

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

**Letramento, conhecimento sobre textos e
Educação Infantil**

MARIA TARCIANA DE ALMEIDA BARROS

Recife

2008

MARIA TARCIANA DE ALMEIDA BARROS

Letramento, conhecimento sobre textos e Educação Infantil

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

Área de concentração: Psicologia Cognitiva.
Orientadora: Alina Galvão Spinillo.

Recife

2008

Barros, Maria Tarciana de Almeida

Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil / Maria Tarciana de Almeida Barros . – Recife : O Autor, 2008.

114 folhas. Tabelas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2008.

Inclui: bibliografia e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Psicologia infantil. 3. Psicologia social. 4. Letramento. 5. Textos infantis. – I. Título.

**159.9
150**

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

**UFPE
BCFCH2008/54**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Tarciana de Almeida Barros

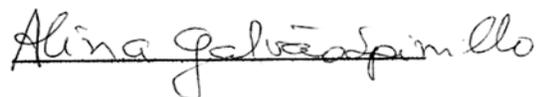
Letramento, Conhecimento sobre Textos e Educação Infantil

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

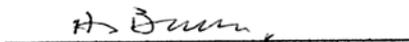
Aprovado em: 28 de fevereiro de 2008

Banca Examinadora

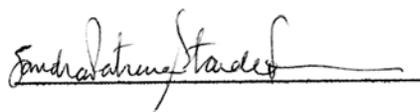
Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Prof. Dr. Antonio Augusto Gomes Batista
Instituição: U.F.M.G.

Assinatura: 

Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

É um privilégio ter tantas pessoas para agradecer no final dessa jornada, pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. A elas dedico esta pesquisa com toda minha gratidão.

Primeiramente agradeço a mim mesma por não ter desistido dos objetivos da investigação, principalmente diante das dificuldades encontradas na coleta de dados, e por ter buscado sempre o aperfeiçoamento da pesquisa.

Agradeço à minha orientadora Alina Spinillo pela parceria e paciência na busca pela excelência. Sua dedicação e experiência foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

A meu marido Miro Borges pelo companheirismo em todos os momentos, pela força para prosseguir nas horas difíceis e pelo suporte profissional em Design Gráfico nas minhas apresentações ao longo do mestrado.

Ao Ivo, pela paciência no tratamento estatístico diante da grande quantidade de dados e pela disponibilidade em ensinar a alguém iniciante na área.

Ao querido amigo Paulo Marcelo que, além de sua amizade incondicional e imprescindível, ajudou na transcrição das entrevistas.

Aos amigos do mestrado, especialmente Rafaela Medeiros, Lysia Basílio e Natália Câmara pelo compartilhar de nossas aflições.

À Juliana Ferreira e Ítala Duarte pelo trabalho como juízas na Tarefa 2, mesmo diante da grande quantidade de dados a serem analisados.

Aos professores da Pós-graduação por suas preciosas reflexões que me fizeram expandir minha compreensão sobre a Psicologia Cognitiva.

Aos funcionários da Pós-graduação por seu suporte operacional, sem o qual este trabalho não seria possível.

Às três escolas que compuseram a amostra e às professoras que confiaram no meu trabalho e permitiram que eu interferisse em suas aulas durante a coleta de dados, assim como agradeço às crianças entrevistadas por sua colaboração indispensável.

Agradeço também a pessoas que não contribuíram diretamente para esta pesquisa, porém fazem parte da minha trajetória e sem elas talvez eu não tivesse chegado até aqui.

Assim, agradeço às minhas orientadoras durante a graduação que me iniciaram na vida acadêmica, as professoras Fátima Severiano, Veriana Colaço e Andréa Filgueiras, pela riqueza de aprendizados.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos, principalmente à Karina, Regina, Yllana, Eveline e Rafael, que me dão apoio para seguir diante de desafios, pessoas realmente especiais que, mesmo estando distantes, são presentes em minha vida.

RESUMO

BARROS, M. T. A. **Letramento, conhecimento sobre textos e Educação Infantil**. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

Uma questão relevante para pesquisadores tem consistido no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita para além do aprendizado de um sistema de representação, ou seja, a capacitação do usuário da língua para se engajar nas práticas sociais em que a linguagem escrita está envolvida. Surge assim, um novo conceito chamado *letramento*. Estudos sobre o tema buscam investigar os impactos sociais da escrita em nossa sociedade. Nesse cenário, existe uma instância do sistema educacional que merece maior atenção nos últimos anos: a Educação Infantil. Assim, os objetivos do presente estudo consistem em investigar o letramento através de um enfoque psicológico, baseando-se no conhecimento de crianças sobre textos e investigar o papel da Educação Infantil no conhecimento sobre textos e no Letramento. Buscou-se a elaboração de um instrumento capaz de avaliar o letramento em crianças, identificando as influências provenientes da alfabetização e/ou da Educação Infantil, explorando seu conhecimento sobre diversos textos circundantes na sociedade. Tal escolha se justificou pelo fato do texto consistir na unidade mínima de sentido lingüístico. Nessa direção, o conhecimento de crianças sobre textos foi tomado como indicador de Letramento de natureza psicológica. Participaram da pesquisa 96 crianças de baixa renda, de 7 a 8 anos de idade, alunas de 1^a. Série de escolas públicas na cidade de Recife, igualmente divididas em quatro grupos: (1) 24 crianças que freqüentaram três anos de educação infantil, (2) 24 que freqüentaram dois anos de educação infantil, (3) 24 que freqüentaram um ano de educação infantil e (4) 24 que nunca freqüentaram a Educação Infantil e ingressaram no ensino formal pela primeira vez. Assim, foram abordados os seguintes aspectos, em três tarefas: (1) o conhecimento sobre portadores de texto, (2) o conhecimento sobre gêneros textuais e (3) as relações estabelecidas entre gênero textual e seus portadores. As repostas das crianças foram categorizadas em níveis hierárquicos. Após isso, na análise dos dados, os grupos foram comparados, em cada tarefa, com o objetivo de examinar se havia diferenças entre eles com respeito aos níveis de repostas, e as tarefas foram comparadas, em cada grupo, buscando identificar qual tarefa era mais fácil ou mais difícil para cada grupo. As diferenças significativas entre grupos foram encontradas em todas as tarefas. Porém, os grupos com menos tempo de Educação Infantil, Grupos 3 e 4, tenderam, surpreendentemente, a emitir repostas mais sofisticadas do que os Grupos 1 e 2. Concluímos que tais diferenças se devem a outros fatores que não o tempo de Educação Infantil, principalmente relativos à melhoria da Educação Infantil nos últimos anos. A Educação Infantil pareceu, portanto, não contribuir para o conhecimento sobre textos. Na comparação entre tarefas, notou-se que, independentemente do tempo de escolaridade das crianças, a Tarefa 3 se configurou como a mais difícil, a Tarefa 1 como a mais fácil e a Tarefa 2 parece ter uma dificuldade intermediária. Tais dados apontam que as crianças têm maior domínio quando levadas a identificar portadores de texto, do que quando levadas a identificar gêneros textuais, e dominam menos ainda a relação existente entre gêneros textuais e portadores de texto. Isso sugere um percurso de desenvolvimento que se inicia no conhecimento sobre portadores de texto, passa pelo conhecimento sobre gêneros textuais e culmina no conhecimento sobre a relação entre ambos. Palavras-chave: Letramento, conhecimento sobre textos, Educação Infantil.

ABSTRACT

BARROS, M. T. A. **Literacy, knowledge about texts and Kindergarten.** 2008. 110f. Dissertation (Master's) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

An important question to researchers consists in development of the reading and writing abilities over the learner of a system of representation, in other words, turn the usuary of language capable of to engage in the social practices where the write language is involved in. Emerge, so, a new concept called Literacy. Studies about this theme investigate the impacts of writing in our society. In this research field, exists a level of education meritorious of more attention: the kindergarten. In this context, the objectives of this study is investigate the literacy trough a psychological focus, based on children knowledge about texts, and investigate the part of kindergarten in the knowledge about texts and in the Literacy. In this way, a elaboration of research instrument capable of evaluate the Literacy in children, identifying the influences of kindergarten and exploring basically their knowledge about a lot of texts presents in our society. The fact that the text consist in the minimal unit of linguistics sense justifies this choice. So, the children knowledge about texts was taken like indicator of literacy of psychology nature. Participate in this research 96 poor children, of 7 to 8 years old, from the 1^a class of public school in the Recife city, equally shared in four groups: (1) 24 children that has frequent three years of school, (2) 24 children that has frequent two years of school, (3) 24 children that has frequent one years of school e (4) 24 children that has never frequent school and has enter in formal teaching. This way, was approach the following aspects, in three tasks: (1) the knowledge about texts supports, (2) the knowledge about text genres (3) the relations established enter genres texts and their supports. The children answers were categorized in hierarchic levels relative to each task. After that, in data analysis, the groups were compared, in each task, with the objective of to examine if it was differences between then to respect to answers levels. The tasks were compared, in each group, searching to identify what task was easier or more difficult for each group. The significative differences between groups were found in all tasks. However, the groups with less time in kindergarten, groups 3 and 4, inclined, surprisingly, to emit answers more sophisticated than the groups 1 and 2. We have concluded that this differences to apply to others different factories, not the time of kindergarten, principally the improvement in kindergarten in the last years. The kindergarten looks like, so, not to contribute to knowledge about texts. In comparison between tasks, we have observed that, independently to time of school, the task 3 was more difficult, the task 1 was easier, and the task 2 showed intermediate difficult. These datas indicate that the children have more dominion when they indentify texts supports, than when they indentify texts genres, and they dominate lesser the relation between texts genres and texts supports. This fact suggests a course development that starts to knowledge about texts supports, passes for knowledge about text genres and culminates in the knowledge about the relation between both.

Key words: Literacy, knowledge about texts, Kindergarten.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	10
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	15
Definindo o que é Letramento.....	15
2.1.1. Letramento e escolarização.....	22
2.1.2. Como o Letramento tem sido investigado.....	24
Em busca de uma perspectiva psicológica sobre o letramento.....	25
2.2.1. Letramento e cognição.....	26
2.2.2. Um olhar sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças.....	28
2.2.3. O conhecimento de crianças sobre textos.....	32
2.2.4. Tipos de texto e gêneros textuais.....	36
A Educação Infantil.....	37
3. MÉTODO.....	42
Participantes.....	42
Planejamento experimental.....	42
Procedimento e material.....	44
3.3.1. Tarefa 1 – Portadores de texto.....	44
3.3.2. Tarefa 2 – Aspectos lingüísticos do texto.....	45
3.3.3. Tarefa 3 – Aspectos Lingüísticos e portadores.....	48
4. SISTEMA DE ANÁLISE.....	51
4.1. Tarefa 1 – Portadores de texto.....	51

4.1.1. Critérios utilizados na identificação de portadores.....	51
4.1.2. Previsão de conteúdo dos portadores.....	53
4.1.3. Atribuição de funções ao portador.....	55
4.2. Tarefa 2 – Aspectos lingüísticos do texto.....	58
4.3. Tarefa 3 – Aspectos Lingüísticos e portadores.....	60
5. RESULTADOS.....	63
5.1. Comparações entre grupos em cada tarefa.....	63
5.1.1. Tarefa 1 – Portadores de texto.....	63
5.1.2. Tarefa 2 – Aspectos lingüísticos.....	71
5.1.3. Tarefa 3 – Relações entre aspectos lingüísticos e portadores.....	73
5.2. Comparações entre as tarefas em cada grupo.....	75
6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES FINAIS.....	85
A capacidade de identificar portadores de texto.....	86
A capacidade de identificar gêneros textuais.....	88
A capacidade de estabelecer relações entre gêneros textuais e portadores.....	89
Reflexões sobre a Educação Infantil à luz dos dados desta pesquisa.....	91
O desenvolvimento do conhecimento sobre textuais e seus portadores.....	93
Pesquisas futuras.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXOS.....	101

1. APRESENTAÇÃO

No estudo do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas últimas décadas, existe uma questão que vem ocupando a agenda de pesquisadores, qual seja, o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita para além do mero aprendizado de um sistema de representação, ou seja, a capacitação do usuário da língua para se engajar nas inúmeras práticas sociais em que a linguagem escrita está envolvida.

Com a crescente disseminação dos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visam diminuir os altos níveis de analfabetismo em nosso país, a preocupação com tal questão se fez ainda mais premente. A formação de tais alunos os torna realmente capazes de participar das práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são essenciais, desde a leitura de um simples documento até a decodificação de uma lista de preços, por exemplo? Ou se estaria apenas transmitindo a esses alunos nosso sistema de escrita e sua decodificação, entretanto de forma descontextualizada de nosso cotidiano, sem o desenvolvimento completo das capacidades citadas? Sendo assim, vários estudos têm sido implementados no sentido de avaliar o letramento em adultos, principalmente na faixa etária entre 15 e 64 anos (RIBEIRO, 2003; KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005; KLEIMAN, 1998).

Existe ainda outro fator, também advindo de mudanças histórico-sociais, que fazem com que estes estudos tenham sido mais recorrentes: as demandas sociais acerca da leitura e da escrita estão cada vez mais sofisticadas do ponto de vista das habilidades requeridas; não é mais o bastante, por exemplo, que alguém saiba assinar o seu próprio nome ou decodificar algumas poucas palavras para participar das práticas sociais letradas. Desse modo, para um real engajamento em tais práticas, é preciso um nível muito mais refinado

de compreensão e produção textual, o uso de habilidades cognitivas (incluindo metacognitivas) e uma mínima flexibilidade de uso da tecnologia de ler e escrever (ao contrário da repetição automática de um sistema de representação).

Surge assim, um novo e fluido conceito chamado *Letramento*, definido adiante. Os estudos que dele se ocupam buscam investigar tais questões de extrema relevância na atualidade, dentre outras, mais detalhadas a seguir.

Como já referido, as pesquisas sobre Letramento se voltam, prioritariamente, para o estudo com jovens e adultos. Entretanto, existe outra instância do sistema educacional que também tem recebido maior atenção nos últimos anos, no sentido de sua regulamentação e esclarecimento de seus objetivos: a Educação Infantil. No Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p. 117) que versa sobre a Educação Infantil, percebe-se a tônica de que “aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem, interpretam e representam a realidade”. A pesquisa sobre Letramento com essa faixa etária e nível escolar se mostra, assim, bastante relevante, porém, ainda pouco explorada; sendo este o foco da presente investigação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa sobre o Letramento enfrenta grandes dificuldades (VÓVIO; SOUZA, 2005; KLEIMAN, 2003). Tais dificuldades refletem, em grande parte, a complexidade do fenômeno e a fugacidade do próprio conceito. Segundo Vóvio e Souza (2005), uma das questões “refere-se às estratégias para geração de dados e ao desenvolvimento de instrumentos que dêem conta de abarcar realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais (...)” (p. 42).

Kleiman (2003) reflete sobre as freqüentes pesquisas sobre o Letramento e aponta o foco excessivo dado à escrita enquanto atividade descontextualizada e sem relações com a

oralidade. Dessa forma, a maioria destas investigações adota um viés grafocêntrico, ofuscando as condições sócio-históricas de desenvolvimento da linguagem de cada sujeito. Esquecem, também, que o Letramento não se liga necessariamente à linguagem escrita, podendo se fazer presente mesmo pela linguagem oral, conforme será comentado. De acordo com a autora,

Pensar em atividades discursivas orais que permitam ao sujeito testado mostrar sua capacidade de raciocínio e de abstração é muito difícil para um pesquisador, que é, convenhamos, um agente de uma instituição – a ciência do mundo moderno – sustentada e legitimada pela escrita (KLEIMAN, 2003, p. 211).

Desse modo, a criação de espaços para atividades discursivas vem se configurando como um caminho metodológico alternativo, capaz de captar o processo de Letramento de forma mais fidedigna, principalmente entre sujeitos que não dominem a tecnologia de leitura e escrita. Por meio do discurso, que retira a influência do grafocentrismo da situação investigativa, pode-se ter acesso aos processos subjacentes aos desempenhos dos sujeitos pesquisados. Mais uma vez nos referimos a Kleiman (2003), ao sugerir o paradigma da pesquisa qualitativa que utiliza métodos e instrumentos que tanto permitem entrever as estratégias e recursos pragmático-discursivos usados por sujeitos de diferentes níveis de escolaridade, sem incorrer em comparações entre grupos com diversos níveis de escolaridade.

Esta perspectiva será adotada na presente pesquisa, visto que a população investigada (alunos recém-egressos da Educação Infantil) não domina completamente a escrita enquanto tecnologia. Esta seria uma primeira possível contribuição deste estudo: examinar o tema Letramento em uma população pouco investigada.

Outra característica deste estudo é que, como mencionado, ele se propõe a fornecer ao tema Letramento uma reflexão de natureza psicológica, em termos de aquisição de

conhecimento e de desenvolvimento, como pode ser notado na maneira como os dados foram analisados. Esse enfoque também é pouco freqüente na literatura que investiga este tema.

Um outro ponto a mencionar refere-se à escolha de investigar o Letramento a partir do texto. A escolha do texto como unidade de investigação sobre o Letramento se justifica pelo fato do texto consistir na unidade mínima de sentido lingüístico, sendo também uma unidade de análise privilegiada pelo conceito de Letramento enquanto fenômeno relativo aos usos da linguagem.

Um último ponto, é que, do ponto de vista metodológico, as tarefas apresentadas como instrumentos para examinar o Letramento tiveram por base estudos anteriores voltados para investigações não voltadas para o Letramento, mas que são entendidas como instrumentos possíveis de serem adaptados para este fim. Além disso, a metodologia adotada inclui tarefa criada exclusivamente para esta investigação, o que torna este estudo, em certo sentido, de natureza exploratória.

Em suma, o presente estudo tem por objetivos investigar o Letramento através de um enfoque psicológico, baseando-se no conhecimento de crianças sobre textos e investigar o papel da Educação Infantil no conhecimento sobre textos e no Letramento.

A presente dissertação é dividida em capítulos. No Capítulo 2 são apresentadas as bases teóricas e os estudos conduzidos sobre Letramento e sobre o conhecimento de textos em crianças. No Capítulo 3, apresenta-se o método, descrevendo-se os participantes, as tarefas, os procedimentos e o material utilizado. O Capítulo 4 consiste na descrição do sistema de análise adotado em cada tarefa descrita no capítulo anterior. O sistema de análise é de natureza qualitativa, sendo ilustrado através de exemplos extraídos das entrevistas com as crianças. O Capítulo 5 traz os resultados obtidos, de forma que tabelas

são apresentadas e discutidas a partir de tratamento estatístico apropriado. Comparações diversas são feitas entre grupos de crianças e entre tarefas. O último capítulo, o Capítulo 6, é dedicado à discussão e conclusões sobre os dados encontrados, procurando-se relacioná-los e responder às questões levantadas nos objetivos deste estudo. Também neste capítulo, são feitas considerações em que se buscam relacionar os dados obtidos com a literatura na área do Letramento. Pesquisas futuras e reflexões críticas são apontadas, finalizando-se assim, o texto dessa dissertação.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Três aspectos são tomados como eixo das considerações teóricas discutidas a seguir: o Letramento, conhecimento sobre textos e a Educação Infantil.

2.1. Definindo o que é Letramento

Conceito fluído, novo e, até certo ponto, impreciso. Os estudos sobre Letramento no Brasil são bastante recentes, datando de duas ou três décadas e seguindo as preocupações com grupos sociais marginalizados que não dominam a escrita. Por seu próprio estado de construção, é um conceito que enfrenta dificuldades em sua definição.

De acordo com Kleiman (1995), tal conceito começou a ser utilizado por pesquisadores com o objetivo de diferenciar estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos em alfabetização, que se ligavam quase que espontaneamente à escolarização e ao desenvolvimento de competências individuais. Tfouni (1995), por sua vez, destaca que o neologismo Letramento surgiu no meio acadêmico depois da tomada de consciência de que havia algo mais amplo do que a alfabetização e até determinante desta.

Assim, Soares (2001) define Letramento contrapondo-o à alfabetização. O segundo termo, mais comum em nosso vocabulário e mais próprio historicamente às práticas educacionais, refere-se ao ensino-aprendizagem da tecnologia de escrita e leitura, ou seja, ocupa-se por capacitar o sujeito a representar e decodificar nosso sistema escrito. Por Letramento, entende-se um processo mais amplo e fluído, que torna o indivíduo capaz de utilizar tal tecnologia de forma deliberada nas situações sociais nas quais seja necessária. Envolve habilidades cognitivas diversas, como a compreensão e produção de textos, o

conhecimento de gêneros textuais, a aplicação de tais conhecimentos a situações e necessidades específicas e habilidades metacognitivas.

Nas palavras da autora, “**letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18). Aponta também que a construção do conceito de Letramento enfrenta fortes dificuldades pelo fato de contemplar habilidades bastante simples, como a leitura de um bilhete, até extremamente sofisticadas, como a produção de um artigo científico. Trata-se de um contínuo de habilidades, não sendo possível uma dicotomização precisa entre sujeitos letrados e iletrados.

Tfouni (2000), por sua vez, parece focalizar outros aspectos na diferenciação entre Alfabetização e Letramento, abordando os dois processos de forma mais relacionada e não polarizada. Para a autora, a diferença entre eles estaria no fato de que a alfabetização estaria no plano individual ao passo que o Letramento diria respeito aos aspectos sócio-históricos do desenvolvimento da escrita, ambos referindo-se à aquisição de um sistema escrito. A alfabetização consistiria na aprendizagem por parte do sujeito das habilidades de leitura, escrita e práticas de linguagem. Tal aprendizagem está quase sempre ligada ao processo de escolarização e instrução formal. Contudo, não deve ser delimitada por processos instrucionais escolares, pois significa algo mais amplo referente à aquisição de um sistema de representação de objetos diversos, construído e compartilhado pela sociedade. Assim, apesar de se iniciar na escola, nela não se esgota e de fato é constante, devido às permanentes mudanças sócio-culturais. Pode ser plenamente entendida como o processo que capacita o indivíduo para a execução de práticas constituintes de sua cultura, as quais são intimamente dependentes da linguagem escrita.

Desse modo, não faz sentido restringir a alfabetização aos objetivos escolares e nem à transmissão de um sistema de representação, visto que a leitura e a escrita na verdade são efetivadas em práticas sociais mais amplas que as do contexto escolar. Deve-se focar, portanto, a transmissão de um sistema de representação desenvolvido historicamente e socialmente e sua capacidade de simbolização do mundo.

É notória a aproximação desta concepção de alfabetização com os importantes estudos de Emilia Ferreiro (1993) sobre o desenvolvimento da escrita em crianças. Tais estudos insistem na característica de simbolização própria ao sistema escrito e seu papel fundamental na alfabetização, além da codificação e decodificação de sinais gráficos e da correspondência grafema-fonema.

“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2000, p.20). Assim, os estudos em Letramento ocupam-se dos impactos sociais da escrita, das práticas sociais nas quais ela é central. Nesse sentido, desligam-se do individual e centram-se no social, investigando não apenas quem é alfabetizado, mas todos os sujeitos que de certa forma se engajam em atividades de escrita, mesmo que dominem ou não as habilidades de leitura e escrita. O conceito de Letramento, portanto, focaliza os aspectos sócio-históricos que são vistos como intrínsecos à aquisição da escrita.

Como se buscou argumentar, Alfabetização e Letramento são dois processos não dicotômicos, e de fato, complementares, apesar de guardarem diferenças de natureza entre si que não podem ser esquecidas. Assim, é possível referir-se a sujeitos que são letrados e analfabetos, pois se engajam em atividades de leitura e escrita em seu contexto social, de

acordo com seus objetivos e valores próprios (por exemplo, na redação de uma carta por outrem), utilizando-se de quem domine a tecnologia de ler e escrever que lhes falta.

Na realidade, a separação polarizada dos dois termos é freqüente no meio acadêmico e escolar, na tentativa de melhor esclarecer o conceito de letramento. Porém, seria mais coerente mencionar que o objetivo da escola seria *alfabetizar letrando*, ou seja, a alfabetização não deveria descaracterizar o próprio sistema de escrita, descontextualizando-a de seus usos sociais. A dicotomização entre Alfabetização e Letramento parece contribuir ainda mais para essa limitação da alfabetização escolar que, em muitos casos, insiste em separar a tecnologia de leitura e escrita da vida social do indivíduo, suas situações, valores e necessidades de uso.

Emilia Ferreira comenta sobre esta questão em entrevista a Revista Nova Escola. Quando perguntada pelo jornalista se o Letramento representa um conceito novo ou é apenas um modismo, responde:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2003).

Desse modo, a perspectiva mais apropriada sobre essa questão parece consistir não na separação entre Alfabetização e Letramento, mas em explorar que medida a Alfabetização contribui para o Letramento, adotando-se uma perspectiva de inter-relação entre os dois conceitos. Esta pesquisa também objetiva dar indícios sobre tal pergunta.

Kleiman (1995, 1998) parece também privilegiar o Letramento enquanto referido aos impactos sociais da escrita e seus usos, pois, segundo a autora, os estudos em

Letramento buscam investigar “*as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas*” (1995, p. 16, grifo nosso). Como se percebe, esta é uma área extremamente multidisciplinar, abarcando interesses de estudo diversos, sejam da Sociologia, Linguística, Educação ou campos de pesquisa afins¹. Ainda em suas palavras, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p.19). A autora também tece considerações sobre dois grandes modelos a partir dos quais o Letramento tem sido abordado: o autônomo e o ideológico. O modelo *autônomo* de Letramento (STREET, 1988) carrega esta característica de autonomia por conceber a escrita como um produto acabado em si mesmo, independente do contexto no qual é produzida. Dessa forma, a escrita acaba por ser reificada, perdendo seu caráter intrínseco de construção nas práticas humanas sociais e o texto escrito passa a possuir uma lógica interna, independente de seu produtor ou intérprete. O Letramento se associa diretamente, nesta concepção, ao progresso da civilização e à mobilidade social, o que, de certa forma, colabora para a culpabilização de grupos marginalizados da sociedade que não dominam a escrita, os quais seriam as causas dos problemas sociais mais graves advindos desta incompetência. Também é recorrente a diferenciação entre povos concretos e abstratos, pré-lógicos e lógicos, primitivos e avançados com base no critério do domínio da escrita.

Ainda de acordo com a concepção autônoma do Letramento, a linguagem escrita seria oposta à linguagem oral, no sentido de que carrega uma lógica própria e se distancia da função interpessoal pertinente à oralidade, detendo-se apenas no conteúdo da mensagem.

¹ O caráter multidisciplinar dos estudos sobre o letramento será posteriormente retomado e aprofundado.

Apesar de o modelo autônomo de Letramento ser a base de muitos estudos sobre o tema, várias autoras (ROJO,1998; TFOUNI, 2000; KLEIMAN, 1995, 2003), apontam o modelo ideológico do Letramento como mais coerente em seus estudos. A palavra *ideológico* busca enfatizar que as práticas de letramento só podem ser compreendidas se referidas à cultura e às estruturas de poder de uma sociedade. Assim, as práticas sociais de uso da escrita mudam de acordo com o contexto e nele são constituídas.

Baseada nesse modelo, vem se fortificando uma *perspectiva socioconstrutivista* do Letramento com foco em *atividades discursivas*, entendidas como linguagem em uso e como uma determinada forma de representar o mundo, e no processo de autoria do sujeito.

Abordando tal perspectiva e suas relações com o Letramento, Rojo (1998) enfatiza a interação social como constitutiva da linguagem letrada (aquela na qual a leitura e a escrita ocupam lugar fundamental) e dos usos da escrita desenvolvidos pela criança. Exemplifica o papel marcante das práticas de leitura e escrita existentes ou não no cotidiano familiar e modo de participação da criança nas mesmas no processo de *letramento emergente*.

Nesse sentido, Rojo (1998) destaca que a natureza das interações sociais no processo de Letramento precisa se transformar em nosso interesse central para entendermos seu desenvolvimento inicial. É importante atentar, portanto, para o modo como as atividades nas quais o sujeito se engaja em seu contexto social reverberam no desenvolvimento da escrita, visto que esta é um produto cultural e seus usos pelo sujeito se fazem em sociedade.

Adotar uma perspectiva socioconstrutivista do Letramento, marcada pelo modelo ideológico, implica também repensar as relações entre discurso oral e escrito, diferentemente do modelo autônomo. Rojo (1998) ainda defende uma continuidade processual no desenvolvimento das linguagens oral e escrita, continuidade esta apenas

fragmentada pela natureza dos objetivos escolares. Kleiman (1995), respaldando-se na perspectiva dialógica bakhtiniana, também pontua a continuidade entre as duas modalidades de discurso, as quais são, na verdade, dois momentos de um mesmo desenvolvimento lingüístico. Segundo Rojo,

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (1998, p.30).

Neste ponto, Tfouni (2000) e Pontecorvo (1997) também defendem a não dicotomização entre oralidade e escrita. As diferenças entre tais modalidades do discurso são relativas, se considerarmos as interpenetrações correntes entre ambas. Assim, o planejamento e formalidade freqüentemente atribuídos à linguagem escrita podem estar presentes na linguagem oral (como em uma palestra proferida), bem como a informalidade e a falta de planejamento serem marcantes na linguagem escrita (como em um bilhete ou uma carta). Tudo nos leva a crer que é mais coerente nos referirmos a um contínuo entre discurso oral e escrito.

Pontecorvo (1997) ressalta a importante diferenciação entre linguagem escrita, referente à composição de textos que são autônomos, permanentes e possíveis de serem compreendidos, e sistema de escrita da linguagem, que, por sua vez, diz respeito à transcrição de qualquer texto, através de marcas em uma superfície. Destaca também que um desses aspectos pode estar presente sem necessariamente a existência do outro. Uma palestra proferida, por exemplo, pode se aproximar muito mais da linguagem escrita, apesar de não estar escrita, do que um e-mail informal, que, apesar de escrito, carrega fortes marcas de oralidade.

Tfouni (2000) discorre sobre a tese da “grande divisa”, marcante em perspectivas a-históricas do letramento, cujo principal postulado seria que “passariam a existir usos *orais* e usos *letrados* da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa” (p. 34). Tal tese serve apenas ao modelo autônomo de letramento, que apregoa a superioridade da escrita e a retirada das duas modalidades do discurso de seu contexto de produção humana. Este processo obscurece a transição que existe no contínuo entre oralidade e escrita e esmaece a grande variedade existente entre os dois extremos.

2.1.1. *Letramento e escolarização*

Para a presente pesquisa, se faz importante esclarecer as relações existentes entre Letramento e escolarização, visto que seus objetivos também visam refletir sobre esta questão. Tfouni (2000), Soares (2001, 2004) e Kleiman (1995) não identificam os dois processos, argumentando que existem sujeitos letrados, por se engajarem fortemente em práticas de leitura e escrita, porém não escolarizados. Por outro lado, a escolarização também não garante o letramento.

Vale comentar aqui a noção de *autoria*, abordada por Tfouni (1995) como eixo central do discurso letrado, oral ou escrito, visto que características da escrita também podem estar presentes no discurso oral. Tal noção consiste no fato de o indivíduo letrado ter a capacidade de ocupar o papel de sujeito de seu próprio discurso.

Ser *autor* significa estar em uma posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção do discurso que promove um retorno constante, no próprio texto, ao sentido que fora anteriormente produzido. De acordo com Tfouni, o sujeito do discurso opera por meio de um princípio contraditório:

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim (...), o sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento (1995, p.42).

Para Tfouni (1995), trabalhar dentro dessa contradição na produção textual é a principal característica do discurso letrado. Destaca também que o processo de autoria independe da escolaridade do sujeito, podendo estar presente inclusive em sujeitos analfabetos. A escola, ao invés disso, parece não privilegiar esta dimensão.

De acordo com Soares (2004), o vínculo mais natural situa-se entre escolarização e alfabetização, sendo que apenas este último processo não capacita o sujeito enquanto letrado. Nas suas palavras:

É que a concepção – não só no âmbito do senso comum, mas até mesmo no âmbito da própria escola – parece ser a de que da aquisição da tecnologia da escrita decorreria, naturalmente, seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e de escrita, isto é: o letramento seria uma consequência natural da alfabetização (p. 94).

Assim, Soares (2001) destaca um novo conceito denominado *letramento escolar*, através do qual se constrói um sistema de conhecimento descontextualizado, visando apenas o desempenho dos indivíduos em testes e provas de leitura e escrita.

Na visão de Kleiman (1995), a escola seria uma importante *agência de letramento*, encarregada por introduzir os sujeitos no mundo da escrita. Porém, ressalta que o fenômeno do letramento extrapola a concepção da escrita escolar, marcada mais pela alfabetização enquanto aquisição de códigos e competências individuais. Dessa forma, a escola geralmente não privilegia o Letramento mais amplo, como prática social da escrita. “Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes” (p.20).

A instituição escolar parece ter maior peso no desenvolvimento de habilidades metacognitivas, minimamente necessárias às atividades de produção de textos de linguagem escrita, conforme mencionado no capítulo seguinte.

É patente que não existe uma relação de causalidade e nem de identidade entre escolarização e Letramento, mas qual seria a natureza dessa relação no que diz respeito às habilidades cognitivas necessárias ao Letramento que podem se ligar ou não ao contexto escolar? E mais, em que medida o processo de alfabetização escolar contribui ou não para o Letramento? Estas são questões para as quais buscaremos indícios.

2.1.2. Como o Letramento tem sido investigado

As pesquisas em Letramento abrangem várias ciências e diversos interesses, sendo uma área caracteristicamente multidisciplinar pela própria natureza do fenômeno. Contudo, pode-se destacar duas grandes disciplinas que abordam o fenômeno de forma mais vigorosa: a Educação e a Linguística. Na primeira, os objetivos dos estudos parecem estar bastante associados com a crescente disseminação dos programas de Educação de Jovens e Adultos e com as relações entre escolarização e letramento. Quanto à Linguística, destacam-se os estudos efetivados pelo lingüista aplicado, para os quais “uma questão lingüística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e a aprendizagem, e que essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva de ação social realizada discursivamente” (KLEIMAN, 1998, p.174).

Apesar de multidisciplinar, a maioria dos estudos em Letramento no Brasil tradicionalmente tem abordado a questão voltando-se apenas para os adultos e utilizando métodos de pesquisa que muitas vezes acabam relacionando variáveis como classe social e escolaridade e “níveis” de letramento, ao invés de explicar mais precisamente a natureza do

fenômeno. As questões oferecidas a participantes de grandes pesquisas sobre o tema como o INAF – Indicador Nacional de Analfabetismo – (RIBEIRO, 2003) são marcadas por múltiplas escolhas que acabam em um levantamento demográfico a respeito da alfabetização e do letramento. As conclusões a que chegam tais estudos são extremamente importantes para o início de mudanças em quadro educacionais extremamente preocupantes, entretanto, no presente trabalho propomos outro tipo de enfoque.

No que diz respeito à Psicologia, nota-se uma escassez de estudos sobre o fenômeno aqui abordado, consistindo este um desafio da presente pesquisa. Desse modo, pretende-se abordar algumas questões referentes a processos cognitivos do sujeito psicológico envolvidos no letramento, na tentativa de abordar a questão do ponto de vista do desenvolvimento e contribuir para a inserção da Psicologia neste debate.

Tomar-se-á como indicador de Letramento o conhecimento que crianças possuem sobre textos e seus usos, uma vez que esta é a forma pela qual a linguagem escrita se faz presente em uma sociedade. Um carnê de pagamento, uma carta, um mapa geográfico ou uma propaganda comercial são exemplos de textos correntes no cotidiano das pessoas e que delas demandam um conhecimento mínimo para a participação em práticas sociais nas quais tais textos estejam envolvidos. Este parece um caminho teórico relevante para estudos psicológicos sobre o Letramento, o que também se reflete no método de investigação utilizado nesta pesquisa.

2. 2. Em busca de uma perspectiva psicológica sobre o letramento

Esta seção busca destacar alguns estudos psicológicos que, mesmo indiretamente, podem contribuir para esta inserção da Psicologia nas reflexões sobre o tema.

2.2.1. Letramento e cognição

Detendo-se mais especificamente nas relações entre Letramento e modalidades de pensamento, Oliveira (1995) discorre sobre diferenças no funcionamento cognitivo entre sujeitos de grupos pouco letrados e sujeitos pertencentes a grupos tipicamente mais letrados. A palavra *letrado* assume aqui o sentido de menor ou maior exposição a práticas sócio-culturais letradas. Nessa perspectiva, a autora conclui que as principais conseqüências cognitivas de tais práticas culturais diferentes podem ser abordadas a partir de três aspectos: pensamento descontextualizado, controle da produção cognitiva e procedimentos metacognitivos.

Segundo Oliveira (1995), sujeitos menos participativos em práticas letradas têm grande dificuldade em estabelecer um modo de pensamento operado por categorias abstratas, independentes de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal.

A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados (OLIVEIRA, 1995, p.148).

Também é notória, de acordo com a autora, uma dificuldade por parte de indivíduos “pouco letrados” no controle de sua produção cognitiva, sempre em busca de ordens externas que sigam de guia para a mesma. Não são observadas, dessa forma, muitas estratégias específicas que auxiliem no monitoramento de suas atividades. A auto-instrução e autocontrole voluntários parecem não ser marcantes nesses grupos.

Quanto aos procedimentos metacognitivos referentes às estratégias deliberadas pelo sujeito acerca de suas próprias ações cognitivas e à consciência de seus próprios processos de pensamento, Oliveira também aponta a existência de uma maior dificuldade nesta modalidade intelectual em membros de grupos menos letrados.

Contudo, é importante destacar que tais conclusões da autora parecem indicar mais conseqüências advindas da menor ou maior escolarização do que do letramento propriamente dito, principalmente pelo fato de suas pesquisas serem efetivadas com uma população majoritariamente analfabeta ou semi-analfabeta.

Kleiman (1995) já destacava que os ganhos em desenvolvimento cognitivo apontados como oriundos do letramento, ou do poder característico da escrita, podem dizer respeito muito mais à escolarização, tratando com uma certa cautela a questão. O contexto social escolar seria responsável por tais ganhos, que, segundo a autora, podem ser resumidos numa habilidade de explicitação (ligada à metacognição) de princípios envolvidos em tarefas diversas, habilidade esta privilegiada e desenvolvida pelo cotidiano escolar. Faz-se relevante, portanto, compreender melhor as relações entre *letramento, desenvolvimento cognitivo e escolarização*.

Mesmo Oliveira (1995), já reconhece a escola como crucial no desenvolvimento destas habilidades, apontando esta instituição como uma das principais transformações culturais da sociedade letrada (ao lado da escrita e da ciência).

As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das práticas escolares (p.156).

Soares (2001) também discorre sobre habilidades cognitivas envolvidas no Letramento, inclusive metacognitivas, como “a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente” (p. 70).

Algumas questões interessantes delineiam-se para o estudo em Psicologia, especialmente para a Psicologia do Desenvolvimento. Faz-se relevante, por exemplo, investigar como se desenvolvem habilidades cognitivas que permitam uma mínima flexibilidade de compreensão e produção do “discurso letrado”, esteja ele em sua forma escrita ou oral. Estas parecem ser habilidades cognitivas necessárias ao indivíduo, em maior um menor grau, para sua real participação nos usos sociais da escrita. Nesta pesquisa, pretendemos observar como este desenvolvimento pode ou não estar associado à escolarização no que diz respeito aos anos de Educação Infantil freqüentados por crianças de baixa renda.

2.2.2. Um olhar sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças

Procura-se, neste momento, traçar um panorama dos estudos em Psicologia a respeito do desenvolvimento da compreensão infantil sobre a linguagem escrita (leitura e escrita), no sentido de vislumbrar o lugar que estudos sobre letramento possam vir a ocupar nesse campo.

Garton e Pratt (1991) ressaltam a relação de continuidade entre o aprendizado da linguagem escrita e da falada, ambas consistindo em sistemas de representação comunicativos. O desenvolvimento da linguagem escrita seria uma aquisição de segunda ordem, ligada à aquisição da fala. A primeira, contudo, acaba também influenciando nas possibilidades da segunda com novas estruturas e funções da linguagem típicas da escrita

que são incorporadas à linguagem falada. Esses autores defendem a tese de que o conhecimento das crianças sobre o mundo da escrita começa muito antes de chegar à escola e que elas ocupam um papel ativo nessa descoberta. Remetem-se, neste ponto, à grande quantidade de impressos no ambiente aos quais os indivíduos são constantemente expostos.

Estas letras impressas podem oferecer à criança uma base para aprender acerca da leitura e da escrita, particularmente se têm a oportunidade de observar outros interagindo com o impresso no ambiente, ou melhor ainda se são elas mesmas as implicadas na interação (GARTON; PRATT, 1991, p.176).

Outro aspecto referente à descoberta da linguagem escrita diz respeito às interações nas quais estejam envolvidos outra pessoa e um objeto escrito como, por exemplo, a construção de uma lista de compras ou a retirada de dinheiro de um banco. Estas atividades demonstram um engajamento das crianças para a real compreensão do que está implicado, muito além da simples imitação.

Ao abordar o desenvolvimento do domínio da escrita, Garton e Pratt (1991) destacam quatro aprendizados inter-relacionados, quais sejam: (i) as distinções iniciais entre desenho e escrita, logotipos e escritas e letras e números; (ii) a formação das letras e habilidades gráficas; (iii) as funções da palavra escrita; e (iv) a codificação da mensagem por escrito.

A explicitação aprofundada destas aquisições foge aos objetivos do presente trabalho. É interessante, contudo, notar que os autores já mencionam a importância do domínio pelos indivíduos a respeito das diferentes funções da palavra escrita e as convenções a elas associadas. A esse respeito, muitas crianças inicialmente possuem apenas uma concepção global de que a escrita carrega uma mensagem. Assim, algumas mais jovens, segundo Garton e Pratt (1991), podem apresentar crenças quase mágicas sobre o

objeto escrito, o qual possuiria a capacidade de carregar uma mensagem sem que alguém precisasse escrevê-la. Posteriormente, passam a compreender a necessidade de convenções para a codificação e decodificação da mensagem e a natureza dos nexos existentes entre a palavra falada e escrita. Aprendem ainda que a escrita não significa apenas a codificação da fala, existindo diferenças essenciais entre ambas e a necessidade do uso apropriado de cada tipo de linguagem em contextos diferentes. Estes níveis de compreensão efetivados pelo indivíduo durante o processo de desenvolvimento da linguagem escrita parecem estar bastante ligados às questões acerca do letramento, principalmente no que diz respeito ao aprendizado dos usos e funções da palavra escrita.

Quanto ao domínio da leitura, os autores destacam que tradicionalmente existe um grande debate sobre programas de ensino de leitura. De um lado, colocam-se programas que enfatizam as habilidades de decodificação e de outro aqueles que privilegiam o significado das palavras.

A abordagem voltada às habilidades de decodificação está intrinsecamente marcada pelo ensino de fonemas, transmitindo à criança as correspondências entre os sons da fala e as letras que lhe representam. Em alguns programas próximos a esta abordagem o ensino de fonemas tem sido feito de forma completamente estanque de outras atividades, focalizando-se apenas a correspondência fonema-grafema. Em outros casos, tal correspondência é incluída no contexto de palavras posteriormente decompostas.

A vertente que enfatiza o significado, por sua vez, apresenta frases completas aos aprendizes leitores para serem lidas. Muitas vezes, contudo, estas possuem significados muito triviais com construções simples e repetições de palavras. Outro exemplo de intervenção baseada nesta vertente consiste em experiências de linguagem nas quais a criança é levada a falar sobre suas experiências, que são escritas pelo professor.

Posteriormente, a criança é estimulada a tentar ler sua produção oral na forma escrita, com a vantagem de que a linguagem usada já lhe é familiar.

Atualmente, existe a idéia entre pesquisadores de que ambos os aprendizados, correspondências fonema-grafema e significado das produções escritas, são fundamentais para o desenvolvimento da leitura, devendo ser igualmente privilegiados em programas escolares. Embora o debate sobre qual desses aspectos deva ser enfatizado não esteja ultrapassado, já se sabe que para o indivíduo ser um leitor competente necessita dominar a correspondência fonema-grafema, bem como os significados carregados pela palavra escrita, porém, existe algo além destes dois aspectos que merece maior atenção no estudo sobre o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita: a compreensão da funcionalidade da língua escrita e seus usos na nossa sociedade. De acordo com Rego,

(...) a passagem da oralidade para escrita é tarefa bastante complexa que, como vimos, envolve três aspectos fundamentais: a compreensão da natureza do sistema de escrita que se pretende ensinar; *o entendimento de sua funcionalidade* e a aquisição de um novo estilo de linguagem (1994, p.19, grifo nosso).

Estudos em Psicologia sobre o tema, contudo, tendem a enfatizar a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita por parte da criança, aspecto extremamente importante, mas apenas uma das dimensões deste complexo desenvolvimento. Estudos sobre letramento na perspectiva psicológica devem, por sua vez, considerar o conhecimento que a criança possa adquirir tanto acerca da funcionalidade da escrita, como também acerca das convenções e organização lingüísticas. Sob esta ótica, algumas questões se fazem relevantes como a maior sensibilidade que crianças expostas a atividades de leitura e escrita no seu dia-a-dia possam vir a desenvolver quanto às variações lingüísticas envolvidas no

uso da escrita, a capacidade de antecipação de conteúdos e produção de determinados textos mesmo antes da instrução formal sobre os mesmos etc.

Ao abordar-se a compreensão da criança sobre a funcionalidade da língua escrita, é ressaltada a importância do texto enquanto unidade mínima de sentido lingüístico. O uso da linguagem escrita em sociedade se faz prioritariamente pelo texto. É nesse contexto que são apresentados e discutidos alguns estudos em Psicologia a respeito do conhecimento de crianças sobre textos, conhecimento este aqui tomado como um indicador de Letramento.

2.2.3. O conhecimento de crianças sobre textos

As pesquisas em Psicologia acerca do conhecimento de crianças sobre textos podem ser divididas em três grupos distintos: pesquisas sobre a compreensão de textos, sobre a produção de textos (HUDSON; SHAPIRO, 1991) e sobre a consciência metalingüística (GOMBERT, 1992; SPINILLO; SIMÕES, 2003).

O termo *consciência metalingüística* remete às habilidades envolvidas na reflexão sobre as características da língua de forma consciente e intencional pelo indivíduo, a própria língua passa a ser objeto de análise e reflexão. O indivíduo imerso na atividade metalingüística distancia-se dos usos e conteúdos da linguagem e se aproxima de suas propriedades, “afasta-se do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma em que a linguagem se apresenta para transmitir um significado” (SPINILLO; SIMÕES, 2003, p. 3).

Nesse campo de estudos, o Psicolingüista² está interessado nas habilidades e processos cognitivos subjacentes à consciência metalingüística. A pergunta de interesse

² Outro enfoque dado aos estudos sobre metalinguagem é o do Lingüista. A esse respeito, ver Spinillo e Simões, 2003.

consiste em quais são as habilidades “metacognitivas” envolvidas no monitoramento da língua pelo sujeito de forma consciente e deliberada e como elas se desenvolvem?

A *consciência metatextual*, por sua vez, é objeto de investigação recente, sendo o termo cunhado inicialmente por Gombert (1992) para referir-se à habilidade de reflexão sobre a estrutura organizacional do texto. Assim, as propriedades do texto passam a ser o objeto de análise intencional para o indivíduo, e não mais seus usos ou conteúdos. Ainda segundo este autor, a maioria dos estudos disponíveis sobre “metatextualidade” preocupam-se com a compreensão de textos, ou seja, com a capacidade de identificar se o mesmo foi ou não compreendido e proceder aos ajustes nos casos em que não foi entendido. Entretanto, um novo enfoque tem sido dado à consciência metatextual, ligado à habilidade de reflexão sobre a estrutura e organização de textos de diferentes gêneros. Esta seria a definição de consciência metatextual propriamente dita.

Existem ainda outros diferentes olhares que caracterizam os estudos sobre o conhecimento de crianças sobre textos. Há estudos que focalizam o conhecimento sobre o conteúdo ou tema do texto; aqueles que se preocupam com o contexto de produção e motivos do narrador; estudos sobre o conhecimento de estruturas textuais, ou seja, de componentes constitutivos do texto (ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1998) e ainda estudos sobre a capacidade de produção de textos coesos (e.g.; SPINILLO, 2001) e coerentes (e.g.; SPINILLO; MARTINS, 1997) e sobre a compreensão de textos (e.g.; MAIA, 2004).

Como se percebe, é bastante amplo o campo de investigação em Psicologia a respeito do conhecimento de crianças sobre textos. Cada pesquisa tende, como afirmado, a ter seu enfoque específico. Assim, é importante salientar que a grande aquisição no desenvolvimento das crianças é marcada pela integração de diferentes tipos de conhecimentos sobre textos, a partir da qual o indivíduo torna-se capaz de gerenciar regras

e convenções ligadas aos diferentes gêneros textuais, seus usos e funções. Este desenvolvimento envolve um caminho que pode ter início na aquisição da leitura e escrita, mas se estende além dela. É relevante ressaltar também que estes estudos em Psicologia apresentam um foco voltado no gênero história, o que se justifica pelo fato de ser este um gênero com o qual a criança entra em contato desde muito cedo, antes mesmo da instrução escolar.

No presente estudo, o conhecimento sobre textos envolve gêneros textuais diversos, além da história; e a ênfase recai sobre conhecimentos relativos aos aspectos lingüísticos e relativos aos usos dos textos no cotidiano.

Em importante estudo realizado a respeito do conhecimento de crianças sobre vários portadores de textos veiculados socialmente, Moreira (1992) comenta que “ao aprender a escrever a criança aprende formas de linguagem, processos de escrita e usos da linguagem escrita” (p. 15). Analisando mais detidamente este último aspecto, a autora investigou o conhecimento de crianças sobre *portadores de texto*, ou seja, sobre objetos para serem lidos ou objetos que carreguem um texto impresso (jornal, livro, receita de remédio etc.). O objetivo era identificar as concepções específicas de crianças quanto aos usos e funções da escrita. A partir de entrevistas com crianças de escolas particulares e públicas que freqüentavam o Jardim e a 2ª Série, procurou investigar se existiam diferenças oriundas da classe social ou da escolaridade. Este estudo exploratório fornece sugestões para pesquisas sobre a compreensão da funcionalidade da escrita, visto que o uso de textos no cotidiano se faz por meio de seus portadores.

É importante ressaltar, por outro lado, que texto e portador não coincidem entre si, havendo diferentes possibilidades de relações entre ambos no amplo mundo da escrita. Existem portadores que veiculam diferentes gêneros textuais, como o livro que pode portar

receitas, histórias, mapas etc., assim como existem textos que se fazem presentes por meio de diversos portadores, como propagandas e notícias, por exemplo, em revistas ou jornais. Também existem casos em que portador e texto se confundem como no talão de cheques e carnê de pagamento. O importante é que um texto não se faz sozinho, sendo sempre acompanhado por um portador no seu uso social, a não ser em um contexto artificial como o escolar, apenas com fins didáticos.

As principais conclusões provenientes deste estudo, nas palavras de Moreira (1992), indicam que “o desenvolvimento do conhecimento sobre portadores de texto distancia crianças do Jardim e da 2ª série da classe média tanto quanto distancia crianças da 2ª série das duas classes sociais” (p.49). Assim, a classe social a qual a criança pertence parece ser fator mais decisivo do que a própria escolaridade, isto porque a valorização da escrita pela classe média insere desde cedo a criança no contato com textos. Por outro lado, a criança de classe baixa será incluída no mundo da escrita apenas após a instrução formal escolar.

A pesquisa de Moreira (1992) mostrou que a identificação de portadores pode tomar por base atributos externos ao próprio objeto ou a ele inerentes. A utilização de critérios inerentes ao próprio portador só passa a ser utilizada pelas crianças de baixa renda a partir da 2ª série, ao passo que as crianças da classe média já se valem deste critério desde o Jardim. A leitura também é duas vezes mais utilizada como critério pelas crianças de classe média do que pelas de baixa renda (quando comparadas as duas segundas séries).

A compreensão da funcionalidade da escrita também apresentou diferenças entre classes sociais. As crianças da 2ª série da classe média tendiam a avaliar a escrita como meio duas vezes mais do que as da 2ª série de baixa renda, que mantinha uma concepção da escrita como fim em si mesmo. Para Moreira (1992), estas diferenças observadas são decorrentes da valorização e funcionalidade que a escrita adquire na família da criança, sua

comunidade mais próxima. Os diferentes tipos de interação que as famílias travam com objetos escritos irão interferir também no relacionamento da criança com estes objetos. Assim, quanto maior a valorização e funcionalidade da escrita perante os familiares, mais facilmente as crianças poderão assimilar conhecimentos referentes a portadores de textos.

Este estudo também fornece propostas metodológicas importantes que serão adaptadas na presente pesquisa, como descrito no Capítulo 3 dedicado à descrição do método adotado na presente investigação.

2.2.4. Tipos de texto e gêneros textuais

Antes de prosseguir, é necessário fazer uma distinção entre o que são tipos de textos e gêneros textuais, distinção esta fundamental para a pesquisa sobre conhecimento sobre textos.

Marcuschi (2003), respaldado pela vertente da hipótese sócio-interativa da língua, destaca que *gêneros textuais* caracterizam-se por sua natureza histórica, são entidades enraizadas no uso cultural e social. “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (2003, p.19).

Por serem profundamente imbricados no uso cotidiano e nas relações sociais, os gêneros textuais são inúmeros, maleáveis e dinâmicos, adequando-se e materializando-se a cada situação sócio-comunicativa. Assim, pode-se afirmar que um gênero textual se caracteriza muito mais por sua função comunicativa, cognitiva ou institucional do que por aspectos lingüísticos ou estruturais específicos. Contudo, não se pode desprezar a forma do texto como aspecto definidor do gênero, visto que em muitos casos a forma irá ser seu

determinante, como na carta ou na história, que possuem formas bem definidas (estrutura, convenções). Em outros casos, será o próprio portador do texto ou o ambiente de uso que o definirá.

Os *tipos de texto*, por sua vez, consistem em seqüências textuais (e não em textos) caracterizadas por uma natureza lingüística específica, marcada por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempos verbais próprios. Enquanto os gêneros textuais são inúmeros, os tipos de textos podem se resumir aos seguintes: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Vale ressaltar que os tipos de texto são construtos teóricos e não textos empíricos, materializados; encontram-se no interior dos gêneros textuais e não de forma pura, são seqüências tipológicas que darão corpo ao gênero textual. Por exemplo, para produzir o gênero textual carta se faz necessário recorrer a diversas seqüências tipológicas, como a descritiva e a narrativa. Assim, existe uma relação de construção intrínseca entre gêneros e tipos textuais, como fica claro nas palavras de Marcuschi, “É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)” (2003, p. 25).

Dessa forma, na presente pesquisa, onde tratamos sobre o conhecimento de textos e seu uso em situações eminentemente sócio-comunicativas, deve-se referir sempre à expressão gênero textual e não a tipo de texto. Serão eles: verbete de dicionário, texto didático de Matemática, texto didático de Português, história, receita culinária, notícia, carta, cartão de Natal, convite, manual de instruções de jogo e de eletrodoméstico, propaganda comercial e eleitoral, bula de remédio e Salmo.

2. 3. A Educação Infantil

Nos últimos anos, a Educação Infantil vem recebendo maior atenção, tanto de instituições governamentais quanto acadêmicas, na busca do esclarecimento de seus objetivos e de formação de parâmetros curriculares que orientem as melhores formas de promovê-la.

Para Kramer et al. (1994), tal reflexão sobre os rumos que deve seguir a Educação Infantil deve estar pautada pela educação para a cidadania. Desse modo:

(...) suas metas básicas são a cooperação e autonomia, as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo (KRAMER et al., 1994, p.13).

Uma proposta curricular para este momento do sistema educacional também necessita reconhecer que as crianças são indivíduos em pleno desenvolvimento lingüístico, sócio-afetivo, lógico-matemático e psicomotor.

Assim, o desafio de formatar a efetivação da Educação Infantil caminha entre dois aspectos: o teórico, ou seja, as teorias a respeito da criança, da educação e da sociedade que fundamentam o currículo; e a prática, por meio das propostas de implementação de atividades, conteúdos e distribuição do tempo e do espaço na sala de aula.

Quanto às correntes teóricas que freqüentemente embasam o trabalho na Educação Infantil, Kramer et al. destacam as três seguintes: a tendência romântica, a tendência cognitiva e a tendência crítica.

A tendência romântica, ainda muito forte até a atualidade, entende a pré-escola como um ambiente no qual o desenvolvimento natural infantil terá o seu curso. A educação, portanto, deve favorecer tal desenvolvimento. A metáfora botânica explica bem os fundamentos dessa corrente segundo a qual a pré-escola seria o “jardim da infância” e as crianças as “plantinhas” que estão brotando. Alguns de seus princípios básicos são a valorização dos interesses e necessidades da criança, a importância dada ao lúdico, a crítica à aquisição de conteúdos e à prioridade dada ao processo de aprendizagem.

Por sua vez, a tendência cognitiva, fortemente fundamentada na epistemologia de Jean Piaget, possui uma visão de sujeito diferente. Este não é mais aquele que se desenvolve naturalmente, mas sim aquele sujeito pensante e construtor de conhecimento. O papel da pré-escola seria, de acordo com tal perspectiva, o favorecimento do desenvolvimento cognitivo. Conceitos piagetianos como ação, interação e adaptação majorante são alguns dos conceitos que mais influenciam a prática escolar.

Para a tendência crítica, a criança e o professor são cidadãos que se encontram em um ambiente de trabalho coletivo. Uma das funções da escola é transformação social. Por trabalho, entende-se a atividade humana coletiva que possibilita a relação entre o homem e seu meio físico e social. A criança não é vista como indivíduo isolado, mas como sujeito em interação com sua comunidade, daí decorrendo também a valorização dos aspectos sociais e culturais para esta teoria.

Kramer et al. (1994) criticam alguns aspectos desta teoria, como o demasiado poder depositado na escola enquanto modificadora da sociedade. Entretanto, adotam-na como base para sua proposta de trabalho na Educação Infantil, adaptando-a. Defendem uma proposta de tendência crítica com fundamentos psicoculturais, somando a essa perspectiva um aprofundamento dos processos de desenvolvimento integral da criança.

Quanto aos eixos de trabalho propostos para a prática escolar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) propõe dois volumes³: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. No primeiro, o documento busca enfatizar os processos de formação de Identidade e Autonomia da criança, aspectos essenciais na construção de um currículo para a pré-escola. O segundo, por sua vez, busca refletir sobre a relação da criança com diversos objetos de conhecimento por meio dos seguintes tópicos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Para cada um destes temas, o Referencial fornece orientações relativas aos objetivos a serem atingidos e aos conteúdos a serem contemplados, além de orientações para a prática diária do professor. Como a presente pesquisa trata sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, nos aprofundaremos um pouco mais neste assunto.

O Referencial, ao tratar sobre a aquisição da linguagem escrita, já considera o processo de Letramento tal qual abordado anteriormente, levando em conta também que na aprendizagem da escrita existe algo que engloba a alfabetização, mas também a ultrapassa, como se observa na seguinte citação:

Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita é concebida como: a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998, p. 122).

Faz-se importante, nesse momento, destacar quais são os objetivos estabelecidos pelo documento para a faixa etária de quatro a seis anos no que se refere à aprendizagem da

³ Existe também um volume introdutório deste documento dedicado a reflexões teóricas sobre a criança, a educação, a instituição escolar e o professor. Não nos remeteremos a tais questões, as quais já foram brevemente levantadas anteriormente.

linguagem oral e escrita. As seguintes capacidades devem ser favorecidas no ambiente da Educação Infantil:

(...) ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas; familiarizar-se com a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; escolher livros para ler e apreciar (BRASIL, 1998, p. 131).

Por outro lado, tais objetivos são ideais que nem sempre estão presentes na Educação Infantil. Desse modo, um dos objetivos da presente pesquisa consiste em investigar os ganhos em termos de letramento advindos da Educação Infantil. Em outras palavras, busca-se alguns indícios para identificar se os objetivos presentes no Referencial Curricular Nacional foram alcançados, traduzindo-se como conhecimento sobre textos.

3. MÉTODO

3.1 *Participantes*

Participaram da pesquisa 96 crianças de baixa renda, de 7 a 8 anos de idade, todas alunas de 1ª. Série (ou 2º ano do 1º Ciclo) de três escolas públicas na cidade de Recife⁴, igualmente divididas em quatro grupos:

Grupo 1 – 24 crianças que freqüentaram três anos de Educação Infantil;

Grupo 2 – 24 crianças que freqüentaram dois anos de Educação Infantil;

Grupo 3 – 24 crianças que freqüentaram um ano de Educação Infantil; e

Grupo 4 – 24 crianças que nunca freqüentaram a Educação Infantil, encontrando-se no primeiro ano de ensino formal.

3.2 *Planejamento experimental*

Os instrumentos de pesquisa adotados focalizam o conhecimento das crianças sobre textos e seus usos e funções. Assim, foram abordados os seguintes aspectos: (1) o conhecimento da criança sobre portadores de texto, (2) o conhecimento sobre as

⁴ Os anos de ensino na rede pública da cidade do Recife configuram-se em Ciclos de Aprendizagem. A Educação Fundamental, composta anteriormente por oito anos, passa a consistir em 9 anos de escolaridade, divididos em dois Ciclos: o 1º Ciclo, com duração de cinco anos, e o 2º Ciclo com duração de quatro anos. A denominada Alfabetização passa, então, a integrar o primeiro ciclo de aprendizagem, consistindo no primeiro ano do Ensino Fundamental. O 2º Ciclo, por sua vez, se estende desde a anterior 5ª Série do Ensino Fundamental até a 8ª Série. De acordo com esta nova formulação, a Educação Infantil propriamente dita é formada por dois anos: Grupo 5 e Grupo 6, em referência à idade que se espera dos seus alunos, 5 e 6 anos respectivamente. Assim, com a passagem da Alfabetização para a Educação Fundamental, a Educação Infantil passa a durar apenas dois anos e não mais três. No que concerne à presente pesquisa, o importante é que serão entrevistados alunos do 2º Ano do 1º Ciclo, ou 1ª Série, divididos em quatro grupos de acordo com diferentes experiências na Educação Infantil.

características lingüísticas dos textos e (3) as relações estabelecidas pela criança entre o texto e seus diferentes portadores. Os objetivos de cada tarefa podem ser assim descritos:

Tarefa 1 (portadores) – investigar o conhecimento sobre os portadores de diferentes gêneros textuais, avaliando a capacidade de identificar portadores de diferentes textos, bem como predizer suas características, seu conteúdo e suas funções;

Tarefa 2 (aspectos lingüísticos) – investigar o conhecimento sobre textos enquanto unidades lingüísticas, a partir da identificação de diferentes gêneros textuais de forma independente de seu portador, visto que será retirada a possibilidade de usá-lo como pista na identificação; e

Tarefa 3 (portadores e aspectos lingüísticos) – investigar a capacidade de estabelecer relações entre textos e seus portadores, isto é, se as crianças compreendem que um mesmo tipo de texto pode ser veiculado por meio de mais de um portador, assim como um mesmo portador pode veicular diferentes gênero textuais. A Tarefa 3 põe em relação aquilo que é investigado de forma isolada na Tarefa 1 (portadores) e na Tarefa 2 (aspectos lingüísticos).

As tarefas foram aplicadas individualmente, sempre pelo mesmo examinador, em uma única sessão, com tempo livre. A ordem de apresentação encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1: Ordem de apresentação das tarefas por grupo

Ordem das tarefas	Nº de participantes por grupo
1, 2/3	12
2/3 e 1	12

Desse modo, cada ordem de tarefas foi aplicada a 48 participantes no total, 12 em cada grupo. As tarefas 2 e 3 foram sempre aplicadas conjuntamente, sendo que a Tarefa 2 era sempre seguida da Tarefa 3, pois os textos utilizados na Tarefa 2 eram os mesmos utilizados na Tarefa 3, não podendo ser tal ordem modificada (ver detalhamento no procedimento das tarefas).

A entrevista foi de natureza clínica, em que o examinador busca obter do entrevistado justificativas e explicações acerca de suas respostas, podendo intervir sempre que julgasse necessário também para esclarecer as perguntas. Assim, os procedimentos abaixo relacionados consistem em perguntas-chave a partir das quais foram efetivadas as tarefas. Vale destacar igualmente que a linguagem utilizada sempre foi adaptada de forma a tornar-se mais simples e acessível aos participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas em protocolos individuais.

3.3. Procedimento e material

3.3.1 Tarefa 1 – Portadores de textos

Baseada no estudo de Moreira (1992), esta tarefa investiga as concepções de crianças sobre atributos, funções e conteúdo de portadores de texto. Para tanto, foram disponibilizados sobre uma mesa, ao mesmo tempo, diversos portadores de texto. Os portadores disponibilizados foram: dicionário, livro didático de matemática, livro didático de português, livro de histórias infantis, livro de receita culinária, jornal, folha com carta, cartão de natal, convite de aniversário, manual de eletrodoméstico, manual de jogo, encarte com propaganda comercial, encarte com propaganda eleitoral, bula de remédio e bíblia.

A examinadora apresentou quatro perguntas, uma por vez, em uma ordem fixa, conforme o Quadro 2. Tais perguntas foram feitas em relação a cada um dos portadores de textos considerados nesta tarefa. A ordem de apresentação dos portadores foi definida por sorteio, antes da entrevista com cada participante.

Quadro 2: Perguntas apresentadas na Tarefa 1 e seus objetivos.

Pergunta	Objetivo da pergunta
“Queria que você me desse X”?	Identificação do portador
“Como você sabe que isto é X”?	Identificação dos atributos do portador
“O que você acha que está escrito no X”?	Conteúdo do portador
“Para que serve X? Para que a gente usa X”?	Usos e funções do portador

Material

Foram utilizados os portadores de textos acima mencionados, *pen drive* com gravador de áudio, folha de registro para auxiliar na posterior transcrição da entrevista, bem como para registrar o comportamento não verbal da criança.

3.3.2 Tarefa 2 – Aspectos lingüísticos do texto

Baseada na tarefa originalmente proposta por Albuquerque e Spinillo (1997), esta tarefa consiste na leitura de diferentes gêneros textuais pelo examinador. Assim, após a leitura de cada texto de forma randomizada, a criança devia determinar o gênero de texto que foi lido, em uma pergunta de múltipla escolha. Em seguida, foram solicitadas

justificativas para a escolha. Nesta tarefa, foram usados textos que normalmente são veiculados nos portadores da tarefa anterior, porém impressos em folhas, independentemente de seus portadores. Foram eles: verbete de dicionário, texto didático de Matemática, texto didático de Português, História, receita culinária, notícia, carta, cartão de Natal, convite de aniversário, instruções de manual de eletrodoméstico, instruções de manual de jogo, propaganda comercial, propaganda eleitoral, bula de remédio e Salmo.

Para cada texto lido, foram apresentadas três alternativas em função dos gêneros textuais investigados. A combinação desses gêneros textuais, como mostra o Quadro 3, foi feita atendendo aos seguintes critérios: (i) cada texto deveria aparecer três vezes ao longo da tarefa; e (ii) a alternativa correta é apresentada cinco vezes na primeira escolha, cinco vezes na segunda e cinco vezes na terceira escolha. A ordem de leitura dos textos foi definida por sorteio, antes da entrevista com cada participante.

Quadro 3: Textos e respectivas perguntas e alternativas na Tarefa 2 (aspectos lingüísticos)

Textos	Perguntas e alternativas
Verbetes de dicionário	Você acha que isso é um verbo de dicionário , um texto de matemática ou uma mensagem natalina? (...) Porque?
Texto didático de matemática	Você acha que isso é uma mensagem natalina, um texto de matemática ou uma história? (...) Porque?
Mensagem natalina	Você acha que isso é uma história, uma receita ou uma mensagem natalina ? (...)

	Porque?
História	Você acha que isso é uma história , uma receita ou uma notícia? Porque?
Receita culinária	Você acha que isso é uma notícia, uma receita ou uma carta? (...) Porque?
Notícia	Você acha que isso é uma carta, um texto de português ou uma notícia ? (...) Porque?
Carta	Você acha que isso é uma carta , um texto de português ou uma propaganda eleitoral? (...) Porque?
Texto didático de português	Você acha que isso é uma propaganda eleitoral, um texto de português ou instrução de eletrodoméstico? (...) Porque?
Propaganda eleitoral	Você acha que isso é uma instrução de eletrodoméstico, um Salmo ou uma propaganda eleitoral ? Porque?
Instruções de manual de eletrodomésticos	Você acha que isso é uma instrução de eletrodoméstico , um salmo ou uma propaganda comercial? (...) Porque?
Salmo	Você acha que isso é uma propaganda comercial, um Salmo ou um convite de aniversário? (...) Porque?
Propaganda comercial	Você acha que isso é um convite de

	aniversário, uma bula de remédio ou uma propaganda comercial ? (...) Porque?
Convite de aniversário	Você acha que isso é um convite de aniversário , uma bula de remédio ou instrução de jogo? (...) Porque?
Bula de remédio	Você acha que isso é uma instrução de jogo, uma bula de remédio ou um verbete de dicionário? (...) Porque?
Instruções de manual de jogo	Você acha que isso é um verbete de dicionário, um texto de matemática ou uma instrução de jogo ? (...) Porque?

Material

Folhas impressas com os textos a serem lidos (textos no Anexo I), *pen drive* com gravador de áudio, folha de registro para auxiliar na posterior transcrição da entrevista, bem como para registrar o comportamento não verbal da criança.

3.3.3 Tarefa 3 – Aspectos lingüísticos e portadores

Após a leitura de cada texto da Tarefa 2, sua identificação e explicitação dos critérios utilizados, a criança foi questionada sobre em qual dos portadores dispostos na mesa aquele texto normalmente pode vir. A pergunta-chave foi a seguinte: “Onde é que esse texto que eu li pode vir? (apontado para os portadores na mesa)”. Após a resposta, a

criança foi questionada: “Ele pode vir em mais algum?”. A ordem de leitura dos textos foi definida por sorteio antes da entrevista com cada participante.

No Quadro 4, constam os gêneros textuais lidos (mesmos da Tarefa 2) e os portadores de texto disponibilizados sobre a mesa diante da criança.

Quadro 4: Gêneros textuais e portadores de textos na Tarefa 3 (portadores e aspectos lingüísticos)

Gêneros textuais lidos	Portadores dispostos sobre a mesa
Verbetes de dicionário	Dicionário
Texto didático de matemática	Livro didático de matemática
Texto didático de português	Livro didático de português
História	Livro de histórias infantis
Receita culinária	Livro de receita culinária
Notícia	Jornal
Carta	Carta
Mensagem natalina	Cartão de natal
Convite de aniversário	Convite de aniversário
Instruções de manual de eletrodoméstico	Manual de eletrodoméstico
Instruções de manual de jogo	Manual de jogo
Propaganda comercial	Encarte com propaganda comercial
Propaganda eleitoral	Encarte com propaganda eleitoral
Bula de remédio	Bula de remédio
	Bíblia

Salmo	Revista informativa
-------	---------------------

Como se percebe, foi incluída, entre os portadores, a revista informativa, que contém vários gêneros textuais em si, com o objetivo de aumentar as possibilidades de diferentes relações entre gênero textual e portador de texto.

Do ponto de vista metodológico, tais relações diferentes poderiam dificultar a análise dos dados. Porém, julgamos mais importante utilizar portadores e gêneros mais freqüentes em nossa sociedade, ao invés de textos que possuem apenas um portador ou portadores que veiculam apenas um texto. De toda forma, esta questão foi solucionada na criação do sistema de análise da Tarefa 3 como se verá posteriormente. No Quadro 5, as relações existentes entre gêneros de texto e portadores.

Quadro 5: Gêneros textuais e portadores apropriados na Tarefa 3

Gêneros textuais	Portadores apropriados
Verbetes de dicionário	Dicionário
Texto didático de matemática	Livro didático de Matemática
Texto didático de português	Livro didático de Português
História	Livro de histórias infantis
Receita culinária	Livro de receita culinária, jornal, revista.
Notícia	Revista, jornal.
Carta	Carta
Mensagem natalina	Cartão de natal
Convite de aniversário	Convite de aniversário
Instruções de manual de eletrodomésticos	Manual de instruções de eletrodoméstico
Instruções de manual de jogo	Manual de instruções de jogo
Propaganda comercial	Encarte com propaganda comercial, revista, jornal.
Propaganda eleitoral	Encarte com propaganda eleitoral, revista, jornal.
Bula de remédio	Bula de remédio
Salmo	Bíblia

É importante destacar que esta tarefa foi elaborada para este estudo, tendo um caráter exploratório, visto que as pesquisas ainda não abordaram a questão das relações entre portadores de texto e gêneros textuais.

Material

Folhas impressas com os textos lidos (mesmos textos da Tarefa 2, Anexo I), os portadores de textos indicados nos quadros acima, *pen drive* com gravador de áudio e folha de registro para auxiliar na posterior transcrição da entrevista, bem como para registrar o comportamento não verbal da criança.

4. SISTEMA DE ANÁLISE

O estudo teve um caráter transversal marcado por uma análise comparativa entre os grupos de participantes, sendo uma pesquisa de medidas repetidas em que cada participante realizou as mesmas tarefas. Cada tarefa foi analisada de forma particular, como se verá a seguir.

Analisadas as repostas das crianças e identificados níveis hierárquicos de respostas, partiu-se para as comparações ente os grupos de participantes e entre as tarefas. Os grupos foram comparados, em cada tarefa, com o objetivo de examinar se havia diferenças entre eles quanto aos níveis de respostas, bem como as tarefas foram comparadas, em cada grupo, buscando identificar qual tarefa era mais fácil ou mais difícil para cada grupo.

4.1. Tarefa 1 – Portadores de texto

O conhecimento sobre portadores de texto foi analisado em função dos seguintes aspectos: (i) identificação correta do portador, (ii) critérios utilizados para sua identificação, (iii) previsão do conteúdo do portador e (iv) atribuição de seus usos e funções.

Foi utilizado como o mesmo sistema de análise adotado por Moreira (1992), com algumas adaptações, conforme explicitado a seguir.

4.1.1. Critérios utilizados na identificação dos portadores (pergunta-chave: Queria que você me desse X. Como você sabe que esse é X?)

Nível I - a criança erra ou não sabe identificar o portador de texto em questão.

Nível II⁵ - identificação correta acompanhada do uso de critérios baseados em elementos externos ao portador, como descrito a seguir:

Presença em casa

Porque na minha casa tem muitos (jornal).

Minha mãe tem um do ferro de passar (manual de eletrodoméstico).

Uso por familiares

Porque minha mãe já usou um (livro de receita).

Produção do portador

Porque já fiz uma carta pra meu pai (carta).

Consumo próprio

Que uma tia minha já leu historinha pra mim (livro de história).

Porque eu vejo todo dia o jornal (jornal).

Respostas genéricas

Porque (vários portadores).

Porque eu acho que é (vários portadores).

Sabendo (vários portadores).

Nível III - identificação correta acompanhada do uso de critérios baseados em características inerentes ao próprio portador, como exemplificado a seguir:

Elementos figurativos

Porque tem esses negocinhos (tracinhos verdes e amarelos do envelope)
(carta).

⁵ Em Moreira (1992), os Níveis II e III são chamados, respectivamente, de resposta menos evoluídas e respostas mais evoluídas.

Porque tem essa comida na frente (livro de receita).

Formato do portador

Porque é um negócio bem gordão assim (dicionário).

Por causa do formato dela (carta).

Presença de números

Tem conta (livro de Matemática).

Porque eu vi aqui nesse papel, eu vi esses números, aí eu acho que é esse
(propaganda eleitoral).

Cor do portador

Porque isso é tudo preto (dicionário).

Tem preta, tem azul, a da minha amiga é assim (Bíblia).

Conteúdo do portador⁶

Tem um papel escrito um bocado de coisa (carta).

Porque tem um monte de histórias (livro de histórias).

Leitura

Porque eu tô vendo o nome: Matemática (livro de Matemática).

Porque tem o nome convite (convite de aniversário).

4.1.2. *Previsão de conteúdo dos portadores (pergunta-chave: O que você acha que pode vir escrito em X?).*

Nível I – a criança nada diz ou erra o conteúdo do portador. Exemplos:

Tem contas, números... (livro de português).

⁶

Moreira (1992) não observou este critério na identificação dos portadores.

Tem nomes (portadores diversos).

Um bucado de coisa (portadores diversos).

Pra pessoa ler (portadores diversos).

Nível II – a criança acerta parcialmente o conteúdo do portador, apresentando um dos comportamentos a seguir:

a) nenhuma previsão é, de fato, feita, pois a criança se limita a ler parte do que está escrito no portador. Exemplos:

Instruções (manual de instruções)

É Natal (cartão de Natal).

Responda se puder. Para ver quem sabe mais (manual de jogo).

A Bela e a fera (livro de história).

No dia 09/10/2007, às 18 horas, local Jardim Botânico, Salão de Beleza,

Mirinho (convite de aniversário).

b) é feito um esboço de previsão, visto que a criança cita palavras isoladas ou pequenas expressões que geralmente podem estar escritas no portador. Exemplos:

Lula (propaganda eleitoral).

O nome Remédio (bula de remédio).

Feliz Natal! (cartão de Natal).

Jesus (bíblia).

Nível III – a previsão é claramente feita, tomando por base o conteúdo geral do portador. Exemplos:

As respostas das coisas, os significados das coisas (dicionário).

Dizendo o dia, dizendo o nome, a hora; Convidando alguém pra o aniversário (convite de aniversário).

Como é que se usa pra não quebrar; Como se monta (manual de eletrodoméstico).

Histórias (livro de história).

Receitas; As coisa pra você aprender, pra fazer (livro de receita).

Coisas de Deus; Um bucado de negócio falando sobre Jesus (Bíblia).

Notícias; Gente morta, gente roubando, as novidades, as novelas (jornal).

4.1.3. *Atribuição de funções aos portadores (pergunta-chave: Para que você acha que serve X?).*

Nível I - o entrevistado nada diz ou erra a respeito da função do portador.

Exemplos:

Pra quando for pro médico a doutora ver e dar o remédio (bula de remédio, confundiu com receita médica).

Não sei (vários portadores).

Pra convidar alguém pra uma festa (cartão de Natal).

Nível II⁷ - a criança atribui a função ao portador com base em:

a) um traço da situação de uso do objeto. Exemplos:

Pra ir pra igreja (Bíblia).

Pra gente mandar, pega uma folha, tudo que a pessoa bota dentro (carta).

Para a gente procurar (dicionário).

Para entregar às pessoas (cartão de Natal).

Pra tampar o jogo (manual de jogo).

Pra poder ler, quando a professora lê, a gente responde o que ela diz (livro de matemática).

b) um tipo de contato particular com o objeto. Exemplos:

Pra ler e pra recortar letra (jornal).

Pra saber as coisas sobre os animais (livro de Português).

Pra fazer trabalho (livro de Matemática).

Para convidar para uma festa de Natal (cartão de natal).

Pra pessoa com febre (bula de remédio).

Pra dar à tia (carta).

Pra fazer um bolo (livro de receita).

As respostas dos níveis IIa e IIb são diferentes entre si, mas possuem a mesma característica de não explicitar a função principal do portador, qual seja, sua função comunicativo-social.

⁷ Moreira (1992) denomina os níveis II e III de respostas primitivas e respostas evoluídas, respectivamente.

c) ainda pertencem ao Nível II respostas que revelam a percepção da criança a cerca da leitura como tendo um fim em si mesma, sem identificar uma função comunicativo-social do portador. Exemplos:

Pra ler (vários portadores).

Pra ver, para ler (manual de eletrodoméstico).

Pra escrever (livro de Português).

Nível III – Respostas as quais destacam a função comunicativo-social do portador, mesmo que algumas delas contenham traços das respostas do nível II. As respostas classificadas neste nível demonstram a concepção da leitura como atividade meio, com funções bem delimitadas, visando à comunicação na sociedade, ou ainda a realização de algum ato interno como é o caso do dicionário, do livro didático de Matemática e do livro didático de Português⁸. Exemplos:

Pra estudar (livro de matemática).

Pra contar historinha (livro de história).

Para ler e fazer igual à receita (livro de receita).

Pra ver o que tem e votar na pessoa (propaganda eleitoral).

Pra escrever as coisas e mandar pra outra (carta).

Pra chamar a pessoa pra uma festa (convite de aniversário).

Para falar coisa de Deus, para levar para igreja (Bíblia).

Pra saber o que é uma palavra (dicionário).

⁸ O Dicionário possibilita o ato interno de conhecer o significado das palavras, assim como o livro de Matemática possibilita o estudo da Matemática e o de Português, o estudo de Português. Portanto, respostas do tipo “Para ler” não especificam as funções próprias de tais portadores, sendo classificadas no Nível II.

Pra aprender a mexer nas coisas (manual de eletrodoméstico).

Pra aprender a jogar as coisas e brincar (manual de jogo).

Pra ler. Dizendo como é que se usa o remédio (bula de remédio).

4.2. Tarefa 2 – Aspectos lingüísticos do texto

Nesta tarefa, após a leitura de cada gênero textual pelo experimentador, a criança era questionada sobre qual era o gênero textual lido, em forma de múltipla-escolha, e como ela sabia que era aquele determinado texto. Dessa forma, foi avaliada (i) a identificação correta de diferentes gêneros textuais e (ii) os critérios utilizados para tal identificação.

As respostas das crianças foram analisadas com base no sistema de análise desenvolvido por Albuquerque e Spinillo (1997), com adaptações⁹. Assim, temos os seguintes níveis hierárquicos de resposta:

Nível I - A criança não identifica corretamente o tipo de texto lido.

Nível II - A criança identifica corretamente o texto através de critérios indefinidos, vagos.

Exemplos:

Carta, porque eu sei.

Bíblia, porque eu acho que é.

Dicionário, porque eu já li um dicionário.

Tá na cara que é uma receita né?

⁹ Os Níveis II e III anteriormente distintos em Albuquerque e Spinillo (1997) foram fundidos em um só nível, Nível II, por entendermos que os dois tipos de resposta são baseados em critérios indefinidos de identificação.

Porque é uma carta.

Notícia, porque parece notícia.

Carta, porque um dia eu recebi uma cartinha e veio isso aí.

Porque o que você falou é uma propaganda eleitoral.

Observaram-se ainda identificações feitas com base na exclusão, também considerada como critério indefinido. Exemplo:

Porque não é Natal e não é Matemática, Matemática é aqui (apontando para o livro de matemática).

Nível III - A criança identifica o gênero textual baseando-se em critérios precisos e definidos os quais variam em função do texto apresentado. Abaixo os critérios definidos observados.

Aspectos lingüísticos específicos – O entrevistado usa como critério expressões lingüísticas características de determinado gênero textual. É importante destacar que nem todos os textos apresentados possuem expressões lingüísticas específicas, portanto, tal critério não poderia ser utilizado na identificação de todos eles, apenas nos gêneros exemplificados abaixo.

Carta, porque tá Querida Renata, e eu sabia que era carta por isso.

História, porque tem Era uma vez.

Receita, porque é, os ingredientes (referindo a expressão ingredientes no início da receita).

Cartão de Natal, porque disse Feliz Natal.

Função – A criança identifica o texto a partir do uso ou função social que ele desempenha no cotidiano. Exemplos:

Texto de matemática, a professora bota tarefa de matemática, de português e toda vez eu faço e eu leio.

Convite de aniversário, porque tá convidando alguém pra ir pra festa.

Instrução de jogo, porque tá ensinando a jogar.

Cartão de natal. Quando chega o Natal, a gente pega e manda, cartão de Natal.

Conteúdo – O critério usado para identificar o texto é o seu conteúdo. Exemplos:

Receita, porque tem uma lata de leite condensado, o suco de laranja e os ovos.

Convite de aniversário, porque tá falando da festa.

Propaganda comercial, porque tu falou da bicicleta e de vender a bicicleta.

Propaganda eleitoral, falando pela prefeitura então é, eu achei que é.

Olhando, pelas continhas, 5 mais 5 é dez, 4 mais 4 é oito...

4.3. Tarefa 3 – Aspectos lingüísticos e portadores

Na Tarefa 3, a pergunta-chave do examinador foi: “Em quais desses (portadores) aqui na mesa pode vir X (texto lido)? Em mais algum?”. A análise buscou avaliar a capacidade de estabelecer relações entre os gêneros textuais e seus portadores.

Nível I - uma ou mais respostas incorretas ou a criança não identifica nenhum portador.

Exemplos:

Verbetes de dicionário: *Vem no Cartão de Natal* (E: Vem escrito em mais algum?) *Não*.

Instrução de eletrodoméstico: *Na Bíblia, livro de receita, propaganda eleitoral*.

Mensagem natalina: *Na propaganda eleitoral e no manual de eletrodoméstico*.

Bula de remédio: *Vem no livro de história e no jornal*.

Nível II - fazem parte deste nível dois tipos de resposta, como se observa abaixo:

a) Resposta correta e incorreta: mais de uma resposta e pelo menos uma é incorreta.

Exemplos:

Texto de Matemática: *No Livro de matemática*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Livro de português*.

Verbetes de dicionário: *Vem no Dicionário*. (E: Vem escrito em mais algum?) *No convite de aniversário*.

Notícia de jornal: *Jornal*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Vem no manual de jogo e no manual de eletrodoméstico*.

b) Resposta correta, sem esgotar todas as possibilidades: uma ou mais respostas corretas, porém sem esgotar todas as respostas corretas possíveis (quando pertinente, dependendo do gênero). Exemplos:

Notícia: *Jornal*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Não* (escolhas possíveis: jornal e revista).

Propaganda eleitoral: *Propaganda eleitoral*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Vem, no jornal* (escolhas possíveis: encarte de propaganda eleitoral, jornal e revista).

Notícia: *Na revista*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Não, vem não* (escolhas possíveis: jornal e revista).

Propaganda comercial: *Vem no jornal*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Na revista* (escolhas possíveis: encarte de propaganda comercial, jornal e revista).

Receita culinária: *No livro de receita*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Não* (escolhas possíveis: livro de receita, jornal e revista).

Nível III - uma ou mais respostas corretas, esgotando todas as possibilidades de respostas corretas (quando pertinente, dependendo do gênero). Exemplos:

Salmo: *Vem na Bíblia*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Vem não*.

Convite de aniversário: *No convite de aniversário*. (E: Vem escrito em mais algum?) *Não*.

Instrução de jogo: *No manual de jogo, aqui.* (E: Vem escrito em mais algum?)

Não.

Notícia: *No jornal.* (E: Vem escrito em mais algum?) *Vem na revista.*

5. RESULTADOS

Seguem-se as comparações entre os grupos de participantes e entre as tarefas. Os grupos foram comparados, em cada tarefa, com o objetivo de examinar se havia diferenças entre eles com respeito aos níveis de respostas. As tarefas foram comparadas, em cada grupo, buscando identificar qual tarefa era mais fácil ou mais difícil para cada grupo. É importante destacar que as análises não foram feitas apenas com base no erro ou acerto das perguntas-chave, mas em níveis hierárquicos de resposta.

5.1. Comparações entre grupos em cada tarefa

5.1.1. Tarefa 1: Portadores de texto

A Tabela 1 mostra a comparação entre grupos na Tarefa 1, no que se refere à identificação de portadores.

Tabela 1: Número e percentual (entre parênteses) de níveis de respostas por grupos na Tarefa 1 (identificação de portadores)

Grupos	Nível I	Nível II	Nível III
1 (3 anos) (n=360)	106 (29,4)	109 (30,3)	145 (40,3)
2 (2 anos) (n=360)	108 (30)	119 (33)	133 (37)
3 (1 ano) (n=360)	126 (35)	71 (19,7)	163 (45,3)
4 (sem Ed. Infantil) (n=360)	78 (21,7)	119 (33)	163 (45,3)

Nota: Nível I: identificação incorreta; Nível II: identificação correta, critérios externos ao portador e Nível III: identificação correta, critérios inerentes ao portador.

Comparando os níveis em geral no interior de cada grupo através do Teste de Friedman, observou-se que nos grupos 1, 2 e 3 as respostas não se diferenciam significativamente entre os três níveis. A única diferença foi em relação ao Grupo 4 ($p = 0,012$).

O Teste de Wilcoxon, aplicado aos níveis dois a dois, identificou diferenças significativas entre os níveis apenas em relação ao Grupo 3 (Nível III vs. Nível I: $p = 0,004$ e Nível III vs. Nível II: $p = 0,026$) e ao Grupo 4 (Nível I vs. Nível II: $p = 0,021$ e Nível I vs. Nível III: $p = 0,027$). Essas diferenças indicam, como mostra a Tabela 1, que as respostas do Grupo 3 se caracterizam pelo Nível III (45,3%), seguidas de respostas Nível I (35%), sendo pouco freqüentes respostas do Nível II (19,7%). No Grupo 4, as respostas mais freqüentes também eram do Nível III (45,3%), seguidas de respostas Nível II (33%), sendo as menos freqüentes as do Nível I (21,7%). De modo geral, se observa que, nos Grupos 1 e

2, as respostas das crianças se distribuíam igualmente entre os níveis e que no Grupo 3 e no Grupo 4 havia uma concentração no Nível III.

Com o objetivo de examinar possíveis diferenças entre os grupos, aplicou-se o Teste de Kruskal-Wallis que avaliou as diferenças entre os quatro grupos no geral e o Teste U de Mann-Whitney que analisou as diferenças entre os grupos dois a dois. Ambos os testes revelaram que não houve diferenças significativas entre os grupos em relação ao padrão de níveis de respostas.

De maneira geral, o que se observa é que as crianças com mais tempo de Educação Infantil (G1 e G2) fornecem respostas em todos os três níveis, sem se concentrar em algum deles. Já as crianças com pouco tempo de Educação Infantil (G3) ou mesmo sem Educação Infantil (G4), surpreendentemente, apresentaram respostas que se concentram no nível mais elaborado (Nível III), sendo capazes de identificar corretamente os portadores e adotar critérios a eles inerentes. Tomando a amostra de forma geral, é possível sugerir que, no que diz respeito à identificação dos portadores, as crianças com mais anos de Educação Infantil incorreram em mais erros e critérios externos ao portador do que aquelas com menos anos ou sem Educação Infantil.

A Tabela 2 apresenta os resultados relativos à previsão de conteúdo dos portadores.

Tabela 2: Número e percentual (entre parênteses) de níveis de respostas por grupos na Tarefa 1 (previsão de conteúdo do portador)

GRUPOS	Nível I	Nível II	Nível III
1 (3 anos) (n=360)	173 (48,1)	38 (10,5)	149 (41,4)
2 (2 anos) (n=360)	172 (47,8)	21 (5,8)	167 (46,4)
3 (1 ano) (n=360)	147 (40,8)	13 (3,6)	200 (55,6)
4 (sem Ed. Infantil) (n=360)	153 (42,5)	37 (10,3)	170 (47,2)

Nota: Nível I: não responde ou conteúdo incorreto; Nível II: a criança acerta parcialmente o conteúdo, citando passagens ou lendo palavras presentes no portador e Nível III: previsão correta.

O Teste de Friedman foi aplicado com o objetivo de avaliar se haveria diferenças significativas entre os níveis em cada grupo. Tal teste não identificou diferenças significativas entre os níveis em cada um dos quatro grupos (Grupo 1: $p = 0,002$; Grupo 2: $p = 0,000$; Grupo 3: $p = 0,000$ e Grupo 4: $p = 0,000$).

O Teste de Wilcoxon, analisando os níveis dois a dois, também identificou diferenças entre os níveis em cada um dos quatro grupos, conforme o Quadro 6.

Quadro 6: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na Tarefa 1 (previsão de conteúdo do portador)

	Nível I vs. Nível II	Nível I vs. Nível III	Nível II vs. Nível III
Grupo 1	0,000	0,648	0,002
Grupo 2	0,000	0,966	0,000
Grupo 3	0,000	0,144	0,000
Grupo 4	0,000	0,563	0,000

Nota: em negrito as diferenças significativas.

Dessa forma, como se observa na Tabela 2, em cada grupo, os percentuais de respostas nos Níveis I e III são semelhantes e muito superiores àqueles do Nível II, o qual apresentou sempre uma frequência muito baixa (G1: 10,5%; G2: 5,8%; G3: 3,6% e G4: 10,3%).

Considerando as possíveis diferenças entre grupos, o Teste de Kruskal-Wallis e o Mann-Whitney U não identificaram qualquer diferença significativa entre eles, visto que o mesmo padrão de resposta se repetiu em todos os grupos, como se observa na Tabela 2.

É possível concluir, portanto, que independentemente do tempo de Educação Infantil as crianças tenderam ou a errar o conteúdo do portador (Nível I) ou a prever corretamente seu conteúdo (Nível III), sendo muito poucas as respostas parcialmente corretas, baseadas em palavras isoladas ou na leitura do portador (Nível II). Isso sugere que, do ponto de vista do desenvolvimento, as crianças passam do erro para o acerto no que concerne à previsão do conteúdo dos portadores.

A Tabela 3 mostra os resultados relativos à atribuição de funções aos portadores.

Tabela 3: Número e percentual (entre parênteses) de níveis de respostas por grupos na Tarefa 1 (atribuição de função ao portador)

GRUPOS	Nível I	Nível II	Nível III
1 (3 anos) (n=360)	90 (25)	163 (45,3)	107 (29,7)
2 (2 anos) (n=360)	83 (23)	137 (38,1)	140 (38,9)
3 (1 ano) (n=360)	87 (24,2)	118 (32,7)	155 (43,1)
4 (sem Ed. Infantil) (n=360)	83 (23,1)	126 (35)	151 (41,9)

Nota: Nível I: a criança nada diz ou erra a função do portador; Nível II: a criança atribui a função ao portador com base em um traço da situação de uso do objeto, em um tipo de contato particular com o objeto ou na percepção da leitura como tendo um fim em si mesma e Nível III: destacam a função comunicativo-social do portador.

O Teste de Friedman identificou diferenças significativas entre os níveis no Grupo 1 ($p = 0,001$), Grupo 2 ($p = 0,012$) e Grupo 3 ($p = 0,023$). Comparações feitas pelo Wilcoxon mostraram haver diferenças significativas nos níveis dos grupos, conforme Quadro 7.

Quadro 7: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na Tarefa 1 (atribuição de funções ao portador)

	Nível I vs. Nível II	Nível I vs. Nível III	Nível II vs. Nível III
Grupo 1	0,008	0,374	0,029
Grupo 2	0,020	0,005	0,935
Grupo 3	0,070	0,024	0,182
Grupo 4	0,087	0,006	0,180

Nota: em negrito as diferenças significativas.

Como pode ser visto na Tabela 3, 45,3% das respostas do Grupo 1 são do Nível II, percentual este bem mais expressivo do que aqueles observados em relação ao Nível I (25%) e ao Nível III (29,7), que não se diferenciavam. No Grupo 2, a diferença entre os níveis deveu-se ao baixo percentual de respostas no Nível I (23%) quando comparado aos demais níveis (Nível II: 38,1% ; Nível III: 38,9%) que não se diferenciavam. O Grupo 3 e o Grupo 4 apresentam o mesmo padrão de resultados, visto que em ambos observa-se um percentual baixo de respostas Nível I (Grupo 3: 24,2% e Grupo 4: 23,1%) quando comparadas às do Nível III (Grupo 3: 43,1% e Grupo 4: 41,9%). De modo geral, o que se verifica é que respostas do Nível I são pouco freqüentes em todos os grupos. No Grupo 1, as respostas se concentram no Nível II; no Grupo 2, se concentram igualmente no Nível II e no Nível III e no Grupo 3 e no Grupo 4 a concentração é maior no Nível III.

O Teste de Kruskal-Wallis não encontrou diferenças entre os grupos de forma geral, porém foram identificadas diferenças entre grupos quando comparados dois a dois pelo Teste U de Mann-Whitney em relação ao Nível II (Grupo 1 vs. Grupo 3: $p = 0,020$; Grupo 1 vs. Grupo 4: $p = 0,027$) e em relação ao Nível III (Grupo 1 vs. Grupo 3: $p = 0,036$; Grupo 1 vs. Grupo 4: $p = 0,019$). Esses dados decorrem do fato de que as respostas do Nível II são mais freqüentes entre as crianças do Grupo 1 (29,9%)¹⁰ do que entre as crianças do Grupo 3 (21,7%) e do Grupo 4 (23,2%). Quanto às respostas do Nível III, essas são mais freqüentemente oferecidas pelas crianças do Grupo 3 (28%) e do Grupo 4 (27,3%) do que

¹⁰ Os percentuais relativos a cada grupo foram obtidos somando-se as respostas de cada nível. Assim, no Nível I, $n = 343$; Nível II, $n = 544$ e Nível III, $n = 553$.

pelos do Grupo 1 (19,3%). No Nível I, os grupos não se diferenciavam porque em todos eles, como mencionado, era baixo o percentual de respostas nesse nível.

De modo geral, nota-se que as crianças com muitos anos de Educação Infantil (G1 e G2) tendem a atribuir a função ao portador referindo-se a traços particulares da situação de uso do mesmo (Nível II). Por sua vez, as crianças com poucos anos de Educação Infantil (G3) ou mesmo sem Educação Infantil (G4) fornecem respostas que destacam a função comunicativo-social do portador (Nível III). Mais uma vez, como se observou também em relação à identificação dos portadores (Tabela 1), a amostra investigada parece se dividir em duas grandes classes de resultados: aqueles relativos a crianças com muitos anos de Educação Infantil (G1 e G2) e crianças com poucos anos de Educação Infantil (G3) ou sem Educação Infantil (G4).

Considerando os resultados gerais obtidos na Tarefa 1 que tratou sobre o conhecimento acerca de portadores de texto, é possível verificar que tanto na Identificação quanto na Atribuição de função ao portador as crianças dos grupos com menos tempo de Educação Infantil ou mesmo sem nenhuma experiência na Educação Infantil (G3 e G4) apresentaram respostas mais elaboradas do que aquelas que tiveram maior tempo de Educação Infantil. Dessa forma, as crianças com pouca ou nenhuma Educação Infantil (Grupos 3 e 4) identificam corretamente o portador com base em critérios a ele inerentes e destacam claramente a função comunicativo-social do mesmo. Surpreendentemente, por outro lado, as crianças com mais anos de Educação Infantil (Grupos 1 e 2) apresentam igualmente os três níveis de resposta na identificação e tendem a atribuir a função ao portador referindo-se a traços particulares da situação de uso do mesmo. No entanto, no que

diz respeito à previsão de conteúdo do portador, o tempo de Educação Infantil não influenciou o padrão de respostas que ou eram muito elementares ou muito elaboradas.

5.1.2. Tarefa 2: Aspectos lingüísticos

Tabela 4: Número e percentual (entre parênteses) de níveis de respostas por grupos na Tarefa 2 (aspectos Lingüísticos).

GRUPOS	Nível I	Nível II	Nível III
1 (3 anos) (n=360)	149 (41,4)	141 (39,2)	70 (19,4)
2 (2 anos) (n=360)	116 (32,2)	181 (50,3)	63 (17,5)
3 (1 ano) (n=360)	88 (24,4)	155 (43,1)	117 (32,5)
4 (sem Ed. Infantil) (n=360)	94 (26,1)	168 (46,7)	98 (27,2)

Nota: Nível I: identificação incorreta; Nível II: identificação correta através de critérios indefinidos, vagos e Nível III: identificação correta através de critérios precisos (lingüísticos, função ou conteúdo).

O teste de Friedman identificou diferenças significativas entre os níveis nos Grupo 1 ($p = 0,010$), Grupo 2 ($p = 0,000$) e no Grupo 4 ($p = 0,013$). O Teste de Wilcoxon também demonstrou diferenças entre os níveis, como se observa no Quadro 8.

Quadro 8: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na Tarefa 2 – Aspectos lingüísticos.

	Nível I vs. Nível II	Nível I vs. Nível III	Nível II vs. Nível III
Grupo 1	0,763	0,008	0,004
Grupo 2	0,016	0,026	0,000
Grupo 3	0,004	0,464	0,195
Grupo 4	0,002	0,961	0,040

Nota: em negrito as diferenças significativas.

No Grupo 1, a significância se deveu ao fato de que respostas no Nível III (19,4%) foram muito raras quando comparadas às respostas nos demais níveis (Nível I: 41,4%, Nível II: 33,2%). No Grupo 2, as respostas do Nível II (50,33%) foram muito mais adotadas do que as do Nível III (17,5%) e do Nível I (32,2%), sendo as do Nível III as menos utilizadas. A respeito do Grupo 3, a única diferença entre os níveis foi em relação ao Nível II (43,1%) ser mais freqüente do que o Nível I (24,4%). Já no Grupo 4, as diferenças decorreram do fato de que o percentual de respostas Nível II (46,7%) era expressivamente maior que o percentual de respostas dos demais níveis (Nível I: 26,1%; Nível III: 27,2%).

Na comparação entre grupos, o Teste de Kruskal-Wallis verificou uma diferença apenas no Nível I ($p = 0,011$). O Teste U de Mann-Whitney encontrou diferenças no Nível I entre os Grupos 1 e 3 ($p = 0,007$) e entre os Grupos 1 e 4 ($p = 0,007$). Ou seja, as crianças do Grupo 1 adotaram mais respostas do Nível I (33,3%)¹¹ do que as do Grupo 3 (19,7%) e do Grupo 4 (21%), não havendo outra diferença significativa entre os grupos.

Em geral, é possível afirmar que a identificação correta do gênero textual com base em critérios precisos (Nível III) foi pouco freqüente em todos os grupos. A única diferença entre eles residiu no Nível I (identificação incorreta), visto que crianças que com mais anos

¹¹ Os percentuais relativos a cada grupo foram obtidos somando-se as respostas de cada nível. Assim, no Nível I, $n = 447$; Nível II, $n = 645$ e Nível III, $n = 348$.

de Educação Infantil (Grupo 1) erraram mais a identificação do gênero do que crianças com poucos anos de Educação Infantil (Grupos 3 e 4). Assim como na identificação de portadores e na atribuição de funções (Tarefa 1), também na identificação de gêneros textuais (Tarefa 2) o que se observa é que crianças com mais tempo de Educação Infantil tendem a emitir respostas mais elementares do que crianças com menos anos de Educação Infantil. Possíveis explicações relativas a esse padrão de resultados que se repete na Tarefa 1 e na Tarefa 2 serão apresentadas na discussão final deste trabalho.

5.1.3. Tarefa 3: Relações entre aspectos lingüísticos e portadores

Tabela 5: Número e percentual (entre parênteses) de níveis de respostas por grupos na Tarefa 3 (relações entre aspectos lingüísticos e portadores)

GRUPOS	Nível I	Nível II	Nível III
1 (3 anos) (n=360)	197 (54,7)	75 (20,8)	88 (24,5)
2 (2 anos) (n=360)	178 (49,5)	92 (25,5)	90 (25)
3 (1 ano) (n=360)	134 (37,2)	119 (33,1)	107 (29,7)
4 (sem Ed. Infantil) (n=360)	129 (35,8)	100 (27,8)	131 (36,4)

Nota: Nível I: resposta incorreta; Nível II: resposta correta ou parcialmente correta, sem esgotar todas as possibilidades e Nível III: reposta correta, esgotando todas as possibilidades.

O Teste Friedman considerou significativas as diferenças entre níveis nos Grupos 1 ($p = 0,001$), Grupo 2 ($p = 0,011$) e Grupo 4 ($p = 0,050$), mas não no Grupo 3. Importante comentar que a diferença entre os níveis no grupo 4, embora significativa, não foi tão expressiva como aquelas identificadas no Grupo 1 e no Grupo 2.

No Grupo 1, o Wilcoxon identificou diferenças entre os Níveis I e II ($p = 0,002$) e os Níveis I e III ($p = 0,002$). Como visto na Tabela 5, as crianças deste grupo tendiam a fornecer muito mais respostas do Nível I (54,7%) do que do Nível II (20,8%) e no Nível III (24,5%). O mesmo ocorreu no Grupo 2 (Nível I vs. Nível II: $p = 0,001$ e Nível I vs. Nível III: $p = 0,004$), visto que no Nível I o percentual era de 49,5%, no Nível II, de 25,5% e no Nível III, de 25%. No grupo 4, a diferença foi significativa apenas entre os Níveis III e II ($p = 0,032$), pois existiram mais respostas do Nível III (36,4%) do que do Nível II (27,8%). Sendo assim, é possível afirmar que os Grupos 1 e 2 concentram suas respostas no Nível I e o Grupo 4 apresenta mais respostas no Nível III do que no Nível II.

Comparando os grupos em cada nível, o Teste de Kruskal-Wallis encontrou diferenças entre grupos no Nível I ($p = 0,0006$) e no Nível II ($p = 0,011$). O Teste U de Mann-Whitney também encontrou diferenças nos níveis entre os grupos. No Nível I, foram encontradas diferenças entre os Grupos 1 e 3 ($p = 0,009$), entre os Grupos 1 e 4 ($p = 0,006$), entre os Grupos 2 e 3 ($p = 0,037$) e entre os Grupos 2 e 4 ($p = 0,025$). Isso mostra que os Grupos 1 e 2 apresentaram-se de forma semelhante com relação ao Nível I, apresentando porcentagens próximas¹² (Grupo 1: 30,9% e Grupo 2: 27,9%) e superiores aos Grupos 3 (21%) e 4 (20,2%), que também se comportaram de forma semelhante.

¹² Os percentuais relativos a cada grupo foram obtidos somando-se as respostas de cada nível. Assim, no Nível I, $n = 638$; Nível II, $n = 386$ e Nível III, $n = 416$.

No Nível II, a diferença esteve entre os Grupos 1 e 3 ($p = 0,003$) e os Grupos 1 e 4 ($p = 0,034$). Isso se deveu ao fato de que o Grupo 1 emitiu menos respostas no Nível II (19,4%) do que o Grupo 3 (30,8%) e Grupo 4 (25,9%).

Com relação ao Nível III, o teste identificou diferenças entre os Grupos 1 e 4 ($p = 0,013$) e entre os Grupos 2 e 4 ($p = 0,039$), visto que os Grupos 1 e 2 emitiram poucas respostas no Nível III (Grupo 1: 21,2% e Grupo II: 21,6%) se comparados ao Grupo 4 (31,5%).

De maneira geral, é possível dizer que a maioria das respostas das crianças com mais tempo de Educação Infantil (G1 e G2), é incorreta, indicando que muitas dessas crianças não conhecem a relação entre os gêneros textuais e seus portadores. Já as crianças com um apenas um ano de Educação Infantil (G3), expressam um conhecimento um pouco mais elaborado a respeito desta relação. O problema dessas crianças, entretanto, é conseguir esgotar todas as possibilidades de relação entre um gênero e seus diversos portadores. Este, de fato, é um conhecimento bem mais sofisticado (Nível III) que aparece de forma mais clara entre as crianças sem Educação Infantil (G4). Mais uma vez, observa-se que os Grupos 1 e 2 (com mais tempo de Educação Infantil) comportaram-se de forma semelhante, apresentando respostas mais elementares, e que os Grupos 3 e 4 (com menos tempo ou sem Educação Infantil) também foram parecidos, exibindo respostas mais elaboradas.

5.2. Comparações entre as tarefas em cada grupo

Considerando que em cada tarefa existem três níveis hierárquicos de resposta, sendo o Nível I sempre o mais elementar, o Nível II o intermediário e o Nível III o mais sofisticado, é interessante examinar se haveria alguma tarefa mais fácil ou mais difícil que outra em cada grupo. Para efeito de comparação, foi considerado apenas um dos três aspectos tratados na Tarefa 1, no caso a identificação do portador e os critérios utilizados. Tal decisão foi tomada devido ao fato de que este aspecto se aproxima daquilo que foi investigado na Tarefa 2, que envolve a identificação de gêneros textuais e a explicitação dos critérios utilizados. Como a Tarefa 3 examina a relação entre gêneros textuais e portadores de texto, ela também foi incluída nesta comparação.

As tabelas a seguir foram elaboradas em relação a cada grupo separadamente, procurando-se, assim, examinar o nível de dificuldade das crianças com as tarefas no interior de cada grupo.

Tabela 6: Número e percentual (entre parênteses) dos níveis de resposta em cada tarefa no Grupo 1 (3 anos de Educação Infantil)

Tarefas	Nível I n = 452	Nível II n = 325	Nível III n = 303
1 (portadores)	106 (23,5)	109 (33,5)	145 (47,9)
2 (aspectos lingüísticos)	149 (32,9)	141 (43,4)	70 (23,1)
3 (relações)	197 (43,6)	75 (23,1)	88 (29)

O Teste Wilcoxon não detectou diferenças entre as frequências do Nível I nas Tarefas 1 e 2 (ver níveis de significância no Quadro 9), porém demonstrou diferenças entre as Tarefas 1 e 3 e as Tarefas 2 e 3. Como se vê na Tabela 6, isso se deve ao fato de que respostas do Nível I na Tarefa 3 (43,6%) são significativamente mais frequentes do que na Tarefa 1 (23,5%) e na Tarefa 2 (32,9%).

Com relação ao Nível II, o mesmo teste não encontrou diferenças entre as Tarefas 3 e 1, mas sim entre as Tarefas 1 e 2 e as Tarefas 2 e 3 (ver Quadro). Assim, pode-se afirmar que respostas do Nível II foram mais adotadas na Tarefa 2 (43,4%) do que na Tarefa 1 (33,5%) e na Tarefa 3 (23,1%).

Quanto ao Nível III, não foram identificadas diferenças entre as Tarefas 2 e 3, mas sim entre as Tarefas 1 e 2 e entre as Tarefas 1 e 3 (ver Quadro 9). Desse modo, a ocorrência do Nível III na Tarefa 1 (47,9%) é superior à sua ocorrência na Tarefa 2 (23,1%) e na Tarefa 3 (29%).

Quadro 9: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na comparação entre tarefas no Grupo 1 (3 anos de Educação Infantil)

	Tarefa 1 vs. Tarefa 2	Tarefa 1 vs. Tarefa 3	Tarefa 2 vs. Tarefa 3
Nível I	0,093	0,000	0,000
Nível II	0,012	0,203	0,003

Nível III **0,000** **0,033** 0,174

Nota: em negrito as diferenças significativas.

É possível concluir que, no Grupo 1 (3 anos de Educação Infantil), o nível de resposta mais elementar (Nível I) foi mais freqüente na Tarefa 3, o nível intermediário (Nível II), mais freqüente na Tarefa 2 e o nível mais sofisticado (Nível III), na Tarefa 1. Isto significa que identificar as relações entre gêneros e portadores (Tarefa 3) é habilidade complexa de ser alcançada por essas crianças, enquanto que identificar os portadores (Tarefa 1) foi facilmente possível de ser realizada. Identificar gêneros textuais (Tarefa 2), por sua vez, parece ser uma atividade intermediária nesse processo, sendo mais difícil que a identificação do portador e mais fácil que estabelecer relações entre portadores e gêneros.

Tabela 7: Número e percentual (entre parênteses) dos níveis de resposta em cada tarefa no Grupo 2 (2 anos de Educação Infantil)

Tarefas	Nível I n = 402	Nível II n = 329	Nível III n = 286
1 (portadores)	108 (26,9)	119 (30,3)	133 (46,5)
2 (aspectos lingüísticos)	116 (28,9)	181 (46,2)	63 (22)
3 (relações)	178 (44,2)	92 (23,5)	90 (31,5)

O Teste Wilcoxon novamente confirmou (ver níveis de significância no Quadro 10) que respostas do Nível I são significativamente mais freqüentes na Tarefa 3 (44,2%) do que nas demais (Tarefa 1: 26,9% e Tarefa 2: 28,9%). Com relação ao Nível II, mais uma vez, observa-se que este foi expressivamente mais comum na Tarefa 2 (46,2%), do que nas Tarefas 1 (33,5%) e 3 (23,1%). Comparando o Nível III entre as tarefas, o teste identificou que o Nível III ocorre com mais freqüência na Tarefa 1 (47,9%) do que na Tarefa 2 (23,1%) e na Tarefa 3 (29%).

Quadro 10: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na comparação entre tarefas no Grupo 2 (2 anos de Educação Infantil)

	Tarefa 1 vs. Tarefa 2	Tarefa 1 vs. Tarefa 3	Tarefa 2 vs. Tarefa 3
Nível I	0,211	0,000	0,000
Nível II	0,008	0,254	0,000
Nível III	0,001	0,027	0,075

Nota: em negrito as diferenças significativas.

Tais dados sugerem a mesma conclusão encontrada em relação ao Grupo 1: identificar portadores de texto (Tarefa 1) é a habilidade mais fácil de todas, estabelecer relações entre gêneros e portadores (Tarefa 3) é a mais difícil e identificar gêneros (Tarefa 2) é uma habilidade intermediária entre às demais.

Tabela 8: Número e percentual (entre parênteses) dos níveis de resposta em cada tarefa no Grupo 3 (1 ano de Educação Infantil)

Tarefas	Nível I n = 348	Nível II n = 345	Nível III n = 387
1 (portadores)	126 (36,2)	71 (20,6)	163 (42,1)
2 (aspectos lingüísticos)	88 (25,3)	155 (44,9)	117 (30,2)
3 (relações)	134 (38,5)	119 (34,5)	107 (27,7)

Mais uma vez no Grupo 3, através do teste de Wilcoxon pode-se concluir que respostas do Nível I são significativamente superiores na Tarefa 3 (38,5%) do que nas demais (Tarefa 1: 36,2% e Tarefa 2: 25,3%). Já as respostas do Nível II são significativamente mais comuns na Tarefa 2 (44,9%), do que nas Tarefas 1 (20,6%) e 3 (34,5%). As respostas do Nível III ocorrem com mais frequência na Tarefa 1 (42,1%) do que nas demais (Tarefa 2: 30,2% e Tarefa 3: 27,7%) (ver níveis de significância no Quadro 11).

Quadro 11: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na comparação entre tarefas no Grupo 3 (1 ano de Educação Infantil)

	Tarefa 1 vs. Tarefa 2	Tarefa 1 vs. Tarefa 3	Tarefa 2 vs. Tarefa 3
Nível I	0,768	0,003	0,000
Nível II	0,002	0,236	0,022
Nível III	0,001	0,001	0,792

Nota: em negrito as diferenças significativas.

Assim, pode-se afirmar que, também no Grupo 3 (2 anos de Educação Infantil), a identificar portadores foi mais fácil (Tarefa 1), identificar gêneros foi atividade intermediária (Tarefa 2) e estabelecer relações entre ambos foi a tarefa mais difícil (Tarefa 3).

Tabela 9: Número e percentual (entre parênteses) dos níveis de resposta em cada tarefa no Grupo 4 (sem Educação Infantil)

Tarefas	Nível I n = 301	Nível II n = 387	Nível III n = 392
1 (portadores)	78 (25,9)	119 (30,7)	163 (41,6)
2 (aspectos lingüísticos)	94 (31,2)	168 (43,4)	98 (25)
3 (relações)	129 (42,9)	100 (25,9)	131 (33,4)

Neste grupo, o Teste de Wilcoxon também demonstrou que o Nível I, mais elementar, aparece mais comumente na Tarefa 3 (42,9%) do que na Tarefa 1 (25,9%) e na tarefa 2 (31,2%). Em relação ao Nível II, intermediário, foi mais freqüente na Tarefa 2 (43,4%) do que na Tarefa 1 (30,7%) e na Tarefa 3 (25,9%) (níveis de significância no Quadro 12). Porém, diferentemente dos outros grupos, os percentuais do Nível III na Tarefa 1 (41,6%) e na Tarefa 3 (33,4%) foram considerados semelhantes pelo teste devido ao aumento da freqüência de respostas no Nível III na Tarefa 3 (33,4%). O Wilcoxon considerou diferentes o Nível III na Tarefa 2 do Nível III nas demais, já que na Tarefa 2 a ocorrência do Nível III (25%) é inferior à Tarefa 1 (41,6%) e à Tarefa 3 (33,4%).

Quadro 12: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na comparação entre tarefas no Grupo 4 (sem Educação Infantil)

	Tarefa 1 vs. Tarefa 2	Tarefa 1 vs. Tarefa 3	Tarefa 2 vs. Tarefa 3
Nível I	0,523	0,002	0,001
Nível II	0,008	0,238	0,001
Nível III	0,004	0,155	0,032

Nota: em negrito as diferenças significativas.

Conclui-se que, no Grupo 4 (sem Educação Infantil), a Tarefa 2 continua tendo uma dificuldade mediana, pois nela se alcança mais usualmente o Nível II, mas não podemos afirmar qual das Tarefas 1 ou 3 é a mais fácil ou mais difícil, pois, embora seja mais comum ocorrer o Nível I na Tarefa 3, o Nível III também ocorre quase que na mesma frequência nas duas tarefas.

Como se observa, quase não existiram diferenças entre os grupos, com exceção do Grupo 4, na comparação entre as tarefas. Isso pode sugerir que, em geral, possa haver um percurso de desenvolvimento de conhecimento sobre textos que se inicia no conhecimento sobre portadores de texto, passando pelo conhecimento sobre gêneros textuais e culminando no conhecimento sobre a relação existente entre ambos. No sentido de investigar tal hipótese independentemente do tempo de escolaridade da criança, será

analisada a Tabela 10, que trata das tarefas e dos níveis de respostas de todas as crianças, independentemente do grupo de escolaridade ao qual pertença.

Tabela 10: Número e percentual (entre parênteses) dos níveis de resposta em cada tarefa em todos os grupos

Tarefas	Nível I n = 1503	Nível II n = 1449	Nível III n = 1368
1 (portadores)	418 (27,8)	418 (28,8)	604 (44,1)
2 (aspectos lingüísticos)	447 (29,7)	645 (44,5)	348 (25,5)
3 (relações)	638 (42,5)	386 (26,7)	416 (30,4)

Analisando a soma dos grupos por meio do Teste de Wilcoxon (ver níveis de significância no Quadro 13) é possível concluir que o Nível I é mais freqüente na Tarefa 3 (42,5%) do que na Tarefa 1 (27,8%) e na Tarefa 2 (29,7%). Já o Nível II tem uma ocorrência superior na Tarefa 2 (44,5%) do que nas demais (Tarefa 1: 28,8% e Tarefa 3: 26,7%). O Nível III, por sua vez, é mais comum na Tarefa 1 (41,6%) do que na Tarefa 2 (25%) e na Tarefa 3 (33,4%).

Quadro 13: Níveis de significância obtidos no Teste de Wilcoxon na comparação entre tarefas em todos os grupos

Tarefa 1 vs.	Tarefa 1 vs.	Tarefa 2 vs.
---------------------	---------------------	---------------------

	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 3
Nível I	0,102	0,000	0,000
Nível II	0,000	0,205	0,000
Nível III	0,000	0,000	0,074

Nota: em negrito as diferenças significativas.

Assim, independentemente do tempo de escolaridade das crianças, a Tarefa 3 se configurou como a mais difícil, a Tarefa 1 parece ser a mais fácil e a Tarefa 2 parece ter uma dificuldade intermediária entre as demais.

Tais dados apontam que em as crianças têm maior domínio quando levadas a identificar portadores de texto, do que quando levadas a identificar gêneros textuais. Porém parecem ter mais facilidade em identificar gêneros textuais do que em realizar a relação existente entre gêneros textuais e portadores de texto. Isso sugere linhas gerais de desenvolvimento no conhecimento sobre textos que serão discutidas no final deste trabalho.

6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES FINAIS

A motivação para a presente pesquisa derivou-se da preocupação e do desafio de compreender o Letramento, dada sua relevância e complexidade. A partir das leituras iniciais sobre este tema, notou-se uma grande concentração de estudos sobre questões referentes ao Letramento em adultos. Nesta pesquisa, se buscou, por sua vez, investigar o Letramento em crianças recém egressas da Educação Infantil, visto que se acredita que a mesma possa ter uma grande contribuição na aquisição do Letramento. Outro foco importante da pesquisa foi a abordagem psicológica do Letramento, até então tratado em uma abordagem educacional e lingüística. Ao optar por investigar o letramento através de um enfoque psicológico, a pesquisa versou sobre o conhecimento de crianças sobre textos, examinando o papel da Educação Infantil neste conhecimento. O conhecimento sobre textos foi tomado como indicador de Letramento, pois é por meio dos textos que a comunicação se faz em nossa sociedade. O conhecimento sobre textos selecionado para investigar o letramento foi aquele relativo ao uso dos textos no cotidiano. Três foram os aspectos tratados relativos ao conhecimento sobre textos: (i) conhecimento sobre portadores de textos, (ii) conhecimento sobre gêneros textuais e (iii) conhecimento sobre a relação entre gêneros textuais e os portadores pelos quais podem se fazer presentes. Esses aspectos foram metodologicamente traduzidos em tarefas apresentadas às crianças, sendo considerados expressão, dentre outras possíveis, de Letramento.

As discussões e conclusões a seguir, são apresentadas com base nesses três aspectos, derivadas dos dados obtidos neste estudo e no que a literatura, apresentada no Capítulo 1, traz para este campo de investigação.

6.1. A capacidade de identificar portadores de texto

Como se caracteriza esta capacidade

Nesta pesquisa, foi possível observar um padrão de conhecimento sobre portadores de texto semelhante àquele apresentado por Moreira (1992). Na identificação de portadores, percebeu-se que esta evolui da identificação incorreta, passando por identificações corretas baseadas em critérios externos ao portador e culminando em identificações corretas pautadas em elementos a ele inerentes. Nota-se, nesta evolução, uma crescente apropriação dos portadores por parte da criança. A atenção passa por elementos externos ao texto até que recai sobre os atributos próprios ao objeto.

Quanto à previsão de conteúdo do portador, percebeu-se que não existe uma evolução propriamente dita a esse respeito, visto que as crianças ou acertavam na identificação do conteúdo ou erravam.

Com relação à atribuição de funções aos portadores existe uma evolução semelhante àquela observada em relação à identificação. Em um momento mais elementar, a criança erra a função do portador, depois, em um nível intermediário, passa a atribuir-lhe uma função com base em elementos da situação de uso do objeto ou em um contato muito particular com o mesmo. Por fim, percebe-se que a criança é capaz de atribuir a função comunicativo-social própria ao portador. Mais uma vez, percebe-se que a atenção se volta de aspectos externos ao texto para o portador em si, assim como ocorre na identificação.

Comparações entre os grupos

Os dados mostraram que as crianças com mais tempo de Educação Infantil (G1 e G2) fornecem respostas em todos os três níveis, sem se concentrar em algum deles em particular. Já as crianças com pouco tempo de Educação Infantil (G3) ou mesmo sem haver frequentado a Educação Infantil (G4), surpreendentemente, apresentaram respostas que se concentram no nível mais elaborado (Nível III), sendo capazes de identificar corretamente os portadores e adotar critérios a eles inerentes. Assim, os dados sugerem que, no que diz respeito à identificação dos portadores, as crianças com mais tempo de Educação Infantil incorreram em mais erros e no uso de critérios externos ao portador do que aquelas com menos tempo ou sem Educação Infantil. O que se esperava, a princípio, era o oposto, de forma que a Educação Infantil surgisse como um fator propiciador de um maior conhecimento sobre textos e, conseqüentemente, de letramento.

Com respeito à previsão de conteúdo do portador, concluiu-se que, independentemente do tempo de Educação Infantil, as crianças tenderam ou a errar o conteúdo do portador (Nível I) ou a prever corretamente seu conteúdo (Nível III), sendo muito poucas as respostas parcialmente corretas, baseadas em palavras isoladas ou na leitura do portador (Nível II). Isso sugere que, do ponto de vista do desenvolvimento, as crianças passam do erro para o acerto no que concerne à previsão do conteúdo dos portadores, com já mencionado, e que este desenvolvimento parece não ser influenciado pelos anos de Educação Infantil frequentados pelas crianças.

Quando levadas a atribuir funções aos portadores, as crianças com muitos anos de Educação Infantil (G1 e G2) tendem a referir-se a traços particulares da situação de uso do

portador, sem que atentem para a sua função sócio-comunicativa (Nível II). Por sua vez, as crianças com poucos anos de Educação Infantil (G3) ou mesmo sem Educação Infantil (G4) fornecem respostas que destacam a função comunicativo-social do portador (Nível III). Mais uma vez, a amostra investigada pareceu se dividir em dois grandes grupos: aquele relativo a crianças com muitos anos de Educação Infantil (G1 e G2) e aquele relativo a crianças com poucos anos de Educação Infantil (G3) ou sem Educação Infantil (G4). Semelhante ao observado anteriormente, as crianças com poucos anos de Educação Infantil ou mesmo sem haver frequentado a Educação Infantil apresentam um conhecimento mais elaborado do que aquelas que tiveram muitos anos deste tipo inicial de escolarização.

As crianças dos grupos com menos tempo de Educação Infantil ou mesmo sem nenhuma experiência na Educação Infantil possuem, surpreendentemente, mais domínio da capacidade de identificar portadores e atribuir-lhes funções do que aquelas que tiveram maior tempo de Educação Infantil. No entanto, no que diz respeito à previsão de conteúdo do portador, o tempo de Educação Infantil não parece haver influenciado o padrão de respostas que eram ou muito elementares ou muito elaboradas.

6.2. A capacidade de identificar gêneros textuais

Como se caracteriza esta capacidade

Assim como Albuquerque e Spinillo (1997) concluíram, esta pesquisa também revelou que identificar gêneros textuais com base em critérios precisos é atividade complexa, pertencente ao campo metacognitivo. Assim, as crianças inicialmente são

incapazes de identificar gêneros textuais e posteriormente os identificam com base em critérios indefinidos. Só em um terceiro momento, passam a utilizar critérios precisos para identificar gêneros, sejam eles baseados em aspectos lingüísticos, na função ou no conteúdo. Este é, de fato, um conhecimento mais refinado visto que além de identificar corretamente o gênero, as crianças são capazes de expressar verbalmente os critérios adotados.

Comparações entre os grupos

A respeito dessa capacidade notou-se que crianças com mais tempo de Educação Infantil (G1) erraram mais a identificação do gênero do que crianças com poucos anos de Educação Infantil (G3 e G4). Esse resultado segue o mesmo padrão observado em relação à capacidade de identificar portadores de texto. Mais uma vez, contrariando as expectativas, os anos de escolaridade relativos à Educação Infantil não parece influenciar de forma positiva a capacidade da criança em identificar gêneros de textos diversos.

6.3. A capacidade de estabelecer relações entre gêneros textuais e portadores

Como se caracteriza esta capacidade

Os dados desta pesquisa revelaram que a capacidade de estabelecer relações entre gêneros textuais e seus possíveis portados também se desenvolve. Este desenvolvimento se caracteriza por um momento inicial em que a criança não é capaz de estabelecer nenhuma

relação entre gênero e portador. Em um segundo momento, ela estabelece relações entre gênero e portador, porém esta relação apresenta limitações: pode não ser estabelecida em todos os casos, havendo, assim, respostas incorretas; e a criança ainda não é capaz de entender que um mesmo gênero de texto pode ser veiculado em mais de um tipo de portador. No ponto mais sofisticado dessa capacidade, a criança estabelece relações corretas de forma sistemática e compreende esta flexibilidade entre portador e gênero.

Comparações entre grupos

É possível notar que a maioria das respostas das crianças com mais tempo de Educação Infantil (G1 e G2) é incorreta, indicando que muitas dessas crianças não conhecem a relação entre os gêneros textuais e seus portadores. Já as crianças com apenas um ano de Educação Infantil (G3), expressam um conhecimento um pouco mais elaborado a respeito desta relação. O problema dessas crianças, entretanto, é conseguir esgotar todas as possibilidades de relação entre um gênero e seus diversos portadores. Este, de fato, é um conhecimento bem mais sofisticado que aparece de forma mais clara entre as crianças sem Educação Infantil (G4). Mais uma vez, observa-se que os Grupos 1 e 2 (com mais tempo de Educação Infantil) comportaram-se de forma semelhante, apresentando respostas mais elementares; e que os Grupos 3 e 4 (com menos tempo ou sem Educação Infantil) também foram parecidos, apresentando um conhecimento mais elaborado acerca desta complexa relação entre gênero de texto e seus portadores.

6.4. Reflexões sobre a Educação Infantil à luz dos dados desta pesquisa

Buscando responder a questão acerca do papel da Educação Infantil sobre o letramento no que se refere ao conhecimento sobre textos, os dados obtidos neste estudo revelam uma conclusão de suma importância: o que se observa é que a Educação Infantil não se mostrou como um fator que influenciou positivamente o conhecimento sobre textos das crianças examinadas, visto que as crianças com menos tempo de Educação Infantil foram justamente aquelas que exibiram um conhecimento mais elaborado sobre textos. Como explicar tal fato? Esta não é tarefa fácil, sobretudo para aqueles que acreditam que a Educação Infantil é um segmento importante na escolarização de crianças, especialmente para aquelas de baixa renda, como é o caso das crianças investigadas neste estudo. A idéia é que a Educação Infantil seria capaz de contribuir para a aquisição de conhecimentos importantes e necessários para as crianças que ingressam no Ensino Fundamental levaria, pois, à expectativa de que quanto mais anos frequentados pela criança na Educação Infantil, maior seria seu conhecimento sobre gêneros textuais e seus portadores. Ou, pelo menos, seria de se esperar que as crianças que não frequentaram a Educação Infantil seriam aquelas com um menor nível de conhecimento sobre textos e seus portadores. Porém, não foi esse o padrão de resultados encontrado em relação as 96 crianças investigadas nesta pesquisa, para quem a Educação Infantil não representou ganhos em termos de conhecimento sobre textos. Mais surpreendente ainda é o fato das crianças sem Educação Infantil serem aquelas que tiveram um maior conhecimento sobre gêneros e seus portadores. Retorna-se à difícil questão: Como explicar tal resultado? Algumas possibilidades de explicação são levantadas a seguir.

Como uma primeira possibilidade, é pensar-se em uma explicação de natureza particular, relativa apenas às crianças da amostra investigada. Neste cenário, poder-se-ia pensar que os 96 participantes eram crianças atípicas e que não representam as crianças da faixa etária e das séries investigadas; obtendo-se, por consequência, um resultado também atípico. Importante considerar que os participantes desse estudo eram alunos de três escolas públicas diferentes, havendo sido aleatoriamente selecionados para compor a amostra. A possibilidade, portanto, de que essas crianças eram atípicas é muito remota.

Uma segunda possibilidade, também de natureza particular, é pensar que as crianças com menos tempo de Educação Infantil ou sem este tipo de experiência escolar, por coincidência, eram crianças cujo ambiente familiar era altamente estimulador quanto aos usos de textos em casa, o que gerou um conhecimento mais sofisticado do que aquele observado entre as crianças dos demais grupos com mais anos de escolaridade e que, também por coincidência, eram crianças com pouco contato com textos no ambiente familiar.

Uma terceira explicação possível seria que a Educação Infantil atrapalha mais do que contribui para o Letramento, no caso desta pesquisa, para o conhecimento sobre gêneros textuais e seus portadores. Neste caso, a Educação Infantil, conforme se configura na rede pública de ensino aqui investigada, não tem propiciado efetivamente, como previsto explicitamente pelo Referencial Nacional Curricular, o contato com gêneros textuais diversos e seus portadores.

Uma quarta possibilidade seria que a Educação Infantil precisa ser considerada a partir de dois momentos: um mais antigo e outro mais recente. O mais antigo seria aquele que foi proporcionado às crianças que haviam tido três ou dois anos de Educação Infantil (G1 e G2, respectivamente). Este ensino se caracterizaria por uma prática ainda limitada e

insuficiente para gerar conhecimento sobre gêneros de textos e seus portadores, ou seja, para contribuir efetivamente com um nível de letramento mais elaborado. Por outro lado, a Educação Infantil mais recente, aquela proporcionada às crianças que haviam tido um ano de Educação Infantil (G3), ou os seis meses da 1ª série pelos quais já passaram as crianças sem nenhuma experiência na Educação Infantil (G4), seriam mais apropriados e capazes de gerar tal conhecimento. Neste caso, a Educação Infantil estaria apresentando progressos quanto à qualidade da prática educacional oferecida às crianças de baixa renda. Isso talvez explicasse, também, a tendência da amostra de participantes em dividir-se em dois grandes grupos: aquele com mais anos de Educação Infantil e aquele com poucos anos ou nenhuma experiência neste sentido. Esta é a explicação adotada na presente investigação. No entanto, reconhece-se que para que esta explicação seja de fato aceita, é necessário examinar a prática de Educação Infantil oferecida às crianças de cada um dos quatro grupos investigados no que diz respeito ao ensino sobre gêneros de textos e seus portadores. Isso, entretanto, poderá ser feito posteriormente, porém, no momento, tal objetivo ultrapassa os limites da presente investigação.

6.5. O desenvolvimento do conhecimento sobre gêneros textuais e seus portadores

Com vistas a investigar o letramento através de um enfoque psicológico, baseando-se no conhecimento de crianças sobre textos, os dados encontrados a partir da comparação entre tarefas foram bastante reveladores. As tarefas foram comparadas com vistas a

examinar se um dado conhecimento sobre gêneros e portadores seria mais complexo ou mais fácil de ser dominado pelas crianças. Através dessa comparação pode-se concluir que identificar as relações entre gêneros e seus portadores (Tarefa 3) é habilidade mais complexa de ser alcançada por crianças do que identificar os portadores de texto (Tarefa 1). Identificar gêneros textuais (Tarefa 2), por sua vez, parece ser uma atividade intermediária nesse contínuo de desenvolvimento, sendo mais difícil que a identificação do portador e mais fácil que estabelecer relações entre portadores e gêneros. Tal resultado se repetiu em todos os grupos avaliados, o que sugere ser um padrão de desenvolvimento quanto à aquisição de conhecimentos textuais que, de acordo com o enfoque adotado, representa o desenvolvimento do letramento em crianças.

O conhecimento sobre portadores é mais fácil porque é um conhecimento que pode ser adquirido de forma indireta, sem que a criança faça, ela própria, uso do gênero de texto associado aos portadores. Por exemplo, uma criança ainda muito jovem, pode desde cedo ver um jornal na rua ou em casa quando lido por um adulto ou pode ver uma bíblia na igreja ao acompanhar um adulto. Porém, é mais difícil apropriar-se da notícia jornalística ou do salmo; o que parece requerer o uso de tais gêneros ou, minimamente, o ato de ouvir alguém ler textos desse gênero. Mas difícil ainda, é saber que aquele determinado gênero textual possui mais de um portador com é o caso da receita culinária que pode tanto ser veiculada no jornal como no livro de receitas. Este nível de conhecimento demanda uma apropriação ainda mais profunda dos textos circundantes em nossa sociedade. Dessa forma, tais dados também apontam que as crianças examinadas pouco usam ou se apropriam de tais textos, possuindo a respeito deles um conhecimento indireto que se relaciona mais fortemente à sua dimensão física materializada nos portadores. Retornando à questão da

escola como agência de letramento, conforme discutido no Capítulo 1, esta possui um grande potencial, ainda pouco explorado, em promover a apropriação de gêneros textuais pelas crianças, sobretudo no que se refere às relações entre gêneros textuais e seus diferentes portadores.

6.6. Pesquisas futuras

Considerando a abordagem psicológica do Letramento adotada nesta pesquisa, é possível considerá-la como tendo um caráter exploratório, ficando em aberto diversas questões que motivam a realização de pesquisas futuras que possam explorar ainda mais o caráter de desenvolvimento do Letramento, abrindo uma frente de investigação bem distinta daquela usualmente adotada que é a de cruzar variáveis do indivíduo (escolaridade, idade, classe social etc) com seu desempenho em um conjunto de tarefas, como feito até então pelo INAF. Outra frente de pesquisas é a possibilidade de investigar o Letramento em crianças e não apenas adultos.

Uma pesquisa futura poderia ser a replicação deste estudo em crianças de outra camada social ou em adultos de baixa renda que participam de programas de alfabetização, como o EJA. Estudos dessa natureza podem esclarecer ainda mais aspectos relativos ao desenvolvimento do Letramento, bem como avaliar a efetiva contribuição de tais programas educacionais. Sendo assim, uma pergunta que se coloca é como a escola pode intervir

positivamente neste desenvolvimento, promovendo de forma intencional e planejada o Letramento entre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Pesquisas futuras também poderão examinar outros fatores responsáveis pelo Letramento além da Educação Infantil, como o contato com textos ou o letramento da família da criança. Nessa direção, é necessário que existam pesquisas que examinem o ambiente familiar da criança ou através de observações naturais ou através de entrevistas em que seja possível saber quais os gêneros de textos que circulam em casa, se a criança é um usuário direto ou indireto desses gêneros. Importante comentar que foi realizada uma entrevista com as crianças participantes da presente investigação em que se perguntava a respeito dos usos de gêneros textuais diversos em casa. Os dados desta entrevista, entretanto, não foram incluídos neste estudo. A análise desses dados será parte de uma pesquisa futura a ser brevemente realizada. O objetivo de tal pesquisa será examinar as relações entre o contato das crianças com textos no ambiente familiar e seu nível de Letramento, avaliado através do conhecimento sobre textos (gêneros e portadores).

Uma análise complementar, como já mencionado, que poderá ser um estudo futuro, é compreender a natureza das práticas de Educação Infantil proporcionadas às crianças desta presente investigação. O objetivo seria, no caso, esclarecer o papel da Educação Infantil no Letramento, procurando compreender quais as práticas escolares que estão efetivamente contribuindo na promoção do Letramento das crianças.

Dada a complexidade e variedade dos dados coletados, não foi possível explorá-los de outras formas. Por exemplo, seria bastante pertinente uma análise que pudesse responder

quais os portadores de textos mais fáceis de serem identificados pelas crianças: o jornal, o livro de história, a carta, o cartão, o convite, a propaganda, a bula de remédio etc?

Por fim, vale destacar que uma contribuição metodológica desta pesquisa consistiu na criação da Tarefa 3, que trata da relação entre gêneros de textos e seus portadores. Esta dimensão do conhecimento sobre textos é bastante importante e até então não havia sido abordada. Pesquisas futuras poderão examinar essas relações mais profundamente, inclusive em relação a outros gêneros e portadores não considerados neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; SPINILLO, A. G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Campinas, v. 13, n. 3, 329-338, 1997.

_____. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, v. 3, n. 2, 145-158, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. MEC/SEF, Brasília, v.3, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARTON, A.; PRATT, C. **Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito**. Barcelona: Paidós, 1991.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Longman, 1992.

HUDSON, J. A.; SHAPIRO, L. R. From Knowing to telling: The development of childrens scripts, stories and personal narratives. In: McCABE, A.; PETERSON, C. (Orgs.). **Developing narrative structure**. Hillsdale, NJ.: Lawrence Ealbaum Associates, 1991.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 1995

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de letras, 2005.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1994.

MAIA, I. S. M. **A geração de inferências na compreensão de textos em adultos e crianças**. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

PONTECORVO, C. Introduction: Studying writing and writing acquisition today. In: PONTECORVO, C. (Org.). **Writing development**: an interdisciplinary view. Philadelphia: John Benjamins, 1997.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. ROJO, R. (Org.). Campinas: Mercado de letras, 1998.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição nº 162. Maio de 2003. Disponível em: <<http://www.novaescola.com.br/falamestre>>. Acesso em: 10 jul. 2006.

REGO, L. L. B. A alfabetização numa Perspectiva Construtivista. In: BUARQUE, L. L.; REGO, L. L. B (Orgs). **Alfabetização e Construtivismo: teoria e prática**. Recife: Editora Universitária, 1994.

RIBEIRO, V. M (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. **Letramento no Brasil: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SPINILLO, A. G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: DIAS, M. G.; SPINILLO, A. G. (Orgs.). **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2001.

SPINILLO. A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n.2, 219-248, 1997.

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

STREET, B. The 'Autonomous' Model: Literacy and Rationality. In: MERCER, N. (Org.). **Language and literacy from an educational perspective**. Volume I. Philadelphia: Open University, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez: 1995.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de letras, 2005.

ANEXOS

ANEXO A: Textos usados nas tarefas 2 e 3 (aspectos lingüísticos e relações entres gêneros e portadores textuais).

1. Verbetes de dicionário

“**ARACNÍDEO**, s. m. Espécie dos Aracnídeos, artrópodes desprovidos de antenas, com quatro pares de patas ambulatórias”.

2. Texto didático de Matemática

“Numa caixa estavam 108 tampinhas. Bruna retirou 32 tampinhas. Cláudio colocou 19 tampinhas. Depois, Adriana retirou 38 tampinhas. Quantas tampinhas ficaram na caixa?”.

3. Texto didático de Português

“Leia e circule os encontros de consoantes.

- a) O padre Pedro tem um prato de prata.
- b) Um tigre, dois tigres, três tigres.
- c) Troca o trinco, traz o troco”.

4. Receita culinária

“Pudim de laranja

Ingredientes:

1 lata de leite condensado

A mesma medida de suco de laranja

1 xícara (chá) de açúcar

3 ovos

Modo de preparo: Derreter o açúcar em fogo brando e juntar uma xícara de água quente, mexer e deixar ferver até a obtenção de uma calda lisa. Untar com a calda uma forma de pudim e reservar. Bater no liquidificar os ovos, o leite condensado e o suco de laranja. Despejar na forma e cobrir com papel alumínio. Assar em banho-maria por aproximadamente 1h30min em forno médio. Serve 10 porções”.

5. História

“Era uma vez um menino muito guloso. Certo dia, sua mãe ganhou de presente uma linda caixa de chocolate. O menino, então, esperou que seus pais fossem dormir e começou a comer os chocolates. Comeu todos eles, não deixando nenhum para sua mãe. No dia seguinte ele acordou com uma dor de barriga muito forte. Sua mãe lhe deu remédio e ele prometeu nunca mais ser guloso”.

6. Notícia

“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 paralisia infantil durante os trinta dias de duração da Campanha Nacional de Vacinação. No Recife, o dia destinado à vacinação será 16 de maio”.

7. Carta¹³

“Querida Renata

Como você está? Aqui todos vão bem.

Como é que vai a 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”.

8. Cartão de Natal

“Querido amigo,

que o menino Jesus nasça a cada dia em seu coração, trazendo Esperança, Felicidade, Saúde e Paz! São os meus mais sinceros votos.

Feliz Natal!”.

¹³

Os textos história, carta e notícia foram retirados de Albuquerque e Spinillo (1997).

9. Convite de aniversário

“Estou convidando você para comemorarmos juntos meu primeiro aniversário.

Dia: 26/10/2006, às 16:00h, Av.Caxangá, 510

Conto com a sua presença.

Giovanna”.

10. Instruções de manual de eletrodoméstico

“INSTALAÇÃO BÁSICA DE CONTROLE REMOTO

- Troque as pilhas do controle remoto assim que o TV passar a não reagir aos seus comandos.
- Pressione a extremidade da tampa e puxe-a para ter acesso ao compartimento de pilhas.
- Observe a polaridade das pilhas (+ e -).
- Use somente pilhas ‘AA’ e nunca misture pilhas novas com usadas ou alcalinas com comuns.”

11. Instruções de jogo

“Resta Um

Objetivo: o objetivo é diminuir a quantidade de peças, até que reste uma.

Desenvolvimento: 1. Jogue pulando uma peça obre a outra (semelhante ao jogo de damas); 2. Não pule sobre mais que uma peça, nem sobre orifícios vazios; 3. Os movimentos só podem ser executados na horizontal ou vertical, nunca na diagonal; 4. Tire as pedras que forem puladas”.

12. Propaganda comercial

“O lugar de comprar é aqui, pelo menor preço do Brasil!

Bicicleta Caloi 100 – Aro 26 – Prata

De: R\$ 569,00

Por: R\$ 499,00

ou em 12x sem juros de R\$ 41, 58 no cartão.

Aproveite nossas ofertas!”.

13. Propaganda eleitoral

“O povo já escolheu o melhor para Pernambuco. Da Capital ao Sertão: Mendonça Governador 25, Geraldo Presidente 45”.

14. Salmo

“O Senhor é meu pastor, nada me faltará. Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me mansamente a águas tranqüilas. Refrigera a minha alma; guia-me pelas veredas da justiça, por amor do seu nome. Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque Tu estás comigo, a tua vara e o teu cajado me consolam.”

15. Bula de remédio**“POSOLOGIA**

O medicamento deve ser ingerido meia à uma hora antes ou após as das refeições e ao se deitar, ou segundo recomendações médicas.

Suspensão oral – Agite bem antes de usar.

Adultos: tomar 1 colher das de chá (5ml) de 5 a 6 vezes ao dia.

Crianças acima de dez anos: a metade da dose para adultos”.

ANEXO B: Folha de identificação

Nome (iniciais):

Número do participante:

Grupo (tempo de Educação Infantil):

Escola:

Data nascimento:

Idade:

Sexo:

Data de aplicação da 1ª sessão:

Ordem das tarefas:

Data de aplicação da 2ª sessão:

Ordem das tarefas:

Profissão do pai:

Grau de instrução:

Profissão da mãe:

Grau de instrução:

ANEXO C: Considerações éticas sobre a pesquisa

Durante toda a pesquisa a atenção estará voltada à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes, de acordo com os princípios éticos centrais para a pesquisa em psicologia, que podem ser agrupados em três eixos: consentimento informado, minimização de potenciais prejuízos ou privação de benefícios, e garantia de confidencialidade e proteção de privacidade.

O consentimento informado refere-se à revelação, por parte do pesquisador, dos princípios e objetivos e procedimentos do estudo, possibilitando à pessoa uma decisão livre e informada sobre a sua participação. De acordo com os autores, o consentimento deve conter, no mínimo: uma descrição dos procedimentos do estudo; explicação dos potenciais de riscos e benefícios; o oferecimento, por parte do pesquisador, para responder qualquer questão a qualquer momento; a garantia de que o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento; e um espaço para a assinatura do participante.

Quanto à minimização de potenciais prejuízos aos participantes, no presente estudo, seus riscos são mínimos do ponto de vista psicológico, mas caso algum participante mostre desconforto ou reações emocionais durante a sessão experimental esta será interrompida e se fará um trabalho de escuta.

No que diz respeito à garantia de confiabilidade e proteção da privacidade, garantir-se-á o não acesso dos dados dos participantes a terceiros, bem como se respeitará o direito destes negarem informações de fórum íntimo. Neste estudo, estes dois direitos serão garantidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo VII), que visa esclarecer aos responsáveis pelas crianças (menores de 18 anos) o objetivo da pesquisa e seus procedimentos, bem como o direito dos participantes se retirarem do estudo a qualquer

momento. A pesquisadora informará seu nome e telefone, colocando-se à disposição para responder quaisquer dúvidas. O termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, permanecendo uma com a pesquisadora e a outra com os responsáveis pelos participantes.

O presente estudo será submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, que efetivará uma análise mais aprofundada das implicações éticas nele envolvidas.

ANEXO D - Carta aos pais**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - 8º andar
Departamento de Psicologia
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
Recife PE | 50670-901 | Brasil
Fone 55 [81] 2126 8272 | Fax 55 [81] 2126 7331
www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm | cognitiva@ufpe.br

Prezados pais e mães

Sou pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo investigar o processo de letramento em crianças e suas relações com a Educação Infantil. Para tal, necessito entrevistar alunos da 1ª série de escolas públicas da cidade do Recife para responder questões diversas sobre textos usados em nossa sociedade. Penso que este estudo pode trazer contribuições importantes para o aprendizado da linguagem escrita na escola. Assim, necessito que os senhores (as) dêem consentimento para que seus filhos possam participar como voluntários desta pesquisa, assinando o documento em anexo.

Desde já, agradeço a colaboração.

Recife, ___/___/ 2007.

Maria Tarciana de Almeida Barros
Pesquisadora responsável

ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - 8º andar
 Departamento de Psicologia
 Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
 Recife PE | 50670-901 | Brasil
 Fone 55 [81] 2126 8272 | Fax 55 [81] 2126 7331
 www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm | cognitiva@ufpe.br

***TERMO DE CONSENTIMENTO
 LIVRE E ESCLARECIDO***

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e justificativa do presente Projeto de Pesquisa, o qual objetiva investigar o processo de letramento em crianças, baseando-se no conhecimento sobre textos, e suas relações com diferentes experiências na Educação Infantil. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo meu filho deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo ao atendimento prestado na escola. Tenho consciência ainda de que os riscos do ponto de vista psicológico são mínimos, contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que este estudo pode contribuir para responder as questões acima citadas.

Concordo que meu filho participe desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados durante as sessões experimentais. Esses protocolos ficarão à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação do participante. Os dados serão arquivados na Universidade Federal de Pernambuco, e serão destruídos depois de decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

A pesquisadora responsável por esse projeto, Maria Tarciana de Almeida Barros, poderá ser contatada pelos telefones 2126 8272 ou 9647 6004.

Data: / /

Nome do participante:

Assinatura do responsável:

Maria Tarciana de Almeida Barros
 Pesquisadora Responsável