

O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisas

Alina Galvão Spinillo¹
Universidade Federal de Pernambuco
Patrícia Uchôa Simões
Fundação Joaquim Nabuco

Resumo

O presente artigo versa sobre o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças a partir de uma ampla revisão comentada e crítica da literatura na área. Especial ênfase é dada a questões de natureza conceitual e metodológica, inserindo-se a consciência metatextual no âmbito da consciência metalingüística como um todo. Reflexões metodológicas são conduzidas a partir de inúmeros estudos realizados com crianças, colocando-se em destaque aqueles que versam sobre a consciência metatextual relativa à estrutura de textos de diferentes gêneros. Além de questões conceituais e metodológicas, o artigo procura integrar um conjunto de resultados de pesquisas, fornecendo indicadores de como se caracteriza a emergência e o desenvolvimento desta habilidade em crianças de 5 a 9 anos de idade.

Palavras-chave: Desenvolvimento da consciência metatextual; questões teórico-metodológicas; resultados de pesquisas.

Metatextual Development in Children: Theoretical and Methodological Overview, and Research Findings

Abstract

This paper focuses on the development of metatextual consciousness in children. A critical review of the literature is presented with special emphasis on conceptual and methodological issues, and problems that are associated with the study of this topic. A large number of empirical studies is discussed, especially those that aim to explore children's consciousness of the internal characteristics of texts of different genres, i.e., their structure and overall organization. The data gathered together in the literature are integrated providing grounds for the attempt to characterize the emergence and development of metatextual consciousness in children aged 5 to 9 years old.

Keywords: metatextual development, theoretical and methodological overview, research findings.

As habilidades textuais de crianças têm despertado o interesse de estudiosos de diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a psicolingüística e a educação; principalmente no que se refere à produção e à compreensão de textos, fato este que tem gerado um quadro substancial de informações a respeito da aquisição e desenvolvimento desses habilidades, bem como acerca dos fatores nelas envolvidos. No entanto, recentemente, um outro aspecto tem chamado a atenção dos pesquisadores: a consciência metatextual. Objetivou-se aqui, tomando principalmente por base algumas pesquisas na área, especialmente brasileiras, fornecer elementos úteis à reflexão de aspectos básicos nesta nova proposição.

O termo *metatextual* foi adotado, de forma diferenciada de outras habilidades metalingüísticas, por Gombert (1992) em obra dedicada ao desenvolvimento metalingüístico. Embora de reconhecida importância, esta consciência tem sido pouco investigada, se comparada às demais habilidades metalingüísticas; sendo a aquisição, o desenvolvimento e os recursos metodológicos apropriados à sua investigação um

campo ainda a ser explorado. Em vista disso, o presente artigo procura articular um quadro de informações acerca da consciência metatextual em uma perspectiva de desenvolvimento, a partir de reflexões teóricas, empíricas e metodológicas. Antes, porém, de definir o que vem a ser consciência metatextual, é necessário localizar este tema em relação à consciência metalingüística.

A Consciência Metalingüística: Perspectivas Lingüística e Psicolingüística

Duas perspectivas são aplicadas ao exame da atividade metalingüística: a lingüística e a psicolingüística. Na *perspectiva lingüística*, a metalingüística é entendida como uma função secundária da linguagem (Jacobson, 1969), cujo foco de interesse recai sobre o exame da produção verbal com o objetivo de identificar a presença de indicadores no uso da linguagem para referir-se a ela mesma. Esta função secundária é denominada auto-referenciação da língua, em que a linguagem é usada para descrever linguagem². Recentemente, alguns autores acrescentam a este enfoque uma concepção

¹ Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Psicologia, CFCH – 8º andar, Cidade Universitária, 50670 901, Recife, PE. Fone: (81) 32718272; Fax (81) 32711843. E-mail: spin@npd.ufpe.br

² Para maiores detalhes, consultar Tunmer e Herriman (1984) que fazem uma importante distinção entre consciência metalingüística e metalinguagem.

pragmática e menos estrutural denominada metadiscursividade que enfatiza a atividade verbal entre os protagonistas, bem como o enunciado e suas condições enunciativas. Há autores, como Risso e Jubran (1998), que se referem a esta atividade como discurso auto-reflexivo. Nesta perspectiva está ausente uma análise das demandas cognitivas envolvidas nesta atividade; análise esta, presente no enfoque psicolinguístico.

Na *perspectiva psicolinguística*, a metalingüística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades. O indivíduo, em outras palavras, afasta-se do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma em que a linguagem se apresenta para transmitir um significado.

Garton e Pratt (1998, p. 149), citando Vygotsky, recorrem a uma analogia bastante ilustrativa para caracterizar a atividade metalingüística:

... usar a linguagem é análogo a ‘usar’ um vidro de uma janela para ver a paisagem. Usualmente, não focalizamos a atenção no vidro em si mesmo. Ao invés, focalizamos nossa atenção na paisagem. O vidro tem o propósito de dar acesso à paisagem. Mas podemos, se desejarmos, olhar para o vidro por algum interesse intrínseco ou por alguma razão particular. Diferenças na espessura do vidro ou alguma mancha podem distorcer a visão e chamar a atenção diretamente sobre o vidro³.

Neste sentido, a linguagem deixa de ser ‘transparente’ para ser ‘opaca’, pois passa a ser um objeto de atenção, reflexão e análise. Tal atividade, como afirmam vários autores (Garton & Pratt, 1998; Gombert, 1992; Herriman, 1986; Pratt & Grieve, 1984), é distinta e bem menos comum do que atividades associadas ao uso da linguagem. Este enfoque, que a tradição psicolinguística denomina metalingüística, é adotado neste artigo em que se considera como sendo de natureza metalingüística a atividade do indivíduo de, explicitamente, focalizar sua atenção na linguagem sem fazer uso dela para produzir ou extrair significados.

A Consciência Metalingüística e a Consciência Metatextual

Inúmeras são as unidades lingüísticas que podem ser tomadas para reflexão, as quais definem os diferentes tipos de consciência metalingüística. Tunmer, Pratt e Herriman (1984) e Garton e Pratt (1998) apresentam com a seguinte classificação em relação à consciência metalingüística: 1) consciência fonológica – cuja unidade lingüística tomada

³ Tradução das autoras

para análise é o fonema; 2) consciência da palavra (metalexical) – cuja unidade de análise é a palavra; 3) consciência sintática – cuja unidade de análise é a frase; 4) consciência pragmática – cuja unidade de análise é a relação entre o sistema lingüístico e o contexto no qual a linguagem (expressão, discurso) está inserida.

Gombert (1992) adota classificação semelhante, porém, acrescenta a esta um novo item: a consciência metatextual, cuja unidade de análise é o texto. Mantendo-se coerente com o conceito de consciência metalingüística, o autor define a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto⁴ como um objeto de análise, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto, e não em seus usos. Essa definição é adotada no presente artigo.

Embora geralmente investigada no âmbito das pesquisas sobre a escrita e a compreensão de textos, a consciência metatextual, entretanto, pode ser examinada a partir de um outro enfoque relacionado à capacidade do indivíduo em refletir sobre a estrutura e a organização de textos de gêneros diversos. Esse novo enfoque é tratado no presente artigo em que são apresentadas e discutidas algumas questões a respeito do desenvolvimento desta consciência, tomando por base estudos empíricos realizados com crianças.

A Consciência Metatextual: Estudos Empíricos

Analisando-se a literatura na área, observa-se que as pesquisas que requerem da criança uma atitude de reflexão sobre o texto podem ser classificadas em dois grandes grupos: pesquisas voltadas para aspectos micro-lingüísticos do texto e pesquisas voltadas para aspectos macro-lingüísticos⁵.

1) Pesquisas voltadas para os aspectos micro-lingüísticos do texto

Na literatura, são documentados diversos estudos que requerem da criança uma reflexão acerca dos aspectos micro-lingüísticos do texto, como os coesivos (Akiguet & Piolat, 1996; Karmiloff-Smith 1985; Spinillo, Rego, Lima & Souza, 2002; Yuill & Oakhill, 1991) e como a pontuação (Anderson, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1984).

Em relação aos coesivos, cita-se como exemplo a pesquisa realizada por Spinillo e colaboradores (2002) que tinha por objetivo examinar se crianças de 8 anos seriam capazes de

⁴ O termo *texto*, conforme Val (1997, p. 3), é definido como uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. As definições de Fávero e Koch (2000, p. 18) e de Guimarães (2001, p. 15) também são adotadas, sendo este termo entendido como produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado.

⁵ Para uma maior discussão sobre os aspectos micro e macro-lingüísticos na constituição do texto, remeter a Peterson e McCabe (1991) e Spinillo (1996).

compreender, identificar e resgatar os diferentes sentidos dos nexos presentes nas cadeias coesivas⁶ em uma história. O examinador lia, juntamente com a criança, um texto escrito em que algumas palavras estavam em destaque (pronomes pessoais, substantivos). Perguntava-se à criança a que se referia aquela palavra em destaque, pedindo-se que justificasse suas respostas. Os dados mostraram que as crianças eram capazes de compreender os diferentes sentidos dos nexos presentes nas diversas cadeias coesivas do texto. No entanto, apesar de compreenderem as cadeias coesivas, as crianças tinham dificuldades em explicar as razões que as levaram a relacionar os nexos a seus referentes. Segundo as autoras, as crianças eram capazes de focalizar sua atenção no texto (tomando os nexos como objeto de reflexão) e de compreender, pelo menos de forma implícita, os diversos sentidos dos nexos constituintes das cadeias coesivas; porém, nem sempre conseguiam explicitar sua compreensão.

A respeito da pontuação, o estudo de caso conduzido por Anderson (1996) é ilustrativo de uma atividade metatextual. A autora investigou a compreensão de uma criança de 7 anos sobre sinais de pontuação, apresentando um texto e perguntando sobre os usos e funções de diferentes marcas de pontuação nele presentes. Ao tomar as marcas de pontuação como objeto de análise e reflexão, a criança mostrou ser capaz de compreender o papel facilitador dessas marcas para a compreensão geral do texto. A criança investigada não apenas tinha conhecimento sobre a pontuação e seu papel no texto, mas também era capaz de explicitar este conhecimento.

Pelo exposto, nota-se que a metodologia adotada nessas pesquisas direciona a atenção da criança para aspectos micro-lingüísticos do texto; podendo solicitar, ainda, que verbalmente explicitem as razões e os critérios que adotam em seus julgamentos.

2) Pesquisas voltadas para aspectos macro-lingüísticos do texto

Pesquisas inseridas neste grupo voltam-se para o exame da capacidade do indivíduo em refletir acerca da organização geral do texto, podendo ser subdivididas em duas classes: a) pesquisas que envolvem uma reflexão sobre o conteúdo e informações veiculadas no texto; e b) pesquisas que envolvem uma reflexão sobre sua estrutura, remetendo a noções sobre gêneros textuais.

A Consciência Metatextual em Relação ao Conteúdo e às informações do texto

Em geral, nas pesquisas que versam sobre o conteúdo veiculado no texto, a criança é solicitada a: a) detectar

anomalias e contradições nas sentenças em um texto; b) detectar sentenças que não combinam com o título fornecido; e c) identificar as idéias principais do texto.

Taylor (1984), por exemplo, solicitou que crianças de 9 e 11 anos escrevessem um resumo de um texto lido. As crianças tendiam a recontar o texto lido como um todo, ao invés de sumariá-lo, ou tendiam a omitir as idéias principais do texto. A principal dificuldade identificada residia na capacidade de diferenciar as informações relevantes das irrelevantes de maneira a elaborar um resumo que incluísse as informações relevantes e excluísse as irrelevantes.

A maioria dos estudos inseridos nesse grupo examina a habilidade do indivíduo em distinguir as várias partes de informação veiculadas em um texto, avaliando o seu grau de aceitabilidade, relevância e coerência temática em relação ao texto como um todo; e, muitas dessas investigações versam sobre a habilidade em detectar contradições em um dado texto. Tais estudos se aproximam da metacompreensão, visto que envolvem a compreensão e a integração das informações e sentidos presentes no texto, como é o caso das pesquisas sobre monitoramento na compreensão (Ex.: Ehrlich, 1996; Ruffman, 1996).

Ruffman (1996) afirma que a capacidade de detectar erros e inconsistências em um texto e a capacidade de tomar consciência de que estes aspectos dificultam a compreensão são habilidades importantes para leitores iniciantes. O monitoramento da compreensão ocorre quando o indivíduo toma consciência do fato de que está, ou não, compreendendo o que está lendo. Em tarefas típicas sobre monitoramento, crianças são solicitadas a ler/ouvir um texto anômalo com inconsistências lógicas internas ao texto (passagens contraditórias) ou inconsistências empíricas externas ao texto (que divergem do conhecimento de mundo do indivíduo). Pergunta-se, então, se o texto apresentado faz sentido ou se há algo errado com ele. A partir de algumas críticas a esta metodologia, pesquisas recentes adotam tarefas um pouco distintas, em que, após ler/ouvir duas histórias (uma história com inconsistências e outra não), se pergunta à criança qual delas faz mais sentido ou qual delas é mais fácil de entender. Estudos como esses concentram-se na investigação da consciência que a criança apresenta acerca das informações contidas no texto e acerca da sua própria compreensão e dos fatores que a dificultam.

Entretanto, além de pesquisas sobre o conteúdo e informações, há estudos que examinam a consciência metatextual em relação à estrutura do texto⁷. O foco de atenção, portanto, desloca-se do conteúdo do texto para aproximar-se da forma como este se configura linguisticamente. Embora de reconhecida importância, estes

⁶ Antunes (1996) introduz o conceito de cadeia coesiva ao estudo da coesão textual; conceito este definido como um encadeamento de nexos semanticamente semelhantes que se distribuem pela superfície do texto, como se este se constituísse em um terreno pontilhado por tipos de nós, formando uma rede de significados (p. 77).

⁷ *Estrutura* ou *esquema* é termo que se refere a um conjunto de elementos específicos e organizados que caracterizam um dado texto.

estudos são raros e recentes na literatura; e, abrem uma nova perspectiva de investigação sobre a consciência metatextual. As seções adiante tratam, exclusivamente, de pesquisas que envolvem, por parte de crianças, uma reflexão sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros.

A Consciência Metatextual em Relação à Estrutura do Texto: Um Novo Enfoque

Como mencionado, tradicionalmente os estudos acerca dos aspectos macrolinguísticos da consciência metatextual examinam a coerência interna ou externa do texto, estando associadas a questões de compreensão. As seções a seguir tratam especificamente dos aspectos macrolinguísticos da consciência metatextual em relação à estrutura e organização do texto, remetendo a noções sobre gêneros textuais.⁸

Revisando-se a literatura na área, verifica-se que o gênero narrativo (*scripts*, relatos de experiência pessoal e histórias) tem sido o mais investigado, particularmente a história, sendo raros os estudos que focalizam textos de outros gêneros, como é o caso da pesquisa conduzida por Oliveira e Silva (2000) discutida mais adiante.

Rego (1996) conduziu um estudo longitudinal cujo objetivo era examinar os critérios utilizados por crianças, entre 7 e 8 anos, para definir histórias, tomando por base o esquema narrativo próprio deste gênero. No período de um ano, as crianças foram avaliadas em quatro ocasiões de testagem em que eram solicitadas a julgar se determinados textos eram ou não histórias, justificando sua resposta. Foram lidas pelo examinador histórias convencionais, histórias sem nexos, começos, meios e finais de história⁹. Cada um desses textos-estímulo era apresentado em uma versão longa e em uma versão curta.. As justificativas das crianças variavam

desde a ausência de um critério definido (aceitavam todos os textos-estímulo como sendo histórias); passando por critérios objetivos, porém não associados à estrutura do texto (tamanho, presença de marcador linguístico típico de abertura de história); até critérios objetivos que expressavam a capacidade de refletir acerca de suas partes constituintes (começo, meio e final). Verificou-se que os principais critérios adotados foram: o tamanho do texto (textos longos são histórias enquanto textos pequenos não são) e a presença de uma abertura típica de história ('Era uma vez...'). Com a idade, as crianças passavam a adotar critérios definidos em seus julgamentos; porém, apenas por volta dos 8 anos é que consideravam as características formais determinantes deste gênero textual. A autora concluiu que adotar como critério o esquema de história de forma consciente em seus julgamentos é uma habilidade tardia que emerge por volta dos 8 anos.

Esse estudo, um dos primeiros no Brasil a tratar da consciência da estrutura do texto em crianças, abriu espaço para inúmeras investigações posteriores que passaram a explorar esta consciência em relação a outros gêneros textuais, como apresentado a seguir.

Oliveira e Silva (2000) examinaram, dentre outros aspectos, a consciência da estrutura de textos argumentativos em crianças alunas de 2ª e 5ª série do ensino fundamental. A partir de uma tarefa de julgamento, um mesmo texto foi apresentado em cinco versões que variavam quanto à presença progressiva dos diferentes elementos constitutivos da estrutura prototípica deste gênero textual¹⁰: 1) ponto de vista; 2) ponto de vista e justificativa; 3) ponto de vista, justificativa e contra-argumento; 4) texto argumentativo completo, estando presentes o ponto de vista, a justificativa, o contra-argumento e a resposta; e 5) texto não argumentativo, estando ausentes tais elementos. A criança era solicitada a julgar se o texto lido era ou não convincente quanto a ao tema que tratava (duração do recreio em uma escola). Justificativas eram solicitadas, a partir das quais foram examinados os critérios adotados nos julgamentos. Os resultados indicaram que o texto considerado convincente era aquele que apresentava o ponto de vista e a justificativa. Para as crianças mais novas, a presença do contra-argumento era considerada um obstáculo para o convencimento; enquanto as mais velhas tendiam a considerá-lo ora como obstáculo, ora como elemento importante ao convencimento. Somente algumas das crianças mais velhas julgavam como mais convincente a versão que continha todos os elementos da estrutura

⁸ Por gênero de texto entende-se os tipos relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, como concebido em Bakhtin (1992, p. 279). Segundo Guimarães (2001, p. 16), "quando a atenção se volta fundamentalmente para as estruturas internas do texto, estabelece-se uma tipologia de acordo com a forma de estruturação, esta coincidindo com a diversidade resultante de uma matriz de três gêneros – descritivo, narrativo e dissertativo." Como afirmam esses autores, embora em um dado texto haja sempre uma estrutura dominante, o mesmo pode apresentar uma estrutura mista em que uma parte se caracteriza como descritiva ou narrativa, seguida de outra argumentativa, por exemplo.

⁹ História é um texto que versa sobre algo que aconteceu ou sobre um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma seqüência temporal (Engel, 1995; Spinillo, 2001). Atenção especial é dada à sua estrutura interna que possui um conjunto de características formalizadas nas gramáticas de história (Ex.: Brewer, 1985; Johnson & Mandler, 1980; Mandler, 1982; Mandler & Johnson, 1977; Prince, 1973; Rumelhart, 1975; Stein, 1982, 1988; Stein & Albro, 1997; Stein & Glenn, 1979). Tais gramáticas procuram definir história através de modelos que especificam seus elementos constitutivos, sua organização, convenções e construções linguísticas típicas, de forma que sua estrutura prototípica constitui-se de: a) um início com uma abertura convencional (introdução da cena – tempo e lugar, e dos personagens – com metas a serem alcançadas); b) um meio (evento, trama, situação-problema); e c) um final (resolução da situação-problema) com um fechamento convencional.

¹⁰ O esquema básico da estrutura argumentativa é detalhado por van Dijk (1992), Golder e Coirier (1994) e Leitão (2001).

argumentativa. A principal conclusão foi que a criança considera a justificação como elemento crucial para que um texto atinja a finalidade do convencimento; e que o contra-argumento é um obstáculo nesta direção; sendo importante apenas quando pode ser rebatido (contra-argumento associado à presença de uma resposta).

Albuquerque e Spinillo (1997) investigaram a capacidade de crianças de 5; 7 e 9 anos em discriminar diferentes gêneros de textos e os critérios que adotavam¹¹. Três textos foram utilizados: história, carta e notícia de jornal. A exemplo de Rego (1996), o examinador após a leitura de um texto, perguntava à criança se este era uma história, uma carta ou uma notícia de jornal. As respostas foram analisadas em função do número de acertos (identificação correta) e das justificativas oferecidas. Os critérios adotados concentravam-se nas convenções lingüísticas, na função social do texto e em seu conteúdo, não envolvendo a estrutura do texto (suas partes constituintes). De modo geral, as crianças foram classificadas em quatro níveis de desenvolvimento:

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 (Ex.: “É história porque parece o jeito de falar de uma história”, “É carta porque em carta a pessoa escreve assim, com esse jeito de falar pro outro”).

Nível IV: identificação correta, usando critérios precisos: 1) *lingüístico* (Ex.: “História porque começa com era uma vez”; “Carta porque fala querida”); 2) *conteúdo* (Ex.: “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* (Ex.: “Carta porque eles tão longe e só dá para falar pela carta”; “Notícia porque precisa anunciar, todo mundo precisa saber daquilo”).

Verificou-se que desde os 5 anos as crianças identificavam corretamente pelo menos 50% dos textos, contudo não adotavam critérios precisos. As crianças mais velhas usavam critérios precisos, porém nunca baseavam seus julgamentos na estrutura do texto. Concluiu-se que a capacidade de identificar textos progride de critérios indefinidos para critérios definidos; e que apesar de serem capazes de identificar corretamente os textos, as crianças mais jovens têm dificuldade em explicitar os critérios que norteiam suas identificações.

¹¹ Este estudo envolvia, ainda, um exame da produção de textos de diferentes gêneros. Entretanto, para efeito da discussão que se deseja conduzir, são considerados apenas os resultados referentes ao desenvolvimento da consciência metatextual e não aqueles relativos à produção de textos.

Em pesquisa posterior, Albuquerque e Spinillo (1998) comentam que a tarefa adotada no estudo acima descrito requeria uma reflexão global sobre os diferentes gêneros, o que não uma consciência metatextual relacionada diretamente à estrutura dos textos. Este fato explicava a razão das crianças não haverem adotado a estrutura como critério em suas identificações. Tendo isso em mente, as autoras criaram uma tarefa em que se chamava a atenção sobre as partes constituintes de diferentes gêneros textuais. Neste segundo estudo, crianças de 5; 7 e 9 anos tinham que determinar se um texto-estímulo tratava-se de um texto completo (história, carta ou notícia de jornal) ou incompleto (ou início, ou o meio, ou o final de cada texto), justificando suas respostas. As justificativas fornecidas mostraram que a estrutura do texto era adotada como critério, fato este que não observado no estudo anterior (Albuquerque & Spinillo, 1997). Isso ocorreu porque, como previsto, a tarefa neste estudo requeria uma reflexão deliberada sobre partes específicas dos textos apresentados (início, meio e final). Três níveis de desenvolvimento foram identificados:

Nível I: não adotavam critérios definidos de julgamento, tendendo a aceitar todos os textos-estímulo como completos.

Nível II: adotavam critérios definidos que não envolviam a estrutura do texto (conteúdo, tamanho), acertando alguns itens da tarefa.

Nível III: utilizavam sistematicamente a estrutura do texto como critério, acertando todos os textos-estímulo de um mesmo gênero.

Observou-se que a capacidade de refletir deliberadamente sobre a estrutura do texto (Nível III) emergia por volta dos 7 anos. Observou-se, entretanto, que a progressão identificada não era uniforme em relação aos três gêneros investigados. Por exemplo, o uso da estrutura como critério era mais freqüente em relação à carta e, principalmente, em relação à história do que em relação à notícia. Segundo as autoras, isso ocorria porque na carta e na história a estrutura é algo mais definido e evidente do que a na notícia de jornal¹². Conclui-se que o gênero de texto é fator importante na definição dos critérios utilizados no julgamento. O fato dos critérios variarem em função do gênero de texto que está sendo identificado foi explicado em termos de que algumas características parecem ser mais salientes num gênero de texto do que em outro.

¹² Isso não quer dizer que a notícia jornalística não tenha uma estrutura, mas que esta não é tão evidente quanto estrutura em outros gêneros de texto. Por exemplo, na notícia, a manchete deve anteceder as demais informações veiculadas no texto e, ainda, as informações principais devem vir antes das secundárias (Lage, 1987). Nota-se que na notícia, a ordem de apresentação das informações não é fixa, pois varia com o seu nível de importância em determinado momento e contexto social.

Recentemente, Spinillo e Pratt (2002) replicaram os estudos de Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) com crianças entre 8 e 9 anos divididas em três grupos: Grupo 1 – crianças de classe média, freqüentando escola; Grupo 2 – crianças de baixa renda, freqüentando escola; e Grupo 3 – crianças de baixa renda, não escolarizadas (crianças de rua). Além das tarefas propostas, realizou-se uma entrevista com os pais das crianças, com os professores e com a própria criança que tinha por objetivo fazer um levantamento do contato que os participantes tinham com textos em seu cotidiano. Os dados mostraram que as crianças escolarizadas, tanto de classe média como de baixa renda, identificavam os três gêneros com sucesso, inclusive, adotando a estrutura como critério. Já as crianças de rua (baixa renda não escolarizadas) tinham dificuldades em identificar e nunca adotavam a estrutura em seus julgamentos. Os dados das entrevistas indicaram que as crianças escolarizadas de classe média tinham um contato mais efetivo com textos (em casa e na escola) do que as crianças escolarizadas de baixa renda (bem mais na escola do que em casa). As crianças de rua, por sua vez, resumiam seu contato com textos a situações em que assistiam televisão e ouviam leituras de algumas notícias de jornal por adultos e por outras crianças de rua mais velhas e alfabetizadas. Os autores concluíram que o conhecimento de crianças sobre a estrutura varia em função do contato que têm com textos em seu cotidiano.

Investigações como essas conferem um certo grau de generalização acerca da consciência metatextual, mostrando especificidades que variam não apenas em função da idade, da escolarização e de fatores sociais, mas também em função das características estruturais do texto. Um dado comum a todos esses estudos é que a consciência metatextual se desenvolve entre as idades de 5 e 9 anos, emergindo de forma mais evidente aos 8-9 anos. Características gerais deste desenvolvimento são apresentadas a seguir.

O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças

Os resultados dos estudos acima discutidos, como mencionado, indicam que a consciência metatextual é uma habilidade que emerge de forma mais efetiva por volta dos 8-9 anos. Entretanto, crianças desde os 5 anos apresentam alguma sensibilidade para distinguir textos de diferentes gêneros e para julgar sua completude, pelo menos de uma forma global, sem atentarem para a estrutura desses textos. A progressão identificada sugere que a consciência metatextual envolve facetas distintas que precisam ser consideradas: a natureza do julgamento feito sobre textos, os critérios adotados e a explicitação verbal desses critérios pela criança.

1) A natureza do julgamento

As pesquisas na área aqui discutidas, utilizam-se de metodologias que requerem da criança fazer julgamentos sobre textos diversos. Em função dos resultados obtidos, observa-se que determinados julgamentos são mais fáceis que outros. Parece que discriminar um texto de outro ou determinar se um dado texto está completo ou incompleto são habilidades elementares que crianças desde cedo conseguem realizar com sucesso. Mais complexo, entretanto, é ser capaz de determinar, no caso de textos incompletos, que parte do texto está presente (se o início, se o meio ou se o final).

2) Os critérios adotados

Diversos são os critérios adotados pelas crianças ao refletirem sobre textos. Inicialmente as crianças tendem a considerar como critério a função social do texto, o conteúdo tratado e o tamanho. Só posteriormente é que passam a considerar a estrutura em seus julgamentos. No entanto, considerar a estrutura depende, também, do gênero textual em questão, pois, como discutido anteriormente, a estrutura pode ser algo mais saliente em um texto de determinado gênero do que em outro.

3) A explicitação verbal

Nos estudos mencionados, os critérios adotados pelas crianças eram expressos verbalmente explicitando justificativas. A análise deste tipo de dado é comum na pesquisa em psicologia, sendo, também, algo bastante complexo que merece ser tratado em maiores detalhes, como será visto adiante. Importante comentar, por ora, que explicitar verbalmente as bases de seus julgamentos é atividade complexa que é mais freqüente em crianças mais velhas do que em crianças jovens.

Considerando tais aspectos, a progressão encontrada parece se caracterizar por três momentos distintos. Inicialmente a criança é capaz de fazer julgamentos corretos, sejam eles relativos à diferenciação entre gêneros textuais, seja em relação à completude ou incompletude de um dado texto. Tais julgamentos envolvem um nível global de consciência metatextual que requer pensar no texto como um todo. Algumas crianças são capazes, inclusive, de especificar que parte do texto está sendo apresentada para análise, no caso de textos incompletos; julgamentos esses mais elaborados, pois envolvem uma reflexão pontuada voltada para as partes do texto. Estes diferentes tipos de julgamento podem ser apropriados, mesmo quando a criança não é capaz de verbalmente justificar seus julgamentos e explicitar os critérios adotados.

Posteriormente, a criança é capaz de fazer julgamentos corretos e, também, de explicitar verbalmente os critérios

adotados, usando critérios definidos, mas que não se referem à estrutura do texto (tais como o conteúdo, a função e o tamanho do texto).

Por fim, a criança além de acertar seus julgamentos e de explicitar verbalmente os critérios adotados, mostra-se capaz de atentar para a estrutura do texto, adotando-a como critério tanto na discriminação entre textos de diferentes gêneros como na identificação da parte do texto que está sendo apresentada (no caso de textos incompletos).

Verifica-se que o nível mais elementar envolve apenas julgamentos corretos sem explicitude verbal dos critérios; enquanto o nível mais elaborado envolve julgamentos corretos e menção explícita da estrutura do texto. Analisando esta progressão, é possível que a capacidade mais elementar seja um conhecimento epilingüístico¹³, o início da emergência da consciência metatextual; ao passo que a mais elaborada seja a consciência metatextual propriamente dita.

Ao que parece, esta consciência envolve diferentes aspectos e diferentes graus de complexidade que só são capturados em função da metodologia adotada na investigação. De fato, há metodologias que levam a criança a adotar uma atitude mais reflexiva sobre a estrutura do texto do que outras metodologias. Por exemplo, discriminar diferentes gêneros de textos, como fizeram Albuquerque e Spinillo (1997), é metodologia menos propícia a levar a criança a pensar sobre as partes dos textos do que a metodologia adotada por Rego (1996) e por Albuquerque e Spinillo (1998). Um outro aspecto que merece ser destacado a respeito desse desenvolvimento é o fato de que investigar a consciência metatextual envolve níveis distintos de explicitude verbal por parte da criança, aspecto este tratado mais adiante ao discutir-se questões de natureza metodológica no exame deste tema.

Questões Metodológicas sobre as Pesquisas na Área

A dificuldade em chegar-se a um consenso em relação a que medidas utilizar para avaliar o conhecimento metalingüístico que uma criança possui é reconhecida por diversos autores (Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1986, 1995; Nesdale & Tunmer, 1984). Segundo Gombert (1992), um indicador da consciência metalingüística é a capacidade do indivíduo em explicar como realizou determinada atividade. No entanto, é relevante considerar que o fracasso em explicar não implica, necessariamente, na ausência da habilidade em questão. Na realidade, é necessário compreender o que expressam as explicitações verbais das crianças.

Donaldson (1986) tece uma excelente discussão a respeito desta questão, apontando duas principais razões para que

um indivíduo forneça explicações sobre algo: quando deseja ensinar algo a alguém ou auxiliar alguém a compreender algo; ou quando deseja demonstrar a alguém a sua própria compreensão sobre algo. As tarefas adotadas na investigação da consciência metatextual referem-se a este segundo ponto: demonstrar a compreensão de algo a alguém. Nessas tarefas, tão importante quanto o conhecimento sobre textos e sua estrutura, é a habilidade em explicar as bases deste conhecimento.

É possível que a criança domine um dado conceito, mas seja incapaz de explicitar seu conhecimento verbalmente. No entanto, por outro lado, é plausível supor que a explicitação verbal de um conhecimento possa indicar uma aquisição mais elaborada. Os pesquisadores encontram-se, pois, num dilema: se ao mesmo tempo é preciso ser cauteloso ao se extrair conclusões sobre o que expressam as explicitações verbais de crianças (a criança pode saber mais do que aquilo que explicita); por outro lado, as explicitações podem, também, ser indicadoras de um domínio conceitual (a criança sabe, mostra que sabe e como sabe). A criança que além de fazer julgamentos apropriados também explica, por exemplo, porque um texto é uma história ou porque o texto está incompleto, parece estar de posse de uma capacidade elaborada de representação de seu próprio conhecimento.

Esta posição encontra respaldo no modelo proposto por Karmiloff-Smith (1986, 1995; Karmiloff-Smith & cols., 1993) que atribui papel importante à explicitação verbal no desenvolvimento cognitivo de maneira mais ampla. Segundo a autora, a explicitação verbal de um conhecimento indica uma fase (de natureza recursiva) mais elaborada na representação deste conhecimento, pois permite tornar verbalmente explícito aquilo que está implícito nas representações procedimentais.

No que concerne à consciência metatextual, uma discussão desta natureza é da maior relevância, pois como mostram os estudos anteriormente discutidos, explicitar as bases de seus julgamentos é considerado indicador de uma progressão. Evidentemente, não se deseja dizer com isso que não seja possível criar situações de investigação que dispensem a explicitação verbal e que estas sejam, ainda, consideradas situações que envolvem uma atividade metatextual. Entretanto, parece que a explicitação é um dado relevante a ser considerado em estudos sobre este tema, pois permite examinar o nível de consciência que a criança possui.

Considerações Finais

A consciência metatextual é tema complexo e fascinante, tanto do ponto de vista conceitual como do ponto de vista relativo à maneira de avaliar sua emergência e seu

¹³ O termo epilingüístico é tratado em detalhes por Gombert (1992).

desenvolvimento. Acrescente-se a isso, a novidade do tema; pois pouco, ainda, se sabe a respeito do assunto, em especial a respeito da consciência que a criança apresenta sobre a estrutura do texto. O presente artigo procurou apresentar e discutir algumas pesquisas voltadas para o exame da consciência metatextual em crianças relativa à estrutura de textos de diferentes gêneros. O objetivo foi o de articular um conjunto de dados que pudessem fornecer um quadro informativo acerca da emergência e do desenvolvimento desta habilidade; associando-se a isso, a tentativa de refletir sobre questões metodológicas relevantes e levantar questões a serem examinadas em futuras investigações.

Em uma perspectiva de desenvolvimento, os estudos apresentados fornecem pistas sobre a progressão identificada em crianças com idades entre 5 e 9 anos quanto à capacidade de refletir sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros.

A progressão observada sugere momentos distintos de desenvolvimento em função não apenas da capacidade de fazer julgamentos corretos sobre textos, mas também em função dos critérios utilizados pelas crianças e do nível de explicitação verbal que apresentam. Este último aspecto é considerado da maior importância em investigações sobre este tema, e pode ser inserido em um quadro de discussão teórica mais amplo: o desenvolvimento inicial das crianças corresponderia ao conhecimento implícito e explícito primário no modelo de Karmiloff-Smith (1995); e o desenvolvimento posterior, envolvendo a explicitação verbal, corresponderia ao conhecimento explícito secundário e terciário do modelo proposto pela autora.

Entretanto, além de fatores pertinentes à própria criança (tais como idade, escolaridade e classe social), os estudos mostraram que o gênero de texto sobre o qual a criança dirige sua atenção é fator igualmente relevante. A estrutura parece ser algo mais saliente em determinados textos do que em outros, tendo-se como consequência o fato de que a progressão encontrada não é algo linear que é igualmente alcançado em relação a todos os gêneros textuais por uma mesma criança.

Do ponto de vista metodológico, dada a natureza complexa e multifacetada dos diferentes aspectos da consciência metalingüística, métodos refinados de avaliar e acessar esta consciência estão, ainda, em processo de construção. Os estudos resumidos neste artigo fornecem exemplos de como esta habilidade tem sido investigada, mas não esgotam outras possibilidades metodológicas e deixam em aberto questões importantes acerca de como acessar esta consciência em pesquisas com crianças. É necessário investigar não apenas quando a consciência metatextual emerge, mas determinar que comportamentos podem ser tomados como expressão desta consciência e em que situações tais comportamentos se manifestam. O pesquisador,

portanto, deve planejar procedimentos apropriados para acessar este conhecimento e suas diversas facetas, inclusive planejando situações de investigação que minimizem a necessidade de explicitação verbal por parte da criança, mas que ainda possam ser consideradas atividades metalingüísticas. Também é necessário analisar outros aspectos metodológicos destes estudos, tais como delineamento, análise de dados e mesmo da situação de coleta.

De modo geral, os estudos sobre consciência metatextual relativa à estrutura do texto se utilizam de uma técnica denominada por Karmiloff-Smith (1995) de investigação *off-line*, em que a linguagem é objeto de reflexão e análise; não sendo tomada como um objeto de comunicação (produção e compreensão). Por meio desta técnica, o texto com o qual a criança se depara não é o texto por ela produzido nem tampouco um texto a ser por ela compreendido. Na realidade, o texto com o qual se depara é um texto a ser analisado em uma situação fora de um contexto de uso (*on-line*)¹⁴. Considerando a definição proposta por Gombert (1992), a técnica de investigação *off-line* parece ser apropriada para investigar a consciência metatextual.

Para finalizar, muito há para se investigar a respeito deste tema: a) o papel da escolarização, em geral, e da aquisição da leitura e da escrita sobre o desenvolvimento da consciência metatextual; b) a consciência metatextual em relação a outros gêneros de textos além daqueles discutidos neste artigo, como por exemplo, textos argumentativos; c) o efeito de programas de intervenção sobre o desenvolvimento desta consciência, sejam eles realizados individualmente em situações experimentais controladas ou em situações coletivas no contexto de sala de aula; d) as relações entre consciência metatextual e outras habilidades metalingüísticas (consciência fonológica, sintática etc.); e e) as relações entre consciência metatextual e outras habilidades lingüísticas como a produção e a compreensão de textos.

O presente artigo não deve ser entendido como uma revisão da literatura na área, mas como um ponto de partida para discussão e aprofundamento de questões relevantes acerca da consciência metatextual em crianças, particularmente no que concerne à estrutura textual. Diferentemente da grande maioria dos estudos que trata a consciência metatextual no âmbito da metacompreensão, este artigo, ao centrar-se na estrutura textual, destaca um novo enfoque que tem despertado o interesse de pesquisadores brasileiros. Importante ressaltar que o interesse por este enfoque parece estar ausente, pelo menos na terminologia aqui usada, e que as autoras puderam detectar, entre autores

¹⁴ Para uma maior discussão a respeito de usos *on-line* e *off-line* da linguagem remeter a Karmiloff-Smith (1995, pp. 47-54). De modo geral, os usos *on-line* não demandam uma reflexão sobre a linguagem, enquanto os usos *off-line* demandam.

estrangeiros. Este fato coloca as pesquisas brasileiras como pioneiras em relação a esta nova perspectiva.

Referências

- Akiguet, S. & Piolat, A. (1996). Insertion of connectives by 9-11 years-old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10, 253-270.
- Albuquerque, E. B. C. & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 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 en Psicología e Educación*, 3, 145-158.
- Anderson, H. (1996). Vicki's story: A seven-year-old's use and understanding of punctuation. Em N. Hall & A. Robinson (Orgs.), *Learning about punctuation* (pp. 54-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Antunes, I. C. (1996). *Aspectos da coesão do texto: Uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brewer, W. F. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. Em D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Orgs.), *Literacy, language and learning* (pp. 167-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, M. (1986). *Children's explanations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrlich, M. F. (1996). Metacognitive monitoring in the processing of anaphoric devices in skilled and less skilled comprehenders. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 221-249). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. Oxford: W.H. Freeman.
- Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (2000). *Linguística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Literacy before schooling*. London: Heiveman Educational.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.
- Golder, C. & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.
- Guimarães, E. (2001). *A articulação do texto*. São Paulo: Ática.
- Herriman, M. L. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. Em S. Castell, A. Luke & K. Egan (Orgs.), *Literacy, society and schooling* (pp. 159-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobson, R. (1969). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Johnson, N. S. & Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9, 51-86.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Karmiloff-Smith, A., Johnson, H., Grant, J., Jones, K. Y. N., Bartrip, J. & Cuckle, C. (1993). From sentential to discourse functions: Detection and explanation of speech repairs in children and adults. *Discourse Processes*, 16, 565-584.
- Lage, N. (1987). *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática.
- Leitão, S. (2001). Composição textual: Especificidade da escrita argumentativa. Em J. Correa, A. G. Spinillo & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade* (pp. 117-139). Rio de Janeiro: NAU.
- Mandler, J. M. (1982). Another story of grammars: Comments on Beaugrande's "The story of grammars and the grammar of stories". *Journal of Pragmatics*, 6, 433-440.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 11-51.
- Nesdale, A. R. & Tunmer, W. E. (1984). The development of metalinguistic awareness: A methodological overview. Em W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 36-54). New York: Springer-Verlag.
- Oliveira e Silva, R. P. de (2000). *Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69-92). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A. & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspective and case studies. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 137-165). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Liking children's connective use and narrative macrostructure. Em A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure* (pp. 29-54). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pratt, C. & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness: An introduction. Em W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 2-11). New York: Springer-Verlag.
- Prince, G. (1973). *A grammar for stories*. The Hague: Mouton.
- Rego, L. L. B. (1996). Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. Em M. G. B. Dias & A. G. Spinillo (Orgs.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 120-138). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Risso, M. S. & Jubran, C. C. A. S. (1998). O discurso auto-reflexivo: Processamento metadiscursivo do texto. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, 14, 1-11.
- Ruffman, T. (1996). Reassessing children's comprehension-monitoring skills. Em C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 33-67). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. Em D. G. Bobrow & A. Collins (Orgs.), *Representation and understanding* (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Spinillo, A. G. (1996). O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. Em M. G. Dias & A. G. Spinillo (Orgs.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 84-119). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. Em J. Correa, A. G. Spinillo & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Nau.
- Spinillo, A. G. & Pratt, C. (2002). Text production and metalinguistic awareness for text genres in children of different social backgrounds [Resumos]. Em European Association for Research on Learning and Instruction (Orgs.), *Anais, VIII International Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction* (p. 114). Stafford, UK: EARLI.
- Spinillo, A. G., Rego, F. B., Lima, E. B. & Souza, N. (2002). A aquisição da coesão textual: Uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. Em A. G. Spinillo, G. Carvalho & T. Avelar (Orgs.), *Aquisição da linguagem: Teoria e pesquisa*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

- Stein, N. L. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. Em M. B. Franklin & S. Barten (Orgs.), *Child Language: A book of readings* (pp. 228-297). Oxford: Oxford University Press.
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. Em M. Bamberg (Org.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R. O. Freedle (Org.), *New directions in discourse processing. Advances in discourse processes* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, N.J.: Ablex.
- Taylor, K. K. (1984). Can college students summarize?. *Journal of Reading*, 26, 524-528.
- Tunmer, W. E. & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. Em W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 12-35). New York: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (Orgs.) (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. New York: Springer-Verlag.
- Val, M. G. C. (1997). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Van Dijk, T. A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Cortez.
- Yuill, N. M. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Recebido: 08/08/2002

1ª Revisão: 23/12/2002

Aceite Final: 23/04/2003

Sobre as autoras

Alina Galvão Spinillo é Doutora em Psicologia pela Universidade de Oxford (Inglaterra), Pós-doutora pela Universidade de Sussex (Inglaterra). É Pesquisadora e Professora Adjunto IV do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

Patrícia Uchôa Simões é Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora da Fundação Joaquim Nabuco.