

Alfabetização e consciência metatextual: conhecimento epilinguístico e metalinguístico em foco

Renata Nóbrega de Lucena^I

Alina Galvão Spinillo^{II}

Alfabetização e consciência metatextual: conhecimento epilinguístico e metalinguístico em foco

RESUMO

O presente estudo examina as relações entre alfabetização e a consciência metatextual, considerando que o desenvolvimento desta consciência envolve conhecimentos epilinguístico e metalinguístico. Crianças alfabetizadas e não alfabetizadas realizaram tarefas que avaliavam esses dois tipos de conhecimento em relação a histórias. Histórias completas e incompletas foram apresentadas, sendo as crianças solicitadas a emitir julgamentos acerca de suas partes constituintes, justificando seus julgamentos. Ambos os grupos tiveram desempenho semelhante na tarefa epilinguística, porém as crianças não alfabetizadas tiveram dificuldades na tarefa metalinguística, enquanto as crianças alfabetizadas tiveram um bom desempenho nas duas tarefas, sobretudo na metalinguística. Concluiu-se que, embora haja um conhecimento epilinguístico mesmo entre as crianças ainda não alfabetizadas, a alfabetização contribui para o desenvolvimento da consciência metatextual como um todo.

Palavras-chave: Crianças; Alfabetização; Consciência metatextual; Conhecimento epilinguístico; Conhecimento metalinguístico.

Literacy and the development of metatextual awareness: epilinguistic and metalinguistic knowledge in focus

ABSTRACT

This present study investigates the relationship between literacy and metatextual awareness. The study takes into account the fact that this type of awareness involves both epilinguistic and metalinguistic knowledge, so that seven-year-old literate and illiterate children were asked to solve tasks which evaluated these two types of knowledge in relation to narrative texts. Complete and incomplete stories were presented, and the children were asked to make judgments about their constituent parts, explaining the basis for their judgments. Both groups had similar performance in the epilinguistic task, but the illiterate children had difficulties in the metalinguistic task, while the literate children performed well in both tasks, especially in the meta-

linguistic one. Thus it was concluded that although there is an epilinguistic knowledge even among illiterate children, literacy contributes to the development of metatextual awareness as a whole.

Keywords: Children; Literacy; Metatextual awareness; Epilinguistic knowledge; Metalinguistic knowledge.

La alfabetización e la conciencias metatextual: el conocimiento epilingüístico e metalingüístico en el foco

RESUMEN

El presente estudio examina las relaciones entre alfabetización e la conciencia metatextual, considerando que el desarrollo de esta conciencia implica el conocimiento epilingüístico y metalingüístico. Niños alfabetizados e analfabetos realizan tareas que evaluaron esos dos tipos de conocimiento acerca de historias. Fueron presentadas historias completas e incompletas, solicitando a los niños hacer juicios acerca de sus partes constituyentes, justificando su juicio. Em la tarea epilingüística, ambos grupos tuvieron desempeños similares, sin embargo, em la tarea metalingüística los niños analfabetos tuvieron dificultades, mientras que los niños alfabetizados tuvieron un buen desempeño em las dos tareas, especialmente em la de metalingüística. Se concluyó que, aunque haya un conocimiento epilingüístico incluso entre los niños aún analfabetos, la alfabetización contribuye en el desarrollo de la conciencia metatextual como un todo.

Palabras clave: Niños; Alfabetización; Conciencia metatextual; Conocimiento epilingüístico; Conocimiento metalingüístico.

As relações entre consciência metalingüística e a aquisição da leitura e da escrita são conhecidas, sobretudo, a partir de um número substancial de estudos acerca da consciência fonológica (por exemplo, Capovilla, & Capovilla, 2000; Cardoso-Martins, 1995; Goswami, & Bryant, 1990; Morais, 1987), da consciência sintática e morfológica (por exemplo, Carlisle, 1995; Correa, 2009; Deacon, Benere & Pasquarella, 2013; Kruk, & Bergman, 2013; Mota, 2012; Nagy, Berninger, & Abbot, 2006; Rego, & Bryant, 1993) em crianças falantes do português brasileiro, do francês e do inglês. Esses estudos evidenciam que a consciência sintática e a consciência morfológica (derivacional e flexional) interagem, desempenhando papel importante na aquisição da leitura e da escrita (Mota, Paula, & Guimarães, 2014; Paula, Gombert, & Leme, 2009). Quanto à consciência fonológica, Gombert (2003) comenta que suas relações com a alfabetização são de causalidade recíproca: ao mesmo tempo em que as capacidades metafonológicas contribuem para o aprendizado da linguagem escrita, este aprendizado, por sua vez, promove a emergência de capacidades metafonológicas.

Se por um lado ficam evidentes as relações entre alfabetização e alguns tipos de consciência metalingüística (consciência fonológica, sintática e morfológica), as relações entre alfabetização e outros tipos de consciência metalingüística ainda precisam ser esclarecidas, como é o caso da consciência metatextual. Gombert (1992), ao cunhar este termo, define a consciência metatextual como a capacidade do indivíduo em tratar o texto como objeto de reflexão e análise, voltando-se para o exame das propriedades que o caracterizam, a partir de um monitoramento deliberado em que o foco da atenção do indivíduo recai sobre o texto e não sobre seus usos (compreensão e produção textuais). Essa consciência é, portanto, uma atividade realizada sobre as relações estabelecidas no texto, tais como suas convenções linguísticas, seus componentes estruturais e organização.

Spinillo (2009) e Spinillo e Simões (2003), tomando por base teórica a proposta de Gombert e respaldadas em resultados de uma série de pesquisas com crianças de diferentes idades e classes sociais (Albuquerque, & Spinillo, 1997; 1998; Spinillo, & Pratt, 2005), propõem um modelo de desenvolvimento da consciência metatextual. Segundo as autoras, inicialmente a criança demonstra dificuldades em discriminar textos distintos (por exemplo, não diferencia uma história de uma notícia de jornal), dificuldades em determinar se um texto está completo ou incompleto (por exemplo, considera que apenas o início de uma história é uma história completa ou que a manchete de uma notícia de jornal é uma notícia completa) e dificuldades em identificar suas partes constituintes (por exemplo, confunde o meio com o final de uma história). Em seguida, a criança passa a identificar textos de diferentes tipos, reconhecer sua incompletude e identificar suas partes constituintes; contudo não é capaz de explicitar os critérios que adotou para fazer tais identificações. Por fim, verifica-se que a criança tanto é capaz de fazer identificações corretas como também é capaz de explicitar os critérios adotados em seus julgamentos. Para as autoras, esta progressão indica que o desenvolvimento da consciência metatextual, em particular, se assemelha ao desenvolvimento da consciência metalinguística de modo geral (Gombert, 1992; 2003; 2013): se inicia como uma atividade epilinguística em que a criança tem um conhecimento tácito, implícito e não consciente sobre o texto e se consolida como uma atividade metalinguística propriamente dita (sem que esta substitua a primeira) em que a criança apresenta uma consciência e um controle que permitem referir-se às propriedades do texto explicitamente.

Importante comentar que, apesar de manter-se em sua essência em acordo com o modelo de Gombert (1992) a respeito da consciência metalinguística, o modelo proposto por Spinillo (2009) se afasta dele por considerar que o texto é uma unidade linguística de outra ordem, diferenciando-se do fonema e dos morfemas, por exemplo. De acordo com a autora, a consciência metatextual requer que, além da estrutura e das convenções linguísticas, outros aspectos, como o tema tratado no texto e suas situações de uso, também sejam objeto de reflexão e análise.

Para Gombert (2005), os comportamentos epilinguísticos envolvem conhecimentos implícitos que não são suficientemente abertos a uma reflexão consciente, controle deliberado e explicitação verbal, estando relacionados a um conhecimento tácito da língua. Os comportamentos metalinguísticos, por sua vez, demandam uma reflexão consciente e deliberada sobre a linguagem, manipulando-a. Enquanto as habilidades epilinguísticas surgem espontaneamente durante o desenvolvimento linguístico, as habilidades metalinguísticas propriamente ditas parecem ser derivadas de uma aprendizagem explícita. Esta perspectiva é aceita por outros pesquisadores que enfatizam que comportamentos metalinguísticos estão associados a situações formais de aprendizagem, como ocorre com o aprendizado da leitura e da escrita no contexto escolar (por exemplo, Albuquerque, & Spinillo, 1997; 1998; Paula, Correa, & Spinillo, 2012; Spinillo, & Pratt, 2005; Spinillo, Mota, & Correa, 2010).

A importante distinção entre conhecimento implícito e explícito acerca de diversas instâncias linguísticas é tratada por muitos pesquisadores brasileiros (por exemplo, Guimarães, & Paula, 2010; Maluf, 2010; Maluf, & Gombert, 2008). Paula et al. (2012) conduziram uma discussão teórico-empírica acerca do conhecimento metalinguístico à luz do papel das aprendizagens implícitas e explícitas, tomando por base o conhecimento fonológico, morfossintático, ortográfico e textual. Com base em resultados de pesquisas, afirmam que as crianças possuem conhecimento implícito sobre essas instâncias da linguagem antes mesmo do ensino formal da escrita, provavelmente, derivado da linguagem oral e de contatos e experiências espontâneas e informais com a escrita fora do contexto escolar, sendo este conhecimento ampliado e aperfeiçoado nos anos escolares subsequentes. Nesta discussão, os autoras ressaltam que os comportamentos epilinguísticos resultam de aprendizagens implícitas que ocorrem através de experiências informais e espontâneas com a linguagem escrita. Essas experiências podem gerar conhecimentos sobre algumas das regularidades relativas

à sintaxe, à morfologia, à fonologia, à ortografia e em relação ao conhecimento sobre textos. Os comportamentos metalinguísticos, por outro lado, resultam de aprendizagens explícitas que ocorrem através de experiências formais e sistemáticas, como a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar. São nessas situações de instrução que as diferentes unidades da língua são tratadas como um objeto de análise, tornando-se passíveis de um controle deliberado e de serem explicitadas verbalmente. Em outras palavras, situações de instrução conduzem a tratamentos metalinguísticos que não ocorrem em situações de aprendizagem informal.

Revisitando o modelo que elaborou nos anos 1990, Gombert (2013) coloca em questão o caráter unidimensional do desenvolvimento metalinguístico proposto naquele modelo inicial em que as habilidades epilinguísticas se transformavam em capacidades metalinguísticas a partir da tomada de consciência. Ao revisar seu modelo, o autor afirma que há um processo de aprendizagem implícita que está na origem das habilidades epilinguísticas e, de outro lado, a construção de conhecimentos metalinguísticos que permitem que a criança dirija conscientemente sua atividade. "Embora se nutrido das habilidades epilinguísticas, as capacidades metalinguísticas não são o resultado da tomada de consciência dos conhecimentos implícitos que são subjacentes a ela, conhecimentos esses que, por definição, são inacessíveis à consciência" (Gombert, 2013, p. 122). É necessário ressaltar que tais afirmações se referem a comportamentos metalinguísticos relativos à consciência fonológica, sintática e morfológica, nada se sabendo ainda a respeito do papel das aprendizagens formais sobre a consciência metatextual, tema da presente investigação.

Gombert (1992; 2003) comenta que o domínio da linguagem escrita contribui para alcançar níveis sofisticados de controle e de explicitação verbal. Assim, o processo de alfabetização parece facilitar a emergência de comportamentos metalinguísticos propriamente ditos. Isso se aplica à consciência fonológica, sintática e morfológica; porém, como mencionado, é importante esclarecer se isso também de aplicaria à consciência metatextual. Diante disso, parece importante procurar compreender as relações entre a alfabetização e a consciência metatextual, sendo esta a questão examinada no presente estudo.

Para examinar esta questão e assumindo que a consciência metatextual, assim como outras habilidades metalinguísticas, envolve conhecimentos epilinguístico e metalinguístico, crianças alfabetizadas e não alfabetizadas foram solicitadas a realizar tarefas que avaliavam esses dois tipos de conhecimento. As tarefas propostas, conceitualmente respaldadas na perspectiva teórica adotada, se diferenciavam da seguinte maneira: uma que podia ser resolvida com sucesso a partir de conhecimentos epilinguísticos e outra que demandasse, para sua resolução, conhecimentos metalinguísticos propriamente ditos. Se do ponto de vista teórico, a literatura conta com uma definição clara do que vem a ser um conhecimento epilinguístico e metalinguístico (Gombert, 2013), do ponto de vista empírico ainda parece ser necessário elaborar instrumentos ou tarefas que permitam diferenciar esses conhecimentos, sendo isto considerado na presente investigação.

Além das tarefas originalmente adotadas em estudos anteriores (Spinillo, 2009), recentemente, Santos e Cunha (2012) e Cunha e Santos (2014; 2015), tomando por base aquelas investigações, elaboraram um instrumento para avaliar a consciência metatextual em crianças de 8 e 13 anos de idade. O instrumento consistia em um questionário voltado para a identificação de alguns tipos de textos como história, poesia e receita culinária que teve sua validade analisada a partir de sua correlação com medidas de compreensão de leitura e com a escolaridade dos participantes (3º ao 5º ano do ensino fundamental). Os escores obtidos no questionário mostraram correlação positiva com a escolaridade e com o desempenho em leitura, observando-se a validade tanto na perspectiva do conteúdo como do critério. Com este estudo as autoras propõem uma medida sistemática da consciência metatextual,

no caso, o referido questionário. No entanto, o instrumento proposto não diferencia o conhecimento epilinguístico e o conhecimento metalinguístico, se caracterizando por avaliar o epilinguístico, uma vez que os itens do questionário podiam ser respondidos com sucesso com base em um conhecimento tácito relativo à capacidade de discriminar textos de diferentes tipos, sem requerer uma consciência sobre suas propriedades linguísticas e estruturais. Uma vez que o questionário não solicitava uma explicitação verbal por parte dos entrevistados, não foi possível saber, por exemplo, quais os critérios por eles adotados: se critérios voltados para as propriedades dos textos ou se critérios de outra natureza. É possível que essa ênfase no conhecimento epilinguístico explique o desempenho acima do esperado obtido pelos participantes no questionário. Talvez isso não ocorresse caso o instrumento também incluísse uma avaliação do conhecimento metalinguístico propriamente dito que é mais complexo. Esta diferenciação é considerada neste estudo uma vez que cada um desses conhecimentos é abordado através de duas tarefas distintas.

Retomando, o objetivo desta pesquisa é examinar as relações entre alfabetização e a consciência metatextual, considerando os conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos. A previsão é que crianças não alfabetizadas teriam um melhor desempenho na tarefa de natureza epilinguística do que na tarefa metalinguística, enquanto que as crianças alfabetizadas teriam um desempenho melhor do que as crianças não alfabetizadas em ambas as tarefas, especialmente na tarefa metalinguística.

Método

Participantes

Cinquenta e duas crianças de ambos os sexos, alunas de escolas públicas, frequentando o primeiro semestre do 2º ano do ensino fundamental. A participação das crianças foi autorizada pelos pais/responsáveis, após esclarecimentos sobre a pesquisa, de acordo com os termos do Comitê de Ética em Pesquisa (Processo: 163/08, CAAE: 0160.0.172.000-08). Os participantes foram igualmente divididos em dois grupos: o Grupo 1, formado por crianças ainda não alfabetizadas (média de idade: 7 anos e 4 meses), sendo 14 meninos e 12 meninas; e o Grupo 2, formado por crianças alfabetizadas (média de idade: 7 anos e 3 meses), sendo 13 meninos e 13 meninas.

A composição dos grupos tomou por base tanto o depoimento das professoras sobre seus alunos, no que tange a estarem ou não alfabetizados, como os resultados por eles obtidos no Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994). Participaram do Grupo 1 apenas crianças que, segundo as professoras, ainda não estavam alfabetizadas e que no TDE haviam obtido um número de acertos menor que 10 no subtteste de escrita e menor que 31 no subtteste de leitura. Do Grupo 2 participaram apenas crianças que, segundo as professoras, já estavam alfabetizadas e que no TDE haviam obtido um número de acertos maior ou igual a 10 no subtteste de escrita e maior ou igual a 31 no subtteste de leitura. Esses escores são previstos pelo próprio teste para a faixa etária investigada.

Material, procedimento e planejamento experimental

Cada participante, individualmente, realizou três atividades distribuídas em duas sessões, com um intervalo de sete a dez dias entre elas. Na primeira sessão foram aplicados o TDE e a Tarefa 1, que avaliava conhecimentos epilinguísticos, e na segunda sessão aplicou-se a Tarefa 2 que avaliava conhecimentos metalinguísticos. As sessões foram gravadas em áudio.

A Tarefa 1, de natureza epilinguística, requeria para sua resolução um conhecimento tácito e geral acerca das características de um texto narrativo, no caso história. O objetivo era examinar a capacidade da criança em identificar a completude ou

incompletude de histórias. O material consistia em oito textos-estímulo (Anexo A), sendo quatro histórias completas e quatro incompletas (duas sem o início e duas sem o final). Cada texto-estímulo era lido, um por vez, pela examinadora que, após a leitura, perguntava: "Você acha que essa história está completa ou incompleta?".

A Tarefa 2, de natureza metalinguística, requeria para sua resolução uma análise acerca das partes constituintes de história. O objetivo era investigar a capacidade da criança em identificar a parte que estava faltando em uma história incompleta e a capacidade em explicitar os critérios adotados em sua identificação. O material consistia em oito textos-estímulo (Anexo B), sendo todos eles histórias incompletas: quatro sem o final e quatro sem o início. Após a leitura de cada texto-estímulo pela examinadora, perguntava-se: "Qual é a parte que está faltando nesta história? É o início ou o final?". Justificativas eram solicitadas após cada resposta.

Em cada tarefa, a ordem de apresentação dos textos-estímulo foi definida por sorteio com cada participante. Em cada item, a alternativa correta ora era apresentada como primeira opção e ora como segunda opção.

Análise de dados: as justificativas das crianças

Os dados foram analisados em função do número de acertos nas duas tarefas e em função das justificativas solicitadas na Tarefa 2. O número de acertos (desempenho) será discutido quando da apresentação dos resultados e as justificativas na Tarefa 2 são descritas e exemplificadas nesta seção.

As justificativas obtidas na Tarefa 2 (metalinguística) foram classificadas em quatro categorias, de acordo com Albuquerque e Spinillo (1998). Essas categorias foram definidas a partir dos critérios adotados pelas crianças em seus julgamentos quando solicitadas a identificar qual a parte da história que estava faltando, a saber: indefinido, conteúdo, linguístico e estrutural. As justificativas foram analisadas por dois juízes cegos e independentes, cujo percentual de concordância entre eles foi de 93,3%. Os casos de discordância foram analisados por um terceiro juiz, também cego e independente, cuja classificação sempre concordava com uma das classificações dos dois primeiros juízes. As categorias podem ser assim descritas e exemplificadas:

Categoria I (indefinido): critério indefinido, uma vez que a criança não explicita o critério adotado em seu julgamento. Exemplo:

E: (Lê Texto-estímulo 7: história sem o final) Você descobriu qual é a parte que está faltando nesta história? É o final ou o início?

C: Tá sem o final.

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

C: Sei não. Descobrindo.

Categoria II (conteúdo): o critério adotado é o conteúdo veiculado no texto-estímulo, havendo menção a passagens específicas presentes no texto-estímulo apresentado (eventos ou personagens). Exemplos:

E: (Lê Texto-estímulo 1: história sem o início) Qual é a parte que está faltando nesta história? É o final ou o início?

C: É o final.

E: Como descobriu que está sem o final? Me conta.

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

E: (Lê Texto-estímulo 2: história sem o início) Qual é a parte que está faltando nesta história? Você acha que esta história está sem o final ou sem o início?

C: Eu acho que tá sem o final.

E: Por que essa história está sem o final?

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

Categoria III (linguístico): o critério adotado é de natureza linguística, de modo que a criança explicitamente menciona os marcadores convencionais de abertura e de fechamento de histórias. Exemplos:

E: (Lê Texto-estímulo 2: história sem o início) Essa história que eu li para você, está sem o final ou sem o começo?

C: Ela tá sem o começo.

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

C: Porque não falou "era uma vez...".

E: (Lê Texto-estímulo 3: história sem o final) Essa história que acabei de ler, está sem o começo ou sem o final?

C: Tá sem o final.

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

C: Porque faltou dizer "felizes para sempre".

Categoria IV (estrutura): o critério adotado se refere à estrutura da história, havendo menção às suas partes constituintes. Em algumas justificativas, os dois critérios aparecem de forma associada, de forma que, além da estrutura, há menção aos aspectos linguísticos, ou seja, aos marcadores típicos de abertura e de fechamento. Exemplos:

E: (Lê Texto-estímulo 1: história sem o início) Essa história está sem o início ou sem o final?

C: Ela está sem o fim.

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

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

E: (Lê Texto-estímulo 4: história sem o final) Essa história que eu li está sem o final ou sem o início?

C: Tá sem o final.

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

C: Porque começou com o "Era uma vez", disse logo o nome do bezerro. E aí não teve o "E ficaram felizes para sempre".

As justificativas classificadas na Categoria I (indefinido) e na Categoria II (conteúdo) se baseavam em aspectos que não se referem às características típicas de histórias, enquanto que as justificativas da Categoria III (linguístico) e IV (estrutura) expressavam um conhecimento metatextual, em que a criança explicita e reflete a respeito das convenções linguísticas e estruturais deste tipo de texto (Spinillo, 2009).

Resultados

Como mencionado, os dados foram analisados a partir do número de acertos (desempenho) nas duas tarefas e em função das justificativas oferecidas pelas crianças na Tarefa 2. Inicialmente são apresentados os resultados relativos ao desempenho e em seguida os resultados referentes às justificativas na Tarefa 2.

O desempenho

Como ilustrado na Tabela 1, em relação à Tarefa 1 (epilinguística), o Teste U de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre os grupos ($Z = -2,098$; $p = 0,036$) apenas quando histórias incompletas eram apresentadas, uma vez que as crianças alfabetizadas (Grupo 2) tiveram um desempenho significativamente melhor que as crianças não alfabetizadas (Grupo 1). Em relação às histórias completas, entretanto, o percentual de acertos não se diferenciou em ambos os grupos ($Z = -1,428$; $p = 0,153$). Segundo o Teste de Friedman, tanto no Grupo 1 ($Z = -2,546$ e $p = 0,011$) como no Grupo 2 ($Z = -2,066$ e $p = 0,039$) a frequência de acertos era maior na identificação de histórias completas do que incompletas. Este dado sugere que identificar histórias incompletas é mais difícil do que histórias completas, mesmo para as crianças já alfabetizadas.

Tabela 1

Percentual De Acertos Em Cada Texto-Estímulo E Em Cada Grupo Na Tarefa 1 e Na Tarefa 2

	Grupo 1 (não alfabetizadas)	Grupo 2 (alfabetizadas)
Tarefa 1 (Epilinguística)		
Histórias Completas	67,3	75,9
Histórias Incompletas	49	61,5
Total	58,2	68,7
Tarefa 2 (Metalinguística)		
Histórias sem o final	58,9	88,5
Histórias sem o início	56,7	84,6
Total	57,8	86,6

Quanto à Tarefa 2 (metalinguística), como mostra a Tabela 1 e confirmado pelo Teste U de Mann-Whitney, o percentual de acertos do Grupo 2 (alfabetizadas) foi significativamente mais elevado do que do Grupo 1 (não alfabetizadas) em relação a textos-estímulo sem o início ($Z = -4,923$; $p = 0$) e sem o final da história ($Z = -3,575$; $p = 0$). O Teste de Friedman não identificou diferenças significativas nem no Grupo 1 ($Z = -0,210$ e $p = 0,834$) e nem no Grupo 2 ($Z = -0,722$ e $p = 0,470$) quanto ao desempenho das crianças ao julgarem histórias sem o final e ao julgarem histórias sem o início.

Esses resultados indicam que as crianças, alfabetizadas ou não, apresentam um mesmo desempenho ao julgarem a incompletude de uma história em que o final ou o início está ausente. Na realidade, a diferença reside entre os grupos, observando-se sempre um melhor desempenho das crianças alfabetizadas quando comparadas às crianças não alfabetizadas.

O desempenho dos grupos em cada tarefa foi comparado através do Teste U de Mann-Whitney, revelando que, na Tarefa 1 (epilinguística), foram identificadas diferenças significativas entre os grupos ($Z = -2,518$ e $p = 0,012$), uma vez que as crianças alfabetizadas (Grupo 2) tiveram um desempenho superior ao das não alfabetizadas (Grupo 1). Diferenças também foram observadas na Tarefa 2 (metalinguística) ($Z = -5,271$ e $p = 0$): o percentual de acertos das crianças alfabetizadas (Grupo 2) foi expressivamente mais elevado do que das não alfabetizadas (Grupo 1), como consta na Tabela 1. De acordo com o Teste de Friedman, diferenças significativas entre as tarefas foram encontradas apenas em relação ao Grupo 2 ($Z = -2,095$; $p = 0,036$). Embora as crianças alfabetizadas tivessem um bom desempenho em ambas as tare-

fas, o percentual de acertos foi mais expressivo na Tarefa 2 (Metalinguística: 86,6%) do que na Tarefa 1 (Epilinguística: 68,7%). Ao que parece, a alfabetização tanto favorece os conhecimentos metalinguísticos como também potencializa os conhecimentos epilinguísticos.

As justificativas

A frequência das quatro categorias em que as justificativas das crianças foram classificadas é apresentada na Tabela 2, em função de cada grupo de participantes.

Tabela 2
Percentual De Categorias Por Grupo Na Tarefa 2

	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Grupo 1 (não alfabetizadas)	88,9	87,2	18,5	18,4
Grupo 2 (alfabetizadas)	11,1	12,8	81,5	81,6

Nota: Categoria I: indefinido, Categoria II: conteúdo, Categoria III: linguístico e Categoria IV: estrutura.

Como pode ser visto, e confirmado pelo Teste U de Mann Whitney, os grupos diferiam em relação à Categoria I ($Z = -3,622$ e $p = 0,000$), à Categoria II ($Z = -4,040$ e $p = 0,000$), à Categoria III ($Z = -5,178$ e $p = 0,000$) e à Categoria IV ($Z = -2,676$ e $p = 0,007$). As justificativas das crianças não alfabetizadas se concentravam na Categoria I (88,9%) e na Categoria II (87,2%); enquanto que as justificativas das crianças alfabetizadas se concentravam na Categoria III (81,5%) e na Categoria IV (81,6%).

Pelo exposto, as crianças alfabetizadas apresentavam justificativas que expressavam uma consciência acerca dos aspectos linguísticos e da estrutura típica de histórias. As crianças não alfabetizadas, por outro lado, adotavam critérios que não eram explicitados ou, quando explicitados, que estavam associados ao conteúdo veiculado no texto e não às suas características linguísticas e estruturais.

Discussão e conclusões

Duas principais conclusões podem ser derivadas deste estudo. A primeira é que a alfabetização parece contribuir para o desenvolvimento da consciência metatextual, uma vez que crianças alfabetizadas demonstram ter um conhecimento mais sofisticado acerca das propriedades estruturais dos textos do que crianças de mesma idade que não estavam ainda alfabetizadas. A segunda conclusão é que a consciência metatextual segue um processo de desenvolvimento semelhante àquele documentado em relação a outras habilidades metalinguísticas, iniciando-se por um conhecimento tácito e implícito de natureza epilinguística que, neste processo, se articula e integra com o conhecimento metalinguístico propriamente dito. A alfabetização, assim como ocorre em relação a outras habilidades metalinguísticas, parece contribuir para esta progressão, uma vez que as crianças alfabetizadas, diferentemente das não alfabetizadas, realizavam com sucesso a tarefa de natureza metalinguística, sendo também capazes de explicitarem os critérios adotados ao fazerem julgamentos sobre a estrutura prototípica de histórias, inclusive sendo capazes de associar diferentes critérios em seus julgamentos.

A maior dificuldade das crianças não alfabetizadas residia na identificação de histórias incompletas e na identificação das partes da história que estavam ausentes.

Uma explicação para isso é que esta é uma atividade metalinguística complexa, que requer que a história seja tomada como objeto de reflexão e análise (ver também Albuquerque, & Spinillo, 1997; 1998). O que se verifica é que a capacidade de refletir sobre o texto a partir de critérios baseados em suas propriedades linguísticas e estruturais é uma habilidade que caracteriza mais as ações das crianças alfabetizadas do que aquelas ainda não alfabetizadas.

O conhecimento metalinguístico também se caracteriza pela progressiva capacidade de explicitação verbal, através da qual é possível identificar os critérios que as crianças adotam em seus julgamentos sobre textos. A partir dos resultados obtidos, é possível pensar que as crianças não alfabetizadas parecem ter dificuldades em explicitar com clareza as bases de seus julgamentos, enquanto as crianças alfabetizadas o fazem. Além disso, essas crianças foram capazes de associar mais de um critério em seus julgamentos, fazendo menção a aspectos linguísticos e estruturais em suas justificativas. Associar diferentes critérios foi considerado aspecto importante por Spinillo e Silva (2014) ao investigarem como crianças definiam diferentes tipos de textos (história, carta e notícia de jornal). Segundo as autoras, as definições mais elaboradas eram aquelas que envolviam uma combinação e articulação de diferentes critérios. Ao que parece, portanto, combinar diferentes critérios (quer em situações de julgamento como ocorreu na presente investigação quer em situações de fornecer uma definição) sugere um conhecimento sofisticado sobre as propriedades do texto; no caso da história, combinar aspectos linguísticos com o esquema narrativo que lhe é peculiar.

Importante comentar que tanto as crianças alfabetizadas como aquelas não alfabetizadas apresentavam algum conhecimento de natureza epilinguística, indicando que este conhecimento tácito parece estar também associado a aprendizagens informais, provavelmente por ser adquirido através de contatos informais com textos em situações sociais extraescolares como afirmam Paula et al. (2012), ao discutirem o papel das aprendizagens implícitas e explícitas sobre o conhecimento metalinguístico de maneira mais ampla. Este dado, entretanto, não deve ser entendido como se houvesse uma transição de caráter unidimensional de um tipo de conhecimento para outro, pois, como mostram os resultados, as habilidades epilinguísticas das crianças alfabetizadas continuaram presentes em seus julgamentos. O que se observou foi o caráter bidimensional do desenvolvimento em que os conhecimentos epilinguísticos foram potencializados (e não substituídos) pelos conhecimentos metalinguísticos. Esta interpretação está em acordo com a revisão recente do modelo de Gombert (2013) de que não se pode pensar que haja o desaparecimento das habilidades epilinguísticas, mas que haja uma evolução que não prescinde dessas habilidades.

Além dos resultados apresentados, a presente investigação contribuiu com alguns pontos de reflexão de natureza metodológica para a pesquisa na área. Cabe mencionar que do ponto de vista metodológico foi feita uma distinção entre tarefas epilinguísticas e metalinguísticas, relevante para avaliar o desenvolvimento da consciência metatextual. Este paradigma metodológico, associado aos estudos conduzidos por Santos e Cunha (2012) e por Cunha e Santos (2014; 2015), pode ser relevante para dar continuidade e contribuir para a elaboração de instrumentos que avaliem a consciência metatextual, diferenciando os tipos de conhecimentos nela envolvidos. O desenvolvimento da consciência metatextual poderia, em pesquisas futuras, ser investigado em relação a adultos tardiamente alfabetizados, estudantes do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). O mesmo padrão de resultados obtido em relação às crianças seria também observado em relação a adultos aprendizes da leitura e da escrita? Essa é, sem dúvida, uma questão de pesquisa relevante a ser respondida.

Para finalizar, algumas considerações educacionais podem ser feitas em relação ao último ano da Educação Infantil, aquele que antecede o primeiro ano do Ensino Fundamental. É possível adaptar as tarefas utilizadas nesta investigação a situações didáticas em que os alunos seriam solicitados a identificar histórias completas e incompletas, sendo estimulados a explicitarem verbalmente os critérios adotados em seus julgamentos.

Referências

- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (3), 329-338.
- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A.G. (1998). Consciência textual em crianças: Critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 2(3), 145-158.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 7-24. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100003>
- Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Org.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Correa, J. (2009). Habilidades metalingüísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalingüístico: Questões contemporâneas* (pp. 55-76). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2014). Estudo de validade do questionário de avaliação de consciência metatextual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 141-154.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2015). Avaliação da consciência metatextual: um instrumento de medida. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, (10), 137-142. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.922>
- Deacon, D., Benere, J., & Pasquarella, A. (2013). Reciprocal relationship: Children's morphological awareness and their reading accuracy across grades 2 to 3. *Developmental Psychology*, 49(6), 1113-1126. <https://doi.org/10.1037/a0029474>
- Ferreira, A. & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In R. G. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 119-148). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Gombert, J. E. (2005). Est si l'automatisation n'existaitpas? L'implicite et l'explicite dans l'apprentissage de l'écrit et ses troubles. *Revue Parole*, 34-36, 245-263.
- Gombert, J. E. (2013). Epi/meta versus implícito/explicito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Org.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 109-123). Porto Alegre, RS: Penso.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Guimarães, S. R. K., & Paula, F. V. (2010). O papel da consciência morfosintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. *Educar em Revista*, (38), 93-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300007>
- Kruk, R., & Bergman, K. (2013). The reciprocal relations between morphological processes and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 10-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.014>
- Lucena, R. N. (2009). *O desenvolvimento da consciência metatextual e a alfabetização* (dissertação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Maluf, M. R. (2010). Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In S. R. K. Guimarães, & M. R. Maluf (Orgs.), *Aprendizagem da linguagem escrita: Contribuições da pesquisa* (pp. 17-32). São Paulo, SP: Vetor.
- Maluf, M. R., & Gombert, J. E. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In M. R. Maluf, & S. R. K. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita* (pp. 123-136). Curitiba, PR: Editora da UFPR.
- Morais, J. (1987). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research*, 49, 147-152.
- Mota, M. M. P. E. (2012). Explorando a relação entre a consciência morfológica, processamento cognitivo e o desempenho na escrita. *Estudos de Psicologia*, 29(1), 97-102.
- Mota, M. M. P. E., Paula, F., & Guimarães, S. K. (2014). Processamento morfológico e linguagem escrita: O que as pesquisas brasileiras apontam? In A. Roazzi, M. J. Santos, & F. V. Paula (Orgs.), *Aprendizagem da leitura e escrita: Teoria e prática* (pp. 53-64). Curitiba, PR: Editora Juruá.
- Nagy, W., Berninger, V., & Abbot, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-144.
- Paula, F. V., Correa, J., & Spinillo, A. G. (2012). O conhecimento metalinguístico de crianças: O papel das aprendizagens implícitas e explícitas. In A. F. T. Melo, K. O. Fukumitsu, & M. A. L. Dias (Orgs.), *Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento* (pp. 161-196). São Paulo, SP: Vetor.
- Paula, F. V., Gombert, J-E., & Leme, M. I. S. (2009). Connaissances morphologiques dérivationnelles du portugais du Brésil langue écrite. In M. B. Nathalie, A. S. Besse, & F. Haye (Orgs.), *L'apprentissage de la langue écrite: Approche cognitive* (pp. 119-132). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Rego, L. L. B., & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Education, 8*(3), 235-246.
- Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. (2012). Consciência metatextual: Evidências de validade para instrumento de medida. *Psico-USF, 17*(2), 233-241. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000200007>
- Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas* (pp. 77-113). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Spinillo, A. G.; Mota, M. M. P., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: Diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista, (38)*, 157-171. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>
- Spinillo, A. G., & Pratt, C. (2005). Sociocultural differences in children's genre knowledge: Evidence from Brazilian middle-class and street children. In T. Kostouli (Org.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 27-48). New York, NY: Springer.
- Spinillo, A. G., & Silva, A. P. (2014). "O que é uma história, uma carta e uma notícia de jornal?" A definição de textos por crianças. *Psicologia USP, 25*(2), 180-188. <https://doi.org/10.1590/0103-6564A20133613>
- Spinillo, A. G., & Simões, P. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(3), 537-546. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300012>
- Stein, L. M. (1994). *TDE — Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Submetido em: 03/04/2016

Revisto em: 20/06/2018

Aceito em: 16/08/2018

Endereços para correspondência

Renata Nóbrega de Lucena
renata.nobrega@gmail.com

Alina Galvão Spinillo
alinaspinillo@hotmail.com

I. Pedagoga. Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife. Estado de Pernambuco. Brasil.

II. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife. Estado de Pernambuco. Brasil.

ANEXO A: Exemplos de alguns textos-estímulo apresentados na Tarefa 1.

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

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

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

ANEXO B: Exemplos de alguns textos-estímulo apresentados na Tarefa 2.

Texto-estímulo 1 (sem o início): Um dia, Brigona viu a porta aberta e entrou na casa de Seu Zequinha. Foi até o quarto. O quarto tinha um espelho muito grande. Brigona olhou no espelho e viu uma cabra grande e forte. Ela quis brigar com a cabra do espelho. Então ela deu uma cabeçada bem forte no espelho e quebrou os chifres. Assim, daquele dia em diante, Brigona não brigou mais. E todas as cabras ficaram amigas dela e ela ficou muito feliz (Ferreira, & Spinillo, 2003).

Texto-estímulo 2 (sem o início): Certo dia, quando seus amigos vieram chamar para brincar, o porquinho escondeu seus doces e disse que não estava com vontade de brincar. Seus amigos foram embora. No final do dia, o porquinho sentiu uma grande dor de barriga e foi pra casa chorando. Sua mãe lhe deu um remédio e ele ficou bom novamente. O porquinho aprendeu a lição e nunca mais comeu todos os doces sem repartir com seus amiguinhos (Spinillo, & Simões, 2003).

Texto-estímulo 3 (sem o final): Era uma vez um menino chamado Marcelo. No final de semana, quando ele estava na casa da sua avó, a empregada pediu para ele caçar lesmas. Marcelo prometeu que iria pegar as lesmas mesmo sem saber como. Ele pediu ajuda do seu pai nessa caçada e os dois saíram para procurar. No meio do mato, eles tiveram uma grande surpresa (Lucena, 2009).

Texto-estímulo 4 (sem o final): Era uma vez um bezerrinho chamado Totó. Ele morava em uma grande fazenda junto com outros animais. Totó era muito danado: comia capim, frutas e gostava de correr e saltar pelos campos da fazenda. Certo dia, a mãe de Totó ficou muito doente. Ele ficou tão triste que nem queria mais brincar. Foi então que Totó resolveu tomar uma atitude (Lucena, 2009).