

## O PAPEL DA ALFABETIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Renata Nóbrega de LUCENA (Universidade Federal de Pernambuco)

**RESUMO:** este estudo investigou a influência da aquisição da leitura e da escrita (alfabetização) no desenvolvimento da consciência metatextual em crianças. Sabe-se que, no caso das consciências fonológica e lexical, a alfabetização desempenha papel importante na transição de comportamentos epilingüísticos (tácitos) para metalingüísticos (reflexão deliberada). No entanto, não havia pesquisas indicando se o mesmo ocorreria em relação à consciência metatextual, sendo este o objetivo deste estudo. Foram investigadas 52 crianças com 7 anos (26 alfabetizadas e 26 não-alfabetizadas), que realizaram quatro tarefas: duas epilingüísticas e duas metalingüísticas. Os resultados indicaram que as crianças não-alfabetizadas realizaram satisfatoriamente as atividades epilingüísticas, mas apresentaram dificuldades nas metalingüísticas. As crianças alfabetizadas, entretanto, realizaram competentemente todas as tarefas, permitindo-nos concluir que crianças que já lêem e escrevem apresentam uma consciência metatextual mais sofisticada do que crianças não-alfabetizadas, confirmando a nossa hipótese inicial sobre a importância da alfabetização para o desenvolvimento da consciência metatextual.

**PALAVRAS-CHAVES:** Alfabetização. Consciência metatextual. Epilingüístico. Metalingüístico.

### 1. Introdução

A consciência metalingüística e seus diversos tipos (fonológica, lexical, sintática e pragmática) há algum tempo desperta a atenção de pesquisadores da Psicolinguística, da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Contudo, quando comparamos a outros tipos de consciência metalingüística, a consciência metatextual ainda apresenta um volume incipiente de estudos, o que nos aponta que há uma série de questões a serem investigadas sobre tal fenômeno.

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

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

Para examinar esta questão foram elaborados, com base em pesquisas anteriores, dois conjuntos de tarefas: um voltado para conhecimentos epilingüísticos e outro para conhecimentos metalingüísticos propriamente ditos. Do ponto de vista metodológico, esta iniciativa em definir tarefas epilingüísticas e metalingüísticas pode ser entendida como uma contribuição para a área que, como mencionado, ainda é pouco investigada.

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

## 2. Consciência Metalingüística

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

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

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

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

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

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

Para facilitar o exame da atividade metalingüística, Gombert (1992) ressalta que há duas perspectivas principais: a perspectiva lingüística e a perspectiva psicolingüística. Na perspectiva lingüística, a metalingüística é vista como uma auto-referenciação da língua, ou seja, como o uso da linguagem para descrever a linguagem. Neste sentido, a metalingüística pode ser encontrada no exame das produções verbais, quando identificamos características de que a linguagem foi usada para referir-se a si própria.

A perspectiva psicolingüística, por sua vez, dá conta desta análise, posto que compreende a metalingüística como uma atividade em que a linguagem é tratada como objeto de análise e as suas propriedades são a fonte para uma reflexão deliberada. Gombert (1992) afirma que, para realizar tal atividade, é necessário que o sujeito se distancie das situações de uso da linguagem – como a produção e compreensão – e direcione conscientemente a sua

atenção para a estrutura que a linguagem apresenta para veicular um significado. Essa foi a perspectiva adotada na construção deste estudo.

### 3. Desenvolvimento da consciência metalinguística

Segundo Gombert (1992, 2003), nem todo comportamento linguístico é conscientemente controlado pelo sujeito e, por isso, não pode ser denominado metalinguístico. Para referir-se a esse tipo de comportamento e esclarecer algumas confusões teóricas acerca do que seja ou não um comportamento metalinguístico, o autor utilizou o termo “comportamento epilinguístico”.

As habilidades epilinguísticas podem ser entendidas enquanto comportamentos semelhantes aos metalinguísticos, mas que não ocorrem mediante reflexão deliberada e explicitação por parte do sujeito. Esses comportamentos atuam em todo tratamento linguístico e evoluem espontaneamente ao passo que a linguagem também se desenvolve.

Dito de outro modo,

“[...] os comportamentos epilinguísticos distinguem-se de outros comportamentos linguísticos na medida em que a intervenção dos epiprocessos neles se torna manifesta (como, por exemplo, nas autocorreções observadas nas crianças de 2-3 anos). É esta similaridade de superfície que faz com que o comportamento epilinguístico seja confundido com um comportamento metalinguístico.” (GOMBERT, 2003, p.19)

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

Sendo assim, as premissas supracitadas nos permitem admitir que os comportamentos metalinguísticos constituem-se de comportamentos epilinguísticos mais desenvolvidos. Isso já pôde ser constatado em pesquisas destinadas a alguns tipos de consciência (fonológica, morfológica e sintática). Cabia, ainda, investigar se o presente modelo de desenvolvimento também se aplica à consciência metatextual, o que representou o principal objetivo deste estudo.

### 4. Consciência metatextual

Como foi discutido anteriormente, a consciência metalinguística pode se subdividir em alguns tipos. Estes se diferem pelas unidades linguísticas que são tomadas para a reflexão. Alguns autores como Tunmer, Pratt e Herriman (1983) se dedicaram ao estudo dos seguintes tipos de consciência metalinguística: a consciência fonológica (fonemas), a consciência lexical (palavra), a consciência sintática (frase) e a consciência pragmática (relação entre o sistema linguístico e o contexto).

Gombert (1992) também estuda os tipos de consciência descritos acima. Entretanto, ele acrescentou um novo tipo que ainda não havia sido abordado: “a consciência metatextual”. Coerentemente com as definições feitas anteriormente, essa consciência pode ser definida como a atividade em que o sujeito trata o texto como objeto de análise, examinando suas propriedades a partir de um monitoramento intencional. Em outras palavras, é a estrutura do texto quem assume o foco de análise e passa a ser examinada através de um monitoramento

deliberado. Tal consciência, se comparada aos outros tipos, foi pouco explorada e, por isso, constitui-se de um campo que merece ainda muitas investigações.

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

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

No que se refere aos coesivos, um estudo que merece destaque é o de Spinillo et al. (2002). Neste, o objetivo era examinar se crianças de oito anos eram capazes de identificar, compreender e resgatar os diferentes sentidos dos nexos representados através das cadeias coesivas. o examinador lia uma história em que algumas palavras estavam em destaque (pronomes pessoais, substantivos) e solicitava à criança que respondesse a que se referiam, no texto, aquelas palavras em destaque. Em seguida, as crianças deveriam justificar suas respostas. Concluiu-se que é inegável que as crianças conseguiram focalizar sua atenção no texto (especificamente nos nexos estabelecidos), bem como compreender os sentidos diversos dos nexos que constituíam as cadeias coesivas. Porém, na maioria das vezes, isso ocorreu em nível implícito, posto que dificilmente conseguiam explicitar sua compreensão.

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

As pesquisas dedicadas aos aspectos macrolinguísticos tratam de examinar a capacidade do sujeito de refletir sobre a organização geral do texto. Rego (1996), em um estudo longitudinal, investigou quais os critérios que as crianças utilizavam para definir o que é uma história. Essas crianças, na faixa etária de sete e oito anos, foram avaliadas por um ano em quatro momentos distintos. Dessa maneira, a pesquisadora poderia constatar se os critérios utilizados costumavam se alterar com as mudanças na idade e no grau de escolaridade. Em cada um desses momentos, as crianças deveriam julgar se alguns textos-estímulo (lidos pelo investigador) eram ou não uma história e, a partir desse julgamento, justificar sua resposta. Nas primeiras ocasiões de avaliação, constatou-se que as crianças utilizavam os critérios indefinidos e, na última ocasião, já apresentavam critérios objetivos que destacavam as partes constituintes da história. Essas constatações permitiram inferir que o nível de escolaridade, bem como o avanço da idade, influenciou de alguma maneira os critérios adotados pelas crianças para fazer seus julgamentos.

Albuquerque e Spinillo (1997) expandiram as investigações da consciência metatextual a outros gêneros além da história, como a carta e a notícia de jornal. Neste estudo, o investigador solicitava às crianças – que tinham entre cinco, sete e nove anos – que dissessem se determinado texto-estímulo era uma história, uma carta ou uma notícia de jornal e depois justificassem suas respostas. O que se pôde observar é que as crianças, em especial aquelas que já alcançaram um alto nível de desenvolvimento na identificação dos gêneros e na explicitação de seus julgamentos, utilizaram critérios relacionados à configuração linguística, à função social e ao conteúdo do texto. Assim, entende-se que há uma progressão quanto à consciência metatextual, assim como há com os outros tipos de consciência (fonológica, morfológica etc.). Inicialmente, a criança manifesta uma habilidade ainda precária de discriminar os textos; em seguida passa a discriminá-los corretamente, mas sem apresentar

critérios coerentes; e, por fim, atingem um nível em que é possível discriminar corretamente, bem como explicitar os argumentos utilizados coerentemente.

Outros estudos, como Albuquerque e Spinillo (1998) e Spinillo e Pratt (2005), ainda apontam que em função do texto e também da idade há variações nos tipos de critérios adotados pelas crianças. O mesmo acontece com os contextos sócio-culturais vivenciados, uma vez que as experiências que as crianças já tiveram com textos em seus cotidianos (na rua e na escola) podem influenciar diretamente na identificação dos gêneros. Mesmo sendo a rua um espaço para a aprendizagem informal sobre textos, é a escola que emerge como um contexto social crucial para o desenvolvimento das habilidades metatextuais.

Todos esses dados nos apontam que a consciência metatextual é um fenômeno complexo e fascinante, seja do ponto de vista conceitual ou do ponto de vista relativo à maneira de avaliar sua emergência e seu desenvolvimento. Tão grande necessidade de investigações sobre este tema nos motivou a desenvolver esta pesquisa, no sentido de conhecer melhor o processo de desenvolvimento da consciência metatextual em termos de processos epilingüísticos e metalingüísticos e o papel da alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) neste desenvolvimento.

## 5. Objetivos e relevância do estudo

Diante do exposto, podemos nos questionar: seria o padrão de desenvolvimento adotado na consciência metalingüística também encontrado em relação à consciência metatextual? Quais seriam os comportamentos epilingüísticos e os comportamentos metalingüísticos propriamente ditos em relação à consciência metatextual? Qual o papel da alfabetização no desenvolvimento da consciência metatextual?

O presente estudo se propõe a responder essas questões, tomando como referencial teórico a perspectiva de Gombert (1992; 2003) e de Spinillo (no prelo; Spinillo & Simões, 2003), criando-se situações de exame em que a criança é solicitada a tomar o texto como objeto de reflexão e análise, estando este procedimento metodológico coerente com a definição de consciência metatextual adotada. O pressuposto adotado é que a alfabetização tem papel importante no desenvolvimento da consciência metatextual, uma vez que a aquisição da escrita pode levar o indivíduo a assumir uma atitude reflexiva sobre as diversas unidades lingüísticas, como o texto, por exemplo.

Sendo assim, acredita-se que saber se a alfabetização é fator importante no desenvolvimento da consciência metatextual, assim como o é em outros tipos de consciência metalingüística, é aspecto teórico de grande relevância no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento metalingüístico de maneira mais ampla, e à respeito da consciência metatextual de maneira específica.

## 6. Metodologia

Participaram do estudo 52 crianças de baixa renda com 7 anos de idade, alunas do ensino fundamental de escolas públicas em Recife. A partir da escolaridade da criança, do depoimento dos professores e do Teste de Desempenho Escolar (TDE) no que se refere à parte dedicada à aquisição de leitura e escrita, os participantes foram igualmente divididos em dois grupos: crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas. Todas as crianças, individualmente, realizaram quatro tarefas: duas tarefas de natureza epilingüística e duas de natureza metalingüística (Albuquerque & Spinillo, 1997; 1998). Todas as tarefas referiam-se a um gênero de texto em particular: a história.

As tarefas de natureza epilingüística avaliavam um conhecimento geral sobre textos. Uma delas examinava a capacidade de identificar diferentes tipos de texto através da



discriminação de histórias, cartas e notícias de jornal. A outra tarefa epilingüística versava sobre a capacidade de determinar se uma história estava completa ou incompleta.

As tarefas de natureza metalingüística, por sua vez, avaliavam a capacidade de refletir acerca da estrutura típica de histórias. A primeira delas solicitava que as crianças identificassem qual a parte ausente em histórias incompletas; e a segunda tarefa exigia a identificação de suas partes constituintes (início, meio e final). Ao final dessas tarefas metalingüísticas, as crianças deveriam explicitar verbalmente as bases de suas identificações.

A hipótese assumida por esse estudo acerca dos resultados nas tarefas era que as crianças não alfabetizadas apresentariam um bom desempenho nas tarefas epilingüísticas, mas teriam dificuldades com as tarefas de natureza metalingüística; enquanto que as crianças alfabetizadas teriam um bom desempenho tanto nas tarefas epilingüísticas como nas metalingüísticas e suas justificativas seriam pautadas em aspectos relativos à estrutura prototípica das histórias.

## 7. Resultados

Os dados referentes ao desempenho na Tarefa 1 permitem observar que ambos os grupos responderam satisfatoriamente o que lhes fora proposto. O grupo 1 (não-alfabetizados) obteve um índice de 66,67% de acertos e o grupo 2 (alfabetizados) respondeu corretamente 94,45% da tarefa.

Além disso, percebeu-se também que as crianças alfabetizadas tem mais facilidade em identificar histórias, cartas e notícias do que as crianças não-alfabetizadas. Apesar de se tratar de uma atividade epilingüística, que envolve apenas noções globais a respeito dos gêneros, as crianças do grupo 1 não conseguiram obter o mesmo rendimento que as crianças do grupo 2. Dito de outro modo, mesmo quando se trata de conhecimentos tácitos provenientes de aprendizagens informais com o mundo da escrita, as crianças que já são alfabetizadas apresentam uma habilidade mais desenvolvida quanto à identificação de textos diversos. Sendo assim, embora as crianças não-alfabetizadas apresentem um conhecimento epilingüístico, é possível supor que é a alfabetização que potencializa este conhecimento, visto que as crianças alfabetizadas quase alcançaram 100% de acertos em suas respostas.

O mesmo aconteceu com os resultados da Tarefa 2 (também de natureza epilingüística). De modo geral, o grupo das crianças alfabetizadas (68,76%) obteve um número de acertos significativamente superior ao grupo das crianças não-alfabetizadas (58,18%).

Na Tarefa 3, de natureza metalingüística, onde as crianças deveriam julgar a parte ausente da história, o número de acertos significativamente maior foi encontrado no grupo de crianças alfabetizadas (86,54%), indicando que este grupo conseguiu se mostrar mais conhecedor da estrutura do texto do que as crianças não-alfabetizadas (57,70%). Acredita-se que isso se deve, principalmente, ao fato de as atividades metalingüísticas requererem do indivíduo um alto nível de monitoramento deliberado e de conhecimento sobre a configuração lingüística do texto, no caso, a história. Julgar histórias incompletas e identificar suas partes ausentes é uma atividade metalingüística complexa que exige um certo domínio do esquema narrativo típico de histórias.

E, por fim, na Tarefa 4, também de natureza metalingüística, as crianças deveriam julgar qual era a parte da história lida pelo examinador (início, meio ou final). A análise dos resultados da tarefa, como um todo, apontou que as crianças do grupo 2 (76,93%) mantiveram um percentual de acertos bem maior que as crianças do grupo 1 (45,30%). Tal dado indica que as crianças alfabetizadas mostraram um melhor desempenho quanto ao julgamento das partes de histórias, ratificando a hipótese de que as crianças alfabetizadas enfrentam menores dificuldades na resolução de atividades metalingüísticas do que as crianças não-alfabetizadas.

No que se refere às explicitações verbais dadas pelas crianças para justificar suas respostas nas tarefas 3 e 4 (metalinguísticas), os resultados não contrariam a realidade que surgiu nas tarefas anteriores. Em ambas as tarefas ficou saliente que as crianças não-alfabetizadas utilizaram predominantemente os critérios vagos (“não sei” ou “porque sim”) ou aqueles pautados no conteúdo da história (“porque a menina era boa”) para justificar suas respostas. É importante lembrar que esses critérios são os mais elementares e mais frequentemente utilizados pelas crianças que ainda não tem uma consciência metatextual bem desenvolvida. Esse resultado ratifica a hipótese de que os comportamentos epilinguísticos prevalecem nas respostas das crianças não-alfabetizadas.

No caso das crianças alfabetizadas, quando solicitadas a justificarem suas respostas, elas demonstraram ter uma consciência metalinguística mais desenvolvida. As justificativas vagas e baseadas no conteúdo apareceram de forma inexpressiva, posto que as crianças alfabetizadas conseguiram refletir deliberadamente sobre o gênero e utilizar aqueles critérios relacionados à configuração linguística (“porque tem era uma vez”) e à estrutura prototípica da história (“porque é desse jeito que as histórias terminam, contando o final da menina”).

## **8. Considerações finais (e educacionais)**

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

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

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

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

Enfim, uma análise dos resultados provenientes destas tarefas nos permitiu concluir que o fato de a criança já saber ler e escrever influencia diretamente no nível de consciência metatextual que ela apresenta e, por conseguinte, em seu desempenho nas tarefas propostas, sobretudo naquelas de natureza metalinguística. A capacidade de refletir sobre o texto mediante critérios linguísticos é uma habilidade das crianças alfabetizadas. Aquelas crianças que ainda não adquiriram a leitura e a escrita apresentam dificuldades em direcionar sua atenção para a configuração linguística do texto, percebendo apenas aspectos de outra ordem, como o conteúdo veiculado pela história.

Contudo, é preciso ainda ressaltar que somente o fato de ser alfabetizado não garante que a consciência metatextual já esteja em seu nível mais alto de amadurecimento. A literatura nos indica que na medida em que a idade e a escolaridade avançam, que o contato

com os textos aumentam e se diversificam, é que a consciência metatextual se desenvolve e os critérios linguísticos internos ao texto passam a ser mais adotados nos julgamentos.

No que se referem às considerações educacionais, este estudo nos levanta alguns importantes aspectos a serem considerados. Primeiramente, faz-se necessário assumir que é a escola que vai proporcionar à criança transformar os seus conhecimentos informais e implícitos sobre os textos, em conhecimentos formais (alvo de uma reflexão consciente e deliberada) e explícitos (passíveis de definições verbais). Nesse sentido, as situações didáticas promovidas em sala de aula permitirão às crianças realizar tratamentos linguísticos dos textos.

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

Nestas condições, o que se sabe é que nas escolas não há espaço para atividades que estimulem a capacidade de refletir deliberadamente sobre a configuração linguística dos textos. Os exercícios de Gramática, por exemplo, mesmo quando estão atrelados aos textos, costumam ser descontextualizados e objetivam apenas a memorização de nomenclaturas. Além disso, Spinillo (no prelo) ressalta que as escolas insistem em dar uma ênfase excessiva às situações de comunicação em detrimento de situações que envolvam atividades metalinguísticas.

É necessário compreender que, promover situações de uso (produção e compreensão de textos de diferentes gêneros) é tão importante quanto promover, no contexto escolar, situações voltadas para a realização de atividades metalinguísticas em geral, e especialmente de natureza metatextual (discutir sobre as partes do texto, reconhecer suas principais características). Isso é de particular importância quando se pensa que fora da escola são raríssimas as situações em que a criança seria solicitada a realizar atividades metatextuais.

## Referências

ALBUQUERQUE, E.B.C.; SPINILLO, A.G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília, v. 13, n.1, p. 329-338, 1997.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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