

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

RENATA NÓBREGA DE LUCENA

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
METATEXTUAL E A ALFABETIZAÇÃO**

RECIFE - PE

2009

RENATA NÓBREGA DE LUCENA

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
METATEXTUAL E A ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

RECIFE - PE

2009

Lucena, Renata Nóbrega de
O desenvolvimento da consciência metatextual e a
alfabetização / Renata Nóbrega de Lucena. – Recife: O Autor, 2009.
124 folhas: il., fig., tab.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
CFCH. Psicologia, 2009.

Inclui: bibliografia e anexos.

- 1. Psicologia Cognitiva. 2. Alfabetização. 3. Leitura –**
Desempenho em crianças. 4. lingüística aplicada – Crianças.
I. Título.

159.9
150

CDU (2. ed.)
CDD (22. ed.)

UFPE
BCFCH2009/33

FOLHA DE APROVAÇÃO

Renata Nóbrega de Lucena

O Desenvolvimento da Consciência Metatextual e a Alfabetação.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de
Pernambuco para obtenção do
título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovado em: 16 de fevereiro de 2009

Banca Examinadora

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Ana Carolina P. A. Brandão

Prof. Dr. Antonio Roazzi
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Antonio Roazzi

DEDICATÓRIA

Dedico a conclusão deste trabalho aos meus queridos pais, **Antonio e Socorro**, pelo apoio e o amor incondicional. Essa conquista é resultado do esforço de vocês em busca da minha felicidade profissional e pessoal.

Ao meu querido irmão, **Bruno**, por ser um dos meus exemplos de obstinação. Sua trajetória de vida me ensina que para crescer é preciso ousar, arriscar, alçar vôos mais altos.

E ao meu amado esposo, **Évisson**, por estar ao meu lado sempre, mesmo nos momentos mais turbulentos, por acreditar no meu potencial e, sobretudo, por fazer com que eu me sinta capaz de realizar até os sonhos mais remotos.

AGRADECIMENTOS

Enfim, mais uma jornada profissional se encerra. Essa é a hora de reconhecer que além dos próprios esforços, o apoio de outras pessoas foi indispensável para a conclusão bem-sucedida desta dissertação.

Primeiramente, agradeço a Deus e à Nossa Senhora, por serem presenças constantes em minha vida. Nunca houve adversidade grande o suficiente que, com o auxílio Deles, eu não tenha conseguido superar. Obrigada por me acalentarem nos momentos mais difíceis e por me garantirem a saúde e a disposição necessárias para finalizar este estudo.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, ao meu irmão e ao meu esposo (aos quais dediquei este trabalho) por serem tão confiantes, pacientes e, sobretudo, por me darem o apoio necessário em todos os momentos desta jornada.

A toda a minha família (avós, primos, tios, cunhados, sogros) e a todos os meus amigos por estarem sempre por perto, compartilhando as alegrias e tristezas.

À minha querida orientadora, Prof.(a) Dr.(a) Alina Galvão Spinillo, pelo notório empenho que dedicou a este trabalho. Obrigada por me ajudar a realizar este sonho e também por, mais uma vez, me acompanhar em uma nova empreitada profissional que se inicia em breve: o Doutorado. Você é uma das grandes responsáveis pelo meu crescimento profissional e pelo meu crescente apreço pelo meio acadêmico.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, pelas contribuições de natureza teórica que auxiliaram na composição desta dissertação.

Aos funcionários do mesmo Departamento, por resolverem todas as situações burocráticas necessárias ao longo destes dois anos.

Aos colegas de Mestrado, por compartilharem das mesmas dúvidas e inseguranças e pela ajuda mútua.

Às professoras Fabíola Cordeiro e Rossana Arcoverde, por me indicarem o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva e, principalmente, por terem contribuído com o meu amadurecimento acadêmico, ainda durante a graduação.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de auxílio-pesquisa, o que permitiu o regime de dedicação exclusiva ao Mestrado.

RESUMO

LUCENA, R.N. **O desenvolvimento da consciência metatextual e a alfabetização.** 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

O presente estudo investigou o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças e a influência da aquisição da leitura e da escrita (alfabetização) neste desenvolvimento. A literatura mostra que em outros tipos de consciência metalinguística, como a fonológica, a lexical e a sintática, a alfabetização desempenha papel importante; no entanto, não há pesquisas que indiquem se o mesmo ocorreria em relação à consciência metatextual, sendo este o objetivo deste estudo. Inicialmente, a criança apresenta apenas conhecimentos tácitos sobre a língua, que foram adquiridos em contatos informais (comportamento epilinguístico). Na medida em que a criança é submetida à instrução formal, ela começa a refletir deliberadamente sobre a língua (comportamento metalinguístico). Seria este padrão de desenvolvimento também aplicável à consciência metatextual? A alfabetização também seria fator importante neste processo? Para responder essas questões foram investigadas 52 crianças de escolas públicas com sete anos de idade, igualmente divididas em dois grupos: crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas. Primeiramente, aplicou-se o Teste de Desempenho Escolar (TDE) com o objetivo de conhecer o nível de aquisição de leitura e escrita dos participantes e então formar os dois grupos. Todas as crianças foram individualmente entrevistadas em duas sessões, sendo solicitadas a realizarem quatro tarefas: duas de natureza epilinguística e duas de natureza metalinguística. Nas tarefas epilinguísticas, as crianças deveriam apenas identificar gêneros textuais diversos e a incompletude de histórias. Nas tarefas metalinguísticas, além de identificar a ausência e a presença de partes de histórias, as crianças ainda deveriam justificar suas respostas. A hipótese era que as crianças não-alfabetizadas teriam um desempenho melhor nas tarefas de natureza epilinguística, porém teriam dificuldades nas tarefas de natureza metalinguística propriamente ditas. Por outro lado, as crianças alfabetizadas teriam um bom desempenho tanto nas tarefas epilinguísticas como nas metalinguísticas. Os resultados indicaram que as crianças não-alfabetizadas conseguiam realizar competentemente as atividades epilinguísticas, entretanto, como esperado, apresentaram dificuldades nas atividades metalinguísticas. Além disso, quando solicitadas a justificarem suas respostas, as crianças desse grupo pautavam-se predominantemente em critérios indefinidos ou relacionados ao conteúdo do texto, demonstrando que seus conhecimentos sobre a estrutura textual típica de histórias ainda são de natureza epilinguística. As crianças alfabetizadas, por sua vez, não tiveram dificuldades na realização de nenhuma das tarefas propostas e justificaram suas respostas mediante critérios de natureza lingüística voltados para a estrutura prototípica de histórias. Conclui-se que crianças alfabetizadas apresentam uma consciência metatextual mais sofisticada do que crianças não alfabetizadas, confirmando a hipótese inicial de que a alfabetização é fator importante na transição de comportamentos epilinguísticos para comportamentos metalinguísticos, no que se refere ao conhecimento sobre textos.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência metatextual. Epilinguístico. Metalinguístico.

ABSTRACT

LUCENA, R.N. **The development of metatextual awareness and the literacy.** 2009. 124 f. Dissertation (Masters) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

This study investigated the development of metatextual awareness in children and the influence of the reading and writing acquisition (literacy) in this development. The literature shows that in other types of metalinguistic awareness such as phonological, lexical and syntactic, the literacy plays an important role; however, there are no researches to indicate if the same would occur on metatextual awareness, which is the purpose of this study. Initially, children only present tacit knowledge about the language, which was acquired in informal contacts (epilinguistic behavior). To the extent that the child is submitted to formal education, s/he begins to think deliberately about the language (metalinguistic behavior). Would this pattern of development also be applicable to the metatextual awareness? Would the literacy also be an important factor in this process? To answer these questions, 52 children of public schools with seven years old had been investigated; they were also divided into two groups: literate and non-literate children. First, we applied the *Teste de Desempenho Escolar (TDE)* in order to know the level of the reading and writing acquisition of the participants and then form the two groups. All children were interviewed individually in two sessions, they had been asked to perform four tasks: two of epilinguistic nature and two of metalinguistic nature. In the epilinguistic tasks, children should only identify the textual various genres and the incompleteness of stories. In the metalinguistic tasks, beyond identifying the absence and presence of parts of stories, children still would have to justify their answers. The hypothesis was that the non-literate children would have a better performance in the tasks of epilinguistic nature, on the other hand, they would have difficulties in tasks of metalinguistic nature. Moreover, the literate children would have a good performance such in the epilinguistic tasks as in the metalinguistic ones. The results had indicated that the non-literate children could competently perform the epilinguistic activities, although, as expected, they had presented difficulties in the metalinguistic activities. Furthermore, when requested to justify their answers, the children of this group were based predominantly on an indefinite criteria or related to the content of the text, showing that their knowledge of the typical textual structure of stories is still epilinguistic. The literate children, in turn, have not had any difficulties in the accomplishment of none of the tasks proposed and they had justified their answers by means of criteria of linguistic nature directed toward the prototypical structure of stories. We conclude that literate children present a more sophisticated metatextual awareness than non-literate children, confirming the initial hypothesis that literacy is an important factor in the transition from epilinguistic to metalinguistic behavior, relating to the knowledge on texts.

Keywords: Literacy. Metatextual awareness. Epilinguistic. Metalinguistic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1: Planejamento experimental do estudo	47
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sessões e ordem de apresentação das tarefas	48
Quadro 2 - Perguntas que acompanharam cada texto-estímulo da tarefa 1	52
Quadro 3 - Perguntas que acompanharam cada texto-estímulo da tarefa 2	54
Quadro 4 – Perguntas que acompanharam cada texto-estímulo da Tarefa 4	56
Quadro 5 - Número mínimo de acertos nos subtestes referentes às diversas idades	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada gênero textual, por grupo, na tarefa 1 (máximo de 78 por gênero e máximo de 234 nos totais).....	67
Tabela 2 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada tipo de história, por grupo, na tarefa 2 (máximo de 104 nos tipos de história e máximo de 208 nos totais).....	69
Tabela 3 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada tipo de história incompleta, por grupo, na tarefa 2 (máximo de 52 em cada tipo e máximo de 104 nos totais).....	70
Tabela 4 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada tipo de história incompleta, por grupo, na tarefa 3 (máximo de 104 em cada tipo e máximo de 208 nos totais).....	73
Tabela 5 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada parte de história, por grupo, na tarefa 4 (máximo de 78 em cada parte e máximo de 234 nos totais).	75
Tabela 6 - Número de acertos (percentual em parênteses) por grupo, em cada tarefa (máximo de 234 nas tarefas 1 e 4 e máximo de 208 nas tarefas 2 e 3).....	78
Tabela 7 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa, por grupo, na tarefa 3.....	81
Tabela 8 - Número (percentual em parênteses) de categoria de justificativa em cada tipo de história, por grupo, na tarefa 3.....	83
Tabela 9 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa, por grupo, na tarefa 4.....	85
Tabela 10 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nos inícios de história, por grupo, na tarefa 4.....	86
Tabela 11 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nos meios de história, por grupo, na tarefa 4.....	87
Tabela 12 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nos finais de história, por grupo, na tarefa 4.....	88
Tabela 13 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nas tarefas 3 e 4, por grupo (máximo de 208 por categoria na tarefa 3 e máximo de 234 por categoria na tarefa 4)	90
Tabela 14 - Números (percentual em parênteses) de acertos e erros em cada categoria de justificativa, por grupo, nas tarefas 3 e 4 conjuntamente.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
<u>CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</u>	<u>16</u>
1.1 CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA	16
1.2 TIPOS DE CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA	19
1.3 EPIPROCESSOS E COMPORTAMENTOS EPILINGUÍSTICOS.....	21
1.4 O QUE É CONSCIÊNCIA METATEXTUAL?	24
1.4.1 SOBRE A HISTÓRIA	25
1.5 ESTUDOS SOBRE A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL	27
1.5.1 A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E OS ASPECTOS MICROLINGUÍSTICOS DO TEXTO.....	27
1.5.2 A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E OS ASPECTOS MACROLINGUÍSTICOS DO TEXTO.....	29
1.6 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL.....	36
<u>CAPÍTULO 2: MÉTODO</u>	<u>43</u>
NESTE CAPÍTULO SERÃO DISCUTIDOS, PRIMEIRAMENTE, OS OBJETIVOS, HIPÓTESES E RELEVÂNCIA DESTE ESTUDO. EM SEGUIDA, SERÁ APRESENTADO O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO, INCLUINDO A DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES, A MANEIRA COMO OS GRUPOS FORAM FORMADOS, O PLANEJAMENTO EXPERIMENTAL ADOTADO E UMA DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DAS DIVERSAS TAREFAS QUE CONSTITUEM O PRESENTE ESTUDO.....	
2.1 OBJETIVOS E HIPÓTESES DA PESQUISA	43
2.2 PARTICIPANTES	45
2.3 PLANEJAMENTO EXPERIMENTAL	46
2.4 PROCEDIMENTO E MATERIAL	47
2.5 TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE).....	49
2.6 TAREFAS DE NATUREZA EPILINGUÍSTICA.....	51
2.6.1 TAREFA 1: IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL	51
2.6.2 TAREFA 2: IDENTIFICAÇÃO DA INCOMPLETUDE DO TEXTO	53
2.7 TAREFAS DE NATUREZA METALINGUÍSTICA COM JULGAMENTO	54
2.7.1 TAREFA 3: JULGAMENTO DE PARTES AUSENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS	55
2.7.2 TAREFA 4: JULGAMENTO DE PARTES PRESENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS	55
<u>CAPÍTULO 3: SISTEMA DE ANÁLISE</u>	<u>58</u>
3.1 TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE).....	58
3.2 TAREFAS DE NATUREZA EPILINGUÍSTICA.....	59
3.3 TAREFAS DE NATUREZA METALINGUÍSTICA	60
<u>CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</u>	<u>66</u>
4.1 DESEMPENHO NAS QUATRO TAREFAS	66
4.1.1 TAREFA 1: IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL	66

4.1.2 TAREFA 2: IDENTIFICAÇÃO DA INCOMPLETUDE DO TEXTO.....	69
4.1.3. TAREFA 3: JULGAMENTO DE PARTES AUSENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS	72
4.1.4 TAREFA 4: JULGAMENTO DE PARTES PRESENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS	75
4.1.5 COMPARAÇÕES ENTRE AS QUATRO TAREFAS QUANTO AO DESEMPENHO.....	77
4.2 JUSTIFICATIVAS.....	80
4.2.1 TAREFA 3: JULGAMENTO DE PARTES AUSENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS	81
4.2.2 TAREFA 4: JULGAMENTO DE PARTES PRESENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS	85
4.2.3 COMPARAÇÕES ENTRE AS DUAS TAREFAS QUANTO ÀS JUSTIFICATIVAS	89
4.3 RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO E JUSTIFICATIVA NAS TAREFAS 3 E 4.....	92

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES, CONSIDERAÇÕES EDUCACIONAIS E PESQUISAS FUTURAS..... 95

5.1 CONCLUSÕES	95
5.2 CONSIDERAÇÕES EDUCACIONAIS	103
5.3 PESQUISAS FUTURAS	105

REFERÊNCIAS 109

ANEXOS 112

ANEXO A – FICHA DO EXAMINADOR PARA O SUBTESTE DE ESCRITA DO TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE).....	113
ANEXO B – FICHA DO EXAMINANDO PARA O SUBTESTE DE ESCRITA DO TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE).....	114
ANEXO C – FICHA DO EXAMINADOR E DO EXAMINANDO PARA O SUBTESTE DE LEITURA DO TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE)	115
ANEXO D – TEXTOS-ESTÍMULO UTILIZADOS NA TAREFA 1 (IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL).....	116
ANEXO E – TEXTOS-ESTÍMULO UTILIZADOS NA TAREFA 2 (IDENTIFICAÇÃO DA INCOMPLETUDE DO TEXTO)	119
ANEXO F – TEXTOS-ESTÍMULO UTILIZADOS NA TAREFA 3 (JULGAMENTO DE PARTES AUSENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS).....	121
ANEXO G – TEXTOS-ESTÍMULO UTILIZADOS NA TAREFA 4 (JULGAMENTO DE PARTES PRESENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS).....	123

INTRODUÇÃO

A consciência metalinguística e seus diversos tipos (fonológica, lexical, sintática e pragmática) tem interessado pesquisadores de áreas diversas, como a Psicolinguística, a Psicologia do Desenvolvimento e a Educação. Entretanto, se comparada a outros tipos de consciência metalinguística, a consciência metatextual ainda apresenta um pequeno volume de estudos, o que implica em uma série de questões a serem investigadas sobre tal fenômeno.

Estudos sobre alguns tipos de consciência metalinguística, como a fonológica, por exemplo, indicam que primeiramente a criança manifesta comportamentos epilinguísticos a respeito da língua (conhecimentos tácitos adquiridos em contatos informais com o meio letrado). Na medida em que se inicia o processo de instrução formal a respeito da leitura e da escrita denominado alfabetização, é que a criança manifesta comportamentos metalinguísticos propriamente ditos (capacidade de refletir deliberadamente sobre unidades linguísticas). Em outras palavras, a literatura que trata da consciência metalinguística indica que há uma relação direta entre a alfabetização e a consciência fonológica. Contudo, isso ainda não foi examinado no que se refere à consciência metatextual.

Considerando os pressupostos supracitados, e tomando como fundamentação teórica os estudos de Gombert (1992, 2003) e de Spinillo (1997, 1998, 2003, 2005, no prelo), o presente estudo tem por objetivo investigar se a consciência metatextual segue esse mesmo percurso de desenvolvimento identificado em relação a outros tipos de consciência metalinguística e se a alfabetização também é um fator decisivo no desenvolvimento da consciência metatextual.

Para examinar esta questão foram elaboradas, com base em pesquisas anteriores, dois conjuntos de tarefas: um voltado para conhecimentos epilinguísticos e outro para

conhecimentos metalinguísticos propriamente ditos. Do ponto de vista metodológico, esta iniciativa em definir tarefas epilinguísticas e metalinguísticas pode ser entendida como uma contribuição para a área que, como mencionado, ainda é pouco investigada.

Essas tarefas foram aplicadas às crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas, testando-se a hipótese de que as crianças não-alfabetizadas teriam um desempenho melhor nas tarefas de natureza epilinguística, porém teriam dificuldades nas tarefas de natureza metalinguística propriamente ditas. Por outro lado, as crianças alfabetizadas teriam um bom desempenho tanto nas tarefas epilinguísticas como nas metalinguísticas. Testou-se, portanto, o papel da aquisição da leitura e da escrita (alfabetização) sobre o desenvolvimento da consciência metatextual, o que implica em uma série de contribuições teóricas importantes acerca desta consciência (desenvolvimento e fatores que o propiciam) e, ainda, gera implicações educacionais.

O presente estudo é formado por cinco capítulos. No *Capítulo 1* constam o referencial teórico adotado, definições acerca dos principais conceitos relacionados à consciência metatextual e seu desenvolvimento, e uma revisão dos estudos realizados na área, ainda que poucos. O *Capítulo 2* apresenta os objetivos desta pesquisa e sua relevância, passando em seguida à apresentação do método, quando se descreve os participantes, o procedimento e o planejamento experimental adotados para a coleta de dados. Ainda neste segundo capítulo são descritas em detalhes as tarefas epilinguísticas e metalinguísticas aplicadas aos participantes neste estudo. O sistema de análise adotado em cada uma das tarefas é apresentado no *Capítulo 3*. Nele são fornecidos exemplos das respostas das crianças durante as entrevistas. No *Capítulo 4* são apresentados e discutidos os resultados obtidos em cada tarefa, fazendo comparações entre elas e entre os grupos de participantes. O *Capítulo 5* traz as conclusões e a discussão final, integrando e interpretando os resultados obtidos e, por fim, relacionando-os aos objetivos da pesquisa e à literatura na área.

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo serão apresentados os principais conceitos que nortearam esta dissertação e alguns estudos representativos na literatura da área. Inicialmente, serão definidos a consciência metalinguística e seus tipos (consciência fonológica, lexical, sintática e pragmática) e em que consistem os comportamentos epilinguísticos. Em seguida, será apresentada uma definição de consciência metatextual e algumas considerações acerca da história, posto que foi o tipo de texto investigado neste estudo. Por fim, serão apresentadas e discutidas as formas de se investigar a consciência metatextual e os principais estudos que versam sobre este fenômeno.

1.1 CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Estudos sobre habilidades textuais, como produção e compreensão de textos, há tempos desperta o interesse de profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como: a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicolinguística e a Educação. Tais estudos geraram um extenso referencial teórico sobre os fatores envolvidos na aquisição e no desenvolvimento destas habilidades. Contudo, nos últimos anos, um outro aspecto de natureza linguística tem chamado, de forma bastante evidente, a atenção destes estudiosos: a consciência metalinguística (SPINILLO; SIMÕES, 2003).

Embora haja um certo volume de pesquisas sobre tal fenômeno, ainda é muito difícil defini-lo de forma específica. É necessário buscar uma maneira adequada de tratar não só a compreensão e a produção da linguagem, como também seus objetos e sua manipulação.

Comumente, o termo “consciência metalinguística” é tratado de forma semelhante ao termo “metalinguagem”, mas é preciso fazer as devidas distinções entre os dois. De acordo com Gombert (1992), o neologismo “metalinguagem” surgiu há pouco tempo atrás e é usado para se referir ao ato de falar sobre a própria linguagem. Em outras palavras, metalinguagem refere-se à linguagem usada para descrever a linguagem e isso inclui termos como fonema, palavra, frase.

A consciência metalinguística, por sua vez, refere-se à consciência, por alguns instantes, sobre esses termos, mas não propriamente ao conhecimento desses termos em si. Por exemplo, uma criança consciente metalinguisticamente pode apresentar boa performance em questões envolvendo a manipulação de fonemas sem conhecer o que o termo fonema significa (TUNMER; PRATT; HERRIMAN, 1983).

Segundo Pratt e Grieve (1984), a “consciência metalinguística” pode ser definida como uma habilidade para refletir sobre as propriedades da linguagem, tratando-a como objeto de pensamento. Tal definição se opõe à ideia de que a linguagem se restringe a um sistema usado apenas para a produção e compreensão de sentenças.

Neste contexto, ser metalinguisticamente consciente é compreender o fluxo da fala, começando pelo som do signo linguístico e terminando com a significação das intenções pretendidas pelo falante. Assim, será possível observar a linguagem com os olhos da mente e desmontá-la em partes com fins de análise.

É para evitar estas confusões conceituais que as funções, a natureza e a idade típica para o início da manifestação da consciência metalinguística, são fatores que ainda devem estar no cerne de muitas investigações.

Para facilitar o exame da atividade metalinguística, Gombert (1992) ressalta que há duas perspectivas principais: a perspectiva linguística e a perspectiva psicolinguística. Na perspectiva linguística, a metalinguística é vista como uma auto-referenciação da língua, ou

seja, como o uso da linguagem para descrever a linguagem. Neste sentido, a metalinguística pode ser encontrada no exame das produções verbais, quando identificamos características de que a linguagem foi usada para referir-se a si própria.

Entretanto, alguns autores que adotam a perspectiva linguística evitam esta categorização caso a produção verbal não seja acompanhada por alguma marca identificável de auto-referenciação. Eles preferem assumir uma postura menos estrutural e enfatizar somente o caráter metadiscursivo desta atividade verbal. Dessa maneira, tal perspectiva se exime da responsabilidade de analisar a natureza da atividade cognitiva envolvida.

A perspectiva psicolinguística, por sua vez, dá conta desta análise, posto que compreende a metalinguística como uma atividade em que a linguagem é tratada como objeto de análise e as suas propriedades são a fonte para uma reflexão deliberada. Gombert (1992) ratifica também que, de acordo com essa última perspectiva, saber sobre a linguagem é apenas uma habilidade preliminar e que a atividade metalinguística consiste na capacidade de saber analisar aquilo que já se conhece.

Para realizar tal atividade, é necessário que o sujeito se distancie das situações de uso da linguagem – como a produção e compreensão – e direcione conscientemente a sua atenção para a estrutura que a linguagem apresenta para veicular um significado. Em outros termos, Spinillo e Simões (2003, p.538) afirmam que na atividade metalinguística,

[...] 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 [...], é distinta e bem menos comum do que atividades associadas ao uso da linguagem. Este enfoque, que a tradição psicolinguística denomina metalinguística [...] considera como sendo de natureza metalinguística a atividade do indivíduo de, explicitamente, focalizar sua atenção na linguagem sem fazer uso dela para produzir ou extrair significados.

É válido salientar que a perspectiva adotada nesta dissertação será a psicolinguística, pois acreditamos que esta contempla – de maneira mais completa – a atividade cognitiva que o indivíduo se envolve para conseguir refletir deliberadamente sobre a linguagem.

1.2 TIPOS DE CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

A consciência metalinguística pode se subdividir em alguns tipos. Estes se diferem pelas unidades linguísticas que são tomadas para a reflexão. Alguns autores como Tunmer, Pratt e Herriman (1983) se dedicaram ao estudo dos seguintes tipos de consciência metalinguística: a consciência fonológica, a consciência da palavra (metalexical), a consciência sintática e a consciência pragmática.

A consciência fonológica toma como objeto de reflexão as unidades mais elementares da linguagem: os fonemas. Este tipo de consciência se refere ao modo como crianças, desde muito novas, conseguem segmentar a palavra falada em unidades fonológicas e sintetizar essas unidades na produção das palavras. Ser consciente fonologicamente é importante na medida em que, para a aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que a criança seja minimamente capaz de refletir/compreender como se dá o isolamento e a junção de seus fonemas.

Quando a unidade de análise corresponde à palavra, estamos tratando da consciência da palavra ou da consciência metalexical. Este tipo consciência corresponde à habilidade da criança para segmentar a linguagem oral em palavras, levando em consideração tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas que só adquirem significado no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos). Para tanto, é necessário que a criança tenha

estabelecido critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o que ocorre sistematicamente apenas por volta dos 7 anos de idade. Antes disso, pode-se afirmar que, embora as crianças sejam capazes de produzir e compreender enunciados, seu conhecimento lexical é implícito e inconsciente (BARRERA; MALUF, 2003).

A consciência sintática, cuja unidade de análise é a frase, corresponde à capacidade de refletir sobre a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana. Ainda segundo Barrera e Maluf (2003), o fato de a linguagem ser articulada permite que, mesmo com um número limitado de unidades e suas possíveis combinações, o indivíduo construa inúmeras mensagens. Sendo assim, esse tipo de consciência possibilita o reconhecimento das regras convencionais de combinação entre as palavras que, por sua vez, organizam a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido.

E a consciência pragmática toma como objeto de reflexão a relação entre o sistema linguístico e o contexto na qual a linguagem está inserida. Dias (2000, p.55) acrescenta que

[...] as consciências fonológica, léxica e sintática são puramente linguísticas e estão confinadas ao conhecimento dos aspectos específicos dos sistemas linguísticos, enquanto a consciência pragmática envolve aspectos que vão além das considerações linguísticas. Pois, a fim de compreender o que está lendo, a criança, além de organizar palavras dentro de unidades estruturais maiores, precisa também apreender as relações que existem entre os grupos de sentenças e o contexto no qual as sentenças estão inseridas.

Gombert (1992) também estuda os tipos de consciência descritos acima. Entretanto, ele acrescentou um novo tipo que ainda não havia sido abordado: “a consciência metatextual”. Coerentemente com as definições feitas anteriormente, essa consciência pode ser definida como a atividade em que o sujeito trata o texto como objeto de análise, examinando suas propriedades a partir de um monitoramento intencional. Considerando a importância que o

conceito de consciência metatextual tem para esta dissertação, teremos uma seção posterior destinada a essa definição.

1.3 EPIPROCESSOS E COMPORTAMENTOS EPILINGUÍSTICOS

Como foi possível constatar, os termos “reflexão deliberada” e “controle consciente” estão bastante evidentes nas considerações acerca da atividade metalinguística. Entretanto, segundo Gombert (1992, 2003), nem todo comportamento linguístico é conscientemente controlado pelo sujeito e, por isso, não pode ser denominado metalinguístico. Para referir-se a esse tipo de comportamento e esclarecer algumas confusões teóricas acerca do que seja ou não um comportamento metalinguístico, o autor utilizou o termo “comportamento epilinguístico”.

Antes de entrar no mérito das definições conceituais, é importante lembrar que, de acordo Maluf e Gombert (2008), o desenvolvimento metalinguístico nem sempre foi compreendido da mesma maneira que o fazemos hoje. Em publicações anteriores de Gombert, este desenvolvimento tinha um caráter unidimensional. Em outras palavras, pode-se dizer que em um primeiro momento, os conhecimentos linguísticos se manifestam por si mesmos e a seu modo, mediante os comportamentos epilinguísticos. Em um segundo momento, as necessidades impostas pelas aprendizagens escolares, incentivam as crianças a fazer esforços de reflexão, dando origem às capacidades metalinguísticas, que se automatizam mediante a repetição.

De acordo com o modelo citado acima, o leitor hábil, por exemplo, já nem precisaria refletir sobre as características formais da linguagem quando estivesse engajado em uma tarefa de manipulação de um material escrito.

Contudo, alguns estudos levaram Gombert a reconsiderar seu modelo inicial sobre as origens do desenvolvimento metalinguístico. Em novas publicações, Gombert (1992, 2003) refere-se às habilidades epilinguísticas enquanto comportamentos semelhantes aos metalinguísticos, mas que não ocorrem mediante reflexão deliberada e explicitação por parte do sujeito. Esses comportamentos atuam em todo tratamento linguístico e evoluem espontaneamente ao passo que a linguagem também se desenvolve.

Dito de outro modo, Gombert (2003, p.19) afirma que

[...] os comportamentos epilinguísticos distinguem-se de outros comportamentos linguísticos na medida em que a intervenção dos epiprocessos neles se torna manifesta (como, por exemplo, nas autocorreções observadas nas crianças de 2-3 anos). É esta similaridade de superfície que faz com que o comportamento epilinguístico seja confundido com um comportamento metalinguístico.

Segundo Spinillo (no prelo), a sensibilidade precoce à gramaticalidade das frases, as autocorreções durante a conversação e a troca de palavras menos adequadas por outras mais adequadas são exemplos de comportamentos epilinguísticos. Essa forma de refletir sobre a linguagem está mais relacionada a um conhecimento implícito da língua do que, propriamente, a um conhecimento consistente acerca das regras gramaticais.

Os comportamentos metalinguísticos, diferentemente dos epilinguísticos, resultam de aprendizagens explícitas, frequentemente associadas à experiência escolar. Alguns estudos já comprovaram que tais capacidades se desenvolvem paralelamente à evolução no nível de escolaridade. Por esses motivos, é possível inferir que os epiprocessos que subjazem os comportamentos epilinguísticos são entendidos como o início da emergência da consciência metalinguística.

Maluf e Gombert (2008) ratificam que, mediante esta nova perspectiva, não se pode compreender a emergência das capacidades metalinguísticas como o desaparecimento completo das habilidades epilinguísticas das quais são provenientes: elas continuam evoluindo na medida em que a manipulação da escrita torna-se mais recorrente.

Sendo assim, as premissas supracitadas nos permitem admitir que os comportamentos metalinguísticos constituem-se de comportamentos epilinguísticos mais desenvolvidos. Isso já pôde ser constatado em pesquisas destinadas a alguns tipos de consciência (fonológica, morfológica e sintática).

Gombert (1992) ressalta ainda que, insistir no caráter reflexivo e intencional do comportamento metalinguístico possibilita uma clara diferenciação entre o conceito de competência metalinguística e o conceito de competência linguística, desenvolvido por Chomsky. De fato, este último refere-se ao conhecimento inconsciente dos falantes sobre o conjunto de regras gramaticais que determinam as sentenças (o mesmo que conhecimento tácito). Entretanto, em nenhuma circunstância esse conceito de competência linguística requer que os indivíduos explicitem as regras que seguem quando falam ou escutam. Assim, a intuição linguística não dá conta do campo da metalinguística.

Diante do exposto, é possível entender que há uma hierarquia entre os comportamentos epilinguísticos e os comportamentos metalinguísticos. Spinillo (no prelo) nos orienta que esse modelo proposto por Gombert (1992) tem como suporte empírico as investigações conduzidas no tocante às consciências fonológica, morfológica e sintática. Cabe, ainda, investigar se o presente modelo de desenvolvimento também se aplica à consciência metatextual, o que representa o principal objetivo desta dissertação.

1.4 O QUE É CONSCIÊNCIA METATEXTUAL?

Como foi dito no início desta dissertação, as habilidades textuais das crianças (leia-se: produção e compreensão de textos) tem sido alvo de interesse de estudiosos e isso gerou um volume considerável de informações no que concerne à aquisição e ao desenvolvimento destas habilidades. Contudo, o estudo dessas habilidades – apenas – não dá conta do complexo processo de reflexão feito pelas crianças acerca da estrutura dos textos.

Em sua obra dedicada ao desenvolvimento metalinguístico, Gombert (1992) adotou o termo “consciência metatextual” para se referir à capacidade do indivíduo de analisar as propriedades da linguagem presentes no texto independentemente das suas situações de uso. Em outras palavras, é a estrutura do texto quem assume o foco de análise e passa a ser examinada através de um monitoramento deliberado. Tal consciência, se comparada aos outros tipos, foi pouco explorada e, por isso, constitui-se de um campo que merece ainda muitas investigações.

Segundo Spinillo (no prelo), ao definir a consciência metatextual, é necessário fazer uma distinção entre usar o texto somente para se comunicar e tratar o texto como objeto de reflexão. Em situações de comunicação, o foco principal de nossa atenção está nas ideias que desejamos comunicar e para o significado que precisamos atribuir. Sendo assim, nós produzimos e compreendemos textos sem que tenhamos, aparentemente, nenhuma razão para refletir deliberadamente sobre sua estrutura, características ou natureza. Contudo, se for preciso, podemos voltar nossa atenção, de forma consciente e deliberada, para o texto *per se*: sua estrutura, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e seus marcadores (coesivos, pontuação).

Para exemplificar, é possível supor que, ao ler uma história, o sujeito perceba que as partes estão invertidas: inicia com o desfecho, passa pela apresentação das cenas e dos

personagens e termina com a situação-problema. Ainda durante a leitura, o sujeito pode se dar conta também de que o texto está misturado, contemplando características dos gêneros história e carta, ao mesmo tempo. Tanto na primeira quanto na segunda situação, ao detectar tais características, o sujeito realiza claramente uma atividade metatextual em que sua atenção, de forma consciente e deliberada, volta-se para o texto em si mesmo.

Diante do que foi exposto, Gombert (1992) ainda define a consciência metatextual enquanto uma atividade cognitiva, na qual as relações intralinguísticas estabelecidas no texto são salientadas. Como exemplos temos: as convenções linguísticas, os componentes estruturais e a organização.

Considerando que o tipo de texto focalizado neste estudo é a história, cabe ainda tecer alguns comentários a respeito deste, antes de avançarmos em outras questões de natureza teórica.

1.4.1 SOBRE A HISTÓRIA

Cada texto apresenta um conjunto de relações internas arbitrárias e convencionais que nos permitem diferenciá-los uns dos outros, a saber: particularidades quanto à estrutura organizacional, componentes básicos, estilos linguísticos, conteúdo veiculado e funções sociais que desempenham (SPINILLO; ALBUQUERQUE, 1998).

A história, de acordo com o que nos expõe Spinillo (2001), é um texto que descreve algo que aconteceu ou que poderia acontecer, com eventos que envolvem protagonistas, lugares e ações. Diversos teóricos se dedicaram à construção de modelos que contemplassem os elementos que organizam este tipo de texto. Foi assim que surgiram as Gramáticas de

História. À despeito de algumas variações na literatura, há um acordo entre a maioria dos estudiosos sobre as características estruturais da história.

De uma maneira geral, os autores entendem que a história é um texto narrativo que possui três componentes básicos: um início (com a introdução de cenas e personagens), um meio (onde são descritos uma cadeia de eventos e uma situação-problema) e um fim (com o desfecho e a resolução da situação-problema). Além desses elementos, a história também apresenta convenções linguísticas particulares, como os marcadores de abertura (“era uma vez...” ou “um dia...”) e de fechamento (“...e foram felizes para sempre”). Estes componentes, ordenados desta maneira, constituem o esquema prototípico de história, estudado pelos teóricos das Gramáticas de História e utilizado em pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças.

Sobre o conteúdo e a função, Spinillo e Silva (submetido) afirmam que a história trata de elementos de ficção (personagens e episódios) que, mesmo apresentando um caráter lúdico, também pode incluir temas relevantes para um determinado grupo social, tais como valores, crenças e conhecimentos que precisam ser transmitidos a gerações futuras. Além disso, a história pode ter a função de auxiliar o indivíduo na compreensão e na resolução de problemas pessoais e ser utilizada no ensino dos mais diversos assuntos trabalhados no currículo escolar.

A opção de investigar - neste estudo - especificamente a história deve-se ao fato de que este texto faz parte do cotidiano escolar e também do contexto familiar de crianças, sendo, portanto, um texto conhecido por elas. Além disso, a literatura da área tem privilegiado este tipo de texto nas pesquisas com crianças, o que gerou um extenso referencial teórico e empírico para fundamentar esta pesquisa. Alguns destes estudos são tratados na seção a seguir.

1.5 ESTUDOS SOBRE A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

De maneira geral, as investigações sobre a consciência metatextual vinham focalizando-a a partir do monitoramento da escrita e da compreensão de textos. De fato, essas investigações contemplam situações em que o texto é objeto de reflexão por parte dos indivíduos, mas não é a consciência metatextual o principal fenômeno linguístico a ser examinado. Em investigações com esse perfil, o indivíduo realiza uma atividade metatextual, contudo ele é avaliado apenas no que concerne à outras habilidades linguísticas, como: a capacidade de monitoramento da leitura (metacompreensão) e da escrita de textos (revisão, manipulação de partes do texto).

Tomando como base a revisão da literatura feita por Spinillo e Simões (2003), percebe-se que há diferentes maneiras de se investigar a consciência metatextual. As pesquisas que requerem das crianças uma atitude reflexiva diante do texto podem ser classificadas em dois grandes grupos: pesquisas direcionadas para os aspectos microlinguísticos e pesquisas voltadas para aspectos macrolinguísticos do texto. Trataremos destas duas maneiras de investigar a consciência metatextual nos tópicos seguintes.

1.5.1 A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E OS ASPECTOS MICROLINGUÍSTICOS DO TEXTO

De acordo com Spinillo (no prelo), são denominados aspectos microlinguísticos aquelas pequenas marcas linguísticas espalhadas na superfície do texto, tais como os recursos coesivos (elos e cadeias coesivas) e a pontuação.

No que se refere aos coesivos, um estudo que merece destaque é o de Spinillo et al. (2002). Neste, o objetivo era examinar se crianças de oito anos eram capazes de identificar, compreender e resgatar os diferentes sentidos dos nexos representados através das cadeias coesivas. O procedimento utilizado - semelhante ao de Yuill e Oakhill (1991) – se dava da seguinte maneira: o examinador lia uma história em que algumas palavras estavam em destaque (pronomes pessoais, substantivos) e solicitava à criança que respondesse a que se referiam, no texto, aquelas palavras em destaque. Em seguida, as crianças deveriam justificar suas respostas. Tal tarefa exigia da criança não somente a explicitação da maneira como a coesão se estabelecera no texto, como também demandava uma atividade metatextual ao nível da palavra e do texto, de maneira geral.

O que se observou nesta pesquisa é que as crianças eram capazes de compreender os diferentes sentidos dos nexos presentes nas diversas cadeias coesivas daquele texto. Contudo, apesar do sucesso nesta etapa da tarefa, as crianças tiveram dificuldades em verbalizar o raciocínio que as levaram a relacionar os nexos a seus respectivos referentes. Dito de outro modo, é inegável que as crianças conseguiram focalizar sua atenção no texto (especificamente nos nexos estabelecidos), bem como compreender os sentidos diversos dos nexos que constituíam as cadeias coesivas. Porém, na maioria das vezes, isso ocorreu em nível implícito, posto que dificilmente conseguiam explicitar sua compreensão.

Sendo assim, Spinillo et al. (2002) puderam concluir que há crianças que apresentam uma compreensão implícita acerca da conexão entre os léxicos em uma mesma cadeia coesiva; ao passo que outras alcançam níveis explícitos – mais elaborados - de compreensão.

No que se refere à pontuação, é preciso mencionar dois estudos: Anderson (1996) e Spinillo e Lima (2005). No primeiro estudo, considerado ilustrativo, a autora investigou a compreensão de uma criança de sete anos sobre sinais de pontuação. Um texto era apresentado e a criança deveria responder perguntas sobre os usos e as funções de diferentes

marcas de pontuação presentes. Quando a pontuação foi tomada como objeto de reflexão, a criança mostrou-se capaz de identificar o papel das diversas marcas para a compreensão de um texto.

No estudo de Spinillo e Lima (2005), foram investigadas crianças entre seis e oito anos. Elas reescreviam uma história lida pelo examinador e depois eram solicitadas a explicar a função das marcas de pontuação utilizadas. Os dados mostraram que há uma progressão no modo como as crianças compreendem a função das marcas de pontuação empregadas em um texto.

Pelo que se pôde observar, a metodologia adotada nestes estudos volta a atenção das crianças para os aspectos microlinguísticos presentes nos textos e, além disso, solicita explicitações verbais acerca dos critérios utilizados nos julgamentos.

1.5.2 A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E OS ASPECTOS MACROLINGUÍSTICOS DO TEXTO

Spinillo e Simões (2003) lembram que as pesquisas que se inserem neste grupo tratam de examinar a capacidade do sujeito de refletir sobre a organização geral do texto. Estas podem ainda ser subdivididas em dois grupos: (a) pesquisas que se voltam para uma reflexão sobre o conteúdo veiculado no texto; e (b) pesquisas que envolvem uma reflexão sobre a estrutura, nos remetendo a tipos textuais diversos.

Nas pesquisas do primeiro subgrupo, em geral, as crianças são solicitadas a identificar as principais ideias do texto e detectar contradições em sentenças dentro do texto ou entre as sentenças e o título. Dentre estes estudos, salienta-se o de Taylor (1984).

No estudo de Taylor (1984), crianças entre nove e onze anos foram solicitadas a produzirem um resumo após a leitura de um dado texto. O que se percebeu é que as crianças, ao invés de sumariarem o texto lido, tendiam a recontá-lo como um todo, omitindo suas ideias principais. O autor concluiu, então, que a principal dificuldade dessas crianças era em identificar quais as informações relevantes e irrelevantes. Por esse motivo, frequentemente os resumos apareciam com informações irrelevantes, excluindo aquelas que eram tidas como imprescindíveis.

Como foi dito anteriormente, as outras pesquisas que envolvem aspectos macrolinguísticos voltam-se para a estrutura do texto. Estes estudos acrescentaram uma nova forma de investigar e compreender a consciência metatextual, direcionando-se para a capacidade do indivíduo de refletir sobre a estrutura de textos diversos. Neste caso, o texto é tomado como unidade de análise a partir da sua organização, afastando-se do conteúdo e do significado e aproximando-se da forma como o texto se configura linguisticamente. Tais pesquisas não somente requerem do indivíduo a realização de uma atividade metatextual como, efetivamente, analisa a consciência metatextual, tornando-a objeto de investigação (SPINILLO, no prelo).

A técnica de investigação adotada por esses estudos é denominada *off-line* e aparece em diversas publicações de Karmiloff-Smith (1986, 1995). Esse modelo permite que o indivíduo se depare com o texto a ser analisado fora de um contexto de uso, e por esse motivo ela é apropriada para investigar a consciência metatextual.

Gombert (1992, 2003) acrescenta ainda que o modelo de Karmiloff-Smith entende os metaprocessos (controle consciente) como componentes essenciais para a aquisição de conhecimentos e que estão presentes em todos os níveis de desenvolvimento, ou seja, eles não seriam somente epiprocessos tardios. Sendo assim, essa técnica de investigação parece apropriada para o exame da consciência metatextual, numa perspectiva desenvolvimentista.

Um dos primeiros estudos que podemos mencionar é o de Stein e Policastro (1984). À despeito dos autores não mencionarem a consciência metatextual, posto que esse termo foi cunhado por Gombert somente em 1992, o objetivo da pesquisa era investigar se o desenvolvimento cognitivo e a experiência dos sujeitos influenciavam no conceito de história. Para tanto, foram investigadas crianças de segunda série e professores do Ensino Fundamental, que deveriam responder duas atividades: uma delas era determinar se um texto-estímulo era ou não uma história; a outra consistia em classificar os textos-estímulo enquanto boas histórias, numa escala de sete pontos.

Os resultados provenientes desta investigação permitiram aos autores concluir que: (a) para os adultos, as histórias precisavam ter um ser animado como personagem, uma mudança em seu estado psicológico, uma sequência temporal de ações e elos causais entre os eventos; e (b) para as crianças, os elos causais entre os eventos também eram fundamentais, contudo aquelas histórias em que as sequências eram puramente descritivas, tendiam a ser rejeitadas.

Crianças e adultos não consideravam como histórias aqueles textos-estímulo que listavam características físicas e emocionais, sem elos temporais e causais. De uma maneira geral, a concepção de história dos sujeitos investigados é norteadada pela presença de uma situação-problema e sua resolução.

Esse método investigativo utilizado por Stein e Policastro (1984), possibilitou novas maneiras de se manipular experimentalmente a estrutura do texto, especificamente das histórias. As pesquisas desenvolvidas no Brasil inspiraram-se neste procedimento e dentre as principais é possível citar: Rego (1996), Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) e Spinillo e Pratt (2005).

Rego (1996), em um estudo longitudinal, investigou quais os critérios que as crianças utilizavam para definir o que é uma história. Essas crianças, na faixa etária de sete e oito anos, foram avaliadas por um ano em quatro momentos distintos. Dessa maneira, a pesquisadora

poderia constatar se os critérios utilizados costumavam se alterar com as mudanças na idade e no grau de escolaridade. Em cada um desses momentos, as crianças deveriam julgar se alguns textos-estímulo (lidos pelo investigador) eram ou não uma história e, a partir desse julgamento, justificar sua resposta. Os textos-estímulos utilizados eram caracterizados da seguinte maneira: histórias completas, histórias sem nexos e histórias incompletas, que apresentavam só o início, o meio ou o final. É válido ressaltar ainda que cada um desses textos tinha uma versão longa e uma versão curta.

Analisando as justificativas, Rego (1996) percebeu que as crianças utilizavam três tipos de critérios para julgar se um texto era ou não uma história: (a) critérios indefinidos, com justificativas vagas; (b) critérios objetivos, mas que não se relacionavam com a forma do texto, dando destaque ao tamanho e a presença do marcador “era uma vez”; e (c) critérios objetivos que se relacionavam com a estrutura narrativa da história: começo, meio e fim. Nas primeiras ocasiões de avaliação, as crianças utilizavam os critérios indefinidos e, na última ocasião, já apresentavam critérios objetivos que destacavam as partes constituintes da história. Essas constatações permitiram inferir que o nível de escolaridade, bem como o avanço da idade, influenciaram de alguma maneira os critérios adotados pelas crianças para fazer seus julgamentos.

Dando continuidade aos estudos de Rego, Albuquerque e Spinillo (1997) expandiram as investigações da consciência metatextual a outros gêneros além da história, como a carta e a notícia de jornal. Neste estudo, o investigador solicitava às crianças – que tinham entre cinco, sete e nove anos – que dissessem se determinado texto-estímulo era uma história, uma carta ou uma notícia de jornal e depois justificassem suas respostas.

Nestas condições, as crianças puderam ser classificadas de acordo com seus níveis de desenvolvimento no que se refere à identificação e aos critérios adotados nos seus julgamentos: nível I (não identificavam o texto corretamente, nem explicitavam os critérios

adotados); nível II (faziam a identificação corretamente, mas não especificavam os critérios); nível III (também identificavam corretamente os textos, mas ainda utilizavam critérios pouco precisos); e nível IV (não só faziam as identificações corretas, como também utilizavam critérios bem definidos para justificar as respostas).

O que se pôde observar é que as crianças, em especial aquelas que já alcançaram um alto nível de desenvolvimento na identificação dos gêneros e na explicitação de seus julgamentos, utilizaram critérios relacionados à configuração linguística, à função social e ao conteúdo do texto. Os critérios pautados na configuração linguística dos gêneros centravam-se, por exemplo, nos marcadores convencionais de abertura tanto da história (“era uma vez”), quanto da carta (“querida fulana”). Os critérios baseados no conteúdo se direcionavam ao caráter ficcional da história, ao apelo afetivo da carta e ao interesse público das informações veiculadas pela notícia de jornal. E os critérios relacionados à função, por sua vez, centravam-se na comunicação possibilitada pela carta e pela notícia. A história, conseqüentemente, não foi julgada por esse critério.

Esses níveis mostram que há uma progressão quanto à consciência metatextual, assim como há com os outros tipos de consciência (fonológica, morfológica etc.). Inicialmente, a criança manifesta uma habilidade ainda precária de discriminar os textos; em seguida passa a discriminá-los corretamente, mas sem apresentar critérios coerentes; e, por fim, atingem um nível em que é possível discriminar corretamente, bem como explicitar os argumentos utilizados coerentemente. É válido lembrar que essa progressão também varia de acordo com a idade, visto que aos cinco anos é mais comum as crianças se encaixarem nos níveis mais elementares, e nas idades entre sete e nove anos apresentarem um nível mais elaborado.

Outro fator que vale a pena ser salientado é que, em algumas dessas categorias, as crianças identificam corretamente, mas não explicitam os critérios que adotaram em seus

julgamentos. Esse comportamento é um indício da emergência da consciência metatextual, ou seja, trata-se de um comportamento epilinguístico.

Albuquerque e Spinillo (1998) ainda chegaram a outras conclusões sobre o modo como as crianças pensam sobre os textos. Uma delas foi que a tarefa de discriminação dos gêneros não exigia da criança uma reflexão deliberada acerca da estrutura do texto, mas apenas uma reflexão global sobre este. Visando levar as crianças a refletirem sobre os constituintes e a organização do texto, as autoras organizaram um novo estudo, com crianças de cinco, sete e nove anos, no qual o objetivo era que elas julgassem se um determinado texto-estímulo estava completo ou incompleto e justificassem as suas respostas. Os textos-estímulo constavam dos mesmos gêneros do estudo anterior (história, carta e notícia de jornal).

De forma semelhante ao estudo realizado anteriormente, os níveis de desenvolvimento das crianças foram subdivididos nas seguintes categorias: nível I (aceitavam todos os textos-estímulo como completos e não utilizavam critérios definidos); nível II (acertam alguns itens da tarefa e adotam critérios bem definidos, entretanto esses critérios eram relacionados ao conteúdo, a função e ao tamanho do texto); e nível III (julgavam corretamente todos os textos-estímulo e utilizavam como critério a estrutura do texto).

A principal conclusão que as autoras chegaram com essa pesquisa foi que, em função do texto e também da idade, havia variações nos tipos de critérios adotados pelas crianças. Aquelas crianças que tinham cinco anos utilizavam o conteúdo para justificar seus argumentos, ao passo que as crianças um pouco mais velhas já adotavam outros tipos de critério. Tomar a estrutura como critério foi muito comum nos julgamentos sobre a história e a carta, posto que nesses gêneros a estrutura é bem mais definida e saliente do que no gênero notícia de jornal.

Ainda nessa perspectiva, temos as investigações de Spinillo e Pratt (2005), que também exploraram o conhecimento das crianças sobre os gêneros história, carta e notícia de

jornal, mas dessa vez comparando crianças advindas de diferentes classes sociais. Dentre as crianças envolvidas na pesquisa, 24 delas estavam na faixa etária entre sete e oito anos e pertenciam à classe média, enquanto que outras 24 crianças eram de baixa renda (moravam nas ruas de Recife há pelo menos um ano), tinham entre nove e dez anos e apresentavam pouca ou nenhuma escolaridade. O objetivo desse estudo era observar como contextos sociais diferentes influenciam o conhecimento sobre textos, por esse motivo, os grupos envolvidos na investigação viviam em contextos sociais e escolares bastante díspares.

Duas tarefas foram realizadas individualmente: (a) a de identificação de textos, na qual a examinadora leu nove textos, solicitou que as crianças os julgassem enquanto carta, história ou notícia de jornal e justificassem a sua resposta; e (b) a de produção oral, na qual as crianças deveriam responder à seguinte pergunta: *“para você, o que é uma história/carta/notícia de jornal?”*. Na primeira tarefa foram analisados: o desempenho, os tipos de erros e as justificativas dadas pelas crianças em relação a cada gênero. Na segunda tarefa, as verbalizações auxiliaram a compreensão sobre os erros cometidos na tarefa da identificação.

O que pôde ser observado mediante essas atividades é que, com exceção do gênero notícia de jornal, as crianças de classe média obtiveram melhores resultados na identificação dos gêneros do que as crianças de baixa renda/escolaridade. Além disso, as crianças escolarizadas apresentavam justificativas que indicavam certo nível de consciência metatextual, enquanto que as crianças de rua, na grande maioria das vezes, tinham dificuldade em refletir sobre a configuração linguística do texto e forneciam justificativas que não explicitavam os critérios adotados nas identificações.

Segundo Spinillo e Pratt (2005), a segunda atividade, em especial, possibilitou concluir que as diferenças entre os grupos podem ser explicadas pelas experiências que as crianças já tiveram com textos em seus cotidianos (na rua e na escola). Mesmo sendo a rua

um espaço para a aprendizagem informal sobre textos, é a escola que emerge como um contexto social crucial para o desenvolvimento das habilidades metatextuais.

Assim como os estudos discutidos acima, a presente investigação adotou esse novo enfoque em relação à consciência metatextual, tomando a estrutura dos gêneros textuais como foco da análise. Neste caso, trataremos especificamente da consciência metatextual no que se refere às histórias.

1.6 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Em uma seção anterior, viu-se que o percurso de desenvolvimento das consciências fonológica, morfológica e sintática corresponde à evolução de comportamentos epilinguísticos (aqueles que não são conscientemente controlados e explicitados pelo sujeito) para comportamentos metalinguísticos (a criança é capaz de refletir deliberadamente e explicitar os critérios que utilizou para determinados julgamentos). Nesta dissertação, cabe ainda questionar e tentar comprovar se este esquema de desenvolvimento também se aplica à consciência metatextual.

Durante o período entre 1997 e 2005, Spinillo e colaboradores (ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1997; ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1998; REGO, 1996) conduziram investigações objetivando compreender como se dá esse desenvolvimento no que se refere ao texto e chegaram a algumas conclusões. Inicialmente, a criança é capaz de julgar o tipo de texto que foi apresentado e se um determinado texto está completo ou não. Entretanto, não são capazes de justificar verbalmente os critérios utilizados para seus julgamentos, fornecendo argumentos vagos, subjetivos, ou simplesmente não emitindo nenhum comentário. Quando a

criança, enfim, consegue fazer julgamentos corretos e explicitar verbalmente os critérios que utilizou, ela está apresentando comportamentos metalinguísticos (SPINILLO, no prelo).

Analisando esse esquema de desenvolvimento mencionado acima, é possível inferir que aqueles julgamentos corretos que não são acompanhados da explicitude verbal dos critérios é o nível mais elementar do conhecimento sobre textos, o início da emergência da consciência metatextual (leia-se: conhecimentos epilinguísticos). Ao passo que o nível mais complexo e elaborado consiste em julgamentos corretos e explicitação do raciocínio utilizando a estrutura como critério, ou seja, na manifestação da consciência metatextual propriamente dita.

Estudiosos como Karmiloff-Smith (1986, 1995) atribuem papel importante à explicitação verbal no desenvolvimento cognitivo de maneira mais ampla. De acordo com esta autora, a verbalização de um conhecimento é como um estágio mais refinado da representação deste conhecimento, uma vez que explicita um procedimento de representação que até então era implícito.

Spinillo (no prelo) acrescenta ainda que há duas instâncias sobre os critérios que as crianças adotam: uma diz respeito ao uso de critérios que, embora estejam relacionados ao texto, não são critérios linguísticos, como o conteúdo e a função; a outra instância diz respeito aos critérios marcadamente linguísticos, como a estrutura do texto, as partes que o constitui e suas convenções linguísticas. Enquanto os aspectos linguísticos são instâncias internas ao texto, os não-linguísticos são de natureza pragmática, ou seja, envolvem conhecimentos que se estendem além dos componentes do sistema linguístico em si.

Essas duas instâncias parecem ter origens sociais distintas, uma delas ocorre mediante aprendizagens informais em contextos como a casa e as ruas, e a outra através de aprendizagem formal propiciada pelo contexto escolar. O conteúdo do texto e suas funções, por exemplo, são aspectos que podem ser aprendidos informalmente em situações do

cotidiano. A estrutura do texto e suas convenções linguísticas, por sua vez, são mais associadas às experiências formais escolares. Nestas condições, tomar como critério os aspectos linguísticos é mais abstrato e complexo do que tomar como critério os aspectos não-linguísticos. Ainda segundo Spinillo (no prelo), a literatura nos aponta que são as crianças mais velhas e em séries mais adiantadas quem mais adotam critérios linguísticos internos ao texto em seus julgamentos.

Essa compreensão acerca da explicitação verbal dos critérios é de extrema relevância para estudos sobre a consciência metatextual, pois assim como nos mostram os estudos discutidos anteriormente, explicitar as bases do julgamento é considerado como indicador de uma progressão. Spinillo e Simões (2003) afirmam que isso não implica dizer que não possam existir novas situações de investigação sobre a consciência metatextual, que dispensem a verbalização. Porém, é válido lembrar que a explicitação consiste em um dado muito importante em estudos sobre esse tema, uma vez que nos possibilita examinar níveis de consciência que a criança apresenta.

Retomando a explanação sobre o modelo de desenvolvimento proposto por Gombert (1992) e as pesquisas que o adotaram, acrescentamos também que estimular os comportamentos epilinguísticos e, principalmente, os metalinguísticos possibilitam o desenvolvimento da consciência metatextual. É válido ressaltar que a escola tem uma grande responsabilidade nesta transição, pois as habilidades metatextuais evoluem gradativamente a partir do momento em que a criança vivencia experiências com o texto e inicia o processo de aprendizagem da língua escrita.

Essa ênfase que é dada à instrução no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas se deve ao fato de que os processos implícitos *per se* não dão conta desse desenvolvimento. Gombert (2003) afirma que eles são importantes para instalar no leitor o conhecimento consciente das regras a serem aplicadas em uma atividade de leitura ou de

escrita, por exemplo. As aprendizagens implícitas servem como base para as aprendizagens explícitas (advindas do ensino formal). A fim de compreender melhor os fatores envolvidos no desenvolvimento da consciência metatextual, faz-se necessário definir de forma mais clara no que consistem as aprendizagens implícitas e explícitas.

De acordo com Gombert (1992) e Spinillo (no prelo), a aprendizagem de textos, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita, envolve os conhecimentos implícitos e explícitos. Os conhecimentos implícitos são derivados de contatos informais com os sistemas de escrita. Quanto mais o sujeito se relaciona com os textos, mais conhecimentos implícitos serão gerados. Neste contato, as crianças podem descobrir algumas convenções relacionadas à sintaxe, morfologia e fonologia. Entretanto, é nas situações de instrução, que a criança se torna hábil para ler e escrever qualquer palavra, inclusive aquelas que são desconhecidas e aquelas que são consideradas como pseudopalavras. Este conhecimento explícito permitirá a criança realizar atividades de ordem metalinguística e não somente epilinguística.

Sendo assim, uma boa compreensão do conjunto de processos em ação na aprendizagem da leitura e da escrita exige que se considerem de forma complementar, tanto as vertentes implícitas quanto as vertentes explícitas desta aprendizagem (GOMBERT, 2003).

Para ilustrar uma situação de aprendizagem explícita, será apresentado o estudo realizado por Ferreira (FERREIRA, 1999; SPINILLO; FERREIRA, 2003). Este tinha como principal objetivo investigar o efeito de uma intervenção específica sobre a produção de histórias por crianças. Tal intervenção consistia em um conjunto de tarefas que exigiam uma reflexão consciente sobre o gênero história.

Participaram deste estudo sessenta e quatro crianças, alunas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade do Recife, na faixa etária entre sete e oito anos. Em cada série, as crianças foram divididas em dois grupos: Grupo Controle e Grupo Experimental.

Seguindo o esquema clássico de estudos de intervenção, a investigação consistiu em três etapas: (1) pré-teste: avaliar a habilidade de produção de histórias das crianças que foram individualmente entrevistadas; (2) intervenção: três sessões de aproximadamente quarenta minutos cada, aplicadas em uma mesma ordem, mas em dias alternados, apenas às crianças do Grupo Experimental. Estas buscavam levar as crianças a identificar, analisar e refletir sobre a organização da história; (3) pós-teste: idêntico ao pré-teste, tinha como objetivo investigar se o conhecimento apresentado anteriormente pelas crianças se alterou em função da intervenção (Grupo Experimental) ou simplesmente devido ao passar do tempo (Grupo Controle).

Resumidamente, os resultados encontrados mostraram que as crianças do Grupo Controle da 1ª e 2ª série (não submetidas à intervenção), não apresentaram diferenças significativas em suas produções no pós-teste, mantiveram-se nas categorias encontradas no pré-teste. As produções da 1ª série continuaram na categoria de “não-história” (categoria I), do mesmo modo que as produções das crianças da 2ª série continuaram naquela categoria na qual já se apresentam a cena e os personagens, mas havia apenas um esboço da situação-problema (categoria III).

As crianças do Grupo Experimental, por sua vez, revelaram diferenças substanciais em suas produções, passando de uma categoria elementar para uma categoria mais elaborada. Na 1ª série, as crianças deram um salto da categoria I para a categoria III e na 2ª série saltaram da categoria III para a categoria IV (história completa). Desse modo, percebemos que todas as crianças submetidas à intervenção com atividades metatextuais apresentaram uma evolução no seu nível de produção de histórias.

Os autores puderam concluir, então, que esse tipo intervenção voltada para atividades metatextuais é capaz de desenvolver não só a consciência metatextual, como também o nível de produção de textos, pois crianças que produziam histórias elementares e incompletas passaram a produzir histórias completas com uma organização linguística elaborada.

Um fato interessante encontrado nos resultados desse estudo reside no fato de que,

...embora a capacidade de produzir textos anteceda a consciência sobre sua estrutura (consciência metatextual), ficou claro que uma vez desenvolvida a habilidade de analisar deliberadamente os textos, a produção textual será bem mais elaborada do que na ausência desta habilidade. (SPINILLO; FERREIRA, 2003, p.142)

Esta passagem abre as portas para uma reflexão sobre de que forma se estabelecem essas relações entre o sucesso nas atividades metatextuais e a produção textual. Afinal de contas, é o contato com a escrita que possibilita a aparição de habilidades metatextuais? Ou seriam as capacidades metatextuais que facilitariam o progresso na produção textual?

De forma análoga, Gombert (2003) traz uma discussão interessante a respeito das relações que se estabelecem entre capacidades metafonológicas e a aprendizagem da leitura. Para ele, as tarefas que exigem certo nível de consciência fonológica podem ser facilmente realizáveis por crianças que sejam leitoras de uma língua alfabética. Entretanto, para aquelas que não dominam a leitura (sejam elas crianças em idade pré-escolar, analfabetas ou com dislexia), realizar estas mesmas atividades pode ser algo bem mais difícil. Em outros termos, entende-se que a aprendizagem da leitura é imprescindível para o desenvolvimento das capacidades metafonológicas.

Todavia, Gombert (2003) ressalta também que a leitura de palavras até então jamais encontradas escritas pelo sujeito requer, de sua parte, a capacidade de reconstruir a palavra oral a partir da sua configuração visual (fazer as devidas correspondências grafofonêmicas). O domínio dessas correspondências entre grafemas e fonemas, por sua vez, requer do sujeito a capacidade de reconhecer, no interior das palavras, as unidades linguísticas sonoras que são os fonemas. Nesse sentido, a atividade de leitura supõe então um domínio metalinguístico de certos aspectos fonológicos.

O que se pode compreender desta discussão feita por Gombert é que não há como definir se é o domínio da leitura que serve como pressuposto para o desenvolvimento da consciência metafonológica ou se é a consciência metafonológica que possibilita o domínio da leitura. Aparentemente, esses fatores atuam em uma via de mão dupla, onde um favorece o outro.

Seria esta compreensão também aplicável à consciência metatextual? Como foi visto na pesquisa de Spinillo e Ferreira (2003), no que se refere à consciência metatextual e produção de textos, sabe-se que o primeiro fator favorece o segundo, mas o segundo também favorece o primeiro na medida em que surge antes.

Spinillo (no prelo), enfatizando ainda a importância da instrução no desenvolvimento da consciência metatextual, salienta que a escola atuará como fator responsável pela mediação entre os conhecimentos implícitos e explícitos da criança, promovendo situações didáticas que levem-nas a realizar um tratamento linguístico consciente dos textos. Como exemplos dessas situações didáticas, têm-se aquelas atividades em que é solicitada à criança a revisão do seu texto escrito. Enquanto nas situações extra-escolares o texto é trabalhado apenas na perspectiva da comunicação (produção e compreensão), é na sala de aula que o texto poderá distanciar-se destas situações de uso e assumir o seu lugar de objeto para análise e reflexão.

Diante do exposto, compreende-se que na visão de Gombert (2003), a consciência metalinguística se desenvolve a partir da aprendizagem explícita geralmente proporcionada pela escola e que, a partir daí, passa a ser fator crucial no desenvolvimento da consciência metatextual.

Tomando como base os pressupostos teóricos discutidos e os estudos mencionados ao longo deste capítulo, elaboramos um novo estudo que visa compreender o desenvolvimento da consciência metatextual. Detalhes acerca dos objetivos e do método adotado nesta investigação poderão ser encontrados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

Neste capítulo serão discutidos, primeiramente, os objetivos, hipóteses e relevância deste estudo. Em seguida, será apresentado o método de investigação, incluindo a descrição dos participantes, a maneira como os grupos foram formados, o planejamento experimental adotado e uma descrição dos procedimentos utilizados na aplicação das diversas tarefas que constituem o presente estudo.

2.1 OBJETIVOS E HIPÓTESES DA PESQUISA

Como se sabe, a consciência metatextual, quando comparada com outros tipos de consciência metalinguística, é considerada um fenômeno que ainda demanda investigações diversas. Spinillo e Simões (2003) definem este fenômeno enquanto um tema complexo e fascinante, seja do ponto de vista conceitual ou do ponto de vista relativo à maneira de avaliar sua emergência e seu desenvolvimento. Somado a isso, pode-se dizer também que a consciência metatextual é uma novidade, posto que ainda sabe-se pouco a respeito do assunto.

Tamanha necessidade de investigações sobre este tema nos motivou a desenvolver esta pesquisa, que tinha como principal objetivo conhecer melhor o processo de desenvolvimento da consciência metatextual em termos de processos epilinguísticos e metalinguísticos e o papel da alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) neste desenvolvimento.

De maneira geral, o que se sabe sobre o desenvolvimento de alguns tipos de consciência metalinguística é que há uma progressão de comportamentos epilinguísticos para comportamentos metalinguísticos. Em outras palavras, inicialmente, a criança apresenta

conhecimentos tácitos - provenientes de contatos informais com a linguagem escrita, em particular com textos - e que após a aprendizagem da leitura e escrita, é que a criança é capaz de examinar as propriedades da linguagem a partir de um monitoramento intencional, direcionando sua atenção para suas propriedades. Entretanto, não se conhecem pesquisas examinando essa relação no que concerne à consciência metatextual. O próprio Gombert (1992), responsável por cunhar o termo, não realizou pesquisas que explicassem como se manifesta esse tipo de consciência. A revisão que faz da literatura na época em que publicou sua obra, não esclarece esta questão. Albuquerque e Spinillo (1998) e Spinillo (no prelo) discutem um pouco dessa relação entre alfabetização e consciência metatextual em seus estudos, afirmando que esse nível de instrução pode influenciar no nível de consciência que a criança apresenta acerca do texto, mas não trouxeram evidências empíricas que pudessem sustentar essa afirmação.

Sendo assim, este estudo se propôs a responder pelo menos duas perguntas referentes ao desenvolvimento da consciência metatextual: (a) seria o desenvolvimento deste tipo de consciência baseado na evolução de comportamentos epilinguísticos para comportamentos metalinguísticos como ocorre em relação a outros tipos de consciência metalinguística?; e (b) seria a alfabetização fator importante para impulsionar este desenvolvimento? Respostas a essas perguntas poderão trazer contribuições teóricas relevantes para a área, solidificar especificamente o conhecimento a respeito da consciência metatextual (ainda em construção), bem como gerar implicações educacionais.

De acordo com Spinillo (no prelo), é inegável que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da consciência metatextual. Contudo, não é fácil examinar essa relação, dados os complexos fatores envolvidos, a saber: o desenvolvimento cognitivo, a escolarização e a alfabetização. A autora ressalta também que uma das formas de investigar o desenvolvimento da metatextualidade, considerando pelo menos alguns destes aspectos, é

comparar a consciência metatextual em indivíduos de mesma idade e série, onde alguns sejam alfabetizados e outros não-alfabetizados. Foi exatamente desta maneira que desenvolvemos o presente estudo que avalia conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos em crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas.

Assim, a hipótese examinada na presente investigação é que as crianças não-alfabetizadas teriam um desempenho melhor nas tarefas de natureza epilinguística, porém teriam dificuldades nas tarefas de natureza metalinguística propriamente ditas. Por outro lado, as crianças alfabetizadas teriam um bom desempenho tanto nas tarefas epilinguísticas como metalinguísticas.

Saber se a alfabetização é fator importante no desenvolvimento da consciência metatextual, assim como o é em outros tipos de consciência metalinguística, é aspecto teórico de grande relevância no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento metalinguístico de maneira mais ampla, e à respeito da consciência metatextual de maneira específica.

2.2 PARTICIPANTES

Inicialmente, foram entrevistadas 64 crianças de baixa renda, alunas de escolas públicas da cidade do Recife, Pernambuco. Apenas 52 foram selecionadas enquanto participantes deste estudo, pois precisavam atender aos seguintes requisitos: terem sete anos de idade ao longo de toda a investigação e serem alunas de alfabetização e primeira série do Ensino Fundamental. Estas cinquenta e duas crianças foram divididas igualmente em dois grupos: grupo 1 – crianças que ainda não foram alfabetizadas; e grupo 2 – crianças que já foram alfabetizadas.

Para compor tais grupos, em um primeiro momento, solicitamos às professoras daquelas séries (alfabetização e 1ª série) que indicassem crianças de sete anos, alfabetizadas e não-alfabetizadas. Para ratificar as indicações das professoras, além de conferir a data de nascimento de cada criança, aplicamos ainda o Teste de Desempenho Escolar (TDE), elaborado por Stein (1994) com todos os participantes da pesquisa. Os escores atingidos nos subtestes de leitura e escrita indicaram em que grupo cada criança deveria se encaixar. As crianças que obtivessem um número de acertos maior ou igual a 10 no subteste de escrita e maior ou igual a 31 no subteste de leitura eram inseridas no grupo das crianças alfabetizadas. Aquelas que o índice de acertos fosse inferior a esses valores, eram inseridas no grupo de crianças não-alfabetizadas. Esses índices são previstos pelo próprio teste. Em tópicos posteriores, serão apresentados detalhes sobre este teste, sua aplicação e forma de pontuação.

2.3 PLANEJAMENTO EXPERIMENTAL

Como foi mencionado anteriormente, todos os participantes da pesquisa realizaram o TDE (Teste de Desempenho Escolar), com o objetivo de constatar o nível de aquisição de leitura e escrita de cada um deles. Neste teste, também constam questões que analisam os conhecimentos aritméticos da criança. Entretanto, na presente pesquisa, utiliza-se apenas a parte referente à linguagem (ver Anexos A e B). Dessa maneira, foi possível definir mais precisamente os participantes da pesquisa, encaixando-os em seus devidos grupos: alfabetizados ou não-alfabetizados. É válido ressaltar que o TDE é muito conhecido e amplamente utilizado em pesquisas no Brasil.

No que se refere à investigação propriamente dita, foram aplicadas quatro tarefas: duas epilinguísticas e duas metalinguísticas. Entende-se por tarefas epilinguísticas aquelas em que

não se exige da criança uma reflexão deliberada, nem uma explicitação dos critérios adotados na hora de responder aos questionamentos propostos. Estas estão mais ligadas a um conhecimento tácito da língua (SPINILLO, no prelo). As atividades metalinguísticas relacionadas ao texto, por sua vez, já exigem da criança esse monitoramento deliberado e uma explicitação de argumentos que confirmem se a mesma conhece a configuração linguística do gênero abordado.

O diagrama abaixo explica, de maneira mais clara, como essas tarefas foram agrupadas:

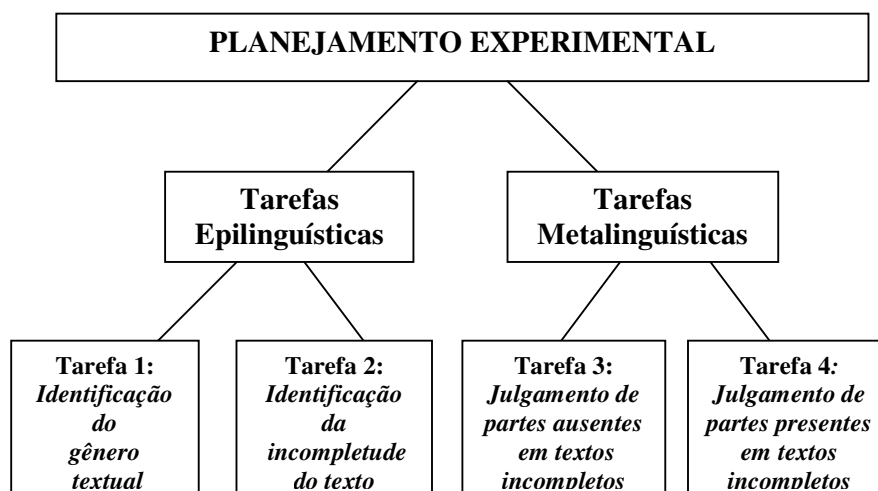


Diagrama 1: Planejamento experimental do estudo

2.4 PROCEDIMENTO E MATERIAL

Considerando o número de tarefas propostas e a aplicação do TDE, optou-se por realizar a investigação em duas sessões para evitar que as crianças fossem sobrecarregadas

com as atividades. Essas sessões foram realizadas em dias distintos e se estabeleceu o prazo de até dez dias entre elas.

Na primeira sessão, foi realizado o TDE e, logo em seguida, as duas atividades epilinguísticas (tarefa 1 e tarefa 2). O teste, bem como essas atividades, eram de rápida resolução, por isso tornou-se pertinente agrupá-los nesse primeiro momento da investigação. A segunda sessão contemplou as atividades metalinguísticas com julgamento (tarefa 3 e tarefa 4).

Todas as crianças, fossem elas do grupo dos alfabetizados ou dos não-alfabetizados, realizaram essas duas sessões respondendo às mesmas tarefas. Entretanto, dentro desses grupos havia ainda dois subgrupos onde foi alternada apenas a ordem de apresentação das tarefas. No Quadro 1, explica-se em mais detalhes essas sessões e a ordem de realização das tarefas.

Grupo	Subgrupos	Sessão	Ordem de apresentação
Grupo 1: Não-Alfabetizado	Subgrupo I	1	TDE, Tarefa 1 e Tarefa 2
		2	Tarefa 3 e Tarefa 4
	Subgrupo II	1	TDE, Tarefa 2 e Tarefa 1
		2	Tarefa 4 e Tarefa 3
Grupo 2: Alfabetizado	Subgrupo I	1	TDE, Tarefa 1 e Tarefa 2
		2	Tarefa 3 e Tarefa 4
	Subgrupo II	1	TDE, Tarefa 2 e Tarefa 1
		2	Tarefa 4 e Tarefa 3

Quadro 1 - Sessões e ordem de apresentação das tarefas

Todos os participantes foram entrevistados individualmente e as tarefas apresentadas e respondidas oralmente, visto que parte dos participantes da pesquisa eram crianças ainda não-alfabetizadas. O tempo de realização para as tarefas foi livre e as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas em protocolos individuais relativos a cada criança. Os materiais

utilizados consistiam em textos-estímulo impressos e serão apresentados em detalhes nos tópicos referentes a cada tarefa.

A seguir explicar-se-á cada uma dessas tarefas citadas anteriormente, bem como alguns detalhes sobre a aplicação do TDE.

2.5 TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE)

De acordo com o que nos informa Stein (1994), o Teste de Desempenho Escolar (TDE) é um instrumento que avalia de forma objetiva as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente, da escrita, leitura e aritmética. Tal teste foi concebido para avaliação de escolares de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental (ou a partir dos sete anos de idade) e está fundamentado em critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira. Trata-se de um instrumento criado visando preencher a lacuna existente entre os instrumentos de medição psicopedagógicos validados e padronizados para o nosso país.

Como já foi mencionado, o TDE é composto por três subtestes: (a) escrita: escrever o nome próprio e palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; (b) leitura: reconhecimento de palavras isoladas do contexto; e (c) aritmética: solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito. Nesta pesquisa, foram utilizados apenas os subtestes referentes à leitura e à escrita, fundamentais para a formação dos grupos de participantes.

O subteste de escrita constou da ficha do examinador com trinta e quatro palavras a serem lidas para o examinando (ver Anexo A) e uma ficha com trinta e quatro linhas para que este examinando escreva cada palavra lida em seu espaço correspondente (ver Anexo B). Inicialmente, o examinador explicou à criança: *“Agora nós vamos fazer um ditado de*

palavras. Vou ditar a palavra para você, depois vou ler uma frase com esta palavra e vou dizer a palavra novamente. Depois que eu ler a palavra pela segunda vez, você poderá escrevê-la. Escreva a primeira palavra aqui (apontando para a linha 1) e depois continue escrevendo nas linhas correspondentes ao número da palavra ditada. Este ditado também foi feito para crianças de séries mais adiantadas, então se você tiver dificuldades para escrever algumas palavras, escreva como souber ou até onde conseguir.”

Após esta explanação, iniciou-se a leitura do mesmo modo como foi descrito acima. Caso a criança solicitasse a releitura desta palavra, o examinador poderia ler mais uma vez. Se o examinando quisesse ainda reescrever a palavra, teria esse direito. Contudo, esse era o único auxílio que seria concedido à criança ao longo do teste. No caso de o examinando errar a escrita de dez palavras consecutivas, o teste poderia ser interrompido.

O subteste de leitura constava de duas fichas iguais (ver Anexo C), com setenta palavras a serem lidas pelo examinando. Ao passo que este examinando lia as palavras, o examinador conferia na sua ficha se tal leitura foi feita de maneira correta ou incorreta e fazia algumas marcas (no caso de acerto, a palavra era sublinhada; no caso de erro, a palavra era marcada com um traço oblíquo). Logo num primeiro momento, antes da realização da tarefa, o examinador explicava à criança: *“Olhe para estas palavras com bastante cuidado e leia cada uma delas em voz alta para que eu possa ouvir bem. Comece aqui (apontando para o início da primeira linha de palavras da folha) e, quando você acabar de ler a primeira linha, pode começar a outra e assim por diante.”*

Quando o examinando errava na leitura da palavra pela primeira vez, ou não fazia uma leitura suficientemente clara, o examinador pedia que lesse novamente. A resposta era considerada correta quando, na segunda tentativa, a palavra era lida corretamente. Caso isto não ocorresse, o examinador não deveria chamar novamente a atenção. Cabia também ao

examinador estimular o examinando quando este se mostrava hesitante: *“Tente ler esta palavra do jeito que você acha que ela deve ser lida.”*

A contabilização dos resultados nestes subtestes (fundamental para a composição dos grupos de participantes) será explicada em detalhes na seção de análise dos dados.

2.6 TAREFAS DE NATUREZA EPILINGUÍSTICA

As duas tarefas que serão detalhadas adiante são consideradas epilinguísticas na medida em que a criança precisava apenas manifestar um raciocínio global sobre o gênero história, o que já seria suficiente para identificá-lo corretamente. Não era necessário que as crianças justificassem suas respostas.

2.6.1 TAREFA 1: IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

O objetivo principal desta tarefa era saber se a criança consegue identificar corretamente os gêneros textuais apresentados. Sendo uma atividade de natureza epilinguística, o conhecimento exigido da criança acerca do gênero é apenas um conhecimento informal, ou seja, não requer uma reflexão consciente sobre a sua estrutura.

Baseada nos estudos de Albuquerque e Spinillo (1997), tal tarefa consistia na apresentação de nove textos-estímulo impressos (ver Anexo D) sendo três histórias, três cartas e três notícias de jornal, lidos um por vez. Após a leitura em voz alta, a examinadora perguntava: *“Esse texto que eu acabei de ler pra você é uma história, uma carta ou uma notícia de jornal?”*. Todas as respostas eram gravadas em áudio.

A ordem de leitura dos textos foi definida através sorteio com cada criança. Em cada pergunta, a ordem de escolha era alternada de maneira que a alternativa de escolha *história* aparecia ora como primeira opção, ora como segunda opção e ora como terceira opção. Este mesmo cuidado metodológico foi feito em relação à escolha *carta* e à escolha *notícia*. Dessa maneira, as perguntas para os três exemplares de cada gênero continham uma disposição diferente. No Quadro 3, apresentaremos as perguntas referentes a cada texto-estímulo utilizado na tarefa.

Texto-estímulo lido	Perguntas	Número de Textos
História 1	Isso é uma história, uma carta ou uma notícia de jornal?	3
História 2	Isso é uma carta, uma notícia de jornal ou uma história?	
História 3	Isso é uma notícia de jornal, uma história ou uma carta?	
Carta 1	Isso é uma carta, uma notícia de jornal ou uma história?	3
Carta 2	Isso é uma notícia de jornal, uma história ou uma carta?	
Carta 3	Isso é uma história, uma carta ou uma notícia de jornal?	
Notícia de jornal 1	Isso é uma notícia de jornal, uma história ou uma carta?	3
Notícia de jornal 2	Isso é uma história, uma carta ou uma notícia de jornal?	
Notícia de jornal 3	Isso é uma carta, uma notícia de jornal ou uma história?	
Total de textos-estímulo (histórias, cartas e notícias)		9

Quadro 2 - Perguntas que acompanharam cada texto-estímulo da tarefa 1

2.6.2 TAREFA 2: IDENTIFICAÇÃO DA INCOMPLETUDE DO TEXTO

Esta tarefa objetivava avaliar a capacidade da criança de identificar e discriminar uma história incompleta de uma história completa. Os materiais utilizados foram: oito textos-estímulo impressos e um gravador de áudio.

A examinadora leu em voz alta para a criança entrevistada oito histórias, sendo quatro completas e as outras quatro incompletas. Primeiramente, ela explicou: *“Tenho aqui oito histórias, algumas estão completas e outras estão incompletas, faltando alguma parte. Vou ler uma de cada vez e depois quero que você me diga se a história que eu li está completa ou incompleta.”*. Uma vez concluída a leitura, a examinadora perguntava à criança: *“Você acha que essa história que eu li para você agora está completa ou está incompleta?”*.

A ordem de leitura desses textos-estímulo foi definida via sorteio. Cada um deles estava acompanhado de uma pergunta, previamente definida, que era feita à criança entrevistada logo após a leitura do texto-estímulo. As escolhas *completo* ou *incompleto* eram alternadas em cada pergunta. O Quadro 3 mostra qual a pergunta que acompanhava cada texto-estímulo. Todo o material utilizado poderá ser encontrado no Anexo E.

Composição do texto-estímulo lido	Alternativas para as perguntas	Número de Textos
História Incompleta 1 (apenas com início e meio)	Essa história está incompleta ou completa?	4
História Incompleta 2 (apenas com início e meio)	Essa história está completa ou incompleta?	
História Incompleta 3 (apenas com meio e final)	Essa história está incompleta ou completa?	
História Incompleta 4 (apenas com meio e final)	Essa história está completa ou incompleta?	
História Completa 1	Essa história está completa ou incompleta?	4
História Completa 2	Essa história está incompleta ou completa?	
História Completa 3	Essa história está completa ou incompleta?	
História Completa 4	Essa história está incompleta ou completa?	
Total de textos-estímulo (histórias completas e incompletas)		8

Quadro 3 - Perguntas que acompanharam cada texto-estímulo da tarefa 2

2.7 TAREFAS DE NATUREZA METALINGUÍSTICA COM JULGAMENTO

As duas tarefas que se seguirão são de natureza metalinguística e, consequentemente, tem o propósito de examinar se a criança consegue refletir deliberadamente sobre a estrutura do gênero e a explicitar verbalmente as razões de seu julgamento.

2.7.1 TAREFA 3: JULGAMENTO DE PARTES AUSENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS

Nesta tarefa, havia oito histórias incompletas: quatro com início e meio e quatro com meio e final (ver Anexo F). Inicialmente, a examinadora esclarecia: *“Eu tenho aqui várias histórias que estão incompletas. Elas podem estar sem o início ou sem o final. Vou ler cada uma delas e depois quero que você me diga qual é a parte que está faltando.”* Após a leitura em voz alta de cada história, a examinadora perguntava à criança: *“Qual é a parte que está faltando? É o início ou o final da história?”* Respondida essa questão (correta ou incorretamente), a examinadora perguntava ainda: *“Por que? Como você sabe?”*.

A ordem de apresentação dos textos-estímulo foi decidida aleatoriamente, através de sorteio feito com cada criança entrevistada. As perguntas também foram definidas via sorteio de modo que metade dos textos-estímulo com início fosse acompanhada da pergunta *“essa história está sem o início ou sem o final?”*; e a outra metade fosse acompanhada da pergunta inversa *“essa história está sem o final ou sem o início?”*. O mesmo foi feito com os textos-estímulo com o final.

2.7.2 TAREFA 4: JULGAMENTO DE PARTES PRESENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS

Nesta atividade, a criança era solicitada a reconhecer precisamente as partes que compõem o gênero história. Inspirada na tese de doutorado de Simões (2002), tal tarefa dispunha de diversos textos-estímulo que deveriam ser julgados corretamente pelas crianças

enquanto partes correspondentes ao início, meio e final de histórias. Além desse julgamento, a criança era solicitada também a justificar a sua resposta.

Inicialmente, a examinadora esclarecia para a criança: *“Os textos que eu tenho aqui são partes de histórias. Alguns são apenas o início, outros são o meio e outros são somente o final da história.”* Após concluir a leitura em voz alta de cada texto, a criança responderia à seguinte pergunta: *“Que parte é esta que eu li: é um início, meio ou final de história?”*. Respondida essa questão (correta ou incorretamente), a examinadora perguntava ainda: *“Por que? Como você sabe?”*.

Estas partes não eram constituintes de uma mesma história, mas de histórias diferentes. Havia três trechos correspondentes a inícios de histórias, três que eram meios e mais três que eram finais de histórias (Anexo G). A apresentação desses textos também foi definida via sorteio e as perguntas foram previamente definidas, conforme apresentado no Quadro 4. Note-se que a ordem de apresentação das alternativas de escolha eram randomizadas no interior de cada pergunta.

Parte da história lida	Alternativas para as perguntas	Número de Textos
Início 1	Isso é o início, o meio ou o final de uma história?	3
Início 2	Isso é o meio, o final ou o início de uma história?	
Início 3	Isso é o final, o início ou o meio de uma história?	
Meio 1	Isso é o meio, o final ou o início de uma história?	3
Meio 2	Isso é o final, o início ou o meio de uma história?	
Meio 3	Isso é o início, o meio ou o final de uma história?	
Final 1	Isso é o final, o início ou o meio de uma história?	3
Final 2	Isso é o início, o meio ou o final de uma história?	
Final 3	Isso é o meio, o final ou o início de uma história?	
Total de textos-estímulo (inícios, meios e finais de histórias)		9

Quadro 4 – Perguntas que acompanharam cada texto-estímulo da Tarefa 4

No capítulo que se segue será apresentado o sistema utilizado para analisar os resultados provenientes de todas as tarefas realizadas no estudo.

CAPÍTULO 3: SISTEMA DE ANÁLISE

Os resultados provenientes das tarefas realizadas nesta pesquisa foram analisados de duas maneiras: em função do número de respostas corretas e em função das justificativas fornecidas pelas crianças em cada item das tarefas. As justificativas foram analisadas e agrupadas em categorias que expressam níveis hierárquicos de maior ou menor elaboração. Tanto os dados relativos ao número de acertos como os dados relativos às justificativas foram estatisticamente tratados, comparando-se esses dois aspectos em relação aos grupos de participantes e em relação às tarefas apresentadas.

Para as tarefas epilinguísticas (tarefas 1 e 2), a análise foi apenas quantitativa, posto que as crianças não eram solicitadas a justificarem seus julgamentos; portanto nessas tarefas apenas uma análise quantitativa sobre o número de acertos foi conduzida. Nas tarefas metalinguísticas (tarefas 3 e 4), por sua vez, as crianças deveriam explicitar os motivos pelos quais forneceram determinadas respostas e, por isso, houve a necessidade de analisarmos as respostas de maneira qualitativa (tipos de justificativa) e quantitativa (distribuição do número de acertos e distribuição das justificativas).

A seguir, serão detalhadas as análises do TDE e das tarefas apresentadas acima.

3.1 TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR (TDE)

Como foi mencionado anteriormente, as crianças realizaram dois subtestes do TDE: o subteste de escrita e o subteste de leitura. Sobre a contabilização dos resultados desses subtestes, pode-se dizer que: (a) no caso da escrita, cada palavra escrita corretamente,

inclusive o nome próprio, equivalia a um ponto; e (b) no caso da leitura, cada palavra lida corretamente (ainda que pela segunda vez) também equivalia a um ponto. Após essa etapa de contabilização, para definir finalmente em qual grupo cada uma das crianças deveria se inserir (alfabetizado ou não-alfabetizado) foi tomado como base o seguinte quadro elaborado por Stein (1994):

Idade	Pontuação no Subteste de Escrita	Pontuação no Subteste de Leitura
7 anos	10	31
8 anos	17	47
9 anos	22	58
10 anos	26	64
11 anos	28	66
12 anos	29	67
Acima de 12 anos	≥ 30	≥ 68

Quadro 5 - Número mínimo de acertos nos subtestes referentes às diversas idades

Considerando que todas as crianças investigadas tinham apenas sete anos de idade, aquelas que obtiveram um número de acertos ≥ 10 no subteste de escrita e ≥ 31 no subteste de leitura foram inseridas no grupo das crianças alfabetizadas. Aquelas que o índice de acertos fosse inferior aos valores mencionados acima, foram inseridas no grupo de crianças não-alfabetizadas.

3.2 TAREFAS DE NATUREZA EPILINGÜÍSTICA

Assim como foi explicitado anteriormente, as tarefas 1 e 2 realizadas nesta pesquisa são de natureza epilingüística, ou seja, tarefas que exigiam da criança apenas um conhecimento tácito sobre os gêneros textuais explorados, não havendo necessidade de fornecer justificativas para as respostas dadas.

Para analisar os resultados provenientes dessas atividades, fez-se uma análise quantitativa do desempenho das crianças, observando o número de erros e acertos para cada questão proposta. Tais resultados serão discutidos através de uma comparação entre os dois grupos que constituem esta pesquisa (não-alfabetizados e alfabetizados).

3.3 TAREFAS DE NATUREZA METALINGUÍSTICA

As tarefas de natureza metalinguística (tarefas 3 e 4) exigem da criança uma reflexão deliberada sobre o gênero história. Para que o raciocínio da criança seja melhor compreendido, faz-se necessário não somente contabilizar as respostas corretas, como também solicitar que a criança explique os motivos pelos quais ela chegou àquelas respostas. Segundo Spinillo (no prelo), analisar as explicitações verbais nos permite compreender os critérios adotados nas identificações e julgamentos, bem como inserir a habilidade de refletir sobre a estrutura do gênero história em uma perspectiva de desenvolvimento.

Nestas condições, as atividades metalinguísticas demandaram uma análise mais ampla, contemplando uma abordagem quantitativa do desempenho (assim como foi feito nas atividades epilinguísticas) e uma análise qualitativa não-paramétrica das justificativas.

Para realizarmos tal análise, agrupamos as justificativas em quatro categorias, variando de acordo com os critérios utilizados. Todas as justificativas foram analisadas por dois juízes independentes. Em caso de divergência, solicitou-se a análise de um terceiro juiz, também independente, cuja classificação foi considerada definitiva. Tais categorias de justificativas, presentes no estudo de Albuquerque e Spinillo (1998) serão definidas e exemplificadas a seguir. Os exemplos foram retirados da presente investigação¹.

¹ Nos diálogos entre o examinador e a criança em cada exemplo ilustrado a seguir, a fala do examinador é representada pela letra “E” e a fala da criança é representada pela letra “C”.

Categoria I (critério indefinido): nenhum critério é especificado;

Exemplos:

Tarefa 3 – Texto 3 (História incompleta sem início sobre o porquinho)

E: Qual é a parte que está faltando nesta história? É o início ou o final?

C: Ta faltando o final.

E: E por que você acha que essa história está sem o final?

C: Porque...

Tarefa 3 – Texto 1 (História incompleta sem o início sobre a menina e as árvores)

E: Você descobriu qual é a parte que está faltando nesta história? É o final ou o início?

C: Ta sem o final.

E: Por que? Me explica como foi que você descobriu.

C: Sei não...descobrindo.

Tarefa 4 – Texto 7 (Final de história sobre a princesa raptada)

E: Que parte da história é essa que eu li? É o final, o início ou o meio de uma história?

C: É o final da história.

E: Por que você acha que esta parte da história é o final?

C: Porque quando a pessoa cai da moto, quebra a perna.

Tarefa 4 – Texto 3 (Final de história sobre o macaquinho que voltou para casa)

E: Você acha que esta parte que eu li é o meio, o final ou o início de uma história?

C: É o final da história.

E: Me diz então por que você acha que essa parte é o fim da história?

C: Porque já passou em um filme.

Categoria II (critério baseado no conteúdo): geralmente refere-se à ação do protagonista;

Exemplos:

Tarefa 3 – Texto 2 (História incompleta sem início sobre a cabra brigona)

E: Qual é a parte que está faltando nesta história? É o final ou o início?

C: É o final.

E: E por que você acha que essa história está sem o final? Me conta.

C: Porque a cabra viu a porta do homem aberta e foi lá no espelho.

Tarefa 3 – Texto 3 (História incompleta sem início sobre o porquinho)

E: Você acha que esta história está sem o final ou sem o início?

C: Eu acho que ta sem o final.

E: Por que essa história está sem o final?

C: Porque o porco comia muitos doces e não comia refeição.

Tarefa 4 – Texto 8 (Início de história sobre o peixinho Tônico)

E: Você acha que esta parte é o meio, o final ou o início de uma história?

C: É o começo.

E: Por que você acha que essa parte da história é o começo?

C: Porque o peixinho quer comer a minhoca.

Tarefa 4 – Texto 6 (Início de história sobre a menina que gostava de flores)

E: Que parte da história é essa: é o final, o início ou o meio da história?

C: É o meio da história.

E: E por que você acha que essa parte da história é o meio? Como você descobriu?

C: Porque a menina gosta de pegar flor.

Categoria III (critério linguístico): considera os marcadores linguísticos típicos de abertura e fechamento de histórias;

Exemplos:

Tarefa 3 – Texto 4 (História incompleta sem início sobre o índio que caiu no buraco)

E: Esta história que eu li pra você está sem o final ou sem o começo?

C: Ela ta sem o começo.

E: Me diz então por que você acha que essa história está sem o começo?

C: Porque não falou era uma vez.

Tarefa 3 – Texto 7 (História incompleta sem o final sobre o caçador de lesmas)

E: Esta história que eu acabei de ler está sem o começo ou sem o final?

C: Ta sem o final.

E: Por que essa história está sem o final? Como você sabe disso?

C: Porque faltou dizer felizes para sempre.

Tarefa 4 – Texto 1 (Início de história sobre o homem que viu um jacaré)

E: Essa parte é o início, o meio ou o final da história?

C: É o começo da história.

E: E por que esse é o começo da história?

C: Porque a senhora falou era uma vez um homem.

Tarefa 4 – Texto 4 (Meio de história sobre o menino que pedia esmola)

E: Diz pra mim que parte da história foi essa que eu li: o meio, o final ou o início?

C: Você leu o meio.

E: Por que esse é o meio da história?

C: Porque não tem era uma vez.

Categoria IV (critério baseado na estrutura): considera as partes existentes no gênero história.

Exemplos:

Tarefa 3 – Texto 2 (História incompleta sem o início sobre a cabra brigona)

E: Essa história está sem o início ou sem o final?

C: Ela ta sem o fim.

E: E como você descobriu que esta história está sem o fim? Por que você acha isso?

C: Porque faltou a última parte, faltou dizer que eles ficaram felizes para sempre.

Tarefa 3 – Texto 8 (História incompleta sem o final sobre o bezerrinho Totó)

E: Essa história que eu li está sem o final ou sem o início?

C: O final.

E: Por que você acha que essa história está sem o final?

C: Porque começou com o começo e não terminou com o fim, faltou dizer felizes para sempre.

Tarefa 4 – Texto 4 (Meio de história sobre o menino que pedia esmola)

E: Isso é o meio, o final ou o início de uma história?

C: O meio de uma história.

E: Por que essa parte é o meio da história? Diz pra mim.

C: Porque o começo tem era uma vez, o fim tem felizes para sempre, e isso aí a pessoa coloca como meio.

Tarefa 4 – Texto 1 (Início de história sobre o homem que viu um jacaré)

E: Essa parte que eu li é o início, o meio ou o final da história?

C: É o começo.

E: E por que você acha que essa parte que eu li é o começo da história?

C: Porque quando começa a história é assim, tem era uma vez.

Na análise das justificativas das tarefas 3 e 4, feita pelos dois juízes independentes, o percentual de concordância foi de 93,33%. No caso das discordâncias, que atingiram o percentual de 6,67%, a classificação do terceiro juiz foi definitiva.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o TDE (Teste de Desempenho Escolar) foi utilizado apenas na composição dos grupos de participantes, os resultados apresentados e discutidos nesta seção voltam-se exclusivamente para as tarefas de natureza epilinguística e metalinguística realizadas neste estudo. Inicialmente, serão apresentados resultados referentes ao desempenho (número de acertos) das crianças nas quatro tarefas, se estabelecendo comparações entre os grupos e no interior desses grupos de participantes. Depois, serão apresentados dados relativos às justificativas obtidas nas tarefas 3 e 4, também se estabelecendo comparações entre os grupos e no interior de cada um deles. Por fim, será feita uma análise das relações entre justificativa e desempenho.

É importante lembrar ainda que os resultados aqui apresentados são acompanhados não somente das descrições das tabelas, como também de discussões interpretativas com base nos dados encontrados.

4.1 DESEMPENHO NAS QUATRO TAREFAS

4.1.1 TAREFA 1: IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

Esta tarefa de natureza epilinguística consistia na identificação de nove textos-estímulo, sendo três histórias, três cartas e três notícias. Observemos o desempenho de cada grupo na tabela abaixo.

Tabela 1 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada gênero textual, por grupo, na tarefa 1 (máximo de 78 por gênero e máximo de 234 nos totais).

Grupo	Histórias	Cartas	Notícias	Total
Grupo 1: Não-Alfabetizados	55 (70,52)	48 (61,54)	53 (67,95)	156 (66,67)
Grupo 2: Alfabetizados	75 (96,16)	73 (93,59)	73 (93,59)	221 (94,45)

Estes dados referentes ao desempenho na Tarefa 1 permitem observar que ambos os grupos responderam satisfatoriamente o que lhes fora proposto. O grupo 1 (não-alfabetizados) obteve um índice de 66,67% de acertos e o grupo 2 (alfabetizados) respondeu corretamente 94,45% da tarefa. Aplicando o Teste U de Mann-Whitney, encontramos $Z = -4,639$ e $p = ,000$. Isso indica que há uma diferença significativa entre número de acertos das crianças do grupo 1 e do grupo 2, o que implica em um melhor desempenho das crianças alfabetizadas.

Analizando os resultados dos grupos em cada um dos textos-estímulo (história, carta e notícia) através do Teste U de Mann-Whitney, observamos que também há diferença significativa em cada um deles: história ($Z = -3,794$ e $p = ,000$), carta ($Z = -3,955$ e $p = ,000$) e notícia ($Z = -3,635$ e $p = ,000$). Em todos os três textos-estímulo apresentados, as crianças alfabetizadas tiveram um desempenho superior ao das crianças não-alfabetizadas.

De maneira geral, o que se pôde compreender com esses dados é que as crianças alfabetizadas tem mais facilidade em identificar histórias, cartas e notícias do que as crianças não-alfabetizadas. Apesar de se tratar de uma atividade epilinguística, que envolve apenas noções globais a respeito dos gêneros, as crianças do grupo 1 não conseguiram obter o mesmo rendimento que as crianças do grupo 2. Isso indica que, mesmo quando se trata de conhecimentos tácitos provenientes de aprendizagens informais com o mundo da escrita, as crianças que já são alfabetizadas apresentam uma habilidade mais desenvolvida quanto à identificação de textos diversos. Sendo assim, embora as crianças não-alfabetizadas apresentem um conhecimento epilinguístico, é possível supor que é a alfabetização que

potencializa este conhecimento, visto que as crianças alfabetizadas quase alcançaram 100% de acertos em suas respostas.

Na tentativa de compreender em detalhes o rendimento dos grupos de participantes da pesquisa nesta tarefa, fez-se uma análise vertical de cada um deles. Dito de outro modo, comparou-se o rendimento destes grupos, separadamente, em gênero textual apresentado, apontando as principais dificuldades encontradas por eles.

Fazendo uma análise interior do grupo 1 (não-alfabetizado), percebeu-se que, nesta tarefa, não houve diferenças significativas no número de acertos em cada gênero textual por essas crianças. O teste Friedman nos indicou $p = ,738$, ou seja, o número de acertos em histórias, cartas e notícias foi bastante próximo. O teste Wilcoxon também mostrou a ausência de diferença significativa entre os pares de gêneros: histórias e cartas ($Z = -1,341$ e $p = ,180$); histórias e notícias ($Z = - ,404$ e $p = ,686$); e cartas e notícias ($Z = -1,057$ e $p = ,290$). Sendo assim, os três gêneros textuais foram igualmente identificáveis no grupo das crianças não-alfabetizadas, não havendo uma dificuldade explícita em nenhum deles.

O mesmo aconteceu no interior do grupo das crianças alfabetizadas. O teste Friedman apontou que não houve diferença significativa no reconhecimento dos três gêneros ($p = ,629$). Ao compararmos os pares de textos através do teste Wilcoxon, esta diferença também não apareceu: histórias e cartas ($Z = - ,816$ e $p = ,414$); histórias e notícias ($Z = -,707$ e $p = ,480$); e cartas e notícias ($Z = -,000$ e $p = 1,000$). Nestas condições, identificar histórias, cartas e notícias foi igualmente fácil para as crianças deste grupo.

É possível compreender então que, ainda que haja uma diferença significativa entre os grupos no número de acertos, não há diferença significativa no reconhecimento dos três gêneros textuais no interior de cada grupo.

4.1.2 TAREFA 2: IDENTIFICAÇÃO DA INCOMPLETUDE DO TEXTO

Esta tarefa, também de natureza epilinguística, consistia na identificação de oito histórias, sendo quatro incompletas (duas com início e duas com final) e quatro completas. Na tabela abaixo é possível conferir o desempenho dos grupos na presente tarefa.

Tabela 2 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada tipo de história, por grupo, na tarefa 2 (máximo de 104 nos tipos de história e máximo de 208 nos totais)

Grupo	Histórias Incompletas	Histórias Completas	Total
Grupo 1: Não-Alfabetizados	51 (49,04)	70 (67,31)	121 (58,18)
Grupo 2: Alfabetizados	64 (61,54)	79 (75,97)	143 (68,76)

Haveria diferenças significativas entre número de acertos do grupo 1 e 2? Para responder a essa pergunta, utilizamos o Teste U de Mann-Withney e mais uma vez encontramos diferenças significativas no desempenho dos grupos ($Z = -2,518$ e $p = ,012$). De modo geral, o grupo das crianças alfabetizadas obteve um número de acertos significativamente superior ao grupo das crianças não-alfabetizadas. Contudo, esse padrão de resultados não se repetiu nos dois tipos de histórias.

Recorremos mais uma vez ao Teste U de Mann-Whitney para analisar separadamente o desempenho dos grupos na identificação das histórias incompletas e completas e constatou-se que apenas nas histórias incompletas houve diferença significativa ($Z = -2,098$ e $p = ,036$), pois as crianças alfabetizadas alcançaram percentuais de acerto mais altos que as não-alfabetizadas. Nas histórias completas, o número de acertos nos dois grupos não se diferenciou significativamente ($Z = -1,428$ e $p = ,153$), sendo elevado nos dois grupos.

Considerando o número de acertos e os resultados dos testes, inferiu-se que as crianças dos dois grupos tiveram mais dificuldade em identificar as histórias incompletas do que as

histórias completas. À despeito disto, é possível perceber também que são as crianças alfabetizadas que conseguem, de maneira mais competente, identificar corretamente as histórias incompletas.

Sendo a tarefa 2 de natureza epilinguística e, por isso, não são solicitadas justificativas, é possível fazer suposições acerca do desempenho consideravelmente inferior do grupo 1 na identificação de histórias incompletas (49,04% de acertos). Uma possível explicação é que essas crianças tendem a julgar grande parte dos textos-estímulo com sendo histórias completas. Reconhecer que falta alguma parte na história pode requerer um nível um pouco mais alto de domínio do esquema prototípico de história, por isso, as crianças não-alfabetizadas podem ter encontrado mais dificuldades com as histórias incompletas. Fato semelhante a este foi encontrado por Rego (1996) quando, em seu estudo, muitas das crianças tendiam a aceitar como histórias até mesmo textos incoerentes. Ao que parece, as crianças que ainda não dominam o esquema narrativo tendem a aceitar toda e qualquer história como uma história completa. Este aspecto será retomado nas conclusões e discussões tecidas no capítulo final desta dissertação.

Cabe ainda nessa discussão o seguinte questionamento: haveria diferença significativa entre os grupos quando analisamos separadamente as histórias incompletas que contêm início e as histórias incompletas que contêm final? Observemos, então, a tabela abaixo.

Tabela 3 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada tipo de história incompleta, por grupo, na tarefa 2 (máximo de 52 em cada tipo e máximo de 104 nos totais).

Grupo	Histórias Incompletas com Início	Histórias Incompletas com Final	Total de Histórias Incompletas
Grupo 1: Não-Alfabetizados	30 (57,70)	21 (40,39)	51 (49,04)
Grupo 2: Alfabetizados	34 (65,39)	30 (57,70)	64 (61,54)

Analisando separadamente as histórias incompletas (com início e com final), através do Teste U de Mann-Whitney, percebeu-se que não há diferença significativa entre os grupos na identificação daquelas que contêm o início ($Z = -1,136$ e $p = ,256$), nem daquelas que contêm o final ($Z = -1,713$ e $p = ,087$). Em outras palavras, essa diferença só se mostra significativa quando se trata das histórias incompletas como um todo (ver Tabela 2). O fato de a história constar apenas do início ou apenas do final não foi diretamente responsável pelo desempenho significativamente diferente entre os grupos.

Integrando as discussões tecidas sobre os resultados dos grupos, podemos afirmar que, mesmo se tratando de uma tarefa de natureza epilinguística, as crianças alfabetizadas não conseguiram se sobressair de forma expressiva, como fizeram na tarefa 1. A única diferença significativa encontrada entre os grupos quanto ao desempenho foi na identificação de histórias incompletas, onde o grupo 2 obteve um desempenho melhor. Cabe ainda realizar algumas análises no interior de cada grupo.

Se analisarmos o interior do grupo 1, encontraremos diferenças significativas no número de acertos em cada tipo de história. Através do teste Wilcoxon, encontramos os seguintes valores: comparando histórias completas e incompletas, $Z = -2,546$ e $p = ,011$; e comparando histórias incompletas com início e com final, $Z = -2,066$ e $p = ,039$. Como foi mencionado anteriormente, acreditamos que essas diferenças significativas surgiram devido ao fato de que reconhecer a inexistência de uma parte da história requer mais conhecimentos sobre este gênero do que simplesmente identificá-lo em meio a outros. É possível que esse nível de conhecimento seja mais facilmente encontrado em crianças que já lêem e, por isso, se apropriam melhor da estrutura da história.

Sendo assim, ao se deparar com certa dificuldade na resolução da tarefa, as crianças que não conheciam suficientemente a estrutura do gênero tenderam a julgar a maioria dos textos-estímulo como histórias completas. No que se refere ao número significativo de acertos

em favor das histórias com início (e sem final), acreditamos que uma explicação plausível seja a ausência do marcador linguístico “felizes para sempre” e de um desfecho para a história. Segundo os resultados desta tarefa, as crianças não-alfabetizadas perceberam mais facilmente quando uma história está sem o final do que sem o início.

No caso do grupo das crianças alfabetizadas, uma análise avulsa nos permitiu observar que há uma diferença significativa do número de acertos na identificação de histórias completas e incompletas. O teste Wilcoxon aponta que $Z = -2,005$ e $p = ,045$, ou seja, as crianças alfabetizadas conseguiram identificar mais competentemente as histórias completas. Entretanto, se compararmos o número de acertos nas histórias incompletas com início e com final, não encontraremos diferença significativa ($Z = -,871$ e $p = ,384$). Ao que parece, é mais difícil reconhecer quando falta alguma parte da história, entretanto o fato desta história incompleta ter apenas o começo ou apenas o final não foi fator decisivo para os resultados deste grupo.

Acreditamos, então, que as crianças (alfabetizadas e não-alfabetizadas) tendem a julgar a maioria dos textos como histórias completas, como aconteceu no estudo de Rego (1996), e foi isso que gerou um decréscimo considerável no número de acertos nas histórias incompletas.

4.1.3. TAREFA 3: JULGAMENTO DE PARTES AUSENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS

Nesta tarefa de natureza metalinguística, as crianças eram solicitadas a julgarem qual a parte que estava faltando nas histórias lidas. Foram utilizadas oito histórias, sendo quatro apenas com início e meio e quatro apenas com meio e final. As crianças também foram

solicitadas a justificarem suas respostas, mas essa análise das justificativas será realizada adiante, sendo por ora discutido apenas o desempenho em função do número de acertos.

Na tabela abaixo estão os dados referentes ao desempenho de cada grupo na Tarefa 3.

Tabela 4 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada tipo de história incompleta, por grupo, na tarefa 3 (máximo de 104 em cada tipo e máximo de 208 nos totais)

Grupo	Histórias Incompletas com Início	Histórias Incompletas com Final	Total
Grupo 1: Não- Alfabetizado	61 (58,66)	59 (56,74)	120 (57,70)
Grupo 2: Alfabetizado	92 (88,47)	88 (84,62)	180 (86,54)

Utilizando o Teste de U de Mann-Whitney, foi constatado que houve diferenças significativas no desempenho dos dois grupos ($Z = -5,271$ e $p = ,000$). O número de acertos significativamente maior encontrado no grupo de crianças alfabetizadas indica que este grupo conseguiu se mostrar mais conhecedor da estrutura do texto do que as crianças do grupo 1 (não-alfabetizadas).

Esse mesmo padrão de resultados foi encontrado quando foram analisadas separadamente as histórias incompletas com final e incompletas com início. O Teste U de Mann-Whitney revelou os seguintes números: histórias com início ($Z = -4,923$ e $p = ,000$) e histórias com final ($Z = -3,575$ e $p = ,000$). Essas diferenças ocorreram porque as crianças alfabetizadas apresentaram um percentual mais alto de acertos do que as crianças não-alfabetizadas.

Sendo assim, o grupo 2 mostrou um desempenho significativamente melhor tanto na tarefa como um todo, como nos dois tipos de histórias incompletas apresentados. Na realidade, o desempenho das crianças alfabetizadas foi muito bom, apresentando mais de 85% de acertos, enquanto as crianças não-alfabetizadas sequer atingiram o percentual de 60%.

Acreditamos que isso se deve, principalmente, ao fato de as atividades metalinguísticas requererem do indivíduo um alto nível de monitoramento deliberado e de conhecimento sobre a configuração linguística do texto, no caso, a história. Julgar histórias incompletas e identificar suas partes ausentes é uma atividade metalinguística complexa que exige um certo domínio do esquema narrativo típico de histórias.

Para enriquecer ainda mais essas análises, observamos também cada grupo de participantes separadamente. No caso das crianças não-alfabetizadas, o teste Wilcoxon nos mostrou que não houve diferenças significativas no reconhecimento de histórias incompletas com início e com final ($Z = -.210$ e $p = .834$), posto que o número de acertos em cada tipo de histórias foi semelhante.

Analisando o grupo 2 (crianças alfabetizadas), Wilcoxon comprova que tal diferença também não foi significativa, na medida em que $Z = -.722$ e $p = .470$. Em outras palavras, na tarefa 3 o número de acertos das crianças alfabetizadas foi bastante expressivo e estes acertos não se devem a determinado tipo de texto-estímulo, pois as porcentagens de respostas corretas para histórias com início e com final foram próximas.

De maneira geral, entende-se que nesta tarefa as diferenças significativas só apareceram no momento em que comparamos os grupos. Ao analisarmos cada grupo separadamente, não encontramos diferenças significativas nos desempenhos em cada tipo de história apresentado.

4.1.4 TAREFA 4: JULGAMENTO DE PARTES PRESENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS

Nesta tarefa, também de natureza metalinguística, as crianças deveriam julgar qual era a parte da história lida pelo examinador. Foram apresentados nove textos-estímulo, sendo três inícios, três meios e três finais de histórias. Também foram solicitadas justificativas, cujos dados obtidos serão discutidos em uma seção mais adiante.

Na Tabela 5, são apresentados os dados referentes ao desempenho dos grupos na Tarefa 4.

Tabela 5 - Número de acertos (percentual em parênteses) em cada parte de história, por grupo, na tarefa 4 (máximo de 78 em cada parte e máximo de 234 nos totais).

Grupo	Inícios de Histórias	Meios de Histórias	Finais de Histórias	Total
Grupo 1: Não-Alfabetizados	35 (44,88)	28 (35,90)	43 (55,13)	106 (45,30)
Grupo 2: Alfabetizados	53 (67,95)	61 (78,21)	66 (84,62)	180 (76,93)

Aplicado o teste U de Mann-Whitney, foi possível observar diferença significativa no desempenho dos grupos 1 e 2 ($Z = -4,791$ e $p = ,000$) como um todo. Isso deveu-se ao fato de que as crianças do grupo 2 tiveram um percentual de acertos bem maior que as crianças do grupo 1. Tal dado indica que as crianças do grupo 2 mostraram um melhor desempenho quanto ao julgamento das partes de histórias, ratificando a hipótese de que as crianças alfabetizadas enfrentam menores dificuldades na resolução de atividades metalinguísticas do que as crianças não-alfabetizadas.

O teste U de Mann Whitney também foi aplicado para analisar cada parte da história separadamente e revelou diferenças significativas entre os grupos em relação aos inícios de

histórias ($Z = -2,595$ e $p = ,009$); aos meios de história ($Z = -4,303$ e $p = ,000$); e aos finais de histórias ($Z = -3,355$ e $p = ,001$). Tais diferenças ocorreram porque no julgamento dos inícios, meios e finais de histórias as crianças alfabetizadas tiveram sistematicamente um desempenho melhor nos julgamentos do que as não-alfabetizadas.

É válido ressaltar que, para o reconhecimento correto dessas partes, é necessário que a criança conheça bem a estrutura prototípica da história. As crianças alfabetizadas, por conhecerem melhor esta estrutura, tendem a reconhecer mais facilmente as partes de histórias a partir de alguns marcadores linguísticos. Por exemplo, no caso dos inícios de histórias, um forte indicador para o reconhecimento seria o marcador linguístico de abertura “era uma vez”. No caso dos finais de histórias, o marcador linguístico de fechamento “e foram felizes para sempre” também auxilia bastante no julgamento correto desta parte. Os meios de história, por sua vez, não apresentam um marcador linguístico típico. Esse pode ter sido um fator importante para explicar o baixo índice de acertos (35,90%) das crianças não-alfabetizadas no julgamento dos meios de histórias.

Além das comparações entre os grupos, cada um deles foi analisado verticalmente a fim de compreender melhor os respectivos desempenhos nas partes de história apresentadas. No grupo 1 (crianças não-alfabetizadas), nenhuma das partes de história teve uma porcentagem de erros consideravelmente maior. Mesmo com poucos acertos (ver Tabela 5), a dificuldade não variou em função da natureza do texto-estímulo. Com o teste Friedman, encontramos $p = ,087$ e com o Teste Wilcoxon, ao comparar as partes de histórias em pares, encontramos: inícios e meios ($Z = -1,133$ e $p = ,257$); inícios e finais ($Z = -1,319$ e $p = ,187$); e meios e finais ($Z = -2,423$ e $p = ,015$). Estes resultados mostram a inexistência de diferença significativa entre inícios, meios e finais, de uma maneira geral. Apenas comparando os meios e finais de histórias, tal diferença se mostrou significativa, posto que foi notória a dificuldade que as crianças deste grupo tiveram de identificar os meios de história.

No caso das crianças alfabetizadas, encontramos um padrão parecido de resultados. Se analisarmos as três partes conjuntamente, Friedman mostra que não há diferenças significativas ($p = ,068$). O mesmo acontece com o teste Wilcoxon, onde analisamos as partes de histórias em pares: entre inícios e meios ($Z = -1,253$ e $p = ,210$) e meios e finais ($Z = -,787$ e $p = ,431$). Entretanto, as diferenças significativas apareceram quando comparamos inícios e finais de histórias ($Z = -2,095$ e $p = ,036$).

De maneira geral, é possível compreender que no interior de cada grupo não há diferenças significativas no número de identificações corretas de cada parte de história. Contudo, cada grupo encontrou uma dificuldade um pouco maior em alguma parte da história. Para as crianças do grupo 1 foi notória a dificuldade de julgar corretamente os meios de história, se comparados aos finais. E no grupo 2, onde julgar corretamente os inícios foi mais difícil, essa diferença se mostra significativa, se comparadas também aos finais. Ao que parece, em ambos os grupos, os julgamentos corretos foram realizados mais facilmente nos finais de história (ver Tabela 5).

4.1.5 COMPARAÇÕES ENTRE AS QUATRO TAREFAS QUANTO AO DESEMPENHO

Neste tópico, serão comparados os desempenhos dos grupos nas quatro tarefas de uma maneira geral. Primeiramente, serão tecidos alguns comentários a respeito desse desempenho nas tarefas epilinguísticas e, em seguida, nas tarefas metalinguísticas. É importante lembrar que, neste momento, ainda estamos discutindo os resultados em termos de desempenho (número de acertos). A análise qualitativa das justificativas virá na seção subsequente.

Na tabela abaixo, serão dispostos os totais de acertos dos grupos e cada uma das tarefas.

Tabela 6 - Número de acertos (percentual em parênteses) por grupo, em cada tarefa (máximo de 234 nas tarefas 1 e 4 e máximo de 208 nas tarefas 2 e 3)

Grupos	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4
Grupo 1: Não-Alfabetizados	156 (66,67)	121 (58,18)	120 (57,70)	106 (45,30)
Grupo 2: Alfabetizados	221 (94,45)	143 (68,76)	180 (86,54)	180 (76,93)

Nota: tarefa 1 (identificação do gênero textual); tarefa 2 (identificação da incompletude do texto); tarefa 3 (julgamento de partes ausentes em textos incompletos); tarefa 4 (julgamento de partes presentes em textos incompletos).

Assim como já era esperado, as crianças não-alfabetizadas conseguiram um melhor desempenho nas atividades de natureza epilinguística, mas se depararam com dificuldades na realização das atividades metalinguísticas. Ao passo que as crianças alfabetizadas não tiveram dificuldades na realização de nenhuma das tarefas, fossem elas epilinguísticas ou metalinguísticas.

Isso acontece porque as tarefas de natureza epilinguística não exigem alto nível de reflexão sobre a estrutura do texto, mas apenas uma reflexão global sobre o gênero apresentado. Sendo assim, apenas o contato informal com os textos pode garantir o sucesso na identificação destes.

Ao analisar o desempenho das crianças nas tarefas epilinguísticas (tarefas 1 e 2) nota-se uma alta porcentagem de acertos dos dois grupos na tarefa 1. Contudo, na tarefa 2 já é possível perceber um decréscimo no número de acertos dos dois grupos. Mesmo acertando mais de 50% da tarefa, ambos os grupos tiveram mais dificuldades nas identificações solicitadas na tarefa 2 do que na tarefa 1. Como foi mencionado, acreditamos que isso se deve ao fato de que identificar diferentes gêneros textuais (tarefa 1) é uma atividade mais fácil do

que identificar a incompletude dos textos (tarefa 2). Dada essa dificuldade encontrada na tarefa 2, muitas crianças aceitaram grande parte dos textos-estímulo como histórias completas, aumentando a porcentagem de erros no que se refere às histórias incompletas.

As tarefas 3 e 4, por sua vez, são atividades de natureza metalinguística que, em outras palavras, exigem da criança uma reflexão deliberada sobre a estrutura da história e a comprovação das suas respostas através de uma justificativa. Nestas tarefas, apenas uma reflexão global sobre o gênero não são suficientes para um bom desempenho, é necessário conhecer a estrutura prototípica do gênero, pensar sobre ela e ainda explicitar os critérios utilizados para nortear seu raciocínio (ver detalhes sobre as justificativas na seção seguinte).

A hipótese levantada nesta pesquisa é a de que a alfabetização é fator importante no desenvolvimento da consciência metatextual em crianças. Sendo assim, atividades desta natureza são mais difíceis para as crianças do grupo 1, que ainda não são alfabetizadas. Esta hipótese se confirmou em termos de desempenho, posto que, se comparadas às tarefas epilinguísticas, nas tarefas metalinguísticas a porcentagem de acertos das crianças não-alfabetizadas era pequena. Diferentemente do grupo 1, no grupo 2 a porcentagem de acertos se manteve, sendo curiosamente maior do que a porcentagem da tarefa 2, que era de natureza epilinguística.

Analisando os resultados dos grupos nas tarefas 3 e 4, é possível perceber que a tarefa 4 foi mais difícil do que a tarefa 3. Neste caso, acreditamos que julgar corretamente as partes de histórias (tarefa 4) é ainda mais difícil do que julgar corretamente as partes que estão ausentes nas histórias (tarefa 3).

Observando o desempenho de cada grupo, podemos concluir que as atividades metalinguísticas foram aquelas em que as crianças do grupo 1 (não-alfabetizadas) encontraram maiores dificuldades, dado o nível de monitoramento deliberado que lhes é exigido. As atividades epilinguísticas foram de mais fácil resolução. Sendo assim, na medida

em que as tarefas eram realizadas, aumentavam também as dificuldades de resolução para as crianças não-alfabetizadas. Se estabelecermos uma ordem de complexidade para o grupo 1, partindo da atividade considerada mais fácil para a atividade mais difícil, teremos: tarefa 1, tarefa 2, tarefa 3 e tarefa 4.

No que se refere às crianças alfabetizadas (grupo 2), de uma maneira geral, podemos perceber que elas tiveram poucas dificuldades na resolução das quatro tarefas propostas, fossem elas epilinguísticas ou metalinguísticas. Entretanto, apesar das atividades epilinguísticas serem mais simples, a tarefa 2 foi mais difícil para as crianças alfabetizadas do que a tarefa 4, que era de natureza metalinguística. Acreditamos que um fator que explique esse resultado seja o fato de serem crianças recém-alfabetizadas e que ainda estão desenvolvendo a consciência metatextual (ver mais detalhes no Capítulo 5). Se traçarmos uma ordem de complexidade na resolução de tarefas pelo grupo 2, daquela considerada de mais fácil resolução até a de mais difícil resolução, teremos: tarefa 1, tarefa 3, tarefa 4 e tarefa 2.

É válido lembrar ainda que as comparações estabelecidas acima foram discutidas em termos de tendência. Nenhum teste estatístico foi utilizado para analisar esses dados, pois o número de itens em cada tarefa variou, dificultando esse tipo de tratamento.

4.2 JUSTIFICATIVAS

Como já mencionado, as justificativas foram solicitadas apenas nas tarefas metalinguísticas, sendo os resultados a seguir relativos apenas às tarefas 3 e 4.

4.2.1 TAREFA 3: JULGAMENTO DE PARTES AUSENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS

Como já foi explicitado, após cada resposta dada na tarefa 3, a criança foi solicitada a explicar as bases de seus julgamentos acerca da incompletude dos textos-estímulo apresentados. Para realizar a análise dessas justificativas, tomou-se por base a categorização proposta por Albuquerque e Spinillo (1998), cujas categorias identificadas variam de acordo com o principal critério adotado pela criança. A Tabela 7 apresenta a distribuição das justificativas em cada grupo de participantes.

Tabela 7 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa, por grupo, na tarefa 3

Grupos	Categoria I (n=72)	Categoria II (n=117)	Categoria III (n=189)	Categoria IV (n=38)
Grupo 1: Não-Alfabetizados	64 (88,88)	102 (87,17)	35 (18,51)	7 (18,42)
Grupo 2: Alfabetizados	8 (11,12)	15 (12,83)	154 (81,49)	31 (81,58)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

Com o auxílio do Teste U de Mann Whitney, verificou-se que os grupos diferiam entre si significativamente na categoria I ($Z = -3,622$ e $p = ,000$), na categoria II ($Z = -4,040$ e $p = ,000$), na categoria III ($Z = -5,178$ e $p = ,000$) e na categoria IV ($Z = -2,676$ e $p = ,007$). Analisando a tabela acima, é possível observar que as justificativas da categoria I (88,88%) e da categoria II (87,17%) marcavam os julgamentos das crianças não-alfabetizadas; enquanto as crianças alfabetizadas concentravam suas justificativas nas categorias III (81,49%) e IV (81,58%).

Analisando especificamente o grupo 1, o teste Friedman, nos aponta $p = ,000$, ou seja, há uma diferença significativa na frequência em que as categorias aparecem neste grupo. É

importante lembrar que as categorias I e II são as mais elementares e mais frequentemente utilizadas pelas crianças que ainda não tem uma consciência metatextual bem desenvolvida. Esse resultado ratifica a hipótese de que os comportamentos epilinguísticos prevalecem nas respostas das crianças não-alfabetizadas.

Nestas condições, a explicitação verbal do raciocínio torna-se uma atividade difícil de ser realizada e, é por isso, que as crianças do grupo 1 justificaram suas respostas, predominantemente, através de justificativas vagas (sem critério definido) ou pautadas no conteúdo veiculado pela história.

No que se refere às crianças do grupo 2, o teste Friedman também aponta $p = ,000$, mostrando que houve diferenças significativas no número de vezes que as categorias apareceram. No caso destas crianças, quando solicitadas a justificarem suas respostas, elas demonstraram ter uma consciência metalinguística mais desenvolvida. As justificativas vagas (categoria I) e baseadas no conteúdo (categoria II) apareceram de forma inexpressiva, posto que as crianças alfabetizadas conseguiram refletir deliberadamente sobre o gênero e utilizar aqueles critérios relacionados à configuração linguística (categoria III) e à estrutura prototípica da história (categoria IV).

Um fato curioso é que, mesmo tendo um grupo de crianças alfabetizadas que apresentam uma consciência metalinguística mais refinada do que as crianças não-alfabetizadas, a estrutura não foi o critério mais adotado em suas justificativas. Os marcadores linguísticos (“era uma vez” e “felizes para sempre”) foram amplamente utilizados como critério de justificativa por esse grupo. Acredita-se que um dos motivos para que esse resultado tenha emergido seja a idade dos participantes da pesquisa.

Segundo o que nos aponta a literatura, em especial o estudo longitudinal realizado por Rego (1996), crianças por volta dos sete anos de idade apresentam marcadores linguísticos como critérios em seus julgamentos. A partir dos oito anos, elas passam a adotar como critério

os aspectos formais relacionados à estrutura da história. Sendo assim, a autora concluiu que utilizar de forma consciente o esquema de história como critério para os julgamentos é uma habilidade tardia, que costuma emergir por volta dos oito anos.

Considerando que os nossos participantes tinham apenas sete anos, podemos compreender que a atividade metatextual destes ainda estava em desenvolvimento, em um momento de transição dos comportamentos epilinguísticos para os metalinguísticos. Por esse motivo, foram encontradas mais respostas pautadas em critérios linguísticos do que em critérios baseados na estrutura da história.

Na tabela abaixo será apresentada a distribuição das categorias de justificativas em relação ao tipo de história incompleta apresentado: histórias que tem apenas início e meio e histórias que tem apenas meio e final.

Tabela 8 - Número (percentual em parênteses) de categoria de justificativa em cada tipo de história, por grupo, na tarefa 3.

Grupos	Histórias Incompletas com Início			
	Categoria I (n=34)	Categoria II (n=66)	Categoria III (n=81)	Categoria IV (n=27)
Grupo 1: Não-Alfabetizados	30 (88,23)	55 (83,33)	15 (18,51)	4 (14,81)
Grupo 2: Alfabetizados	4 (11,77)	11 (16,67)	66 (81,49)	23 (85,19)
Grupos	Histórias Incompletas com Final			
	Categoria I (n=38)	Categoria II (n=51)	Categoria III (n=108)	Categoria IV (n=11)
Grupo 1: Não-Alfabetizados	34 (89,47)	47 (92,15)	20 (18,51)	3 (27,27)
Grupo 2: Alfabetizados	4 (10,53)	4 (7,85)	88 (81,49)	8 (72,73)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

No que se refere às histórias com início, o Teste U de Mann-Whitney revelou diferenças entre os grupos em todas as categorias: categoria I ($Z = -2,888$ e $p = ,004$);

categoria II ($Z = -3,458$ e $p = ,001$); categoria III ($Z = -4,469$ e $p = ,000$); e categoria IV ($Z = -2,982$ e $p = ,003$). Considerando os dados na tabela acima, entende-se que, nas histórias com início e final, as justificativas marcadas pelas categorias I e II eram mais frequentes entre as crianças não-alfabetizadas do que entre as alfabetizadas; e que, por outro lado, justificativas das categorias III e IV eram mais emitidas pelas crianças alfabetizadas do que pelas não-alfabetizadas.

Para as histórias com meio e final, o teste detectou diferenças entre os grupos na categoria I ($Z = -3,432$ e $p = ,001$); categoria II ($Z = -4,180$ e $p = ,000$); e categoria III ($Z = -5,297$ e $p = ,000$). Diferenças não foram encontradas em relação à categoria IV ($Z = -1,219$ e $p = ,223$), sendo este tipo de categoria rara nos dois grupos de crianças. Assim como no tipo de história analisado anteriormente, as justificativas das categorias I e II foram mais frequentes entre as crianças não-alfabetizadas do que entre as alfabetizadas; e as justificativas das categorias III e IV foram mais emitidas pelas crianças alfabetizadas do que pelas não-alfabetizadas.

Considerando o exposto até então, conclui-se que os critérios utilizados pelos grupos para justificarem suas respostas diferiram significativamente. As categorias I e II, consideradas mais elementares por serem indefinidas ou pautadas no conteúdo, foram as mais utilizadas pelo grupo 1. As categorias III e IV, consideradas mais avançadas por estarem relacionadas à configuração linguística e à estrutura da história, foram as mais adotadas pelas crianças alfabetizadas. Isso ratifica a nossa hipótese de que a capacidade de refletir sobre a estrutura da história é uma habilidade que se desenvolve e que aparece de maneira expressiva nas crianças após a alfabetização.

4.2.2 TAREFA 4: JULGAMENTO DE PARTES PRESENTES EM TEXTOS INCOMPLETOS

A tabela a seguir apresenta a distribuição das categorias de justificativas na tarefa 4 em função dos grupos de participantes.

Tabela 9 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa, por grupo, na tarefa 4.

Grupos	Categoria I (n=119)	Categoria II (máx=113)	Categoria III (Max=161)	Categoria IV (máx=75)
Grupo 1: Não-Alfabetizados	97 (81,52)	99 (87,62)	28 (17,39)	10 (13,33)
Grupo 2: Alfabetizados	22 (18,48)	14 (12,38)	133 (82,61)	65 (86,67)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

O Teste U de Mann-Whitney, detectou diferenças entre os grupos, em relação à categoria I ($Z = -3,225$ e $p = ,001$); à categoria II ($Z = -3,464$ e $p = ,001$); à categoria III ($Z = -4,556$ e $p = ,000$); e à categoria IV ($Z = -3,752$ e $p = ,000$). As categorias I e II foram mais frequentemente adotadas pelas crianças não-alfabetizadas enquanto as categorias III e IV foram mais frequentes entre as crianças alfabetizadas.

Analisando cada grupo separadamente, através do teste Friedman, foi encontrado o mesmo valor de $p = ,000$, ou seja, assim como pudemos constatar na Tabela 9, no interior do grupo 1 e do grupo 2 também houve diferenças significativas na frequência com a qual as categorias apareceram.

Seguindo a mesmo procedimento de análise da Tarefa 3, examinou-se a distribuição das categorias nos inícios, meios e finais de histórias. Para uma apresentação mais clara, foram feitas tabelas distintas, uma para cada parte de história.

Tabela 10 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nos inícios de história, por grupo, na tarefa 4.

Grupos	Inícios de Histórias			
	Categoria I (n=41)	Categoria II (n=31)	Categoria III (n=62)	Categoria IV (n=22)
Grupo 1: Não-Alfabetizados	34 (82,93)	31 (100)	10 (16,12)	3 (13,63)
Grupo 2: Alfabetizados	7 (17,07)	0 (0)	52 (83,88)	19 (86,37)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

Utilizando o Teste U de Mann-Whitney, mais uma vez constatou-se uma diferença significativa entre os grupos no uso de cada uma das categorias de justificativas. Na categoria I ($Z = -3,393$ e $p = ,001$) e na categoria II ($Z = -4,197$ e $p = ,000$), os grupos diferiam porque as crianças não-alfabetizadas forneciam mais justificativas nessas categorias do que nas categorias III e IV. Já as justificativas da categoria III ($Z = -4,852$ e $p = ,000$) e da categoria IV ($Z = -2,624$ e $p = ,009$) eram mais frequentes entre as crianças alfabetizadas do que entre as não-alfabetizadas.

Um fato interessante que podemos perceber na tabela acima é que, quando se trata de início de história, nenhuma criança do grupo 2 adotou a categoria II para justificar sua resposta. Até mesmo a categoria I (critério indefinido) apareceu com mais frequência (sete vezes). O grupo 1, por sua vez, utilizou bastante as categorias I e II e poucas vezes apresentou justificativas que se inserissem nas categorias III e IV, confirmando a tendência que já havíamos observado na Tabela 9 com os números totais da tarefa 4.

Observemos agora na Tabela 11, os números de categorias que apareceram nos textos-estímulo relativos à meios de história.

Tabela 11 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nos meios de história, por grupo, na tarefa 4.

Grupos	Meios de Histórias			
	Categoria I (n=43)	Categoria II (n=52)	Categoria III (n=32)	Categoria IV (n=29)
Grupo 1: Não-Alfabetizados	30 (69,77)	41 (78,85)	3 (9,37)	4 (13,79)
Grupo 2: Alfabetizados	13 (30,23)	11 (21,15)	29 (90,63)	25 (86,21)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

A partir do Teste U de Mann-Whitney, observou-se mais uma vez que havia diferenças entre os grupos em relação às justificativas em todas as categorias: na categoria I ($Z = -2,088$ e $p = ,037$); na categoria II ($Z = -3,101$ e $p = ,002$); na categoria III ($Z = -3,808$ e $p = ,000$); e na categoria IV ($Z = -3,250$ e $p = ,001$). Como mostra a tabela acima, a presença de justificativas nas categorias I e II eram mais frequentes nas crianças não-alfabetizadas do que nas alfabetizadas. O oposto foi observado em relação ao uso das categorias III e IV, que eram mais frequentes no grupo 2.

No caso dos meios de história, vê-se uma grande aproximação na frequência em que as categorias III e IV aparecem no grupo 2. Até então, a categoria III havia prevalecido. Além disso, percebe-se também um aumento na frequência das categorias I e II. Acreditamos que esses resultados surgiram devido ao fato de que os meios de história não apresentam marcadores linguísticos típicos, sendo mais difícil de serem identificados. Dessa maneira, as crianças só podiam utilizar a categoria III quando percebiam a ausência dos marcadores de início (“era uma vez”) e de final de história (“felizes para sempre”), e nunca a presença de um marcador próprio desta parte da história.

Parece, então, que foi necessário para as crianças recorrer a outros critérios para justificar suas respostas, refinando seus argumentos ou simplesmente utilizando justificativas mais elementares. As crianças alfabetizadas recorreram mais vezes aos critérios relacionados

à estrutura do que fizeram nos inícios de histórias e também apresentaram um leve aumento nas categorias I e II. As crianças não-alfabetizadas recorreram mais vezes à categoria II, dada à dificuldade de justificar seu raciocínio de outras maneiras que não fosse através do conteúdo.

No que se refere aos finais de histórias, os dados são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 12 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nos finais de história, por grupo, na tarefa 4.

Grupos	Finais de Histórias			
	Categoria I (n=35)	Categoria II (n=30)	Categoria III (n=67)	Categoria IV (n=24)
Grupo 1: Não- Alfabetizados	33 (94,29)	27 (90)	15 (22,38)	3 (12,5)
Grupo 2: Alfabetizados	2 (5,71)	3 (10)	52 (77,62)	21 (87,5)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

Com o auxílio do teste U de Mann-Witney, mais uma vez foram encontradas diferenças significativas entre os grupos na categoria I ($Z = -3,984$ e $p = ,000$); na categoria II ($Z = -3,254$ e $p = ,001$); na categoria III ($Z = -3,987$ e $p = ,000$) e na categoria IV ($Z = -2,438$ e $p = ,015$). Esses números mostram que, nos finais de histórias, as categorias I e II foram muito mais utilizadas pelo grupo 1 e as categorias III e IV foram muito mais utilizadas pelo grupo 2.

Nos finais de histórias, percebe-se também que a categoria III volta a predominar no grupo 2, isso porque esta parte tem um marcador linguístico que o representa (“felizes para sempre”). Sendo assim, as crianças tendem a utilizar muito mais os critérios linguísticos, assim como fizeram nos julgamentos de inícios de história.

Analisando, de maneira geral, todos os resultados referentes às justificativas adotadas pelas crianças na tarefa 4, temos uma mesma tendência: as categorias mais elementares são as mais adotadas pelos não-alfabetizados e as categorias mais complexas são as mais presentes nas justificativas das crianças não alfabetizadas (seja em inícios, meios ou finais de histórias).

É válido ressaltar ainda que a categoria IV (estrutura), embora tenha aparecido em número significativamente maior no grupo 2, não foi a mais adotada por essas crianças. O critério linguístico apareceu mais vezes, o que nos leva a crer que a consciência metatextual delas ainda está em desenvolvimento.

Considerando a natureza das justificativas adotadas pelo grupo de crianças não-alfabetizadas e alfabetizadas de mesma idade e série, podemos afirmar então que a alfabetização constitui-se de um fator importante na transição dos comportamentos epilinguísticos para os metalinguísticos.

4.2.3 COMPARAÇÕES ENTRE AS DUAS TAREFAS QUANTO ÀS JUSTIFICATIVAS

Nesta seção, serão realizadas comparações entre as tarefas, de uma maneira geral, no que se refere às justificativas adotadas pelos participantes. É importante ressaltar que, assim como foi feito em relação ao desempenho, as comparações estabelecidas nesta seção serão discutidas em termos de tendências. Nenhum teste estatístico foi utilizado para analisar esses dados, posto que o número de itens em cada tarefa variou, dificultando esse tipo de tratamento.

A tabela a seguir mostra, por grupo, a frequência de cada categoria nas duas tarefas metalinguísticas (tarefas 3 e 4, as únicas que solicitavam justificativas).

Tabela 13 - Números (percentual em parênteses) de categorias de justificativa nas tarefas 3 e 4, por grupo (máximo de 208 por categoria na tarefa 3 e máximo de 234 por categoria na tarefa 4)

Grupo 1: Não-Alfabetizados				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Tarefa 3	64 (30,77)	102 (49,04)	35 (16,83)	7 (3,36)
Tarefa 4	97 (41,46)	99 (42,31)	28 (11,96)	10 (4,27)
Grupo 2: Alfabetizados				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Tarefa 3	8 (3,84)	15 (7,21)	154 (74,04)	31 (14,91)
Tarefa 4	22 (9,40)	14 (5,98)	133 (56,84)	65 (27,78)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

Até então, nas tabelas das seções anteriores, havia sido feita uma análise da distribuição das categorias nos dois grupos. Nesta tabela, são trazidas porcentagens referentes ao uso de cada categoria por grupo, separadamente.

Analizando o grupo 1, é possível observar que, em ambas as tarefas, as categorias I e II prevaleceram. Na tarefa 3, estas categorias juntas representaram 79,81% das justificativas. Na tarefa 4, juntas contabilizaram 83,77%. Entretanto, nesta tarefa, o número de justificativas centradas na categoria I aumentou, se aproximando consideravelmente dos números da categoria II. É possível supor que este aumento no uso da categoria I se deva, principalmente, ao fato de que as crianças tiveram mais dificuldades em justificar as partes presentes dos textos, do que as partes ausentes (tarefa 3). Essa dificuldade também foi confirmada em termos de desempenho, posto que o número de acertos das crianças deste grupo na tarefa 4 foi inferior a 50% (ver Tabela 5).

Ainda no grupo 1, é possível perceber que as categorias III e IV apareceram poucas vezes em suas justificativas. Na tarefa 3, elas somam 20,19% das justificativas e na tarefa 4, juntas contabilizam 16,23%. Esse resultado confirma a hipótese que havíamos levantado no

parágrafo anterior: de uma maneira geral, na tarefa 4, foi mais difícil para as crianças não-alfabetizadas justificarem as suas respostas mediante critérios linguísticos e de estrutura. Sendo assim, aumentou o índice das categorias mais elementares (I e II).

No que se refere ao grupo 2, observamos o oposto do grupo 1 em termos de uso das categorias. Nas tarefas 3 e 4, o número de justificativas nas categorias III e IV prevaleceu. Na tarefa 3, estas categorias representaram 88,95% das justificativas dadas. Na tarefa 4, atingem 84,62%. Nesta última, o número de justificativas centradas na categoria III caiu e houve um aumento da frequência da categoria I, assim como ocorrido no grupo 1. Além disso, um fator interessante a ser ressaltado é que a categoria IV também foi mais utilizada pelo grupo 2 nesta tarefa do que na tarefa anterior.

É possível supor que a baixa frequência da categoria III e o aumento na frequência das categorias IV e I, se devam ao fato de que, na tarefa 4, as crianças deveriam julgar textos-estímulo referentes aos meios de história. Como discutido, os meios de história não apresentam um marcador linguístico próprio desta parte, como ocorre em relação aos inícios e finais de história. Isso fez com que algumas crianças não conseguissem justificar mediante a categoria III e buscassem outros critérios para justificar suas respostas. Poucas crianças alfabetizadas utilizaram critérios indefinidos (categoria I) e grande parte delas recorreu à estrutura (categoria IV). Assim, podemos entender que quando as crianças do grupo 2 foram solicitadas a julgar partes de histórias isoladas, o critério estrutura (categoria IV) se destacou mais do que quando elas deveriam julgar a parte ausente das histórias (tarefa 3).

Ainda no que se refere ao grupo 2, é preciso lembrar que mesmo com um aumento da categoria I na tarefa 4, as categorias I e II apareceram de maneira pouco expressiva em ambas as tarefas. Na tarefa 3, essas categorias juntas atingiram 11,05% e na tarefa 4, somaram 15,38% das justificativas.

Considerando o exposto, conclui-se que, em ambas as tarefas as crianças do grupo 1 pautaram-se majoritariamente em critérios indefinidos (categoria I) ou relacionados ao conteúdo (categoria II) para justificarem suas respostas. Isso demonstra que seus conhecimentos acerca do texto ainda são de natureza epilinguística, o que dificulta o uso de justificativas mais elaboradas. Ao contrário disso, as crianças do grupo 2 utilizaram predominantemente os critérios linguísticos e estruturais para justificarem suas respostas nas duas tarefas metalinguísticas, ratificando mais uma vez a hipótese deste estudo de que as crianças alfabetizadas conseguem refletir deliberadamente sobre a estrutura dos textos.

4.3 RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO E JUSTIFICATIVA NAS TAREFAS 3 E 4

O objetivo desta análise é examinar se há relações entre o tipo de justificativa oferecido pela criança e o desempenho alcançado. Este tipo de análise foi realizada apenas nas tarefas 3 e 4, pois as outras duas tarefas não envolviam justificativas.

A tabela abaixo traz a frequência de acertos e erros de cada grupo nas duas tarefas conjuntamente. É possível constatar, primeiramente, que há um padrão de resultados que se repete nos dois grupos de participantes: tanto no grupo 1 quanto no grupo 2, as categorias III e IV tendem a serem acompanhadas do maior percentual de acertos; ao passo que as categorias I e II tendem a serem acompanhadas do maior percentual de erros.

Tabela 14 - Números (percentual em parênteses) de acertos e erros em cada categoria de justificativa, por grupo, nas tarefas 3 e 4 conjuntamente

Grupo 1: Não-Alfabetizados		
	Acertos	Erros
Categoria I (n=161)	77 (47,82)	84 (52,18)
Categoria II (n=201)	93 (46,26)	108 (53,74)
Categoria III (n=63)	45 (71,43)	18 (28,57)
Categoria IV (n=17)	10 (58,83)	7 (41,17)
Grupo 2: Alfabetizados		
	Acertos	Erros
Categoria I (n=30)	13 (43,33)	17 (56,67)
Categoria II (n=29)	24 (82,75)	5 (17,25)
Categoria III (n=287)	242 (84,33)	45 (15,67)
Categoria IV (n=96)	81 (84,38)	15 (15,62)

Nota: categoria I (sem critério); categoria II (conteúdo); categoria III (linguístico); e categoria IV (estrutura).

No grupo das crianças não-alfabetizadas, o maior percentual de acertos foi encontrado na categoria III (71,43%) e o maior percentual de erros foi na categoria II (53,74%). No grupo das crianças alfabetizadas, por sua vez, o maior percentual de acertos foi na categoria IV (84,38%) e o maior percentual de erros foi encontrado na categoria I (56,67%).

Ao que parece, há uma relação entre o desempenho e o critério adotado nas justificativas, na medida em que os maiores percentuais de erros estiveram acompanhados das categorias mais elementares: categoria I (critérios indefinidos) e categoria II (pautadas no conteúdo veiculado pelo texto); e os maiores percentuais de acertos apareceram acompanhados das categorias mais elaboradas: categoria III (critérios linguísticos) e categoria IV (critérios estruturais). Dito de outro modo, independentemente de serem alfabetizadas ou não, quando as crianças utilizaram as categorias mais elaboradas, o índice de acertos em suas

respostas também foi maior. Por conseguinte, quando utilizaram as categorias menos elaboradas, o índice de erros foi maior.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES, CONSIDERAÇÕES EDUCACIONAIS E PESQUISAS FUTURAS

Na primeira seção deste capítulo, serão recapitulados brevemente os objetivos desta pesquisa e apresentadas as principais conclusões que tal investigação nos permitiu chegar. Nas seções subsequentes, serão tecidas algumas considerações educacionais que emergiram deste estudo e, por fim, sugeriremos ideias para futuras investigações sobre a consciência metatextual.

5.1 CONCLUSÕES

O presente estudo investigou o fenômeno da consciência metalinguística, mais especificamente o desenvolvimento da consciência metatextual. Este tipo de consciência metalinguística trata da capacidade do indivíduo de direcionar sua atenção para a estrutura do texto e refletir sobre as partes que o compõe.

Como vimos nas considerações teóricas, estudos sobre outros tipos de consciência metalinguística (fonológica, sintática e lexical), apontam o desenvolvimento destas em termos de uma evolução de comportamentos epilinguísticos (tácitos, implícitos) para comportamentos metalinguísticos (fruto de reflexão deliberada), sendo a aquisição de leitura e escrita fator importante nesta progressão.

Considerando o exposto, esta pesquisa se propôs a compreender melhor o desenvolvimento da consciência metatextual, investigando se tal consciência segue o mesmo padrão de desenvolvimento mencionado acima e se a alfabetização também pode ser

considerada fator importante neste processo. Para tanto, aplicamos tarefas de natureza epilinguística e metalinguística em crianças não-alfabetizadas e alfabetizadas.

Uma análise dos resultados provenientes destas tarefas nos permitiu concluir que o fato de a criança já saber ler e escrever influencia diretamente no nível de consciência metatextual que ela apresenta e, por conseguinte, em seu desempenho nas tarefas propostas, sobretudo naquelas de natureza metalinguística.

Sobre os resultados das atividades epilinguísticas (aquelas em que se exige apenas uma identificação, uma reflexão global sobre o gênero), constatamos que todas as crianças da amostra conseguiram obter um bom desempenho, independentemente de ser ou não ser alfabetizada.

Atividades como estas, não exigem da criança uma reflexão consciente sobre os textos-estímulo apresentados. Sendo assim, se os conhecimentos que a criança apresenta sobre o texto ainda são de ordem epilinguística, isso já lhe garantirá sucesso nas identificações que lhe forem solicitadas.

É importante lembrar ainda que, nas tarefas 1 e 2 (epilinguísticas), mesmo sendo de resolução mais simples, houve diferenças significativas no desempenho dos grupos. As crianças alfabetizadas atingiram índices mais altos de acertos em todos os tipos de identificações, seja entre gêneros diversos (tarefa 1) ou entre histórias completas e incompletas (tarefa 2).

Acreditamos que esse resultado emergiu devido ao nível de desenvolvimento metalinguístico mais sofisticado que as crianças alfabetizadas apresentam. As crianças não-alfabetizadas também são capazes de fazer identificações corretas, entretanto não as fazem com a mesma frequência e competência que aquelas crianças que já conseguem focalizar a sua atenção na estrutura do texto (crianças alfabetizadas).

Ainda analisando detalhadamente as tarefas 1 e 2, encontramos alguns resultados interessantes e que merecem destaque. Na tarefa 1, por exemplo, os dois grupos (alfabetizados e não-alfabetizados), apresentaram números próximos de acertos entre os gêneros, ou seja, ao observarmos os grupos separadamente, vimos que não houve diferenças significativas no que se refere ao índice de acertos nas identificações de histórias, cartas e notícias. Neste caso, podemos inferir que as divergências não apareceram porque os três gêneros são bastante familiares às crianças, isso favoreceu o reconhecimento das características gerais de cada gênero e, por conseguinte, as identificações solicitadas na tarefa.

Na tarefa 2, percebemos que as diferenças significativas entre os grupos só apareceram na identificação de histórias incompletas. No caso das histórias completas, essa diferença não emergiu. Albuquerque e Spinillo (1998) já haviam atentado para esta questão quando, ao investigarem crianças de cinco, sete e nove anos, descobriram níveis de desenvolvimento no reconhecimento de textos diversos. Segundo resultados desta pesquisa, as crianças mais novas e que ainda não tinham uma consciência metatextual bem desenvolvida, tendiam a considerar a maioria das histórias como completas.

Acreditamos que a hipótese acima explica satisfatoriamente os resultados da tarefa 2. Como as crianças não-alfabetizadas tomaram grande parte dos textos-estímulo como completos, o índice de acertos neste tipo de história subiu e se aproximou do índice de acertos das crianças alfabetizadas. Ao passo que, o número de identificações corretas nas histórias incompletas foi pequeno, distanciando-se significativamente dos resultados das crianças do grupo 2.

De uma maneira geral, podemos afirmar que as atividades epilinguísticas puderam ser respondidas satisfatoriamente pelos dois grupos da amostra. O mesmo não pode ser dito em relação às atividades metalinguísticas, que serão analisadas a seguir.

As tarefas 3 e 4, de natureza metalinguística, exigiam que as crianças focalizassem sua atenção nos aspectos estruturais do gênero história e julgassem partes presentes e ausentes nos textos-estímulo lidos. Além disso, após este julgamento, as crianças deveriam também justificar suas respostas, explicitando os critérios que basearam seu raciocínio.

Dada a natureza destas atividades, aquilo que já era previsto se confirmou, as crianças não-alfabetizadas tiveram maiores dificuldades de resolução e, principalmente, de adotar aspectos linguísticos e estruturais como critérios para seus julgamentos.

Na tarefa 3, as crianças foram solicitadas a julgarem quais as partes ausentes em histórias incompletas. Nos julgamentos das histórias sem início, bem como das sem final, as crianças alfabetizadas conseguiram um índice de acertos significativamente maior do que as crianças não-alfabetizadas, mostrando que esse tipo de atividade (encontrar partes ausentes em histórias) não é de difícil resolução para aquelas crianças que já adquiriram a leitura e a escrita.

Na tarefa 4, onde as crianças foram solicitadas a julgarem partes de histórias lidas separadamente, o mesmo resultado da tarefa 3 emergiu. Contudo, um dado interessante, resultante desta tarefa, merece ser discutido: a notória dificuldade das crianças não-alfabetizadas em julgar corretamente os meios de histórias lidos. Enquanto o grupo 1 conseguiu um índice de acertos de apenas 28 dos 78 meios de histórias lidos, as crianças do grupo 2 (alfabetizadas) acertaram 61.

É possível que essa dificuldade das crianças do grupo 1 (não-alfabetizadas) em julgar corretamente os meios de histórias derive da inexistência de um marcador linguístico que represente esta parte. Assim como foi discutido no capítulo referente aos resultados, as partes que correspondem ao início e ao final de histórias apresentam marcadores linguísticos que os representam, a saber: “era uma vez”, no caso dos inícios; e “viveram felizes para sempre”, no

caso dos finais de histórias. Ao perceberem a presença destes marcadores, o reconhecimento destas partes fica mais fácil. O mesmo não acontece no reconhecimento de meios de histórias.

Um argumento que sustenta essa hipótese é a de que a categoria III (relacionada a critérios linguísticos) apareceu com mais frequência quando as crianças não-alfabetizadas justificavam suas respostas referentes aos inícios e finais de histórias. Com a visível dificuldade no julgamento dos meios de histórias, aumentou então a incidência de justificativas pautadas em critérios indefinidos ou relacionadas ao conteúdo.

Considerando que o desempenho das crianças do grupo 1 foi consideravelmente inferior ao desempenho das crianças do grupo 2 nas duas tarefas metalinguísticas, teceremos então alguns comentários sobre o uso dos critérios utilizados pelas crianças para justificar as respostas. Conclusões interessantes emergiram desta análise.

Segundo Spinillo e Simões (2003), há uma progressão no que se refere à capacidade de explicitação verbal que é composta de três fases: primeiramente, a criança identifica corretamente, mas não explicita os critérios; depois, ela julga corretamente, mas só explicita critérios que não estão relacionados à estrutura do texto; e, por fim, a criança acerta os julgamentos e explicita critérios referentes à estrutura do texto, demonstrando amadurecimento da metatextualidade.

Nestas condições, podemos afirmar que as crianças não-alfabetizadas, ao responderem as tarefas 3 e 4, demonstraram estar apenas na primeira e segunda fases de desenvolvimento da explicitação verbal. A grande maioria destas crianças justificou suas respostas com base em critérios que não se relacionavam à estrutura; muitos sequer justificaram; e foram raríssimas as exceções que conseguiram justificar seu raciocínio mediante critérios estruturais.

Nas tarefas 3 e 4, as crianças não-alfabetizadas justificaram suas respostas maciçamente através de critérios relacionados ao conteúdo. Critérios indefinidos também surgiram em grande número. Entretanto, as categorias relacionadas aos aspectos linguísticos e

à estrutura apareceram minoritariamente. As crianças alfabetizadas, por sua vez, utilizaram bastante as categorias III (relacionada aos aspectos linguísticos) e IV (relacionada à estrutura). As categorias mais elementares, relacionadas à critérios indefinidos e pautados no conteúdo, apareceram de maneira ínfima nas justificativas destas crianças.

Um fator ainda merece destaque no que se refere aos critérios adotados pelas crianças alfabetizadas: a incidência majoritária da categoria III em suas justificativas. Se tratando de crianças alfabetizadas, com a consciência metatextual bem desenvolvida, acreditávamos que a categoria IV (critérios relacionados à estrutura) seria a mais frequente, entretanto isso não aconteceu. A categoria IV apareceu muitas vezes, mas não superou a categoria III em nenhuma das atividades metalinguísticas.

Uma possível explicação para este resultado seria o fato de as crianças serem recém-alfabetizadas e terem apenas sete anos. Segundo Spinillo e Simões (2003), as crianças desde os 5 anos apresentam alguns indícios da emergência da consciência metatextual (que seriam os conhecimentos epilinguísticos), entretanto é apenas por volta dos oito ou nove anos que ela aparece de forma mais efetiva, consolidada.

À despeito disso, foi possível verificar claramente que as crianças alfabetizadas, mesmo aos 7 anos, já apresentam um estágio avançado de consciência metatextual, atingindo um alto número de identificações e julgamentos corretos. Além disso, utilizando categorias mais complexas para justificar suas respostas. Ainda que a categoria IV não tenha sido a mais utilizada pelas crianças alfabetizadas, é inegável que ela apareceu com uma frequência muito maior nas justificativas das crianças deste grupo.

Como já foi mencionado em um outro momento desta dissertação, Spinillo (no prelo) se refere à questão dos critérios dividindo-os em duas instâncias: critérios linguísticos (como a estrutura, a organização das partes e as convenções linguísticas do texto) e não-linguísticos (como o conteúdo e a função). Segundo a mesma autora, justificar mediante critérios

linguísticos - como fizeram as crianças alfabetizadas desta pesquisa – é muito mais complexo e abstrato do que adotar os critérios não-linguísticos.

Considerada esta análise feita acima, podemos concluir que a capacidade de refletir sobre o texto mediante critérios linguísticos é uma habilidade das crianças alfabetizadas. Aquelas crianças que ainda não adquiriram a leitura e a escrita apresentam dificuldades em direcionar sua atenção para a configuração linguística do texto, percebendo apenas aspectos de outra ordem, como o conteúdo veiculado pela história.

Contudo, é preciso ainda ressaltar que somente o fato de ser alfabetizado não garante que a consciência metatextual já esteja em seu nível mais alto de amadurecimento. A literatura nos indica que na medida em que a idade e a escolaridade avançam, que o contato com os textos aumentam e se diversificam, é que a consciência metatextual se desenvolve e os critérios linguísticos internos ao texto passam a ser mais adotados nos julgamentos.

Resumidamente, os resultados que emergiram desta pesquisa nos permitem afirmar que: em atividades epilinguísticas, todas as crianças conseguiram um desempenho satisfatório, pois o fato de ser alfabetizado não influencia nos conhecimentos tácitos que você adquire em contatos informais com o mundo da leitura e escrita; entretanto, em atividades metalinguísticas, somente as crianças alfabetizadas obtiveram bons resultados, posto que são atividades que exigem reflexão deliberada e explicitação verbal, habilidades próprias daqueles que já adquiriram a leitura e a escrita.

Com uma amostra de crianças de mesma idade, escola, classe social e que se diferiam pelo status de serem alfabetizadas ou não, pudemos observar como a consciência metatextual delas divergiu em termos de amadurecimento. Enquanto as crianças não-alfabetizadas apresentavam conhecimentos informais sobre as histórias e as observavam mediante critérios não-linguísticos (estado de emergência da consciência metatextual), as crianças já

alfabetizadas viam essas histórias através de uma outra perspectiva, direcionando sua atenção para o modo como se configuravam linguisticamente.

Diante de tudo que foi exposto e discutido neste estudo, podemos então afirmar que a progressão no desenvolvimento da consciência metatextual se dá da seguinte maneira: primeiramente as crianças não-alfabetizadas muito jovens sequer conseguem identificar corretamente textos diversos; em seguida, ao atingir em média os sete anos de idade e aumentar o seu nível de contato com o mundo letrado, essas crianças não-alfabetizadas já conseguem identificar textos diversos e a incompletude das histórias, contudo justificam suas respostas através de critérios indefinidos ou pautados no conteúdo das histórias; depois de serem alfabetizadas, as crianças não somente julgam corretamente os textos-estímulo, como também justificam suas respostas baseadas em critérios linguísticos (categorias III e IV); e, por fim, quando atinge em média os oito ou nove anos, as crianças já apresentam um nível de consciência metatextual bem consolidado, julgando corretamente e justificando suas respostas predominantemente através de critérios relacionadas à estrutura do texto (categoria IV).

Concluimos, então, que a nossa hipótese foi confirmada: o desenvolvimento da consciência metatextual também acontece mediante a transição de comportamentos epilinguísticos para metalinguísticos e a alfabetização é o que impulsiona essa transição. É válido acrescentar ainda que o fato de ser alfabetizado não implica que a consciência metatextual já tenha atingido seu mais alto nível de sofisticação. Após a aquisição da leitura e da escrita, a habilidade de pensar deliberadamente sobre os textos já se manifesta de forma expressiva, mas na medida em que a escolaridade e a idade avançam, é que esta habilidade definitivamente se consolida.

Por fim, acreditamos que com essa pesquisa pudemos compreender um pouco melhor esse fenômeno curioso que é a consciência metatextual, traçando uma proposta para o seu desenvolvimento e ressaltando a importância da alfabetização neste processo. Além disso,

trouxe contribuições de natureza metodológica, na medida em que buscou definir e diferenciar as atividades de natureza epilinguística e de natureza metalinguística. A literatura, até então, não especificava quais seriam as tarefas mais indicadas para avaliar cada etapa do processo de desenvolvimento da consciência metatextual. Sendo assim, este estudo contribuiu para as pesquisas na área, indicando caminhos para detectar os diferentes momentos do desenvolvimento deste tipo de consciência metalinguística.

Nesta dissertação, ainda nos cabe tecer, nos dois tópicos que se seguem, algumas considerações educacionais resultantes desta e de outras investigações sobre a metatextualidade e sugerir propostas para novos estudos no campo da consciência metalinguística, especificamente da consciência metatextual.

5.2 CONSIDERAÇÕES EDUCACIONAIS

Mediante os resultados advindos deste estudo, podemos afirmar que a alfabetização (aquisição de leitura e escrita) é de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência metatextual. Em outras palavras, é a escola que vai proporcionar à criança transformar os seus conhecimentos informais e implícitos sobre os textos, em conhecimentos formais (alvo de uma reflexão consciente e deliberada) e explícitos (passíveis de definições verbais). As situações didáticas promovidas em sala de aula permitirão às crianças realizar tratamentos linguísticos dos textos.

Segundo Moraes e Silva (2006), o PCN de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento que norteia o ensino da língua materna no Brasil, já ressalta a importância do trabalho com textos, concebendo-o enquanto recurso que favorece

não só a reflexão crítica e imaginativa, como viabiliza a inserção dos sujeitos em uma sociedade letrada.

Entretanto, apesar da importância do trabalho com textos e de se desenvolver metatextualidade, as propostas curriculares recentes ainda não oferecem os subsídios necessários para que os professores insiram exercícios de natureza metalinguística em suas salas de aula.

Nestas condições, o que se sabe é que nas escolas não há espaço para atividades que estimulem a capacidade de refletir deliberadamente sobre a configuração linguística dos textos. Os exercícios de Gramática, por exemplo, mesmo quando estão atrelados aos textos, costumam ser descontextualizados e objetivam apenas a memorização de nomenclaturas.

Além disso, Spinillo (no prelo) ressalta que as escolas insistem em dar uma ênfase excessiva às situações de comunicação em detrimento de situações que envolvam atividades metalinguísticas. É necessário compreender que, promover situações de uso (produção e compreensão de textos de diferentes gêneros) é tão importante quanto promover, no contexto escolar, situações voltadas para a realização de atividades metalinguísticas em geral, e especialmente de natureza metatextual. Isso é de particular importância quando se pensa que fora da escola são raríssimas as situações em que a criança seria solicitada a realizar atividades metatextuais.

Pesquisas como a de Spinillo e Ferreira (2003) já nos apontaram que o incentivo à prática de atividades metatextuais não se trata de um fim em si mesmo. Estas atividades que levam a criança a pensar sobre a estrutura que compõe os textos favorecem o conhecimento sobre estes gêneros textuais e também o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas como a produção textual.

Considerando os pressupostos acima, o presente estudo serviu como forma de reiterar que a escola é responsável pelo desenvolvimento da consciência metatextual, especificamente

pela transição dos conhecimentos epilinguísticos (tácitos) para os conhecimentos metalinguísticos (manipulados conscientemente). Podemos dizer, então, que o modo como as crianças pensam sobre os textos evolui, e o trabalho sistemático que é feito em sala de aula é essencial no aprimoramento desta habilidade de natureza metalinguística em crianças.

As atividades utilizadas neste estudo, por exemplo, poderiam ser aplicadas em sala de aula ou inspirar a criação de novas atividades, visando o desenvolvimento da consciência metatextual. Seja individualmente ou em pequenos grupos, o importante é respeitar o contexto de cada turma. Além disso, durante a aplicação das atividades, o professor poderia intervir, corrigir, explicar, criar novas hipóteses, fornecer *feedback*, apontar caminhos para a resolução. Tudo isso, que não caberia ao examinador deste estudo, poderia compor a instrução direta do professor, estimulando nas crianças a vontade de conhecer melhor os textos e refletir sobre sua configuração linguística.

É possível pensar então que, se a escola trabalha com atividades de natureza metatextual desde cedo, ela está possibilitando ao sujeito construir não só uma bagagem de conhecimentos relativos à temas, como também às características específicas de diversos gêneros textuais, o que vai ser de extrema importância para sua inserção social.

5.3 PESQUISAS FUTURAS

Assim como foi mencionado na introdução desta dissertação, o presente estudo se propôs a investigar um fenômeno que tem despertado o interesse de profissionais de diversas áreas, a saber: Psicologia do Desenvolvimento, Psicolinguística e Educação. Este fenômeno denominado consciência metatextual, à despeito do interesse recente dos pesquisadores, ainda demanda muitas investigações.

De maneira geral, o que a literatura especializada nos aponta é que diversos fatores podem influenciar no desenvolvimento desta habilidade, são eles: a idade, os níveis de escolaridade, as experiências com textos e as características estruturais de cada gênero. Entretanto, a relação de alguns destes fatores com a consciência metatextual são difíceis de se investigar, como a escolaridade, por exemplo.

Assim como foi discutido ao longo desta dissertação, a escola tem um papel indispensável no desenvolvimento da consciência metatextual. Spinillo (no prelo) nos alerta que, apesar disto, tal relação é difícil de ser examinada, posto que diversos fatores estão envolvidos, como: o desenvolvimento cognitivo, a escolarização (anos de escolaridade, série) e a alfabetização. Em uma sociedade como a nossa, em que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre na escola, é difícil separar desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da escolaridade.

Nestas condições, há diversas formas de se investigar a relação entre escolaridade e consciência metatextual, uma delas é comparando indivíduos de mesma idade e série, com níveis distintos de alfabetização (crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas), assim como foi feito neste estudo. Outros modos de se investigar esta relação, seriam:

- (a) comparar crianças de rua e crianças de escola pública com a mesma idade, diferindo-se apenas pelo nível de escolarização/alfabetização;
- (b) comparar adultos alfabetizados e não-alfabetizados de uma mesma faixa etária.
- (c) analisar, longitudinalmente, adultos antes e depois de terem sido alfabetizados em programas de educação de jovens e adultos (EJA);

- (d) comparar sujeitos com mesmo nível de escolaridade e idades distintas, como adultos de baixa renda alunos de programas de alfabetização e crianças de baixa renda alunas de séries iniciais.

Além dos efeitos da escolarização, faz-se necessário também investigar as relações entre a consciência metatextual e habilidades linguísticas, tais como a produção e a compreensão de textos. Estudos como os de Ferreira (FERREIRA, 1999; SPINILLO; FERREIRA, 2003) já comprovaram que o conhecimento sobre a estrutura do texto exerce um efeito facilitador na produção textual oral de histórias. Cabe ainda investigar:

- (a) a relação entre o conhecimento sobre textos e a produção escrita;
- (b) a relação entre a consciência metatextual e a produção escrita de outros gêneros textuais, além da história;
- (c) a relação entre o conhecimento sobre textos e a compreensão de textos;

Sobre esta última sugestão, há pesquisas com resultados divergentes (e.g., CAIN; OAKHILL, 1996; SIMÕES, 2002), que podem ser discutidos e investigados novamente. Uma vez comprovada esta relação entre a consciência metatextual e as habilidades linguísticas de produzir e compreender textos, estaremos diante de uma habilidade metalinguística poderosa que, uma vez desenvolvida, exercerá um impacto positivo sobre outras habilidades linguísticas (SPINILLO, no prelo).

Diante do exposto, entendemos que muito há para se investigar sobre o tema consciência metatextual. Spinillo e Simões (2003) citam pelo menos cinco eixos norteadores:

o papel da escolarização sobre o desenvolvimento da consciência metatextual; o fenômeno da consciência metatextual em relação a outros gêneros textuais, como o expositivo, o argumentativo; o efeito de programas de intervenção sobre o desenvolvimento desta consciência, sejam eles individuais em situações experimentais controladas ou coletivos em contexto de sala de aula; as relações entre a consciência metatextual e outras consciências metalinguísticas, como as consciências fonológica, sintática; e as relações entre habilidades linguísticas e a consciência metatextual.

Para encerrar, acrescentamos que, o modo de avaliar e acessar a consciência metatextual é algo que ainda merece muitas investigações, explorações e discussões. Ao adotarem esse novo enfoque para investigações na área da consciência metalinguística (focado na estrutura do texto), as pesquisas brasileiras desenvolvidas pelas pesquisadoras acima mencionadas abriram um campo de estudo bastante promissor.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C.; SPINILLO, A.G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília, v. 13, p. 329-338, 1997. Número 3.

_____. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación**, v. 3, p. 145-158, 1998. Número 2.

ANDERSON, H. Vicki's stories: a seven-year-old's use and understanding of punctuation. In: HALL, N.; ROBINSON, A. **Learning about punctuation**. Clevedon: Multilingual Matters, 1996. p.54-63.

BARRERA, S.D.; MALUF, M.R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, p. 491-502, 2003. Número 3.

DIAS, M.G.B.B. (2000). Raciocínio lógico, experiência escolar e leitura com compreensão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília, v. 16, p. 55-62, 2000. Número1.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R. **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

FERREIRA, A.L. **Produção e consciência metalinguística de textos em crianças**: um estudo de intervenção. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, v. 23, p. 95-147, 1986. Número 2.

_____. **Beyond modularity**: a developmental perspective on cognitive science. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1995.

MALUF, M.R.; GOMBERT, J.E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S.R.K. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Paraná: Editora UFPR, 2008. p.123-135.

MORAIS, A.G.; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. v.2. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.135-150.

PRATT, C.; GRIEVE, R. The development of metalinguistic awareness: as introduction. In: TUNMER, W.E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. **Metalinguistic awareness in children**: theory, research and implications. New York: Springer-Verlag, 1984. p.2-11.

REGO, L.L.B. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, M.G.B.B.; SPINILLO, A.G. **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996. p.120-138.

SIMÕES, P.U. **O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SPINILLO, A.G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. **Consciência metalinguística**. No Prelo.

_____. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: DIAS, M.G.B.B.; SPINILLO, A.G. **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. 2. ed. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2005. p. 83-116.

_____. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, A.G.; FERREIRA, A.L. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M.R. **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.119-148.

SPINILLO, A.G.; LIMA, E.F. Comment les enfants utilisent et comprennent les signes de ponctuation dans la reproduction d'histoires. **Lettre de l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français (AIRDF)**, v. 2, 2005. p.18 - 24.

SPINILLO, A.G. PRATT, C. Sociocultural differences in children's genre knowledge. In: KOSTOULI, T. **Writing in context(s):** textual practices and learning processes in sociocultural settings. New York: Springer, 2005. p. 27-48.

SPINILLO, A.G.; REGO, F.B.; LIMA, E.B.; SOUZA, N. A aquisição da coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: SPINILLO, A.G.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. **Aquisição da linguagem:** Teoria e Pesquisa. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002. p. 71-100.

SPINILLO, A.G.; SILVA, A.P. O que é história, carta e notícia de jornal? A definição de textos por crianças. **Revista Psicologia em Estudo**. Submetido.

SPINILLO, A.G. SIMÕES, P.M.U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, 2003. p. 537-546. Número 3.

STEIN, M.L. **TDE**. Teste de Desempenho Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEIN, N. L.; POLICASTRO, M. The concept of a story: A comparison between children's and teacher's viewpoints. In: MANDEL, H.; STEIN, N. L.; TRABASSO, T. **Learning and comprehension of text**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. p.113-155.

TAYLOR, K.K. Can college students summarize? **Journal of reading**, v.26, 1984. p. 524-528.

TUNMER, W.E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. **Metalinguistic awareness in children:** theory, research and implications. Berlin: Springer-Verlag, 1983.

YUILL, N.M.; OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha do Examinador para o Subteste de Escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE)

- 1) **ver** - O menino quer ver o filme.
- 2) **apenas** - O jogador marcou apenas um gol.
- 3) **toca** - A toca dos ratos é pequena.
- 4) **mais** - Maria tem mais bonecas do que Ana.
- 5) **favor** - Faça-me um favor.
- 6) **rápida** - A viagem de avião foi rápida.
- 7) **martelada** - João deu uma martelada no prego.
- 8) **quebramento** - Houve quebramento de árvores durante o temporal.
- 9) **desconhecido** - O homem era desconhecido naquela cidade.
- 10) **efetivo** - O remédio foi efetivo para acalmar a dor.
- 11) **coletividade** - A festa do bairro será feita pela coletividade.
- 12) **baile** - As pessoas dançaram durante o baile.
- 13) **bica** - A água da bica é gostosa.
- 14) **soturno** - O homem ficou soturno ao receber a má notícia.
- 15) **varonil** - O soldado do filme é varonil.
- 16) **revolto** - o mar ficou revoltado depois da chuva.
- 17) **balanço** - A menina brinca no balanço da praça.
- 18) **digerir** - Mastigar bem ajuda a digerir os alimentos.
- 19) **composição** - Os alunos fizeram uma composição sobre a natureza.
- 20) **consolidado** - O rapaz reprovado foi consolidado pelos colegas.
- 21) **fortificação** - Os soldados estão protegidos na fortificação.
- 22) **calafrio** - Um calafrio fez estremecer o corpo da moça.
- 23) **cristalizar** - O frio pode cristalizar a água.
- 24) **legitimidade** - O voto deu legitimidade ao presidente.
- 25) **destampar** - Destampar a panela esfria a comida.
- 26) **industrialização** - As máquinas ajudam na industrialização do país.
- 27) **elmo** - O elmo cobria o rosto dos cavaleiros.
- 28) **prestigioso** - O líder da turma é prestigioso.
- 29) **comercializar** - O fazendeiro leva o gado para comercializar na feira.
- 30) **ajuizar** - Você deve ajuizar o caso na justiça.
- 31) **discriminativa** - A cor é discriminativa da raça.
- 32) **impetuosidade** - O motorista entrou na garagem com impetuosidade.
- 33) **similaridade** - A similaridade entre as irmãs gêmeas é muito grande.
- 34) **preguiça** - A preguiça não permitiu que o menino levantasse cedo.

ANEXO B – Ficha do Examinando para o Subteste de Escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE)

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____

ESCOLA: _____ SÉRIE: _____

NOME DA CRIANÇA: _____ GRUPO: ____ SUBGRUPO: ____

1. _____

18. _____

2. _____

19. _____

3. _____

20. _____

4. _____

21. _____

5. _____

22. _____

6. _____

23. _____

7. _____

24. _____

8. _____

25. _____

9. _____

26. _____

10. _____

27. _____

11. _____

28. _____

12. _____

29. _____

13. _____

30. _____

14. _____

31. _____

15. _____

32. _____

16. _____

33. _____

17. _____

34. _____

Total de Acertos: _____

ANEXO C – Ficha do Examinador e do Examinando para o Subteste de Leitura do Teste de Desempenho Escolar (TDE)

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____
 ESCOLA: _____ SÉRIE: _____
 NOME DA CRIANÇA: _____ GRUPO: ____ SUBGRUPO: ____

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
 saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
 tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
 armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
 globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
 tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
 trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
 sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
 quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
 perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
 acabrunhado excepcional ricochetear saguões

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____
 ESCOLA: _____ SÉRIE: _____
 NOME DA CRIANÇA: _____ GRUPO: ____ SUBGRUPO: ____

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
 saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
 tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
 armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
 globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
 tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
 trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
 sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
 quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
 perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
 acabrunhado excepcional ricochetear saguões

ANEXO D – Textos-estímulo utilizados na Tarefa 1 (Identificação do gênero textual)**História 1**

Era uma vez um menino muito guloso. Certo dia, sua mãe ganhou de presente uma caixa de chocolates. O menino, então, esperou que seus pais fossem dormir e comeu todos os chocolates, não deixando nenhum pra sua mãe. No dia seguinte ele acordou com uma dor de barriga muito forte. Sua mãe lhe deu um remédio e ele prometeu nunca mais ser guloso. (Ferreira e Spinillo, 2003)

História 2

Era uma vez um menino que fazia tudo ao contrário. Se a mãe pedia um copo de água gelada, ele trazia água quente. Se o pai pedia para passar o açúcar, ele passava o sal. Um dia, na praia, o chapéu da mãe dele voou. Ela pediu-lhe pra ir pegar o chapéu. Ele fez que não ouvia e se sentou na areia. Mas foi sentar em cima de um siri e levou o maior beliscão. Ele aprendeu a lição e deixou de ser implicante. (Ferreira e Spinillo, 2003)

História 3

Era uma vez uma menina que gostava de passear no lindo jardim da casa onde morava. Um dia, quando passeava, ela viu um jacaré se aproximando. Ela gritou muito alto e seu pai trouxe o revolver para matar o jacaré. Mas a menina não deixou. Ela pediu ao pai que telefonasse para o zoológico. Ele telefonou e os homens vieram pegar o jacaré. Assim, a menina bondosa salvou o jacaré que passou a morar no zoológico, onde pôde viver livre e feliz. (Ferreira e Spinillo, 2003)

Carta 1

Recife, 1 de abril de 1992.

Querida Renata

Como você está ? Aqui todos vão bem.

Como é que vai na escola? Você está estudando muito? Estude para não ficar em recuperação porque assim que entrar de férias você pode vir passar uns dias com a gente aqui na fazenda. Você vai ter muitas coisas para fazer e vai se divertir muito. Pedrinho está torcendo para você chegar logo e poder brincar com ele. Estamos lhe esperando.

Um grande beijo da sua tia, Roberta. (Spinillo & Pratt, 2005)

Carta 2

Recife, 3 de abril de 1992.

Querida Cláudia,

Gostei muito de ter notícias suas e saber que você está gostando de morar em Fortaleza. Aqui também está tudo bem. Ontem foi o aniversário de Marília e teve uma festa na casa dela. Foi muito divertido. E você, quando é que vem nos visitar? Nós estamos com muita saudade e queremos que você venha passar as férias aqui. Todos mandam lembranças.

Um beijo de sua amiga, Carla. (Spinillo e Pratt, 2005)

Carta 3

Recife, 5 de maio de 1992.

Querido Vovô,

Como está de saúde? Espero que se recuperando e que em breve possa voltar para casa. Eu estou bem e torcendo para que fique logo bom para poder lhe fazer uma visita. Ontem fui assistir a uma partida de futebol com papai. Nosso time deu de 2 a zero. O estádio estava lotado e a torcida ajudou o time a ganhar. Estou com muitas saudades suas. Lembranças a Vovó. Um grande abraço de seu neto, Marcos. (Spinillo e Pratt, 2005)

Notícia de jornal 1

Começou a vacinação em Pernambuco.

Mais de três milhões de crianças no Estado, entre 0 e 14 anos, deverão ser vacinadas contra o sarampo e a paralisia infantil durante os trinta dias de duração da Campanha Nacional de Vacinação. No Recife, o dia destinado à vacinação será 16 de maio. (Albuquerque e Spinillo, 1997)

Notícia de jornal 2

Pedreiro morre no trabalho.

O pedreiro Sílvio César, 19 anos, morreu ontem à tarde depois que despencou do terceiro andar do Edifício Iaruga, na Torre. O acidente aconteceu às 14 horas e o pedreiro foi imediatamente levado ao Hospital da Restauração, mas faleceu antes de chegar, devido à gravidade dos ferimentos. (Spinillo e Pratt, 2005)

Notícia de jornal 3

Greve de professores pode terminar esta semana

Os professores da rede estadual de ensino, em greve há 45 dias, podem voltar ao trabalho após assembléia que realizam amanhã. Os professores lutam por melhores condições de trabalho e melhores salários. A Secretária de Educação do Estado de Pernambuco após reunião com o Governador atendeu as principais reivindicações dos professores. (Spinillo e Pratt, 2005)

ANEXO E – Textos-estímulo utilizados na Tarefa 2 (Identificação da incompletude do texto)**História Incompleta 1 (apenas com início e meio)**

Era uma vez um menino que morava numa cidade do interior. Um dia, ele resolveu fugir de casa e viajou para Recife. Então, ele foi pra rua pedir esmola, mas não conseguiu dinheiro. Estava muito triste e com muita fome quando teve uma idéia. (Ferreira e Spinillo, 2003)

História Incompleta 2 (apenas com início e meio)

Era uma vez uma leoa que tinha dois filhotes. Eles moravam numa linda floresta. Os filhotes eram muito trelosos e um dia resolveram fugir. A leoa ficou triste e começou a procurá-los, mas não os encontrou. (Albuquerque e Spinillo, 1997)

História Incompleta 3 (apenas com meio e final)

Então ele viu que o passarinho estava com a asa machucada e resolveu ajuda-lo. Levou o passarinho para casa, fez um curativo e deu-lhe comida. Quando o passarinho ficou totalmente curado, o menino o soltou. O passarinho ficou muito feliz e voou. (Ferreira e Spinillo, 2003)

História Incompleta 4 (apenas com meio e final)

Ela aceitou o convite do seu tio e quando chegou lá achou tão bonito que quis ficar mais um pouquinho. O tio dela ficou e decidiu só ir embora depois que ela visse tudo. Eles foram para casa e ficaram felizes para sempre. (O livro da vida, 1984)

História Completa 1

Era uma vez uma cadela chamada Xuxa. Ela era esperta e gostava muito de passear. Um dia, Xuxa estava com muita vontade de sair de casa, mas a dona não queria sair para passear com ela. A cadela chorou muito, sua dona ficou com pena e chorou também. Então ela pensou com calma e resolveu levar Xuxa pra passear. A cadelinha ficou muito feliz. (O livro da vida, 1984)

História Completa 2

Era uma vez uma menina chamada Bianca. Ela gostava muito de flores e todos os dias ia colher algumas para dar a sua mãe. Uma vez, quando ela estava colhendo as flores, uma abelha picou a sua mão. Ela foi correndo para o hospital com sua mãe. Quando chegou ao hospital, a menina desmaiou. Sua mãe ficou preocupada, mas logo ela ficou boa e decidiu que não iria mais colher flores. (O livro da vida, 1984)

História Completa 3

Era uma vez uma borboleta que gostava muito de brincar e cheirar as flores. Certo dia, a borboleta caiu de tão cansada que estava. Ela não conseguia mais voar, nem cantar, nem pular e por isso só fazia chorar. De noite, a borboleta teve que dormir no meio do mato. Quando amanheceu, ela acordou bem melhor e voou muito. A borboleta ficou tão alegre que cantou, pulou e ficou feliz para sempre. (O livro da vida, 1984)

História Completa 4

Era uma vez um fazendeiro que tinha uma cachorrinha muito travessa. Certo dia, ela encontrou uma serpente e pisou no seu rabo. A serpente mordeu a cachorrinha e ela morreu. Como vingança, o fazendeiro cortou o rabo da serpente. Certo dia, o fazendeiro percebeu que a cobra estava matando suas vacas e resolveu fazer as pazes com ela. Quando ela apareceu no curral, ele pediu-lhe para parar de matar suas vacas. A serpente aceitou e nunca mais atacou as vacas. (Spinillo e Simões, 2003)

ANEXO F – Textos-estímulo utilizados na Tarefa 3 (Julgamento de partes ausentes em textos incompletos)

História incompleta 1 (sem o início)

Chegando lá, ela percebeu que muitas árvores estavam morrendo. A menina ficou muito triste, voltou para casa e falou com o pai dela. Ele telefonou para um amigo que conhecia o prefeito da cidade. Ao saber o que estava acontecendo com as árvores, o prefeito mandou bons jardineiros até o local para resolver o problema. Então, a menina que adorava verde ficou muito feliz em proteger a natureza. (Ferreira e Spinillo, 2003)

História incompleta 2 (sem o início)

Um dia, Brigona viu a porta aberta e entrou na casa de Seu Zequinha. Foi até o quarto. O quarto tinha um espelho muito grande. Brigona olhou no espelho e viu uma cabra grande e forte. Ela quis brigar com a cabra do espelho. Então ela deu uma cabeçada bem forte no espelho e quebrou os chifres. Assim, daquele dia em diante Brigona não brigou mais. E todas as cabras ficaram amigas dela e ela ficou muito feliz. (Ferreira e Spinillo, 2003)

História incompleta 3 (sem o início)

Certo dia, quando seus amigos vieram chamar para brincar, o porquinho escondeu seus doces e disse que não estava com vontade de brincar. Seus amigos foram embora. No final do dia, o porquinho sentiu uma grande dor de barriga e foi para casa chorando. Sua mãe lhe deu um remédio e ele ficou bom novamente. O porquinho aprendeu a lição e nunca mais comeu todos os doces sem repartir com seus amiguinhos. (Spinillo e Simões, 2003)

História incompleta 4 (sem o início)

Um dia ele caiu em um buraco, gritou muito, mas ninguém o atendeu. Ficou lá dentro morrendo de fome. Por sorte, no dia seguinte outro índio passou, escutou o barulho e tirou Pele Vermelha do buraco. Pele Vermelha abraçou o índio, correu, brincou, pulou e eles foram felizes para sempre. (O livro da vida, 1984)

História incompleta 5 (sem o final)

Era uma vez um menino que gostava muito de abelhas. Certo dia, ele viu uma árvore que tinha uma colméia e resolveu levá-la para casa. Quando ele chegou em casa, mostrou ao seu pai, que de tão preocupado resolveu atirar a colméia para bem longe. Foi então que dentro da colméia se ouviu um grande barulho. (O livro da vida, 1984)

História incompleta 6 (sem o final)

Era uma vez um menino chamado André. Um dia ele estava lendo o jornal e viu a notícia de que haveria uma corrida de cavalos na cidade. André comprou um pônei e foi se inscrever na corrida. Eles treinaram bastante, mas no dia da corrida o pônei ficou doente. André foi logo chamar um veterinário e descobriu algo terrível. (O livro da vida, 1984)

História incompleta 7 (sem o final)

Era uma vez um menino chamado Marcelo. No final de semana, quando ele estava na casa da sua avó, a empregada pediu para ele caçar lesmas. Marcelo prometeu que iria pegar as lesmas mesmo sem saber como. Ele pediu ajuda do seu pai nessa caçada e os dois saíram para procurar. No meio do mato, eles tiveram uma grande surpresa. (O livro da vida, 1984)

História incompleta 8 (sem o final)

Era uma vez um bezerrinho chamado Totó. Ele morava em uma grande fazenda junto com outros animais. Totó era muito danado: comia capim, frutas e gostava de correr e saltar pelos campos da fazenda. Certo dia, a mãe de Totó ficou muito doente. Ele ficou tão triste que nem queria mais brincar. Foi então que Totó resolveu tomar uma atitude. (O livro da vida, 1984)

ANEXO G – Textos-estímulo utilizados na Tarefa 4 (Julgamento de partes presentes em textos incompletos)

Início de história 1

Era uma vez um homem que estava passeando pela floresta. De repente, ele viu um jacaré enorme se aproximando dele. (Albuquerque e Spinillo, 1997)

Início de história 2

Era uma vez um peixinho muito sapeca que se chamava Tônico. Certo dia Tônico viu uma linda minhoca boiando na água e resolveu apanhá-la. (Ferreira e Spinillo, 2003)

Início de história 3

Era uma vez uma menina que gostava muito de flores. No jardim de sua casa havia lindas rosas e margaridas. Todas as manhãs, a menina cuidava de suas flores. (Spinillo e Simões, 2003)

Meio de história 1

O menino resolveu ir para a rua pedir esmola, mas não conseguiu nenhum dinheiro. Estava muito triste e com muita fome quando teve uma idéia. (Spinillo e Simões, 2003)

Meio de história 2

Papai Noel chegou na loja, mas não gostou de nenhum dos presentes e pensou em algo ainda mais interessante para dar para as crianças. (O livro da vida, 1984)

Meio de história 3

A mãe correu para casa e telefonou para o pai do menino. Quando o pai chegou, colocou-o no carro e levou-o imediatamente para o hospital. (O livro da vida, 1984)

Final de história 1

Assim, a bela princesa foi salva pelo príncipe que a levou de volta para o castelo do rei, onde foram recebidos com um grande baile e viveram felizes para sempre. (Spinillo e Simões, 2003)

Final de história 2

Os animais descobriram tudo e a onça aprendeu uma lição: não se deve enganar os outros. Houve uma grande festa e todos os animais da floresta viveram felizes para sempre. (Spinillo e Simões, 2003)

Final de história 3

Então, o macaquinho mudou rapidamente de idéia e resolveu voltar para junto de sua família. Daquele dia em diante, todos viveram felizes para sempre na floresta. (Ferreira e Spinillo, 2003)