



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, inseridas no âmbito da consciência metalingüística como um todo. Reflexões metodológicas são conduzidas com base em 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 um conjunto 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 in the area is presented, with special emphasis on conceptual and methodological issues, and problems that are associated with the study of metatextual consciousness. A number of empirical studies is discussed, especially those that aim to explore children's consciousness of the structure and organization of texts of different genres, i.e., their structure and overall organization. The data gathered together in the literature are used to provide grounds for the attempt to characterize the emergence and development of metatextual consciousness in children 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 psicolingüística 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. Este artigo procura articular um quadro teórico-metodológico da consciência metatextual em crianças, a partir de uma revisão crítica das pesquisas metodológicas. Antes, porém, é necessário definir o que é consciência metatextual, é necessária a relação à consciência metalingüística.

A Consciência Metalingüística e Psicolingüística

Duas perspectivas são aplicadas

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 Risso 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 do texto – cuja unidade de análise é a relação entre o conteúdo lingüístico e o contexto no qual a linguagem (ou o discurso) está inserida.

Gombert (1992) adota classificação semelhante e acrescenta a esta um novo item: a consciência do texto – cuja unidade de análise é o texto. Mantendo a coerência com o conceito de consciência metalingüística, Gombert 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 e deliberado. Gombert, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto e não em seus usos. Essa definição é adotada no presente trabalho.

Embora geralmente investigada no âmbito da psicologia sobre a escrita e a compreensão de textos, a consciência metatextual, entretanto, pode ser examinada sob outro enfoque relacionado à capacidade de reflexão sobre a estrutura e a organização de textos diversos. Esse novo enfoque é tratado neste trabalho em que são apresentadas e discutidas algumas pesquisas em respeito do desenvolvimento desta consciência metatextual por base estudos empíricos realizados com crianças.

A Consciência Metatextual: Estudos

Analisando-se a literatura na área, constatamos que 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 dos aspectos micro-lingüísticos do texto, como os estudos de Piaget (1986) e de Uchôa Simões (1995).

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

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 frases; b) detectar sentenças que não combinam com o contexto; e c) identificar as idéias principais.

Taylor (1984), por exemplo, pediu para que crianças de 11 anos escrevessem um resumo de um texto lido. Algumas tendiam a recontar o texto lido, outras a resumir, e algumas sumariá-lo, ou tendiam a omitir partes. A principal dificuldade identificada foi a de não saber diferenciar as informações relevantes das irrelevantes. A principal dificuldade identificada foi a de não saber diferenciar as informações relevantes das irrelevantes. A principal dificuldade identificada foi a de não saber diferenciar as informações relevantes das irrelevantes.

A maioria dos estudos inseridos neste grupo avalia a habilidade do indivíduo em detectar anomalias e contradições nas frases, detectar sentenças que não combinam com o contexto, e identificar as idéias principais. Taylor (1984), por exemplo, pediu para que crianças de 11 anos escrevessem um resumo de um texto lido. Algumas tendiam a recontar o texto lido, outras a resumir, e algumas sumariá-lo, ou tendiam a omitir partes. A principal dificuldade identificada foi a de não saber diferenciar as informações relevantes das irrelevantes. A principal dificuldade identificada foi a de não saber diferenciar as informações relevantes das irrelevantes.

Ruffman (1996) afirma que a maioria das pesquisas sobre a habilidade de compreender o texto e detectar anomalias e contradições nas frases, detectar sentenças que não combinam com o contexto, e identificar as idéias principais. Taylor (1984), por exemplo, pediu para que crianças de 11 anos escrevessem um resumo de um texto lido. Algumas tendiam a recontar o texto lido, outras a resumir, e algumas sumariá-lo, ou tendiam a omitir partes. A principal dificuldade identificada foi a de não saber diferenciar as informações relevantes das irrelevantes. A principal dificuldade identificada foi a de não saber diferenciar as informações relevantes das irrelevantes.

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 teste em que eram solicitadas a julgar se determinados textos eram ou não histórias, justificando sua resposta. Foram lidas pelo examinador histórias convencionais, histórias sem nexos, 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 até a presença de todos os textos-estímulo como sendo histórias. Foram estabelecidos critérios objetivos, porém não associados à estrutura do texto (tamanho, presença de marcador lingüístico de história); até critérios objetivos que envolviam a capacidade de refletir acerca de suas produções (começo, meio e final). Verificou-se que os critérios adotados foram: o tamanho do texto (histórias enquanto textos pequenos não tinham uma abertura típica de história ("Era uma vez...")); a idade, as crianças passavam a adotar critérios subjetivos em seus julgamentos; porém, apenas por volta dos 8 anos consideravam as características formais de um gênero textual. A autora concluiu que adotar o esquema de história de forma consistente em seus julgamentos é uma habilidade tardia que se desenvolve a partir dos 8 anos.

Esse estudo, um dos primeiros no Brasil, investigou a consciência da estrutura do texto em crianças de 7 e 8 anos para inúmeras investigações posteriores. O objetivo era explorar esta consciência em relação a textos textuais, como apresentado a seguir.

Oliveira e Silva (2000) examinaram, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento, a consciência da estrutura de textos argumentativos em crianças alunas de 2ª e 5ª série do ensino fundamental a partir de uma tarefa de julgamento, um texto argumentativo apresentado em cinco versões que variavam na presença progressiva dos diferentes elementos da estrutura prototípica deste gênero textual: 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 completo, estando ausentes tais elementos. A tarefa consistia em julgar se o texto lido era ou não convincente sobre o tema que tratava (duração do recreio na escola). Justificativas eram solicitadas, a partir das quais foram examinados os critérios adotados nos julgamentos.

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 – descritivo, 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) *lingüístico* (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

Em pesquisa posterior, Albuquerque e Spinillo (1997) comentam que a tarefa adotada requeria uma reflexão global sobre o texto, e não uma consciência metatextual sobre a estrutura dos textos. Este fato pode ter levado as crianças a não haverem adotado a estrutura dos textos em suas identificações. Tendo isso em mente, a tarefa em que se chamava a atenção das crianças para as partes constituintes de diferentes gêneros de textos. No estudo, crianças de 5; 7 e 9 anos foram apresentadas um texto-estímulo tratava-se de uma história, uma carta ou uma notícia de jornal) ou início, meio ou o final de cada texto). As justificativas fornecidas pelas crianças para a identificação do texto era adotada como critério, no estudo anterior (Albuquerque e Spinillo, 1997) ocorreu porque, como previsto, as crianças não fizeram uma reflexão deliberada sobre a estrutura dos textos apresentados (início, meio ou fim). Os critérios de desenvolvimento foram identificados em quatro níveis:

Nível I: não adotavam critérios para identificar o texto, tendendo a aceitar todos os textos como história.

Nível II: adotavam critérios vagos para identificar o texto, como a estrutura do texto (conteúdo, função social, etc.) ou itens da tarefa.

Nível III: utilizavam critérios precisos para identificar o texto, como critério, acertando todos os textos de mesmo gênero.

Observou-se que a partir dos 7 anos as crianças passaram a refletir deliberadamente sobre a estrutura dos textos. A emergência por volta dos 7 anos. Com a progressão identificada não houve diferença entre os três gêneros investigados. Por outro lado, a estrutura como critério era mais freqüentemente utilizada, principalmente, em relação à história e à notícia. Segundo as autoras, isso pode ser devido ao fato de que na história a estrutura é algo mais evidente do que na notícia de jornal¹². Com a progressão da idade, as crianças passaram a refletir

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 discutidas empregam metodologias que requerem da criança conhecimentos sobre textos diversos. Em função dos resultados observa-se que determinados julgamentos são mais fáceis que outros. Parece que discriminar um texto de outros determinar se um dado texto está completo ou não são habilidades elementares que crianças pequenas conseguem realizar com sucesso. Mais complexo é ser capaz de determinar, no caso de textos narrativos, que parte do texto está presente (se o início ou o final).

2) *Os critérios adotados*

Diversos são os critérios adotados pelas crianças para refletirem sobre textos. Inicialmente as crianças consideram como critério a função social do texto, o tema tratado e o tamanho. Só posteriormente passam a considerar a estrutura em seus julgamentos. Assim, considerar a estrutura depende, também, de outros fatores em questão, pois, como discutido anteriormente, pode ser algo mais saliente em um texto narrativo do que em outro.

3) *A explicitação verbal*

Nos estudos mencionados, os critérios utilizados pelas crianças eram expressos verbalmente e acompanhados de justificativas. A análise deste tipo de dados vem da pesquisa em psicologia, sendo, portanto, mais complexo que merece ser tratado em maior detalhe no capítulo seguinte. Importante comentar que a explicitação verbalmente das bases de seus julgamentos é uma atividade complexa que é mais freqüente em crianças mais velhas do que em crianças jovens.

Considerando tais aspectos, a progressão do desenvolvimento parece se caracterizar por três momentos. Inicialmente a criança é capaz de fazer julgamentos baseados em sejam eles relativos à diferenciação entre

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 do 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

um indivíduo forneça explicações para ensinar algo a alguém ou auxiliar alguém; ou quando deseja demonstrar compreensão sobre algo. As tarefas da consciência metatextual referem-se a demonstrar a compreensão de algo tão importante quanto o conhecimento da estrutura, é a habilidade em aplicar o conhecimento.

É possível que a criança domine a habilidade de explicitar seu conhecimento, seja incapaz de explicitar seu conhecimento. No entanto, por outro lado, a criança pode explicitar verbalmente um conhecimento mais elaborado. Os pesquisadores estão, pois, num dilema: se ao mesmo tempo cauteloso ao se extrair conclusões das explicitações verbais de crianças, pois elas podem explicitar mais do que aquilo que explicitam; e se as explicitações podem, também, ser usadas para avaliar a conceitualização conceitual (a criança sabe, mostra conhecimento) e a criança que além de fazer julgamentos, explicita, por exemplo, porque um texto está incompleto, porque o texto está incompleto, porque o texto está incompleto, uma capacidade elaborada de raciocínio e conhecimento.

Esta posição encontra respaldo em Karmiloff-Smith (1986, 1995; Karmiloff-Smith, 1995; Karmiloff-Smith, 1995) que atribui papel importante ao desenvolvimento cognitivo de uma criança, a explicitação verbal de um conhecimento, uma fase (de natureza recorrente) na representação deste conhecimento verbalmente explícito aqui e ali, e na representação procedimentais.

No que concerne à consciência metatextual, desta natureza é da maior relevância para os estudos anteriormente discutidos. O conhecimento metalingüístico que uma criança possui é reconhecida por

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 pudessem 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 conseqüência 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.

portanto, deve planejar procedimentos para acessar este conhecimento e suas diversas aplicações, planejando situações de investigação que possam necessitar de explicitação verbal por parte das crianças que ainda possam ser consideradas em fase de metalingüísticas. Também é necessário considerar aspectos metodológicos destes estudos, 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) como *on-line*, em que a linguagem é objeto de reflexão enquanto sendo tomada como um objeto de comunicação (produção e compreensão). Por meio desta técnica, a criança se depara não é o texto por ela produzido, mas tampouco um texto a ser por ela compreendido. O texto com o qual se depara é um texto produzido em uma situação fora de um contexto de comunicação. Considerando a definição proposta por Karmiloff-Smith, a técnica de investigação *off-line* parece ser mais adequada para investigar a consciência metatextual.

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

O presente artigo não deve ser entendido como uma revisão da literatura na área, mas como um primeiro passo para discussão e aprofundamento de questões relacionadas ao desenvolvimento da consciência metatextual.

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. *Psicologia: Teoria 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 Psicología 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, N.J.: 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 structure in the recall of a story. *Cognitive Psychology*, 12, 1-11.
- Mandler, J. M. (1982). Another story of grammar. *Cognitive Psychology*, 14, 433-440.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). R. A tale of two structures: Underlying and surface structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 1-11.
- Nesdale, A. R. & Tunmer, W. E. (1984). Reading comprehension difficulties: Awareness: A methodological overview. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Metalinguistic awareness and reading comprehension difficulties* (pp. 36-54). New York: Springer-Verlag.
- Oliveira e Silva, R. P. de (2000). *Consciência textual em crianças: Uma análise em editoriais jornalísticos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order processes and remediation. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 221-249). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A. & Foltz, P. W. (1987). Reading comprehension failure: Theoretical perspective and case study. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 165-181). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Liking and understanding of story structure. Em A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 221-249). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pratt, C. & Grieve, R. (1984). The development of literacy: An introduction. Em W. E. Tunmer, C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: Theoretical perspectives and intervention* (pp. 1-11). New York: Springer-Verlag.
- Prince, G. (1973). *A grammar for stories*. The Hague: Mouton.
- Rego, L. L. B. (1996). Um estudo exploratório sobre a consciência textual em crianças para definir histórias. Em M. L. Herriman (Org.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 120-135). São Paulo: Universidade Federal de Pernambuco.
- Risso, M. S. & Jubran, C. C. A. S. (1998). O desenvolvimento da consciência metadiscursiva do texto. *Documenta: Análise e Aplicada (DELTA)*, 14, 1-11.
- Ruffman, T. (1996). Reassessing children's reading comprehension. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 33-67). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema-based theory of text comprehension. Em J. R. Hayes (Org.), *Representation and understanding in reading*. Academic Press.
- Spinillo, A. G. (1996). O uso de coesivos e a construção de um esquema narrativo. Em M. L. Herriman (Org.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 84-100). São Paulo: 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. & Albro, 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, N.J.: 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, N.J.: 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.) (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. New York: Springer-Verlag.
- Val, M. G. C. (1997). *Redação e textualidade*. São Paulo: M. G. C. Val.
- Van Dijk, T. A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: M. G. C. Val.
- Yuill, N. M. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text*. Cambridge: 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 Adjunto 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.