

Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura

Onici Claro Flores

UNISC



Introdução

O projeto de estudo ao qual se reporta este artigo analisa a inter-relação entre cognição, consciência e linguagem, abordando evidências da apreensão de informações implícitas em textos. Em especial, investiga a tomada de consciência de informações não fornecidas explicitamente por crianças de 6 a 10 anos de idade, procurando detectar a compreensão/interpretação do texto escrito em relação ao seu contexto enunciativo, apresentando, em vista disso, questões atinentes ao modo como as crianças realizam a leitura, ou seja, centrando-se na consideração das estratégias de que lançam mão ao ler, relacionando a leitura feita a:

- tipo de interlocutor e situação enunciativa;
- atividade de referenciação;
- pressuposição;
- consideração da homonímia;
- atos de fala indireto;
- trocadilho e humor;
- ironia.

Os aspectos lingüísticos considerados demandam entendimento não apenas literal para que as questões sejam respondidas a contento, e o experimento criado para esse fim busca apreender os mecanismos pelos quais o leitor se apropria do sentido do texto, uma vez que trata de captar a compreensão/interpretação leitora, enfocando, em primeiro lugar, a estratégia utilizada pelas crianças – *global* ou, ao contrário, *fonográfica*. Ademais, o estudo, de modo geral, destaca o caráter processual do despertar da consciência lingüística e de sua expressão através de atividades metalingüísticas.

Especificamente, porém, o artigo que se segue versa sobre a leitura em sua passagem de ato de decodificação à busca de entendimento.

Como funciona a linguagem, na visão da criança

As concepções infantis a respeito do funcionamento da linguagem alteram-se ao longo do processo de aquisição

da fala e prosseguem, após, quando a criança entra para a escola e dá início à aprendizagem da leitura e da escrita. Para apreender a evolução dessas diferenciações, faz-se necessário estabelecer um patamar analítico e, a partir do qual, considerar como é a linguagem, na visão infantil. Assim, para a criança, de início, o nome das coisas com elas se confunde, de modo que, em geral, uma criança acha que o nome de um animal deva corresponder a seu tamanho, por exemplo, o que tecnicamente se convencionou chamar de realismo nominal.

Quando começa a ler, e até para conseguir fazê-lo, pelo menos no sistema alfabético, a criança tem de tomar consciência da estrutura segmental da palavra, ou seja, ela precisa descobrir o princípio de funcionamento do sistema que é a correspondência fonema/grafema. Isto significa que: “É através do aprendizado da relação entre as letras do alfabeto e os fonemas, na escola, que a criança se torna capaz de entender a informação fonológica que é produzida pela pronúncia das palavras”, como bem destaca Piérart (1997, p.12).

Então, dado que existem diferentes vias de acesso à leitura, Piérart alerta para a necessidade de se considerar, em primeiro lugar, a etapa de desenvolvimento atingida pela criança em relação às competências cujo amálgama permite e propicia o ato de ler: (1) a competência léxica, ou seja, o conhecimento de um número de palavras tal que possibilite orientar-se em relação ao texto, bem como a aptidão para mobilizar rapidamente esse vocabulário mental; (2) a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores – as sílabas – decompondo-as em seus fonemas constituintes; e, por fim, (3) a capacidade de gerenciar todos esses dados, isto é, a memória de trabalho da criança precisa ter condições de lidar com todo esse conjunto de dados e, em especial, com a seqüencialidade da escrita.

Por outro lado, reconhecer que se compreendeu algo implica interpretar o que se compreendeu, isto é, a compreensão de certos gestos, atos de fala, trejeitos, comentários envolve obrigatoriamente interpretar indícios que o demonstrem. Assim, compreender a linguagem

quase sempre requer não apenas compreender as palavras e as estruturas gramaticais de uma mensagem enquanto símbolos lingüísticos, mas também envolve os conhecimentos, os fatos ou as idéias que sustentam a mensagem, mas não fazem parte explícita de sua constituição (DASCAL, 2005).

Torrance e Olson (1999) argumentam que além das competências básicas enumeradas por Piérart, as crianças precisam estabelecer certas distinções sutis e indispensáveis à interpretação leitora nos primeiros anos de escolarização. De acordo com a ótica teórica desses pesquisadores, essas distinções parecem ser estabelecidas em decorrência da aprendizagem da leitura. Em especial, apontam a diferença entre *dizer* e *querer dizer*, habilidade decorrente do desenvolvimento metalingüístico ocorrido em função do processo de alfabetização.

Desenvolvimento metalingüístico

Algumas definições da competência metalingüística focalizam exclusivamente os seus aspectos lingüísticos, por exemplo, a de Mattingly (1972). Esse autor a conceitua como sendo o acesso que a própria pessoa tem ao conhecimento da estrutura gramatical da frase. Outras definições, contudo, são orientadas psicologicamente e vêem a competência metalingüística como um indicador de mudança no funcionamento cognitivo, o que propiciaria reflexão consciente a respeito dos produtos das operações mentais. Cazden (1976), um representante do segundo grupo, a define como a capacidade de tornar as formas lingüísticas opacas e prestar-lhes atenção de modo focal. O cotejo entre os dois tipos de conceito leva à conclusão de que o que caracteriza a atividade metalingüística é a possibilidade de reter e comparar, para posteriormente emitir um julgamento sobre o material lingüístico utilizado numa dada situação interativa.

Porém, emitir julgamento sobre formas lingüísticas não é, nem lógica nem psicologicamente, o mesmo que entender os enunciados julgados. A avaliação da aceitabilidade de um enunciado pode-se seguir a alguma tentativa de sua compreensão ou não, e o julgamento não se segue necessariamente ao esforço. Além disso, o modo de operar da habilidade metalingüística é lento e calculado, requerendo atenção e controle. Pode-se inferir daí que, devido à velocidade na qual se dá comumente o *input* lingüístico, se engajar numa dessas atividades resulta em interrupção do processamento cognitivo que se segue à compreensão e desaceleração imediata da produção e da compreensão do *input*.

Nesse sentido, é de salientar a posição de Karmiloff-Smith (1986), quando afirma que a língua não serve apenas de instrumento de comunicação, representando, com exclusividade, o que foi pensado ou entendido. Através da língua, atua-se socialmente, ou seja, a língua também é uma forma de ação, de comportamento (AUSTIN, 1990;

SEARLE, 2002, 2001). Contudo, para Karmiloff-Smith, a língua é, sobretudo, uma parte essencial da realidade simbólica que é a vida em sociedade, suas possibilidades e seus interditos. Desse modo, como o processo de participação social é, essencialmente, construtivo, pressupõe inclusive tomar a língua como um *objeto* de atenção, mais do que apenas usá-la como instrumento de comunicação.

As observações emitidas pela autora requerem atentar para o fato de que a manipulação do sistema e a sua organização, de modo a torná-lo significativo e tangível, envolve manejar a língua como todos os demais objetos de conhecimento, segmentando-a, classificando-a, comparando-a, experimentando-a e, gradativamente, organizando-a em um sistema de opções significativas.

Consciência lingüística e atividade metalingüística

A competência metalingüística pode ser definida como “a habilidade para interromper o fluxo contínuo da comunicação lingüística e refletir a respeito da natureza e funções da linguagem empregada.” (PRATT; GRIEVE, 1984, p.2). Essa habilidade de reflexão diz respeito à análise da língua, dobrando-se sobre si mesma em circunstâncias tais que, deliberada e conscientemente, o falante a focaliza com o objetivo específico de adequá-la melhor à situação comunicativa. Tal modo de definir o que seja a atividade metalingüística a diferencia dos processos de compreensão e produção lingüísticas, conferindo-lhe certa independência teórica e um objeto de análise próprio.

Tunmer e Bowey acrescentam, ainda, que consciência lingüística e habilidade metalingüística são processos diferentes, uma vez que a atividade metalingüística:

refers to the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to using the language system to comprehend and produce sentences. (1984, p.148).

Ter consciência lingüística, então, é saber o que se está dizendo ou escrevendo, mas a atividade metalingüística extrapola o limiar da atividade de produção e compreensão lingüísticas e se volta para a sua avaliação.

Os teóricos consultados, de modo geral, assumem diferentes posições quanto à natureza e ao desenvolvimento desse tipo de habilidade. Uma corrente argumenta que a atividade metalingüística se processa ao mesmo tempo em que ocorre a aquisição da linguagem; um segundo grupo de pesquisadores assevera que tal habilidade aparece na fase de ingresso na vida escolar; e, um terceiro, afirma que o seu surgimento ocorre após o início do ensino formal.

A posição assumida neste trabalho é a de que o desenvolvimento da habilidade metalingüística está relacionado a mudanças mais gerais na capacidade lingüístico-cognitiva do indivíduo, o que ocorre na fase final da

pré-escola e início da 1ª série do Ensino Fundamental, quando a criança passa por um período em que, dadas sua maturidade cognitiva e sua experiência social, ela começa a formular lingüisticamente o que pensa, movendo-se da introspecção não-formulada para a introspecção verbalizada.

Dentre os teóricos defensores desse ponto de vista está Piaget (1986). Manifestando-se sobre o assunto, afirmou que as crianças adquirem desde a mais tenra idade inúmeros conceitos espontaneamente. Porém, segundo ele, não havendo controle nem avaliação daquilo que está sendo adquirido, não há, por conseguinte, consciência.

Essas considerações põem em foco o fato de a aquisição da linguagem oral não envolver tomada de consciência. Essa circunstância diferencia substancialmente os dois processos: aquisição da língua oral e aprendizado da escrita. Ambos estão, por assim dizer, nos extremos de uma escala em que estar consciente e agir, lingüisticamente, constituem as extremidades de um contínuo que compreende: (1) *produção espontânea*, (2) *compreensão provocada*, (3) *avaliação*, (4) *correção* e (5) *explicação*.

A posição de Tunmer e Bowey (1984), assumidamente seguidores de Piaget, é a de que o comportamento de adultos e de crianças difere qualitativamente do ponto de vista cognitivo, porque os adultos, embora não estejam conscientemente preocupados ou, pelo menos, não tenham conhecimento explícito dos subprocessos envolvidos na compreensão e produção lingüísticas, podem, no entanto, acessá-los no momento em que desejarem.

Em outras palavras, o adulto pode *trazer à consciência* a forma lingüística, e, segundo palavras de Tunmer e Herriman (1984), é preciso ressaltar que, embora as intuições sobre usos lingüísticos envolvam efetivamente as habilidades metalingüísticas, os conceitos de sensibilidade lingüística e de atividade metalingüística não podem ser confundidos. São diferentes. Por exemplo, é possível que crianças menores de cinco anos sejam capazes de realizar certas atividades metalingüísticas, baseadas em suas intuições, sem que isso lhes faculte explicar o que fizeram, utilizando critérios semelhantes aos dos adultos. Intuir ou ter sensibilidade não é o mesmo que avaliar.

Emergência das atividades metalingüísticas

A questão da época de emergência da capacidade metalingüística também divide a opinião dos pesquisadores, que propõem distintos períodos. Entretanto, é importante ressaltar a posição defendida por Piaget (1986) e Vygotsky (1973), vinculando-a ao desenvolvimento cognitivo e social da criança que, ao atingir a faixa dos 6/7 anos de idade, apresenta um comportamento diferenciado em relação a suas etapas evolutivas anteriores. Para os

aludidos autores, como bem os enfatiza Van Kleeck a seguir, a criança, ao atingir essa faixa etária, evidencia habilidades “to focus on language as an object and this is manifested on a wide range of superficially dissimilar metalinguistic tasks.” (VAN KLEECK, 1982, p.243).

Antes desse período, existem muitas dúvidas sobre se as crianças conseguem, de fato, tratar a língua dissociadamente do contexto. O contato com crianças menores de 6 anos confirma, em grande parte, a posição acima referida, pois elas tendem a concentrar-se em apenas um aspecto de cada situação por vez, sendo esse aspecto o mais saliente do ponto de vista perceptual. Outros fatores que traduzem o modo de funcionar do pensamento infantil antes dos 6/7 anos de idade são os que se seguem: falta de reversibilidade, acoplamento de forma e conteúdo, dificuldade de usar termos específicos e emprego de palavras em sua acepção mais genérica. Tais comportamentos são habituais entre as crianças de faixa etária entre 2 e 5 anos e, menos constantes, entre as de 6 e 7.

Atualmente, a tendência é a de se reconhecer que as crianças apresentam ritmos evolutivos diferenciados, apesar da admissão de que é necessário que a criança detenha certo número de competências básicas para apreender o funcionamento da escrita alfabética (MORAIS, 1996), aceitando-se, além disso, a influência do meio sociocultural sobre o desenvolvimento infantil. Segundo Van Kleeck (1982, 1984), as demonstrações de conhecimento metalingüístico ocorridas no período anterior aos 6-7 anos podem ser consideradas como *ocorrências* excepcionais mais do que como comportamentos típicos.

Por outro lado, é preciso considerar tanto a diferença de desempenho entre crianças diferentes, quanto prever situações em que tipos similares de habilidades metalingüísticas mostrem padrões consistentes de surgimento muitos meses e até alguns anos após o seu aparecimento, numa mesma criança. Ou seja, a evolução não se dá de forma linear e progressiva num mesmo sentido. Há avanços e aparentes recuos, havendo reorganizações gerais do modo de entender a linguagem que demandam tempo para serem consolidadas. Essas ocorrências podem dar a falsa impressão de serem retrocessos, quando, de fato, são reorganizações mais profundas da teoria de mundo já construída que abalam toda a organização do entendimento anterior, modificando o modo de o sujeito relacionar-se com a linguagem.

Para concluir, acredita-se que o ponto de vista mais adequado sobre a relação entre habilidade metalingüística e aquisição de linguagem é aquele advogado pelos autores que declaram ser inviável para o sujeito tornar-se consciente de uma habilidade antes de tê-la adquirido (VYGOTSKY, 1973). Em outras palavras, para emitir um julgamento, o sujeito necessita embasá-lo em algo já

sabido. Em tais circunstâncias, é indispensável estabelecer comparações e “attend to more than one aspect of a situation simultaneously and to consider relationships between these aspects.” (VAN KLEECK, 1982, p.248). Ou seja, a habilidade metalingüística requer alguma competência lingüística básica, até porque a criança precisa de dados lingüísticos sobre os quais vai operar. Assim, o desenvolvimento metalingüístico pressupõe em grande medida habilidades para manipular a língua. Dificilmente se poderia esperar, por exemplo, que uma criança de 5 anos conseguisse refletir e, subsequentemente, julgar ou explicar o uso de uma forma lingüística, envolvendo a relação causal, como um adulto. Nessa perspectiva, é válida a ponderação, segundo a qual o desempenho metalingüístico depende da habilidade lingüística.

Por outro lado, a concepção de desenvolvimento aqui defendida é aquela que o vê como um contínuo, apresentando uma linha evolutiva em que coexistem períodos precursores do desenvolvimento, períodos de desenvolvimento propriamente ditos e períodos de estabilização de habilidades em competências, destacando-se, ainda, a idéia de que essa emergência/evolução/estabilização não acontece de forma absolutamente padronizada.

Conseqüências lingüístico-cognitivas do processo de alfabetização

Vygotsky (1973) destacou que a escrita, como um simbolismo de segunda ordem mediado pela fala, apresenta características lingüístico-cognitivas bastante desafiadoras para a criança, enquanto forma de representação convencional. Explicou, ainda, que somente aos poucos o elo intermediário (fala), enquanto suporte da escrita, vai diminuindo sua importância até se extinguir. Segundo ele, é só nesse momento que se torna possível a apreensão simbólica direta e imediata do sentido através dos signos escritos. Isto é, as habilidades de expressar o *querer dizer* (intencionalidade) e de manejar os mecanismos de criação de efeitos de sentido com as marcas da escrita fazem com que venha à tona a habilidade metalingüística do indivíduo.

Torrance e Olson (1999) e Olson (1997), de sua parte, dedicaram-se à elaboração de uma teoria geral a respeito da natureza e dos efeitos do processo de alfabetização, o qual traria conseqüências, segundo eles, para a interpretação – tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista individual e cultural. O ponto de partida dos autores foi a premissa de que ler e escrever não são habilidades que as crianças – individualmente – nem as culturas desenvolvam de modo natural. Ao contrário, tais experiências dizem respeito ao modo de viver, entender e participar da vida de uma comunidade específica – a sociedade letrada. Uma sociedade desse tipo cultiva o ler e o escrever e se distingue, segundo os autores

citados, em pelo menos quatro aspectos das sociedades ágrafas: a) funda-se na tradição de escrever e acumular materiais escritos; b) prevê a existência de instituições que se encarreguem da produção e da utilização desses materiais; c) cria mecanismos e instituições que se ocupem da proposição e desenvolvimento da metalingüagem destinada a interpretar e descrever minuciosamente os textos escritos; d) incumbe determinadas instituições (escolas) da introdução das gerações mais jovens na sociedade.

Dentre os pesquisadores que buscaram especificar o que diferencia a sociedade letrada da sociedade não letrada, cita-se McLuhan (1971) e Ong (1998). O trabalho de investigação de Torrance e Olson embasou-se, em parte, nesses estudos e propôs-se a reunir evidências de que uma dimensão central da alfabetização desenvolve-se a partir de um proceder especial em relação à linguagem, em particular, destacando-se a forma de vê-la e tratá-la como um objeto de conhecimento, característica típica da sociedade letrada. Os estudos desenvolvidos pelos investigadores que abordaram a metalingüagem, isto é, a análise da própria linguagem, segundo os autores citados, versam sobre o impacto da alfabetização na compreensão e conscientização da criança em relação às estruturas fonológicas da língua (EHRI, 1985) e à consciência lingüística da palavra e da sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). A esses estudos deve-se aditar aqueles que, se embasando em Van Dijk e Kintsch (1983), apontaram a existência de esquemas textuais e analisaram o texto enquanto produto cultural.

Torrance e Olson, no entanto, voltaram sua atenção para um aspecto ainda não investigado, o do desenvolvimento da consciência de que o texto, sobretudo o escrito, contém uma representação autônoma do significado. O argumento principal desses autores é o de que as crianças vão-se conscientizando aos poucos de que aquilo que o texto expressa pode ter várias versões, dada a diversidade de interpretações possíveis, já que cada leitor faz uma leitura especial, própria. Também defenderam a idéia de que seria a *metalingüagem* a responsável pelo fornecimento das categorias que expressam essa atenção especial voltada à linguagem, atenção que englobaria a diferença entre o texto, ou seja, aquilo que está escrito efetivamente, e o que alguém pretendia dizer com ele – a intencionalidade.

De outra parte, essa diferença entre o dizer e o querer dizer evidencia-se, em especial, no texto escrito, pois na maioria dos contextos orais não é usual se representar o texto independentemente da interpretação que o ouvinte lhe atribui. Isso porque, nessas circunstâncias específicas, o dizer e o querer dizer vão sendo negociados passo a passo, contando para isso com a contribuição de elementos paralingüísticos, conhecimento partilhado, objetivos comuns, etc.

No que diz respeito ao texto escrito, entretanto, *o que se diz e o que se quer dizer* não são facilmente diferenciáveis, e o leitor pode ter dificuldade em descobrir o querer dizer do texto a partir da leitura. A compreensão/interpretação propicia um afastamento do texto lido em maior ou menor grau, transformando-se a cada vez que alguém busca a recuperação dos seus possíveis significados. Na verdade, o texto escrito permanece, mas as interpretações variam, abrindo-lhe novas perspectivas a cada leitura. Por exemplo, um dado leitor pode ler um mesmo texto duas ou mais vezes, e a cada leitura irá interpretá-lo de forma diferente. A leitura que se faz aos 20 anos é distinta daquela que se faz aos quarenta. A leitura feita em um momento especialmente duro e difícil da vida pode ser bem diferente daquela feita num período ordinário do viver. Da mesma forma, os autores podem revisar o que escreveram, reformulando a estrutura textual, a fim de orientarem melhor a interpretação dos leitores, quanto ao que efetivamente queriam dizer. Decorre daí que é, de fato, necessário atentar especialmente para o momento em que a criança separa a materialidade do texto de sua significação, pois esse momento representa uma etapa decisiva em sua aprendizagem da leitura, como bem o frisam Torrance e Olson.

Resta, pois, investigar quando e de que modo as crianças começam a detectar a possibilidade de separar o dizer do querer dizer, ou as palavras tais como escritas – seu sentido literal – do significado pretendido. O convívio próximo com crianças pequenas mostra que elas usualmente insistem em afirmar que disseram aquilo que na verdade quiseram dizer, de modo geral não apreendendo ironias e entendendo o lido em seu sentido literal, o que evidencia a existência de um intervalo razoável entre relacionar fonema/grafema e captar informações implícitas.

Entre o literal e o intencional

As pesquisas que abordam a capacidade de a criança entender que aquilo que está escrito em um texto é algo distinto do significado pretendido por esse mesmo texto são conhecidas na literatura como estudos metalingüísticos. Essas investigações enfocam a capacidade metalingüística das crianças, analisando determinados aspectos dessa capacidade. Por exemplo, algumas delas propõem que as crianças julguem as causas da falta de entendimento e conseqüente fracasso na comunicação (ROBINSON; ROBINSON, 1977), ou, então, que detectem mensagens ambíguas, distinguindo-as de mensagens precisas e adequadas (BEAL; FLAVELL, 1982; ROBINSON; ROBINSON, 1978). Outras se voltam à análise do motivo de as crianças não conseguirem separar a escrita do significado pretendido com a escrita, não captando essa distinção (FLAVELL, 1977) ou, ainda, procuram comprovar se elas diferenciam o dizer do querer dizer (BEAL; FLAVELL, 1984; ROBINSON; GOELMAN;

OLSON, 1983). Há algumas dessas investigações que analisam como as crianças apreendem a mensagem ambígua e a que, ou a quem, atribuem essa ambigüidade (ROBINSON; WHITTAKER, 1985).

De modo geral, todos esses estudos deixaram bastante claro que as crianças até mais ou menos os 5 anos de idade não conseguem dar-se conta da ambigüidade, sugerindo que elas identificavam o que se disse com o que se quis dizer, não focalizando a atenção na intencionalidade. Como as crianças pequenas, em geral, indicam de forma incorreta o que o locutor diz, substituindo-o pelo que o locutor queria dizer, há, na ótica de Torrance e Olson (1987), a possibilidade de as crianças que participaram desses estudos terem se confundido devido a limitações na memória ou a dificuldades de atenção. A hipótese levantada após a ventilação dessa possibilidade foi a de que talvez o fracasso delas se devesse ao não recordar, ou ao não entender o que lhes havia sido dito, mais do que a dificuldades na detecção de ambigüidade.

O conceito de texto e a compreensão de paráfrases

A proposta de investigação decorrente desse questionamento dos autores aborda uma questão sutil. Torrance e Olson (1999) entenderam que uma das maneiras de investigar o surgimento da distinção entre o dizer e o querer dizer seria a observação do modo como as crianças captam a diferença entre a leitura de um texto e a leitura de uma paráfrase desse mesmo texto. Além disso, afirmaram que as crianças partem da assunção de que existe uma leitura única, correta. De fato, crianças pequenas exigem que o texto seja lido sempre da mesma forma, não admitindo variações. Seus comentários atestam que elas atentam para a escrita e para a leitura feita, ou seja, aquilo que está impresso no livro permite uma determinada leitura que não deve mudar a cada releitura. Em outras palavras, as crianças não aceitam a variação da leitura, partindo da premissa de que o texto é estável, o que está escrito, está escrito e não pode ser modificado a cada passo. Em vista disso, o pressuposto é o de que uma das primeiras percepções que as crianças adquirem e expressam a respeito da escrita é a de que a forma escrita corresponde à forma oral de modo direto. A hipótese ventilada por Torrance e Olson foi, então, a de que essa premissa fundamenta a diferença entre dizer e querer dizer.

Para explicitar melhor essa questão, os autores citados propuseram um outro estudo para determinar o momento/fase em que as crianças passavam a reconhecer as paráfrases como respostas legítimas a perguntas sobre o significado de expressões orais e, além disso, a distinguir paráfrases de reproduções exatas das palavras. A conclusão desses estudos indicou que o conceito de texto, como distinto do de seu significado, não parece se desenvolver até pelo menos os 6 ou 7 anos de idade.

Em decorrência, os autores concluíram que o conhecimento metalingüístico surge em razão da experiência das crianças com a escrita. Uma vez estabelecida a distinção entre texto/significado, a criança estaria liberada para pensar a respeito do próprio discurso. Nesse caso, o conhecimento decorrente de experiências com o texto impresso se aplicaria também à fala, propiciando, ainda, refletir a respeito da interpretação de textos orais e escritos. Em outras palavras, o contato com o mundo da escrita e, portanto, o processo de alfabetização traria conseqüências decisivas ao desenvolvimento da criança, alterando seu modo de relacionar-se com a linguagem.

Palavras finais

Finalizando, destaca-se que a familiaridade com o texto escrito é instrumental para a aquisição de conceitos metalingüísticos como os de *palavra, fonema e elementos da frase*. Uma outra conseqüência do contato com a escrita e com o manuseio de textos seria a compreensão de que existe uma diferença essencial entre o texto e a repetição textual (paráfrase) e, também, entre o significado, a intenção e as paráfrases por eles expressas. Assim, o processo de aprendizagem de leitura e escrita inicial, levado a efeito durante o período de alfabetização, possibilitaria o estabelecimento de uma distinção crucial entre a materialidade do texto escrito e o seu significado, além de indicar que a noção de texto é um importante aspecto da competência lingüístico-cognitiva desenvolvida ao longo do período de alfabetização.

Referências

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BEAL, C. R.; FLAVELL, J. H. Effect of increasing the salience of message ambiguities on kindergartners evaluations of communicative success and message inadequacy. *Developmental Psychology*, v. 18, n. 1, p. 43-48, 1982.

BEAL, C. R.; FLAVELL, J. H. Development of the ability to distinguish communicative intention and literal message meaning. *Child Development*, v. 55, n. 3, p. 920-928, 1984.

CAZDEN, C. Play with language and metalinguistic awareness. In: BRUNER, J.; JOLLY, A., SYLVA, K. (Eds.). *Play: its role in development and evolution*. New York: Basic Books, 1976.

DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. Tradução de Marcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

EHRI, L. C. Effects of printed language acquisition on speech. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Eds.). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLAVELL, J. H. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition*, v. 23, p. 97-147, 1986.

MATTINGLY, I. G. Reading the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J.; MATTINGLY, I. (Eds.). *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. Cambridge: The MIT, 1972.

MCLUHAN, M.; CARPENTER, E. *Revolução na Comunicação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

OLSON, D. R. *O Mundo no Papel*: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobranszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIÉRART, B. As dislexias do desenvolvimento: uma virada conceptual e metodológica nos modelos dos distúrbios de leitura na criança. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. *Avaliação dos Problemas de Leitura – os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

ROBINSON, E. J.; ROBINSON, W. P. Children's explanations of communication failure and the inadequacy of the misunderstood message. *Developmental Psychology*, v. 13, n. 2, p. 151-161, 1997a.

ROBINSON, E. J.; ROBINSON, W. P. Development of understanding: Message inadequacy and its role in causing communication failure. *Genetic Psychology Monographs*, n. 98, p. 233-279, 1978.

ROBINSON, E. J.; ROBINSON, W. P. The young child's explanation of communication failure. A reinterpretation of results. *Perception and Motor Skills*, v. 44, p. 363-366, 1997b.

ROBINSON, E.; GOELMAN, H.; OLSON, D. R. Children's relationship between expressions (what was said) and intentions (what was meant). *British Journal of Developmental Psychology*, v. 1, p. 75-86, 1983.

ROBINSON, E.; WHITTAKER, S. Children's response to ambiguous messages and their understanding of ambiguity. *Developmental Psychology*, n. 21, p. 446-454, 1985.

SEARLE, J. *Expressão e significado: estudo da teoria dos atos de fala*. Tradução de Ana Cecília de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEARLE, J. *Actos de habla: ensayo de filosofia del lenguaje*. Tradução de Luis M. Valdés Villanueva. 5.ed. Madrid: Cátedra, 2001.

TORRANCE, N.; OLSON, D. R. O papel da alfabetização na compreensão da interpretação. In: *Sobre a Interpretação – Temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2. n. 6, 1999.

TORRANCE, N.; OLSON, D. R. Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: a progress report. *Interchange*, v. 18, p. 136-146, 1987.

TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. New York: Springer-Verlag, 1984.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistics awareness: a conceptual overview In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. New York: Springer-Verlag, 1984.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic, 1983.

VAN KLEECK, A. The emergence of metalinguistic awareness: a cognitive framework. *Merril-Palmer Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 237-265, 1982.

VAN KLEECK, A. Metalinguistic skills: cutting across spoken and written language and problem-solving abilities. In: WALLACH, G. P.; BUTLER, K. B. (Eds.). *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore, MD: Williams and Wilkins, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: The MIT, 1973.