



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Spinillo Galvão, Alina; Simões Uchôa, Patrícia

O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, núm. 3, 2003, pp. 537-546

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816312>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisas

Alina Galvão Spinillo¹

Universidade Federal de Pernambuco

Patrícia Uchôa Simões

Fundação Joaquim Nabuco

Resumo

O presente artigo versa sobre o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças a partir de uma revisão crítica da literatura na área. Especial ênfase é dada a questões de natureza conceitual e metodológica, incluindo a metatextual no âmbito da consciência metalinguística como um todo. Reflexões metodológicas são conduzidas a partir de estudos realizados com crianças, colocando-se em destaque aqueles que versam sobre a consciência metatextual de textos de diferentes gêneros. Além de questões conceituais e metodológicas, o artigo procura integrar resultados de pesquisas, fornecendo indicadores de como se caracteriza a emergência e o desenvolvimento desta habilidade entre 5 a 9 anos de idade.

Palavras-chave: Desenvolvimento da consciência metatextual; questões teórico-metodológicas; resultados de pesquisas.

Metatextual Development in Children: Theoretical and Methodological Overview, and Research Findings

Abstract

This paper focuses on the development of metatextual consciousness in children. A critical review of the literature on the subject is conducted, with special emphasis on conceptual and methodological issues, and problems that are associated with the study of metatextual consciousness. Special attention is given to studies that explore children's consciousness of the metatextual dimension within the context of metalinguistic consciousness as a whole. Methodological reflections are conducted based on studies conducted with children, highlighting those that deal with children's consciousness of texts of different genres, i.e., their structure and overall organization. The data gathered together in the studies are integrated, providing grounds for the attempt to characterize the emergence and development of metatextual consciousness between 5 to 9 years old.

Keywords: metatextual development, theoretical and methodological overview, research findings.

As habilidades textuais de crianças têm despertado o interesse de estudiosos de diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a psicolinguística e a educação; principalmente no que se refere à produção e à compreensão de textos, fato este que tem gerado um quadro substancial de informações a respeito da aquisição e desenvolvimento desses habilidades, bem como acerca dos fatores nelas envolvidos. No entanto, recentemente, um outro aspecto tem chamado a atenção dos pesquisadores: a consciência metatextual. Objetivou-se aqui, tomando principalmente por base algumas pesquisas na área, especialmente brasileiras,

campo ainda a ser explorado. O artigo procura articular um quadro teórico-metodológico da consciência metatextual no desenvolvimento, a partir de reflexões metodológicas. Antes, porém, de abordar a questão da consciência metatextual, é necessário contextualizá-la em relação à consciência metalinguística.

A Consciência Metalinguística e Psicolinguística

Duas perspectivas são aplicadas ao tema.

pragmática e menos estrutural denominada metadiscursividade que enfatiza a atividade verbal entre os protagonistas, bem como o enunciado e suas condições enunciativas. Há autores, como Rizzo e Jubran (1998), que se referem a esta atividade como discurso auto-reflexivo. Nesta perspectiva está ausente uma análise das demandas cognitivas envolvidas nesta atividade; análise esta, presente no enfoque psicolinguístico.

Na *perspectiva psicolinguística*, a metalingüística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades. O indivíduo, em outras palavras, afasta-se do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma em que a linguagem se apresenta para transmitir um significado.

Garton e Pratt (1998, p. 149), citando Vygotsky, recorrem a uma analogia bastante ilustrativa para caracterizar a atividade metalingüística:

... usar a linguagem é análogo a ‘usar’ um vidro de uma janela para ver a paisagem. Usualmente, não focalizamos a atenção no vidro em si mesmo. Ao invés, focalizamos nossa atenção na paisagem. O vidro tem o propósito de dar acesso à paisagem. Mas podemos, se desejarmos, olhar para o vidro por algum interesse intrínseco ou por alguma razão particular. Diferenças na espessura do vidro ou alguma mancha podem distorcer a visão e chamar a atenção diretamente sobre o vidro³.

Neste sentido, a linguagem deixa de ser ‘transparente’ para ser ‘opaca’, pois passa a ser um objeto de atenção, reflexão e análise. Tal atividade, como afirmam vários autores (Garton & Pratt , 1998; Gombert, 1992; Herriman, 1986; Pratt & Grieve, 1984), é distinta e bem menos comum do que atividades associadas ao uso da linguagem. Este enfoque, que a tradição psicolinguística denomina metalingüística, é adotado neste artigo em que se considera como sendo de natureza metalingüística a atividade do indivíduo de,

para análise é o fonema; 2) consciência da palavra – cuja unidade de análise é a palavra; 3) consciência da frase – cuja unidade de análise é a frase; 4) consciência metalingüística – cuja unidade de análise é a relação entre o significado lingüístico e o contexto no qual a linguagem é usada (o discurso) está inserida.

Gombert (1992) adota classificação semelhante, mas acrescenta a esta um novo item: a consciência metatextual, cuja unidade de análise é o texto. Mantendo a distinção entre a consciência metalingüística e a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto⁴ como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo deliberadamente, focaliza sua atenção no texto e em seus usos. Essa definição é adotada no presente artigo.

Embora geralmente investigada no âmbito da psicologia, a consciência metatextual, sobretudo, sobre a escrita e a compreensão de textos, é pouco estudada. A consciência metatextual, entretanto, pode ser examinada a partir de outros enfoques, como o de outro enfoque relacionado à capacidade de leitura, que refletir sobre a estrutura e a organização de textos diversos. Esse novo enfoque é tratado na literatura, em que são apresentadas e discutidas algumas questões relevantes, em especial em relação ao respeito do desenvolvimento desta consciência, por base estudos empíricos realizados com crianças.

A Consciência Metatextual: Estudos empíricos

Analizando-se a literatura na área, observa-se que as pesquisas que requerem da criança uma reflexão sobre o texto podem ser classificadas em dois grandes grupos: pesquisas voltadas para aspectos micro-lingüísticos do texto e pesquisas voltadas para aspectos macro-lingüísticos⁵.

1) Pesquisas voltadas para os aspectos micro-lingüísticos

Na literatura, são documentados diversos estudos que requerem da criança uma reflexão acerca de aspectos micro-lingüísticos do texto, como os estudos de Piel (1986, 1991, 1995, 1997).

compreender, identificar e resgatar os diferentes sentidos dos nexos presentes nas cadeias coesivas⁶ em uma história. O examinador lia, juntamente com a criança, um texto escrito em que algumas palavras estavam em destaque (pronomes pessoais, substantivos). Perguntava-se à criança a que se referia aquela palavra em destaque, pedindo-se que justificasse suas respostas. Os dados mostraram que as crianças eram capazes de compreender os diferentes sentidos dos nexos presentes nas diversas cadeias coesivas do texto. No entanto, apesar de compreenderem as cadeias coesivas, as crianças tinham dificuldades em explicar as razões que as levaram a relacionar os nexos a seus referentes. Segundo as autoras, as crianças eram capazes de focalizar sua atenção no texto (tomando os nexos como objeto de reflexão) e de compreender, pelo menos de forma implícita, os diversos sentidos dos nexos constituintes das cadeias coesivas; porém, nem sempre conseguiam explicitar sua compreensão.

A respeito da pontuação, o estudo de caso conduzido por Anderson (1996) é ilustrativo de uma atividade metatextual. A autora investigou a compreensão de uma criança de 7 anos sobre sinais de pontuação, apresentando um texto e perguntando sobre os usos e funções de diferentes marcas de pontuação nele presentes. Ao tomar as marcas de pontuação como objeto de análise e reflexão, a criança mostrou ser capaz de compreender o papel facilitador dessas marcas para a compreensão geral do texto. A criança investigada não apenas tinha conhecimento sobre a pontuação e seu papel no texto, mas também era capaz de explicitar este conhecimento.

Pelo exposto, nota-se que a metodologia adotada nessas pesquisas direciona a atenção da criança para aspectos micro-lingüísticos do texto; podendo solicitar, ainda, que verbalmente explicitem as razões e os critérios que adotam em seus julgamentos.

2) Pesquisas voltadas para aspectos macro-lingüísticos do texto

2) *pesquisas voltadas para aspectos macro-linguísticos do texto*

Pesquisas inseridas neste grupo voltam-se para o exame da capacidade do indivíduo em refletir acerca da organização geral do texto, podendo serem subdivididas em duas classes: a) pesquisas que envolvem uma reflexão sobre o conteúdo

anomalias e contradições nas detectar sentenças que não comb e c) identificar as idéias principais Taylor (1984), por exemplo, 11 anos escrevessem um resumo tendiam a recontar o texto lido sumariá-lo, ou tendiam a omitir A principal dificuldade identificá-la é diferenciar as informações relevantes de maneira a elaborar um resumo relevante e excluíssse as irrelev

A maioria dos estudos inserem a habilidade do indivíduo em digitar informações veiculadas em um documento de aceitabilidade, relevância e coherência ao texto como um todo; e, muitos deles versam sobre a habilidade em gerenciar um dado texto. Tais estudos enfatizam a metacompreensão, visto que elas envolvem a integração das informações e significados, como é o caso das pesquisas sobre a compreensão (Ex.: Ehrlich, 1993).

Ruffman (1996) afirma que a e inconsistências em um texto consciente de que estes aspectos são habilidades importantes monitoramento da compreensão toma consciência do fato de compreendendo o que está lendo monitoramento, crianças são sensíveis a anômalo com inconsistências (passagens contraditórias) ou externas ao texto (que divergem do mundo do indivíduo). Perguntas apresentadas faz sentido ou se, a partir de algumas críticas a essas recentes adotam tarefas um pouco diferentes: ouvir duas histórias (uma histórica e outra não), se pergunta à criança qual sentido ou qual delas é mais

estudos são raros e recentes na literatura; e, abrem uma nova perspectiva de investigação sobre a consciência metatextual. As seções adiante tratam, exclusivamente, de pesquisas que envolvem, por parte de crianças, uma reflexão sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros.

A Consciência Metatextual em Relação à Estrutura do Texto: Um Novo Enfoque

Como mencionado, tradicionalmente os estudos acerca dos aspectos macrolingüísticos da consciência metatextual examinam a coerência interna ou externa do texto, estando associadas a questões de compreensão. As seções a seguir tratam especificamente dos aspectos macrolingüísticos da consciência metatextual em relação à estrutura e organização do texto, remetendo a noções sobre gêneros textuais.⁸

Revisando-se a literatura na área, verifica-se que o gênero narrativo (*scripts*, relatos de experiência pessoal e histórias) tem sido o mais investigado, particularmente a história, sendo raros os estudos que focalizam textos de outros gêneros, como é o caso da pesquisa conduzida por Oliveira e Silva (2000) discutida mais adiante.

Rego (1996) conduziu um estudo longitudinal cujo objetivo era examinar os critérios utilizados por crianças, entre 7 e 8 anos, para definir histórias, tomando por base o esquema narrativo próprio deste gênero. No período de um ano, as crianças foram avaliadas em quatro ocasiões de testagem em que eram solicitadas a julgar se determinados textos eram ou não histórias, justificando sua resposta. Foram lidas pelo examinador histórias convencionais, histórias sem nexo, começos, meios e finais de história⁹. Cada um desses textos-estímulo era apresentado em uma versão longa e em uma versão curta.. As justificativas das crianças variavam

desde a ausência de um critério definido os textos-estímulo como sendo histórias, critérios objetivos, porém não associados à (tamanho, presença de marcador lingüístico de história); até critérios objetivos que a capacidade de refletir acerca de suas partes (começo, meio e final). Verificou-se que os adotados foram: o tamanho do texto (histórias enquanto textos pequenos não eram de uma abertura típica de história ('Era uma vez...')), a idade, as crianças passavam a adotar critérios para seus julgamentos; porém, apenas por volta dos 8 anos, consideravam as características formais de gênero textual. A autora concluiu que adotar o esquema de história de forma condizente com os julgamentos é uma habilidade tardia que só aparece entre 6 e 8 anos.

Esse estudo, um dos primeiros no consciência da estrutura do texto em cria para inúmeras investigações posteriores explorar esta consciência em relação a textuais, como apresentado a seguir.

Oliveira e Silva (2000) examinaram, dentre a consciência da estrutura de textos analisados, das crianças alunas de 2^a e 5^a série do ensino fundamental, a estrutura protótipica deste gênero textual. A estrutura protótipica é composta por cinco elementos: 1) ponto de vista; 2) ponto de vista e justificativa; 3) ponto de vista, justificativa e contra-argumento; 4) texto completo, estando presentes o ponto de vista, o contra-argumento e a resposta; e 5) texto incompleto, estando ausentes tais elementos. A criança deve julgar se o texto lido era ou não convincente para o tema que tratava (duração do recreio). As justificativas eram solicitadas, a partir dos textos examinados, os critérios adotados nos critérios indicados na Tabela 1.

⁸ Por gênero de texto entende-se os tipos relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, como concebido em Bakhtin (1992, p. 279). Segundo Guimarães (2001, p. 16), “quando a atenção se volta fundamentalmente para as estruturas internas do texto, estabelece-se uma tipologia de acordo com a forma de estruturação, esta coincidindo com a diversidade resultante de uma matriz de três gêneros – descriptivo, narrativo e dissertativo.” Como afirmam esses autores, embora em um dado texto haja

argumentativa. A principal conclusão foi que a criança considera a justificação como elemento crucial para que um texto atinja a finalidade do convencimento; e que o contra-argumento é um obstáculo nesta direção; sendo importante apenas quando pode ser rebatido (contra-argumento associado à presença de uma resposta).

Albuquerque e Spinillo (1997) investigaram a capacidade de crianças de 5; 7 e 9 anos em discriminar diferentes gêneros de textos e os critérios que adotavam¹¹. Três textos foram utilizados: história, carta e notícia de jornal. A exemplo de Rego (1996), o examinador após a leitura de um texto, perguntava à criança se este era uma história, uma carta ou uma notícia de jornal. As respostas foram analisadas em função do número de acertos (identificação correta) e das justificativas oferecidas. Os critérios adotados concentravam-se nas convenções lingüísticas, na função social do texto e em seu conteúdo, não envolvendo a estrutura do texto (suas partes constituintes). De modo geral, as crianças foram classificadas em quatro níveis de desenvolvimento:

Nível I: identificação incorreta, sem especificar os critérios adotados;

Nível II: identificação correta, sem especificar os critérios adotados.

Nível III: identificação correta, usando critérios vagos (Ex.: “É história porque parece o jeito de falar de uma história”, “É carta porque em carta a pessoa escreve assim, com esse jeito de falar pro outro”).

Nível IV: identificação correta, usando critérios precisos:

- 1) *língüístico* (Ex.: “História porque começa com era uma vez”; “Carta porque fala querida”); 2) *conteúdo* (Ex.: “História porque não é de verdade o que aconteceu”; “Carta porque eles dizem que tão com saudade”; “Notícia de jornal porque fala de uma coisa que aconteceu de verdade.”); 3) *função* (Ex.: “Carta porque eles tão longe e só dá para falar pela carta”; “Notícia porque precisa anunciar, todo mundo precisa saber daquilo.”)

Verificou-se que desde os 5 anos as crianças identificavam corretamente pelo menos 50% dos textos, contudo não conseguiram identificar 100% das palavras.

Em pesquisa posterior, Albuquerque e Alves (1997) comentam que a tarefa adotada no estudo anterior requeria uma reflexão global sobre o texto, ou seja, que não uma consciência metatecnológica, mas sim a estrutura dos textos. Este fato explica porque os participantes não haverem adotado a estratégia de identificações. Tendo isso em mente, a nova tarefa em que se chamava a atenção para os constituintes de diferentes gêneros (carta, relatório de estudo, crianças de 5; 7 e 9 anos, entre outros), quando um texto-estímulo tratava-se de uma carta ou notícia de jornal) ou inseria-se no começo, meio, ou o final de cada texto), as justificativas fornecidas mostraram que a estratégia de leitura do texto era adotada como critério, o que ocorreu porque, como previsto, a estratégia de leitura com uma reflexão deliberada sobre o texto era a que apresentados (início, meio e fim) o desenvolvimento do texto era mais facilmente identificado.

Nível I: não adotavam critérios tendendo a aceitar todos os textos

Nível II: adotavam critérios da estrutura do texto (conteúdo, itens da tarefa).

Nível III: utilizavam sistematicamente critérios, acertando todos os itens da dureta.

Observou-se que a deliberaadamente sobre a estrutura emergia por volta dos 7 anos. O progressão identificada não era em três gêneros investigados. Por exemplo, como critério era mais freqüente, principalmente, em relação à história da notícia. Segundo as autoras, isso na história a estrutura é algo novo que a na notícia de jornal¹². O resultado é que a estrutura

Recentemente, Spinillo e Pratt (2002) replicaram os estudos de Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) com crianças entre 8 e 9 anos divididas em três grupos: Grupo 1 – crianças de classe média, freqüentando escola; Grupo 2 – crianças de baixa renda, freqüentando escola; e Grupo 3 – crianças de baixa renda, não escolarizadas (crianças de rua). Além das tarefas propostas, realizou-se uma entrevista com os pais das crianças, com os professores e com a própria criança que tinha por objetivo fazer um levantamento do contato que os participantes tinham com textos em seu cotidiano. Os dados mostraram que as crianças escolarizadas, tanto de classe média como de baixa renda, identificavam os três gêneros com sucesso, inclusive, adotando a estrutura como critério. Já as crianças de rua (baixa renda não escolarizadas) tinham dificuldades em identificar e nunca adotavam a estrutura em seus julgamentos. Os dados das entrevistas indicaram que as crianças escolarizadas de classe média tinham um contato mais efetivo com textos (em casa e na escola) do que as crianças escolarizadas de baixa renda (bem mais na escola do que em casa). As crianças de rua, por sua vez, resumiam seu contato com textos a situações em que assistiam televisão e ouviam leituras de algumas notícias de jornal por adultos e por outras crianças de rua mais velhas e alfabetizadas. Os autores concluíram que o conhecimento de crianças sobre a estrutura varia em função do contato que têm com textos em seu cotidiano.

Investigações como essas conferem um certo grau de generalização acerca da consciência metatextual, mostrando especificidades que variam não apenas em função da idade, da escolarização e de fatores sociais, mas também em função das características estruturais do texto. Um dado comum a todos esses estudos é que a consciência metatextual se desenvolve entre as idades de 5 e 9 anos, emergindo de forma mais evidente aos 8-9 anos. Características gerais deste desenvolvimento são apresentadas a seguir.

O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em

1) A natureza do julgamento

As pesquisas na área aqui discutida mostram metodologias que requerem da criança responder sobre textos diversos. Em função dos resultados observa-se que determinados julgamentos são mais difíceis que outros. Parece que discriminar um gênero é mais fácil do que determinar se um dado texto está completo ou não. As crianças conseguem realizar com sucesso tarefas que exigem habilidades elementares que criancinhas de 5-6 anos conseguem realizar com sucesso. Mais complexas são tarefas que exigem que a criança seja capaz de determinar, no caso de textos compostos, qual é a parte do texto está presente (se o início, o meio ou o final).

2) Os critérios adotados

Diversos são os critérios adotados para que as crianças refletirem sobre textos. Inicialmente as crianças consideram como critério a função social do texto, tratado e o tamanho. Só posteriormente é que elas consideram a estrutura em seus julgamentos. Considerar a estrutura depende, também, da idade das crianças, em questão, pois, como discutido anteriormente, a estrutura é mais saliente em um texto de um determinado gênero do que em outro.

3) A explicitação verbal

Nos estudos mencionados, os critérios que as crianças eram expressos verbalmente eram justificativas. A análise deste tipo de dados é complexo que merece ser tratado em maiores detalhes, o que será visto adiante. Importante comentar que é importante explicitar verbalmente as bases de seu julgamento, uma atividade complexa que é mais freqüente em crianças mais velhas do que em crianças jovens.

Considerando tais aspectos, a programação de ensino parece se caracterizar por três momentos. Inicialmente a criança é capaz de fazer julgamentos que parecem ser baseados em critérios que sejam eles relativos à diferenciação entre textos de diferentes gêneros, ou seja, entre textos de

adotados, usando critérios definidos, mas que não se referem à estrutura do texto (tais como o conteúdo, a função e o tamanho do texto).

Por fim, a criança além de acertar seus julgamentos e de explicitar verbalmente os critérios adotados, mostra-se capaz de atentar para a estrutura do texto, adotando-a como critério tanto na discriminação entre textos de diferentes gêneros como na identificação da parte do texto que está sendo apresentada (no caso de textos incompletos).

Verifica-se que o nível mais elementar envolve apenas julgamentos corretos sem explicitude verbal dos critérios; enquanto o nível mais elaborado envolve julgamentos corretos e menção explícita da estrutura do texto. Analisando esta progressão, é possível que a capacidade mais elementar seja um conhecimento epilingüístico¹³, o início da emergência da consciência metatextual; ao passo que a mais elaborada seja a consciência metatextual propriamente dita.

Ao que parece, esta consciência envolve diferentes aspectos e diferentes graus de complexidade que só são capturados em função da metodologia adotada na investigação. De fato, há metodologias que levam a criança a adotar uma atitude mais reflexiva sobre a estrutura texto do que outras metodologias. Por exemplo, discriminar diferentes gêneros de textos, como fizeram Albuquerque e Spinillo (1997), é metodologia menos propícia a levar a criança a pensar sobre as partes dos textos do que a metodologia adotada por Rego (1996) e por Albuquerque e Spinillo (1998). Um outro aspecto que merece ser destacado a respeito desse desenvolvimento é o fato de que investigar a consciência metatextual envolve níveis distintos de explicitude verbal por parte da criança, aspecto este tratado mais adiante ao discutir-se questões de natureza metodológica no exame deste tema.

Questões Metodológicas sobre as Pesquisas na Área

A dificuldade em chegar-se a um consenso em relação a que medidas utilizar para avaliar o conhecimento metalingüístico que uma criança possui é reconhecida por diversos autores (Caramazza, 1992; Karmiloff-Schwartz, 1986;

um indivíduo forneça explicações, ensinar algo a alguém ou auxiliar alguém; ou quando deseja demonstrar compreensão sobre algo. As tarefas da consciência metatextual referentes a demonstrar a compreensão de algo são tão importante quanto o conhecimento estrutural, é a habilidade em comunicar o conhecimento.

É possível que a criança domine a leitura e seja incapaz de explicitar seu conhecimento. No entanto, por outro lado, é comum a explícitação verbal de um conhecimento que é fruto da aquisição mais elaborada. Os professores se encontram, portanto, num dilema: se ao mesmo tempo que o professor é cauteloso ao se extrair conclusões sobre o que a criança sabe, também deve explicitar as explícitações verbais de crianças que falam mais do que aquilo que explicitaram. As explícitações podem, também, serem de natureza conceitual (a criança sabe, mostre-me...) ou de natureza operacional (a criança que além de fazer julgamentos lógicos, também explica, por exemplo, porque um texto é incompleto, ou porque o texto está incompleto). A explicação pode ser uma capacidade elaborada de relacionar o que a criança sabe com o que ela não conhece.

Esta posição encontra respaldo de Karmiloff-Smith (1986, 1995; Karmiloff-Smith, 1992), que atribui papel importante ao desenvolvimento cognitivo de novas estruturas mentais. Segundo a autora, a explicitação verbal é uma fase (de natureza recuada) da representação deste conhecimento verbalmente explícito aquilatado, que inclui representações procedimentais.

No que concerne à consciência desta natureza é da maior relevância os estudos anteriormente discutidos. O julgamento é considerado individual.

desenvolvimento. Acrescente-se a isso, a novidade do tema; pois pouco, ainda, se sabe a respeito do assunto, em especial a respeito da consciência que a criança apresenta sobre a estrutura do texto. O presente artigo procurou apresentar e discutir algumas pesquisas voltadas para o exame da consciência metatextual em crianças relativa à estrutura de textos de diferentes gêneros. O objetivo foi o de articular um conjunto de dados que pudesse fornecer um quadro informativo acerca da emergência e do desenvolvimento desta habilidade; associando-se a isso, a tentativa de refletir sobre questões metodológicas relevantes e levantar questões a serem examinadas em futuras investigações.

Em uma perspectiva de desenvolvimento, os estudos apresentados fornecem pistas sobre a progressão identificada em crianças com idades entre 5 e 9 anos quanto à capacidade de refletir sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros.

A progressão observada sugere momentos distintos de desenvolvimento em função não apenas da capacidade de fazer julgamentos corretos sobre textos, mas também em função dos critérios utilizados pelas crianças e do nível de explicitação verbal que apresentam. Este último aspecto é considerado da maior importância em investigações sobre este tema, e pode ser inserido em um quadro de discussão teórica mais amplo: o desenvolvimento inicial das crianças corresponderia ao conhecimento implícito e explícito primário no modelo de Karmiloff-Smith (1995); e o desenvolvimento posterior, envolvendo a explicitação verbal, corresponderia ao conhecimento explícito secundário e terciário do modelo proposto pela autora.

Entretanto, além de fatores pertinentes à própria criança (tais como idade, escolaridade e classe social), os estudos mostraram que o gênero de texto sobre o qual a criança dirige sua atenção é fator igualmente relevante. A estrutura parece ser algo mais saliente em determinados textos do que em outros, tendo-se como consequência o fato de que a progressão encontrada não é algo linear que é igualmente alcançado em relação a todos os gêneros textuais por uma mesma criança.

De modo geral, a investigação de

portanto, deve planejar procedimentos para que as crianças possam acessar este conhecimento e suas diversas dimensões. Isso implica planejando situações de investigação que permitam a necessidade de explicitação verbal por parte das crianças, que ainda possam ser consideradas competências metalingüísticas. Também é necessário planejar aspectos metodológicos destes estudos, tais como o delineamento, análise de dados e mesmo a coleta.

De modo geral, os estudos sobre consciência metatextual relativa à estrutura do texto se utilizam de uma técnica denominada por Karmiloff-Smith (1995) de *investigação off-line*, em que a linguagem é objeto de reflexão e de discussão (sendo tomada como um objeto de comunicação e compreensão). Por meio desta técnica, o que a criança se depara não é o texto por ele lido, mas sim um texto a ser por ela compreendido, ou seja, o texto com o qual se depara é um texto que não faz parte de uma situação real, mas de uma situação fora de um contexto de uso normal. Considerando a definição proposta por Chomsky (1995), a técnica de investigação *off-line* parece ser adequada para investigar a consciência metatextual.

Para finalizar, muito há para se investigar sobre este tema: a) o papel da escolarização, em geral, na formação da leitura e da escrita sobre o desenvolvimento da consciência metatextual; b) a consciência metatextual em crianças de diferentes idades e em diferentes gêneros de textos além daqueles discutidos neste artigo, como por exemplo, textos argumentativos, textos narrativos, programas de intervenção sobre o desenvolvimento da consciência, sejam eles realizados individualmente ou em situações experimentais controladas ou em situações coletivas no contexto de sala de aula; d) a relação entre a consciência metatextual e outras habilidades cognitivas (consciência fonológica, sintática etc.); e) a relação entre a consciência metatextual e outras habilidades, como a produção e a compreensão de textos.

O presente artigo não deve ser entendido como uma revisão da literatura na área, mas como uma contribuição para discussão e aprofundamento de questões que permanecem

estrangeiros. Este fato coloca as pesquisas brasileiras como pioneiras em relação a esta nova perspectiva.

Referências

- Akiguet, S. & Piolat, A. (1996). Insertion of connectives by 9-11 years-old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10, 253-270.
- Albuquerque, E. B. C. & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 13, 329-338.
- Albuquerque, E. B. C. & Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: Critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicoloxía e Educación*, 3, 145-158.
- Anderson, H. (1996). Vicki's story: A seven-year-old's use and understanding of punctuation. Em N. Hall & A. Robinson (Orgs.), *Learning about punctuation* (pp. 54-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Antunes, I. C. (1996). *Aspectos da coesão do texto: Uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brewer, W. F. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. Em D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Orgs.), *Literacy, language and learning* (pp. 167-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, M. (1986). *Children's explanations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrlich, M. F. (1996). Metacognitive monitoring in the processing of anaphoric devices in skilled and less skilled comprehenders. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 221-249). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. Oxford: W.H. Freeman.
- Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (2000). *Linguística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Literacy before schooling*. London: Heiveman Educational.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.
- Golder, C. & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.
- Guimarães, E. (2001). *A articulação do texto*. São Paulo: Ática.
- Herriman, M. L. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. Em S. Castell, A. Luke & K. Egan (Orgs.), *Literacy, society and schooling* (pp. 159-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobson, R. (1969). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Johnson, N. S. & Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface structures. *Cognition*, 11, 1-11.
- Mandler, J. M. (1982). Another story of grammar. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), "The story of grammars and the grammar of stories" (pp. 433-440). New York: Academic.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Reading comprehension difficulties: Structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 1-22.
- Nesdale, A. R. & Tunmer, W. E. (1984). Metalinguistic awareness: A methodological overview. *Reading Research Quarterly*, 9, 1-22.
- Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness: Theoretical perspectives and implications* (pp. 36-54). New York: Springer-Verlag.
- Oliveira e Silva, R. P. de (2000). *Consciência textual em crianças: Argumentativo*. Dissertação de Mestrado. Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order processes and remediation. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1-24). Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A. & Foltz, P. W. (1996). Reading comprehension difficulties: Theoretical perspective and case studies. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 165-195). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Liking children's stories: The effect of macrostructure. Em A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Children's responses to stories: Structure and meaning* (pp. 29-54). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pratt, C. & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness in children. Em W. E. Tunmer, C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory and practice* (pp. 1-24). New York: Springer-Verlag.
- Prince, G. (1973). *A grammar for stories*. The Hague: Mouton.
- Rego, L. L. B. (1996). Um estudo exploratório sobre a escrita argumentativa de crianças para definir histórias. Em M. S. Jubran (Org.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 120-135). São Paulo: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Risso, M. S. & Jubran, C. C. A. S. (1998). O uso de coesivos e metadiscursivo do texto. *Documentação e Pesquisa*, 14, 1-11.
- Ruffman, T. (1996). Reassessing children's metalinguistic awareness. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Metalinguistic awareness: Theoretical perspectives and implications* (pp. 33-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema theory. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Metalinguistic awareness: Theoretical perspectives and implications* (pp. 33-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins (Orgs.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. Academic Press.
- Spinillo, A. G. (1996). O uso de coesivos e metadiscursivo do texto. *Documentação e Pesquisa*, 14, 1-11.
- Tópicos em psicologia cognitiva (pp. 84-101). São Paulo: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

- Stein, N. L. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. Em M. B. Franklin & S. Barten (Orgs.), *Child Language: A book of readings* (pp. 228-297). Oxford: Oxford University Press.
- Stein, N. L. & Albright, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. Em M. Bamberg (Org.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R. O. Freedle (Org.), *New directions in discourse processing. Advances in discourse processes* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Taylor, K. K. (1984). Can college students summarize? *Journal of Reading*, 26, 524-528.
- Tunmer, W. E. & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. Em W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 12-35). New York: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (Orgs.) (1989). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. New York: Springer-Verlag.
- Val, M. G. C. (1997). *Redação e textualidade*. São Paulo: Mauad.
- Van Dijk, T. A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Mauad.
- Yuill, N. M. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge University Press.

Sobre as autoras

Alina Galvão Spinillo é Doutora em Psicologia pela Universidade de Oxford (Inglaterra), Pós-doutora pela Universidade de Sussex (Inglaterra). É Pesquisadora e Professora Adjunta IV do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

Patrícia Uchôa Simões é Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora da Fundação Joaquim Nabuco.