

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

ANA PAULA DA SILVA

**Um estudo com crianças de escola pública sobre o conceito de diferentes
gêneros de textos**

Recife

2005

ANA PAULA DA SILVA

**Um Estudo com Crianças de Escola Pública Sobre o Conceito de
diferentes Gêneros de Textos**

Dissertação apresentada ao programa
de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco
para obtenção do Título de Mestre em
Psicologia.

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

Recife
2005

Silva, Ana Paula da

Um estudo com crianças de escola pública sobre o conceito de diferentes gêneros de textos / Ana Paula da Silva. – Recife : O Autor, 2005.

83 folhas : il., tab., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2005.

Inclui bibliografia e anexos.

**1. Psicologia cognitiva – Consciência metatextual.
2. Gêneros de textos – Conceitos – Identificação e definição. 3. Crianças de escola pública – História, carta e notícia de jornal – Identificação e definição. I. Título.**

**159.953.5
153.15**

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

**UFPE
BC2005-397**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Paula da Silva

Um Estudo com Crianças de Escolas Públicas sobre o Conceito de Diferentes
Gêneros de Textos

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

Aprovado em: 13 de julho de 2005

Banca Examinadora

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

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

Profa. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Eliana B. Albuquerque

Profa. Dra. M^a da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE

Assinatura: M^a da Graça Bompastor Borges Dias

AGRADECIMENTOS

Não poderia chegar ao término deste trabalho sem agradecer a todas as pessoas que de forma direta ou indireta acompanharam mais uma etapa da minha vida, sendo para elas que dedico todo esforço dispensado nesta jornada.

Agradeço, inicialmente a Deus por ter me permitido chegar até aqui e por tornar minha vida um eterno aprendizado pessoal e profissional.

À minha mãe e a meus irmãos, que sempre estiveram presentes na minha vida e sempre me apoiaram em tudo, sem a presença deles a realização deste trabalho não teria sido possível.

Ao meu pai (In Memoriam), seus ensinamentos estarão sempre comigo.

Às minhas sobrinhas que fazem a minha alegria. Poder contar com os seus sorrisos renovavam as minhas forças e me davam confiança para continuar.

À minha orientadora, Alina Spinillo, pelo cuidado, paciência e seriedade com que soube conduzir este trabalho.

À Emmanuela Mendes Amorim, pelas contribuições nas análises deste trabalho.

Aos amigos do curso. Em especial à Flávia, Paula, Ana Paula, Mirtes, Zebina e Priscila, amigas que tenho certeza levarei para toda vida. De modo particular quero agradecer a Flavinha por compartilhar comigo momentos difíceis, pessoais e profissionais passados durante estes dois anos. Poder contar com sua amizade e seu carinho foi muito gratificante.

Aos amigos da vida. Fazer uma lista de todos, não caberia em tão poucas páginas. Acredito que cada um sabe de sua importância em minha vida e poder contar com cada um deles me deixa muito feliz. Em especial a Eduardo e a Roselena por mais de dez anos de

amizade. A Allison e Alberon por acompanharem muito de perto este período do meu trabalho e por proporcionarem momentos de alegria nas horas de dificuldades. Vocês foram como dois anjinhos em minha vida.

Aos professores da Pós-Graduação, por tão rico aprendizado nestes dois anos, mas especialmente ao professor Antônio Roazzi cujas contribuições foram muito importantes na análise deste trabalho.

A todos os funcionários da Pós-Graduação pela disponibilidade com que sempre me receberam. Às Veras (Amélia e Lúcia), à Elaine, a João, à Josélia, mas de modo muito especial a Ivo por todas as vezes que me socorreu diante do computador, pela enorme orientação na análise estatística sem a qual este trabalho não teria sido possível, pela atenção, disponibilidade, enfim encontrei nele a figura de um segundo orientador e sinto que neste trabalho deveria existir uma página inteira de agradecimentos a ele.

Aos professores e à direção da escola que realizei a coleta dos dados, pela disponibilidade e atenção com que me receberam, mas especialmente às crianças desta escola que tornaram a coleta o momento mais alegre deste trabalho.

A professora Fátima Vilar, peça fundamental para meu ingresso nesta pós-graduação. Poder contar com seu apoio e incentivo na época da graduação foi o que me fizeram tentar o Mestrado.

Ao Professor e Psicanalista Ivan Corrêa, por ter sido sempre um referencial pra mim, nesta instigante viagem que é a alma humana.

Por fim quero agradecer a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para este momento.

RESUMO

SILVA, A.P. **Um estudo com crianças de escola pública sobre o conceito de diferentes gêneros de textos.** 2005. 83f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

O presente estudo teve como objetivo analisar o desenvolvimento da consciência metatextual entre crianças de escola pública de diferentes séries (1ª e 3ª), através do conceito que estas crianças apresentavam em relação a diferentes gêneros de textos (história, carta e notícia de jornal). Participaram do estudo 40 crianças com idades entre 7 e 9 anos, freqüentando 1ª e 3ª séries do ensino fundamental. Todos os sujeitos foram submetidos individualmente a duas tarefas: (1) pedia-se que a criança definisse de forma aleatória uma história, uma carta e uma notícia de jornal. (2) Foram lidos seis textos de forma randômica para cada criança (sendo dois de cada gênero), pedindo-se após a leitura que a criança identificasse a qual gênero pertencia cada texto. Os dados foram analisados de acordo com as categorias criadas por meio das respostas fornecidas pelas crianças, sendo as mesmas categorias para ambas as tarefas. De modo geral, observou-se que tanto na tarefa de definição, quanto na tarefa de identificação as crianças da 3ª série, demonstraram melhor habilidade em conceituar os textos, tanto por meio de respostas mistas (que combinam vários atributos definidores de cada texto) quanto por meio das isoladas, um maior número de respostas nas várias categorias. Os resultados indicam um progresso significativo com a idade e a escolaridade em relação ao desenvolvimento da consciência metatextual de textos. As discussões deste estudo focalizam aspectos relevantes sobre a consciência metatextual, pouco discutidos na literatura.

Palavras-chave: Conceito, diferentes gêneros de textos, crianças de escola pública.

ABSTRACT

SILVA, A.P. **A study with public school children about the concept of different text genres.** 2005 83f. **Dissertation** (Master in Cognitive Psychology) – Federal University of Pernambuco, Recife, 2005.

The present study aimed to analyze the development of metatextual awareness in children from first and third grade of a public school, through the investigation of the concept they have of different text genres (story, letter and news article). 40 children from first and third grades, ranging from 7 to 9 years old, take part of this investigation. All subjects were required to perform, individually, two different tasks: (1) The children were asked to define, at random, a story, a letter and a news article. (2) Six texts (two of each genre) were read, randomly, to all children. After listening, the children had to identify to which genre each text belonged. The data were analyzed according to categories created from the answers given by the children. The categories were the same in both tasks. In general, it was observed in both tasks, that the children from third grade were better in conceptualizing the texts, either through mix answers (which combine varied attributes that define each text genre), or through isolated answers. The results indicate a significant progress in the development of metatextual awareness for different text genres according to age and school education. The discussions of this study focus on relevant aspects about metatextual awareness, still limited in the literature of this area.

Key words: Concept; different text genres; public school children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Níveis de significância obtidos através do T-test relativos as comparações entre as séries em relação a cada tipo de definições referentes à história.....	45
Quadro 2- Níveis de significância obtidos através do T-test relativos as comparações entre as séries em relação a cada tipo de definições referentes à carta.....	47
Quadro 3- Níveis de significância obtidos através do T-test relativos as comparações entre as séries em relação a cada tipo de definições referentes à notícia de jornal.....	49
Quadro 4 - Níveis de significância obtidos através do Wilcoxon relativos as comparações entre os tipos de definições em relação aos gêneros de textos	51
Quadro 5 - Níveis de significância obtidos através do Mann-Whitney relativos as comparações entre os tipos de definições em função da série.....	53
Quadro 6 - Níveis de significância obtidos através do Wilcoxon relativos as comparações entre os tipos de textos identificados em cada série	55
Quadro 7 - Níveis de significância obtidos através do T-test relativos as comparações entre as séries em relação a cada tipo de justificativa referente à história.....	57
Quadro 8 - Níveis de significância obtidos através do T-test relativos as comparações entre as séries em relação a cada tipo de justificativa referente à carta	59
Quadro 9 - Níveis de significância obtidos através do T-test relativos as comparações entre as séries em relação a cada tipo de justificativa referente à notícia de jornal.....	61
Quadro 10 - Níveis de significância obtidos através do Mann-Whitney relativos as comparações entre os tipos de justificativas em função da série.....	63
Quadro 11 - Níveis de significância obtidos através do Wilcoxon relativos as comparações entre os tipos de definições em relação aos gêneros de textos	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições relativos à história em função da série	44
Tabela 2: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições relativos à carta em função da série	46
Tabela 3: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições relativos à notícia de jornal em função da série	48
Tabela 4: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições em função dos tipos de textos	50
Tabela 5: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições em função das séries	52
Tabela 6: Número e porcentagem (entre parênteses) das identificações corretas por série e tipo de texto na tarefa de identificação	54
Tabela 7: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas relativos à história em função da série	56
Tabela 8: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas relativos à carta em função da série	58
Tabela 9: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas relativos à notícia de jornal em função da série	60
Tabela 10: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas por série.....	62
Tabela 11: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas por tipo de texto	64
Tabela 12: Número e porcentagem (entre parênteses) das respostas corretas e incorretas em função de cada tipo de justificativa	66
Tabela 13: Número e porcentagem (entre parênteses) de respostas em função de cada tipo de tarefa (definir e identificar).....	67

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	11
1.1 Consciência metatextual: uma tentativa de definição.....	11
1.2. As pesquisas e as diferentes formas de investigar a Consciência Metatextual em crianças	13
1.3. Caracterização dos tipos de textos investigados na presente pesquisa.....	22
1. 3.1. As características da história	23
1.3.2. As características da notícia de jornal	24
1.3.3. As características da carta.....	26
 2. OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	28
2.1. Objetivos do estudo	28
2.2. Metodologia.....	29
2.2.1 Participantes.....	29
2.2.2 Material	30
2.2.3 Procedimento	30
2.3 Tarefa de definição	31
2.4 Tarefa de identificação	31
 3. SISTEMA DE ANÁLISE	33
3.1 Definição do gênero de texto.....	33
3.2 Identificação do gênero de texto.....	37
 4. RESULTADOS.....	43
4.1 Definição dos gêneros de textos	43
4.1.1 Comparações entre as séries em cada tipo de texto	43
4.1.2 Comparações entre os tipos de textos	50
4.1.3 Comparações entre as séries	52

4.2 Identificação do tipo de texto	54
4.2.1 Identificação correta	54
4.2.2 Comparações entre as séries em cada tipo de texto	54
4.2.3 Comparações entre os tipos de texto em cada série.....	55
4.2.4 Justificativas	56
4.2.4.1 Comparações entre as séries em cada tipo de texto	56
4.2.4.2 Comparações entre as séries em cada justificativa	62
4.2.4.3 Comparações entre os tipos de textos em cada justificativa	64
4.2.4.4 Relações entre justificativas e identificações corretas	66
4.3 Comparações entre definir e identificar.....	67
 5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
5.1 Os principais resultados.....	70
5.1.1 Diferenças entre as série	70
5.1.2 Diferenças entre os tipos de textos	73
5.2 Comparações entre definir e identificar.....	74
5.3 Pesquisas futuras	75
 6. REFERÊNCIAS	78
ANEXOS.....	81

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo inicial tem por objetivo trazer para discussão os principais referenciais teóricos e empíricos que fundamentam a presente investigação.

Inicialmente procura-se definir o que vem a ser consciência metatextual, termo este recente na literatura, havendo sido introduzido por Gombert (1992). Em seguida, apresentam-se algumas pesquisas realizadas com crianças a respeito deste tema, atentando-se para as diferentes formas de investigação adotadas pelos pesquisadores na área. Considerando que a presente investigação versa sobre diferentes tipos de textos; em um terceiro momento procura-se caracterizar os tipos de textos examinados nessa pesquisa, a saber: história, carta e notícia de jornal.

1.1. Consciência metatextual: uma tentativa de definição

O conhecimento que as crianças possuem sobre textos tem sido investigado a partir de pesquisas sobre produção e compreensão de textos, estando voltadas para os usos do texto pelo indivíduo. Recentemente, tem sido considerado um outro aspecto deste conhecimento que é a consciência metatextual, aspecto este investigado na presente pesquisa. Antes, porém, de definir o que se entende por consciência metatextual, faz-se necessário definir a consciência metalingüística de modo geral, visto que a consciência metatextual é uma instância da metalinguagem.

A metalinguagem ou consciência metalingüística, em uma perspectiva psicolingüística, pode ser definida como uma atividade em que o indivíduo, de forma intencional e deliberada, focaliza sua atenção nas propriedades da linguagem e não no seu significado. Em outras palavras, o indivíduo se distancia do significado transmitido pela linguagem e se aproxima da forma em que a linguagem se apresenta para extrair ou transmitir um significado. A linguagem passa a ser um objeto de atenção, reflexão e análise, como afirmam vários autores (Garton & Pratt, 1998; Gombert, 1992).

Tunmer, Pratt e Herriman (1984) e Garton e Pratt (1998) classificam a consciência metalingüística em: (1) consciência fonológica – o fonema é tomado como objeto de análise; (2) consciência lexical – a palavra é tomada como objeto de análise; (3) consciência sintática – a frase é tomada como objeto de análise; (4) consciência pragmática – a unidade de análise é a relação entre o sistema lingüístico e o contexto no qual a linguagem se insere. Gombert (1992) acrescenta um novo item nessa classificação: a consciência metatextual, em que o texto é tomado como objeto de análise. Neste tipo de consciência, as propriedades do texto são analisadas, como, por exemplo, sua estrutura e organização.

Gombert (1992) enfatiza que a consciência metatextual está relacionada a metacognição, sendo esta última considerada uma ação reflexiva, uma tomada de consciência por parte do indivíduo acerca de seus próprios processos cognitivos; podendo, desta forma, planejá-los e manipulá-los de maneira deliberada. Segundo o autor, as operações metatextuais também possuem este mesmo controle no que se refere a uma ação deliberada do indivíduo sobre o texto. Desta forma, adotando-se a perspectiva de Gombert, é possível definir a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de reflexão, examinando suas propriedades de forma

intencional. O indivíduo assume uma atitude reflexiva em relação a este objeto lingüístico de forma deliberada, focalizando sua atenção no texto em si mesmo, e não em seus usos (compreensão e a produção).

Uma vez definida a consciência metatextual, faz-se necessário apresentar não apenas os resultados dos estudos na área, mas também apresentar as diferentes metodologias adotadas pelos pesquisadores ao investigar esta consciência em crianças.

1.2. As pesquisas e as diferentes formas de investigar a consciência metatextual em crianças

Segundo Spinillo (Ferreira & Spinillo, 2003; Spinillo & Pratt, 2005; Spinillo & Simões, 2003), pesquisas sobre a consciência metatextual se voltam para o monitoramento da escrita e da compreensão de textos. No entanto, um novo enfoque sobre este tema tem sido explorado: investigar a capacidade do indivíduo em refletir sobre a estrutura e a organização de textos de gêneros diversos, como ilustram as pesquisas de Rego (1996), de Albuquerque e Spinillo (1997; 1998) de Spinillo e Pratt (2000; 2005). Este novo enfoque tem gerado um quadro interessante acerca do desenvolvimento desta habilidade e, ainda, fornecendo informações importantes acerca das diferentes metodologias que podem ser utilizadas para se investigar este tema em crianças (ver Spinillo & Simões, 2003).

Rego (1996), de forma original e pioneira, realizou um estudo longitudinal, investigando quais os critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. Eram apresentados às crianças textos dos quais alguns eram histórias e outros não, embora todos tivessem conteúdos típicos de histórias, como: começos de histórias, histórias sem nexo, meios de história, finais de histórias e história completa. Os textos foram apresentados em

uma versão longa e em uma versão curta. A criança era solicitada a dizer se o texto apresentado era ou não uma história, justificando sua resposta. As justificativas oferecidas variaram em função dos critérios adotados pelas crianças: critérios indefinidos e critérios definidos. Os critérios definidos identificados nas justificativas das crianças eram: o tamanho do texto, a presença de um começo convencional de história (Era uma vez...); chegando a critérios que expressavam a capacidade em refletir sobre as partes constituintes do texto (começo, meio e fim). A autora observou que, com a idade, as crianças passam a utilizar critérios mais definidos e, por volta dos 8 anos, passam a compreender melhor as características formais desse gênero de texto.

Albuquerque e Spinillo (1997; 1998) realizaram pesquisas envolvendo gêneros textuais distintos, no caso, história, carta e notícia de jornal, procurando investigar como os aspectos constituintes desses diferentes gêneros são tomados pela criança em situações de produção e de identificação de textos.

No primeiro estudo (Albuquerque & Spinillo, 1997), 60 crianças com idades entre 5, 7 e 9 anos (alunas do pré-escolar, da primeira e da terceira série do ensino fundamental, respectivamente) eram apresentadas a duas tarefas: uma de produção e outra de identificação. Na primeira tarefa, a criança era solicitada a produzir oralmente uma história, uma carta e uma notícia de jornal. Esta tarefa visava a analisar o desenvolvimento da produção de cada gênero em relação a sua estrutura (partes constituintes) e as suas peculiaridades lingüísticas convencionais. Na segunda tarefa, a pesquisadora lia os três textos, um por vez, solicitando que a criança identificasse se o texto lido era uma história, uma carta ou uma notícia de jornal, justificando sua escolha.

Para avaliar o desempenho das crianças na tarefa de produção, foram adotadas categorias específicas, porém análogas, em relação a cada gênero de texto. Tais categorias

representam, em síntese: (I) falta de qualquer elemento que caracterize o gênero em questão, (II) um conteúdo típico, (III) conteúdo e estrutura organizacional e (IV) conteúdo, estrutura organizacional e forma lingüística típica. Observou-se uma evolução na produção dos três gêneros de textos em função da idade: as crianças de 5 anos apresentavam dificuldades na produção dos três gêneros; as de 7 anos apresentavam dificuldades com a carta; as de 9 anos apresentavam um domínio maior em relação aos três gêneros.

Na tarefa de identificação, as crianças foram classificadas em níveis que se baseavam no número de acertos (identificação correta) e nas justificativas dadas, como brevemente descrito seguir:

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

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

Nível III: identificação correta, usando critérios vagos.

Nível IV: identificação correta, usando critérios precisos: (1) lingüístico (exemplos: “História porque começa com era uma vez”; “Carta porque fala querida”); (2) conteúdo (exemplos: “História porque não é de verdade o que aconteceu”; “Carta porque eles dizem que tão com saudade”; “Notícia de jornal porque fala de uma coisa que aconteceu de verdade.”); (3) função (exemplos: “Carta porque eles tão longe e só dá para falar pela carta”; “Notícia porque precisa anunciar, todo mundo precisa saber daquilo”)¹.

Os dados mostraram que a capacidade de identificar textos progride de critérios indefinidos para critérios definidos que levam ao acerto sistemático. As crianças de 5 anos eram capazes de identificar corretamente os textos, mas tinham dificuldades em explicitar os critérios que adotavam. Os resultados mostraram, ainda, que, de acordo com o tipo de

¹ Esses exemplos foram retirados de Spinillo e Simões (2003).

texto, determinados aspectos (como: conteúdo, forma lingüística e elementos estruturais) tornam-se mais presentes em alguns gêneros do que em outros. Por exemplo, o conteúdo é um critério mais adotado na identificação da notícia do que na identificação da história; por outro lado, os aspectos lingüísticos (Era uma vez) e a estrutura são critérios mais adotados na identificação da história do que da carta, enquanto que os elementos informacionais são exclusivamente característicos da notícia. As autoras concluíram que a natureza do texto é fator relevante na identificação e que os critérios adotados pelas crianças variam em função do gênero de texto apresentado. Um resultado que chamou a atenção das autoras foi que, na tarefa de identificação, as crianças raramente adotavam a estrutura como critério em seus julgamentos. Este fato levou as pesquisadoras a planejar um segundo estudo (Albuquerque & Spinillo, 1998), em que a criança era solicitada a, deliberadamente, voltar sua atenção para as partes constituintes do texto. Essa pesquisa é apresentada adiante.

Comparações entre produção e identificação de textos foram realizadas, sugerindo que produção e identificação são habilidades distintas, que pressupõem processos distintos e variam de acordo com o gênero em questão. Detalhes acerca dos resultados relativos a essas comparações não serão discutidos, visto não ser este o foco do presente estudo.

No segundo estudo, Albuquerque e Spinillo (1998) utilizaram os mesmos gêneros de textos (histórias, cartas e notícias de jornal) que no estudo anterior e uma amostra de mesma idade (5, 7 e 9 anos). Eram lidos para as crianças textos completos e textos incompletos relativos à história, carta e notícia de jornal. Após a leitura, perguntava-se se o texto lido estava completo ou incompleto, pedindo-se à criança que justificasse sua resposta. Diferentes níveis de respostas foram identificados, observando-se o uso da estrutura como critério para julgar a completude e incompletude dos textos. As crianças

mais velhas, inclusive, muitas vezes, eram capazes de determinar, nos textos incompletos, a parte que estava presente.

Considerando os resultados desses dois estudos, é possível notar, de modo geral, que crianças pré-escolares tomam o conteúdo e o tamanho do texto como critérios em seus julgamentos, enquanto crianças em séries mais adiantadas (1^a à 3^a série) adotam outros critérios – aspectos lingüísticos, elementos informacionais e estruturais do texto – que variam de acordo com o gênero de texto julgado. Para cada gênero de texto, um aspecto parece ser mais evidente que outro. Por exemplo, na notícia, prevalece o conteúdo; na carta, a função é mais saliente, e na história, prevalecem o conteúdo, os aspectos lingüísticos convencionais e a estrutura. Assim, a habilidade de refletir sobre a estrutura organizacional do texto depende não somente da idade e escolaridade da criança, mas também da natureza do gênero textual que está sendo objeto de reflexão.

Recentemente, Spinillo e Pratt (2005) compararam a produção e a consciência metatextual em crianças com diferentes níveis de escolaridade, de diferentes classes sociais. Dois grupos de crianças foram formados. O primeiro grupo era formado por crianças de classe média entre 7-8 anos de idade que freqüentavam o primeiro ano do ensino fundamental I; o segundo grupo era formado por crianças de rua, de baixa renda com idades entre 9-10 anos, com pouca ou nenhuma escolaridade, sendo a maior parte destas crianças não alfabetizada. Duas tarefas foram aplicadas: na primeira (produção), as crianças eram solicitadas a produzir oralmente uma história, uma carta e uma notícia de jornal; na segunda tarefa (identificação), as crianças eram solicitadas a julgar se um texto apresentado era uma história, uma carta ou uma notícia de jornal, justificando suas respostas. As categorias adotadas para a análise da produção de histórias baseavam-se naquelas identificadas por Rego (1996) e posteriormente adotadas por Spinillo e Pinto (1994) e

Spinillo (2001). A produção de cartas baseou-se nas categorias identificadas por Albuquerque e Spinillo (1998) e a produção de notícia de jornal baseou-se nas categorias de Albuquerque e Spinillo (1997; 1998). Associada a essas tarefas foi realizada uma entrevista com as crianças em que se perguntava acerca das experiências que tinham em seu cotidiano com histórias, cartas e notícias de jornal, perguntando-se, ainda, o que entendiam por cada um desses textos (definição).

De modo geral, os resultados mostraram que as crianças de classe média apresentavam um maior conhecimento sobre histórias e cartas do que as crianças de rua. Em relação à notícia de jornal, as crianças de rua apresentavam desempenhos semelhantes ou superiores às crianças de classe média. Esses resultados foram explicados em termos do contato que essas crianças têm em seu cotidiano com esses textos. Enquanto as crianças de classe média estão mais expostas a cartas e histórias em casa e na escola, as crianças de rua não têm essa experiência com esses textos, porém estão familiarizadas com a notícia de jornal. Isso ocorre porque entram em contato com esse gênero de texto nos lugares públicos como bares e restaurantes ao verem/ouvirem as reportagens do rádio e da TV. Desse modo, notícias de jornal são mais familiares e significativas do que cartas e histórias para essas crianças. Os autores concluíram que as experiências do cotidiano (formais e informais) influenciam o conhecimento que elas têm sobre os diferentes gêneros de textos, conhecimento este que se reflete tanto na produção como na consciência metatextual.

Apesar da importância desse estudo, o exame da consciência metatextual a partir de definições foi feito de forma exploratória, inserido em uma pesquisa mais ampla. No entanto, seria interessante conduzir uma pesquisa especificamente voltada para este aspecto que se propusesse a examinar de maneira mais sistemática e detalhada as definições das

crianças sobre diferentes tipos e textos. Este é o objetivo da presente investigação, como será descrito adiante.

Ainda é possível identificar na literatura estudos que procuram investigar as relações entre consciência metatextual e outras habilidades lingüísticas, como a compreensão e a produção de textos.

Simões (2002) investigou as relações entre compreensão e consciência metatextual relativas à história através de um estudo longitudinal com crianças que iniciaram a pesquisa com 7 anos, cursando a 1ª série do Ensino Fundamental I e finalizaram com 8 anos, cursando a 2ª série do Ensino Fundamental I. O principal resultado foi que não se observou uma correlação entre o desenvolvimento da consciência metatextual e o desenvolvimento da compreensão de histórias. Mesmo quando ficou estabelecido um progresso nas duas habilidades, não se detectaram correlações que pudessem indicar que o progresso em uma habilidade seria importante para o desenvolvimento da outra. Ambas, portanto parecem exigir padrões diferentes de desenvolvimento no período investigado.

Ferreira e Spinillo (2003) examinaram as relações entre consciência metatextual e produção de histórias através de um estudo de intervenção. Os autores investigaram se a habilidade de produzir histórias poderia ser desenvolvida a partir de situações de intervenção em que fosse explicitamente ensinado à criança que histórias têm uma estrutura típica (introdução da cena e os personagens, situação-problema, desfecho) que apresentam uma organização hierárquica de suas partes, e que possuem convenções lingüísticas que as caracterizam. Participaram do estudo 64 crianças de baixa renda, com idades entre 7 e 8 anos matriculadas na primeira e segunda série de escolas públicas. Em cada série as crianças foram divididas em um grupo experimental e um grupo de controle. A investigação foi dividida em: pré-teste (produção de histórias); intervenção (três sessões

individuais oferecidas apenas às crianças do grupo experimental); e pós-teste (produção de histórias). As sessões de intervenção versavam sobre análise e reflexão acerca dos componentes estruturais, organização e convenções lingüísticas próprias de história. De modo geral, os resultados mostraram que a intervenção beneficiou as crianças do grupo experimental que, no pós-teste passaram a produzir histórias mais elaboradas do que no pré-teste e mais elaboradas do que as crianças do grupo de controle no pós-teste. Concluiu-se que se pode ensinar à criança acerca de um esquema narrativo de histórias, e que esta aquisição tem um efeito positivo sobre a produção de histórias.

Recentemente, Spinillo e Simões (2003), em artigo teórico acerca de aspectos conceituais e metodológicos sobre o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças, procuram mostrar os principais resultados das pesquisas na área e discutem as diferentes metodologias utilizadas nos estudos sobre este tema. A partir desse texto e dos demais acima descritos, é possível verificar que há muitas formas de se investigar a consciência metatextual em crianças:

- (1) a partir de situações de identificação em que se pede à criança que identifique qual o tipo de texto que está sendo apresentado. Neste caso, diferentes tipos de texto são apresentados (história, carta, notícia de jornal).
- (2) a partir de situações de julgamento acerca da aceitação de um texto como sendo de um determinado gênero, ou acerca da completude ou incompletude de textos diversos. Neste caso, textos de um mesmo gênero ou de diferentes gêneros são apresentados de forma completa, de forma incompleta ou sem nexo;

- (3) a partir de situações em que a criança é solicitada a determinar não apenas se o texto está completo ou incompleto, mas também a especificar qual a parte que está presente ou que está faltando.

Pode-se notar que são inúmeras as situações de investigação propostas para as crianças. No entanto, é possível pensar que além dessas, outras situações podem ser apresentadas para examinar a consciência metatextual em crianças. Spinillo (2002), por exemplo, acredita ser interessante investigar as definições que as crianças fornecem sobre diferentes gêneros textuais. Segundo a autora, perguntar ‘O que é uma história/ uma carta/ /uma notícia de jornal/?’ Pode suscitar respostas informativas acerca das concepções que a criança apresenta sobre esses gêneros de textos.

Essa metodologia de investigação foi denominada por Luria (1979, p.113) de método de definição de conceitos. Definir algo, como afirma o autor, é “uma operação verbal e lógica bem clara, na qual se usa uma série de idéias logicamente subordinadas para chegar a uma conclusão geral, desprezando automaticamente qualquer consideração extra-lógica”. Definir requer do indivíduo levar em conta atributos/critérios diversos como definidores de um dado conceito. Para uma criança, quais seriam, por exemplo, os atributos/critérios definidores de história, de carta ou de uma notícia de jornal? Seriam atributos/critérios relativos a propriedades lingüísticas do texto, envolvendo, portanto, uma reflexão metalingüística? Seriam atributos/critérios de outra ordem, como por exemplo, seus usos e funções, seu conteúdo?

Assim, um outro aspecto importante acerca da consciência metatextual é procurar saber se a criança sabe definir diferentes textos e se as definições que oferece envolvem os atributos/critérios importantes definidores de cada gênero de texto. Pelo que se sabe dos

estudos na área, apenas Spinillo e Pratt (2005) e Spinillo (2002) investigaram as definições que crianças oferecem em relação à história, carta e notícia de jornal. Porém, os autores não exploraram em detalhes as definições das crianças, sendo importante investigar esse aspecto através de um estudo específico como é o caso da presente pesquisa.

A capacidade de formular conceitos é desenvolvida, principalmente, através da educação, sendo importante examinar o papel desempenhado pela escolaridade no desenvolvimento dessa capacidade em relação ao conceito que crianças possuem sobre diferentes gêneros de textos.

Considerando as diferentes tarefas adotadas, conforme mencionado, a presente pesquisa pretende combinar duas tarefas distintas: identificação e definição de textos de diferentes gêneros. A exemplo de outros estudos, serão investigados três tipos² de textos amplamente utilizados em nossa sociedade: história, carta e notícia de jornal. Antes de descrever o estudo propriamente dito, torna-se necessário apresentar as principais características desses três tipos de textos, como mostrado a seguir.

1.3. Caracterização dos tipos de textos investigados na presente pesquisa

Cada gênero de texto possui convenções lingüísticas e estruturais próprias que os definem. Hudson e Shapiro (1991), discutindo a respeito de textos narrativos (história, relato de experiência pessoal e *scripts*), apontam, ainda, o conteúdo e as funções que caracterizam os diferentes textos narrativos. Como a presente investigação versa sobre história, cartas e notícias de jornal, apenas esses gêneros de textos serão caracterizados a

² A expressão ‘tipo de texto’ refere-se a diferenças a respeito de padrões de organização de textos e não necessariamente a ‘gêneros textuais’, termo este que é usado na literatura em referência à classificação de eventos comunicativos.

seguir, embora a literatura mostre que outros gêneros de textos são também investigados com crianças (por exemplo: *scripts*, relato de experiências pessoais, textos dissertativos e argumentativos etc.). Tomando Hudson e Shapiro (1991) e as discussões de Albuquerque e Spinillo (1998), é possível caracterizar os tipos de textos investigados na presente pesquisa como se segue.

1.3.1. As características da história

Alguns aspectos são considerados nessa tentativa de caracterização da história: sua estrutura típica (componentes e organização), suas convenções lingüísticas, o conteúdo e sua função.

Estrutura e aspectos lingüísticos

Segundo diversos autores baseados nas gramáticas de história (ver Rego, 1986; Spinillo, 1991; 1993; 2001), entre os componentes próprios do gênero história, há personagens e uma seqüência cronológica de eventos (começo, meio e fim), apresentados de forma convencional, e uma situação-problema seguida de um desfecho. Desta forma, a história é considerada um texto narrativo que apresenta em sua organização três elementos fundamentais: Um começo caracterizado pela descrição da cena e introdução dos personagens através de marcadores típicos de abertura de história como: “Era uma vez...”; um meio que relata eventos ordenados em cadeias e uma situação-problema onde constam metas e obstáculos; e um final com o desfecho da situação-problema, apresentando também marcadores típicos como: “... e foram felizes para sempre”.

Função

Segundo Hudson e Shapiro (1991) e Engel (1995), as histórias apresentam a função de comunicação e representação. Histórias servem para lazer, transmitir informações, como também auxiliar na compreensão social de eventos. Esta segunda função serve freqüentemente para recontar experiências pessoais no formato de histórias. Na história, o narrador procura aproximar seu conhecimento sobre o evento ocorrido na história. Este conhecimento pode ser: geral, um simples episódio ou uma construção de ficção diferente da história. Conhecimentos do tipo: papel social, funções e interações sociais servem de base para a construção das histórias.

Conteúdo

A história traz em seu conteúdo elementos de ficção que embora apresentem caráter lúdico, podem versar sobre temas importantes para determinado grupo social por apresentar valores e crenças relevantes para este grupo, ou informações que precisam ser transmitidas para manter a cultura de uma determinada civilização. Apesar do seu caráter de ficção, a história também pode ser utilizada como um elemento que auxilia a compreender e resolver conflitos interpessoais e ainda, ser utilizada no ensino dos vários temas do currículo escolar.

1.3.2. As características da notícia de jornal

Alguns aspectos são considerados nessa tentativa de caracterização da notícia de jornal: sua estrutura típica (elementos informacionais e organização), suas convenções lingüísticas, o conteúdo e sua função (ver Albuquerque & Spinillo, 1997, Teberosky, 1992).

Estrutura e aspectos lingüísticos

Em uma notícia, espera-se o relato de um fato normalmente introduzido por uma manchete seguida de texto com diversas informações. Embora não tenha uma estrutura tão estável quanto a história prototípica, a notícia de jornal apresenta em sua organização uma manchete que funciona como um título que fornece o tópico central que será tratado no texto que se segue, trazendo em seguida elementos que consistem em seis itens básicos que independem da ordem. Estes são os seguintes: o que, quem, quando, onde, como e porque. Estes podem aparecer no texto em momentos diversos sem alterar o que é trazido na informação. Em outras palavras, à exceção da manchete que aparece no início, os demais elementos informacionais não aparecem numa ordem fixa. Esta ordem vai depender do produtor da notícia e da importância das informações.

Em seu vocabulário, devem-se evitar palavras pouco familiares para o público-alvo que ela pretende atingir, eliminando-se adjetivos vazios e sem importância. As frases devem ser curtas e na voz ativa e a informação deve trazer de modo claro às circunstâncias de tempo e de quantidade. A linguagem deve ser neutra, evitando a primeira pessoa quer seja do plural ou do singular, procurando manter uma certa distância sobre o que é narrado.

Função

A notícia é um texto que tem por objetivo cumprir uma função social que é a de informar fatos de interesse para um determinado grupo social.

Conteúdo

A notícia traz conteúdos relacionados à informação que possui importâncias sociais e atuais, verídicas e de interesse público. Ao contrário da história que pode envolver

conteúdos e personagens de ficção, as notícias irão falar sobre conteúdos e pessoas reais que procuram trazer fatos que interessam uma determinada comunidade.

1.3.3. As características da carta

Alguns aspectos são considerados nessa tentativa de caracterização da carta: sua estrutura típica (elementos e organização), suas convenções lingüísticas, o conteúdo e sua função (ver Albuquerque & Spinillo, 1998).

Estrutura e aspectos lingüísticos

A estrutura e organização típica de uma carta envolvem a presença de alguns elementos em uma ordem estável. A carta, de acordo com Albuquerque e Spinillo (1998), apresenta em sua estrutura uma seqüência que se inicia pelo local e data e por uma saudação do remetente ao destinatário. Em seguida há uma comunicação relacionada a aspectos pessoais, finalizada com uma despedida e a identificação de quem está escrevendo (remetente). Perguntas podem ser endereçadas ao destinatário, embora o remetente saiba que as respostas a essas perguntas (como se fosse um diálogo) serão respondidas posteriormente, e não espera uma pronta resposta como em um diálogo em uma interação face-a-face. A carta, diferentemente da história e da notícia, apresenta um destinatário definido; logo, de acordo com as relações entre o remetente e o destinatário, a carta pode apresentar um estilo lingüístico que se aproxima da linguagem oral. A linguagem mais formal ou mais informal da carta depende das relações entre o remetente e o destinatário e também dos objetivos da comunicação entre eles.

Função

A função básica é estabelecer a comunicação à distância entre duas pessoas. Apresenta, também, uma característica informacional em que o remetente fornece informações de natureza e de interesse pessoal ao destinatário.

Conteúdo

O conteúdo da carta ao contrário da história e semelhante ao da notícia, apresenta fatos e personagens reais, porém na notícia este conteúdo é de ordem pública e na carta é de ordem privada com um destinatário particular e definido. É comum encontrar cartas com mensagens afetivas.

A partir dessas características, nota-se que cada um desses textos tem peculiaridades distintas quanto à estrutura organizacional, componentes básicos, estilos lingüísticos, conteúdo e funções sociais que desempenham. Quais desses aspectos seriam considerados pelas crianças ao definirem cada um desses textos? Seriam esses aspectos considerados na identificação de textos de diferentes tipos? Esses e outros pontos serão discutidos mais adiante.

2. OBJETIVOS E METODOLOGIA

2.1. Objetivos do estudo

O presente estudo tem por objetivo analisar o desenvolvimento da consciência metatextual, associando dois aspectos distintos, porém complementares, a respeito do conhecimento de crianças sobre textos: a capacidade de identificar textos de diferentes tipos e a capacidade de definir textos de diferentes tipos. A identificação e a definição serão investigadas em uma mesma amostra de crianças, em relação a textos que são usualmente veiculados em uma sociedade letrada: história, carta e notícia de jornal.

A identificação de textos é tarefa já adotada na literatura, porém a definição de textos é uma tarefa que foi explorada, mas que precisa ser sistematizada. Apesar de existirem várias pesquisas que investigam a consciência metatextual sobre diversos aspectos, como citado anteriormente, o presente estudo procura investigar a consciência metatextual a partir de um outro paradigma metodológico que consiste em solicitar da criança uma definição sobre diferentes gêneros de textos. A forma como a criança define um texto está intimamente relacionada aos aspectos que ela considera relevantes em sua caracterização.

É importante investigar a consciência metatextual a partir de tarefas distintas, pois, como afirmam Spinillo e Simões (2003) tarefas distintas avaliam aspectos distintos da consciência metatextual, possibilitando descobrir qual aspecto é mais complexo e qual o

mais elementar, fornecendo, assim, indicadores acerca do desenvolvimento da consciência metatextual.

A pesquisa apresentada é, portanto, uma replicação parcial do estudo de Spinillo (2002) que versa sobre a definição; mas, diferentemente deste estudo, a presente pesquisa inclui uma tarefa de identificação de textos, como aquela realizada por Albuquerque e Spinillo (1997). Acrescente-se a esses objetivos comparações entre crianças com níveis distintos de escolarização (1ª e 3ª séries), na tentativa de examinar possíveis progressões entre séries quanto à identificação e quanto à definição.

2.2 Metodologia

O presente estudo consiste em duas tarefas voltadas para o exame da consciência metatextual em crianças: uma tarefa de identificação de textos e uma tarefa de definição de textos.

2.2.1 Participantes

Participaram do estudo 40 crianças de baixa renda, com idades entre 7 e 9 anos, alunas de uma escola pública da cidade de Paulista, Pernambuco. As crianças foram igualmente divididas em dois grupos: Grupo 1, formado por 20 crianças alunas da 1ª série do Ensino Fundamental; e Grupo 2, formado por 20 crianças alunas da 3ª série do Ensino Fundamental.

As crianças foram entrevistadas mediante autorização escrita dos pais ou responsáveis, de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

2.2.2 Material

Nas duas tarefas foram utilizados: gravador, fitas cassetes e folhas de anotação para uso do examinador. Na tarefa de identificação foram utilizados seis textos: duas histórias, duas cartas e duas notícias de jornal (Anexo I). Importante mencionar que os textos utilizados foram os mesmos anteriormente adotados por Albuquerque e Spinillo (1997).

2.2.3 Procedimento e planejamento experimental

Cada criança foi individualmente entrevistada por uma mesma examinadora em duas sessões, uma relativa a cada tarefa, havendo um período de aproximadamente, uma semana entre elas. Para metade das crianças em cada série foi aplicada na primeira sessão à tarefa de definição, e na segunda sessão foi aplicada à tarefa de identificação. Para a outra metade das crianças em cada série foi aplicada a ordem inversa de apresentação. Isso foi feito com o objetivo de controlar um possível efeito de ordem de uma tarefa sobre a outra. O tempo de aplicação de cada tarefa era livre. As sessões relativas a cada tarefa foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas em protocolos individuais relativos a cada criança.

2.3 Tarefa de definição

O objetivo desta tarefa foi examinar os diferentes tipos de definições que surgiram nas respostas das crianças e se estas definições envolviam os atributos característicos de cada gênero de texto: conteúdo, função, estrutura, aspectos lingüísticos necessários a cada gênero de texto. Através de uma entrevista o examinador fez a seguinte pergunta-chave: “Para você, o que é uma história/carta/notícia de jornal?”. Outras perguntas foram feitas com o objetivo de esclarecer as respostas dadas. A ordem das perguntas (definição de história, de carta e de notícia de jornal) foi randomizada.

2.4 Tarefa de identificação

O objetivo desta tarefa foi examinar se as crianças identificavam textos de diferentes gêneros e quais os critérios que adotavam em suas identificações. O examinador leu para cada criança um texto por vez (Anexo I). Após a leitura de cada texto, foi perguntado à criança se para ela o texto que foi lido era uma carta, uma história ou uma notícia de jornal. Justificativas foram solicitadas para examinar se as crianças utilizavam em suas identificações os atributos necessários à identificação de cada gênero de texto: conteúdo, função, estrutura, aspectos lingüísticos. A ordem de apresentação dos textos foi randomizada.

Em ambas as tarefas as respostas e justificativas foram gravadas em áudio e transcritas em protocolos individuais. As respostas e justificativas das crianças, tanto na tarefa de identificação com na tarefa de definição, foram analisadas e agrupadas em

diferentes categorias que forma o sistema de análise que é descrito e exemplificado no próximo capítulo.

3. SISTEMA DE ANÁLISE

Este capítulo consiste na apresentação do sistema de análise adotado em cada tarefa, descrevendo os tipos e respostas e fornecendo exemplos.

3.1 Definição do gênero de texto

Tomando por base o relatório de Spinillo (2000) e a partir dos protocolos das crianças realizou-se um levantamento das definições oferecidas em relação a cada item. A partir dos critérios/atributos relativos a cada tipo de texto investigado (história, carta e notícia de jornal) as definições das crianças foram agrupadas em seis diferentes tipos de definições que são descritos e exemplificados a seguir.

Tipo 1: a criança não fornece uma definição clara. Na maioria das vezes são definições de natureza subjetiva e opinativa. Exemplos:

Exemplo 1 (história)

Acho engraçada e muito boa de ouvir.

Exemplo 2 (carta)

É pra dar notícia de telefone.

Exemplo 3 (notícia de jornal)

É boa pra ler.

Tipo 2: Definições voltadas para os aspectos materiais do texto. Estando eles presentes de forma isolada ou de forma combinada. Dois aspectos materiais foram identificados como critério/atributo considerado pela criança: o veículo ou portador de texto e os aspectos gráficos do texto. Exemplos:

Exemplo 4 (história)

C: Os desenhos, os nomes e um livrinho. (aspecto gráfico e portador)

Exemplo 5 (carta)

C: Eu acho que é um papel que os outros escrevem e pegam um envelope e colocam dentro. (portador)

Exemplo 6 (notícia de jornal)

C: tem que ter fotos e letrinhas pra pessoa ficar lendo. (aspecto gráfico)

Tipo 3: Definições voltadas para aquilo que é o conteúdo do texto. Dois aspectos foram identificados nas definições deste tipo: o tema e os personagens. Esses aspectos poderiam parecer de forma isolada ou de forma combinada na definição. Exemplos:

Exemplo 7 (história)

C: Um bocado de bruxa, fantasma, menina e menino.

Exemplo 8 (carta)

É como se eu tivesse falando o que tá acontecendo comigo, aí pego e fico contando e no final eu digo: estou com saudades, volte logo.

Exemplo 9 (notícia de jornal)

É o que ta falando do que aconteceu como na vacina.

Tipo 4: Definições voltadas para os usos e funções do texto. Nota-se nesse tipo de definição que a criança define com base nos aspectos pragmáticos relacionados aos propósitos do texto em uma sociedade letrada. Exemplos:

Exemplo 10 (história)

Tem que ter uma coisa que a criança possa aprender.

Exemplo 11 (carta)

É pra dar pra os outros pra abrir e ler.

Exemplo 12 (notícia de jornal)

A pessoa lê pra saber das coisas.

Tipo 5: Definições voltadas para a estrutura do texto. Nota-se nesse tipo de definição que a criança define com base nos elementos constituintes do tipo de texto que está em análise e com base nas convenções lingüísticas que o caracterizam. Exemplos:

Exemplo 13 (história)

É quando começa com Era uma vez...

Tipo 6: Definições mistas em que os tipos de justificativas anteriores são combinados entre si em uma única definição. Identificou-se, por exemplo, a combinação de justificativa Tipo 2 com a justificativa Tipo 3; ou justificativa Tipo 3 com justificativa Tipo 4 etc. Exemplos:

Exemplo 14 (história)

É por exemplo, eu to contando da vida da pessoa que aconteceu, ou uma fábula, ou senão uma história que eu to inventando. Tem que ter começo, meio e fim.

Exemplo 15 (carta)

É quando uma pessoa tá longe e manda uma carta quando não pode ir na casa que é muito longe. Quando tá avisando que não pode ir visitar, porque o filho tá doente.

Exemplo 16 (notícia de jornal)

Tem coisas graves e tem coisas de esporte, Como se fosse o noticiário, um meio de comunicação. Tem que ter coisas que acontecem.

É importante ressaltar que justificativas mistas (Tipo 6) foram as mais freqüentes e que critérios relativos à estrutura do texto apareciam de forma isolada apenas em relação à história. O critério da estrutura só aparecia na carta e na notícia de jornal quando em respostas mistas, isto é, quando combinados com outros critérios/atributos.

3.2 Identificação do gênero de texto

Como descrito no capítulo dedicado ao método, a tarefa de identificação envolvia tanto a identificação do tipo de texto que estava sendo apresentado quanto à justificativa da resposta dada. Assim, os dados nessa tarefa foram analisados de duas formas: em função do número de acertos na identificação do texto e em função do tipo de justificativa oferecido. A partir da análise das justificativas oferecidas foi possível agrupar as justificativas das crianças em um sistema de análise idêntico aquele adotado na tarefa de definição, como descrito e exemplificado a seguir.

Tipo 1: a criança não fornece uma justificativa clara. Na maioria das vezes são justificativas de natureza subjetiva e opinativa. Exemplos³:

Exemplo 17 (história)

E: Para você, o que eu li é uma história, carta ou notícia de jornal?

C: História

E: Por que?

C: Porque a pessoa lê bem lento assim.

Exemplo 18 (carta)

E: Pra você o que eu li é uma carta, história ou notícia de jornal?

C: Carta

E: Por que?

C: Porque deixa a pessoa feliz.

³ A fala da examinadora é precedida de E, e a fala da criança é precedida de C.

Exemplo 19 (notícia de jornal)

E: Pra você o que eu li é uma história, carta ou notícia de jornal?

C: Notícia de jornal

E: Por que?

C: porque quando ta dirigindo o barco às vezes é muito forte e derruba o barco.

Tipo 2: Justificativas voltadas para os aspectos materiais do texto estivessem eles presentes de forma isolada ou de forma combinada. Dois aspectos materiais foram identificados como critério/atributo considerado pela criança: o veículo ou portador de texto e os aspectos gráficos do texto. Exemplos:

Exemplo 20 (história)

E: Pra você o que eu li é uma notícia de jornal, carta ou história?

C: História

E: Por que?

C: Porque tem muito nome e tem muito desenho.

Exemplo 21 (carta)

E: Pra você o que eu li é uma história, carta ou notícia de jornal?

C: carta

E: Por que?

C: Porque tem pouco nome e tem pouco desenho.

Exemplo 22 (notícia de jornal)

E: Pra você o que eu li é uma história, notícia de jornal ou carta?

C: Notícia de jornal

E: Por que?

C: Porque aparece na televisão.

Tipo 3: Justificativas voltadas para aquilo que o texto comunica, para o conteúdo do texto.

Dois aspectos foram identificados nas justificativas deste tipo a respeito do conteúdo do texto. Um aspecto de caráter geral referente ao fato do conteúdo do texto ser pessoal, público, fictício, verdadeiro. O outro aspecto de caráter específico, particular aquele texto que estava sendo apresentado à criança (os eventos apresentados, as pessoas, personagens, interlocutores envolvidos). Esses aspectos poderiam aparecer de forma isolada ou combinada em uma mesma justificativa. Exemplos:

Exemplo 23 (história)

E: Pra você o que eu li é uma história, notícia de jornal ou carta?

C: História

E: Por que?

C: Porque tem os filhotes e eles fugiram e depois voltaram.

Exemplo 24 (carta)

E: Pra você o que eu li é uma carta, notícia de jornal ou história?

C: Carta

E: Por que?

C: Por causa da escola, a menina e a fazenda.

Exemplo 25 (notícia de jornal)

E: Pra você o que eu li é uma história notícia de jornal ou carta?

C: Notícia de jornal

E: Por que?

C: Porque ta contando que cinco pessoas morreram afogadas e o barco afundou.

Tipo 4: Justificativas voltadas para os usos e funções do texto. Nota-se nesse tipo de justificativa a criança identifica com base nos aspectos pragmáticos relacionados aos propósitos de textos em uma sociedade letrada. Exemplos:

Exemplo 26 (carta)

E: Pra você o que eu li é uma história, carta ou notícia de jornal?

C: Carta

E: Por que?

C: Porque ela ta chamando a sobrinha pra ir passar as férias

Exemplo 27 (notícia de jornal)

E: Pra você o que eu li é uma notícia de jornal, carta ou história?

C: Notícia de jornal

E: Por que?

C: Porque ta avisando que o barco afundou.

Tipo 5: Justificativas voltadas para a estrutura do texto. Nota-se nesse tipo de justificativa que a criança identifica com base nos elementos constituintes do tipo de texto que está em análise e com base nas convenções lingüísticas que o caracterizam. Exemplos:

Exemplo 28 (história)

E: Pra você o que eu li é uma história, notícia de jornal ou carta?

C: História

E: Por que?

C: Porque toda história começa com “Era uma vez.”

Exemplo 29 (carta)

E: Pra você o que eu li é uma história, carta ou notícia de jornal?

C: Carta

E: Por que?

C: Porque tem o nome beijo.

Tipo 6: Justificativas mistas em que os tipos de justificativas anteriores são combinados entre si em uma única justificativa. Identificou-se, por exemplo, a combinação de justificativa Tipo 2 com a justificativa Tipo 3; ou justificativa Tipo 3 com justificativa Tipo 4 etc. Exemplos:

Exemplo 30 (história)

E: Pra você o que eu li é uma história, notícia de jornal ou carta?

C: História

E: Por que?

C: Porque tem Era uma vez... e por causa do fim (ele é muito guloso e prometeu nunca mais ser guloso).

Exemplo 31 (carta)

E: Pra você o que eu li é uma carta, notícia de jornal ou história?

C: Carta

E: Por que?

C: Porque a carta coloca o nome e manda pelo correio.

Exemplo 32 (notícia de jornal)

E: Pra você o que eu li é uma história notícia de jornal ou carta?

C: Notícia de jornal

E: Porque?

C: Porque ta avisando que o barco afundou e morreram cinco pessoas no passeio de barco e porque passa no jornal.

É importante ressaltar que ao identificar histórias às crianças não adotavam o critério/atributo relacionado à função. Observou-se, ainda, que o critério/atributo relacionado à estrutura de forma isolada não aparecia na identificação da notícia. As razões para isso serão discutidas nas conclusões.

4. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados referentes a ambas as tarefas aplicadas neste estudo. Inicialmente serão apresentados os resultados relativos à Tarefa de Definição, os quais se referem às definições verbais oferecidas pelas crianças. Em seguida são apresentados os resultados referentes à Tarefa de Identificação em que os dados foram analisados em função do número de acertos na identificação dos textos apresentados às crianças e às justificativas fornecidas pelos participantes.

4.1 Definição dos gêneros de textos

Como apresentado no capítulo anterior, dedicado ao sistema de análise adotado neste estudo, as definições das crianças foram classificadas em seis diferentes tipos em função dos critérios que adotavam. Os resultados na tarefa de definição são apresentados inicialmente em função das séries, comparando-as e, posteriormente em relação aos tipos de textos.

4.1.1 Comparações entre as séries em cada tipo de texto

A distribuição das definições em função desses tipos por série é apresentada em relação a cada tipo de textos separadamente, como mostra a Tabela 1 (história), a Tabela 2 (carta) e a Tabela 3 (notícia de jornal).

Tabela 1: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições relativos à história em função da série.

DEFINIÇÕES	1ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido) (n=4)	4 (100)	0
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=8)	4 (50)	4 (50)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n=5)	4 (80)	1 (20)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=3)	1 (33,3)	2 (66,7)
Tipo 5 (Estrutura) (n=1)	0	1 (100)
Tipo 6 (Mista) (n=19)	7 (36,8)	12 (63,1)

A partir da aplicação do t-test (ver Quadro 1), de modo geral, observa-se que definições mistas, que envolvem mais de um critério, foram mais utilizadas do que os demais tipos de definições, tanto na 1ª como na 3ª série. No entanto, as crianças da 3ª série oferecem mais definições mistas (63,1%) do que as crianças da 1ª série (36,8%), porém esta diferença não foi significativa, como mostra o Quadro 1.

Nota-se que definições Tipo 1 (não define ou adota critério indefinido) aparecem apenas entre as crianças da 1ª série. Diferenças entre os demais tipos de definições não foram significativas. O que se observa é que as séries pouco variam quanto aos tipos de definições que adotam em relação à história.

Quadro 1: Níveis de significância obtidos através do T-Teste relativos às comparações entre as séries em relação a cada tipo de definição referente à história.

TIPOS DE DEFINIÇÃO	VALORES DE P
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido)	P= 0,036 (significativa)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	P= 1,0 (não significativa)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	P= 0,15 (não significativa)
Tipo 4 (Usos e Funções)	P= 0,56 (não significativa)
Tipo 5 (Estrutura)	P= 0,32 (não significativa)
Tipo 6 (Mista)	P= 0,11 (não significativa)

De maneira geral, as crianças da 3ª série tendem, mais do que as crianças da 1ª série, a combinar vários critérios em uma única definição, parecendo estar atentas ao fato de que uma definição pode envolver múltiplos aspectos que são combinados. As crianças da 1ª série, por sua vez, parecem tender a adotar critérios de forma mais isolada que combinada.

Tabela 2: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições relativos à carta em função da série.

DEFINIÇÕES	1ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido) (n=5)	5 (100)	0
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=3)	3 (100)	0
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n=8)	3 (37,5)	5 (62,5)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=7)	2 (28,6)	5 (71,4)
Tipo 5 (Estrutura) (n=0)	0	0
Tipo 6 (Mista) (n=17)	7 (41,2)	10 (58,8)

Com relação à carta, a Tabela 2 mostra que a maioria das definições em ambas as séries se concentraram no Tipo 6 (misto), embora as crianças da 3ª série fornecessem mais respostas mistas (58,8%) que as crianças da 1ª série (41,2%), porém, essa diferença não foi significativa. Observou-se, ainda, que a única diferença significativa entre as séries foi em relação às definições Tipo 1 (não define ou adota critério indefinido) que eram fornecidas apenas pelas crianças da 1ª série. Fato semelhante ocorreu em relação a definições Tipo 4 (usos e funções), porém a diferença entre as séries não se mostrou significativa, como mostra o Quadro 2 que confirmou a diferença através do T-test.

Quadro 2: Níveis de significância obtidos através do T-Teste relativos às comparações entre as séries em relação a cada tipo de definição referente à carta.

TIPOS DE DEFINIÇÃO	VALORES DE P
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido)	P= 0,016 (significativa)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	P= 0,075 (não significativa)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	P= 0,44 (não significativa)
Tipo 4 (Usos e Funções)	P= 0,22 (não significativa)
Tipo 5 (Estrutura)	Resposta nula (0) não avaliada pelo teste.
Tipo 6 (Mista)	P= 0,35 (não significativa)

A distribuição dos tipos de definições relativos à notícia de jornal em função da série é mostrada na tabela a seguir:

Tabela 3: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições relativos à notícia de jornal em função da série.

DEFINIÇÕES	1ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido) (n=4)	4 (100)	0
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=2)	1 (50)	1 (50)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n=15)	7 (46,6)	8 (53,3)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=1)	1 (100)	0
Tipo 5 (Estrutura) (n=0)	0	0
Tipo 6 (n=18) (Mista)	7 (38,9)	11 (61,1)

A Tabela 3 mostra que, de modo geral, em relação à notícia de jornal as definições das crianças se concentravam no Tipo 3 (conteúdo e personagem) e Tipo 6 (mista). As crianças da 3ª série (Tipo 6: 61,1%) forneciam mais definições mistas que as da 1ª série (Tipo 6: 38,9%), porém esta diferença não foi significativa como mostra o Quadro 3. A única diferença significativa entre as séries foi que as crianças da 1ª série forneciam definições Tipo 1 (não define ou adota critérios indefinidos), enquanto as da 3ª série não forneciam. Essas diferenças foram confirmadas pelo t-test, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Níveis de significância obtidos através do T-Test relativos às comparações entre as séries em relação a cada tipo de definição referente à notícia de jornal

TIPOS DE DEFINIÇÃO	VALORES DE P
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido)	P= 0,036 (significativa)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	P= 1,0 (não significativa)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	P= 0,53 (não significativa)
Tipo 4 (Usos e Funções)	P= 0,32 (não significativa)
Tipo 5 (Estrutura)	Resposta nula (0) não avaliada pelo teste.
Tipo 6 (Mista)	P= 0,35 (não significativa)

É importante ressaltar que definições mistas sugerem que a criança considera que o texto envolve várias características simultaneamente e não de forma isolada. É possível que essas definições demonstrem um domínio maior do texto por parte das crianças do que definições que envolvem características isoladas.

De modo geral, é possível afirmar que na tarefa de definição os dois grupos se assemelham quanto às definições fornecidas nos três tipos de textos, sendo a principal diferença em relação ao Tipo 1 (não define) que estava presente apenas entre as crianças da 1ª série. Isso sugere que essas crianças tinham dificuldades em apresentar uma definição verbal dos tipos de textos investigados. Esse dado será discutido no capítulo final.

4.1.2. Comparações entre os tipos de textos

Com o objetivo de examinar se as definições oferecidas variavam em função do tipo de texto que estava sendo apresentado, elaborou-se a Tabela 4.

Tabela 4: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições em função dos tipos de texto.

DEFINIÇÕES	HISTÓRIA	CARTA	NOTÍCIA DE JORNAL
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido) (n=13)	4 (31)	5 (38)	4 (31)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=13)	8 (61,5)	3 (23)	2 (15,5)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n= 28)	5 (17,8)	8 (28,6)	15 (53,6)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n= 11)	3 (27,3)	7 (63,6)	1 (9,1)
Tipo 5 (Estrutura) (n=1)	1 (100)	0	0
Tipo 6 (Mista) (n= 54)	19 (35,2)	17 (31,5)	18 (33,3)

O teste de Wilcoxon mostrou que os diferentes tipos de definições variam em função do tipo de texto, como pode ser visto no Quadro 4, por exemplo, como mostra a Tabela 4 os aspectos materiais do texto (tipo 2: gráfico e veículo) são mais frequentes em

relação à história do que em relação a carta e a notícia de jornal, enquanto conteúdo e personagem (tipo 3) é mais freqüente na notícia do que na carta e na história. Os usos e funções sociais do texto aparecem de forma mais freqüente na definição da carta do que na definição da história e da notícia. A estrutura (Tipo 6) apareceu uma única vez apenas em relação à história. Definições mistas foram as mais freqüentes e se distribuíam de maneira semelhante em relação aos três tipos de textos. As razões para isso serão apresentadas e discutidas no capítulo final desse estudo.

Quadro 4: Níveis de significância obtidos através do Wilcoxon relativos às comparações entre os tipos de definições em relação aos gêneros de textos.

TIPOS DE DEFINIÇÃO	HISTORIA VS. NOTICIA	HISTORIA VS. CARTA	CARTA VS. NOTICIA
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido)	Z=0,0 P=1	Z= -0,37 P=0,705	Z= -0,37 P=0,705
Tipo 2 Veículo e Gráfico	Z= -2,12 P=0,034	Z= -1,66 P=0,096	Z= -0,44 P=0,65
Tipo 3 Conteúdo e Personagem	Z= -2,84 P=0,005	Z= -0,83 P=0,40	Z= -1,70 P=0,08
Tipo 4 (Usos e Funções)	Z= -1,41 P=0,15	Z= -1,41 P=0,15	Z= -2,12 P=0,034
Tipo 5 (Estrutura)	Z= -1 P=0,31	Z= -1 P=0,31	Z= 0,0 P=1
Tipo 6 (Mista)	Z= -0,5 P=0,61	Z=-0,47 P=0,63	Z=0,0 P=1

4.1.3. Comparações entre as séries

Com o objetivo de examinar se as definições oferecidas variavam em função das séries, elaborou-se a Tabela 5.

Tabela 5: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de definições em função das séries.

DEFINIÇÕES	1ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido) (n=13)	13 (100)	0
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=13)	8 (61,5)	5 (38,5)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n= 28)	14 (50)	14 (50)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n= 11)	4 (36,4)	7 (63,6)
Tipo 5 (Estrutura) (n=1)	0	1 (100)
Tipo 6 (Mista) (n= 54)	21 (38,9)	33 (61,1)

Observa-se na Tabela 5 que as definições parecem variar em função da série. A ausência de definição ou o uso de critérios indefinidos (Tipo 1) aparecem apenas entre as crianças da 1ª série. Definições baseadas em aspectos matérias (Tipo 2: veículo e gráfico) são mais frequentes na 1ª série (61,5%) que na 3ª série (38,5%). Definições Tipo 3 (conteúdo e personagem) não variam entre as séries. Definições baseadas nos usos e funções dos textos aparecem mais na 3ª série (63,6%) do que na 1ª série (36,4%).

Definições mistas (Tipo 6) eram mais freqüentes na 3ª séries (61,1%) do que na 1ª série (38,9%).

O teste Mann-Whitney identificou diferenças significativas, como mostrado no Quadro 5. Observa-se na Tabela 5 que a única diferença estatisticamente significativa entre as séries ocorreu em relação a ausência de definição ou uso de critério indefinido (tipo 1) que aparecem apenas entre crianças da 1ª série

Quadro 5: Níveis de significância obtidos através do Mann-Whitney relativos às comparações entre os tipos de definições em função da série.

TIPOS DE DEFINIÇÕES	VALORES DE U	VALORES DE P
Tipo 1 (Não define ou Critério indefinido)	100	P=0
Tipo 2 Veículo e Gráfico	171	P=0,32
Tipo 3 Conteúdo e Personagem	185	P=0,66
Tipo 4 (Usos e Funções)	171	P=0,28
Tipo 5 (Estrutura)	190	P=0,31
Tipo 6 (Mista)	142	P=0,94

4.2 Identificação do tipo de texto

A análise desta tarefa consistiu em examinar se as crianças identificam textos de diferentes gêneros e quais os critérios utilizados em suas identificações. Como mencionado, os dados nesta tarefa foram analisados em função do número de identificações corretas e em função dos tipos de justificativas oferecidos pelas crianças.

4.2.1. identificações corretas

A Tabela 6 mostra a distribuição das respostas corretas quanto à identificação dos diferentes tipos de textos.

Tabela.6: Número e porcentagem (em parênteses) de identificações corretas por série e tipo de texto na Tarefa de Identificação.

TIPOS DE TEXTOS	1 ^a SÉRIE	3 ^a SÉRIE
História (n=74)	34 (45,9)	40 (54,1)
Carta (n=71)	34 (47,9)	37 (52,1)
Notícia de jornal (n=73)	33 (45,2)	40 (54,8)

O número de identificações corretas foi alto nas duas séries em relação aos três tipos de textos apresentados, considerando-se que o maior número de acertos seria 40 em cada série. No entanto, diferenças entre as séries foram significativas, como apresentado a seguir:

4.2.2 Comparações entre as séries em cada tipo de texto

O teste U de Mann-Whitney identificou diferenças significativas entre as séries em relação à história ($u=150$ $p= 0,018$) e à notícia ($u= 150$ $p=0,009$), porém não foram encontradas diferenças significativas em relação à carta ($u=160$ $p=0,11$). A diferença entre as séries em relação à história e em relação a notícia de jornal ocorreu porque em ambos os tipos de textos havia um percentual maior de respostas corretas na 3ª série do que na 1ª série.

4.2.3 Comparações entre os tipos de texto em cada série

O Teste de Friedman não detectou diferenças significativas quanto à identificação correta dos tipos de textos nas séries: 1ª série ($p= 0,965$), 3ª série ($p= 0,50$).

Para explorar em maiores detalhes a natureza dessas diferenças, aplicou-se o teste de Wilcoxon em cada série.

Quadro 6: Níveis de significância obtidos através do Teste Wilcoxon relativos às comparações entre os tipos de textos identificados em cada série.

SÉRIES	Carta vs história	Carta vs notícia de jornal	Historia vs. Notícia de jornal
1ª. Serie	$Z= 0,000$ $p= 1,000$	$z= -378$ $p= 0,705$;	$z= -0,333$ $p= 0,739$;
3ª. Serie	$Z= -1,732$ $p= 0,083$	$z= -1,732$ $p= 0,083$	$z=0,000$ $p= 1.000$

De modo geral, os dados sugerem que a carta é o tipo de texto que continua sendo de difícil identificação até para as crianças da 3ª série. No entanto a diferença entre as séries

em relação à história e a notícia de jornal sugere que há alguma progressão da 1ª para a 3ª série em relação a esses tipos de texto. As razões para isso serão discutidas no capítulo final.

4.2.4. Justificativas

4.2.4.1 Comparações entre as séries em cada tipo de texto

Tabela 7: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas relativas à história em função da série. Utilizou-se o t-test para a comparação entre as séries.

JUSTIFICATIVAS	1ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido) (n=24)	22 (91,7)	2 (8,3)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=2)	2 (100)	0
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n= 28)	8 (28,6)	20 (71,4)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n= 0)	0	0
Tipo 5 (Estrutura) (n=15)	3 (20)	12 (80)
Tipo 6 (Mista) (n= 11)	5 (45,5)	6 (54,5)

Quadro 7: Níveis de significância obtidos através do T-Teste relativos às comparações entre as séries em relação a cada tipo de justificativa referente à história.

JUSTIFICATIVAS	VALORES DE SIGNIFICÂNCIA
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido)	P= 0,00 (significativa)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	P= 0,32 (não significativa)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	P= 0,014 (significativa)
Tipo 4 (Usos e Funções)	Resposta nula (0) não avaliada pelo teste.
Tipo 5 (Estrutura)	P= 0,031 (significativa)
Tipo 6 (Mista)	P= 0,78 (não significativa)

Como mostra a Tabela 7 as duas séries se diferenciam em relação a história quanto às justificativas Tipo 1 (não justifica ou critério indefinido), Tipo 3 (conteúdo e personagem) e Tipo 5 (estrutura). Em relação à justificativa Tipo 1 a diferença deveu-se ao fato de que as crianças da 1ª série (91,7%) deram mais justificativas deste tipo do que as crianças da 3ª série (8,3%). A Justificativa Tipo 3 foi mais freqüente entre as crianças da 3ª (71,4%) série do que as da 1ª série (28,6%), o mesmo ocorrendo em relação à justificativa Tipo 5 (3ª série: 80% e 1ª série: 20%).

Em relação à história, as crianças da 3ª série sempre fornecem justificativa e tendem a fornecer justificativas baseadas em conteúdo, personagem e estrutura. As crianças da 1ª

série, por sua vez, ou não fornecem justificativas ou quando o fazem se baseiam em aspectos materiais do texto (veículo e gráfico).

Tabela 8: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas relativas à carta em função da série. Utilizando-se o t-test para se comparar às séries. (ver Quadro 8)

JUSTIFICATIVAS	1ª SÉRIE	3 SÉRIE
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido) (n=21)	17 (80,9)	4 (19,1)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=1)	1(100)	0
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n=26)	11(42,3)	15 (57,7)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=17)	4 (23,5)	13 (76,5)
Tipo 5 (Estrutura) (n=6)	5 (83,3)	1(16,7)
Tipo 6 (Mista) (n=9)	2 (22,2)	7 (77,8)

Quadro 8: Níveis de significância obtidos através do T-Teste relativos às comparações entre às séries em relação a cada tipo de justificativa referente à carta.

JUSTIFICATIVAS	NÍVEIS DE SIGNIFICÂNCIA
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido)	P= 0,007 (significativa)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	P= 0,32 (não significativa)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	P= 0,54 (não significativa)
Tipo 4 (Usos e Funções)	P= 0,004 (significativa)
Tipo 5 (Estrutura)	P= 0,19 (não significativa)
Tipo 6 (Mista)	P= 0,22 (não significativa)

As duas séries diferem em relação à carta quanto ao uso de justificativas Tipo 1 (não justifica ou critério indefinido) e Tipo 4 (usos e funções). Isso ocorreu porque as crianças da 1ª série forneciam mais justificativas deste tipo (80,9%) do que as crianças da 3ª série (19,1%). Em relação as justificativas Tipo 4 a diferença também foi devido às crianças da 3ª série (76,5%) terem percentuais mais altos que as da 1ª série (23,5%). Esse resultado indica que as crianças da 1ª série tendem a não dar justificativas e adotam pouco os usos e funções como critérios quando comparadas às crianças da 3ª série.

Tabela 9: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas relativas à notícia de jornal em função da série. Utilizando-se o t-test para efeito de comparação entre as séries (ver Quadro 9)

JUSTIFICATIVAS	1ª SÉRIE	3 SÉRIE
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido) (n=19)	19 (100)	0
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=2)	1 (50)	1 (50)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n=26)	10 (38,5)	16 (61,5)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=16)	1 (6,2)	15 (93,8)
Tipo 5 (Estrutura) (n=0)	0	0
Tipo 6 (n=17) (Mista)	9 (53)	8 (47)

Quadro 9: Níveis de significância obtidos através do T-Teste relativos às comparações entre as séries em relação a cada tipo de justificativa referente à notícia de jornal.

JUSTIFICATIVAS	NÍVEIS DE SIGNIFICÂNCIA
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido)	P= 0,000 (significativa)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	P= 1,0 (não significativa)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	P= 0,18 (não significativa)
Tipo 4 (Usos e Funções)	P= 0,000 (significativa)
Tipo 5 (Estrutura)	Resposta nula (0) não avaliada pelo teste.
Tipo 6 (Mista)	P= 0,45 (não significativa)

Pelo exposto na Tabela 9 as séries só se diferenciam em relação à justificativa Tipo 1 (não justificativa ou critério indefinido) e Tipo 4 (usos e funções). Isso ocorreu porque apenas as crianças da 1ª série forneciam justificativas Tipo 1, e porque as crianças da 3ª série (93,8%) forneciam mais justificativas Tipo 4 do que as da 1ª série (6,2%). Esse resultado indica que as crianças da 1ª série tendem a não dar justificativas e adotam pouco os usos e funções como critérios quando comparadas às crianças da 3ª série.

Esse resultado segue o mesmo padrão do que foi observado em relação à carta.

4.2.4.2 Comparações entre as séries em cada justificativa

A Tabela 10 mostra a distribuição das justificativas por série. Esses dados foram examinados através do teste U Mann-Whitney cujos níveis de significância se mostrarão no quadro 10.

Tabela 10: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas por série.

JUSTIFICATIVAS	1ª SÉRIE	3 SÉRIE
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido) (n=64)	58 (91)	6 (9)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=5)	4 (80)	1 (20)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n=80)	29 (36,2)	51 (63,8)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=33)	5 (15,1)	28 (84,9)
Tipo 5 (Estrutura) (n=21)	8 (38,1)	13 (61,9)
Tipo 6 (n=37) (Mista)	16 (43,3)	21 (56,7)

Quadro 10: Níveis de significância obtidos através do Mann-Whitney relativos às comparações entre os tipos de definições em função da série.

JUSTIFICATIVAS	VALORES DE U	VALORES DE P
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido)	70	P=0,0
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	189	P=0,77
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	130	P=0,60
Tipo 4 (Usos e Funções)	74	P=0,0
Tipo 5 (Estrutura)	153	P=0,21
Tipo 6 (Mista)	174	0,43

O que observa é que os tipos de justificativas variam em função das séries. Esse aspecto será discutido no capítulo final. No entanto cabe mencionar que a quase totalidade das justificativas Tipo 1 (não justifica ou critério indefinido) estão presentes na 1ª série. Diferenças também foram encontradas em relação a justificativas Tipo 3 (conteúdo e personagem), visto que as crianças da 3ª série (63,8%) forneciam mais justificativas desse tipo que as crianças da 1ª série (36,2%). O mesmo ocorre em relação a justificativas Tipo 4 (usos e funções), uma vez que os usos e funções são mais utilizados pelas crianças da 3ª série (84,9%) do que pelas de primeira (15,1%).

4.2.4.3 Comparações entre os tipos de textos em cada justificativa

A Tabela 11 mostra as relações entre as justificativas e os tipos de textos. Essas comparações foram examinadas através do teste Wilcoxon, cujos níveis de significância são apresentados no Quadro 11.

Tabela 11: Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de justificativas por tipo de texto.

JUSTIFICATIVAS	HISTÓRIA	CARTA	NOTÍCIA DE JORNAL
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido) (n=64)	24 (37,5)	21 (32,8)	19 (29,7)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico) (n=5)	2 (40)	1 (20)	2 (40)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem) (n=80)	28 (35)	26 (32,5)	26 (32,5)
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=33)	0	17 (51,5)	16 (48,5)
Tipo 5 (Estrutura) (n=21)	15 (71,4)	6 (28,6)	0
Tipo 6 (n=37) (Mista)	11 (29,7)	9 (24,4)	17 (45,9)

Quadro 11: Níveis de significância obtidos através do Wilcoxon relativos às comparações entre os tipos de justificativas em relação aos gêneros de textos.

JUSTIFICATIVAS	HISTORIA VS. NOTICIA	HISTORIA VS. CARTA	CARTA VS. NOTICIA
Tipo 1 Não justifica ou Critério ind.	Z= -0,73 P=0,46	Z= -0,74 P=0,45	Z= -0,30 P=0,76
Tipo 2 Veículo e Gráfico	Z= 0,0 P=1	Z= -1 P=0,31	Z= -0,57 P=0,56
Tipo 3 Conteúdo e Personagem	Z= -0,042 P=0,96	Z= -0,61 P=0,53	Z= -0,42 P=0,67
Tipo 4 (Usos e Funções)	Z= -3,35 P=0,001	Z= -3,7 P=0,00	Z= -1,02 P=0,30
Tipo 5 (Estrutura)	Z= -3,03 P=0,002	Z= -1,79 P=0,073	Z= -1,85 P=0,063
Tipo 6 (Mista)	Z= -1,15 P=0,24	Z= -1,26 P=0,20	Z= -1,89 P=0,059

Pelo exposto na Tabela 11, justificativas Tipo 2 (veículo e gráfico) aparecem em maior frequência na história e na notícia de jornal do que na carta. Justificativas Tipo 4 (usos e funções) estão ausentes na identificação de histórias. Justificativas tipo 5 (estrutura) foram pouco frequente na amostra como um todo, mas quando fornecida tende a se concentrar na história estando ausente na identificação de notícia de jornal. Ao que parece, os critérios usados nas justificativas variam em função do tipo de texto que esta sendo colocado em foco. As razões para isso serão discutidas no capítulo final.

De modo geral, tanto a série como os tipos de textos são fatores que influenciam os tipos de justificativas e os tipos de definições fornecidas pelas crianças.

4.2.4.4 Relações entre justificativas e identificações corretas

Com o objetivo de examinar se haveria relações entre o número de acertos na identificação e os tipos de justificativas oferecidas pelas crianças, elaborou-se a Tabela 12.

Tabela 12: Número e porcentagem de respostas corretas e incorretas em função de cada tipo de justificativa.

JUSTIFICATIVAS	CORRETAS	INCORRETAS
Tipo 1 (Não justifica ou Critério indefinido) (n=64)	42 (65,62)	22 (34,37)
Tipo 2 Veículo e Gráfico (n=5)	5 (100)	0
Tipo 3 Conteúdo e Personagem (n=80)	80 (100)	0
Tipo 4 (Usos e Funções) (n=33)	33 (100)	0
Tipo 5 (Estrutura) (n=21)	21 (100)	0
Tipo 6 (n=37) (Mista)	37 (100)	0

De acordo com a Tabela 12 apenas as justificativas do tipo 1 (não justifica ou critério indefinido), estariam relacionadas as respostas incorretas encontrando-se as outras categorias relacionadas ao tipo de resposta correta, fato que parece indicar que o tipo de justificativa estaria relacionado a identificação sobre o gênero de texto.

4.3. Comparações entre definir e identificar

O fato do sistema de análise ser o mesmo para as duas tarefas permite comparações entre as tarefas no que diz respeito às definições e às justificativas oferecidas pelas crianças. A Tabela 13 apresenta a distribuição dos tipos de respostas dadas pelas crianças ao serem solicitadas a definir os diferentes tipos de textos e as justificativas oferecidas quando solicitadas a justificar a identificação do tipo de texto.

Tabela 13: Número e porcentagem de respostas em função de cada tipo de tarefa (definir e identificar)

RESPOSTAS	DEFINIR (n=120)	IDENTIFICAR (n=240)
Tipo 1 (não justifica ou Critério indefinido)	13 (10,83)	64 (26,66)
Tipo 2 (Veículo e Gráfico)	13 (10,83)	5 (2,08)
Tipo 3 (Conteúdo e Personagem)	28 (2,33)	80 (33,33)
Tipo 4 (Usos e Funções)	11 (9,16)	33 (13,75)
Tipo 5 (Estrutura)	1 (0,83)	21 (8,75)
Tipo 6 (Mista)	54 (45)	37 (15,41)

Tipo 6 (mista) é a resposta mais freqüente na Definição (45%) quando comparada aos demais tipos. Na Identificação, isso não é observado, visto que Tipo 6 (mista) não é freqüente nesta tarefa (15,41%).

Importante comentar que é na situação de Identificação que mais ocorre Tipo 1 (ausência de resposta ou critério indefinido). Enquanto na Definição Tipo 1 tem um percentual de apenas (10,83%), na identificação esse percentual é bastante alto (26,66%), sendo o segundo percentual mais alto.

5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos anteriores desenvolvidos por Albuquerque e Spinillo (1997) e por Spinillo e Pratt (2005) investigaram a capacidade de crianças de diferentes classes sociais e com níveis distintos de escolarização em identificar e produzir textos comumente veiculados em uma sociedade letrada: história, carta e notícia de jornal. Utilizando esses mesmos tipos de textos, em um outro estudo, Albuquerque e Spinillo (1998) investigaram se crianças seriam capazes de determinar se um dado texto (história, carta e notícia de jornal) estaria completo ou incompleto. Em estudo recente, Spinillo e Simões (2003) realizaram uma revisão da literatura, enfatizando questões de natureza conceitual e metodológica sobre pesquisas na área do desenvolvimento da consciência metatextual em crianças. A partir desse artigo é possível fazer um levantamento das diferentes metodologias de pesquisa adotadas para a investigação da consciência metatextual em crianças.

O estudo de Spinillo e Pratt (2005) além de examinar a produção e a identificação de diferentes tipos de textos, também investigou, porém de forma exploratória, definições que as crianças apresentam sobre história, carta e notícia de jornal. Apesar da importância desse estudo, o exame da consciência metatextual a partir de definições foi feito de forma muito superficial, uma vez que tanto a coleta de dados como as análises dos dados foram realizadas de maneira assistemática, compondo apenas uma parte de um estudo mais amplo. Colocando esses estudos em perspectiva, nota-se que examinar a consciência metatextual a partir de definições dadas por crianças é uma metodologia ainda não explorada (ver Spinillo, 2002). No entanto, torna-se interessante conduzir uma pesquisa especificamente

voltada para este aspecto que se propusesse a examinar de maneira mais sistemática e detalhada as definições de crianças sobre diferentes tipos de textos. O presente estudo tem por objetivo analisar o desenvolvimento da consciência metatextual a partir da capacidade de identificar e de definir textos de diferentes tipos. Como mencionado, a identificação de diferentes tipos de textos por crianças é metodologia já adotada na literatura, porém a definição de textos é uma metodologia que foi explorada, mas que precisa ser sistematizada, sobretudo em relação a um sistema de análise que possa abarcar diferentes definições. A forma como a criança define um texto está intimamente relacionada aos aspectos que ela considera relevantes em sua caracterização e um sistema de análise apropriado poderia auxiliar na identificação desses aspectos.

Acrescente-se a esses objetivos comparações entre crianças com níveis distintos de escolarização (1ª e 3ª séries), na tentativa de examinar possíveis progressões entre séries quanto à identificação e quanto à definição relativas à história, carta e notícia de jornal.

Este capítulo final se divide em duas sessões. Na primeira sessão discute-se os principais resultados obtidos em função de três aspectos: as séries, os tipos de textos e comparações entre as tarefas de definir e de identificar. Na segunda sessão são tecidas considerações a respeito de pesquisas futuras que possam complementar a presente investigação.

5.1. Os principais resultados

5.1.1 Diferenças entre as séries

Tanto definir história, carta e notícia de jornal parece estar relacionado às séries das crianças investigadas. Ao serem solicitadas a definir um texto, as crianças da 1ª série têm dificuldades bem mais acentuadas que as da 3ª série. As crianças da 1ª série muitas vezes não definem ou quando o fazem usam critérios indefinidos, enquanto as crianças da 3ª série sistematicamente oferecem uma definição. É possível supor que as crianças mais velhas possuam uma habilidade verbal mais sofisticada que permita comunicar suas idéias de maneira mais clara que as crianças mais novas. De fato, é possível que a criança seja capaz de saber algo, mas tenha dificuldades em verbalmente explicitar esse seu conhecimento. De qualquer forma, definir não é atividade fácil, pois requer do indivíduo habilidades lingüísticas e cognitivas. No caso do presente estudo, requer da criança tomar consciência do texto e suas propriedades e verbalizar os critérios que acredita serem mais definidores do texto.

As crianças da primeira série que definem, parecem adotar como critérios os aspectos materiais do texto, como por exemplo, os aspectos gráficos e o portador ou veículo do texto. Por exemplo, em muitas definições das crianças da 1ª série verificava-se a menção a gravuras e fotos nas definições de notícia de jornal, e menção a desenhos e livro na definição de histórias.

Já os aspectos pragmáticos dos textos, isto é, seus usos e funções, eram mais freqüentes nas definições das crianças da 3ª série. Essas crianças apresentavam definições que estavam relacionadas aos propósitos de textos em uma sociedade letrada, salientando

que histórias servem para aprender algo, carta serve para dar para alguém abrir e ler, e a notícia de jornal é para saber das coisas. Talvez por dominarem mais a leitura e a escrita essas crianças se envolviam em situações em que esses tipos de texto estão sendo usados, sendo capazes de atentarem para os seus propósitos em uma sociedade letrada.

As definições mistas foram frequentes em ambas as séries, sobretudo na 3ª série. No entanto o que parece ser relevante comentar é que mesmo as crianças da 1ª série parecem entender que uma definição pode envolver vários critérios.

De modo geral, o que se nota é que as crianças da 1ª série se diferenciam das crianças da 3ª série, sobretudo porque há casos de crianças da 1ª série que não definem ou adotam critérios indefinidos, quando definem, suas definições se baseiam, especialmente, em aspectos materiais (gráficos e veículo) aspectos esses que não se referem ao texto enquanto unidade lingüística. Quando consideram o texto como unidade lingüística, essas crianças adotam o personagem e o conteúdo. As crianças da 3ª série sempre oferecem uma definição. Embora em ambas as séries as crianças baseiem suas definições no conteúdo e não no personagem. As crianças da 3ª série se diferenciam das crianças da 1ª série porque fornecem definições que se baseiam nos usos e funções sociais do texto e, sobretudo porque apresentam definições mistas em maior frequência que as da 3ª série.

Na identificação, no que diz respeito à capacidade de identificar uma história, uma carta e uma notícia de jornal, observou-se que a carta é o tipo de texto mais difícil de ser corretamente identificado pelas crianças de ambas as séries. Parece, portanto, não haver uma progressão quanto à identificação da carta. No entanto a diferença entre as séries em relação à história e a notícia de jornal sugere haver alguma progressão da 1ª para a 3ª série. É possível que a carta seja o texto com o qual temos menos contato em casa e na escola. Como mencionado por Spinillo e Pratt (2005), o conhecimento sobre textos depende do

contato e das experiências que as crianças têm com textos em seu cotidiano seja usando ela própria esses textos, seja vendo as pessoas os usarem ao seu redor.

Quanto às justificativas, o que se observa é que elas variam em função das séries. Semelhante ao observado em relação à definição verifica-se que a ausência de justificativas ou uso de critérios indefinidos são características das crianças da 1ª série, mas não das crianças da 3ª série. Semelhante ao que ocorre em relação às definições, a justificativa baseada nos usos e nas funções caracterizava mais as explicações das crianças da 3ª série do que da 1ª. As razões apresentadas em relação às definições também se aplicam às justificativas.

Importante mencionar que tanto as definições como as justificativas não eram um sistema hierárquico, mas uma tipologia em que não se pretendeu considerar um tipo como sendo mais elementar ou mais sofisticado que outro. Na realidade os tipos de justificativas e de definições igualmente referiam-se a critérios que as crianças adotavam em relação a história, carta e notícia de jornal. Uma possível progressão em relação a esse sistema será discutida mais adiante neste capítulo.

5.1.2 Diferenças entre os tipos de textos

As definições e as justificativas formaram sistemas de análises idênticos e se referiam a um conjunto de critérios que caracterizam os diferentes tipos de textos examinados. Na fundamentação teórica deste estudo e em estudos anteriores (Hudson & Shapiro, 1991; Albuquerque & Spinillo, 1998) fica claro que cada tipo de texto apresenta características definidoras, sejam elas relacionadas aos aspectos lingüísticos, suas estruturas, ao conteúdo que veicula, aos seus usos e funções em uma sociedade, aos

aspectos materiais relacionados ao portador ou veículo de texto etc., esses aspectos estavam inseridos na tipologia de justificativas e de definições identificadas neste estudo. Assim, era esperado nesse estudo, como também observado por Albuquerque e Spinillo (1997) que as definições das crianças fizessem menção a esses critérios e que alguns critérios fossem enfatizados de maneira mais expressiva em relação a um determinado tipo de texto enquanto outros o fossem em relação a outros tipos. Isso, de fato foi observado, uma vez que as definições e justificativas variavam em função do tipo de texto. Por exemplo, critérios gráficos e relacionados ao portador ou veículo de texto eram mais frequentemente associados a história e à notícia de jornal; enquanto os aspectos pragmáticos estavam ausentes na identificação de histórias. A estrutura do texto foi muito pouco utilizada como critério, mas quando ocorria era em relação à história. Este resultado está em acordo com o que foi verificado por Albuquerque e Spinillo (1997) de que a natureza do texto é fator relevante nos critérios adotados pelas crianças, os quais variam em função do tipo de texto apresentado.

5.2 Comparações entre definir e identificar

O fato do levantamento de definições e de justificativas gerar um mesmo sistema de análise significa que definições e justificativas não se diferenciam. Para as crianças essa duas atividades significam a mesma coisa visto que ambas requerem que sejam explicitados os critérios que constituem um dado tipo de texto. No entanto, pareceu importante comparar as duas tarefas neste estudo, mesmo que de forma puramente qualitativa. Dessa análise concluiu-se que ao ser solicitada a definir um dado texto, a criança procura combinar vários aspectos em uma única definição, o mesmo não ocorrendo em relação à

situação em que é solicitada a justificar sua identificação a respeito de um texto, visto que as crianças fornecem poucas respostas mistas na justificativa. Na realidade, ao serem solicitadas a justificar a identificação feita, as crianças tendem a utilizar o conteúdo e o personagem como critério em suas identificações, sem fazer associações a outros critérios, como ocorre com a Tipo 6 (mista) que foi rara entre as crianças nas justificativas.

A princípio era de se esperar que por ser a definição algo complexo, as crianças poderiam ter mais dificuldades em verbalizar do que quando solicitadas a justificar uma identificação feita, isso, entretanto não foi observado. Não se tem uma explicação para isso no momento.

5.3. Pesquisa futuras

Estudos exploratórios têm a dupla característica de por um lado ter um caráter inovador e por outro deixar em abertas questões importante que precisam ser esclarecidas através de investigações futuras. Dado o caráter exploratório da presente investigação, os dados apresentados e discutidos apontam para um sistema de análise interessante que leva em conta diferentes critérios que permeiam as noções das crianças sobre história, carta e notícia de jornal. Esses critérios se relacionam com aqueles apontados pela literatura a respeito dos aspectos que caracterizam os diversos tipos de textos (ver Hudson & Shapiro, 1991; Albuquerque & Spinillo, 1998).

No entanto, é possível supor que o sistema de análise adotado nesta pesquisa possa ser aprimorado, envolvendo tipos mais amplos, permitindo assim agrupar mais os dados e talvez, se aproximarem de algum tipo de hierarquia que permita investigar as possíveis progressões entre grupos de maneira mais clara. Por exemplo, talvez o sistema pudesse ser

da seguinte forma: (1) ausência de resposta ou critérios indefinidos; (2) definições e justificativas que envolvem atributos externos ao texto. Nesta categoria de resposta estariam envolvidos os critérios de grafismo, veículo, usos e funções; e (3) definições e justificativas que envolvem atributos internos ao texto. Nesta categoria de resposta estariam envolvidos os critérios como a estrutura, o conteúdo e o personagem do texto.

Ainda sobre este sistema de análise e que merece ser examinado em pesquisas futuras, é uma análise mais detalhada das justificativas e definições mistas. Seria interessante examinar quais as combinações de atributos que as crianças se utilizam ao fornecer uma definição ou justificativa mista. Talvez no interior dessas justificativas e definições seja possível encontrar um maior número de respostas baseadas na estrutura do texto. Importante comentar que o critério estrutura foi muito raro e apareceu mais de forma isolada. Será que apareceria no interior de respostas mistas?

Assim, pesquisas deveriam se voltar para o aprimoramento do sistema de análise apresentado, inclusive em um estudo com um maior número de participantes para que pudessem ser aplicados testes estatísticos em todas as comparações a serem realizadas.

Seria interessante ainda, contrastar as definições das crianças sobre história, carta e notícia de jornal com a produção de história, carta e notícia de jornal. Comparações entre produção e identificação foram feitas, como mencionado na fundamentação teórica deste estudo, porém não foram realizadas pesquisas sobre definir e produzir textos de diferentes tipos. Seria importante realizar uma pesquisa em que um mesmo grupo de crianças fosse solicitado tanto a produzir como a definir textos de diferentes tipos. Esse estudo poderia envolver tanto uma amostra maior do que a aqui estudada com poderia envolver outros níveis de escolarização ou até comparações entre classes sociais distintas.

O que se percebe é que o presente estudo traz uma contribuição e abre espaço, a partir de suas limitações e de sua relevância, para pesquisas futuras na área de consciência metatextual.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E.B.C. & Spinillo, A.G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13 (3), 329-338.
- Albuquerque, E.B.C. & Spinillo, A.G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. Revista de estudos e investigación em educación. 3 (2), 145-158.
- Ferreira, A. L. & Spinillo, A. G. (2003). 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 prática da alfabetização. (pp. 119-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). Learning to be literate: The development of spoken and written language. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gombert, J. E. (1992). Metalinguistic Development. Harvester: Wheatsheaf.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. Em A. McCabe & C. Peterson (orgs.), Developing narrative structure. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lins e Silva, M. E. & Spinillo A. G. (1998) Uma análise comparativa da escrita de histórias por alunos de escolas públicas e particulares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 79 (193), 5-16.
- Luria, A.R. (1990) Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone.

- Moreira, N.C. R. (1998). Portadores de textos: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. Em M. A. Kato (org.); A Concepção da Escrita pela Criança. Campinas; pontes.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2 (2), 165-180.
- Rego, L.L.B. (1996). 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 UFPE.
- Simões, P.M.U. (2002). O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias. Tese de mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Spinillo, A. G. & C. Pratt. (2005) Writing in context(s) textual pratics and learning processes in sociocultural settings. Studies in writing. (pp.27-48). Springer Triantafillia Kostouli.
- Spinillo, A. G. (2001) A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. Em A. Spinillo, j. Corrêa & S. Leitão (orgs.), Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade. (pp. 75-111). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Spinillo, A. G. (2002) O conceito de crianças sobre diferentes gêneros de textos. Relatório não publicado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pe.
- Spinillo, A. G. & Pinto (1994) Children's narratives under different conditions: a comparative study. British Journal of Development Psychology. 12, pp. 177-193.

- Spinillo, A.G. & Simões, P.M.U (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. Psicologia: reflexão e crítica. 16, (3), 537-546.
- Teberosky, A. (1992). Reescribiendo textos: Produccion de adultas poco escolarizadas. Infancia y Aprendizagem, 58, 107-124.
- Tunmer, W.E. Pratt, C. & Herriman, M.L. (Orgs.). (1984). Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications. New York: Springer-Verlag.

ANEXOS

Anexo 1: Textos apresentados na tarefa de identificação

História

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

Carta

Recife, 1 de abril de 1992.

Querido papai

Como você está? Eu estou com muita saudade de você. Hoje eu não fui para escola porque acordei com a garganta doendo e com febre, mas mamãe já me deu um remédio e a febre passou. Então eu resolvi escrever para você. Quando é que você vai voltar? Volte logo. Um grande beijo da sua filhinha Erica.

História

Era uma vez uma leoa que tinha dois filhotes. Certo dia eles fugiram. A leoa ficou triste e começou a procurá-los, mas não os encontrou. Depois de alguns dias os filhotes se arrependeram e voltaram. A leoa ficou feliz.

Notícia de Jornal

Começou a vacinação em Pernambuco.

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

Carta

Querida Renata

Como você está? Aqui todos vão bem.

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

Um grande beijo da sua tia, Roberta.

Notícia de Jornal

Barco afunda e mata cinco em Jaboatão.

Cinco pessoas morreram afogadas ontem em passeio de barco na Barragem Duas Unas, em Jaboatão. O barco estava com um número de pessoas superior à sua capacidade e afundou num trecho com seis metros de profundidade.