela necessita de um sujeito não expresso é freqüente. P5 tem dúvidas também em relação ao vento ser ou não sujeito. P5 demonstra conflito em duas situações: primeiro ao se referir às propriedades semânticas do sujeito “vento”, frase 2 – “eu não sei, será que o vento abre alguma coisa?” e depois em relação ao sujeito “chave”, frase 3 – “Acontece que alguém usou a chave falsa para abrir a porta, porque a chave falsa não fez sozinha”. Conflito cognitivo semelhante tem P11 “Para que a chave falsa abra a porta ela precisa de outra pessoa para abrir”. Já P15 acredita que possa haver, na frase 3, um “sujeito oculto” e volta atrás em sua resposta – “Olha, eu acredito que na 3 uma chave abriu, mas teria que ter :: na verdade, não é a chave que abre, e, aqui, você tem um sujeito oculto”.

P5 – (H) Aquele que AGE, aquele que OPERA a ação. João abriu o baú de madeira, porque ele é o sujeito para mim, porque foi ele que abriu, foi ele que fez a ação. (2) O vento abriu a janela com força, ah ::: eu não sei, será que o vento abre alguma coisa? Não sei, eu acho que o sujeito é o vento. (3) Acontece que alguém usou a chave falsa para abrir a porta, porque a chave falsa não fez sozinha. Eu não sei realmente se essa chave falsa é o sujeito. Eu penso, eu imagino, mas uma chave falsa não abre nada, agora eu não sei se essa chave falsa é o sujeito.

P11 – (H) É aquele que realiza uma determinada ação, no caso João, o vento. (I) Nem sempre, mas, nesses casos, estão praticando uma ação. (J) João abriu o baú. A ação dele foi abrir o baú de madeira. (2) O vento abriu a janela. A ação dele foi abrir a janela. (3) Uma chave falsa, no caso a chave realizou a ação de abrir. (L) Os sujeitos são diferentes, João é uma pessoa, o vento é uma ação da natureza e uma chave falsa :: Para que a chave falsa abra a porta, ela precisa de outra pessoa para abrir. E – E isso causa uma diferença no conceito de sujeito? P11 – eu acho que sim, mas eu não sei dizer, eu preciso estudar um pouco.

P15 – (H) É o sujeito da ação, é quem pratica a ação, é quem está atuando na frase. (I) Olha, geralmente sim, mas nem todas. (J) (1) Aqui no caso, ele está bem explícito que João está praticando a ação de abrir, o vento (2) tá abrindo, ele está praticando a ação de abrir, e, aqui, (3) também a chave. Porque aqui todos são o sujeito e você tem o sujeito bem claro. E – Você está me dizendo que todos estão praticando a ação? P15 – Sim, com certeza. (L) Olha, eu acredito que, na 3, uma chave abriu, mas teria que ter :: na verdade não é a chave que abre, e aqui você tem um sujeito oculto. E – E essa diferença causa algum problema no conceito de sujeito? P15 – talvez um pouco de dificuldade na ora de você definir aqui, que

tipo de sujeito você tem. Você tem um sujeito como a chave e de repente você tem um sujeito assim (a chave). E – Mas seu conceito daria pra aplicar aí (praticante de uma ação)? Com certeza.

P27 – (H) Quem pratica a ação. (I) Me dê uma frase que o sujeito não pratique a ação, pode ser o sujeito indefinido, mas sempre associado a uma ação. (J) João abriu, o vento abriu, uma chave falsa abriu, todos os três sujeitos aqui. O João, uma pessoa, o vento, um ser inanimado e a chave, um objeto, os três estão ligados a ações, tanto que o verbo abrir expressa uma ação. (L) Sim, o vento é uma pessoa, o vento é um agente da natureza, um ser inanimado e uma chave falsa abriu é um objeto que está sendo utilizado para a ação, mas de qualquer forma quem abre a porta não é meu sujeito chave, mas uma pessoa manuseia.

A partir do nível IIA (23,31%) o conceito de sujeito começa sistematicamente a aparecer como um problema para os alunos. No entanto, eles tendem a negociar os dados de observação com o conceito anteriormente verbalizado, com constantes soluções de compromisso, ou seja, apesar de identificar novos dados nas frases preferem adequá-los de alguma forma à sua rede conceitual, sem desequilíbrio. Segundo Marimón (2002), a passagem do modelo conhecido ao novo ocorre por contigüidade entre propriedades, num mecanismo de economia que consiste em introduzir o máximo de informações novas com o mínimo de mudança. Nas palavras da autora, “diante da presença de objetos desconhecidos, o sujeito busca um modelo análogo para aplicar a eles, na tentativa de reduzir o novo ao já conhecido, introduzindo as modificações necessárias a seu modelo para adequá-lo às novas características” (MARIMÓN, 2002, p. 101).

Os alunos cujas respostas foram classificadas no nível IIA desequilibraram-se cognitivamente ao tomarem consciência dos aspectos sintáticos/semânticos presentes na terceira frase (Uma chave falsa abriu a porta com exatidão). Em outras palavras, esses alunos, por meio de suas ações, desequilibram-se parcialmente e fazem tentativas de superação da contradição conceitual percebida. P2, por exemplo, busca, em algumas tentativas, reformular sua resposta anterior, demonstrando várias dúvidas conceituais – “Pra mim, quem é o sujeito aqui é a chave e ela praticou uma ação :: quer dizer, não, precisou de alguém, não, mas, até então, foi a chave que abriu, não, mas uma pessoa abriu a porta.” Mais a frente, apresenta uma solução de compromisso e acaba desistindo e reapresenta sua resposta anterior, mas alterando parcialmente seu conceito – “Eu tinha dito que todo sujeito pratica a ação, então eu poderia dizer que o sujeito está oculto, mas eu acho que não, eu acho ainda que a chave é o sujeito, mas agora eu acho

que o sujeito não é sempre o que pratica a ação”. Ao final da tarefa, este aluno reafirma ser um caso de sujeito agentivo, ou seja, praticante de uma ação: “Não, mas eu vou voltar atrás, eu acho que todo o sujeito pratica a ação”.

O acadêmico P1, ao perceber que seu conceito não contempla adequadamente o sujeito contido na frase 3, muda sua resposta e afirma que a frase está ao contrário e o sujeito é “a porta” – “Não é a ação de abrir a porta. Não, está ao contrário aqui, o sujeito é a porta! Uma chave falsa abriu a porta com exatidão. O que abriu a porta? Uma chave falsa, então, aqui, (a porta) é o sujeito”. Ao final muda seu conceito de sujeito – “É. ::: Não estaria praticando a ação aqui, estaria sofrendo aqui. E – Então o que seria o sujeito? P1 – O que pratica e o que recebe a ação”. P29 apresenta solução semelhante, mas remete o sujeito sempre à “chave” – “É aqui no caso, a porta poderia ser sujeito também, porque ela também sofreu a ação no caso, mas quem fez a ação foi a chave falsa, ela executou a ação”. O acadêmico P24 resolve solucionar a contradição entre seu conceito de sujeito e o exemplo da sentença indicando poder haver um sujeito oculto que utilizou a chave para abrir a porta – “não seria a chave que tá praticando a ação, mas, no caso, alguém que tá usando a chave para praticar a ação, mas a chave é o sujeito. É quem pratica a ação. Quem sabe não caberia um sujeito oculto aqui, porque eu não tô vendo quem pratica a ação”.

P1 – (H) É quem pratica a ação. (J) Assim, João abriu o baú de madeira, ele está praticando a ação de abrir o baú. O vento abriu a janela, o vento praticou a ação de abrir a janela. Uma chave falsa abriu a porta, a chave :: Não é a ação de abrir a porta. Não, está ao contrário aqui, o sujeito é a porta! Uma chave falsa abriu a porta com exatidão. O que abriu a porta? Uma chave falsa, então aqui (a porta) é o sujeito (não percebe que faz a mesma pergunta anterior e que a resposta continua sendo uma chave falsa). Tá meio complicado aqui. E – Por quê? P1 – Uma chave falsa abriu a porta com exatidão, o que abriu a porta com exatidão? Uma chave falsa (repete a pergunta). É, seria a porta. E - A porta pratica a ação então? P1 – É. ::: Não estaria praticando a ação aqui, estaria sofrendo aqui. E – Então o que seria o sujeito? P1 – O que pratica e o que recebe a ação. (L) Sim, aqui (frase 3, pois diz que é a porta), o sujeito não está no início, acho que só.

P2 – (H) Quem pratica a ação, igual aqui (1) João abriu o baú de madeira. Até então, ele foi aberto por alguém, precisou de alguém pra executar, fazer a ação de abrir. Nesse caso, o João, a mesma coisa do vento aqui (2) e a mesma coisa de uma chave falsa aqui (3). (I) Até então, eu acho que sim. E – Você podia me explicar na 3? P2 – Pra mim quem é o sujeito aqui é a chave e ela praticou uma ação :: quer dizer, não, precisou de alguém, não, mas até então foi a chave que

abriu, não, mas uma pessoa abriu a porta. E – O que você disse que era sujeito mesmo? P2 – Eu tinha dito que todo sujeito pratica a ação, então eu poderia dizer que o sujeito está oculto, mas eu acho que não. Eu acho ainda que a chave é o sujeito, mas agora eu acho que o sujeito não é sempre o que pratica a ação. E – E na dois? P2 – É, na dois não foi intencional e na do João não, ele praticou intencionalmente. E – Que conceito você utilizaria então? P2 – Não, mas eu vou voltar atrás, eu acho que todo o sujeito pratica a ação.

P24 – (H) Quem pratica a ação. (I) Pelo que eu me lembro, pelo que eu estudei, o sujeito SEMPRE pratica a ação da frase. (J) João é o sujeito. É, ele que abriu o baú de madeira com a chave quebrada. O vento abriu a janela. É, o vento que com força abriu a janela e também praticou a ação. (3) Agora aqui, não seria a chave que tá praticando a ação, mas no caso alguém que tá usando a chave para praticar a ação, mas a chave é o sujeito. É quem pratica a ação. Quem sabe não caberia um sujeito oculto aqui, porque eu não tô vendo quem pratica a ação. Não sei se é bem isso. (L) Uma pessoa, um fenômeno da natureza e um objeto.

P29 – (H) Quem executa ou sofre a ação. (I) Eu acredito que sim. (J) João abriu o baú de madeira, então ele executou uma ação. (2) O vento abriu a janela lateral com força, aqui, poderia ser o vento o sujeito, porque ele executou a ação. (3) Uma chave falsa abriu a porta com exatidão :: é aqui, no caso, a porta poderia ser sujeito também, porque ela também sofreu a ação no caso, mas quem fez a ação foi a chave falsa, ela executou a ação. E – O sujeito é a porta ou a chave? P29 – Gente, agora eu fiquei na dúvida. É porque do modo que foi escrita a gente tem a impressão que a chave que é o sujeito, mas se você mudar a frase, uma porta vai ser o sujeito, mas eu deixo a chave como sujeito. (L) Aqui é uma pessoa, o vento não está definido que vento que foi, e uma chave é sujeito indefinido, qualquer chave.

No nível IIB (3,33%), nível máximo alcançado por esse grupo de acadêmicos, bem como caso único entre os entrevistados do curso de Pedagogia, o conflito e a percepção de divergências entre respostas e características das orações apresentadas foi constante, embora limitando-se à sua descrição. Apesar de assemelhar-se muito às respostas do nível anteriormente descrito, neste nível, não foram apresentadas soluções de compromisso. No caso encontrado, o aluno P23 tentou resolver a situação-problema buscando um referente extra frasal e respondeu: “Esse daqui também teve outro elemento para praticar a ação dela, mas ela praticou, mesmo tendo um elemento que colaborou”. Sua resposta indica a necessidade de tomada de consciência de outras variáveis das sentenças e do próprio sujeito para que ele pudesse reconstruir seu conceito de sujeito e alcançar o nível III de tomada de consciência e conceituação do sujeito. Este

fato reforça a afirmação de Piaget (1978a) de que a tomada de consciência é um processo gradual, em que vão ocorrendo diferentes tipos de integração.

P23 – (H) É :: como que fala, é quem pratica uma ação. (I) Nunca parei para pensar, de repente ele não só tá praticando uma ação, mas ele é a parte mais importante do texto. Acho que ele também pode não praticar a ação, mas pelo que eu lembro o sujeito pratica a ação (obstáculo epistemológico). Eu ainda fico com o que ele pratica a ação. (J) No caso aqui, João, ele abriu o baú de madeira, João é quem praticou a ação. (2) Eu poderia estar perguntando quem abriu a porta, então foi o vento. (3) eu não sei se poderia ser o sujeito uma chave falsa, é porque com ela que foi praticada a ação de abrir a porta. E – Qual é a sua dúvida nesta frase. L23 – É que uma chave falsa :: é porque o sujeito não precisa ser uma só palavra, ele pode ter várias palavras, para dar o sentido do sujeito que seja. Esse daqui também teve outro elemento para praticar a ação dela, mas ela praticou, mesmo tendo um elemento que colaborou. E – Pensando nisso, como você define sujeito agora? P23 – Aqui no caso, ela precisou de outro elemento para praticar a ação (foge da resposta). (L) Não sei te dizer.

Além dos aspectos discutidos, em geral, os alunos do curso de Pedagogia referiram-se constantemente a sujeitos ocultos como forma de resolver os casos de sujeito instrumental (frase 3, “Uma chave falsa abriu a porta com exatidão”) e causativo (frase 2, “O vento abriu a janela lateral com força”). O nível IIA foi marcado pela incompreensão ou não percepção do problema existente entre o conceito de sujeito verbalizado e sujeitos das frases 2 e 3. O conceito de sujeito como “aquele que pratica a ação” parece ter sido um orientador absoluto na resolução das situações-problema, gerando, nos casos em que não se adequava, dúvidas na identificação das entidades sintáticas. O acadêmico P1, por exemplo, apresenta, em relação à frase 3, primeiro “a chave” como sujeito. Entretanto, no momento da explicitação, percebeu que a chave não apresenta características de agente, e mudou sua resposta dizendo que o sintagma nominal “porta”, na frase com função sintática de objeto direto, era o sujeito. Em decorrência disso, acrescenta ao seu conceito de sujeito anteriormente verbalizado que, além de praticante, o sujeito poderia ser receptivo de uma ação – “o que pratica e o que recebe a ação”.

5.3. Comparação do Desempenho dos Acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia

Ao comparar os dados apresentados pelos alunos dos dois cursos, observa-se que apenas no nível IIA os resultados se aproximam. Nesta faixa de desempenho, cerca de 20% a 30% dos alunos de ambos os grupos se aproximaram (Letras 29,97% e Pedagogia 23,31%) e a partir daí distanciaram-se novamente. Embora os níveis superiores de tomada de consciência tenham apresentado baixa de frequência nos dois grupos, entre os alunos do curso de Pedagogia (Pedagogia IIB, 3,33%) esse fenômeno ocorreu de maneira mais acentuada do que entre os alunos do curso de Letras (Letras nível III, 6,66%) como pode ser observado no gráfico. Tais dados sugerem que o aprendizado de conteúdos gramaticais durante o curso superior influenciou o desempenho do segundo grupo investigado nesta pesquisa.

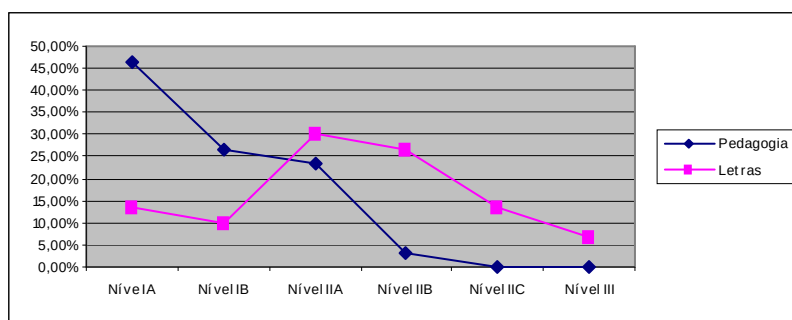


Gráfico 1: Comparação entre o desempenho dos alunos dos dois cursos pesquisados em relação à tomada de consciência na identificação e conceituação do sujeito

Fonte: autor

O desempenho dos alunos do curso de Pedagogia evidencia insuficiência de conhecimentos capazes de resolver o problema da conceituação do sujeito e predominância de algoritmos sintáticos. Esta insuficiência parece ter levado esses acadêmicos a não perceberem as contradições existentes entre suas respostas e as orações apresentadas, bem como insistir no primeiro conceito e procedimento manifestado no início da entrevista com o pesquisador. O conceito e procedimento, mantidos durante a entrevista com pequenas alterações até o nível IIA de tomada de consciência, parecem ser o aprendido e memorizado pelos alunos na primeira fase de sua escolarização. A sua conduta evidencia uma tendência deles a manter e reproduzir conceitos e procedimentos de níveis de escolarização inferiores, mesmo tendo freqüentado o nível superior. O conceito, em especial “sujeito é aquele que pratica uma ação”, parece ter se tornado um obstáculo à construção de um conceito gramatical mais

adequado aos dados fornecidos nas sentenças. Tais fatos fazem supor que esse conceito, embora aprendido na escola, não se tornou um instrumento efetivo para situações lingüísticas em uso.

Durante o percurso de resolução da tarefa, foi possível observar que a persistência em uma definição única, reducionista e incompleta, fez que os acadêmicos resvassem, sobretudo até o nível IIA, em aspectos sintático-semânticos das frases como empecilhos a uma conceituação mais ampla do sujeito. Entre os que se desequilibraram cognitivamente, percebendo ou elaborando um novo conceito, e os que demonstraram coordenar as variáveis dos dados da tarefa, apresentando conceito suficiente sob o ponto de vista lingüístico (níveis IIB e III), têm-se um total de 46,62% dos alunos de Letras e apenas 3,33% dos alunos de Pedagogia. Estes dados evidenciam a insuficiência conceitual destes últimos em relação ao reconhecimento de particularidades da Língua Portuguesa. O restante, cerca de 53,28% dos alunos do curso de Letras e 96,57% dos alunos do curso de Pedagogia, apresentou em suas verbalizações o conceito de sujeito como “praticante de uma ação” ou com definições semelhantes, não tomando consciência plena ou apenas parcialmente do problema existente.

A percepção de diferentes propriedades sintático-semânticas (níveis IA, IB e IIA) ocorreu em ambos os cursos, no entanto, só motivou modificação dos conceitos prévios dos alunos a partir de IIB, nível em que a mudança foi considerada possível. No nível III, as diferenças entre o conceito verbalizado e os dados de observação contribuíram para a explicitação das lacunas existentes no conceito de sujeito “como praticante de uma ação”. A função do sujeito e suas relações sintático-semânticas com o verbo não foram consideradas no momento da conceituação em nenhum nível. Em ambos os cursos, os alunos não comentaram sobre ser o verbo responsável pelos papéis temáticos das sentenças (IGNÁCIO, 2002). Cumpre lembrar que os papéis temáticos para o sujeito, contidos nas frases 1, 2 e 3, (agentivo, causativo e instrumental, respectivamente), foram percebidos pelas teorias ingênuas dos indivíduos, como uma pessoa (agente), um fenômeno da natureza (causativo) e um objeto (instrumento), sem verbalização explícita da nomenclatura da área.

As características do conceito de sujeito verbalizado pelos alunos dos dois cursos como nível I e alguns casos do nível IIA remetem à visão clássica descrita por Oliveira (1999), especialmente pelo fato dos alunos tentarem “encaixar” o protótipo agente em

todos os modelos frasais analisados. As ocorrências de outras categorias prototípicas foram observadas a partir de IIB, nível em que as contradições entre verbalização e dados de observação eram apresentadas como dúvidas (conceito memorizado e conceito percebido), levando, entre os que se desequilibraram cognitivamente, à proposição de um conceito que melhor se encaixasse com as situações propostas.

Os dados sugerem a existência de uma relação direta entre a ocorrência de desequilíbrio cognitivo e a formação de conceitos mais complexos e ampliados sobre o sujeito. A relação faz supor que quanto maior a exposição a sentenças diferentes, maior poderá ser o conflito cognitivo e a possibilidade de ampliação do conceito de sujeito aprendido de forma imprecisa e incompleta. O aumento de regulações ativas, caracterizado pela extração de um número maior de informações do objeto de conhecimento, permite que sejam assim comparadas, gerando um protótipo lingüisticamente mais adequado (ROSCH, 2004).

O fenômeno de construção da noção de sujeito parece ter compreendido a construção de outras entidades subjacentes a ela, desde noções elementares, como predicado, objeto direto, objeto indireto, adjunto adnominal e adverbial, a noções de dependência e relações semânticas e pragmáticas entre essas partes. Estas noções parecem se desenvolver de forma paralela ao aprendizado do conceito de sujeito, uma vez que, sintaticamente, estão interligadas em uma espécie de rede conceitual.

Todos estes aspectos podem ser verificados no estágio III, em que os alunos em posse de um conceito de sujeito que melhor se aplicava às sentenças – concordância com o verbo em número e pessoa – descreveram, além das diferenças semânticas percebidas entre os sujeitos das sentenças, a impossibilidade de aplicação de outros conceitos como “praticante de uma ação”. Em termos gerais, o conhecimento desses alunos em relação à estrutura frasal correspondem às características da concepção teórica de conceito, visto relacionarem as características observadas umas com as outras com maior clareza do que os acadêmicos dos outros níveis (IA, IB, IIA e IIB).

Apesar de preocupantes, os dados sugerem que os alunos do curso de Letras apresentam-se melhor preparados no que se refere ao conceito focalizado pela presente pesquisa, uma vez que quase a metade dos alunos (46,62%, níveis IIB, IIC e III) desequilibrou-se cognitivamente e re-organizou, de alguma maneira, sua resposta. A outra metade dos acadêmicos (53,38% – níveis IA, IB e IIA) parece não ter se deixado

desequilibrar cognitivamente em razão da existência de obstáculos epistemológicos pertinentes ao conceito de sujeito da oração, uma vez que, por freqüentarem o curso de Letras, supostamente tiveram contato com conceitos mais amplos de sujeito. Os alunos entrevistados do curso de Pedagogia, por outro lado, demonstraram possuir lacunas conceituais importantes sobre o tema em razão de não terem tido acesso a esse conteúdo.

A comparação dos dados do curso de Pedagogia e do curso de Letras permitiu observar como os conteúdos ensinados durante a graduação interferiram no processo de conceituação de entidades gramaticais. Acredita-se que a análise e a comparação dos dados de cada grupo pesquisado pode conduzir a novos aspectos ainda não estudados e essenciais ao entendimento da necessidade e do tipo de raciocínio de cada grupo pesquisado na resolução de tarefas gramaticais.

Ao confrontar os percentuais obtidos entre os alunos do curso de Pedagogia com os do curso de Letras, obtiveram-se resultados significativos ao nível de 5% (p -valor < 0,05) a favor do segundo nos níveis: IA (Letras – 13,32%; Pedagogia – 46,62%), IIB (Letras – 26,64%; Pedagogia – 3,33%) e IIC (Letras – 13,32%; Pedagogia – 0%). Para os demais níveis, o resultado do teste foi não significativo, ou seja, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade entre percentuais.

De uma forma geral, o modo como foram organizadas a tarefa e a entrevista demonstrou ser, nos dois cursos pesquisados, uma ferramenta interessante para chegar à tomada de consciência no processo de identificação e conceituação de entidades gramaticais. Este dado faz com que se observe que a tomada de consciência possa se constituir um instrumento para o ensino reflexivo de língua. Não houve diferenças significativas entre os dois cursos nos outros níveis – IB, IIA e III.

5.4. Implicações do Fazer e Compreender

Como se disse anteriormente, a conceituação está ligada tanto às ações do indivíduo sobre o objeto quanto à tomada de consciência desta ação. Dessa forma, as ações sobre o objeto de conhecimento transformam os indivíduos à medida que tomam consciência de elementos antes não percebidos, o que faz das ações um tópico importante a ser discutido. Trata-se de uma descrição tão rica e importante quanto a própria tomada de consciência, apresentada anteriormente. Portanto, assim como Piaget (1978b) em

Fazer e Compreender, nesta pesquisa não se poderia apresentar dados relativos às ações dos acadêmicos sem dar a devida ênfase que tal tema merece. Por esse motivo e por esse não ser um dos objetivos do presente estudo, apresentam-se apenas alguns dados, mais especificamente relacionados aos procedimentos sintáticos utilizados na segmentação das sentenças, como forma de exemplificar o percurso geral dos alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia, deixando a análise detalhada deste aspecto para um trabalho futuro.

Do ponto de vista lingüístico, houve uma tendência geral, em ambos os cursos, em localizar o sujeito e outras entidades sintáticas pelo critério posição (sujeito estar no início da frase, seguido do verbo, objeto direto e adjuntos). Entretanto, na análise da sentença em que o sujeito estava invertido – frase 5 – os indivíduos, com exceção de P12 que disse apenas que a frase está “estranha”, verbalizaram ter iniciado pela análise do verbo (L5 – “Nessas primeiras aqui, pelo sujeito estar bem claro e tá no começo da frase eu comecei pelo sujeito, mas aqui (5), como começa pelo adjunto adverbial e o sujeito está no final, eu vi que o verbo só pode estar ligado a esse sujeito que fica no final”). L8 afirma ter classificado errado os elementos da sentença cinco e muda sua resposta anterior, demonstrando fazer perguntas ao verbo (“Num primeiro momento eu fui meio que seguindo a seqüência aqui, com a pata esquerda, abriu o verbo, abriu alguma coisa, quem? O cachorro, só que é dentro da seqüência aqui, só que eu consegui identificar o sujeito que seria o cachorro, as outras partes, abriu o verbo, com o quê? O portão, aí é que tá, não sei se é o OD, com alguma coisa, com a pata esquerda”). Esses dados podem ser observados nos destaques em negrito das transcrições abaixo:

*L5 – Eu separei sintaticamente, primeiro o sujeito, eu fui separando por blocos. (1) **sujeito, verbo, objeto e aqui adjunto adverbial**, não sei, com a chave quebrada, **adjunto adverbial de modo**. Mesma coisa aqui, **sujeito, verbo, OD** e eu não sei porque eu separei, porque eu separei a janela lateral, eu separei porque caracteriza janela, eu juntaria janela lateral e com força adjunto adverbial. (3) **sujeito, verbo, objeto e adjunto adv**. Na 4, **sujeito, verbo, mão do processo é objeto e com a prefeitura adjunto adverbial** e na última (5) **adjunto adverbial, verbo, objeto e sujeito**. (B) **Nessas primeiras aqui, pelo sujeito estar bem claro e tá no começo da frase eu comecei pelo sujeito**, mas aqui (5) **como começa pelo adjunto adverbial e o sujeito está no final**, eu vi que o verbo só pode estar ligado a esse sujeito que fica no final. (C) **Bem, aqui nessas frases, como o sujeito está no começo eu identifiquei primeiro o sujeito**, mas aqui **que o sujeito está no final**, eu fiz da forma que eu sempre faço e comecei pelo verbo depois o sujeito.*

L8 – Identificando como eu falei pra você, o sujeito, o verbo, o OD e o OI. Em todas elas, eu usei o mesmo processo. Foi assim em todas, sim. Essa última eu fiquei confuso, com a pata esquerda, aqui não tem sujeito, espera aí? Com a pata esquerda, abriu o portão, o cachorro, essa frase não tá certa pra mim, eu digo a construção dela, eu acho que tinha que ser inverso, o cachorro com a pata esquerda abriu o portão, pra mim a construção não esta certa, com a pata esquerda, abriu o portão o cachorro? Não tá correta a construção pra mim. E – E qual seria o sujeito? L8 – O cachorro. E – Por onde você tinha começado? L8 – Pela mesma seqüência que eu tinha começado aqui (indica as outras frases em ordem direta), mas agora que eu estou vendo que não tinha muito sentido. Num primeiro momento eu fui meio que seguindo a seqüência aqui, com a pata esquerda, abriu o verbo, abriu alguma coisa, quem? O cachorro, só que é dentro da seqüência aqui, só que eu consegui identificar o sujeito que seria o cachorro, as outras partes, abriu o verbo, com o quê? O portão, aí é que tá, não sei se é o OD, com alguma coisa, com a pata esquerda. (B) Foi, em todos com exceção da última, que agora que eu vi que seria o cachorro que eu comecei com a pata esquerda e tentei seguir a mesma seqüência, agora que eu li que, na verdade, o sujeito é o cachorro. Não foi igual às outras, eu tentei separar primeiro o verbo e depois o portão e agora que eu identifiquei que o cachorro é o sujeito. Nessa foi primeiro o verbo e, nas outras, o sujeito primeiro. (C) E – E por onde você começou na frase 1? L8 – João; na dois, abriu, nessa ordem (da esquerda para direita). Só nessa última que foi diferente, eu separei primeiro o verbo, depois o portão, com a pata esquerda e por último o cachorro.

P12 – Primeiramente, eu achei o sujeito, a ação dele, o que ele abriu, depois o baú de madeira e depois com a chave quebrada. Primeiro o sujeito, depois a ação e depois o que ele praticou. (2) Primeiro o vento, depois a janela, e depois com força, então seria o vento abriu a janela com força. O vento seria um ::: como eu posso colocar pra você. (3) a chave falsa, o que ela fez abriu a porta com exatidão. Na 4, eu separei assim, ele / abriu mão / do processo / com a prefeitura. (5) Com a pata esquerda / abriu o portão / o cachorro. Ai, ficou tão estranha essa frase, por o cachorro aqui (indica o cachorro no final). O sujeito é o cachorro, a ação abriu o portão e com a pata esquerda ::: eu também não sei te dizer. (B) Não, na dois e na 3 não, porque o sujeito não está claro. (B) Sim, foi. (C) sujeito, verbo e predicado, assim em todos.

Outro recurso utilizado pelos acadêmicos, com freqüência, na identificação do sujeito e dos complementos das sentenças propostas foram perguntas feitas ao verbo (quem?; o quê?; como e de que forma?). Esse procedimento é encontrado muitas vezes em materiais didáticos tradicionais. Esse dado aparece nos destaques em negrito das transcrições das respostas dos acadêmicos dos dois cursos – Letras (P27) e Pedagogia (P1 e P5) – abaixo:

L27 – Foi perguntando, quem abriu? João, abriu o quê? O baú de madeira e o complemento, com a chave quebrada. (2) Quem abriu, o vento, abriu o quê? A janela,

como? Com força. Foi sempre perguntando. (3) uma chave falsa, sujeito, abriu o quê? A porta / com exatidão. (4) Aqui também, ele/ abriu/ mão do processo/ com a prefeitura. E aqui (5) tem uma inversão (marca com uma seta que com a pata esquerda deve ir para o final). Eu não sei bem o porquê, pois gramática é uma coisa que eu não gosto muito. (B) Nessa daqui não (5), porque eu vi que ela tem uma inversão, então primeiro eu procurei o sujeito. E – E como você encontrou o sujeito? L27 ::: ah, não sei dizer, porque é uma coisa meio óbvia, ele não pode ser o portão, que abriu com a pata esquerda, pelo complemento eu vi que era o cachorro.

P1 – **Eu fiz as perguntas, quem abriu o baú de madeira com a chave quebrada?** João, o sujeito, abriu o quê? O baú de madeira, de que forma? Com a chave quebrada. (2) Quem abriu a janela lateral com força, o vento, abriu o quê? A janela lateral, como? Com força. (3) O que abriu a porta com exatidão? Uma chave falsa, abriu o quê? A porta, como? Com força. (4) Quem abriu mão do processo com a prefeitura? Ele, sujeito. Abriu o quê? Mão do processo, com quem? Com a prefeitura. (5) Quem abriu o portão? O cachorro, abriu o quê? O portão, como? Com a pata esquerda. **(B) Não, foi pelo sujeito. Em todas as frases. Ah, eu fiz a pergunta pra saber quem é o sujeito, necessariamente eu fiz a pergunta para chegar ao sujeito, mas eu não tenho certeza.** E – Por quê? P1 – Ah, porque eu disse que começava pelo verbo, mas eu faço primeiro a pergunta, necessariamente foi pela pergunta pra chegar ao sujeito. (C) Ah, eu disse com o verbo, porque eu sempre faço a pergunta para o verbo, quem abriu mão do processo com a prefeitura? Ele, então, eu iniciei pelo verbo. Se for falar a seqüência que eu fiz foi pelo verbo, aí eu encontrei o sujeito, depois quem abriu o baú de madeira, João, abriu o quê? O baú de madeira, com o quê? Com a chave quebrada.

P5 – Eu comecei pelo início da frase, João abriu, o quê? Quem abre, abre alguma coisa, o baú de madeira. Agora, eu não lembro o que eu faria com isso daqui, com a chave quebrada. (2) Essa eu só dividi os dois aqui, mas eu não sei, o vento abriu, a janela, com força, eu também não sei. (3) Com a chave falsa, a chave seria o sujeito e falsa o predicado de falsa. Uma chave falsa abriu, o quê? A porta, como? Com exatidão. (4) Ele abriu mão do processo, eu não sei quem é esse ele, não sei que tipo de sujeito ele é, aí eu não sei perguntar, aí eu separei com a prefeitura. (5) Nessa aqui, eu li e reli, depois eu vim pra cá (final da frase). O cachorro é o sujeito. O cachorro abriu o portão, então eu compreendi a frase daqui para lá, então o cachorro abriu o portão com a pata esquerda (indica com setas). (B) Ah ::: eu comecei pela primeira parte da frase, eu pensei esse daqui, é o verbo né. E – Qual a primeira coisa que você viu? P5 – Ah, eu olhei a frase

inteira primeiro, depois eu separo, João abriu, o baú de madeira, se João abriu ::: por isso que eu falo, não é bem pelo sujeito que eu começo, mas eu não sei, eu acho que essa palavra que me direciona como eu vou segmentar. E – E você poderia marcar qual é a primeira e depois a sequência? P5 – Abriu 1, João 2, o baú de madeira 3. Só que primeiro eu leio esta (o verbo) e eu retorno aqui (o sujeito), depois eu ignorei (com a chave quebrada).

Para encontrar os sujeitos das sentenças, os alunos do curso de Pedagogia optaram, em geral, por dividir as sentenças em duas partes: sujeito e predicado (exemplo: João / abriu o baú de madeira com a chave quebrada – separando João, sujeito, do restante da frase). Nos casos em que outros termos sintáticos foram apontados pelos acadêmicos – como objeto direto, objeto indireto entre outros –, os alunos verbalizaram espontaneamente não saber a nomenclatura, ou a função sintática dos mesmos⁴⁶. Entre os alunos do curso de Letras as classificações foram, desse ponto de vista, mais detalhadas – a maioria dos alunos identificou e conceituou sintaticamente os componentes das orações. Entretanto, apesar de identificarem mais tópicos sintáticos nas sentenças, como objeto direto e indireto, esses alunos apresentaram dificuldades quanto às suas classificações e conceituações.

Uma comparação desses dados com os relativos à tomada de consciência nas situações-problema fornecidas aos acadêmicos permite constatar que, no caso da conceituação do sujeito, as condutas de identificação das entidades sintáticas contidas nas sentenças ficaram ligadas, nos dois cursos analisados, mais à ação dos indivíduos sem que a ação se direcionasse à sua conceituação. Isso, com base nas variáveis desse objeto de conhecimento durante os procedimentos de resolução da tarefa. Os alunos de Letras, por exemplo, não apresentaram dificuldades em encontrar o sujeito. Em contrapartida, demonstraram-se inaptos na sua conceituação e de outras entidades por meio de seu contato com o objeto de conhecimento, sobretudo nos níveis em que ocorreram mais conflitos (a partir do nível IIA). Um caso interessante foi o de L12 – caso em que a resposta em relação à tomada de consciência na conceituação do sujeito correspondeu ao nível IA – que, apesar de dizer ter observado a concordância do sujeito

⁴⁶ Nesse aspecto, os alunos entrevistados, em grande parte dos casos, disseram não saber o que seria “divisão sintática”, sendo necessária uma breve descrição do pesquisador, sem que a mesma interferisse nas respostas dos sujeitos. A nomenclatura da área, apesar de não ter sido cobrada entre as perguntas e respostas, foi um dos maiores obstáculos verificados nas respostas dos alunos do curso de Pedagogia. Muitas das descrições utilizadas pelos alunos saíram frequentemente do esperado para esse curso, sendo comuns confusões entre tópicos empregados na análise morfológica.

com o verbo (destaque em negrito), não utiliza esse dado na conceituação a seguir e afirma que o sujeito “chave” também pratica uma ação, sem desequilíbrio cognitivo (L12: “Tem o sujeito que sempre pratica a ação. (I) é, eu acho que sim, na maioria dos casos [...] A chave falsa, no caso, há outro sujeito por trás, mas eu acredito que também daria, pois na frase ela é o sujeito, ela praticou a ação”).

L12 – (A) Primeiro o sujeito, depois o tempo verbal e depois o predicado com o restante (frase 1). (2) Eu vi quem era o sujeito, o tempo verbal, o objeto e no caso a intensidade, com força. (3) Eu identifiquei o sujeito, procurei achar o verbo, eu não dei tanta importância, porque eu olho o sujeito, depois com exatidão (não explica o que é com exatidão). (4) eu identifiquei primeiro o sujeito, abriu mão do processo com a prefeitura! :: procurei ver o verbo. Daí o abriu aqui tem o mesmo sentido que o abriu das outras frases. Daí, só. Na 5, eu primeiro identifiquei o sujeito que eu percebi que estava no final da frase, depois eu fui tentando desmembrar. Eu comecei, mais ou menos, de trás pra frente. Então, primeiro eu identifiquei o sujeito, depois o tempo e depois o modo como ele fez isso. Comecei pelo sujeito em todos, comecei do sujeito e parti para o verbo. (B e C) Foi, primeiro identifiquei o sujeito se era simples ou composto, depois eu procurei ver a ação dele (viu o verbo), se estava concordando com o sujeito, no caso, se fosse João e Maria, no caso seria abriram, observei se o verbo estava concordando com o sujeito.

L12 – (H) Tem o sujeito que sempre pratica a ação. (I) é, eu acho que sim, na maioria dos casos. (J) No caso, foi João que tentou abriu o baú de madeira, no caso ele que fez a ação de abrir. Na 2, o vento abriu a janela, então, quem abriu a janela? O vento, no caso o vento é o sujeito. Na 3, uma chave falsa abriu a porta com exatidão. No caso, a chave é o sujeito e ela fez a ação de abrir a porta. (L) O João seria uma pessoa, o vento um fenômeno da natureza e a chave um objeto. E - E você acha que dizer sujeito é aquele que pratica a ação se encaixa nesses tipos de frases? L12 – Na primeira sim, na segunda, acho que não deixa de ser o vento apesar de ser um fenômeno da natureza, foi ele que praticou a ação. A chave falsa, no caso, há outro sujeito por trás, mas eu acredito que também daria, pois na frase ela é o sujeito, ela praticou a ação.

A partir da discussão dos resultados, é possível observar, desde já, a relevância dos dados obtidos para uma reflexão a respeito das práticas de ensino e dos conceitos gramaticais transmitidos pela escola. Na discussão desses dados, pode-se perceber que a entrevista organizada por intermédio do método clínico mostrou-se uma ferramenta interessante de reflexão e elaboração crítica a respeito do conteúdo em foco. Ao longo da

entrevista, presenciou-se que os alunos aprenderam com a tarefa, acrescentando informações novas aos seus esquemas assimilativos relacionadas à identificação e conceituação do sujeito sintático. Nesse sentido, chegou-se a algumas considerações, apresentadas na seção a seguir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os resultados, é possível inferir que, até o nível IB, em ambos os cursos, houve uma indiferença dos acadêmicos em relação aos elementos apresentados na tarefa de identificação do sujeito. Observa-se a permanência desses alunos em estratégias inferiores, como identificar o sujeito pela posição ou por uma suposta ação desse sujeito, sem progresso para instâncias conceituais e procedimentais mais elevadas, como verificar concordância e/ou papéis semânticos – agentivo, causativo, instrumental, entre outros. As situações-problema introduzidas nas frases foram assimiladas por esses alunos como não-perturbadoras aos seus sistemas cognitivos. Com isso, é possível dizer que os indivíduos desse nível lidaram apenas com uma variável, ou seja, uma das dimensões presentes nas frases e evidenciaram uma conduta não-operatória.

A sequência de respostas dos acadêmicos classificados como nível II indica uma tendência dos alunos em levar em conta em suas estratégias de resolução mais de uma dimensão ou variável do objeto de conhecimento. Nesse nível, os entrevistados começaram a abandonar a conceituação anterior (nível I, regulações alfa), o que garantiu desequilíbrio cognitivo parcial, entretanto sem articulação simultânea de mais de uma variável do objeto de conhecimento. Mesmo ocorrendo manutenção de uma conduta não-operatória (IIA e alguns casos de IIB) por parte dos acadêmicos, apareceram manifestações de uma nova compreensão das situações-problema contidas nas frases. A nova conduta significou uma modificação parcial das estratégias de resolução e conceituação utilizadas pelos alunos, isto é, acomodaram parcialmente mais de uma variável contida no objeto de conhecimento – sujeito sintático. Ao mesmo tempo, a partir do nível IIB, o desequilíbrio cognitivo e as sucessivas tentativas de resolução da atividade geraram, em alguns casos, criação de um novo caminho identificação do sujeito, ou conceito compreensão das propriedades do sujeito, acrescentando informações antes não percebidas.

Entre os poucos indivíduos que chegaram ao nível III (somente alunos do curso de Letras), a familiaridade e o número de informações ou variáveis percebidas, se comparados às respostas encontradas nos níveis anteriores, asseguraram uma conceituação mais ampla por parte desses alunos. É possível observar em suas condutas coordenações das variáveis do objeto descrição do sujeito a partir de suas propriedades, posição, concordância e agentividade simultaneamente. As ações dos alunos mostraram-se mais antecipadoras e com tomada de consciência mais completa. Em alguns casos, os alunos desse nível chegaram, por meio de suas ações, a verbalizar as relações que estabeleceram entre as variáveis do objeto e conceitos encontrados em alguns manuais tradicionais. L18, por exemplo, apresenta o sujeito como “o elemento do enunciado que vai concordar com o verbo” e, em seguida, que “algumas gramáticas dizem que é o que faz a ação”. Do ponto de vista gramatical, percebe-se nas respostas desses alunos, em relação ao conceito de sujeito, uma tendência em estabelecerem redes conceituais entre seus conhecimentos anteriores e os fatos novos observados por eles nas sentenças propostas.

Apesar do critério de concordância do sujeito com o verbo ser um ponto bem marcado no processo de escolarização tanto na linguagem falada quanto na linguagem escrita, essa característica não foi citada como relevante para a conceituação do sujeito

pelos acadêmicos dos dois cursos analisados. Os alunos que apresentaram o sujeito como agente, evidenciaram grande dificuldade na compreensão do problema de conceituação dos elementos sintáticos do período simples. A incompreensão do critério de concordância pode estar relacionada ao desconhecimento do próprio funcionamento das propriedades sintáticas dos sintagmas constituintes do período simples. No momento em que foram questionados sobre qual conceito de sujeito abarcaria melhor a questão, eles tiveram dificuldades em entender o critério de concordância. O mesmo não ocorreu com o protótipo agentivo (sujeito é o elemento que pratica a ação), que foi facilmente identificado na primeira sentença. Este fato indica que o conceito mnemônico pode ter se tornado um obstáculo à aprendizagem desses alunos.

Em relação ao protótipo verbalizado pela maioria dos alunos (“sujeito é o elemento que pratica uma ação”), é possível perceber, nas respostas dos alunos do curso de Letras e, em particular nas respostas dos alunos do curso de Pedagogia, que a memorização dessa propriedade não garantiu um desempenho adequado aos alunos. Os limites do conceito os levaram a uma confusão entre as funções sintáticas dos sintagmas nominais sujeito e objeto direto ao se depararem com aspectos sintático-semânticos dos mesmos elementos. Na frase três, por exemplo – Uma chave falsa abriu a porta com exatidão –, os alunos menos preparados tenderam a mudar sua classificação, proferindo ao objeto direto **porta** a função de sujeito, justamente pelo sintagma nominal **chave** (sujeito desta frase) não apresentar características semânticas capazes de garantir a manutenção do conceito de sujeito como praticante de uma ação.

A reelaboração do protótipo de sujeito por meio da tomada de consciência de funções mais abrangentes do ponto de vista das estruturas frasais – sintática, semântica, pragmática – pareceu ser um meio eficiente de chegada a um conhecimento mais aprofundado e que reflete melhor as questões presentes nas diversas situações-problema gramaticais. Para a resolução e apropriação das novas particularidades verificadas nas sentenças, os alunos que se mantiveram entre os níveis IA e IIB teriam que, pelo desequilíbrio, refletir criteriosamente sobre cada enunciado, classificando informações e partes semelhantes e re-elaborar seus conceitos anteriores. As respostas dos alunos, em todos os níveis encontrados, demonstram evoluir progressivamente à inclusão de novos dados, verificados e coordenados entre si pelo estabelecimento de relações cada vez mais complexas.

De forma geral, as novas características observadas no objeto de conhecimento não foram integradas ou nem motivaram desequilíbrio em 96,57% dos alunos do curso de Pedagogia e 53,28% dos alunos de Letras. Esses alunos mostraram-se insensíveis cognitivamente em relação às informações do objeto de conhecimento, isto é, questões básicas da estrutura sintática, relação entre cada elemento das frases e questões de

transitividade. Em virtude da etapa escolar dos alunos entrevistados, último ano do curso preparatório para o magistério nos ensinos fundamental e médio, acredita-se que estes deveriam ser capazes de perceber alguns elementos básicos da organização sintática – concordância, por exemplo – como determinantes ou influenciadoras do conceito de sujeito. No decorrer da entrevista, porém, os alunos de uma forma geral não observaram essa variável como perturbadora e, em função disso, não a consideraram no momento da conceituação.

As verbalizações dos alunos até o nível IIA sugerem duas respostas explicativas para suas condutas: a) inexistência de esquemas assimilativos capazes de dar conta das variáveis do objeto de conhecimento presentes nas situações-problema ou mesmo favorecer o conflito cognitivo que lhes permitisse passar de regulações de tipo alfa, mais automáticas, para regulações de tipo beta, mais ativas; b) existência de obstáculos epistemológicos que, do mesmo modo que a possibilidade anterior, impediu a perturbação do sistema cognitivo dos acadêmicos.

Os dados revelam um despreparo ou mesmo um desconhecimento, por parte dos alunos entrevistados, da gramática em uso, sobretudo quando se deparavam com situações atípicas do ponto de vista gramatical. 79,92% dos alunos de Letras e todos os alunos do curso de Pedagogia mantiveram-se entre os níveis I e IIB, considerados insatisfatórias por estarem fora do esperado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Trata-se de um resultado grave, uma vez que houve avanço nas pesquisas em algumas áreas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Entretanto os conceitos manifestados pelos futuros educadores tornam ilusórias propostas oficiais (PCNs) e da literatura especializada, especialmente em decorrência da reprodução de práticas tradicionais de ensino, tais como memorização e repetição de algoritmos gramaticais. Em contrapartida, a porcentagem de indivíduos que demonstra conhecimento ao lidar com os problemas contidos nas sentenças (19,98% dos alunos de Letras – níveis IIC e III) pode ser um indicativo de qualidade do ensino das instituições superiores, restando saber que diferenciais tiveram esses alunos para alcançarem esses níveis.

A impossibilidade de coordenação dos diferentes tipos de variáveis (posição, concordância, relação semântica e questões de uso) presentes nas orações parece ter impedido os indivíduos de refletir sobre a natureza da organização das unidades gramaticais da Língua Portuguesa (epilingüística). Como é possível observar por meio das entrevistas anteriores, o problema da conceituação do sujeito situou-se, sobretudo, na persistência dos acadêmicos em um conceito tido como único e mais adequado que acabou se transformando em um obstáculo epistemológico em decorrência das práticas pedagógicas convencionais que vêm sendo utilizadas na escola.

Em resumo, assim como concluiu Piaget (1978a) relativamente a objetos de conhecimento de outra ordem, a tomada de consciência das propriedades das sentenças demonstrou ser um encaminhamento didático satisfatório para chegar à conceituação mais acertada dos sintagmas nominais sujeitos por parte dos acadêmicos de ambos os cursos. Nesse percurso, os mecanismos de regulação contribuíram de forma progressiva, evoluindo

de regulações automáticas a regulações mais ativas, ou seja, escolhas deliberadas e conscientes.

O processo de tomada de consciência na identificação e conceituação do sujeito mostrou ser, tomando como referência a Epistemologia Genética, uma forma adequada de passar da ação do indivíduo sobre o objeto (assimilação pela ação) à conceituação (assimilação por meio de conceitos). Em outras palavras, a conduta inicial dos alunos, movida pela identificação do sujeito por meio de critérios mais elementares de suas ações, como “posição” e “ser um nome”, foi sendo ampliada gradativamente pela conceituação, graças à tomada de consciência de aspectos sintáticos/semânticos aliados aos conceitos iniciais. Tem-se como exemplo, verificar que o sujeito é um elemento que, de acordo com o verbo, pode apresentar características como agente, paciente, causativo, entre outras, ou estar numa posição de referente oracional, devendo, assim, estabelecer uma relação de concordância com o verbo em número e pessoa. Portanto, cada um dos níveis obtidos (IA, IB, IIA, IIB, IIC e III) representou uma etapa de tomada de consciência em relação à situação-problema proposta, sendo o nível IA o início desse processo.

A tarefa de identificação e conceituação do sujeito representou para grande parte dos entrevistados um meio de reconstrução conceitual tomando por base as propriedades semânticas desse elemento sintático no nível do fazer e compreender (encontrar, conceituar e justificar sua resposta). Em ambos os cursos, Letras e Pedagogia, a tomada de consciência demonstrou ser uma ferramenta importante nesse processo de conceituação do sujeito. A reconstrução do conceito de sujeito ocorreu de forma contínua e paralela à coordenação dos dois elementos envolvidos nesse processo, indivíduos e objeto de conhecimento. A ação dos indivíduos sobre o objeto de conhecimento, com a devida tomada de consciência dos novos elementos percebidos durante a entrevista clínica, levou os alunos de ambos os cursos a conceituar o sujeito valendo-se dessas propriedades, alterando e ampliando o conceito anteriormente descrito.

Finalmente, retomando algumas das afirmações realizadas no texto introdutório do presente trabalho, é possível tecer alguns comentários relativos às práticas pedagógicas no ensino superior. No curso de Letras, os dados relativos à conceituação do sujeito e à tomada de consciência em tarefas gramaticais sugerem a necessidade de reavaliar posturas e conceitos dos dois cursos, visto que os alunos poderiam se beneficiar melhor dos conteúdos ministrados durante a graduação. Para o curso de pedagogia, além da necessidade de reavaliar posturas relacionadas aos conteúdos referentes à Língua Portuguesa, acredita-se que seria interessante para a formação de seus alunos a introdução desses tópicos aplicados em disciplinas próximas ao tema. Isso é importante, uma vez que, como foi dito anteriormente, na escola, serão esses os profissionais que introduzirão os primeiros conceitos relativos à Língua Portuguesa, visto o curso não ter em sua grade curricular disciplinas preocupadas com o ensino de conceitos gramaticais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: **pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDERSON, J. M.. Syntactic categories and notional features. In: **ARTS, B. ; DENISON, D.; KEIZER, E. et al.,** Fuzzy Grammar: a reader. Oxford University Press, 2004. Disponível em: <<http://books.google.com>>. Acesso em: 23/01/06

BECKER, F. Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 12, 1999. Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Unicamp, nov., 1999, p. 21-26.

BIONDO, F. P.; CALSA, G. C. Estudo sobre a formação do conceito de gênero de substantivo no ensino fundamental. **Relatório (Relatório de Iniciação Científica)– Universidade Estadual de Maringá.** Maringá, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: **uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1999.

BORBA, F. S. Dicionário de usos do português do Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

BORBA, F. S. Pequeno vocabulário de lingüística moderna. São Paulo: Edusp, 1971.

BORBA, F. S. Teoria sintática. São Paulo: Edusp, 1979.

BORBA, F. S. Uma gramática de valências para o português. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Brasília, MEC, 1997.

BRITTO, L. P. L. A sombra do caos: **ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CASTRO, R. S. Conflito cognitivo e aprendizagem operatória. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1998.

CATELÃO, E. M. e CALSA, G. C. Estudos sobre conceitos e procedimentos de análise sintática utilizados no ensino fundamental. Acta Scientiarum, Maringá, v. 26, n. 1, p. 79-88, jan./jun, 2004.

CATELÃO, E. M.; CALSA, G. C.; CEZAR, K. P. L. Conceito de gramática e de sujeito verbalizado por professores do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 1, 2004, Maringá. Anais... Maringá: UEM/DTP/DFE, 2004. p. 1-10.

CEZAR, K. P. L.; CALSA, G. C. Estudo exploratório sobre a prática de gramática no ensino fundamental. Relatório (Relatório de Iniciação Científica)–Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras, v.2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-91.

ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes 2005. O primeiro Enade. O Estado de São Paulo, São Paulo, 9 maio 2005. p.A3.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2006.

FERREIRA, S. P. A. LAUTERT, S. L. A tomada de consciência analisada a partir do conceito de divisão: um estudo de caso. Psicologia, reflexão e crítica, Pernambuco, v. 16, n. 3, p. 547-554, 2003.

HINTZE, A. C. J. Conexões perifrásticas: um estudo sobre as funções de expressões gramaticalizadas. 2003. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara,SP, 2003.

IGNÁCIO, S. E. Palavras lexicais num dicionário de usos. ALFA, São Paulo, v. 44, p. 17-26, 2000.

IGNÁCIO, S. E. Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica. Franca, SP: Ribeirão Gráfica, 2002.

INAF – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro (IPM), 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>, acesso em: 21 ago 2006.

LEFFA, V. J. **Análise sintática; ensinando o que não se sabe para quem já sabe?** [S.l.], 2000. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/segmenta.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2005.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARIMÓN, M. M. **As explicações sobre a flutuação**. In: MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. Campinas: Moderna, 2002. p. 107-161.

MOREIRA, C. B. **Princípio da ligação sintaxe/semântica: construções estativas**. 2000. **Dissertação (Mestrado em Letras)–Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2000.**

NEVES, M. H. M. **A gramática escolar no contexto do uso lingüístico**. **Revista Estudos Lingüísticos**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 233-253, 2002a.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002b.

NEVES, M. H. M. **Estudo das construções com verbo-suporte em português**. In: KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado VI: Desenvolvimentos**. Campinas: Ed. Unicamp/ FAPESP, 1996. p. 201-229.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola: norma e uso da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, M. B. A tradição Roschiana. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (org.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagens e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 17-33.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

PINTO, M. T. F. A. **Critérios psicologicamente identificadores de SNs sujeitos em português**. 1981. 123 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1981.

PONTES, E. S. **Sujeito: da frase ao discurso**. São Paulo: Ática, 1986.

ROSCH, E. Principles of categorization. In: ARTS, B. ; DENISON, D.; KEIZER, E. et al., **Fuzzy grammar: a reader**. Oxford University Press, 2004. Disponível em <<http://books.google.com>>. Acesso em: 23 jan. 2006.

ROTTAVA, L.; FREUDENBERGER, F. **A prática pedagógica e a metodologia adotada no ensino da gramática: atuação dos egressos do curso de Letras da Unijuí**. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004.

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

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Estudos lingüísticos**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

VISCA, J. **El diagnostico operatório en la pratica psicopedagogica**. **Bueno Aires: Composición y Armado**, 1995.

VITRAL, L. Por que ainda estudar gramática na escola. **Estudos lingüísticos**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 63-81, 2002.