

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

Ana Paula Pereira

AS RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA METATEXTUAL, PRODUÇÃO E
COMPREENSÃO DE TEXTOS

RECIFE,
JANEIRO DE 2010

Ana Paula Pereira

**AS RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA METATEXTUAL, PRODUÇÃO E
COMPREENSÃO DE TEXTOS**

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

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Alina G. Spinillo

RECIFE,
JANEIRO DE 2010

Pereira, Ana Paula

As relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos / Ana Paula Pereira. -- Recife: O Autor, 2009. 138 folhas, il., quadros, tab.

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

Inclui bibliografia e anexos

Psicologia cognitiva. 2. Consciência metatextual. 3. Produção. 4. Compreensão. I. Título.

**159.9
150**

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

**UFPE
BCFCH2010/126**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Paula Pereira

As Relações entre Consciência Metatextual, Produção e Compreensão de Textos

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: 24 de fevereiro de 2010

Banca Examinadora

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

Assinatura: Alina Spinillo

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Artur

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

Assinatura: Antonio Roazzi

DEDICATÓRIA

Para Leandro, Le, Cambu, Tidi, Tidizinho, o meu amor, pelo privilégio de existir contigo!

Para Sofia (Honey), a minha grande parceira de vida no Recife!

Para minha família (Luzia, Junior, Eve, Celine, Nélio), e em especial, para meu querido pai, que enquanto esteve por perto, sempre me incentivou a apreciar os estudos!

AGRADECIMENTOS

Da Ligação iniciada por textos, emails, depois as aulas e orientações, brotou a admiração pela beleza da competência, e em fartura, pela forma astral e leve de viver. Me fazer sentir pesquisadora como uma faceta de ser, pra lá de prazerosa, agradeço a ti professora Alina. Aprender e aprimorar! É o que transborda desse encontro! Obrigada por me orientar e também por, mais uma vez, me acompanhar em uma nova empreitada que em breve começa: o doutorado. Obrigada professora!

Ao Leandro, “porque nossos sonhos de viver iam adiante de nós, alado, e nós tínhamos para eles um sorriso igual e alheio, combinado nas almas sem nos olharmos, sem sabermos um do outro mais do que a presença apoiada de um braço contra a atenção entregue do outro braço que o sentia” (Fernando Pessoa). Curiosos com as novidades da distância, com o crescimento, lúcidos dos afastamentos, e convictos a cada reencontro que a conexão já é familiar. Sentir que mesmo próximo não se está sempre perto, e quando longe, não se está necessariamente distante! Modificar os conceitos afetivos por dentro, para si, dor/prazer/amor. É valioso!

Aos queridos aqui de Recife: Sofia, Talles, Anibal, Vizinhos, Mayra, Hugo, Ayla, Marília, Pedro por todas parcerias, das mais divertidas e prazerosas, as mais inesperadas/inusitadas, por todo mate partilhado! Valeu!

Obrigada, Vini, Fran, Diogo, Helo e Deison, Cúmplices! Membros da Sociedade de Meliantes à Deriva de Blumenau-SC! Saúde a nós, vida longa para podermos estar mais tempo juntos! Não há mais tempo para perder tempo!

Aos pequenos e pequenas que ora com receio, ora com entusiasmo, participaram desta pesquisa, tornando esses resultados possíveis, agradeço fortemente.

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

Aos funcionários do Departamento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, por resolverem todas as situações burocráticas necessárias ao longo destes dois anos.

Aos colegas de Mestrado, por compartilharmos nossas dúvidas e inseguranças, e pela ajuda mútua.

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

Pela raridade que é viver, pela a vida ser o prêmio mais improvável de ganhar do que acertar na mega sena, pelos afortunados encontros que me estimulam a expandir o self e viver com amor, agradeço ao extensivo número de pessoas que sou conectada.

Tão Cedo passa tudo quanto passa,
Morre tão jovem ante os deuses quanto
Morre! Nada se sabe, tudo se imagina
Circunda-te de rosas, ama, bebe e
Cala. O mais é nada.
Ricardo Reis.

RESUMO

PEREIRA, A. P. **As Relações Entre Consciência Metatextual, Produção e Compreensão de Textos**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Este estudo examinou as relações entre produção, compreensão de textos e consciência metatextual com crianças de diferentes níveis de escolaridade. A literatura aponta que as relações entre compreensão e produção textuais foram exploradas em algumas pesquisas, existindo resultados controversos sobre eles. Alguns estudos encontraram relação entre produzir e compreender um texto e outros não encontraram relação entre estas habilidades. Investigações que se propõem a examinar as relações entre consciência metatextual e compreensão são raras, e mesmo assim também apresentam controvérsias. Por um lado, há um estudo que encontrou correlação entre essas habilidades, e por outro, há um estudo que não detectou correlação entre elas. Também poucos são os estudos sobre as relações entre consciência metatextual e produção de textos, os quais se caracterizam por situações de intervenção que têm repercussões favoráveis sobre a produção textual. Assim, no intuito de avançar na discussão sobre as interações dessas habilidades, esta pesquisa buscou investigar as três habilidades (produção, Compreensão de textos e consciência metatextual) de forma conjunta, em um mesmo grupo de participantes, sem que nenhum tipo de intervenção fosse realizado. Participaram deste estudo 64 crianças de classe média com idades entre 7 e 9 anos, divididas em três grupos, em função da escolaridade. Assim tinha-se o grupo 1 (crianças do 3º ano), grupo 2 (crianças do 4º ano) e o grupo 3 (crianças do 5º ano) do ensino fundamental. Cada participante foi submetido a três tarefas: de produção de textos, de compreensão de texto, de consciência metatextual. Na tarefa de produção textual a criança era solicitada a produzir oralmente uma história a partir de um tema proposto pela examinadora. Na tarefa de compreensão textual, uma história era lida para a criança e logo após solicitava-se que ela respondesse um conjunto de perguntas de natureza inferencial. Na tarefa de consciência metatextual consistia na leitura de doze textos estímulos. Após a leitura de cada texto estímulo a examinadora solicitava à criança que ela julgasse a completude e ou incompletude dos textos, bem como justificava-se suas respostas. Os resultados obtidos demonstram existir correlação positiva entre as três habilidades. Isso implica que na medida em que uma habilidade se aprimora, as outras duas habilidades acompanham essa evolução. Essa correlação positiva entre as três habilidades foi observada tanto quando se considera o avanço da escolaridade, quanto quando se retira o efeito da escolaridade. Contudo, ao se comparar o desempenho dos três grupos em cada tarefa, isoladamente, observou-se, variação na forma como se comporta a correlação em cada grupo. De acordo com o que esperava-se inicialmente, há relação entre essas habilidades mesmo quando não se tem algum tipo de instrução específica sobre alguma delas. Porém, não foi verificado influência da habilidade metatextual sobre a produção e a compreensão de textos. Ou seja, a possibilidade de que a consciência metatextual viesse a contribuir com as habilidades de produção e compreensão de textos não se confirmou. Para finalizar, os resultados deste estudo são discutidos à luz da literatura na área, apontando-se pontos de concordância e de discordância acerca das habilidades textuais e metatextuais em crianças.

Palavras Chaves: Consciência Metatextual, Produção e Compreensão de Textos,

ABSTRACT

This study examined the relationship between production, reading comprehension and metatextual awareness, with children of different levels of schooling. The literature indicates that the relationship between text comprehension and production have been explored in some studies, controversial results exist about them. Some studies found a relationship between produce and understand a text and others found no relationship between these skills. Investigations that propose to examine the relationship between metatextual awareness, and understanding are rare, and yet also controversial. On the one hand, there is a study that found a correlation between these skills, and secondly, there is a study that found no correlation between these skills. Also there are few studies on the relationship between metatextual awareness, and production of texts, which are characterized by intervention situations that are favorable for production of texts. Thus, in order to advance the discussion about the interactions of these skills, this research examined the three skills (production, comprehension of texts and metatextual awareness) together in the same group of participants. The study included 64 middle-class children aged between 7 and 9 years, divided into three groups, depending on education. So, there is the group 1 (children from 3 years), group 2 (children 4 years) and group 3 (children of 5 years) of elementary school. Each participant underwent three tasks: production of texts, text comprehension, of metatextual awareness. The task of textual production, the child was asked to produce an oral history from a topic proposed by the examiner. In the task of reading comprehension, a story was read to the child and soon after was asked she would answer a set of questions inferential nature. The task of metatextual awareness consisted of reading the texts of twelve stimuli. After reading each text stimulus the examiner asked the child she and judge the completeness or incompleteness of the texts, and justified their answers. The results demonstrate a positive correlation between the three skills. This implies that in that one skill improves, the other two skills accompany this evolution. This positive correlation between the three skills, was observed both when considering the advancement of education, and when you remove the effect of schooling. However, when comparing the performance of the three groups in each task in isolation, there is variation in how it behaves in the correlation in each group. According to what was expected initially, no relationship between these skills even when you do not have any kind of specific instruction on any of them. However, it has been verified ability metatextual influence on the production and comprehension. That is, the possibility that the metatextual awareness was contributing to the production skills and reading comprehension was not confirmed. The results are discussed in light of the literature in the area by identifying points of agreement and disagreement about the textual and metatextual skills in children.

Key Words: (Production of Texts, Comprehension of Texts and metatextual Awareness)

SUMÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO	04
DEDICATÓRIA	05
AGRADECIMENTOS	06
RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	13
APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS	19
1.1 Consciência metalinguística.....	20
1.1.2 Os tipos de consciência metalinguística.....	22
1.2 Consciência Metatextual.....	26
1.2.1 Desenvolvimento da consciência metatextual.....	31
1.2.2 Características das pesquisas sobre consciência metatextual.....	33
1.3 História enquanto um tipo de texto.....	32
1.3.1 A produção de histórias por crianças.....	36
1.4 Compreensão de histórias por crianças.....	37
1.5 Considerações empíricas acerca das relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos.....	43
1.5.1 Pesquisas sobre produção e compreensão sem intervenção	43
1.5.2 Pesquisas sobre produção e compreensão com intervenção.....	52
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	61
2.1 Objetivos.....	62
2.2 Participantes.....	62
2.3 Material.....	63
2.4 Planejamento da coleta dos dados.....	63
2.5 Procedimentos em cada tarefa.....	65
2.5.1 Tarefa da consciência metatextual	65
2.5.2 Tarefa de produção textual.....	66
2.5.3 Tarefa de compreensão textual.....	67
CAPÍTULO 3 – SISTEMA DE ANÁLISE	68
3.1 Sistema de análise da tarefa de consciência metatextual.....	60
3.2 Sistema de análise da tarefa de produção textual.....	81
3.3 Sistema de análise da tarefa de compreensão textual.....	84
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	91
4.1 relações entre as habilidades de consciência metatextual, produção e compreensão de textos.....	92
4.2 relações entre consciência metatextual, produção textual, compreensão de textos e escolaridade.....	95
4.3 as relações entre consciência metatextual, produção de textos em uma perspectiva de	

desenvolvimento.....	101
.	
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÕES, CONCLUSÕES E PESQUISAS FUTUR.....	108
5.1 Os resultados nesta pesquisa e os resultados apresentados na literatura.....	110
5.1.1 Produção textual e consciência metatextual.....	111
5.1.2 Compreensão textual e consciência metatextual.....	112
5.1.3 Compreensão e produção de textos.....	114
5.2 Resultados em uma perspectiva de desenvolvimento	118
5.3 Questões em aberto e pesquisas futuras.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	127
Anexo A - Histórias incompletas e completas para tarefa de consciência metatextual no qual será solicitado identificação da parte e julgamento da completude	128
Anexo B - Texto e perguntas para as tarefas de reprodução textual e compreensão de textos	131
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Pesquisas que investigaram histórias.....	52
Quadro 2 Pesquisas que investigaram textos expositivos.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças classificadas nas categorias de produção textual e de consciência metatextual (N: 64).....	100
Tabela 2 -Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças classificadas nas categorias de consciência metatextual e escore obtido na tarefa de compreensão de textos (N: 64).....	101
Tabela 3 - Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças classificadas nas categorias de produção textual e escore obtido na tarefa de compreensão de textos (N: 64).....	101
Tabela 4 - Número e porcentagem de crianças de acordo com a escolaridade, nas categorias das tarefas de produção textual e consciência metatextual.....	103
Tabela 5 - Número e porcentagem de crianças de acordo com a escolaridade, nas categorias das tarefas de compreensão de textos e consciência metatextual.....	105
Tabela 6 - Número e porcentagem de crianças de acordo com a escolaridade, nas categorias das tarefas de produção e compreensão de textos	106
Tabela 7 - Número e porcentagem de cada categoria, nas três tarefas, por ano de escolaridade.....	108
Tabela 8 - Médias obtidas em cada tarefa (desvio padrão em parênteses) de acordo com a escolaridade.....	109
Tabela 9 - Valores de significância obtidos através do U de Mann Whitney.....	110
Tabela 10 - Descrição resumida dos dados obtidos em cada grupo em relação à consciência metatextual, à produção e à compreensão textual.....	113

APRESENTAÇÃO

Consciência metatextual, produção e compreensão de textos caracterizam-se como temas de expressivo interesse dentro da psicologia cognitiva em geral, e da psicolinguística em particular. Compreensão e produção de textos são temas mais antigos na literatura, com um grande número de pesquisas até então realizadas. Estas habilidades têm sido abordadas sob variadas perspectivas que se estendem desde como se configuram seu desenvolvimento, até a proposição de práticas de intervenção que propiciem aprimorar essas habilidades.

A consciência metatextual, entretanto, é assunto mais recente, havendo ainda poucas pesquisas sobre este tema. Embora sejam usualmente investigados separadamente, observam-se alguns estudos que procuram examinar de forma conjunta alguns desses assuntos, sobretudo no que diz respeito à compreensão e à produção textuais. Esses estudos, entretanto, não são conclusivos e poucos são aqueles que examinam além da produção e da compreensão, a consciência metatextual.

Dado que a consciência metatextual é termo recente, cabe, de imediato, definir, ainda que brevemente o que vem a ser este conceito. Consciência metatextual é um termo que foi cunhado por Gombert (1992) para tratar especificamente de um tipo de atividade metalinguística em que o indivíduo toma como objeto de reflexão e análise o texto, através de um monitoramento deliberado realizado pelo indivíduo acerca das propriedades que configuram o texto. A consciência metatextual, nesta direção proposta pelo autor, é uma atividade que envolve as relações intralinguísticas que compõem o texto, tais como suas convenções linguísticas, seus elementos estruturais e organização típica. Segundo Gombert (1992), a consciência metatextual consiste numa atividade onde o sujeito reflete, por meio de monitoramento deliberado, sobre as partes que formam o texto e não necessariamente sobre seus usos e funções, como, por exemplo, situações de compreensão e de produção de textos inseridas em contextos

comunicativos em que o foco é o conteúdo veiculado na produção ou na compreensão.

Como sugere Spinillo (2009), apesar da consciência metatextual não se referir a uma atividade onde o foco recai sobre os usos e funções do texto e seu conteúdo, como ocorre com a produção e compreensão textual, seria interessante investigar as relações entre essas três habilidades, visto que consciência metatextual é uma habilidade de natureza metacognitiva. Relações entre compreensão e produção textuais foram exploradas em algumas pesquisas, apontando resultados controversos, onde alguns estudos encontraram relação entre produzir e compreender um texto (e.g., CAIN & OAKHILL, 1996) e outros não encontraram relação entre estas habilidades (BRANDÃO & SPINILLO, 2001; GUTTMAN & FREDERIKSEN, 1985).

Investigações que se propõem a examinar as relações entre consciência metatextual e compreensão são raras, e mesmo assim mostram controvérsias, como é o caso do estudo de Cain (1996) em que o conhecimento sobre textos (inclusive sua macro-estrutura) se relacionava com a capacidade de compreensão, enquanto Simões (2002) não encontrou tal relação. Também raros são os estudos sobre as relações entre consciência metatextual e produção de textos, os quais se caracterizam por situações de intervenção que têm repercussões favoráveis sobre a produção textual (e.g. FERREIRA & SPINILLO, 2003; TARFY, ENGLERT & KIRSCHNER, 1986; ARMBRUSTER, ANDERSON, & OSTERTAG, 1987; TAYLOR & BEACH, 1984; GORDON & BRAUN 1982/1984). No entanto, não se conhecem na literatura estudos que investiguem a relação entre produção de texto e consciência metatextual sem necessariamente envolver uma intervenção.

A hipótese que parece permear estes trabalhos, é que o conhecimento sobre os elementos que configuram o texto (conteúdo, convenções linguísticas e elementos estruturais) de alguma forma favorece a produção e a compreensão textual. No entanto,

pelo que se conhece da área, não há pesquisas que examinem a natureza da relação entre essas habilidades de forma clara e em um mesmo grupo de participantes. Na realidade, as investigações que problematizam essas relações (à exceção da pesquisa de intervenção conduzida por FERREIRA & SPINILLO, 2003) tendem a avaliar o conhecimento sobre textos de maneira geral, sem fazer referência ao conceito de consciência metatextual, examinando ora a relação entre conhecimento sobre textos e a produção, ora o conhecimento sobre textos e a compreensão em grupos distintos.

Diante deste quadro de informações, tornou-se relevante avançar na discussão sobre como interagem estas habilidades, sendo a presente dissertação, um esforço nesta direção.

Sem dúvida, havia diversas formas de realizar esta investigação. O presente estudo optou por realizá-la a partir da possibilidade de que a consciência metatextual, representada pelo conhecimento sobre os aspectos que configuram o texto, pudesse ser um fator que viesse a contribuir com a capacidade de produzir e de compreender textos. Para testar essa possibilidade, foram investigadas as habilidades de compreensão e de produção de textos de crianças, e o domínio da consciência metatextual, que consiste numa habilidade de natureza metalinguística.

O presente estudo dividi-se em cinco capítulos. No *Capítulo 1* é apresentado o referencial teórico adotado, definições acerca dos principais conceitos relacionados à consciência metatextual e seu desenvolvimento, bem como a perspectiva teórica acerca da habilidade de produção e de compreensão adotadas nesta pesquisa. No *Capítulo 2* constam os objetivos desta pesquisa, passando em seguida à apresentação do método, onde se descrevem os participantes, o procedimento de coleta de dados, as tarefas e o planejamento adotado. O sistema de análise adotado em cada uma das tarefas é apresentado no *Capítulo 3*, onde são oferecidos exemplos das respostas das crianças

durante as entrevistas. No *Capítulo 4* são apresentados e discutidos os resultados obtidos em cada tarefa, fazendo comparações entre elas e entre os grupos de participantes. O *Capítulo 5* trata das conclusões e da discussão final, integrando e interpretando os resultados obtidos, relacionando-os aos objetivos da pesquisa e à literatura da área.

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

A seguir serão apresentadas as considerações teóricas que fundamentam este estudo e uma revisão da literatura na área em termos de pesquisas e seus principais resultados.

Neste capítulo serão apresentados os principais conceitos que nortearam esta dissertação, e alguns estudos representativos da literatura da área. Inicialmente, serão definidos conceitos como a consciência metalinguística e seus tipos (consciência fonológica, lexical, sintática e pragmática) e em que consiste a consciência metatextual. Em seguida, serão apresentadas algumas considerações acerca da forma como é entendida a produção e a compreensão de histórias, posto que foi o tipo de texto investigado neste estudo. Por fim, serão apresentados e discutidos alguns estudos que buscaram relacionar as três habilidades aqui investigadas: produção, compreensão de textos e consciência metatextual.

1.1 Consciência metalinguística

As preocupações dos estudos sobre o fenômeno da consciência metalinguística em crianças têm gerado inquietação em profissionais de áreas diversas, tais como a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicolinguística e a Educação. Embora exista um grande número de investigações que trate desta habilidade, é fato que existe dificuldade em definir este termo de forma específica.

De modo geral, o termo “consciência metalinguística” tem sido tratado de forma semelhante ao termo “metalinguagem”. Entretanto, é preciso considerar que existem distinções entre estes dois termos e que merecem ser aqui discutidas. Metalinguagem está relacionada a uma atividade que o indivíduo realiza para descrever a própria

linguagem, sendo de caráter recursivo em que a linguagem se presta a referir-se a ela mesma. Já a consciência metalinguística diz respeito à consciência, por alguns instantes, sobre esses termos, mas, não propriamente ao conhecimento desses termos em si. Por exemplo, uma criança consciente metalinguisticamente pode manifestar boa performance em questões que envolvem a manipulação de fonemas sem saber o que o termo fonema significa (TUNMER, PRATT & HERRIMAN, 1983).

De acordo com Gombert (1992) a atividade metalinguística conta com duas perspectivas centrais e por vezes divergentes: de um lado a perspectiva linguística (que corresponde à metalinguagem referida acima) e de outro, a perspectiva psicolinguística. Na primeira, a atividade metalinguística é concebida como uma auto-referenciação da língua, que em outras palavras quer dizer, o uso da linguagem para descrever a própria linguagem. Aqui a atividade metalinguística é identificada no exame das produções verbais, como por exemplo, quando se percebe evidências de que a linguagem foi usada para referir-se a si mesmo. Alguns autores da perspectiva linguística optam por defender uma postura menos estrutural, conferindo maior ênfase apenas ao caráter metadiscursivo desta atividade verbal, abrindo mão da tarefa de analisar a natureza da atividade cognitiva imbricada neste processo.

Na segunda perspectiva a atividade metalinguística é analisada na sua dimensão estrutural. Aqui se atenta, de modo sistemático, para o processo cognitivo de tratar a linguagem como um objeto de análise, onde suas propriedades serão analisadas a partir de um monitoramento que é intencional e deliberado. Gombert (1992) aponta, que a atividade metalinguística requer que o indivíduo crie um distanciamento da situação de uso da linguagem – como a produção e a compreensão – e focalize sua atenção de modo consciente para a estrutura da linguagem que está sendo analisada. Nesta direção,

“... a linguagem deixa de ser transparente para ser opaca, pois passa a ser um objeto de atenção,

reflexão e análise. Tal atividade, como afirmam vários autores [...], é distinta e bem menos comum do que atividades associadas ao uso da linguagem. Este enfoque, que a tradição psicolinguística denomina metalinguística [...] considera como sendo de natureza metalinguística a atividade do indivíduo de, explicitamente, focalizar sua atenção na linguagem sem fazer uso dela para produzir ou extrair significados” (SPINILLO & SIMÕES, 2003, p. 538).

Nesta pesquisa a perspectiva adotada é a psicolinguística por esta se apresentar como uma abordagem que contempla as atividades cognitivas que são mobilizadas durante o processo de reflexão deliberada sobre a linguagem.

1.1.2 Os tipos de consciência metalinguística

A consciência metalinguística se subdivide em diferentes tipos. Esta subdivisão leva em consideração as unidades linguísticas que são tomadas pelo indivíduo para reflexão e análise. Autores como Tunmer, Pratt e Herriman (1983), que se dedicaram ao estudo dos diferentes tipos de consciência metalinguística, apresentam a seguinte classificação: a) consciência fonológica, b) consciência da palavra (metalexical), c) consciência sintática e d) consciência pragmática.

A consciência fonológica tem como objeto de reflexão aquelas unidades mais simples da linguagem: como por exemplo, os fonemas. Este tipo de consciência diz respeito, mais especificamente, a maneira como crianças, desde muito pequenas, segmentam a palavra falada em unidades fonológicas e sintetizam essas unidades. Possuir consciência fonológica é de extrema relevância uma vez que ela produz efeitos positivos sobre a aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita e, por exigir que a criança seja pelo menos capaz de refletir e ou compreender como ocorre o processo de

isolamento e de junção dos fonemas de uma palavra. Quando tratamos da análise da unidade palavra, estamos nos referindo à consciência da palavra ou à consciência metalexical. Este tipo de consciência trata daquela habilidade do sujeito para segmentar a linguagem oral em palavras; considerando tanto aqueles termos com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto – substantivos, adjetivos, verbos – quanto aqueles que seu significado só é adquirido no interior de sentenças – conjunções, preposições, artigos. A existência deste tipo de consciência exige que o sujeito e, em particular a criança já tenha estabelecido os critérios gramaticais de segmentação da linguagem, isto ocorre de modo mais sistemático por volta dos sete anos de idade. Antes disso, pode-se dizer, que apesar da criança já ser capaz de produzir ou compreender enunciados, o que ela possui como conhecimento lexical é considerado implícito ou inconsciente (BARRERA & MALUF, 2003).

A capacidade de refletir acerca da estrutura gramatical das sentenças faz parte da chamada consciência sintática, cujo objeto de análise é a frase. A sintaxe está ligada ao caráter articulatorio da linguagem humana. De acordo Barrera e Maluf (2003), esta ligação da linguagem ao caráter articulatorio possibilita – mesmo com um número limitado de unidades e suas possíveis combinações – o indivíduo construir um número amplo de mensagens diversas. Assim, a existência desse tipo de consciência permite o sujeito não só reconhecer as regras convencionais, como utilizá-las para gerar combinações entre as palavras e, por sua vez, organizar a linguagem de modo que o resultado seja uma produção de enunciados que contenham sentido.

A consciência pragmática possui como objeto de reflexão a relação que existe entre o sistema lingüístico e o contexto onde a linguagem está imersa. Conforme descreve Dias (2000, p. 55)

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

Outro tipo de consciência metalinguística oferecido por Gombert (1992), que também investiga os tipos de consciência descritos anteriormente, é a consciência metatextual. Compartilhando dos pressupostos da perspectiva psicolinguística, Gombert descreve que esta consciência pode ser definida como uma atividade cujo tratamento analítico intencional recai sobre o texto.

Considerando que nesta pesquisa será investigado o papel da consciência metatextual frente às habilidades de produção e compreensão de textos, a seguir será apresentada uma definição mais detalhada deste tipo de consciência bem como, de que forma as pesquisas que à abordam em suas problemáticas têm organizado suas investigações. O objetivo de apresentar de forma detalhada os aspectos que configuram a consciência metatextual, além de esclarecer o que de fato é esta habilidade, é fundamentalmente, subsidiar a compreensão sobre quais têm sido as preocupações desse campo de estudo e como essas preocupações foram incorporadas na intenção de pesquisa apresentada neste projeto.

1.2 A consciência metatextual

Em sua obra dedicada exclusivamente ao desenvolvimento metalinguístico, Gombert (1992) ofereceu pela primeira vez o termo “consciência metatextual”, onde

iniciou uma discussão sobre a capacidade do indivíduo para analisar as propriedades da linguagem presentes no texto independentemente das suas situações de uso. Nesta direção, o autor sugeriu que consciência metatextual consistiria, portanto, numa atividade que o sujeito realiza por meio de um monitoramento intencional ao tomar o texto como objeto de análise.

De acordo com Spinillo (2009), quando se discute a definição de consciência metatextual, vem para o centro do debate a necessidade de distinguir o que é usar o texto para se comunicar e o que é tratar o texto como objeto de reflexão e análise. Conforme aponta a autora, existem situações onde produzimos ou compreendemos um texto apenas com o objetivo de nos comunicarmos, sem ter em mente alguma razão para refletir deliberadamente sobre sua estrutura, características ou natureza. Nestas situações, o foco da nossa atenção e intenção recai sobre as idéias que desejamos comunicar e sobre o significado que buscamos atribuir e transmitir.

A outra forma de usar o texto, diz respeito, à atividade de voltar à atenção de modo consciente e deliberado para o próprio texto: centrando na sua estrutura, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e seus marcadores (coesivos, pontuação). Para ilustrar esse outro modo de tratar o texto, Spinillo (2009) remete hipoteticamente à seguinte situação: em algum momento um indivíduo que está lendo uma história se dá conta que este texto possui partes que estão trocadas – inicia com o desfecho, em seguida está a apresentação das cenas e dos personagens e finaliza com a situação-problema – ele está atentando para elementos que configuram o texto que está sendo lido. Durante o próprio momento da leitura este indivíduo pode perceber, ainda, que o texto está embaralhado, pois apresenta na sua forma características de variados gêneros como, por exemplo, de história e carta. Em ambas as situações descritas, a atividade realizada pelo sujeito é metatextual, uma vez que ele volta sua atenção para

estas partes que constituem o texto.

Definir estas duas formas de tratar o texto é relevante, pois a consciência metatextual diz respeito à segunda forma descrita. Em outras palavras, portanto, consciência metatextual é aquela atividade de análise consciente e deliberada que o sujeito realiza quando considera as partes constituintes do texto e não sobre seus usos e funções (produção e compreensão de textos).

1. 2.1 O desenvolvimento da consciência metatextual

O desenvolvimento da consciência metatextual pode ser abordado a partir de dois enfoques. De modo geral, um se preocupa em responder questões relativas à como se desenvolve a consciência metatextual, e neste sentido, se lança a compreender a trajetória ou percurso de desenvolvimento desta habilidade. A outra busca encontrar respostas relativas à como desenvolver a consciência metatextual. A seguir será tratado, mais especificamente, da forma como se desenvolve esta habilidade contemplando a aspectos referentes ao primeiro enfoque (SPINILLO, 2009).

De acordo com Gombert (1992; 2003) a atividade metatextual implica, necessariamente, a ocorrência de uma reflexão consciente, a existência de controle e a manifestação de uma explicitação verbal. Entretanto, quando analisamos o percurso de desenvolvimento desta atividade, nos deparamos com um conjunto de comportamentos que por escapar à reflexão consciente, ao controle deliberado e a explicitação verbal não podem se caracterizar como uma atividade metalingüística. Esses comportamentos são chamados de comportamentos epilinguísticos e por não apresentarem aquelas características citadas anteriormente, se diferenciam qualitativamente do comportamento metalingüístico. Como argumenta Spinillo (no prelo), a distinção entre

estes dois comportamentos é extremamente importante, e estão na base da compreensão acerca do desenvolvimento da consciência metatextual.

Conectada à sua proposta de desenvolvimento, Gombert (1992; 2003) propõe a noção de comportamento epilinguístico enquanto um comportamento que se assemelha ao metalinguístico, mas, que não ocorre mediante uma reflexão deliberada, um controle e uma explicitação por parte do sujeito. A existência de sensibilidade precoce à gramaticalidade das frases e as autocorreções durante a conversação ou mesmo, o processo de troca de palavras menos adequadas por outras mais adequadas, podem ser considerados exemplos de comportamentos epilinguísticos. Este modo de agir sobre a linguagem está mais relacionado a um conhecimento implícito da língua do que, necessariamente, a um conhecimento mais consistente acerca das regras gramaticais. Esses comportamentos aparecem em todo tratamento linguístico realizado pelo sujeito e evoluem espontaneamente ao passo que a linguagem também se desenvolve. Já os comportamentos metalinguísticos resultam de aprendizagens explícitas, na maioria das vezes, associadas à experiência escolar. Segundo alguns estudos realizados pelo próprio Gombert, tais capacidades se desenvolvem paralelamente à aprendizagem da leitura. Por esse motivo, é possível inferir que os epiprocessos que subjazem os comportamentos epilinguísticos são entendidos como o início da emergência da consciência metalinguística. Nesta direção, pode-se inferir que os comportamentos metalinguísticos são constituídos por comportamentos epilinguísticos mais desenvolvidos, uma vez que a o processo de escolarização em geral, e o aprendizado da leitura em particular, participam da evolução desta habilidade.

Como é possível perceber, existe no modelo proposto por Gombert (1992; 2003) uma hierarquia entre estes comportamentos, onde, os comportamentos epilinguísticos antecedem os comportamentos metalinguísticos. Ressalta Spinillo (no prelo), que esta

hierarquia defendida por Gombert está fundamentada em pesquisas empíricas que investigaram aspectos da consciência fonológica, morfológica e sintática, nenhum dos estudos deste autor tratou da consciência metatextual. Por este motivo, Spinillo e colaboradores a partir de investigações que problematizaram a consciência metatextual, realizadas entre 1997 e 2005, propõem um modelo sobre o desenvolvimento desta consciência. Este modelo pode ser visto como uma resposta de identificar e compreender a dinâmica dos elementos inerentes às atividades epilinguísticas e metalinguísticas com relação, especificamente, a textos.

Este modelo se caracteriza por apresentar duas instâncias, primeiramente uma instância composta de comportamentos epilinguísticos e por segundo, uma instância de comportamentos metalinguísticos.

a) Epilinguístico: de modo geral, nesta instância a criança consegue realizar julgamentos corretos acerca de algumas características textuais, como por exemplo, identificar o tipo de texto que é lido para ela (ALBUQUERQUE & SPINILLO, 1997) ou mesmo, apontar se determinado texto está completo ou incompleto (Albuquerque & Spinillo, 1998). Porém, quando a criança é solicitada a explicitar suas justificativas e julgamentos sobre os critérios que ela adotou para realizar suas afirmações ela não consegue produzir um argumento que contemple sua resposta, oferecendo justificativas elementares, subjetivas ou até mesmo, não oferecendo nenhuma explicação.

b) Metalinguístico: nesta instância a criança além de identificar o tipo de texto que é lido e determinar se o texto está completo ou incompleto, ela consegue de forma clara organizar suas justificativas sobre os critérios que empregou para realizar seu julgamento. Dentro desta instância metalinguística são percebidas duas subdivisões referentes à consciência metatextual: a) na primeira é identificado o emprego de critérios que apesar de estarem relacionados ao texto, não são considerados

necessariamente, critérios linguísticos, como por exemplo, seu conteúdo e sua função;

b) na segunda verifica-se o uso de critérios necessariamente linguísticos, como por exemplo, a estrutura do texto (início – introdução da cena e ou personagens –, meio – situação problema – e fim – desfecho), a organização das partes que constituem o texto, bem como, suas convenções linguísticas (Era uma vez; E foram felizes para sempre).

Para Spinillo (no prelo) a instância de comportamentos metalingüístico no caso específico do texto, ilustra tanto a existência de aspectos de natureza mais pragmática e não linguística, por envolverem alguns conhecimentos que se expandem para além do próprio sistema lingüístico e dos aspectos linguísticos relativos à própria dimensão interna do texto. Conceber estes elementos como uma reflexão de ordem metalingüística é possível, pois, eles envolvem tanto a consciência, como o controle e a explicitação verbal. Entretanto, é preciso salientar que no que se refere à primeira subdivisão, estas atividades (consciência, controle e explicitação) ocorrem em função dos contextos de uso nos quais os textos estão inseridos e não necessariamente em função das características internas do texto em si. Já a atividade metatextual que se volta para estas relações internas do texto ilustra um nível de abstração que é atingido por intermédio das situações de ensino. Isto sugere que estas instâncias possuem origens sociais distintas. Enquanto uma está mais relacionada ao contato com textos dentro dos contextos informais, como a casa e a rua, a outra depende mais do contato com textos em contextos formais, como o contexto escolar, uma vez que é na escola que o texto é tratado como uma unidade linguística.

Spinillo e Simões (2003) apontam que a progressão desta habilidade envolve diferentes aspectos, são eles: natureza do julgamento, critérios adotados e a explicitação verbal destes critérios.

a) a natureza do julgamento: esta se caracteriza pelo tipo de constatação que a

criança faz ao buscar identificar os elementos que compõem o texto. Assim, a criança pode oferecer respostas mais simples, baseando seu julgamento em evidências como: o texto está completo ou incompleto, ou oferecendo respostas mais complexas, como, além de dizer que o texto está completo ou incompleto, é capaz de determinar que partes do texto estão presentes ou ausentes (início, meio e fim);

b) Os critérios adotados: este aspecto diz respeito aos critérios empregados pelas crianças no momento em que elas realizam a reflexão sobre o texto. Inicialmente, as crianças apresentam uma tendência a levar em consideração os critérios mais pragmáticos, como, por exemplo, a função social do texto, seu conteúdo ou mesmo seu tamanho. Em momento posterior é que passa a fazer referência à convenções linguísticas e à estrutura do texto;

c) A explicitação verbal: esta faceta da consciência metatextual está relacionada à capacidade da criança de tornar explícitas suas justificativas. Cabe ressaltar, que a questão da explicitação verbal é muito comum em estudos de psicologia, porém, é considerada uma atividade bastante complexa que tende a ser mais frequente em crianças com idade mais avançada. Karmiloff-Smith, Johnson, Grant, Jones, Karmiloff, Bartrip e Cuckle, (1993) discutem que a explicitação verbal do conhecimento indica uma fase de natureza recursiva mais sofisticada, uma vez que possibilita deixar explícito o que está implícito naquilo que os autores chamam de representações procedimentais.

Para Albuquerque e Spinillo (1997; 1998), a consideração destes aspectos permite a identificação de três momentos distintos da progressão da consciência metatextual. Primeiramente a criança é capaz apenas de fazer julgamentos corretos, seja com relação ao gênero textual, à completude ou incompletude do texto. Em seguida, a criança é capaz de realizar julgamentos corretos, explicitar verbalmente os critérios considerados para fazer tal julgamento e empregar critérios definidos, mas, que

não se referem à estrutura do texto. A criança considera os critérios pragmáticos (função social, conteúdo e tamanho do texto, convenções linguísticas). Por último, a criança é capaz de realizar julgamentos corretos, explicitar verbalmente os critérios considerados para fazer tal julgamento, empregar critérios definidos, e ainda atentar para a estrutura do texto. Aqui a criança adota a estrutura tanto como critério para distinguir gêneros textuais diferentes, quanto para identificar a completude ou incompletude do texto.

Nota-se que esta progressão da consciência metatextual aponta a existência de um momento mais elementar desta habilidade que se caracteriza apenas pela manifestação de um domínio baseado no julgamento correto, e caminha para o alcance de um momento mais sofisticado, que se caracteriza pela existência do julgamento correto, da explicitação verbal e pela consideração da estrutura do texto durante o processo de reflexão deliberada. Isto sugere que a consciência metatextual se desenvolve a partir dos conhecimentos epilinguísticos que avançam na direção de comportamento metalinguísticos.

1.2.2 Características das pesquisas sobre consciência metatextual

Apesar de ter sido Gombert na década de 90 o primeiro a propor o termo consciência metatextual e conceituá-lo, o autor não conduziu estudos empíricos sobre este tema. Dados empíricos acerca da consciência metatextual são derivados de pesquisas que se utilizam de uma técnica chamada *off-line* (ver KARMILOFF-SMITH, 1986; 1995). Esta técnica permite que o indivíduo se confronte com o texto a ser analisado fora de um contexto de uso, tomando-o como objeto de reflexão. Por este motivo esta técnica é apropriada para estudar empiricamente a consciência metatextual.

Os estudos que tratam diretamente da consciência metatextual podem envolver tanto diferentes tipos de textos (ALBUQUERQUE & SPINILLO, 1997; SPINILLO & PRATT, 2005), como podem envolver um mesmo tipo de texto (ALBUQUERQUE & SPINILLO, 1998; REGO, 1996; STEIN & POLICASTRO, 1984). Estudos que versam sobre diferentes tipos de texto geralmente requerem do participante identificar e julgar se determinado texto-estímulo apresentado pertence a um ou a outro tipo de texto. Estudos sobre um mesmo tipo de texto requerem dos participantes reflexões acerca dos elementos internos ao texto, como é o caso das atividades de julgamento da completude ou incompletude de textos estímulos, ou acerca da identificação das partes ausentes ou presentes em um dado texto-estímulo.

Outro ponto que deve ser destacado a respeito de como as pesquisas sobre consciência metatextual tem se caracterizado diz respeito à questão da explicitação verbal que serve para compreender os critérios empregados pelos indivíduos em seus julgamentos. Segundo alguns autores (GOMBERT, 1992; KARMILOFF-SMITH, 1995) a explicitação verbal pode ser entendida também como um aspecto que faz parte da metacognição de maneira geral e da metalinguagem de maneira mais específica, sendo relevante no estudo da metatextualidade (GOMBERT, 1992; SPINILLO, PRELO).

Esta pesquisa centrou-se na avaliação da produção, da compreensão e da consciência metatextual, voltando-se para um tipo de texto em particular: a história. A escolha da história decorre do fato de que nas três habilidades investigadas neste estudo (consciência metatextual, produção e compreensão de textos) a história tem sido o texto que mais sistematicamente investigado na literatura. Isso é particularmente notado na produção de textos, cujo sistema de análise a ser adotado na presente investigação se baseia na produção deste gênero narrativo em particular, especialmente nas conhecidas

gramáticas de história. O mesmo pode ser dito a respeito da avaliação da consciência metatextual que se baseia nos estudos de Rego (1996) e de Spinillo e colaboradores. A própria compreensão de texto, inclusive, se baseia em dados empíricos derivados de pesquisas que versam sobre textos narrativos, em especial a história.

Antes de apresentar as considerações teóricas a respeito da produção e da compreensão de textos em crianças, torna-se relevante discutir ainda que brevemente a concepção sobre o gênero textual história adotado na presente investigação, bem como, de que forma as habilidades de produção e compreensão textual serão enfocadas neste trabalho.

1.3 A história enquanto um tipo de texto

Ao buscar na literatura o que vem a ser uma história, é comum encontrarmos diferentes formas de abordar esta questão. De acordo com Stein e Policastro (1984) existem pelo menos vinte diferentes maneiras de definir o que é uma história, definições estas que abrangem desde análises psicológicas, até análises antropológicas, linguísticas e psicolinguísticas. Entrando em dois desses domínios de conhecimento – o da linguística e o da psicolinguística – encontramos modelos que consideram os aspectos organizacionais e estruturais que formalizam a história, denominados na literatura de Gramática de Histórias.

Centrando nossa análise especificamente na proposta de Van Dijk (1978), o tipo de texto é aqui considerado a partir de um enfoque psicolinguístico como um esquema textual configurado em função do que aquele autor chamou de superestrutura textual. O tipo de texto foi concebido como um esquema cognitivo composto de partes

prototípicas, organizadas por uma sintaxe bastante particular, que está arquivada na memória de longo prazo e serve como um recurso comunicativo tanto no sentido de compreensão quanto de produção linguística. Perspectiva semelhante é adotada por Rumelhart (1977) e Rumelhart e Ortony (1977), onde afirma que o tipo textual diz respeito a um conceito genérico, que é aplicado a objetos, situações, eventos e seqüências de ações. Para estes autores o que marca determinado tipo de texto, portanto, é sua superestrutura ou estrutura esquemática que permite a construção de um esquema cognitivo de caráter abstrato, composto de categorias que podem ser preenchidas por proposições específicas para formar o texto. Van Dijk sugeriu essa discussão sobre tipo textual inicialmente para o estudo das narrativas, e em particular as histórias. Esta idéia de esquema permeia os modelos das gramáticas de histórias, como mostram as perspectivas dos teóricos deste campo de estudo.

Prince (1973), por exemplo, ao analisar a estrutura mínima de histórias, destacou três elementos necessários para sua configuração: estado inicial, evento (que altera o estado inicial) e o estado final. O autor não deixa claro, qual exatamente, é o tipo de mudança responsável para alteração dos estados (se física, ou psicológica) apontando ainda que é necessário a presença de um protagonista, que possua meta ou algum objetivo a ser alcançado na história. Já Rumelhart (1977) sugere que a história deve conter um protagonista que seja capaz de traçar metas, ou planos, e agir com intencionalidade na tentativa de buscar a resolução de um problema.

Outra forma de pensar a configuração da história é oferecida por Glenn (1978) onde é sugerido, que de um modo geral, esta deve incluir: a) uma introdução, anunciando a presença dos personagens e a cena; b) um episódio que deve abranger cinco partes principais, um evento principal, resposta interna, tentativa, conseqüência e reação.

Autores como Mandler e Johnson (1977) sugerem que para um texto ser considerada história este deve possuir: introdução, um evento inicial, reação ao evento e inclusão de uma conclusão.

De acordo com Brewer (1985) a produção de narrativas em geral, e de histórias em particular, envolve os seguintes elementos a) formas de introduzir a história, com o emprego de convenções que indicam o lugar e o momento de sua ocorrência; b) o personagem principal; c) os acontecimentos, eventos e tramas; d) uma solução para a trama; e) avaliação e explicações de ordem moral; f) finalização, fechamento, que aparece através do uso de determinadas convenções linguísticas. Esses elementos que do ponto de vista linguístico são constitutivos da narrativa são compreendidos por vários pesquisadores como componentes centrais, assim, para que uma narrativa possa ser considerada uma história eles devem estar presentes.

Na tentativa de sintetizar a proposta destes modelos, Ferreira (1999) descreve que de um modo geral, eles oferecem indicadores sobre os componentes estruturais básicos da história, de sua organização e se caracterizam por conterem alguns elementos específicos, onde existem:

1) modelos que concebem a história como possuidora de um tipo de discurso com componentes específicos como: a) início – representado pela introdução da cena e dos personagens; b) um meio – uma cadeia de eventos e a presença de uma trama; e c) p final – expresso por um desfecho e pela resolução da trama;

2) modelos onde uma história se apresenta como mais organizada e estruturada quando apresenta além desses componentes específicos, convenções próprias do estilo narrativo, como por exemplo, “era uma vez” ao introduzir o início e “viveram felizes para sempre” ao caracterizar o final;

São modelos que quando analisados a partir de uma perspectiva de desenvolvimento permitem caracterizar quanto o nível de competência narrativa do autor se expressa na sua produção textual, e neste caso específico, na produção de histórias. Por tratarem da dimensão estrutural de histórias e já terem sido examinados à luz de um olhar desenvolvimentista, foram escolhidos como referenciais gerais que ilustram a perspectiva escolhida para a realização deste trabalho.

Estes modelos, como dito anteriormente, dizem respeito à gramática de histórias e possuem um enfoque na estrutura e organização do texto. São modelos amplamente adotados em pesquisas na área, que subsidiam a compreensão de como foram analisados os dados relativos à habilidade de produção de textos.

1.3.1 A produção de histórias por crianças

Muitos são as pesquisas que abordam a produção de textos, no caso histórias, por crianças. De maneira geral, esses estudos mostram que produzir uma história, seja ela oral ou escrita, consiste em uma atividade de natureza social, linguística e cognitiva. Dentre os conhecimentos linguísticos e cognitivos envolvidos na produção de textos, os elementos que organizam e estruturam o texto, bem como o domínio do leitor sobre estes elementos merecem destaque.

Os estudos sobre o desenvolvimento da habilidade de produzir textos, ao utilizar modelos propostos pelas gramáticas textuais de histórias, têm apontado uma progressão quanto ao domínio de um esquema próprio de histórias por crianças.

Rego (1986) ao investigar a produção de histórias escritas por crianças de 6-7 anos alunas da primeira série do ensino fundamental, identificou uma progressão desta

habilidade. Em pesquisas posteriores, como, por exemplo, nas pesquisas conduzidas por Spinillo (2001) em uma revisão acerca da produção de histórias em crianças, esta progressão foi utilizada como sistema de análise da produção infantil. Tomando por base o estudo de Rego, de modo geral, histórias produzidas por crianças podem ser assim classificadas (Spinillo, 1991):

Categoria I – produções que não são caracterizadas como histórias;

Categoria II – produções que apresentam a introdução da cena e dos personagens, com presença de marcadores linguísticos convencionais linguísticos do início de histórias;

Categoria III – histórias incompletas que apresentam a introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores linguísticos convencionais de início de histórias, bem como uma ação que sugere o início de uma trama;

Categoria IV – histórias que possuem as mesmas características da categoria anterior, porém, acrescenta-se um desfecho subitamente resolvido, bem como marcadores linguísticos convencionais de final de histórias;

Categoria V – histórias completas com estrutura narrativas bem elaboradas, ou seja, possui todos os elementos da categoria anterior e ainda explicita claramente o desfecho da história.

Esta progressão será adotada na análise das histórias produzidas pelas crianças neste estudo. Conforme pode ser notado, esta progressão possui grande relação com os modelos de história anteriormente discutidos.

1.4 A compreensão de histórias por crianças

Quando nos deparamos com alguma situação onde o foco é a leitura, seja de um rótulo, de uma propaganda, de um texto, etc. mesmo, sem nos darmos conta entramos no âmbito de uma nova experiência cognitiva. Experiência esta que mobiliza das nossas capacidades mentais uma habilidade complexa e que sem ela, dificilmente a interação provocada pela leitura poderia acontecer: *a compreensão*. Entre os vários fatores linguísticos (sintáticos, semânticos, léxicos, bem como a habilidade de decodificação do próprio sujeito) e cognitivos (memória de trabalho, capacidade de monitoramento e capacidade de estabelecer inferências) envolvidos na atividade de compreensão de um texto (seja este oral ou escrito), as inferências merecem um lugar especial e de destaque.

Por que motivos as inferências merecem tal lugar, sendo que para que a compreensão aconteça com sucesso muitos outros fatores precisam juntamente operar? Isso se deve ao fato que o processo inferencial, como um processo cognitivo complexo que é, coloca em perspectiva uma dimensão de conhecimento que emerge do encontro leitor e autor/texto, e que, não pertence de forma única e exclusiva, apenas a um ou ao outro. Assim, falar em inferências é falar do papel ativo do sujeito na construção dos sentidos possíveis para um determinado texto, tendo claro que a compreensão da leitura é direcionada não apenas pelas marcas gráficas deste texto, mas, sobretudo, pelo o que estas marcas têm a dizer. Sem perder de vista que as interpretações possíveis para um texto acontecem no exato momento da interação autor/leitor, podendo variar em função do leitor (por ser detentor de conhecimento prévio) e da natureza desta interação (se a leitura ocorre na sala de aula, se ocorre em casa, com ajuda de um adulto, ou com a participação de uma criança) esses são contextos distintos que podem redefinir a natureza da interação entre texto e leitor (FERREIRA & DIAS, 2004).

Ao entramos no universo de investigação da compreensão textual nas áreas da psicologia cognitiva, psicolinguística e linguística é normal nos depararmos com uma

variedade razoavelmente grande de definições sobre o que é o processo inferencial e que tipos de inferências existem. O interesse pelas inferências é antigo, sendo um dos primeiros estudos sobre tipos de inferências aquele realizado por Warren, Nicholas e Trabasso (1979). Muito embora os autores destas áreas compartilhem da idéia de que o processo inferencial consiste numa adição de informações ao texto feito pelo leitor ou ouvinte, isto não exclui a existência de uma heterogeneidade de definições sobre este processo cognitivo. Antes de apresentarmos a classificação das inferências no qual este trabalho se apóia, apresentaremos algumas das definições existentes.

Para McLeod (1977, APUD COSCARELLI, 2003, p.31), as “inferências são informações cognitivamente geradas com base em informações explícitas, lingüísticas ou não lingüísticas, em um contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido previamente estabelecidas.”

Já para Frederikksen (1977, APUD COSCARELLI, 2003, p.31), as inferências “ocorrem sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais.”

Page e Thomas (1977, APUD PITTS & THOMPSON, 1984, p. 26) definem a compreensão inferencial como “o processo de obter julgamento lógico [com respeito à informação textual implícita] de uma dada premissa ou de dados observados”.

Beaugrande e Dressler (1981, APUD KOCH & TRAVAGLIA, 1989, p.70) concebem as inferências como operações que buscam suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e discontinuidades em um mundo textual. Para esses autores, o processo inferencial busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

Outra definição de inferência é proposta por Marcuschi (1989) onde descreve que o processo inferencial consiste numa operação cognitiva que possibilita o leitor a construção de novas proposições com base em outras já dadas. Estas proposições dadas e inferidas precisam manter relações passíveis de identificação com as partes que constituem o texto. Variam de indivíduo para indivíduo, mas de um modo geral ativam conhecimentos que vão também para além do apenas lexical. Na realidade, situa-se no universo cognitivo do leitor e está imbricado na capacidade de conferir sentidos do próprio sujeito.

Nesta perspectiva a inferência constitui um processo cognitivo de alto nível posto em operação pelo leitor (ou receptor do texto) para construir uma representação mental composta de interpretações compatíveis e coerentes com o texto lido. Por intermédio do estabelecimento inferencial é que se torna possível resgatar aquilo que não está explícito nas informações veiculadas no texto, mas que fazem parte da sua intenção de comunicação. De acordo com Marcuschi (1996), ao inferir, o leitor preenche as lacunas deixadas pelo autor do texto, uma vez que todo texto é em certo sentido um produto inacabado, cujo significado é completado pelo seu leitor. O texto aqui é visto como uma atividade de co-autoria, onde o leitor e o autor (representado pelo texto) têm papéis cruciais e de similar importância.

Ferreira e Dias (2004) afirmam que é justamente este processo inferencial que permitirá e garantirá a organização dos sentidos construídos pelo sujeito na sua relação com o texto. Sendo ainda a partir dele que as relações estabelecidas entre as partes do texto e entre estas partes e o contexto tornar-se-ão possíveis, fazendo do texto uma unidade aberta de sentido. Argumentam as autoras que o processo inferencial não só favorece a organização das relações de significado dentro do texto, como ainda coloca em “evidência a *malha* ou *teia* de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro

do horizonte de possibilidades que é o texto”. Isso aponta para um fato importante, o de que essas relações não são produtos do acaso, ou mesmo aleatórias, mas sim originárias do que as autoras chamaram de encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: o do autor representado pelo texto e o do leitor.

O sujeito ao utilizar seu conhecimento prévio tanto linguístico quanto de mundo, poderá orientar sua compreensão para além dos elementos presentes na superfície do texto, entrando assim, numa negociação de significados plausíveis possíveis e permitidos pelo texto. Esse encontro-confronto de dois mundos, como proposto pelas autoras, expressa o cerne da interação leitor/autor/texto, uma vez que admite ser este momento, não apenas um encontro entre dois mundos, mas sim um encontro onde estes dois mundos serão contrastados e gerenciados/negociados. É nesta direção que pesquisadores da área da ciência do texto (CAIN, OAKHILL, BARNES, & BRYANT, 1998; JOHNSON, SMITH, 1981; MARCUSCHI, 1985, 1989; OAKHILL, CAIN & YUILL, 1997), atribuem as inferências, um papel crucial face ao processo de compreensão em geral. Sendo esta vista ainda como um ato de inteligência que mobiliza raciocínio lógico e criativo, onde informações antigas contrastam com informações novas no intuito de que interpretações coerentes sejam construídas (FERREIRA & DIAS, 2004).

Cada uma dessas definições aponta para aspectos diferentes do processo inferencial. A escolha de uma ou outra concepção é de caráter arbitrário, cabendo ao pesquisador eleger que aspecto é conveniente ser investigado.

Dada sua relevância na compreensão de textos, as inferências terão papel de destaque na presente investigação. Mas como avaliar a compreensão de textos? Inúmeras são as maneiras de avaliar, como documentado por Brandão e Spinillo (1998), a mais usual, ocorre por intermédio da atividade de leitura de um texto, seguida de

perguntas de natureza inferencial. Para analisar as respostas dadas a perguntas inferenciais, recentemente, Spinillo e Mahon (2007, p. 466-477) adotaram o seguinte sistema de análise:

1. Categoria I (não responde): a criança não responde, mesmo após intervenções do examinador.

2. Categoria II (Incoerente ou Improvável): Respostas incoerentes sem relação com as informações veiculadas no texto; ou que, no caso das perguntas de previsão, são improváveis de ocorrer. Respostas incoerentes ou improváveis são de caráter idiossincrático, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande, sendo consideradas respostas desautorizadas que extrapolam o sentido do texto.

3. Categoria III (Coerentes ou Prováveis): Respostas inferenciais geradas a partir do texto e/ou de conhecimentos prévios do leitor, caracterizando-se pela reunião de informações do próprio texto e pela introdução de informações e conhecimentos não contidos no texto, porém associados a ele. Seriam respostas apropriadas que envolveriam o estabelecimento de inferências por parte do leitor ou receptor do texto.

Para esta pesquisa será adotado classificação, semelhante, visto que esta categorização tem sido empregada em pesquisas que buscam avaliar a dimensão mais geral do processo inferencial. Contudo, modificações foram feitas nesta categorização, como será possível de verificar no capítulo referente ao sistema de análise.

Tecidas essas considerações teóricas, ainda que de forma breve, são feitas a seguir considerações empíricas, voltadas para uma revisão da literatura em termos dos estudos que procuram investigar a produção e a compreensão de textos, bem como relacioná-las com a consciência metatextual.

1.5 Considerações empíricas acerca das relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos

Dois grupos de pesquisas caracterizam os estudos que procuram examinar as relações entre produção e compreensão de textos. De um lado, há pesquisas que investigam a produção e a compreensão de textos de forma independente: avaliam cada habilidade isoladamente e depois examinam a correlação entre elas, ou manipulam uma dessas variáveis (a compreensão por exemplo) e verificam se há ou não um efeito sobre a outra. Por outro lado, há pesquisas que investigam a relação dessas habilidades através de estudos de intervenção em que o conhecimento sobre a estrutura de textos é objeto de instrução, sendo sua aquisição associada à compreensão e à produção.

1.5.1 Pesquisas sobre produção e compreensão textual sem intervenção

Atualmente há muitos estudos que investigam que fatores influenciam as habilidades de produção e compreensão de textos e em que medida elas podem ser melhoradas. Entretanto, como sugerem Brandão e Spinillo (2001), essas habilidades geralmente, vêm sendo investigadas de forma separadas, ressaltando que raros são os estudos que investigam as relações entre elas em um mesmo grupo de participantes. Apesar de existirem poucos estudos que analisaram a produção e compreensão de textos de forma conjunta, os poucos que realizaram este esforço chegaram a constatações interessantes, porém controversas.

Por um lado está o estudo de Guttman e Frederiksen (1985) e Brandão e Spinillo (2001) que ao investigar a relação entre produção e compreensão de textos constataram

que a sofisticação na habilidade de produzir texto não implica necessariamente sofisticação na habilidade de compreender texto. Por outro, encontram-se os dados de pesquisa de Cain e Oakhill (1996) e Albuquerque (2000) apontando que crianças com nível elementar de produção de textos manifestaram também níveis elementares de compreensão textual.

A seguir um detalhamento das pesquisas de acordo com seus resultados.

Brandão e Spinillo (2001) em função da escassez de pesquisas que abordam a relação entre produção e compreensão textual e já partindo da divergência entre os resultados obtidos nos estudos mencionados acima levantaram a possibilidade de que inicialmente, as habilidades de produção e compreensão de textos não se correlacionam e, posteriormente, com o decorrer do desenvolvimento, esta correlação passaria a existir. Para as autoras isso explicaria, então, as discordâncias encontradas entre os resultados naqueles estudos. Esta hipótese foi examinada em uma perspectiva de desenvolvimento onde se explorou as relações entre produção e compreensão de textos: (a) em diferentes faixas etárias; (b) analisando-se a produção em relação à estrutura linguística textual, organização da cadeia narrativa e estabelecimento de relações dentro do texto; e (c) avaliando-se a reprodução, considerando, simultaneamente, os aspectos relativos à produção de um texto (estrutura, cadeia narrativa, estabelecimento de relações dentro do texto) e a relação da reprodução com o texto original quanto à fidelidade das idéias contidas no texto). A autora defendeu que a atividade de reproduzir textos envolveria a produção de um novo texto, porém não de qualquer texto; mas sim, um que traz os principais blocos de informações contidas no texto original.

Participaram do estudo 60 crianças de classe média, estudantes de um colégio particular da cidade do Recife, com idades de 4, 6 e 8 anos. As tarefas aplicadas a esses sujeitos consistiram em: a) teste de memória verbal, b) produção oral de uma história

sobre um tema determinado, c) perguntas sobre uma história ouvida que versava sobre o mesmo tema proposto na tarefa de produção.

Os resultados apontam que: a) existe progresso expressivo entre a idade de 4 a 8 anos em relação à produção e à compreensão de histórias, porém de forma independente uma vez que; b) não foi constatada correlação entre a produção e a compreensão de histórias nos três grupos investigados; c) aos 4 anos a produção de uma história original representou uma tarefa mais fácil do que a compreensão de uma história ouvida; d) aos 6 e 8 anos ocorreu o inverso, onde a compreensão de histórias se revelou como uma tarefa mais fácil do que a produção de uma história original ou própria, contudo percebeu-se uma tendência a se correlacionarem. Neste sentido, o estudo sugere que dependendo da idade a relação entre produção e compreensão se altera, porém, mostram-se como habilidades dissociadas nos três grupos de idades investigados. A autora, baseada na relação que se estabelece entre produção e compreensão textual com o grupo de oito anos, onde ocorreu uma fraca tendência à associação entre essas habilidades, cogita que na medida em que essas idades avançam, é provável que essas habilidades caminhem na direção de permanecerem relacionadas.

Guttman e Frederiksen (1985) analisaram a relação entre habilidade de produzir e compreender histórias em 12 crianças entre 4 e 5 anos. Na tarefa de produção de histórias estavam envolvidos três contextos distintos: a) histórias geradas durante uma brincadeira de faz de conta, no qual o sujeito brincando sozinho ou na companhia de um parceiro do mesmo sexo e idade; b) histórias geradas a partir de um livro com uma seqüência de gravuras, que eram vistas pelo sujeito para que em seguida ele retornasse à primeira gravura e contasse sua história acompanhando as gravuras do livro e; c) produção livre de histórias onde a partir da apresentação de uma gravura que continha três personagens em ação, os sujeitos da pesquisa deveriam contar uma história sobre

um desses personagens. Já na tarefa de compreensão, os sujeitos escutavam uma história gravada acompanhada de um livro com ilustrações correspondentes ao texto. Ainda, durante a gravação, foram usados sinais de *beeps* para marcar a necessidade de mudança de página. Assim, após ouvir a história os sujeitos recontavam o que tinham acabado de ouvir, utilizando o mesmo livro de ilustrações. As produções e reproduções nos diferentes contextos foram analisadas seguindo-se o mesmo padrão, os autores estavam preocupados em avaliar a estrutura dos textos em dois níveis: o lingüístico e o semântico que correspondem à: a) estrutura das orações (simples-complexas) e fragmentos (ex: interjeições, sons onomatopéicos); b) estrutura das proposições (relativa aos Eventos, Estados e as Proposições Complexas-aquelas proposições que envolviam duas ou mais proposições interligadas por meio de relações de comparações ou por meio de relações de dependência lógica, clausal ou condicional) e densidade das proposições (numero de proposições por oração).

De modo geral, os resultados apontaram para o fato que as reproduções apresentavam um maior número de proposições do que as produções. Outro dado encontrado foi que tanto nas produções quanto nas reproduções foi verificado um maior número de eventos do que de Estados e mais Eventos do que Proposições Complexas. No que se refere especificamente à relação entre produção e compreensão de histórias, os resultados revelaram que a habilidade de compreensão avaliada através da reprodução de uma história ouvida, não apresentou expressiva ligação com a estrutura lingüística semântica das orações e proposições das histórias produzidas nos diferentes contextos. Isso significa dizer que os sujeitos com um melhor nível de compreensão não diferiram de forma significativa dos sujeitos que apresentavam nível inferior de compreensão. A correlação existente entre produção e compreensão textual nesse estudo ocorreu somente quando foi considerada a densidade proposicional. Assim, aqueles

sujeitos que manifestaram maior número de proposições por oração nas produções apresentaram melhor compreensão. Apesar de existir essa correlação quando comparasse o número de proposições, isto não pode ser considerado um indicador seguro para garantir tal correlação, por não informar aspectos referentes a forma como essa história está organizada e estruturada, ou seja, se estas reproduções apresentavam claramente conteúdo compatível com cada parte (início, meio, e final) da história.

Cain e Oakhill (1996) realizaram um estudo que procurou analisar a natureza da relação entre diferentes níveis de compreensão e a habilidade de contar uma história. Para investigar a direção dessa relação as autoras compararam o desempenho de crianças de 7 e 8 anos divididas em três grupos. O grupo 1: com nível de compreensão abaixo do esperado naquela idade, grupo 2: com nível de compreensão acima do esperado naquela idade e, grupo 3: com o nível de compreensão compatível com a idade (grupo parâmetro da comparação). O nível de compreensão foi avaliado através de um teste padronizado que consistia, basicamente, em responder perguntas sobre pequenos textos lidos, cuja complexidade aumentava com o decorrer do teste. A produção foi avaliada através da elaboração oral de histórias em duas condições: a partir de um tema fornecido pelo examinador, e a partir de uma seqüência de gravuras. As histórias foram categorizadas em: não-história, história incompleta e história completa. Era esperado pelas autoras que os menos habilidosos em compreensão (Grupo 1) produziram histórias mais elementares do que as crianças do Grupo 3 (compreensão compatível com a idade); enquanto as crianças mais habilidosas (Grupo 2) produziram histórias mais sofisticadas do que as crianças dos outros dois grupos. Assim, a hipótese era que a qualidade da história produzida, estaria relacionada à habilidade de compreensão.

A hipótese de que a qualidade da história estaria relacionada à habilidade de compreensão foi confirmada, visto que as crianças com dificuldade de compreensão

apresentaram produção elementar, enquanto que as crianças com níveis elaborados de compreensão produziram histórias mais sofisticadas. Percebeu-se ainda, que apesar de existir essa relação, as produções das crianças com níveis elementares de compreensão foram melhores quando elas utilizaram como recurso de produção textual, a sequência de gravuras, do que quando produziram uma história a partir do tema proposto. Ou seja, a sequência de gravuras serviu de pista para auxiliá-las na produção da história. Segundo as autoras, é exatamente esta estrutura que as crianças com dificuldade de compreensão precisam para tornarem-se capazes de produzir histórias mais elaboradas.

Albuquerque (2000) investigou a relação entre produção e compreensão de histórias com crianças de 6 anos a 6 anos e 10 meses. Os participantes foram divididos em dois grupos considerando o seu nível de compreensão. No grupo 1: crianças com nível elementar de compreensão e no grupo 2: crianças com compreensão elaborada. Foram aplicadas duas tarefas: uma de produção que consistia em elaborar uma história oral a partir de um determinado tema e, uma de compreensão onde a partir da história ouvida, solicitava-se que os sujeitos respondessem determinadas perguntas que tratavam desta história. O resultado deste estudo mostrou haver relação entre produção e compreensão, uma vez que as crianças que apresentavam um nível mais elaborado de compreensão produziram histórias mais elaboradas, enquanto, que aquelas que apresentavam níveis elementares de compreensão produziram histórias elementares.

Diante destes apontamentos, constata-se, então, que há estudos que mostram uma relação (CAIN & OAKHILL, 1996 E C. ALBUQUERQUE, 2000) entre produção e compreensão, enquanto outra mostra uma fraca correlação que tenderia a aumentar com o avanço da idade (BRANDÃO & SPINILO 2001) ou mesmo uma não relação entre essas habilidades (GUTMAN & FREDERICKEN, 1985).

Buscar explicações para esta disparidade de resultados não é tarefa fácil,

contudo é um desafio necessário. De partida, podemos conceber que estas divergências podem ser explicadas em função da forma como estes estudos foram planejados metodologicamente. Em específico, se centrarmos na variável idade/escolaridade dos participantes dos quatro estudos, constata-se que estas variam entre 4 e 8 anos. Assim, se compararmos os resultados encontrados por Cain & Oakhill (1996) e Guttman & Frederiksen (1885), é possível conceber que a divergência dos resultados esteja relacionada às diferenças de idade/escolaridade dos participantes, uma vez que, conforme propõe Brandão (1994), as habilidades de produção e compreensão textual se desenvolvem e, portanto, podem se configurar de forma diferente ao longo do desenvolvimento da criança.

Outra possibilidade para explicar esta divergência, seria levar em conta a natureza das tarefas que variou de um estudo para outro. Em alguns estudos, a tarefa de compreensão consistia em um conjunto de perguntas inferenciais sobre um dado texto e em outros consistia na reprodução de uma história ouvida. No que concerne à produção, a tarefa de produção consistia na produção a partir de uma sequência de figuras, ou partir de um determinado tema definido pelo pesquisador.

Ainda se pode destacar outro elemento para discutir a disparidade desses resultados. Este elemento diz respeito ao fato de que os quatro estudos descritos anteriormente, não consideraram o conhecimento da criança sobre os aspectos que organizam e estruturam o texto que estava sendo por ela produzido e compreendido: a consciência metatextual. Qual seria o papel desta habilidade em relação à habilidade de compreensão e produção textual?

Cain (1996), investigando o conhecimento que crianças possuem sobre história, buscou examinar em que medida o metaconhecimento sobre este tipo de texto se relaciona com a capacidade de compreensão. A autora conduziu uma entrevista com as

mesmas crianças investigadas no estudo realizado por Cain e Oakhill (1996). Nesta entrevista a examinadora endereçava às crianças perguntas acerca da natureza ficcional da história (Perguntas: podemos ir visitar a Chapeuzinho Vermelho? Os personagens da história realmente existem? Os eventos da história realmente aconteceram?); acerca da função do título, (Pergunta: Como fazer para dar um título para uma história?); acerca da função do início, meio e final da história, (Perguntas: As primeiras/últimas sentenças desta história são especiais? Por que? – quando a primeira pergunta era respondida de forma afirmativa). A hipótese era que estes aspectos, que conforme argumenta Simões (2002) podem ser entendidos como aspectos envolvidos no metaconhecimento sobre histórias, estariam relacionados com a capacidade de compreensão deste tipo textual.

Os resultados deste estudo mostraram que as crianças com dificuldades de compreensão demonstraram uma concepção bastante limitada a respeito do caráter ficcional de histórias, enquanto que as crianças com bom nível de compreensão apresentaram de forma clara compreensão sobre esse aspecto. As crianças com dificuldades também não manifestaram ter consciência sobre a função do título em uma história, tampouco, consciência dos motivos da importância das sentenças iniciais e finais em uma história. Já as crianças com níveis mais elaborados de compreensão demonstraram consciência explícita estável e compreensão madura acerca de todos os aspectos sobre quais foram questionadas. Segundo a autora, esse dado de pesquisa é extremamente interessante para entender porque as crianças com dificuldades de compreensão apresentaram produções mais elementares na pesquisa conduzida por Cain e Oakhill (1996). Para estas crianças faltou uma representação mental geral do texto que as ajudasse tanto a planejar suas narrativas quanto integrar os episódios entre si. Argumenta a autora, que esta imagem mental provável que tenha sido acionada quando foi oferecido a essas crianças, uma sequência de gravuras, pois, estas acabaram agindo

como uma espécie de suporte ou diretriz desta representação.

Simões (2002) investigou o desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias em 57 crianças na faixa etária de 7 anos cursando a 1 série do ensino fundamental. O estudo envolvia duas ocasiões de testagem com intervalo de um ano entre elas. Em cada testagem as crianças foram avaliadas quanto ao conhecimento que apresentavam a respeito da estrutura de histórias (consciência metatextual) e quanto ao nível de compreensão de textos (histórias) que apresentavam. A tarefa de consciência metatextual consistiu na apresentação de diversos textos estímulos que continham partes relativas ao início, meio e final da história, bem como uma história completa. A criança era solicitada a identificar se a história apresentada estava completa ou incompleta, justificando sua resposta. Era solicitado ainda que, no caso das histórias incompletas, identificasse as partes presentes em cada texto-estímulo. Nesta tarefa, eram avaliados três aspectos distintos da consciência metatextual: a) julgamento acerca da completude do texto-estímulo apresentado, b) verbalização do critério empregado em seu julgamento e c) identificação das partes presentes do texto-estímulo.

Na tarefa de compreensão de textos, o examinador lia um texto em voz alta para a criança e após isso fazia seis perguntas, uma por vez em ordem fixa conforme a sequência de informações contidas no texto. As perguntas versavam sobre informações inferenciais e sobre informações literais. Os resultados mostraram que não houve correlação entre a consciência metatextual e a habilidade de compreender histórias quer na primeira quer na segunda testagem. Quando se considerou os resultados das duas testagens (do primeiro ano e do segundo ano) focando nos três aspectos da consciência metatextual continuou existindo ausência de correlação. Ou seja, o nível de compreensão que uma criança pode apresentar não está relacionado com o número de acertos no

juízo acerca da completude da história, com o uso da estrutura da história como critério em seus julgamentos, bem como, com a habilidade de identificação das partes da história.

Ao que parece, a consciência metatextual se relaciona com a produção; porém, a relação dela com a compreensão de textos ainda é controversa. Contudo, estudos que investigaram o conhecimento acerca da estrutura de histórias por crianças e sua relação com a produção e com a compreensão de textos, sem avaliar a consciência metatextual, revelaram relações positivas entre essas competências. A partir dos resultados encontrados na literatura, a presente dissertação buscou avançar nas questões acerca da relação que se estabelece entre produção, compreensão de textos e conhecimento metatextual.

Para fundamentar a natureza dessas questões, a seguir, será descrita uma sequência de resultados de pesquisas que tem problematizado a forma como o conhecimento da estrutura textual (sem ser analisado como conhecimento metatextual), provoca efeitos sobre as habilidades de produção e compreensão textual. Estes resultados, em sua maioria, são provenientes de pesquisas com enfoque de intervenção. De modo geral, os resultados dessas pesquisas, apontam que o conhecimento da estrutura textual desempenha importante papel sobre a produção e a compreensão de textos. Dado que estes são estudos, em sua maioria, com enfoque de intervenção, nos interessou saber, como foi o propósito da presente investigação, se esta relação ocorreria também espontaneamente, sem nenhum tipo de intervenção.

1.5.2 Pesquisas sobre produção, compreensão textual e conhecimento da organização e estrutura textual história

Nesta seção são apresentados resultados de estudos que investigaram o papel do conhecimento acerca da estrutura do texto sobre as atividades de produção e de compreensão textual. Importante ressaltar, que estas pesquisas, em sua maioria são estudos de intervenção e buscaram verificar a relação dessas habilidades de forma isolada, onde, algumas pesquisas identificaram como o conhecimento da estrutura textual auxiliou na produção de textos e, como auxiliou na compreensão de textos. Segundo a revisão da literatura realizada até então, há pesquisas que trataram da estrutura prototípica de histórias e há pesquisas que trataram, da estrutura prototípica de textos expositivos. A seguir são apresentados dois quadros que indicam os principais resultados obtidos nessas pesquisas.

Quadro 1: Pesquisas que investigaram histórias

Participantes

A. Estudantes que melhoraram sua recordação

1982 . Gordon, & Braun	5 ^a série
1984 . Tacket, Patberg, & Dewitz	6 ^a série
1986 . Brennan, Bridge, & Winograd	2a série
1986 . Greenwall, & Rossing	6a série
1986 . Wagner	4, 6, 8
anos	

B. Estudantes que alcançaram escores mais altos na compreensão da leitura.

1984 . Braun, & Gordon	5 ^a série
1984 . Fitzgerald	4 ^a e 6 ^a
série	
1986 . Spiegel, & Fitzgerald	4 ^a série
1986 . Wagner	4 ^a , 6 ^a , 8 ^a
1987 . Idol	3 ^a e 4 ^a
série	
1987 . Pehrson, & Denner	3 ^a e 4 ^a

C. Estudantes que produziram histórias corretamente.

1984 . Fitzgerald	4 ^a e 6 ^a série
-------------------	---------------------------------------

D. Os estudantes compreenderam estruturas de texto bem-formadas melhor que as incompletas.

1984 . Hartson

1^a e 2^a série

1986 . Brennan, Bridge, & Winograd

2^a série

Nota: informações retiradas de Piyanukool (2001 p.24).

Gordon e Braun (1982/1984 APUD SURACHAI PIYANUKOOL, 2001) investigaram o efeito do conhecimento acerca da estrutura prototípica de história na recordação e na escrita de crianças. Eles acharam que os estudantes da quinta série, a quem havia sido ensinado este esquema de história, recordaram mais categorias estruturais do texto e responderam mais questões corretamente do que aqueles estudantes que não receberam instrução neste esquema.

Fitzgerald (1984 APUD PIYANUKOOL, 2001) estudou a relação entre as habilidades preditivas dos leitores com o conhecimento da estrutura narrativa. Participaram deste estudo crianças da quarta e sexta série. Ambas as séries foram randomicamente designados a ler histórias incompletas, que complexificava progressivamente. Após isto, eles prediziam oralmente a parte seguinte e respondiam questões de compreensão. Os resultados demonstraram haver uma relação positiva entre o sucesso da leitura e a habilidade de antecipar a estrutura narrativa durante a leitura em cada nível da atividade.

Hartson (1984 APUD SURACHAI PIYANUKOOL, 2001) buscou analisar os efeitos do conhecimento da estrutura narrativa no início da compreensão da leitura em crianças de segunda série. Observou-se que os participantes que compreenderam a versão bem formada da história (uma versão que possuía todos os elementos constituintes da história expressos no seu início, meio e fim) incluíram todos elementos deste texto melhor do que as versões em que se variaram os elementos da história, ou seja, quando haviam sido omitidos, mudados de lugar ou seqüência.

Mais recentemente, Ferreira e Spinillo (2003) investigaram o papel de uma intervenção específica, voltada para a explicitação da organização e estrutura típica de história, sobre a habilidade de produção textual. O autor partiu da hipótese que o desenvolvimento da habilidade metatextual, poderia auxiliar na produção de narrativas com estrutura mais elaborada. Essa hipótese foi investigada com 64 crianças de idades entre 7 e 8 anos que freqüentavam 1ª e 2ª séries de escolas públicas. Em cada série as crianças foram divididas em dois grupos: um grupo experimental e um grupo controle. As intervenções para os grupos experimentais foram realizadas em três sessões individuais, onde o experimentador através de diferentes atividades fornecia explicações que colocavam em evidencia as partes constituintes de história (começo, meio e final) e sua organização e convenções linguísticas. Os resultados mostraram que após a intervenção, as crianças do grupo experimental que apresentavam produções textuais elementares passaram a apresentar histórias mais elaboradas no que diz respeito a sua estrutura e organização linguística.

Quadro 2: Pesquisas que investigaram textos expositivos

Participantes

A. Estudantes que melhoraram recordação e escrita.

1984 . Taylor, Beach	7 ^a série
1985 . Raphael, Kirshner	6 ^a série
1987 . Richgels, McGel, Lomax, & Sheard	6 ^a série
1991 . Yochum	5 ^a série
1992 . Miller, & George	6 ^a série

B. Estudantes que melhoraram a escrita e escrita de resumos.

1985 . Roller, Schreiner	6 ^a série
1986 - Tarfy, Englert, e Kirschner	5 ^a e 6 ^a série
1987 . Armbruster, Anderson, & Ostertag	5 ^a série
1988 - Englert & Stewart	6 ^a série

C. Estudantes que melhoraram a compreensão da leitura.

1985 . Raphael, & Kirshner	6 ^a série
1992 . Troyer	5 ^a série

1994 . Troyer	4 ^a , 5 ^a e 6 ^a
série	
1995 . Dickson, Simmons, & Kameenui	Síntese de pesquisa
1995 . León, & Carretero	Estudantes de (High School)
1995 . Walker	5 ^a série

D. Estudantes que tornaram-se capazes de aplicar o conhecimento de uma estrutura de texto para textos não familiares.

1995 . León, & Carretero Estudantes de High School

Nota: informações retiradas de Piyanukool (2001, p.29).

Taylor e Beach (1984) investigaram se a explicitação acerca da estrutura do texto expositivo, auxiliaria a ativação de uma consciência da estrutura do texto e se o uso desta estrutura, resultaria num melhoramento da leitura ou da escrita do texto expositivo. Participaram deste estudo, crianças da sétima série. Mais especificamente, os autores queriam determinar se a instrução para a estrutura do texto expositivo melhoraria a habilidade dos estudantes para ler e compreender o material de estudos sociais e se tal instrução também melhoraria a habilidade de reproduzir com precisão o conteúdo e organização deste material em sumários escritos. Os resultados sugerem que estudantes que aprendem a usar uma estratégia hierárquica de estudo como a sumarização (resumo) que focaliza na estrutura de texto, demonstram melhor recordação para material de estudos sociais pouco conhecido, do que os estudantes que responderam as questões após a leitura deste material ou dos estudantes que apenas leram e revisaram. Este resultado também indica que a consciência acerca da estrutura do texto é importante na composição escrita de texto expositivo. Aponta ainda, que a instrução, prática e produção de sumarização após a leitura, liderou a melhora da escrita dos estudantes quando comparados com o grupo controle. Neste sentido, como refletido nos próprios resumos, o efeito foi positivo na qualidade da redação dos alunos.

Armbuster, Anderson e Ostertag (1987) investigaram a instrução da estrutura do texto expositivo convencional (problema/solução) e, escrita da sumarização usando a

estrutura de texto problema/solução. Participaram da pesquisas crianças da quinta série. A questão de pesquisa dos autores era: a instrução da estrutura do texto expositivo convencional (problema/solução) e a da escrita da sumarização influenciam a habilidade de compreensão do texto expositivo? A hipótese dos autores era de que essa instrução geraria uma recordação e organização mais efetiva da informação veiculada no texto lido. Os resultados sugerem que a instrução acerca da estrutura de texto convencional facilita a formação de uma macroestrutura em indivíduos com baixa, moderada e alta habilidade para compreender esse tipo de texto.

Tarfy, Englert e Kirschner (1986) desenvolveram pesquisa voltada à investigação do papel da instrução acerca da estrutura do texto melhoria das habilidades de leitura e escrita de textos expositivos. Participara desta investigação crianças de quinta e sexta série. Os três anos de pesquisa abordaram três linhas de pesquisa: pesquisa sobre os processos de composição de textos, pesquisa do papel do conhecimento da estrutura de texto na produção e compreensão de textos e, pesquisa de instrução na escrita.

Durante o primeiro ano, foi desenvolvido e testado um programa de instrução, com estudantes de sexta série, para a leitura de texto expositivo, focando em estratégias de escrita, baseadas no conhecimento da estrutura de texto. Durante esse período o programa focou: a) diferentes respostas de textos para diferentes tipos de questões; b) uso de questões para guiar a busca de informação e auxiliar os leitores a identificar o que é importante no texto, e identificar como e o que incluir na sua produção (relatório); c) o resumo ou sumarização, usado como guias para ajudar a lembrar informações do texto. Os resultados desse primeiro ano indicaram que a instrução na estrutura do texto aumenta a habilidade de estudantes para escrever sumários ou resumos Neste primeiro ano de estudo, foi constatado que a instrução sobre a estrutura do texto aumentou a

compreensão de textos expositivos, mas tendo um impacto moderado na escrita de textos expositivos. Pesquisas que abordam a instrução na escrita sugerem que tal instrução pode ser mais efetiva quando envolver processos-orientados para desenvolver autopercepção dos sujeitos como autores.

A segunda fase do projeto foi uma extensão da primeira, envolvendo três momentos: a) instrução acerca da estrutura do texto foi realizada dentro do processo de apresentação da escrita na sala de aula, criando-se o que os autores denominam de um ambiente de escrita; b) instrução focada inicialmente na escrita com leitura como aplicação secundária; c) professores ao invés de pesquisadores conduziram a instrução para a quinta e sexta série no contexto de linguagem de artes e estudos sociais. Os resultados sugerem que o estabelecimento desse ambiente aumenta significativamente a habilidade de composição e compreensão do texto expositivo. Além disso, a instrução acerca da estrutura do texto, fez melhorar significativamente a capacidade de resumir informação dos textos lidos.

A título de informação, vale salientar que, com exceção do estudo de Ferreira e Spinillo (2003), todos os outros estudos descritos, não mencionam em momento algum o termo consciência metatextual, apesar de tratarem do conhecimento da estrutura textual como um recurso que quando desenvolvido pode gerar efeitos positivos sobre outras habilidades linguísticas relativas ao texto. Não mencionar o termo consciência metatextual, deve-se em parte ao fato de que a maioria dessas pesquisas foi na década de oitenta. Durante este período ainda não havia na literatura da área o conceito, pois somente em 1992 Gombert cunhou esse termo, oferecendo, assim, a possibilidade de referir-se a este constructo de modo sistemático.

Os dados da literatura aqui expostos convocam reflexões sobre as relações que se estabelecem entre as habilidades de produção e compreensão de textos, e de

conhecimento dos elementos organizacionais e estruturais que configuram o texto. Os estudos acima são pesquisas, em sua maioria de intervenção, que partem do pressuposto que ao focar na instrução dos aspectos que configuram o texto, em particular atentando para a sua estrutura, seja este texto narrativo ou expositivo, a compreensão e a produção textual parecem se beneficiar. As pesquisas cujos resultados mostraram esta relação de forma clara, foram conduzidas com crianças da 5ª série em diante, e também com adolescentes do ensino médio, que demonstraram domínio linguístico geral já bem desenvolvido.

Seria esta relação encontrada espontaneamente sem que estivesse envolvida uma intervenção sobre uma dessas habilidades? Ou esta relação seria observada apenas quando oferecida alguma intervenção específica? Para responder esta pergunta tornava-se necessário realizar um estudo onde se investigasse a relação entre compreensão, produção e consciência metatextual, sem que qualquer tipo de intervenção fosse oferecido.

Em se tratando especificamente, da relação entre consciência metatextual e produção de textos, e entre consciência metatextual e compreensão de textos, essas relações ainda não são muito claras, sobretudo quando se considera os estudos que investigam essas relações sem apelar para intervenções específicas. Será que essas habilidades só se relacionariam via instruções específicas? Ou será que essas habilidades, independente de situações de instrução, se relacionariam espontaneamente? Essas são questões teóricas importantes acerca do desenvolvimento linguístico da criança, pois problematiza a natureza das suas relações.

Para finalizar, resume-se que a proposta desta pesquisa, foi investigar as relações entre essas habilidades desenvolvidas espontaneamente, sem a mediação de situações de instrução.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Neste capítulo serão apresentados, primeiramente, os objetivos deste estudo. Em seguida, será apresentada uma descrição dos participantes, a maneira como os participantes foram submetidos às tarefas, o planejamento experimental adotado, e uma descrição das tarefas e seus procedimentos.

2.1 Objetivos

O presente estudo teve por objetivo geral, investigar numa perspectiva de desenvolvimento (sem nenhum tipo de intervenção), as relações entre produção, compreensão textual e consciência metatextual.

As questões que se desdobraram deste objetivo geral, levaram aos seguintes objetivos específicos:

Identificar a correlação entre produção, compreensão textual e consciência metatextual controlando a variável escolaridade;

Identificar a correlação entre produção, compreensão textual e consciência metatextual sem o efeito da escolaridade;

Identificar o desempenho de cada grupo em relação a cada tarefa, e verificar quais as diferenças e ou semelhanças quando compara-se os grupos, tanto entre si, quanto um mesmo grupo em relação as três tarefas (de produção, compreensão textual, e consciência metatextual).

2.2 Participantes

Participaram deste estudo sessenta e quatro crianças na faixa etária de sete, oito

e nove anos, alunas do terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental de escolas particulares da cidade do Recife – Pernambuco.

A amostra foi subdividida em função da idade e escolaridade, assim os grupos estavam organizados da seguinte forma:

Grupo 1: dezesseis participantes, com idade entre 7 anos 5 meses a 8 anos e 2 meses, que frequentava o terceiro ano do ensino fundamental;

Grupo 2: vinte e cinco participantes com idade entre 8 anos e 8 anos e 11 meses, que frequentava o quarto ano do ensino fundamental; e

Grupo 3: vinte e três participantes com idades entre 9 anos e 9 anos e 11 meses, que frequentava o quinto ano do ensino fundamental.

2.3 Material

Foi utilizado como recurso de registro dos dados coletados, um gravador digital. Este recurso possibilitou o registro dos dados em formato de áudio. Ao final de cada dia da coleta dos dados, estes foram em seguida transcritos (do formato áudio para o formato texto) e ao fim da coleta e transcrição, iniciou-se os procedimentos de análise dos dados.

2.4 Planejamento da pesquisa para coleta dos dados

As sessenta e quatro crianças foram individualmente submetidas a três tarefas. Todas as tarefas foram de natureza oral e consistiram em:

- a) Tarefa de produção textual: nesta tarefa a examinadora solicitou que os participantes da pesquisa produzissem oralmente uma história a partir do

tema “Uma aventura na fazenda”. Escolheu-se este tema por manter relação com o tema da história lida na tarefa de compreensão de textos nesta pesquisa, e por ser amplo o suficiente, o que nos levou a achar que interessaria tanto a meninas como a meninos e as crianças de diferentes faixas etárias;

- b) Tarefa de compreensão de textos: nesta tarefa, nesta tarefa a examinadora lia uma história e após a leitura, era solicitada a criança que ela respondesse seis perguntas de natureza inferencial a respeito do texto lido (ver história e perguntas no Anexo B);

- c) Tarefa de consciência metatextual: nesta tarefa a examinadora lia um total de doze textos estímulos relativos a histórias, onde tinham-se nove histórias incompletas (três inícios; três meios e três finais de histórias) e três histórias completas, como descrito no Anexo A. Após a leitura de cada texto-estímulo, solicitava-se que a criança dissesse se o texto estímulo estava completo ou incompleto, justificando sua resposta. No caso dos textos-estímulos incompletos, era solicitado que a criança identificasse que parte da história era aquela, justificando também sua resposta (ver textos.estímulos Anexo A).

Os participantes foram individualmente entrevistados por um mesmo examinador em duas sessões, com o período de uma semana entre elas. A ordem de apresentação das tarefas de compreensão e consciência metatextual foi randomizada, bem como a ordem de apresentação dos textos estímulos da tarefa de consciência

metatextual. A randomização respeitou a regra de nunca dois textos estímulos de um mesmo tipo serem apresentados consecutivamente.

Estas tarefas (de compreensão e consciência metatextual) foram aplicadas posteriormente à tarefa de produção textual. Para todos os participantes a primeira tarefa aplicada foi a de produção textual, visto que as outras tarefas implicavam na leitura, por parte da examinadora, de um grande conjunto de textos estímulos história, conjeturou-se que estas tarefas, caso precedessem a tarefa de produção textual, poderiam ter algum tipo de influência sobre a produção textual de cada participante.

Como o total de tarefas somava quatro¹ para cada participante, estas foram divididas nas duas sessões, onde aplicou-se duas tarefas na primeira seção e duas tarefas na segunda seção.

O tempo de aplicação das quatro tarefas foi livre.

2.5 Procedimentos em cada tarefa

A seguir serão detalhados os procedimentos de coleta de dados em cada tarefa.

2.5.1 Tarefa da consciência metatextual

A tarefa se baseou em Albuquerque e Spinillo (1998), consistindo na apresentação de 12 textos estímulos (Anexo I), onde 9 textos estímulos eram relativos ao início, meio e final de história e os outros 3 relativos às histórias completas. Nesta tarefa a criança foi solicitada a julgar a completude dos 12 textos estímulos apresentados. Assim, lia-se os textos estímulos, e solicitava-se para a criança se o texto-estímulo estava completo ou incompleto. Após o julgamento, pedia-se que a criança justificasse sua resposta. Em seguida era solicitado ainda que ela identificasse que parte

¹ O total de tarefas realizadas na pesquisa foi quatro, porém, para a dissertação, somente três foram analisadas. Ficou de fora da análise, a tarefa de reprodução textual.

do texto havia sido lida, (início, meio ou final). Após a identificação solicitava-se novamente que ela justificasse sua resposta.

Esta forma de avaliação da consciência metatextual permitiu que a criança refletisse deliberadamente sobre os elementos que configuram a história e, assim explicitasse os critérios adotados em seu julgamento.

A examinadora leu em voz alta para a criança 12 textos estímulos sendo três completos e nove incompletos, como mostrado no Anexo I. Primeiramente, ela explicou: *“Tenho aqui doze histórias, algumas estão completas e outras estão incompletas, faltando partes. Vou ler uma de cada vez e depois quero que você me diga se a história que eu li está completa ou incompleta”*. Uma vez concluída a leitura, a examinadora perguntará à criança: *“Você acha que essa história que eu li para você agora está completa ou está incompleta?”* Imediatamente após será solicitado que a criança justifique seu julgamento a partir da pergunta: *“Por que você acha que esta história está completa/incompleta?”*. Esta pergunta foi feita independentemente da resposta oferecida estar correta ou incorreta. Em seguida, quando se tratava da leitura da história incompleta foi solicitado ainda que a criança identificasse que parte do texto estímulo lido estava presente ou ausente. Da mesma forma, imediatamente após foi solicitado que a criança justificasse seu julgamento a partir da pergunta: *“Por que você acha que esta parte é o início, final, ou meio da história?”*.

Os textos estímulos foram apresentados um por vez, com ordem de apresentação randomizadas para cada participante, sendo que nunca foram lidas consecutivamente duas histórias completas e nem duas incompletas, relativas a uma mesma parte.

2.5.2 Tarefa de produção textual

A criança foi solicitada a produzir oralmente uma história original a partir do

tema “Uma aventura na fazenda”.

A pesquisadora instruiu cada participante da pesquisa da seguinte forma: *“Eu gostaria que você contasse uma história para mim, mas, uma história nova, diferente das que você já ouviu ou leu. Quero que você me conte uma história de uma aventura na fazenda. Eu vou ligar este gravador e quando eu disser ok, você pode começar sua historinha. Assim, quando você terminar, eu guardarei sua história para que eu possa ler mais tarde”*.

2.5.3 Tarefa de compreensão textual

Para avaliar a compreensão de textos foi aplicada uma tarefa inspirada na tarefa utilizada por Simões (2002) e de Hodges (pesquisa em andamento), consistindo na leitura em voz alta, por parte do investigador, de uma história e um conjunto de questões de natureza inferencial. Importante ressaltar que a leitura do texto foi efetuada pelo investigador para evitar que a compreensão do texto pudesse vir a ser prejudicada por limitações de decodificação experimentadas pelas crianças. A leitura podia ser repetida, caso a criança solicitasse. A re-leitura consistiu em ler o texto na íntegra, e não apenas partes dele, mesmo que a criança solicitasse que apenas uma parte fosse lida. Imediatamente, após a leitura, foram feitas as perguntas de natureza inferencial, uma por vez, em ordem fixa conforme a sequência de aparecimento das informações no texto. A história e as perguntas constam no Anexo B.

CAPÍTULO 3 – SISTEMA DE ANÁLISE

Com base em estudos anteriores foram organizadas categorias analíticas para interpretar os dados coletados. Os dados foram analisados a partir de três sistemas de categorias, um para cada tarefa, como descrito e exemplificado a seguir.

3.1 Sistema de análise da tarefa de consciência metatextual

Conforme já mencionado, a tarefa de consciência metatextual envolveu a identificação e julgamento da completude e ou incompletude de 12 textos estímulo relativos a histórias. Seguindo o sistema de análise proposto por Albuquerque e Spinillo (1998), cada participante foi avaliado em função do número de acertos quanto ao julgamento da completude e incompletude dos textos estímulo, e em função das justificativas oferecidas para cada resposta, a partir das quais foi possível caracterizar os critérios empregados pela criança em seus julgamentos, que são descritos e exemplificados a seguir:

1) Indefinido – a criança não deixa claro qual o critério empregado para julgar o texto-estímulo. Ex. “Eu não sei” ou “Porque eu acho”

2) Tamanho – a criança considera como critério o tamanho do texto do texto. Ex. “Está incompleta porque tem poucas palavras” ou “Porque tem poucas linhas” ou “Esta completa porque é grande”.

3) Conteúdo – a criança considera como critério o conteúdo do texto. Neste caso, por ser um história, a criança baseava seu julgamento na presença ou ausência de

eventos, ações ou personagens. Ex. “Porque você não disse o que ela estava pensando” ou “ Porque não tinha que ele foi andar de barco” ou “Porque acabou todos sendo amigos”.

4) Convenções linguísticas – a justificativa da criança esta baseada na presença ou ausência de convenções linguísticas próprias do início, ou do final de uma história. Ex. “Porque tem era uma vez” ou “Porque não tem: eles viveram felizes para sempre”.

5) Estrutura – a criança considera a presença ou ausência de parte da história como critério para fundamentar sua justificativa sobre a completude ou incompletude dos textos. Ex. “Porque este é o começo. Tá faltando o resto” ou “Falta o meio” ou “Porque só tem fim”.

Tomando os critérios acima mencionados, foi possível chegar em categorias hierárquicas que expressassem níveis de domínio da criança na habilidade de consciência metatextual (ver Spinillo, 2009), as quais são descritas a seguir:

Categoria I – a criança erra todo o julgamento da completude, erra toda a identificação da parte, e utiliza para suas justificativas apenas critérios indefinidos.

Sem casos

Categoria II – a criança acerta ou erra todo o julgamento da completude e acerta ou erra tudo da identificação da parte, ou ainda é inconsistente nos acertos tanto

da completude quanto da identificação da parte (ora acerta, ora erra), podendo basear sua resposta em critérios indefinidos ou gerais como o tamanho. Exemplos²:

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Completa.*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *Porque é uma história mais longa que a outra que você leu.*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta.*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque essa história falta contar mais.*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *O começo*

E: *Como você sabe que é o começo?*

C: *Porque ta curto.*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque foi curtinha.*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *É o final*

E: *Como você sabe que é o final?*

C: *É o final*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque não foi longa*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *É o meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *Porque entendi.*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque foi curta*

E: *Que parte da história eu li para você?*

² E: examinador; C – criança entrevistada

C: *É o início*
E: *Como você sabe que é o início?*
C: *Porque entendi.*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Completa*
E: *Como você sabe que está completa?*
C: *Porque é grande essa história.*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Por causa que tem pouco texto*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *Esse é o início*
E: *Porque você acha que é o início?*
C: *Porque eu sei quem é essa princesa*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Por causa que tem quatro linhas e não é grande*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *E é o início*
E: *Como você sabe que é o começo?*
C: *Porque ta fácil.*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Completa*
E: *Como você sabe que está completa?*
C: *Porque tem quatro linhas de texto*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Completa*
E: *Como você sabe que está completa?*
C: *Porque tem muitas linhas e é um texto.*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Por causa que tem quatro linhas e não é grande*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *E é o início*

E: *Como você sabe que é o começo?*
C: *Porque começou diferente.*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Por causa que tem pouco texto*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *Esse é o início*
E: *Como você sabe que é o início?*
C: *Porque começou por aí.*

Categoria III – a criança acerta ou erra todo o julgamento da completude e acerta ou erra tudo da identificação da parte, ou ainda é inconsistente nos acertos tanto da completude quanto da identificação da parte (ora acerta, ora erra), podendo basear sua justificativa em critérios de tamanho/tempo, conteúdo e convenções linguísticas, sem considerar a estrutura da história. ExemploS:

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *.. completa*
E: *Como você sabe que está completa?*
C: *porque demorou bastante tempo*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Porque foi rápida*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *É o começo*
E: *Como você sabe que é o começo?*
C: *Porque disse era uma vez.*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Porque ele quis voltar pra casa*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *É o fim*

E: *Como você sabe que é o fim?*
C: *Porque ele ficou no conforto do lar.*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Porque foi muito rápido*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *O meio*
E: *Como você sabe que é o meio?*
C: *Porque começou diferente. Não tem era uma vez.*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Porque parou rápido*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *É o começo*
E: *Como você sabe que é o início?*
C: *Porque tem era uma vez.*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Completa*
E: *Como você sabe que está completa?*
C: *Porque foi mais de três números do relógio de tempo*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *porque não falou qual foi a batalha que ele enfrentou.*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *É o final*
E: *Como você sabe que é final?*
C: *Porque viveram felizes.*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*
C: *Incompleta*
E: *Como você sabe que está incompleta?*
C: *Porque a tia leu e já parou*
E: *Que parte da história eu li para você?*
C: *É o meio*
E: *Como você sabe que é meio?*
C: *Porque eu sei que nessa parte do meio é sempre assim. Assim que não tem era uma vez*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque foi muito muito rápido*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *É o começo*

E: *Como você sabe que é começa?*

C: *Porque disse que veio alguma coisa na direção e parou ali.*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Completa*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *Porque a história tem muita coisa nela*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque acho que ta sem informação*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Final*

E: *Como você sabe que é começa?*

C: *Porque eles viveram felizes.*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque foi ligeira*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *É o meio porque ele estava impaciente e com fome e não disse se ele comeu.*

Categoria IV – a criança pode ou não acertar tudo no julgamento da completude

e na identificação da parte, baseando suas justificativas em critérios como, conteúdo, convenções linguísticas e estrutura. Exemplo:

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Está completa*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *Porque tem um início, o meio e o fim. Porque nessa história não falta nenhuma parte.*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque tem o início*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Parte do meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *Porque não terminou o final. Não disse o início.*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o fim*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *É o fim*

E: *Como você sabe que é o final?*

C: *Porque todo fim diz como a história acabou, e esta fica bem claro como que terminou*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Só tem o meio e porque não diz era uma vez um leão logo no início. Falta a parte do começo e do final*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Ta fácil de saber que é o meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *porque tem então, ele ficou procurando... e não vai pra parte do final.*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o início, não tem meio e final.*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Início*

E: *Como você sabe que é o início?*

C: *Porque está faltando continuar a história e terminar ela*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Está completa*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *Porque tem o início o meio e o fim. Eu sei pois não está faltando nenhuma parte tia*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque ta sem início e sem meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Tem só o final*

E: *Como você sabe que é o final?*

C: *Pois falta parte. É o final, por isso que já disse antes*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque é o meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *É o meio porque não diz no início era uma vez tal coisa e daí no final o que aconteceu com ele, se ficou feliz, triste*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem começo, não tem meio nem final*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Início*

E: *Como você sabe que é o início?*

C: *Pois só explica o início, não diz o meio e o final*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Completa*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *por que tem início, meio e o fim. Porque diz como começou, o que aconteceu e como que terminou.*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *O meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *Porque e não diz no início era uma vez e nem no final se ficaram felizes ou não*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque não tem início e nem meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Tem só o final*

E: *Como você sabe que é o final?*

C: *Tem só o final*

Categoria V – a criança acerta tudo do julgamento da completude, acerta tudo

na identificação das partes e baseia suas justificativas, fundamentalmente, no critério estrutura.

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Está completa*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *Porque tem as partes todas, o início o meio e o fim. Eu sei pois não falta nenhuma parte*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque tem só o começo*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Início*

E: *Como você sabe que é o início?*

C: *Porque o resto da história ta faltando. O meio e o final*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o fim*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *É o fim*

E: *Como você sabe que é o final?*

C: *Porque todo fim diz como a história acabou, e essa parte diz como que terminou*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *O meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *Porque não diz o início e nem o final*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o início*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *A primeira parte, o início*

E: *Como você sabe que é o início?*

C: *Porque a história tem que continuar e terminar ela*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Completa*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *Porque tem início, meio e o fim. Porque diz o que aconteceu como que terminou*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque falta o início e não tem a parte do meio. Tem só o final,*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Final*

E: *Como você sabe que é o final?*

C: *É o final, por que falta o ante. Que eu já falei.*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta,*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *O meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *Porque e não diz no início e nem no final se ficaram felizes ou não.*

História Incompleta (Início):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Tem começo, não tem meio nem final*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *O início*

E: *Como você sabe que é o início?*

C: *Começou do início e parou, não tem o resto da história, o que foi que aconteceu e como terminou*

História Completa:

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Completa*

E: *Como você sabe que está completa?*

C: *Porque tem início, meio e o fim. Porque diz como começou e vai até como que terminou*

História Incompleta (Meio):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque só tem o meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *É a parte do meio*

E: *Como você sabe que é o meio?*

C: *Porque não diz como é o início e nem o final*

História Incompleta (Final):

E: *Esta história está completa ou Incompleta?*

C: *Incompleta*

E: *Como você sabe que está incompleta?*

C: *Porque está sem a parte do início e sem o meio*

E: *Que parte da história eu li para você?*

C: *Tem só o final*

E: *Como você sabe que é o final?*

C: *Porque diz só como a história acabou*

Os dados coletados referentes a tarefa de consciência metatextual foram analisados por um segundo juiz independente, alcançando 85% de concordância. Os casos de discordância, foram analisados por um terceiro juiz independente, cuja classificação foi final foi considerada.

Com vistas ao tratamento estatístico aplicado aos dados neste estudo, essas categorias receberam escores, onde, a categoria I recebeu escore 1; a categoria II recebeu

escore 2; a categoria III recebeu escore 3; a categoria IV recebeu escore 4; a categoria V recebeu escore 5.

3.2 Sistema de análise da tarefa de produção de textos

O sistema de análise da tarefa de produção textual tomou por base a proposta de Rego (1986), empregada por Ferreira e Spinillo (2003), sendo identificadas categorias de produção, conforme descrição e exemplos a seguir:

Categoria I – histórias que se restringem à introdução da cena e dos personagens, podendo ou não apresentar convenções linguísticas próprias da abertura de histórias.

Exemplos:

“É, uma vez, é (...). Na fazenda tinha um camelo. Ele veio do deserto. Ele comia quase nada e bebia pouca água. Ele era grande, forte tinha olhos marrom. Ele gostava de passear na fazenda e era um camelo bem feliz na fazenda. Essa é a história.”

“Era uma vez um índio. É é é ele morava na fazenda. Ele gostava de passear lá. Ele era magrinho e sempre que tinha fome ele pescava e caçava como um índio faz. Lá na fazenda ele viveu muito tempo sempre caçando e feliz.”

Categoria II – além da introdução da cena e dos personagens, a história apresenta esboço de uma ação que sugere o início de uma situação- problema. Exemplos:

“Era uma vez um menino que era sapeca e gostava de ir pra fazenda se aventurar, daí um dia ele teve uma ideia. Ele foi para fazenda do seu tio. Era uma fazenda bem grande com cavalos e vacas. Ele ficou lá a tarde toda brincando e quando acabou de brincar voltou pra casa feliz.”

“Era uma vez uma família feliz que morava na fazenda perto do lago. Eles sempre iam no lago para fazer piquinique. É, hummm, o pai ia de jipe e a mãe levava

os filhos no carro luxuoso dela. Um dia o carro não funcionou e eles não foram só que eles lancharam unidos em casa.”

Categoria III – além da introdução da cena e dos personagens, é observado o início de uma situação-problema, porém, estando ausente um desfecho. Exemplos:

“Era uma vez um menino chamado Pedrinho. Ele tinha uma ovelha que era desobediente quando ele saía ela arranhava ele, quando ela vinha pra casa ela pulava em cima dele. Ela sempre fazia isso, com visita, sem visita. Ele não tinha jeito. Daí, um dia ele não podia mais ser assim.”

“Era uma vez uma fazenda grande que ia ser vendida. O dono dela estava sem dinheiro e colocou uma placa na frente da fazenda. Veio um senhor com uma caminhonete que queria comprar e fazer um parque com piscina e ia derrubar a floresta que tinha na fazenda. Mas os moradores perto da fazenda não queriam que o dono vendesse. Foram pra ruas para convencer o dono a não vender.”

Categoria IV produções que possuem todos os elementos mencionados anteriormente, incluindo um desfecho relacionado à situação-problema que é subitamente resolvida sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Exemplos:

“Uma linda fazenda em um dia lindo de sol. Tinha passarinhos cantando nos cantos da fazenda e enchendo ela de alegria com a música natural do seu som. Maria era a menina que morava na fazenda. Ela que cuidava da beleza das plantas, dos pássaros e dos animais. Um dia Maria resolveu viajar e ficou mais de um mês em Brasília. Quando ela voltou não reconheceu mais a sua fazenda. As plantas estavam mortas, os pássaros não estavam lá e os animais estavam bem fininhos porque não comiam direito. Maria muito rápido chamou todos os seus conhecidos e pediu ajuda. Aí eles vieram e começaram, todos fizeram alguma coisa e rápido tudo estava no lugar. No fim, a Maria disse que não ia mais fazer aquilo. Quando ela ia viajar dinovo ela ia deixar alguém pra cuidar da fazenda e no fim viveu feliz pra sempre.”

“Era uma vez uma fazenda muito arborizada que tinha muitos animais e um deles se chama a vaca Marilu. E essa vaquinha ela é muito simpática, não brigava com ninguém sempre vivia brincando com outros animais. Aí um dia Marilu estava estranha. Ela brigou com bilu o cachorro, mas bilu ficou nem aí, porque ele também

era muito simpático, ele nunca briga com ninguém. Por isso ele nem aí quando a vaca brigou com ele. Aí a vaca ficou muito chata, por isso ela foi em cima do bilu o cachorro. Depois de tanta briga o seu Jefferson o pai, chegou em casa e acabou com a confusão e a paz voltou para fazenda.”

Categoria V – histórias completas, com estrutura narrativa elaborada. Além da presença da introdução e da situação-problema observa-se a presença de um desfecho, apresentado de forma explícita, ou seja, os meios para resolver a situação problema são apresentados de forma detalhada e explícita. Nesta categoria as histórias podem apresentar um final convencional como “... e foram felizes para sempre”. Exemplos:

“O dono da fazenda se chamava Marcelo. Ele tinha muitas galinhas, vacas, boi e tudo que uma fazenda tem. Um dia seu Marcelo resolveu ir a cidade comprar algumas coisas que faltavam na sua casa. As galinhas fizeram um plano pra fugir da fazenda e ver como eram as coisas lá fora. Então, foram foram. Então elas saíram e começaram a ver como era. Então, passou um carro com dois homens, que capturavam galinhas para levar para granja e vender. Aí eles viram aquelas galinhas vindo e pegaram e e foram não e raptaram as galinhas. (...) Eles levaram para granja e lá viram como tudo aquilo era diferente. Quando estavam no caminho da granja elas viram aquela coisa enorme e diferente da onde elas viviam. Então, elas ficaram com muito medo de nunca mais voltarem pra fazenda onde moravam seus amigos animais e seu dono. As galinhas de seu Marcelo tinham uma marca na orelha que ele tinha pintado de amarelo. Então ele reconhecia aquelas galinhas. As galinhas de seu Marcelo, elas viveram uma grande aventura vivendo pela granja. A granja era grande e imensa. Passeando pela granja elas perceberam algumas coisas novas que elas podiam fazer sem precisar sair da sua fazenda. Brincadeiras e outras coisas. Então, seu Marcelo foi a granja comprar algumas galinhas e avistou suas galinhas por causa das orelhas amarelas. Então, ele falou: as minhas galinhas, como elas vieram parar aqui, ou será que foi erro meu? Mas aí as galinhas começaram a cacarejar: cócócócócórocó. E aí seu Marcelo falou, é sim elas são minhas galinhas. E aí ele conversou com o dono da granja. E o dono da granja devolveu aquelas galinhas. E aí as galinhas voltaram da granja, aprenderam muitas coisas, as galinhas voltaram pra fazenda e contaram pra suas amigas todas o que tinha acontecido e aprenderam que não deviam sair do seu sítio se elas podiam ser feliz ali. Aí o seu Marcelo todos os dias ficava muito feliz por ter as galinhas por ali de novo, pois ele poderia ter perdido elas.”

“Era uma vez uma vaquinha que tinha acabado de nascer. Mas o único problema era que a vaquinha nunca conseguia andar porque ela caía muito. Um belo dia a vaquinha foi tentar andar, mas não conseguiu, a vaquinha ficou muito triste e começou a chorar, ela chorava chorava. Até que um lindo passarinho que voava pelas árvores ouviu o choro e foi ver o que era e viu a vaquinha e disse: Porque você está chorando? É que eu não consigo chorar (disse a vaquinha). Aí aí o passarinho (...) ele

teve uma idéia. Vou chamar meus amiguinhos para ajudá-la. E o passarinho foi embora, a vaquinha ficou muito feliz e foi esperar. (...) Quando o passarinho voltou chegou com muitos outros passarinhos que ajudaram ela, segurando com suas patinhas a vaquinha em pé, aí ela ficou de pé um tempão com a ajuda dele e finalmente, a vaquinha conseguiu andar. Ela ficou assim (...) agradecida e ficou cheia de muitos outros amigos.”

Os dados coletados referentes a tarefa de produção textual foram analisados por um segundo juiz independente, alcançando 80% de concordância. Os casos de discordância, foram analisados por um terceiro juiz independente, cuja classificação foi final foi considerada.

Tal como foi feito em relação à tarefa de consciência metatextual, essas categorias receberam escores onde, a categoria I recebeu escore 1, a categoria II recebeu escore 2, a categoria III recebeu escore 3, a categoria IV recebeu escore 4 e a categoria V recebeu escore 5.

3.3 Sistema de análise da tarefa de compreensão textual

O sistema de análise da tarefa de compreensão textual levou em consideração o grau de adequação e de precisão das respostas fornecidas a cada pergunta. No Quadro 1, constam as perguntas relativas ao texto lido às crianças, bem como as respostas esperadas que serviram como parâmetros de análise. Este sistema foi adotado em estudos anteriores (Hodges, em andamento, Simões, 2002 e Spinillo & Mahon (2007).

Perguntas da Tarefa de Compreensão	Respostas Esperadas
1) Quem era Seu Zequinha?	O homem que tinha cabras; o dono das cabras; o dono da fazenda, sítio; o fazendeiro.

2) Onde ele morava?	Numa fazenda; num sítio; no interior; no campo.
3) Quem era a cabra do espelho?	Era a própria brigona.
4) Por que Brigona pulou no espelho?	Porque ela quis brigar com a cabra do espelho.
5) Quem ela achou que era a cabra do espelho?	Brigona pensou que fosse uma outra cabra.
6) Por que as patas de Brigona estavam cortadas?	Porque quando ela pulou no espelho para brigar com a outra cabra (que ela imaginou ser outra) o espelho quebrou e ela cortou suas patas.

Quadro 3: perguntas e respostas relativas ao texto lido às crianças. Ver texto Anexo B.

Embora existam compreensões desautorizadas, aceitou-se mais de uma resposta como correta, assim as respostas que se aproximaram ou reproduziram as respostas esperadas foram analisadas de acordo com as categorias a seguir:

Categoria I – Não responde

O participante não responde, mesmo após intervenções da examinadora. Estão inclusas aqui respostas como "Não sei", "Me esqueci", "Não lembro" e similares, bem como o silêncio do participante, quase sempre acompanhado de um movimento de negação com a cabeça.

Categoria II – Resposta Problemática ou Indevida

As respostas pertencentes à Categoria II são incongruentes, o que corresponde ao que Marcuschi (1996) classifica de "horizonte indevido" (uma leitura errada, não permitida pelo texto) e de "horizonte problemático" (o leitor extrapola o texto fazendo uma leitura pessoal, também não autorizada pelo texto). São respostas incoerentes

mesmo quando se considera a diversidade dos possíveis significados do texto. Tais interpretações não autorizadas pelo texto se caracterizam como erros de compreensão.

E. 1) Quem era Seu Zequinha?

C. *Era o monstro*

E. 2) Onde ele morava?

C. *Longe dali*

E. 3) Quem era a cabra do espelho?

C. *Amiga do seu zéquinha.*

E. 4) Por que Brigona pulou no espelho?

C. *Porque ela falou que ia pular*

E. 5) Quem ela achou que era a cabra do espelho?

C. *O fantasma*

E. 6) Por que as patas de Brigona estavam cortadas?

C. *Porque ela caiu*

Categoria III – Resposta Geral

Respostas vagas, ou imprecisas. Embora relacionem elementos da história, estes mostram ser demasiadamente gerais, e assim insuficientes para responder de forma completa à pergunta. São respostas gerais, nas quais há pouca explicitação, poucas

informações ou detalhes. Exemplos:

E. 1) Quem era Seu Zequinha?

C. *Era o homem*

E. 2) Onde ele morava?

C. *Numa casa*

E. 3) Quem era a cabra do espelho?

C. *Um animal*

E. 4) Por que Brigona pulou no espelho?

C. *Porque era brigona*

E. 5) Quem ela achou que era a cabra do espelho?

C. *Algum animal*

E. 6) Por que as patas de Brigona estavam cortadas?

C. *Porque ela se machucou*

Categoria IV – Resposta Precisa

Respostas compatíveis/corretas, caracterizadas por serem específicas, precisas, e com alto grau de explicitação. Tais respostas apresentam inferências mais complexas, que são indicativas de uma compreensão profunda. Exemplos:

E. 1) Quem era Seu Zequinha?

C. O dono das cabras, o fazendeiro.

E. 2) Onde ele morava?

C. Numa fazenda que tinha cabras.

E. 3) Quem era a cabra do espelho?

C. Era a própria Brigona.

E. 4) Por que Brigona pulou no espelho?

C. Porque ela era de ta sempre em confusão, e quis brigar com a cabra do espelho.

Daí levou o susto de se olha no espelho e ver outra cabra grande e forte.

E. 5) Quem ela achou que era a cabra do espelho?

C. Ela viu ela mesmo, mas pensou que era outra cabra. Porque todo espelho dá pra ver uma imagem, daí ela se viu, mas, não sabia que ela tava dentro do espelho porque ela é animal.

E. 6) Por que as patas de Brigona estavam cortadas?

C. Por causa do espelho que quebrou quando ela pulou para brigar com a cabra. Todo espelho é de vidro e vidro corta.

Os dados coletados referentes a tarefa de compreensão textual foram analisados por um segundo juiz independente, alcançando 90% de concordância. Os casos de discordância, foram analisados por um terceiro juiz independente, cuja classificação foi final foi considerada.

Com vistas ao tratamento estatístico, as categorias na tarefa de compreensão textual receberam escores: as categorias I e II receberam escores 0, pois ambas as categorias caracterizam-se como tipos de respostas não autorizadas pelo texto; a categoria III recebeu escore 1; e a categoria IV recebeu escore 2. Como nesta tarefa tinha-se um conjunto de seis questões para o texto lido, o escore máximo na tarefa era 12 pontos.

Para facilitar a distribuição de frequência de desempenho da tarefa de compreensão de textos, na apresentação dos resultados, os escores alcançados pelas crianças foram dispostos em três categorias gerais. Na categoria I encontram-se as crianças que obtiveram pontuação de 7-8 pontos, a categoria II as crianças que obtiveram 9-10, e na categoria III, as crianças com 11-12 pontos.

Vale ressaltar que cada um dos sistemas de análise adotados possui especificidades. No caso da tarefa de produção textual, as categorias referiam-se à produção da história, que por ser apenas uma produção o número de produções textuais correspondia ao número de participantes. No caso da tarefa de consciência metatextual, analisou-se inicialmente cada resposta da criança (desempenho e critério utilizado) para, em seguida, agrupar estas respostas em categorias nas quais cada criança foi classificada; e, assim, o número de categorias correspondia ao número de crianças. No caso da tarefa de compreensão textual, a análise recaiu sobre cada resposta dada e não sobre cada participante como ocorreu nos sistemas de análise nas demais tarefas. Assim, na tarefa de compreensão, como não havia categoria para classificar a criança como um todo, atribui-se escores para cada tipo de resposta (não responde, respostas imprecisas, resposta gerais e respostas precisas) chegando a um total de 12 pontos, pontuação máxima para desempenho na tarefa de compreensão. Essas peculiaridades de cada sistema de análise foram, em certo sentido, equilibradas

quando optou-se por atribuir escores em todos os sistemas de análise. Esses escores permitiram o emprego de um tratamento estatístico apropriado, e que tornou possível realizar comparações diversas entre os grupos de participantes e entre as tarefas, como será descrito no capítulo a seguir dedicado aos resultados.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Como mencionado, após a classificação em cada tarefa, as categorias receberam escores que variavam de 1 a 5 (para as categorias das tarefas de consciência metatextual e produção textual) e de 0 a 2 (para as categorias da tarefa de compreensão de textos), uma vez que tais categorias expressavam um sistema hierárquico quanto a cada habilidade examinada em cada tarefa (consciência metatextual, produção e compreensão de textos). Com base nesses escores, foi realizado um tratamento estatístico que tinha por objetivo examinar a possível correlação entre as habilidades investigadas e examinar se uma habilidade seria mais complexa que as demais ou se todas teriam um mesmo grau de dificuldade em relação à faixa etária e à escolaridade investigada. Os resultados são apresentados inicialmente considerando as relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos, e em seguida em uma perspectiva de desenvolvimento quanto à aquisição dessas habilidades. A escolaridade será tomada como fator cujo efeito se deseja examinar.

4.1 As relações entre consciência metatextual, produção textual, compreensão de textos

Com o objetivo de examinar se as habilidades se correlacionavam de maneira geral, sem controlar a escolaridade, foi aplicado o teste de Correlação de Pearson. De acordo com este teste, a habilidade de consciência metatextual se correlaciona positivamente com a produção textual (0,672, $p= 0,000$) e com a compreensão textual (0,513, $p= 0,000$). O teste revelou, ainda, que a compreensão textual e a produção textual também se correlacionam positivamente (0,695 $p= 0,000$). O que se observa, portanto, é que as três habilidades mantêm entre si uma correlação positiva, de maneira

que quando uma se desenvolve, também se observa um desenvolvimento nas demais habilidades. Isso pode ser ilustrado nas três tabelas que se seguem, em que se mostra a frequência de categorias quando essas habilidades são consideradas duas a duas.

Tabela 1 - Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças classificadas nas categorias de produção textual e de consciência metatextual (N: 64).

PRODUÇÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I	0	0	0	0	0
Categoria II	0	0	7 (10%)	0	0
Categoria III	0	0	10 (16%)	0	0
Categoria IV	0	0	0	19 (30%)	0
Categoria V	0	0	0	0	28 (44%)

Como se observa, 74% das crianças alcançou categorias mais sofisticadas nas duas habilidades (Categoria IV e Categoria V). Isso indica que produção de textos e consciência metatextual são habilidades que se relacionam. Apenas as crianças classificadas na Categoria V da consciência metatextual foram também classificadas na Categoria V na produção textual (44% das crianças). Por outro lado, as crianças classificadas na Categoria III da consciência metatextual (26%) produziam histórias classificadas na Categoria II e na Categoria III, nenhuma delas alcançando nível de produções elaboradas (Categoria IV e Categoria V).

Tabela 2 - Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças classificadas nas categorias de consciência metatextual e escore obtido na tarefa de compreensão de textos(N: 64)

COMPREENSÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I (7-8 pontos)	0	0	16 (25%)	0	0
Categoria II (9-10 pontos)	0	0	3 (5%)	4 (6%)	0
Categoria III (11-12 pontos)	0	0	0	36 (56%)	5 (8%)

Como ilustrado na Tabela 2, 61% das crianças que foram classificadas nas categorias mais elaboradas de consciência metatextual (Categoria IV e Categoria V) foram aquelas que obtiveram escores altos na tarefa de compreensão de textos (11 a 12 pontos). Nenhum acriança na categoria intermediária (Categoria III) na consciência metatextual alcançou escores altos na compreensão (11-12 pontos), pois essas crianças tendiam a concentra-se com pontuação entre 7-8 pontos (25%).

Tabela 3 - Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças classificadas nas categorias de produção textual e escore obtido na tarefa de compreensão de textos (N: 64)

PRODUÇÃO TEXTUAL	COMPREENSÃO TEXTUAL		
	7-8 pontos Categoria I	9-10 pontos Categoria II	11-12 pontos Categoria III
Categoria I	0	0	0
Categoria II	3 (5%)	0	0
Categoria III	9 (14%)	3 (5%)	0
Categoria IV	0	4 (6%)	14 (22%)
Categoria V	0	0	31 (48%)

Na Tabela 3, a correlação é muito clara entre compreensão e produção de textos: crianças que obtiveram escore baixo na tarefa de compreensão (7-8 pontos) foram aquelas classificadas nas categorias mais elementares (Categoria II) ou intermediárias (Categoria III); enquanto crianças com escores altos na compreensão (11-12 pontos) foram classificadas nas categorias mais elaboradas de produção (Categoria IV e Categoria V). Nenhuma criança com produção elementar ou intermediária alcançou de 11 a 12 pontos na tarefa de compreensão.

Fazendo-se uma correlação parcial, com o objetivo de manter a escolaridade controlada, observou-se que a consciência metatextual, se correlaciona positivamente com a produção textual (0,591, $p= 0,000$) e com a compreensão textual (0,362, $p= 0,004$) e a compreensão textual com a produção textual, também se correlacionam positivamente (0,476 $p= 0,000$). O que se observa a partir desses resultados, é que as habilidades continuam a se correlacionar positivamente mesmo quando controla-se o efeito da escolaridade. Isso pode ser ilustrado nas tabelas a seguir, cada uma relativa a cada grupo de crianças, ou seja, em cada ano escolar.

4.2 As relações entre consciência metatextual, produção textual, compreensão de textos e escolaridade

Tabela 4 - Número e porcentagem de crianças de acordo com a escolaridade, nas categorias das tarefas de produção textual e consciência metatextual

GRUPO 1 (3º ANO) N=16					
PRODUÇÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I	0	0	0	0	0
Categoria II	0	0	4 (25%)	0	0
Categoria III	0	0	5 (31%)	0	0
Categoria IV	0	0	0	7 (43%)	0
Categoria V	0	0	0	0	0

GRUPO 2 (4º ANO) N=25					
PRODUÇÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I	0	0	0	0	0
Categoria II	0	0	3 (12%)	0	0
Categoria III	0	0	5 (20%)	0	0
Categoria IV	0	0	0	6 (24%)	0
Categoria V	0	0	0	7 (28%)	4 (16%)

GRUPO 3 (5º ANO) N=23					
PRODUÇÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I	0	0	0	0	0
Categoria II	0	0	0	0	0
Categoria III	0	0	0	0	0
Categoria IV	0	0	0	5 (21%)	1 (5%)
Categoria V	0	0	0	17 (74%)	0

Nota: A soma dos três grupos fecha o número de participantes totais da pesquisa.

A Tabela 4 permite ilustrar a distribuição de frequência das habilidades de produção textual e consciência metatextual, no interior de cada grupo.

No Grupo 1 (3º ano), a correlação entre consciência metatextual e produção de textos se caracteriza pelo fato de 56% das crianças estarem nas categorias intermediárias em relação às duas habilidades e 43% delas estarem em categorias mais elaboradas (Categoria IV) em ambas as habilidades.

No Grupo 2 (4º ano), o resultado é bastante semelhante, ao do Grupo 1, a diferença reside no fato de que as crianças alcançam a Categoria IV e Categoria V em ambas as habilidades.

No Grupo 3 (5ºano), tanto a consciência metatextual como a produção se concentram nas categorias mais elaboradas (IV e V).

Esses dados chamam a atenção, pois apesar de o teste de correlação não indicar alteração de correlação entre as habilidades quando controla-se a escolaridade, percebe-se que o três grupos diferenciam-se entre si. O grupo 1(3ºano) apresenta-se com uma heterogeneidade de desempenho, maior do que o grupo 2 (4ºano) e 3 (5ºano). O grupo 3 (4ºano) também manifesta variação de distribuição das crianças dentro das categorias de ambas habilidades, possuindo um percentual de crianças maior nas categorias mais elaboradas, enquanto que o grupo 3(5ºano) concentra-se eminentemente nas categorias mais avançadas.

No intuito de verificar esses comportamentos entre as outras habilidades, de compreensão textual e consciência metatextual, e entre produção e compreensão textual, seguem as tabelas abaixo, onde constam os percentuais de cada grupo com relação a cada habilidade citada.

Tabela 5 - Número e porcentagem de crianças de acordo com a escolaridade, nas categorias das tarefas de compreensão de textos e consciência metatextual

GRUPO 1 (3º ANO) N=16					
COMPREENSÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I	0	0	9 (56%)	0	0
Categoria II	0	0	0	2 (13%)	0
Categoria III	0	0	0	5 (31%)	0

GRUPO 2 (4º ANO) N=25					
COMPREENSÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I	0	0	7 (28%)	0	0
Categoria II	0	0	0	5 (20%)	0
Categoria III	0	0	0	13 (52%)	0

GRUPO 3 (5º ano) N=23					
COMPREENSÃO TEXTUAL	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL				
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
Categoria I	0	0	0	0	0
Categoria II	0	0	0	0	0
Categoria III	0	0	0	23 (100%)	0

Nota: A soma dos três grupos fecha o número de participantes totais da pesquisa.

Nos três grupos, as crianças das categorias mais elaboradas de consciência metatextual apresentam um boa compreensão textual, alcançando alta pontuação nesta tarefa. Isso é particularmente observado entre as crianças do Grupo 3 (5º ano) onde todas se concentram nas categorias mais sofisticadas nas duas habilidades. As crianças do grupo 1, em particular, se distribuem entre crianças que encontram-se em categorias mais elementares nas duas habilidades e em crianças que encontram-se em categorias

mais elaboradas nas duas habilidades. Assim, embora haja correlação entre as duas habilidades em cada grupo (1, 2 e 3). O padrão de correlação difere um pouco entre eles, como mostra a tabela acima.

Tabela 6 - Número e porcentagem de crianças de acordo com a escolaridade, nas categorias das tarefas de produção e compreensão de textos

GRUPO 1 (3º ANO) N=16			
PRODUÇÃO TEXTUAL	COMPREENSÃO TEXTUAL		
	Categoria I	Categoria II	Categoria III
Categoria I	0	0	0
Categoria II	4 (25%)	0	0
Categoria III	5 (31%)	0	0
Categoria IV	0	2 (13%)	5 (31%)
Categoria V	0	0	0

GRUPO 2 (4º ANO) N=25			
PRODUÇÃO TEXTUAL	COMPREENSÃO TEXTUAL		
	Categoria I	Categoria II	Categoria III
Categoria I	0	0	0
Categoria II	3 (12%)	0	0
Categoria III	4 (16%)	1 (4%)	0
Categoria IV	0	3 (12%)	1(4%)
Categoria V	0	1 (4%)	12 48%)

Grupo 3 (5º ano) N=23			
PRODUÇÃO TEXTUAL	COMPREENSÃO TEXTUAL		
	Categoria I	Categoria II	Categoria III
Categoria I	0	0	0
Categoria II	0	0	0
Categoria III	0	0	0

Categoria IV	0	0	21 (91%)
Categoria V	0	0	2 (8%)

Na Tabela 6 encontramos comportamento análogo ao identificado nas Tabelas 4 e 5.

No Grupo 1 (3ºano), 56% das crianças que obtiveram baixa pontuação na compreensão textual (7-8 pontos), foram classificadas em categorias elementares quanto à produção textual. Crianças (31%) que obtiveram escore máximo na compreensão textual, foram aquelas que estavam na Categoria IV na produção.

No grupo 2 (4ºano), o padrão de correlação é semelhante ao do Grupo 1 (3ºano), porém, observa-se que as crianças com escores de 9 e 10 na compreensão, apresentam produções textuais em categorias mais elaboradas. Ainda neste grupo, nota-se que a categoria V de produção textual é alcançada, sobretudo pelas crianças que obtiveram de 11 a 12 pontos na compreensão textual, apresentando assim, um bom desempenho nas duas habilidades.

No grupo 3 (5ºano) a correlação decorreu do fato de que todas as crianças deste ano escolar que obtiveram escore máximo (12 pontos) na tarefa de compreensão textual foram aquelas que tiveram produções classificadas nas categorias: Categoria IV, e Categoria V, ou seja, as mais elaboradas.

Embora o teste parcial de correlação não tenha detectado alteração entre essas habilidades quando controla-se a escolaridade, percebe-se uma diferenciação entre os grupos no que se refere a dimensão qualitativa do desempenho.

Embora já seja possível visualizar, pelos quadros anteriores, que a porcentagem de crianças com desempenho de médio para alto em todas as habilidades foi maior do que desempenho de médio para baixo e, embora todas as três habilidades se

correlacionem, ainda é importante saber qual delas apresentou-se como sendo mais fácil. Assim, adotando uma perspectiva de desenvolvimento, comparou-se as três tarefas tanto no geral, como em cada grupo de participantes, conforme é descrito na próxima seção neste capítulo.

4.3 As relações entre consciência metatextual, produção de textos em uma perspectiva de desenvolvimento

Esta seção tem por objetivo examinar dois aspectos: (1) se cada uma das habilidades investigadas teria alguma progressão com o aumento da escolaridade; e (2) se o nível de dificuldade relativo às habilidades investigadas, variava no interior de cada ano de escolaridade.

Tabela 7 - Apresenta uma visão geral da distribuição das categorias nas três tarefas em cada grupo de participante.

Tabela 7- Número e porcentagem de cada categoria, nas três tarefas, por ano de escolaridade

GRUPO 1 (3º ANO N=16)			
	Consciência Metatextual	Produção Textual	Compreensão Textual
Categoria I	0	0	9 (56%)
Categoria II	0	4 (25%)	2 (12%)
Categoria III	9 (56%)	5 (31%)	5 (31%)
Categoria IV	7 (43%)	7 (43%)	-
Categoria V	0	0	-

GRUPO 2 (4º ANO N=25)			
	Consciência Metatextual	Produção Textual	Compreensão Textual
Categoria I	0	0	6 (24%)
Categoria II	0	3 (12%)	5 (20%)
Categoria III	8 (32%)	5 (20%)	14 (56%)

Categoria IV	13 (52%)	6 (24%)	-
Categoria V	4 (16%)	11 (44%)	-

Grupo 3 (5º ano N=23)

	Consciência Metatextual	Produção Textual	Compreensão Textual
Categoria I	0	0	0
Categoria II	0	0	0
Categoria III	0	0	23 (100%)
Categoria IV	22 (96%)	6 (26%)	-
Categoria V	1 (4%)	17 (73%)	-

Nota: Nesta tabela, foi aproveitada a hierarquização das categorias para as três tarefas, contudo, como a tarefa de compreensão textual possui apenas três categorias (I, II e III), as categorias IV e V foram anuladas na coluna da tarefa de compreensão de textos.

Na Tabela 8 constam as médias obtidas em cada grupo de participantes em relação à consciência metatextual, à produção e à compreensão de textos.

Tabela 8: Médias obtidas em cada tarefa (desvio padrão em parênteses) de acordo com a escolaridade

Grupos	Consciência Metatextual (Tarefa 1)	Produção de Textos (Tarefa 2.)	Compreensão de Textos (Tarefa3 .)
Grupo 1 (3º ano) (n=16)	0,700 (0,1033)	0,663 (0,1586)	0,7865 (0,13253)
Grupo 2(4º ano) (n=25)	0,808 (0,1077)	0,896 (0,1306)	0,9033 (0,10115)
Grupo 3 (5º ano) (n=23)	0,809 (0,0417)	0,948 (0,0898)	0,9964 (0,1738)

O Teste Kruskal-Wallis comparou o desempenho entre os anos escolares em relação a cada tarefa separadamente. O teste revelou haver diferenças significativas entre os grupos em relação à consciência metatextual (K 14,847, gl = 2, p=0,001); em

relação à produção textual ($K= 27,814$, $gl=2$, $p= 0,000$) e em relação à compreensão textual ($K= 32,468$, $gl= 2$, $p= 0,000$).

Detectada tais diferenças, tornou-se necessário comparar os grupos de participantes dois a dois, o que foi feito através do Teste U de Mann-Whitney em relação a cada par de habilidades. Os valores de significância são apresentados na tabela 9.

Tabela 9: Valores de significância obtidos através do U de Mann Whitney

	G1 (3ºano) vs. G2 (4ºano)	G1(3ºano) vs. G3 (5ºano)	G2 (4ºano) vs. G3 (5ºano)
Consciência Metatextual	U= 108 P=0,004	U=88 P=0,000	U=287 P=0,987 (ns)
Produção Textual	U= 57 P=0,000	U=24 P=0,000	U=230 P=0,156 (ns)
Compreensão Textual	U=98 P=0,005	U=14,5 P=0,000	U=123 P=0,000

Como se pode observar na tabela 9 no que diz respeito à tarefa de consciência metatextual, o Grupo 1(3º ano), teve um desempenho significativamente inferior ao desempenho do Grupo 2 (4º ano) e do Grupo 3 (5º ano). Por outro lado, os grupos 2 (4º ano) e o grupo 3 (5º ano) tiveram um mesmo nível de desempenho. Esse dado indica que a consciência metatextual parece progredir de forma expressiva do 3º ano para os demais, quando então, parece se estabilizar no 4º e 5º ano. O mesmo padrão de resultados foi observado em relação à tarefa de produção textual, uma vez que as produções das crianças do Grupo 1 (3º ano) eram mais elementares do que as produções das crianças do Grupo 2 (4ºano) e do Grupo 3 (5º ano). Por outro lado, os grupos 2

(4ºano) e o grupo 3 (5º ano) produziram igualmente história mais elaboradas do que as crianças do grupo 1 (3º ano).

No que tange à tarefa de compreensão textual, os resultados demonstram que o as crianças do Grupo 1 (3º ano) tiveram desempenho significativamente inferior ao grupo 2 (4ºano) e ao do grupo 3 (5º ano), uma vez que apresentavam escores de compreensão mais baixos que as demais crianças do outros dois grupos. No que se refere ao grupo 2 (4ºano) e grupo 3 (5ºano), percebe-se que do ponto de vista estatístico, existe diferença significativa no desempenho desses grupos, onde o grupo 2(4ºano) apresenta desempenho inferior ao grupo 3 (5ºano). Contudo, do ponto de vista de uma perspectiva de desenvolvimento psicológico, esta diferença perde sua expressão, uma vez que as médias de ambos os grupos aproximam-se em muito da pontuação máxima esperada para esta tarefa.

Assim, tomados em conjunto, parece que os resultados apontam para o fato de que a consciência metatextual, a produção e a compreensão de textos, além de se correlacionarem positivamente (como indicado na análise de correlação anteriormente apresentada), apresentam um mesmo tipo de progressão onde as crianças do 3º ano se diferenciam das crianças do 4º e do 5º ano, por mostrarem um desempenho inferior quer na tarefa de consciência metatextual, quer na tarefa de produção de textos e de compreensão de textos. Ao passo que esses dois últimos apresentam médias bastante próximas nas três tarefas.

Com o objetivo de comparar as três tarefas no interior de cada grupo, o Teste de Wilcoxon foi aplicado separadamente em cada grupo de participantes.

No Grupo 1 (3º ano) não havia diferença entre o desempenho na tarefa de consciência metatextual e na tarefa de produção textual ($Z = -1,732$, $p = 0,083$); porém diferenças significativas foram encontradas entre consciência metatextual e compreensão ($Z = -2,909$, $p = 0,004$) e entre compreensão e produção textual ($Z = -3,115$, $p = 0,002$). Isso ocorreu, como mostra a Tabela 9, porque a média obtida na tarefa de compreensão textual era significativamente maior do que aquela obtida na tarefa de consciência metatextual e na produção de textos. Isto indica que compreender textos, para esta faixa de escolaridade foi atividade mais fácil do que produzir textos e mais fácil do que realizar sobre ele uma reflexão metatextual.

Em relação ao Grupo 2 (4º ano) o teste de Wilcoxon, mostrou que o desempenho na tarefa de produção textual foi melhor do que na tarefa de consciência metatextual ($Z = -3,051$, $p = 0,002$); não sendo detectada diferença significativa entre o desempenho na tarefa de produção textual e compreensão textual ($Z = -0,071$, $p = 0,943$). No entanto, o desempenho na tarefa de compreensão foi melhor do que o desempenho na tarefa de consciência metatextual ($Z = -2,852$, $p = 0,004$). Estes resultados apontam que para as crianças do 4ª ano, a consciência metatextual é mais difícil do que a compreensão e do que produção textual. Enquanto a compreensão textual é mais fácil do que a produção textual e a consciência metatextual. Apesar dessas diferenças detectadas do ponto de vista estatístico, vale para este grupo também, a ressalva de que do ponto de vista psicológico, tais diferenças perdem sua expressão, visto que as médias nas três habilidades é alta.

Quanto ao Grupo 3 (5º ano) o Teste de Wilcoxon demonstrou que o desempenho na tarefa de produção textual foi melhor do que na tarefa de consciência metatextual ($Z = -3,771$, $p = 0,000$). Na tarefa de compreensão textual o desempenho foi melhor do que na tarefa de produção textual ($Z = -4,600$, $p = 0,000$). Da mesma forma, na tarefa de

compreensão textual, este grupo obteve desempenho maior do que na tarefa de consciência metatextual ($Z=-2,349$, $p=0,019$). Os resultados do Teste de Wilcoxon aplicados a este grupo indicam que a tarefa de produção textual foi mais fácil do que a tarefa de consciência metatextual; que a tarefa de compreensão textual foi mais fácil do que a tarefa de produção textual; assim como a tarefa de compreensão textual foi mais fácil do que a tarefa de consciência metatextual. Porém, visto que a média do grupo 3 (5ºano) nas três habilidades foi, predominantemente, superior pode-se dizer que do ponto de vista psicológico, essas diferenças entre as habilidades detectadas pelo teste de Wilcoxon, tornam-se irrelevantes.

A tabela 10 resume os dados obtidos através do Teste de Wilcoxon ao se comparar no interior de cada ano escolar, as três habilidades investigadas.

Tabela 10: Descrição resumida dos dados obtidos em cada grupo em relação à consciência metatextual, à produção e à compreensão textual

Grupo	Produção vs. Consciência Metatextual	Compreensão Textual vs. Produção de textos	Compreensão vs. Consciência Metatextual
Grupo 1 (3º ano)	Sem diferença significativa	CT > Prod	CT > CMT
Grupo 2 (4º ano)	Prod > CMT	Sem diferença significativa	CT > CMT
Grupo 3 (5º ano)	Prod > CMT	CT > Prod	CT > CMT

Nota: Prod. (Produção Textual); CMT. (Consciência Metatextual); CT. = Compreensão Textual

Como ilustrado na Tabela 10, a tarefa mais difícil, para os três grupos, foi a de consciência metatextual. Ou seja, para os três grupos, a tendência foi de que as crianças tivessem mais sucesso nas tarefas de compreensão e produção textuais. No máximo o

desempenho da tarefa de produção textual foi semelhante ao da tarefa de consciência metatextual.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÕES, CONCLUSÕES E PESQUISAS FUTURAS

O presente estudo investigou o fenômeno da textualidade a partir das relações entre uma habilidade metalinguística, a consciência metatextual, e as habilidades textuais de produção e compreensão de textos. Conforme apresentado nas considerações empíricas, os resultados sobre as relações entre estas habilidades, tanto entre a produção e a compreensão textual, quanto entre a consciência metatextual com as duas últimas não são conclusivos, expressando que mais esforços investigativos nesta direção são necessários. Alguns estudos encontrados na literatura apontam que ora as habilidades entre produção e compreensão textual correlacionam-se, ora não. No que se refere à compreensão textual e sua relação com a habilidade metatextual, os resultados não são diferentes. A única evidência que ainda não é controversa é a relação entre produção e consciência metatextual que é positiva. Contudo, vale destacar que este resultado é produto de uma pesquisa de intervenção, enquanto os outros, citados anteriormente, consistem em estudos observacionais.

No intuito de lançar um novo olhar sobre estas habilidades, esta pesquisa se propôs investigá-las de forma conjunta. Ou seja, dado que estas três habilidades haviam sido pesquisadas de forma separada, buscou-se com esta pesquisa examinar como estas habilidades se relacionariam quando investigadas em um mesmo grupo de crianças.

Na primeira seção deste capítulo final, serão apresentadas algumas discussões e as principais conclusões derivadas dos dados obtidos neste estudo. Em seguida as principais conclusões são colocadas em perspectiva frente à literatura na área, em especial em relação a dois grupos de pesquisas, como discutido adiante. Nas seções subsequentes serão tecidas algumas considerações de natureza teórica que emergiram deste estudo e, por fim, sugeriremos algumas ideias para futuras investigações sobre as relações entre a consciência metatextual, produção e compreensão de textos.

5.1 Os resultados nesta pesquisa e os resultados apresentados na literatura

Nesta seção, serão discutidos os resultados obtidos nesta pesquisa à luz das considerações teóricas e empíricas levantada por pesquisadores da área a respeito das relações entre as três habilidades aqui investigadas.

5.1.1 Produção textual e consciência metatextual

Fayol (1985) apresenta dois aspectos no que se refere às relações entre produção textual e consciência metatextual:

- (i) Produzir um texto é tarefa mais fácil do que refletir sobre sua estrutura e organização, porque os processos de produção se desenvolvem automaticamente em função da entrada da criança no ambiente escolar; enquanto que a capacidade de tomar o texto como objeto de reflexão e análise (consciência metatextual) é uma atividade de maior complexidade, e que se desenvolve mais tardiamente;
- (ii) Refletir sobre a organização e estrutura do texto parece ser independente da habilidade de produção textual. Fayol discute que crianças de seis anos produzem histórias com esquemas narrativos elaborados, porém, somente por volta dos nove anos, que manifestarão consciência deste esquema. Existe uma tendência da criança em usar de forma intuitiva, algum esquema (schema) em sua produção, antes de ser capaz de refletir sobre o próprio schema. Assim, não seria a reflexão sobre a estrutura e organização do texto um conhecimento que garantiria o sucesso da habilidade de produzir textos, apontando que estas seriam habilidades distintas e, também, que se desenvolveriam de forma separada.

Os resultados da presente pesquisa refutam a primeira afirmação de Fayol (1985) de que a habilidade de produzir texto é, realmente, mais fácil do que a habilidade de refletir sobre a estrutura e organização textual. Isso foi observado quando comparou-se os grupos entre si. Embora o grupo 1 (3^a ano) tenha mostrado ter o um nível de desempenho nas duas habilidades (produção textual e consciência metatextual) muito próximos, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, em nenhum dos grupos as médias na tarefa de consciência metatextual podem ser tomadas como expressivamente melhores do que na tarefa de produção textual. Apesar de o teste estatístico atribuir significância as diferenças encontradas entre as habilidades no interior de cada grupo, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico dessas habilidades, o que se verifica é que o domínio que as crianças possuem de ambas as habilidades é avançado. Esses resultados não corroboram o modelo proposto por Fayol (1985), evidenciando que, a tarefa de produzir textos, com um esquema narrativo elaborado, não antecede, necessariamente a habilidade de refletir sobre os aspectos de organização e a estrutura textual.

Associado a isto, os dados nesta investigação tendem a discordar, assim, da segunda premissa de Fayol (1985) quanto à independência entre produzir textos e consciência metatextual. Esta discordância, deve-se ao fato de que se identificou uma correlação alta entre essas duas habilidades. Segundo os dados obtidos, identifica-se que na medida em que uma habilidade se aprimora a outra acompanha este aprimoramento. Isso significa que há uma relação entre essas duas habilidades, não necessariamente de causalidade, visto que esta pesquisa não providenciou resultados que confirmem relação de causalidade. Porém, dado o fato de ambas as habilidades correlacionarem-se significativamente, não é possível afirmar, conforme propõe Fayol (1985), que estas são habilidades que se desenvolvem de forma independente.

Outro dado que pode ser acrescido a esta questão, diz respeito aos resultados provenientes da pesquisa realizada por Ferreira e Spinillo (2003). Segundo os autores, uma vez que se desenvolve a habilidade metatextual, ganhos significativos são verificados na habilidade de produzir histórias. Por intermédio de um estudo de intervenção, estes autores identificaram uma possível relação de causalidade entre consciência metatextual e produção de texto história. Na presente pesquisa, como já comentado anteriormente, não corroborou-se a relação de causalidade entre estas habilidades, contudo aponta-se que uma vez que uma habilidade sofisticada-se a outra aprimora-se também. Os dados de Ferreira e Spinillo (2003) juntamente com os resultados nesta pesquisa obtidos vão de encontro, portanto, as duas afirmações de Fayol (1985).

5.1.2 Compreensão textual e consciência metatextual

A relação entre consciência metatextual e compreensão de textos é também tema pouco explorado, existindo ainda resultados controversos sobre tal relação. Como já apresentado na seção relativa às considerações teórico-empíricas, os resultados da pesquisa de Cain e Oakhill (1996) apontam que há correlação positiva entre a o metaconhecimento sobre textos e a compreensão textual; ao passo que Simões (2002) mostra não haver qualquer correlação entre estas habilidades.

De acordo com os resultados da presente pesquisa, foi possível verificar, conforme propõe Cain e Oakhil (1996), que a habilidade de compreender textos correlaciona-se com a habilidade de refletir sobre sua organização. Os dados mostram uma correlação positiva entre compreensão e consciência metatextual, corroborando, portanto, a perspectiva das autoras britânicas. Importante mencionar, que embora os

dados desta pesquisa corroborem a posição dessas autoras, é necessário enfatizar que na pesquisa delas a tarefa envolvia um conhecimento geral sobre textos e não se voltava especificamente para a estrutura do texto, como ocorria na tarefa apresentada às crianças na presente investigação. Isso sugere que seja de maneira mais geral ou de maneira mais específica, pareça de fato haver correlação entre compreensão de textos e consciência metatextual.

No entanto, ao compararmos esses resultados com os obtidos por Simões (2002) explicações devem ser providenciadas. A autora não identificou relações entre as habilidades de compreender textos e de refletir sobre a organização e estrutura do texto história. Como se explicaria, então, a divergência entre os resultados neste estudo e os resultados do estudo de Simões, visto que a natureza das tarefas empregadas tanto nesta pesquisa, quanto na investigação da autora, possuem semelhanças, pois ambas as pesquisas avaliaram a compreensão por meio do enfoque às inferências, e textos estímulos semelhantes para a tarefa de consciência metatextual?

Levanta-se uma possibilidade para explicar essa divergência. Contudo, se está ciente de que esta possibilidade, parcialmente, dá conta dessa divergência, e que não se tem, até o momento, uma razão que explique as diferenças entre os resultados desta pesquisa e a de Simões (2002).

i) O estudo de Simões (2001) não abrangeu a mesma faixa etária e de escolaridade do presente estudo

Analisando mais cuidadosamente os grupos investigados em cada pesquisa, percebe-se que no estudo de Simões, as crianças encontravam-se, durante a primeira testagem do seu estudo, na 2º ano do ensino fundamental, e na segunda testagem (um ano depois) as mesmas crianças haviam avançado para o 3º ano do

ensino fundamental. O grupo de crianças após a primeira testagem estava então, no início do 3º ano. No caso da presente pesquisa, a faixa etária investigada variou de 7 anos e 5 meses a 9 anos e 11 meses que se distribuíam entre os 3º, 4º e 5º anos. Conforme a correlação significativa encontrada entre consciência metatextual, compreensão de textos e escolaridade, seria possível hipotetizar que a divergência de resultados tenha relação com a experiência de escolarização dos sujeitos investigados. Contudo, visto que as habilidades continuam a manter-se correlacionadas, mesmo quando se retira o efeito da escolaridade, somente a experiência de escolarização não pode ser evocada para discutir esta discrepância de resultados.

Vale comentar, que Simões (2001) ao avaliar as habilidades de consciência metatextual e compreensão de textos na segunda testagem (um ano após a primeira testagem), identificou melhora das crianças no desempenho das tarefas de consciência metatextual e compreensão de textos. Apesar deste avanço não implicar, necessariamente, uma correlação entre as habilidades, ele está ligado à escolarização uma vez que esta desempenha papel importante sobre a performance de tais habilidades.

5.1.3 Compreensão e produção de textos

De acordo com Fayol (2000) os estudos sobre compreensão e produção de textos e seu desenvolvimento, a despeito da idade e escolarização, precisam levar em consideração as dimensões entre texto e cognição. E esta necessidade é ainda mais aparente quando se trata do estudo das narrativas, visto que em uma sociedade letrada, o contato com textos narrativos é bastante frequente.

A compreensão de textos, de um modo geral, exige a capacidade de processar aspectos linguísticos, palavras e sentenças. Isto ainda requer conhecimento e domínio do tipo textual que está sendo empregado para estabelecer as inferências. Ainda pressupõe-se que a pessoa possa monitorar sua própria compreensão, e conseqüentemente adaptar o ritmo e os objetivos na hora da aquisição das informações durante a leitura (Fayol, 2000).

A produção de narrativas exige do autor, que ele gerencie por um lado, as formas de introduzir novas informações ao texto, sem que a narrativa perca seu interesse, e por outro lado, assegurar a continuidade dos elementos previamente introduzidos e os próximos que emergirão, conforme desdobrar-se a narrativa (Fayol, 2000).

Produzir e compreender textos, nesta direção, implicam performances diferentes, exigindo que o raciocínio distinga entre a disponibilidade de conhecimento e a sua implementação e coordenação. O que parece conectar estas duas habilidades é a existência de um esquema narrativo que facilitaria a integração das informações durante a compreensão e asseguraria a produção textual com elementos característicos do texto que está sendo produzido, e neste caso em particular, a narrativa. A aquisição deste schema ocorre muito cedo na criança, e depende fortemente do contato e ou exposição a textos narrativos.

Com base nos dados empíricos apresentados no capítulo referente às considerações teóricas e empíricas, se hipotetizou que habilidade de consciência metatextual, pudesse ter um papel mediador entre as habilidades de produção e compreensão textual, comportando-se assim, uma espécie de esquema textual. Porém, conforme foi visto neste estudo, a existência de uma reflexividade sobre o texto (consciência metatextual) correlaciona-se com as habilidades de produzir e

compreender textos. Contudo, a retirada desta habilidade, não altera a correlação entre produção e compreensão textual. O que explicaria então a correlação entre essas habilidades, mesmo quando se retira participação da consciência metatextual?

O que é possível levantar como explicação é que a tarefa de consciência metatextual nesta pesquisa não expresse em termos e dimensões suficientes a configuração e funcionamento deste esquema narrativo conforme propõe Fayol (2000). O fato de a criança conseguir refletir sobre o texto, considerando seus elementos convencionais linguísticos e sua estrutura pode ser insuficiente para caracterizar a existência, funcionamento e controle de seu esquema narrativo.

Talvez a habilidade de consciência metatextual, tal como explorada neste estudo, indique apenas uma forma de domínio que a criança possa apresentar ao manipular mentalmente o texto, sendo que a presença ou ausência deste domínio não impacta a correlação entre as habilidades de produção e compreensão textual.

Como este estudo não foi um estudo de intervenção, é possível levantar uma seguinte questão. Esta se refere à dimensão do controle deste domínio metatextual. Apenas caracterizar o desempenho na tarefa de consciência metatextual – da forma como esta pesquisa realizou, onde se identificou além do julgamento da completude dos textos estímulos, os critérios que as crianças empregaram para refletir sobre o texto – não informa se no momento de produzir e ou compreender textos, esse conhecimento foi utilizado ou não. O que se pode acessar por meio desta pesquisa, é que o fato das habilidades terem se correlacionado mostra haver uma conexão entre elas, mas não sabemos se o domínio de uma influencia a outra; ou seja, não é possível examinar uma relação de causalidade. É possível dizer, somente, que o desenvolvimento dessas habilidades tende a caminhar de forma associada.

Retornando à literatura, tem-se a pesquisa de C. Albuquerque (2000) que encontrou semelhante correlação com crianças na faixa etária de 6 anos a 6 anos e 10 meses. Segundo a autora, essa correlação foi expressa no sentido de que as crianças que apresentavam um nível mais elaborado de compreensão, produziram histórias mais elaboradas, enquanto, que aquelas que apresentavam níveis elementares de compreensão, produziram histórias elementares. O estudo da autora, por ter se restringido apenas a uma faixa etária, não permite comparação com o desempenho das crianças na presente pesquisa. Apenas, corrobora a constatação de que há correlação entre produzir e compreender textos, independente da escolaridade.

Ao considerarmos que a retirada do efeito da variável escolaridade não altera a correlação verificada entre as habilidades, podemos retornar aos achados da pesquisa de Brandão e Spinillo (2001). De acordo com as autoras, as relações entre produção e compreensão textual tendem a se alterar na medida em que a criança avança no seu processo de escolarização.

De forma análoga, os resultados encontrados neste estudo mostraram que o desempenho nas tarefas tende a configurar-se de modo distinto conforme o ano de escolarização; porém, de forma diferente dos achados de Brandão e Spinillo (2001) estas habilidades tendem a manter-se correlacionadas, independente da escolaridade.

Contrastando os dois estudos, ressalvas devem ser feitas no que se refere às faixas etárias bem como à forma como se configurou esse desempenho. Brandão e Spinillo (2001) investigaram crianças com idades de 4, 6 e 8, enquanto a presente pesquisa tratou de crianças com idades de 7, 8 e 9 anos. De acordo com as autoras, aos 4 anos, produzir uma história foi tarefa mais fácil do que compreender, enquanto que aos 6 e 8 anos a compreensão de histórias se revelou como uma tarefa mais fácil do que a produção de uma história. Apesar disso, as autoras levantam a hipótese de que exista

uma tendência entre estas habilidades a partir dos 6 anos, a se manterem correlacionadas, mesmo que o teste estatístico não tenha acusado correlação significativa entre elas, foi percebido uma tendência a correlação.

Visto que houve uma tendência a correlação positiva a partir dos 6 anos de idade, pode-se dizer, que os dados nesta pesquisa corroboram a hipótese levantada pelas autoras, de que estas habilidades tendem a caminhar juntas na medida que a criança se desenvolve. Acrescenta-se a isto, a própria correlação encontrada entre produção, compreensão textual e a consciência metatextual.

Conforme observado, há diferença no desempenho das tarefas de produção e compreensão de textos no interior de cada grupo de escolaridade investigado. O grupo 1 (3ºano) ficou dividido entre as categorias mais elementares e as mais avançadas, o grupo 2 (4ºano) dispersou mais entre as categorias do que o grupo 1 (3ºano) e grupo 3 (4ºano); e o grupo 3 (5ºano) concentrou-se nas categorias mais avançadas, mostrando que o desempenho do grupo como todo, foi mais homogêneo, do que o desempenho do grupo 1 (3ºano) e grupo 2 (4ºano).

Por ter ocorrido correlação entre as habilidades de produzir e compreender textos, independente da escolaridade, e pela correlação entre produzir e compreender textos, não se altera quando não se considera o nível de domínio da consciência metatextual, levanta-se como explicação, a possibilidade de que as crianças possuem domínio de algum esquema textual que, em função do tipo de tarefa adotada na presente pesquisa, não foi possível ser caracterizado.

5.2. Os resultados em uma perspectiva de desenvolvimento

Quando analisamos os resultados da pesquisa, no que se refere a produzir compreender e refletir sobre o texto (consciência metatextual) verifica-se que no interior

de cada grupo investigado, o comportamento dessas habilidades se modifica. Retomando a discussão já realizada nos itens anteriores, dois aspectos emergem para abordar a diferença de desempenho. O primeiro diz respeito, a própria escolaridade, pois o grupo de crianças mais velhas, que encontra-se no ano mais avançado (grupo 3 – 5º ano), obteve nas três tarefas, desempenho altamente superior, quando comparado aos grupos de crianças mais novas que encontram-se nos grupos 2 (4ºano) e 1 (3ºano).

O segundo aspecto traz à discussão novamente, a existência do esquema textual. Por ter sido verificada a existência de crianças com domínio elementar e avançado nas três habilidades, nos grupos 1 (3º ano) e 2 (4ºano), o que explicaria a correlação entre essas habilidades? Parece que a hipótese do esquema textual ganha mais força. É possível cogitar ainda, que as crianças tenham explicitado verbalmente seu julgamento e critérios empregados na tarefa de consciência metatextual, por possuírem domínio de algum esquema textual. Porém, o tipo de tarefa utilizada para avaliar, o que, conjecturava-se, ser um esquema textual (a consciência metatextual) não permitiu explorar o funcionamento e controle da criança de seu possível schema textual.

Voltando ao fato da correlação, entre as três habilidades, ocorrer independente da escolaridade, reitera-se o quanto este é um dado interessante, visto que é possível ter crianças com domínios sofisticados de produção, compreensão textual e consciência metatextual, em níveis primários da escolarização.

5.3 Questões em aberto e pesquisas futuras

Conforme foi mencionado na introdução desta dissertação, o presente estudo se propôs a investigar um fenômeno que tem despertado o interesse de profissionais de

diversas áreas, a saber: Psicologia do Desenvolvimento, Psicolinguística e Educação. Este fenômeno denominado textualidade, à despeito do interesse antigo dos pesquisadores, ainda requer muitas investigações. Sobretudo quando se considera a existência de resultados controversos de pesquisas que abordaram as relações entre produção, compreensão textual e consciência metatextual.

Conforme os estudos que foram apresentados e discutidos ao longo desta dissertação, são muitos os fatores que concorrem para tornar as habilidades textuais, habilidades sofisticadas. Enfatiza-se aqui, a escolaridade, a alfabetização, o ambiente de letramento da criança, o desenvolvimento cognitivo, o domínio de habilidades metalinguísticas. Posto que o presente estudo, ao abordar a problemática das relações que se estabelecem entre produção, compreensão de textos e consciência metatextual, não conseguiu providenciar respostas a respeito do papel da consciência metatextual sobre as habilidades cognitivo-textuais de produção e compreensão de textos, sugere-se aqui outros modos de investigar estas relações:

- a) Compor grupos amostrais de acordo com o nível de domínio da consciência metatextual, buscando desenvolver tarefas que possam caracterizar o controle desse domínio, e analisar o desempenho das habilidades de produção e compreensão de textos;
- b) Expandir o exame dessas relações, e avaliar a produção bem como a compreensão textual por meio da escrita;
- c) Desenvolver novas tarefas de avaliação da consciência metatextual que explorem mais do que a explicitude verbal. Talvez, tarefas complementares às já utilizadas, pudessem explorar diferentemente esta habilidade. Por exemplo: tarefas em que a criança precisasse preencher partes que estão ausentes no texto, e então solicitar porque ela preencheu tal parte de tal

forma. Da mesma forma, jogos de textos, contendo partes (início, meio e fim) que estivessem misturadas, e assim solicitar à criança que fizesse a leitura destas partes e as organizasse em alguma ordem, e depois que explicasse porque organizou de tal jeito;

- d) Expandir a análise das relações entre produção, compreensão de textos e consciência metatextual, às reproduções textuais. Na presente pesquisa, foram coletados dados referentes a reprodução de textos, por questões de andamento da pesquisa, esses dados foram deixados de fora da análise.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C.S. **Comparações entre diferentes níveis de compreensão e a habilidade de produzir textos.** Dissertação de mestrado não publicada, curso de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2000.
- ALBUQUERQUE, E.B.C. & SPINILLO, A.G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 13 (3), 329-338, 1997.
- ALBUQUERQUE, E.B.C. DE & SPINILLO, A.G. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación**, 3 (2), 145-158, 1998.
- ARMBRUSTER, B.; ANDERSON, T. H. & OSTERTAG. J. Does structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? **Reading Research Quarterly**, 12(3), 331-46, 1987.
- BRANDÃO, A. C. P. **Produção e compreensão textual de histórias em crianças.** Dissertação de mestrado não publicada, curso de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 1994.
- BRANDÃO, A. C. P., & SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, 6(1), 51-62, 2001.
- BREWER, W. F. The story esquema: Universal and culture-specific properties. Em D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Orgs.), **Lyteracy, language and learning** (pp. 167-193). Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- CAIN, K.; OAKHILL, J.V.; BARNES, M. A.; BRYANT, P. E. **Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge.** (Mimeo), 1998.
- CAIN, K. & OAKHILL, J. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. **British Journal of Developmental Psychology**, 14, 187-201, 1996.
- COSCARELLI, C. V. Inferência: afinal o que é isso? **Belo Horizonte: FALE/UFMG**, 2003 Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acesso em: 12 maio 2009.
- DIAS, M. G. B. B. Raciocínio lógico, experiência escolar e leitura com compreensão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 2000.
- DIAS, M. G. B. V. **Identificação da incoerência por crianças em textos narrativos.** Dissertação de mestrado não publicada, curso de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2005.
- FAYOL, M. **Le récit et as construction. Une approach de psychologie cognitive.** Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1985.

- FERREIRA, A. L. **Produção e consciência metalinguística de textos em crianças: um estudo de intervenção.** Dissertação de mestrado não publicada, curso de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 1999.
- FERREIRA, A.L. & SPINILLO, A.G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. Em M. R. Maluf (Org.), **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização** (pp 119 – 148). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, vol.9, n.3, p. 439-448, 2004.
- GOMBERT, J.E. **Metalinguistic development. Harvester: Wheatsheaf, 1992.**
- GOMBERT, J.E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Em M.R. Maluf (Org.), **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização** (pp.19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GLENN, C. G. The hole of episodic structure and story length in children's recall of simple stories. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 17, 220-247, 1978.
- GUTTMAN, M. & FREDERIKSEN, C. H. Preschool children's narratives: linking story comprehension, production and play discourse. In: L. Galda & A. D. Pellegrini (Eds). **Play, language and stories: the development of children's literate behavior.** Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1985.
- JOHNSON, H.; SMITH, L. B. Children's inferential abilities in the context of reading to understand. **Child Development**, vol.52, p. 1216-1223, 1981.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, 23, 95-147, 1986.
- KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science.** Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1995.
- KARMILOFF-SMITH, A.; JOHNSON, H.; GRANT, J.; JONES, M. C.; KARMILOFF, Y. N.; BARTRIP, J. & CUCKLE, P. From sentential to discourse functions: detection and explanation of speech repairs in children and adults. **Discourse Processes**, 16, 565-589, 1993.
- KINTSCH, W. & VAN DJJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85, 363-394, 1978.
- MANDLER, J. M. & JOHNSON, N. S. The concept of story: A comparison between children's and teacher's viewpoint. Em H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (Orgs.), **Learning and comprehension of text.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura, Teoria e Prática**, vol.4, p.1-14, 1985.
- _____. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPQ. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.
- _____. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino da língua? **Em aberto**, 16(69), 63-82, 1996.
- OAKHILL, J. V.; CAIN, K.; YUILL, N. Individual differences in children's comprehension skill: Towards an integrated model In: HULME, C.; JOSHI, R. M. (Eds.). **Reading and spelling: development and disorder**. Merwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- PRINCE, G. **A grammar for stories**. The Hague: Mouton, 1973.
- REGO, L.L.B. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. Em M.G.B.B. Dias & A.G. Spinillo (Orgs.), **Tópicos em Psicologia Cognitiva** (pp.120-138). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996.
- REGO, L.L.B. A escrita de histórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 2, 165-180, 1986.
- RUMELHART, D. E. Understanding and summarizing brief stories. Em D. Laberg & J. Samuels (Orgs.) **Basic processes in reading: perception and comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1977.
- RUMELHART, D. E. & ORTTONY, A. The representation of knowledge in memory. Em R. C. Anderson; R. J. Spiro & W. E. Montague. **Schooling and the acquisition of knowledge**. S.L.: S.N, 1977.
- SIMÕES, P. M. U. O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias. Tese de doutorado não publicada, curso de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2002.
- SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. Em M. Mota (Org.), **Desenvolvimento Metalinguístico: Questões Contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- SPINILLO, A. G. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 7, 311-326, 1991.

- SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. Em Organização: J. Correa, A. Spinillo & S. Leitão, **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora-FAPERJ, 2001.
- SPINILLO, A. G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. Em M.G.B.B. Dias & A.G. Spinillo (Orgs.), **Tópicos em Psicologia Cognitiva** (pp. 83-116). Recife: Editora Universitária da UFPE (2ª edição), 2005.
- SPINILLO, A. G. & MAHON, E. R. Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 463-471, 2007.
- STEIN, N. L. & POLICASTRO. M. The concept of a story: A comparison between children's and teacher's viewpoints. Em H. Mandl; N.L. Stein & T. Trabasso (Orgs.), **Learning and comprehension of text**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- SPINILLO, A.G. & SIMÕES, P.M.U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (3), 537-546, 2003.
- SPINILLO, A. G. & PRATT C. Sociocultural differences in children's genre knowledge. Em T. Kostouli (Org.), **Writing in context(s): textual practices and learning processes in sociocultural settings** (pp. 27-48). New York: Springer, 2005.
- SURACHAI PIYANUKOOL, B. **Effects of teaching reading through discussion of text structures**. Tese de doutorado não publicada , University of North Texas, 2001.
- TARFY, E.; ENGLERT, C. S. & KIRSCHNER, B. W. The impact of structure instruction and social context on student's comprehension and production of expository text. Published by: **The institute for research on Teaching**, 252 Erickson Hall, Michigan State University East Lansing, Michigan, 1986.
- TAYLOR, B. & BEACH, R. W. The effects of text structure instruction on middle-grade student comprehension and production of expository text. **Reading Research Quarterly**, winter, 19 (2), 134 – 146, 1984.
- TUNMER; C. PRATT & M.L. HERRIMAN, J. **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Berlin: Springer-Verlag, 1983.
- VAN DIJK, T. A. La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario. Barcelona/Buenos Aires : Ediciones Paidós, 1978.
- VIDAL-ABARCA, E. & RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. Em A. Teberosky & C. Oller (Orgs.),

Compreensão de leitura: a língua como procedimento (pp. 139-154). Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

WARREN, W. H., NICHOLAS, D. W. & TRABASSO, T. Events chains and indifferences in understanding narratives. Em R. O. Freedle (Org.), **New Directions in Discourse Processing**, (pp. 23-51). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1979.

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

ANEXOS

ANEXO A

HISTÓRIAS INCOMPLETAS E COMPLETAS PARA TAREFA DE CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Início 1 de história

Era uma vez um homem que gostava de viver perigosamente. Um dia, ele resolveu passear na floresta. Lá existiam muitos animais de todos os tipos e de todos os tamanhos. De repente, ele viu uma coisa enorme se aproximando dele. Ele sentiu muito medo, pois não sabia o que seria aquilo que estava vindo em sua direção. (57 palavras).

Início 2 de história

Era uma vez um peixinho verde muito sapeca que se chamava Tônico. Ele morava em um grande e profundo lago que ficava próximo a uma enorme floresta. Todos os dias Tônico saía e passeava com seus amigos, mas nunca se aproximava das margens do lago. Um dia Tônico resolveu viver uma grande aventura. (Retirado de Lins e Silva & Spinillo, 2000, 53 palavras)

Início 3 de história

Era uma vez uma família muito grande e muito animada. Todos os domingos o pai e a mãe iam passear com seus 12 filhos. Como estava um lindo dia de sol, eles resolveram ir para praia. Quando chegaram lá o pai e a mãe foram logo dando uns avisos a seus filhos. (52 palavras)

Meio 1 de história

Então, ele procurou em toda a casa e não o achou. Estava muito triste em seu quarto, quando ouviu um miado que parecia vir da rua e logo foi verificar. Era o gatinho que, arrependido, voltava para casa. Ele olhou para o gatinho e ficou pensando no que poderia ter acontecido. (Baseado em Ferreira, 1999, 51 palavras).

Meio 2 de história

O menino já estava impaciente e também com muita fome quando teve a idéia de ir na cozinha e pegar um pedaço do bolo que sua mãe acabara de fazer. Ele sabia que o bolo era para a festa de seu irmãozinho, mas ele adorava bolo de chocolate. Então ele teve uma idéia. (53 palavras).

Meio 3 de história

Quando viram aquele bicho, todos começaram a correr. O leão era enorme e as

peessoas corriam para todos os lados, gritando. Dona Carochinha, que tudo olhava de sua janela, ficou muito surpresa. Pensou que as coisas não poderiam ficar daquele jeito e decidiu tomar uma providência. Rapidamente, abriu a porta de sua casa. (53 palavras)

Final 1 de história

Aquela foi uma grande batalha. Depois de tudo, eles retornaram para o castelo. O menino foi recebido como herói e a menina como uma verdadeira princesa. Lá, foram recebidos com um grande baile. Havia muita comida e bebida, e a festa durou a noite toda. A partir de então, todos viveram seguros e felizes para sempre. (56 palavras).

Final 2 de história

As pessoas já sabiam de tudo o que havia acontecido. No começo ficaram com muita raiva, mas como Pedro pediu desculpas, resolveram fazer as pazes com ele. Afinal ele aprendeu a lição: não se deve enganar os outros. Para mostrar que o haviam desculpado, Pedro foi convidado para tomar sorvete. Deste dia em diante todos ficaram amigos do menino. (59 palavras).

Final 3 de história

O macaquinho Simão mudou rapidamente de idéia. Decidiu retornar para a casa de seu dono. Lá ele não tinha outros macacos para brincar, mas não passava nem frio e nem fome. Lá todos gostavam dele. E sempre que quisesse poderia se lembrar das aventuras que teve. Mas longe do perigo e feliz para sempre no conforto do seu lar. (59 palavras).

História Completa 3

Era uma vez uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. Ela vivia triste pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As arvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito sozinha pois não tinha amigos. O passarinho teve uma idéia para acabar com a tristeza da flor. E lá foi voando rápido para um jardim vizinho. Neste jardim, o passarinho apanhou com o bico várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde morava a florzinha e enquanto ela dormiu, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim! Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar. (Retirada de Brandão & Spinillo, 1998, 138 palavras).

História Completa 4

Era uma vez um menino muito guloso chamado João. Ele tinha muitos amigos,

mas, só ia brincar quando terminava de tomar seus sorvetes e comer seus doces para não repartir com ninguém. Um dia, quando seus amigos foram chamar para brincar, o menino escondeu seus doces e disse que não estava com vontade de sair, pois havia dormido pouco na noite passada e estava cansado. Seus amigos foram embora, ele correu pro quarto e devorou todos seus doces. No final do dia, João sentiu uma grande dor de barriga e foi para os braços de sua mamãe chorando. Sua mãe lhe deu um remédio e ele ficou bom novamente. O menino guloso aprendeu a lição e nunca mais ele comeu todos os doces sem repartir com os seus amiguinhos. (Retirada de Dias, 2005, 125 palavras).

História Completa 9

Era uma vez um fazendeiro que tinha uma cachorrinha travessa. Um dia, ela encontrou uma serpente e pisou no seu rabo. A serpente, imediatamente, mordeu a cachorrinha e ela assustada fugiu. O fazendeiro que ficou muito chateado pensou em aprontar uma surpresa pra pegar a serpente. Mas, a serpente muito mais rápida e esperta atacou as vacas do fazendeiro e elas começaram a fugir. O fazendeiro percebeu que algo estranho estava acontecendo, pois, o número de vacas na sua fazenda começou a diminuir. Foi aí que pensou que as vacas estavam desaparecendo, pois a serpente estava todos os dias se vingando. Desistiu da idéia de se vingar da serpente e decidiu fazer as pazes com ela. No dia seguinte foi ao curral esperar a serpente. Quando ela apareceu, ele ofereceu-lhe comida e pediu-lhe para parar de assustar suas vacas. A serpente concordou e nunca mais atacou as vacas. Depois disso, a paz voltou a reinar na fazenda. (Baseada em Rego, 2005, 157 palavras).

ANEXO B

TEXTO E PERGUNTAS PARA AS TAREFAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

Texto retirado de: Ferreira, A. L. (1999) Produção e consciência metalinguística de textos em crianças: Um estudo de intervenção. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. (186 palavras)

Era uma vez um homem chamado Seu Zequinha. Ele tinha muitas cabras. Uma delas chamava-se Brigona. Ela era muito forte e todos os dias avançava nas outras cabras, sempre se metendo em confusão.

Brigona tinha uma única amiga chamada Malhada. Ela sempre lhe dizia que se ficasse brigando à toa, ia acabar se machucando. Mas Brigona não escutava o que sua amiga dizia e, antes que Malhada acabasse de dar os seus conselhos, Brigona já estava arranjando encrenca.

Um dia, ela viu a porta aberta e entrou na casa de seu Zequinha que tinha ido até a cidade. Foi até o quarto. O quarto tinha um espelho muito grande. Brigona olhou no espelho e viu uma cabra grande e forte. Ela quis brigar com a cabra do espelho. Se preparou e deu um grande pulo. O espelho quebrou.

Seu Zequinha chegou em casa, viu as patas de Brigona cortadas e não entendeu o que havia acontecido. Deste dia em diante, ela resolveu seguir os conselhos de Malhada e mudou seu comportamento. As outras cabras de Seu Zequinha ficaram amigas dela. E Brigona viveu muito mais feliz.

PERGUNTAS INFERENCIAIS ESPECÍFICAS

1. Quem era Seu Zequinha?
2. Onde ele morava?

3. Quem era a cabra do espelho?
4. Por que Brigona pulou no espelho?
5. Quem ela achou que era a cabra do espelho?
6. Por que as patas de Brigona estavam cortadas?

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Aos Pais

Através deste Termo de Consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada sobre os objetivos e procedimentos do presente Projeto de Pesquisa, conforme apresentado abaixo:

- Esta pesquisa tem por objetivo realizar um estudo com crianças de escola privada, voltada para o conhecimento sobre textos. A investigação compreende duas sessões de atividades, buscando compreender a relação entre metaconsciência textual e produção e compreensão de textos.
- A literatura relata pesquisas anteriores semelhantes a esta e que, até o momento, não foi documentado riscos, nem foi constatado nenhum dano, seja de ordem física ou psíquica aos participantes do estudo. O que talvez possa vir a ocorrer é algum tipo de resistência ou falta de motivação da criança em realizar as atividades. Caso isso ocorra, as observações serão suspensas e a criança não mais fará parte do estudo, sem que sua não participação venha a ter qualquer consequência ou repercussão futura para sua pessoa.
- Espera-se que a pesquisa contribua, como principal benefício, com informações importantes sobre o modo como as crianças pensam sobre os textos e, conseqüentemente, proporcionando novas reflexões sobre o ensino da linguagem. Acredita-se também que tal estudo possa trazer contribuições para a própria criança investigada que terá seu raciocínio metatextual examinado, sendo auxiliada nas situações em que for observada.
- A pesquisadora se compromete em responder qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. O responsável terá total liberdade para retirar o consentimento, a qualquer momento, podendo desistir da participação do seu filho(a) no estudo, e interromper a pesquisa sem que isto traga qualquer prejuízo. Além disso, a pesquisadora responsável se compromete também em comunicar a escola sobre os resultados obtidos na pesquisa e qualquer outra publicação que os utilize.

Nestas condições, concordo que meu filho

(a) _____ participe desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados.

Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados e que todos os registros das atividades ficarão à disposição da Universidade Federal de Pernambuco para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes e seus familiares.

nome do responsável

ass.

nome da pesquisadora responsável

ass.

1ª. Testemunha

ass.

2ª. Testemunha

ass.

Recife, _____ de _____ de _____