

CONSCIÊNCIA TEXTUAL EM CRIANÇAS: CRITÉRIOS ADOTADOS NA IDENTIFICAÇÃO DE PARTES DE TEXTOS

Aliana Albuquerque y Alina Galvao Spinillo¹
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

RESUMO

Cada gênero de texto possui uma estrutura convencional através da qual seus elementos constituintes se organizam; o que permite diferenciar um gênero de texto de outros. A habilidade em refletir sobre esta estrutura organizacional se insere em uma área particular da metalinguagem denominada consciência textual. Recentemente, o desenvolvimento desta consciência tem interessado a pesquisadores e educadores. O presente estudo investiga o desenvolvimento desta habilidade em relação a três gêneros de textos em crianças com diferentes níveis de escolaridade. Crianças pré-escolares, de 1a. e 3a. séries do ensino fundamental foram solicitadas a julgar se um texto-estímulo apresentado estava completo ou incompleto, justificando suas respostas. Os textos-estímulo eram textos completos e partes de textos relativos a história, carta e notícia de jornal. Foram identificados os critérios adotados pelas crianças, bem como níveis de desenvolvimento na aquisição da consciência textual. Diferenças entre as séries foram encontradas, sugerindo uma influência da alfabetização neste desenvolvimento. Verificou-se, ainda, que o gênero do texto é fator importante tanto no uso dos critérios, como na habilidade de refletir sobre a estrutura dos textos. Implicações educacionais são discutidas.

¹ Este artigo foi elaborado durante o período de pós-doutorado da segunda autora, financiado pelo (CNPq), uma entidade do Governo Brasileiro voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico.

“Encontrar uma forma adequada de tratar a compreensão e a produção da linguagem é uma questão de determinada natureza. Uma outra questão, entretanto, é adotar, com sucesso, uma atitude reflexiva em relação aos objetos lingüísticos e sua manipulação. É a esta segunda questão que a tradição psicolingüística tem, recentemente, dado o nome de metalingüística”(Gombert, 1992, p:1)

INTRODUÇÃO

O conhecimento de crianças sobre textos tem despertado o interesse de psicolingüistas, psicólogos e educadores, principalmente quanto às habilidades de produção e compreensão de textos. No entanto, um outro aspecto deste conhecimento tem sido objeto de estudo na área do desenvolvimento da linguagem - a consciência lingüística, que é definida como a habilidade para pensar e refletir acerca da natureza e função da linguagem. Gombert (1992) e Pratt e Nesdale (1984) apresentam uma extensa análise sobre diversos aspectos desta consciência, tais como a consciência fonológica, sintática, semântica, a consciência da concepção da palavra e a consciência textual. Sobre este último aspecto versa a presente investigação que focaliza, em uma perspectiva de desenvolvimento, a habilidade metatextual de crianças no que se refere à consciência da estrutura organizacional de textos.

Muitos estudos sobre o conhecimento de textos por crianças tratam de um gênero em particular - a história, demonstrando como o conceito de história se desenvolve (e.g., Applebee, 1978; McCabe & Peterson, 1991; Peterson & McCabe, 1983; Rego, 1986; Spinillo, 1991; Spinillo, 1993; Spinillo & Pinto, 1994; Stein, 1988; Stein & Glenn, 1982; Stein & Policastro, 1984).

Outras pesquisas investigam como o conhecimento sobre histórias se correlaciona com outras habilidades lingüísticas. Cain (1996), por exemplo, examinou a natureza da relação entre compreensão de textos e o conhecimento sobre histórias em crianças com diferentes níveis de habilidades de compreensão. Os resultados indicaram uma forte relação entre esses aspectos, e que dificuldades de compreensão na leitura de histórias decorrem de deficiências no domínio de um esquema narrativo próprio deste gênero.

Importante mencionar que muitos dos estudos citados, avaliam o conhecimento sobre histórias de forma indireta, através da produção de textos pela criança. No entanto, estudos recentes têm procurado avaliar este conhecimento de forma mais direta, focalizando especificamente a consciência da criança sobre a estrutura e organização hierárquica de textos narrativos (e.g., Albuquerque & Spinillo, 1998; Rego, 1996).

Rego (1996) explorou a evolução da consciência textual em um estudo longitudinal com crianças de 7-8 anos de idade. As crianças tinham que julgar se determinado texto lido para elas era ou não uma história, solicitando-se que justificassem seu julgamento. Alguns dos textos-estímulo apresentados eram histórias convencionais e outros não (partes de uma história e história sem nexos). Os textos-estímulo eram apresentados em duas versões que variavam quanto ao tamanho (longos e curtos). Os resultados revelaram uma evolução da consciência textual. Inicialmente o tamanho do texto e a presença de um início típico de história foram os critérios adotados pelas crianças em seus julgamentos. Só posteriormente é que o esquema organizacional do texto foi utilizado como critério, quando a criança, então, identificava com precisão as partes constituintes de uma história. Este nível de desenvolvimento foi alcançado pelas crianças de 8 anos que concluíam

o primeiro ano de escolaridade formal. Isto sugere que a alfabetização pode ser fator importante nesta evolução.

Albuquerque e Spinillo (1998) investigaram a produção e o conhecimento metatextual de crianças (5-9 anos) acerca de três diferentes gêneros de texto: história, carta e notícia de jornal. As crianças eram solicitadas a produzir oralmente esses três tipos de textos; enquanto que o conhecimento metatextual foi avaliado através de uma tarefa em que após identificar se o texto lido pelo experimentador tratava-se de uma história, de uma carta ou de uma notícia, a criança era solicitada a justificar as razões de sua escolha. As autoras verificaram uma progressão com a idade tanto na produção como na consciência textual em relação aos três gêneros. No entanto, a correlação entre essas habilidades não é clara, pois dependendo do gênero de texto pode ser mais fácil produzi-lo do que refletir sobre suas características estruturais ou vice-versa. A natureza do texto aparece, portanto, como elemento importante nesta comparação entre produção e consciência metatextual.

Fayol (1985) afirma que é mais fácil produzir uma história do que apresentar uma consciência de sua organização hierárquica. Menciona, por exemplo, que crianças de 6-7 anos produzem histórias com um esquema narrativo bem elaborado, porém a consciência deste esquema só emerge por volta dos 9 anos. Segundo o autor, isto ocorre porque a produção é um processo automático, enquanto a habilidade em refletir deliberadamente sobre as partes constituintes de uma história envolve processos mais sofisticados. Por ser um tema complexo, torna-se necessário conduzir estudos especificamente voltados para esta questão, comparando crianças com diferentes níveis de produção em relação à habilidade de refletir sobre a estrutura da história (estudo em andamento).

Como sugerido por Albuquerque e Spinillo (1998), a natureza do texto é aspecto importante na discussão a respeito da relação entre produção e consciência textual, pois, dependendo do gênero do texto pode ser mais fácil produzi-lo que identificá-lo (vice-versa), sendo necessário comparar esta relação entre textos distintos.

HIPÓTESES E OBJETIVOS DO ESTUDO

No estudo de Albuquerque e Spinillo (1998), a tarefa requeria uma reflexão global entre textos, para identificar qual deles seria um exemplar de um dado gênero. Esta tarefa, entretanto, não permitia analisar a consciência textual relacionada diretamente à estrutura de um dado gênero, isto é, suas partes e organização. Este aspecto é focalizado nesta investigação que tem por objetivos examinar o desenvolvimento da habilidade em refletir deliberadamente sobre as partes constituintes de diferentes gêneros de textos e, ainda, identificar os critérios utilizados para tal.

Três hipóteses foram levantadas:

- (1) os critérios adotados pela criança em seus julgamentos sobre partes dos textos variam de um gênero a outro, pois determinadas características podem ser mais salientes em um gênero do que em outros.
- (2) haveria uma progressão na consciência textual relativa a outros gêneros de texto além da história; evolução esta semelhante àquela identificada por Rego (1996) em relação a histórias.

(3) esta progressão variaria entre as séries em função do domínio da leitura e da escrita pela criança. É possível supor que as crianças pré-escolares apresentem uma consciência metatextual mais elementar do que crianças de 1ª série; e que as de 3ª série apresentem um desempenho mais sofisticado do que as crianças das demais séries.

Antes, porém, de apresentar o estudo, faz-se necessário especificar as características dos gêneros de texto explorados nesta pesquisa: os conteúdos que veiculam, a estrutura que apresentam, seus componentes básicos e estilos lingüísticos próprios.

AS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS DE TEXTO INVESTIGADOS

Cada gênero de texto possui um conjunto de relações internas arbitrárias e convencionais que permitem diferenciar um gênero de outros. De modo geral, a *história* é um texto narrativo que possui três componentes básicos: um início, com uma introdução da cena e dos personagens; um meio, com a descrição de uma cadeia de eventos e de uma situação-problema; e um fim, com o desfecho e a resolução da situação-problema. Estes componentes, assim ordenados, constituem o esquema de história, amplamente tratado pelos teóricos das Gramáticas de História (e.g.; Johnson & Mandler, 1980; Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein & Glenn, 1982). Além desses elementos, a história possui convenções lingüísticas particulares, como os marcadores de abertura (“Era uma vez...” ou “Um dia...”) e de fechamento (“...e foram felizes para sempre”). O conteúdo da história é de natureza fictícia, podendo tratar, ainda, de temas relacionados às crenças e valores importantes para determinado grupo social. Embora a função primordial da história seja a de divertir o ouvinte/leitor, outras funções lhe são atribuídas: atuar como elemento auxiliar na compreensão e resolução de conflitos interpessoais, e como recurso para o ensino de diversos temas do currículo escolar. A nível social, a história pode ser usada para preservar a cultura de uma dada civilização ou para transmitir valores morais apreciados em uma sociedade (e.g., fábulas). Muitas vezes, as únicas lembranças de uma sociedade são as histórias orais passadas de geração a geração.

A *notícia* é um texto de natureza informativa com estrutura e estilo lingüístico diferentes da história. Teberosky (1992) afirma que a notícia é um texto do tipo informativo que versa sobre conteúdos relativos a acontecimentos reais de importância social e de atualidade. Embora sua estrutura não seja tão definida e ordenada como a estrutura da história, observa-se a existência de um título (manchete) que contém o ponto principal tratado na notícia, seguido de elementos informacionais. Esses elementos, independentemente da ordem como apresentados, referem-se a seis itens básicos que, segundo Teberosky (1990), são: o que, quem, quando, onde, como e porque. Tais informações podem aparecer no texto em diferentes momentos, sem comprometer a veiculação da informação. O estilo lingüístico da notícia, a nível do vocabulário, deve evitar o uso de palavras pouco frequentes e longas, eliminar adjetivos vagos e irrelevantes. A nível das frases, estas devem ser curtas, de estrutura simples e na voz ativa. As informações devem esclarecer as circunstâncias de tempo e de quantidade com precisão. Como norma de estilo, a linguagem adotada deve evitar a primeira pessoa (do singular ou plural), visto que o autor de um texto informativo deve manter um distanciamento daquilo que narra. Enquanto a história pode envolver conteúdos e protagonistas fictícios, as notícias tratam necessariamente de conteúdos reais, fatos acontecidos e personagens reais, tendo como função informar acontecimentos de interesse para uma dada comunidade.

A *carta* também possui uma estrutura básica que, como a história, deve aparecer em uma determinada ordem. Possui um início que se expressa pelo local e data, por uma saudação do remetente ao destinatário, seguido de uma narração de dados pessoais, finalizando com uma despedida e a

identificação do remetente. Ao contrário do que ocorre com a história e a notícia, o narrador (remetente) possui um destinatário definido. Dependendo das relações entre eles, a carta pode assumir um estilo mais próximo das convenções da linguagem oral. Assim como a notícia, e diferentemente da história, o conteúdo da carta refere-se a fatos e protagonistas reais. Entretanto, enquanto a notícia trata de acontecimentos de interesse público, a carta veicula informações de interesse privado, que consistem nas experiências, sentimentos e perguntas do remetente dirigidas ao destinatário. Sua função é a de comunicação à distância, com um destinatário definido.

História, carta e notícia são, portanto, textos com peculiaridades distintas quanto à estrutura organizacional, componentes básicos, estilos lingüísticos, conteúdo veiculado e funções sociais que desempenham. Ao contrário da história, carta e notícia são gêneros pouco investigados, resultando em uma lacuna a respeito de como a criança concebe e reflete sobre eles. Este estudo pretende fornecer uma contribuição neste sentido.

MÉTODO

Sujeitos: sessenta e três crianças brasileiras de classe média da cidade de Olinda, Pernambuco foram igualmente divididas em três grupos: pré-escolar (5 anos); 1a. série (7 anos) e 3a. série (9 anos) do ensino elementar. As crianças pré-escolares não haviam sido formalmente alfabetizadas; as crianças da 1a. série haviam concluído o processo de alfabetização, e as crianças da 3a. série apresentavam um bom domínio da leitura e escrita.

PROCEDIMENTO, MATERIAL E PLANEJAMENTO EXPERIMENTAL

Os sujeitos foram individualmente entrevistados em uma única ocasião. A tarefa tinha por objetivos investigar a habilidade da criança em refletir sobre a estrutura (partes constituintes e organização) de três gêneros de texto (história, carta e notícia), e identificar os critérios por elas adotados. O procedimento consistia na leitura, pelo experimentador, de um texto-estímulo por vez. Os textos-estímulo eram um texto completo e partes de um texto de determinado gênero. Após a leitura, perguntava-se à criança se o que fora lido tratava-se de uma história (carta e notícia) completa ou incompleta. Justificativas eram solicitadas. Os textos-estímulo apresentados foram:

Início de História: Era uma vez um homem que estava passeando. De repente ele viu um jacaré se aproximando dele.

Meio de História: Então ele foi pra rua pedir esmola, mas não conseguiu nenhum dinheiro. Estava muito triste e com muita fome quando teve uma idéia.

Final de História: Assim, a onça aprendeu uma lição: não se deve enganar os outros. E todos os animais da floresta viveram felizes para sempre.

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

Início de Carta: Recife, 1 de abril de 1992 Querida mamãe.

Meio de Carta: O tempo aqui não está bom. Chove muito e nós não podemos ir à praia ou ao parque. Como está o tempo aí? Você tem passeado muito?

Final de Carta: Mamãe e papai estão com saudades de você e eu também. Todos mandam lembranças. Um beijo da sua netinha, Daniela.

Carta Completa: Recife, 1 de abril de 1992 Querido papai Como você está? Eu estou com muita saudade de você. Hoje eu não fui para a escola porque acordei com a garganta doendo e com febre, mas mamãe já me deu um remédio e a febre passou. Então eu resolvi escrever para você. Quando é que você vai voltar? Volte logo. Um grande beijo da sua filhinha, Erica.

Início de Notícia (manchete): Mataram mais um taxista na madrugada de ontem.

Meio de Notícia: Vinte e cinco pessoas estão desabrigadas por causa de um temporal que inundou a cidade.

Final de Notícia: O garoto Cláudio ainda foi levado com vida para o hospital, mas faleceu antes de receber os primeiros socorros.

Notícia Completa (o que, quem, quando, onde, como e porque): Barco afunda e mata cinco em Jaboatão. Cinco pessoas morreram afogadas ontem em passeio de barco na Barragem Duas Unas, em Jaboatão. O barco estava com um número de pessoas superior a sua capacidade e afundou num trecho com seis metros de profundidade.

A ordem de apresentação dos três gêneros foi randomizada em cada grupo de sujeitos. Em cada gênero apresentado, a ordem de apresentação dos textos-estímulo seguiu duas restrições: (1) o estímulo que consistia na parte inicial do texto nunca era lido primeiro; e (2) o texto completo era sempre lido por último. Com estas restrições procurou-se evitar fornecer pistas para o julgamento dos demais estímulos.

ANÁLISE DO DESEMPENHO E RESULTADOS

O desempenho foi analisado em função das justificativas, sendo possível identificar os critérios adotados, bem como diferentes níveis de desenvolvimento quanto à habilidade em refletir sobre a estrutura dos textos.

(1) OS CRITÉRIOS UTILIZADOS NOS JULGAMENTOS DAS PARTES DO TEXTO

Os critérios identificados são descritos e exemplificados nos quadros abaixo:

(a) *Critério Indefinido:* nenhum critério é especificado.

(b) *Conteúdo:* na história, o conteúdo refere-se à ação do protagonista; na carta, o conteúdo refere-se às informações sobre o remetente e à mensagem afetiva transmitida; e na notícia o conteúdo refere-se ao assunto, em especial a acontecimentos trágicos.

Quadro 1: Exemplos de justificativas em que o critério é indefinido.

Gênero	Justificativas
História	<i>(Final) Está completa, porque essa história é boa. (Início) Acho que está completa, porque jacaré vive na água, não vive no solo não. Tem que ficar no circo. (Completa) Está completa, porque a leoa e os filhos. Está completa. Quando vai dar leite, estão separados.</i>
Carta	<i>(Meio) Está completa, porque foi uma carta muito certinha. Tudo completo. (Completa) Está completa, porque fez muitas cartas, aí ficou tudo completo.</i>
Notícia	<i>(Final) Está completa, porque eu sei. (Manchete) Completa, por causa que tem tudo.</i>

Quadro 2: Exemplos de justificativas em que o critério é o conteúdo

Gênero	Justificativas
História	<i>(Meio) Está completa, porque ele ficou triste e está completa, ele foi embora. (Início) Não está completa, porque está faltando o homem correr com medo do jacaré. (Completa) Está completa, porque os patos voltaram.</i>
Carta	<i>(Final) Está completa, porque está dizendo que a menina está com saudade da mãe. A netinha Daniela está com saudade da mamãe. (Completa) Está completa, porque está dizendo que amanheceu com febre e não pode ir à escola.</i>
Notícia	<i>(Final) Está completa, porque ele acabou morrendo. (Meio) Está completa porque fala das casas que afundou.</i>

(c) *Linguístico*: na história considera os marcadores linguísticos típicos de abertura e fechamento; enquanto na carta considera a linguagem típica da despedida ('Beijos'). Na notícia este aspecto não é considerado.

(d) *Elementos Informativos*: critério adotado apenas no julgamento da notícia. Apesar de identificar alguns desses elementos, não atenta para a hierarquia de que a manchete (início) deve anteceder as demais informações.

Quadro 3: Exemplos de justificativas em que o critério é lingüístico.

Gênero	Justificativas
História	<i>(Início) Está completa, porque disse assim: 'Era uma vez um homem'. (Completa) Está completa, porque disse assim: 'Era uma vez uma leoa', aí teve os filhos, aí continua a história. (Final) Está completa. Não está faltando nada, porque tem que terminar 'feliz para sempre'.</i>
Carta	<i>(Meio) Não está completa, tá faltando 'Um beijo'. (Final) Está completa, porque sempre que tem na carta dando um beijo. (Início) Não está completa, tá faltando um beijo.</i>
Notícia	<i>Ausente</i>

Quadro 4: Exemplos de justificativas em que os critérios são os elementos informacionais

Gênero	Justificativas
História	<i>Ausente</i>
Carta	<i>Ausente</i>
Notícia	<i>(Final) Não está completa, porque está faltando dizer mais algumas coisas sobre ele, contar como foi, como ele se acidentou. (Manchete) Não está completa, porque tem que dizer quem matou, se conteceu alguma coisa com o outro homem. (Completa) Está completa, porque tá contando tudinho que aconteceu, como foi, onde que aconteceu.</i>

(e) *Estrutura*: especifica com precisão as partes necessárias para que o texto seja considerado completo.

A distribuição desses critérios é apresentada na Tabela 1. O Teste de Wilcoxon revelou diferenças significativas quanto ao uso de critérios nos julgamentos dos textos apenas entre o pré-escolar e as demais séries ($p < .05$). As crianças da 1a. e 3a. séries apresentaram o mesmo padrão de resultados.

Esta diferença se deve ao fato de que os julgamentos das crianças pré-escolares, em relação aos três gêneros, se baseiam no conteúdo, principalmente em relação à história (29%). Poucas crianças adotam os aspectos lingüísticos em seus julgamentos (História: 14%, Carta: 5%). Os elementos

Quadro 5: Exemplos de justificativas em que o critério é a estrutura

Gênero	Justificativas
História	<i>(Início) Incompleta, está faltando o fim. (Meio) Não está completa, está faltando o início, está faltando o fim. (Completa) Está completa, porque começa 'Era uma vez' e tem o final de como acaba.</i>
Carta	<i>(Início) Não está completa, está faltando o resto da carta. (Final) Não está completa, porque está faltando o início.</i>
Notícia	<i>Ausente</i>

Tabela 1: Porcentagem de respostas (ou sujeitos??)

Critérios	Pré-escolar (5a)			1a.. série (7a)			3a.. série (9a)		
	H	C	N	H	C	N	H	C	N
Indefinido	57	76	86	05	09	10	0	05	10
Conteúdo	29	19	14	19	29	43	14	24	33
Lingüístico	14	05	0	43	29	0	38	43	0
Informacionais	0	0	0	0	0	47	0	0	57
Estrutura	0	0	0	33	33	0	48	28	0

informacionais e a estrutura nunca foram adotados como critérios. Importante mencionar que em todos os três gêneros a grande maioria dessas crianças adota critérios indefinidos.

Um quadro de resultados bastante diferente é observado em relação às crianças de 1a. e de 3a.séries. Estas usam mais o conteúdo para julgar notícia (43% e 33% respectivamente), e os aspectos lingüísticos para julgar história (43% e 38% respectivamente) e também cartas (29% e 43% respectivamente). Os elementos informacionais são adotados apenas no julgamento de notícia. A estrutura organizacional do texto é mais adotada no julgamento da história, embora também o seja no julgamento de carta, porém, em menor freqüência.

Nota-se, portanto, que as crianças pré-escolares utilizam basicamente o conteúdo como critério em seus julgamentos, enquanto as crianças das séries mais adiantadas adotam uma maior variedade de critérios, inclusive a estrutura.

O uso da estrutura como critério foi observado apenas no julgamento de história e carta. Uma provável explicação para este resultado é que a estrutura destes gêneros é mais bem definida e, por

isso, mais evidente para as crianças, do que a estrutura organizacional da notícia. Por exemplo, nenhuma criança da amostra mencionou que a notícia possui uma manchete que antecede a apresentação dos elementos informacionais. As crianças conseguem, no máximo, detectar algumas das seis informações básicas da notícia.

O uso dos aspectos lingüísticos como critério não foi observado na notícia, embora amplamente adotados na história e na carta. Isto porque tais aspectos são mais evidentes nesses textos do que na notícia. Na história, a abertura e o fechamento são evidentes para crianças. Na carta, a despedida afetiva é o elemento saliente.

Assim, como previsto, os critérios variam em função do gênero apresentado. De modo geral, o conteúdo é mais adotado na notícia do que na história; os aspectos lingüísticos e a estrutura são mais adotados na história (e em menor frequência na carta); e os elementos informacionais são usados exclusivamente na notícia. Desta forma, a natureza do texto a ser julgado é fator importante no uso dos critérios, bem como no percurso do desenvolvimento metatextual, como discutido a seguir.

(2) O NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO

Para uma análise do desenvolvimento da consciência metatextual, foram estabelecidos níveis de evolução os quais se assemelham àqueles identificados por Rego (1996) quanto à definição de histórias. Esses níveis² são descritos a seguir:

Nível 1: as crianças agrupadas neste nível não demonstram capacidade de refletir sobre as partes constituintes do texto e nem de apresentar critérios definidos de julgamento. Acertam apenas um texto-estímulo de cada gênero. Isto ocorre por considerar todos os textos-estímulo como completos, acertando apenas o texto completo.

Nível 2: as crianças deste nível adotam critérios definidos em seus julgamentos, porém estes não envolvem uma análise da estrutura do texto, uma vez que baseiam-se no conteúdo, nos aspectos lingüísticos e nos elementos informacionais. Essas crianças acertam dois ou três dos quatro textos-estímulo apresentados.

Nível 3: as crianças deste nível utilizam como critério a estrutura do texto. São capazes de identificar a parte presente e/ou ausente no texto-estímulo apresentado. Acertam sistematicamente todos os textos-estímulo de um determinado gênero, demonstrando conhecer sua estrutura organizacional e seus elementos constituintes.

Esses níveis confirmam a hipótese de que haveria uma progressão na habilidade metatextual em relação aos três gêneros investigados. Esta progressão parece estar relacionada à escolaridade das crianças, como indica a Tabela 2.

O Teste U de Mann-Whitney indicou diferenças significativas em relação aos três gêneros de texto entre as crianças pré-escolares e as de 1a. e 3a. séries ($p < .0001$), mas não entre a 1a. e a 3a. séries ($p > .05$). Isto decorre do fato de que nenhuma das crianças pré-escolares alcançou o Nível 3 ao julgar os três gêneros, concentrando-se no Nível 1. As crianças da 1a. e da 3a. séries, por outro lado, alcançaram o Nível 3 em seus julgamentos, sendo baixa porcentagem de crianças no Nível 1. Portanto, em relação aos três gêneros, as crianças pré-escolares encontram-se em um nível mais elementar de consciência textual do que as crianças nas demais séries. Este resultado confirma par-

Tabela 2: Porcentagem de crianças por série e gênero de texto

Critérios	Pré-escolar (5a)			1a.. série (7a)			3a.. série (9a)		
	H	C	N	H	C	N	H	C	N
Nível 1	57	76	86	05	09	10	0	05	10
Nível 2	43	24	14	62	58	90	52	67	90
Nível 3	0	0	0	33	33	0	48	28	0

cialmente a terceira hipótese levantada neste estudo de que haveria uma progressão entre as séries, uma vez que, de fato, existe uma progressão, porém esta ocorre apenas entre as crianças já alfabetizadas (1a. e 3a. séries) e as não alfabetizadas (pré-escola).

Verifica-se, ainda, que certos níveis de desenvolvimento não são alcançados em relação ao julgamento de determinado gênero de texto, como é o caso da notícia. Assim, as crianças alcançam níveis mais elaborados na história e na carta do que na notícia. Ao que parece, refletir sobre a estrutura da notícia é atividade metatextual complexa, mesmo para as crianças mais velhas que dominam a leitura e a escrita e que alcançam este nível no julgamento dos demais gêneros de texto. Uma possível explicação para isto é que a estrutura organizacional da notícia não é tão evidente como é a estrutura da história e da carta. Assim, não apenas a idade/série da criança é fator importante nesta evolução, mas também a natureza do gênero do texto.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que, como previsto, os critérios adotados pela criança ao julgarem deliberadamente a estrutura dos textos variam de um gênero a outro. Isto se explica pelo fato de que determinados aspectos podem ser mais salientes em um gênero do que em outros. Por exemplo, o conteúdo é mais evidente na notícia; enquanto os aspectos lingüísticos e a estrutura são mais evidentes na carta e, principalmente, na história.

Observou-se ainda, uma progressão na consciência textual. Inicialmente, a criança não adota critérios definidos em seus julgamentos. Em um segundo momento, adota critérios definidos, porém, esses critérios não incluem uma reflexão sobre a estrutura do texto, mas sobre outras características como o conteúdo e a linguagem. Só posteriormente, emerge a consciência do esquema organizacional do texto que se reflete na identificação de suas partes e no acerto sistemático no julgamento dos estímulos de um determinado gênero. O fato de poucas crianças demonstrarem uma capacidade de refletir sobre a estrutura dos textos (Nível 3), confirma a posição de Fayol (1985) e os dados obtidos por Rego (1996) sobre a estrutura da história. Esta habilidade pareceu ser complexa, mesmo para as crianças de 9 anos que já dominam a leitura e a escrita. O presente estudo, entretanto, sugere que isto ocorre não apenas em relação à história, mas também em relação a outros gêneros como a carta e a notícia.

² Uma mesma criança pode estar em um nível elementar quanto a um determinado gênero e em um nível mais elaborado em relação ao outro gênero.

Esta progressão varia com a escolaridade, sobretudo quanto à alfabetização, como indicado pelo melhor desempenho das crianças já alfabetizadas (1a. e 3 a. séries) em comparação com as crianças não alfabetizadas (pré-escolares). Porém, além deste fator, a natureza do gênero de texto é aspecto importante tanto no uso dos critérios, como na habilidade de refletir sobre a estrutura dos textos. A capacidade de refletir sobre a estrutura de determinados gêneros, como a história e a carta, parece anteceder a capacidade de refletir sobre a estrutura de outros gêneros, como a notícia.

Algumas implicações educacionais podem ser extraídas dos resultados e das discussões levantadas neste estudo. Primeiro, como desenvolver habilidades metatextuais em crianças? A um nível prático, o professor poderia propor situações em sala de aula semelhantes às utilizadas nesta pesquisa, não com o objetivo de avaliar as habilidades metatextuais de seus alunos, mas com o objetivo de desenvolvê-las. Completar histórias incompletas, especificar o que falta seriam atividades outras que poderiam facilmente ser desenvolvidas em sala de aula. O importante é que o professor leve as crianças a analisar e refletir sobre as partes do texto.

Segundo, como sugere a literatura, habilidades metatextuais podem estar relacionadas a outras habilidades lingüísticas como a produção e a compreensão de textos. Isto justificaria incluir-se nas práticas de sala de aula uma reflexão por parte da criança acerca dos componentes e da estrutura de diferentes gêneros de texto, em particular a história, visto ser este o gênero de texto mais usualmente veiculado na pré-escola e nas séries iniciais do ensino elementar.

Estes pontos remetem a uma questão, de grande relevância educacional, como comentado por Rego (1996). Torna-se importante saber se ensinar explicitamente a estrutura organizacional hierárquica da história (e de outros gêneros) levaria a criança a usar este tipo de esquema em suas produções. Este aspecto é investigado por Ferreira (em andamento)³ em estudo de treinamento em que a criança é explicitamente levada a refletir sobre os componentes e organização da história, tendo suas produções comparadas em situações de pré-teste (antes da intervenção) e de pós-teste (após a intervenção).

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E.B.C. & Spinillo, A.G. (1998). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (3).
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. Em: *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*; C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

³ Dissertação de mestrado, Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, sob a orientação da segunda autora deste artigo.

- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. London:Harvester Wheatsheaf.
- Johnson, N.S. & Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9, 51-86.
- Mandler, J.M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. Em A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Pratt, C. & Nesdale, A.R. (1984) Pragmatic awareness in children. In W. E. Tunmer; C. Pratt & M. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. New York: Springer-Verlag.
- Rego, L.L.B. (1986) A Escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2 (2), 165-180.
- Rego, L.L.B. (1996). Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. M.G.B.B. Dias & A.G. Spinillo (Eds.), *Tópicos em psicologia cognitiva*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. Em D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- Spinillo, A.G. (1991) O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 311-326.
- Spinillo, A.G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre. Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, 1, 67-87.
- Spinillo, A.G. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Stein, N.L. (1988) The development of children's storytelling skill. Em: M. Franklin & S. Barten (Eds), *Child Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, N.L. & Glenn, C. G.(1982). Children's concept of time: The development of a story schema. Em W.J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press.
- Stein, N.L. & Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. Em H. Mandl; N.L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Teberosky, A. (1990). Reescribiendo noticias: Una aproximación a los textos de niños y adultos. *Anuário de Psicologia*, 47, 43-63.

Teberosky, A. (1992). Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 107-124.