

*Conexões entre produção textual e consciência lingüística**

*Jaqueline Golbspan Soroka***

RESUMO – Este artigo examina a conexão entre consciência lingüística e produção textual, enfatizando os mecanismos coesivos e as etapas subjacentes ao processo de organização textual. Trata-se de uma investigação interdisciplinar de tipo exploratório, baseada nos pressupostos teóricos da psicologia cognitiva, da psicolingüística e da lingüística textual. Com o objetivo de verificar se o desempenho na produção textual – em termos de uso dos mecanismos coesivos – relaciona-se positivamente com o desenvolvimento da consciência lingüística, e se escritores com déficit na escrita redacional poderiam se beneficiar com uma abordagem terapêutica que estimule suas habilidades para refletir sobre a linguagem, foi desenvolvida nesta pesquisa uma etapa de 30 sessões de tratamento psicopedagógico grupal. Três sujeitos pré-adolescentes, de 11 a 14 anos de idade, integraram o grupo (um dos sujeitos encontrava-se repetindo a 5ª série e os demais cursavam a 6ª série do 1º grau). Concluímos que a estimulação das habilidades metalingüísticas podem auxiliar os sujeitos com dificuldades escolares a desenvolver proficiência na produção textual, no que diz respeito ao monitoramento do uso dos mecanismos coesivos.

ABSTRACT – This paper examines the connection between linguistic awareness and text production, emphasizing the cohesive devices and the stages of the process that underlies text organization. This investigation is an interdisciplinary and exploratory study, based on the theoretical assumptions of cognitive psychology, psycholinguistics, and text linguistics. With the aim of verifying whether performance in text production – in terms of using cohesive devices – is positively related to linguistic awareness development, and whether writers with a composition deficit could benefit from a therapeutic approach that will stimulate his/her abilities to reflect on language, an experimental stage was designed of 30 sessions of group psychopedagogical treatment for this research work. Three preadolescent subjects, from 11 to 14 years of age, com-

* Este artigo sintetiza, com algumas modificações e complementações, a dissertação "Conexões entre produção textual e consciência metalingüística", sob a orientação do Professor Doutor José Marcelino Poersch.

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

prised the experimental group (one individual was repeating fifth grade and the other two were sixth graders). We have come to the conclusion that the stimulation of metalinguistic skills can be useful to subjects with learning difficulties, for it helps them develop their proficiency in text production, monitoring the use of cohesive devices.

1 Introdução

Flavell (1979) sustenta que o conhecimento metacognitivo tem relação direta com alguns empreendimentos lingüístico-cognitivos – como a leitura, a compreensão de leitura, a escritura e a memória, afirmando que os sujeitos podem evidenciar desempenhos mais evoluídos, à medida em que consigam monitorar seus próprios processos cognitivos.

Gombert (1992) considera a capacidade de monitoramento básica para o bom desenvolvimento do texto escrito. No atendimento clínico psicopedagógico de crianças, adolescentes e adultos com dificuldades na produção textual, observamos, entretanto, que a atividade da escrita não é conscientemente monitorada pelos sujeitos. Isto é, eles apresentam imaturidade para refletir intencionalmente sobre a estrutura da linguagem escrita e sobre a maneira como as formas lingüísticas se estabelecem no nível interfrástico, formando os elos de coesão. Além disto, grande parte dos escritores com dificuldades produzem o texto sem levar em conta os processos de organização textual: planejamento/tradução/revisão.

Estendendo estas idéias ao aprendizado da escrita textual, podemos inferir, então, que a estimulação das habilidades metalingüísticas possa constituir uma estratégia relevante para a abordagem terapêutica das dificuldades de aprendizagem escolar. Temos por hipótese que a conscientização lingüística tem um papel importante no desempenho redacional de pré-adolescentes, com dificuldades de aprendizagem, no que se refere ao uso dos mecanismos coesivos. Levando em conta tais aspectos, esta pesquisa inclui uma etapa de intervenção psicopedagógica, de 30 sessões de atendimento.

Entendemos a escritura não como um processo estático, levando em conta apenas as palavras escritas sobre o papel, mas buscamos estudar a forma com que o texto impresso é monitorado pelo sujeito: como ele manipula intencionalmente os marcadores de

superfície, assegurando a coesão textual. Do ponto de vista do processo, o fenômeno coesivo foi estudado na presente pesquisa através da análise das verbalizações dos sujeitos acerca de suas estratégias de raciocínio, quando inseriam este ou aquele elemento coesivo nos testes de sensibilidade lingüística. Do ponto de vista do produto, os marcadores de coesão elicitados nas produções de texto, foram levantados e analisados com base na taxionomia dos dispositivos de coesão textual de Poersch (1993) e na classificação de Halliday (1985) sobre os conectores.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Conceituando consciência lingüística

Partiremos da definição de Cazden (1976, p. 603), que se tornou clássica na literatura, por nos parecer bastante completa e consistente, trazendo à tona pontos relevantes.

“Um aspecto importante de nossas capacidades únicas enquanto seres humanos é que podemos não só agir, mas também refletir sobre nossas ações; podemos não só aprender e usar a linguagem, mas também tratá-la como um objeto de análise e observação em si mesmo. A conscientização metalingüística, a habilidade de tornar as formas lingüísticas opacas e observá-las em si mesmas e por si mesmas, é um tipo especial de desempenho de linguagem, um tipo que demanda habilidades cognitivas especiais, e parece ser menos facilmente e menos universalmente adquirida do que o desempenho lingüístico de falar e compreender”.

Nesta linha de pensamento, Van Kleeck (1982) sustenta que o desenvolvimento da linguagem pode se manifestar através de dois tipos de realizações lingüísticas: uma se refere ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas primárias de compreensão e produção de linguagem; a outra, às habilidades metalingüísticas, as habilidades para refletir sobre a natureza e as propriedades da linguagem. Apesar dessas habilidades evidenciarem naturezas não similares, estão significativamente relacionadas e de certa forma se retroalimentam. O desenvolvimento das habilidades lingüísticas primárias é pré-requisito ao desenvolvimento das habilidades metalingüísticas; já o processo de consciência lingüística não é pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem (produção e

recepção). De acordo com este autor, o processo de conscientização lingüística pode ser definido como “a habilidade para refletir de modo consciente sobre a estrutura da língua”. Vejamos o diálogo entre um menino de 3 anos de idade e sua mãe, o qual nos parece exemplificar alguns dos aspectos teóricos acima referidos:

A criança fala: – *Que cor é o carrinho da mana?*

A mãe diz: – *É rosa.*

Ela imediatamente pergunta: – *Como assim...tem vovó Rosa e carrinho rosa?*

Dias depois, ao ouvir no rádio a música do cantor Moacir Franco:

“E viva a rosa, a rosa, guardá-la em versos...guardá-la em prosa...”.

O menino indaga: – *Como assim? Guardar a vovó Rosa...?*

Essa situação comunicativa nos dá pistas de quanto este menino está começando a refletir sobre a estrutura da língua. Podemos inferir que lingüisticamente ele esteja tentando estabelecer uma analogia entre forma e conteúdo: o dado lingüístico rosa (uma forma) pode ter dois ou mais conteúdos.

Hakes (1982), Tunmer e Bowey (1984) distinguem entre comportamentos metalingüísticos e lingüísticos. De acordo com Tunmer e Bowey (1984), a diferença básica entre estes comportamentos se centra no grau de controle da atenção voluntária e no grau de reflexão sobre as formas lingüísticas. Segundo Hakes (1982), os comportamentos metalingüísticos exigem por parte do falante/escritor e do ouvinte/leitor intenção, controle e atenção. São considerados performance de tipo metalingüístico os julgamentos de sentenças sinônimas, os julgamentos de ambigüidades, a segmentação de palavras em fonemas, a segmentação de frases em palavras, dentre outros comportamentos. Já as habilidades lingüísticas de compreensão e produção, em função da rapidez inerente à situação sociocomunicativa, evidenciam caráter espontâneo, automático, sem requerer atenção voluntária.

Apesar dos comportamentos metalingüísticos e lingüísticos manifestarem diferenças relevantes, Hakes (1980) chama atenção para o fato que a discriminação entre estes dois tipos de comportamentos são bem mais sutis. Hakes explica que, quando uma criança corrige a fala do adulto, essa ação necessariamente não leva a criança a explicar sua ação cognitiva, mas é possível que ao realizar este reparo lingüístico ela tenha ido bem mais além dos níveis de produção e compreensão da linguagem. Porém, explicitar algo não significa o mesmo que avaliar ou justificar algo.

Ao propor uma escala de comportamentos lingüísticos, que envolvem graus maiores ou menores de reflexão e controle, Yavas (1988) assume uma posição mais ampla do que Hakes (1980) sobre a análise dos tipos de comportamentos lingüísticos que abarcam habilidades metalingüísticas. De acordo com Yavas (1988:40), “auto-correções espontâneas que ocorrem na fala realmente parecem envolver um certo grau de controle e deliberação, mas não no mesmo nível encontrado em procedimentos de julgamento (p. ex., julgamento de agramaticidade). Da mesma forma, a avaliação de rimas, trocadilhos e charadas poderia ser colocada em alguma posição intermediária desta escala”.

Defendemos a idéia de que a consciência lingüística parece se desenvolver bem mais tarde do que as habilidades de produção e compreensão da linguagem; entretanto, isto não significa que não exista um certo paralelismo, que evolui com a idade, entre aquisição da linguagem e habilidades metalingüísticas. Assim, a posição teórica que considera a emergência metalingüística como um *continuum*, nos parece melhor explicar o desenvolvimento da linguagem infantil.

2.2 O processamento da produção escrita à luz da Teoria Cognitiva de Hayes e Flower

Nos últimos 30 anos, a crescente interação entre a psicolingüística e a psicologia cognitiva tem trazido avanços consideráveis em relação à pesquisa da escrita, no que se refere a uma maior elucidação dos processos cognitivos que ocorrem na mente do escritor durante o ato de compor.

Este novo enfoque, “a abordagem cognitiva da redação”, trata da conexão entre pensamento, aprendizagem e escrita. Desta forma, a pesquisa sobre a escrita sofre uma mudança significativa na forma de investigação, passando da análise do produto para a análise do processo de escritura, e desta maneira “o escritor se torna objeto de estudo” (Fayol, apud Jolibert, 1994, p. 24).

Uma das teorias mais consistentes sobre o processo de composição foi elaborada por Hayes e Flower (1980, 1980a, 1981, 1986). Neste modelo, as unidades principais de análise são os processos mentais (Hayes e Flower, 1981, p. 930-931). Para investigar as estratégias de pensamento do escritor, Hayes e Flower (1980) basearam-se na análise de protocolos verbais de redatores adultos proficientes e verificaram que o ato de escrever está direcionado para uma meta (objetivo geral) e uma rede de submetas cada vez mais

elaboradas; essas metas da escritura assumem uma organização hierárquica na mente do escritor. Entretanto, os autores assinalam que essa organização hierárquica é bastante flexível, podendo haver reformulações ou estabelecimento de novas metas de acordo com a progressão da escritura.

O modelo revisado de Hayes e Flower (1986) envolve três unidades principais: o ambiente da tarefa, a memória de longo prazo e o processo de escritura. Essas três unidades estão ligadas por flechas, que vão e voltam, indicando justamente, a recursividade do processo de escritura.

A primeira unidade subdivide-se em dois componentes: o problema retórico e o texto em produção. O problema retórico refere-se a todos os elementos extralingüísticos envolvidos na situação comunicativa – como o tópico e as exigências lingüísticas (os aspectos gramaticais: concordância verbal/nominal, os sinais de pontuação e acentuação gráfica,...). O texto em produção refere-se aos diversos momentos de desenvolvimento do texto em curso. Na segunda unidade – a memória de longo prazo do escritor – encontram-se armazenados os conhecimentos sobre o tópico da tarefa, bem como a representação mental que o escritor tem acerca do conhecimento de audiência e os planos de escrita. A terceira unidade envolve o processo de escritura propriamente dito, com seus três subprocessos básicos: planejamento / tradução / revisão. Além desses três subprocessos, o modelo apresenta o monitor, um quarto componente que controla a conexão entre tais subprocessos. Este componente possibilita ao escritor, proficiente, controlar a progressão da escritura e a conexão entre os processos e subprocessos durante o ato de compor.

Cabe comentar que estes escritores costumam (re)trabalhar o texto produzido e levam um tempo significativamente maior ao efetuar o processo de revisão dos seus escritos, quando comparados a escritores com descensos, além de serem capazes de sinalizar e monitorar suas falhas com maior acuidade (ver dissertação).

3 Implementação da pesquisa

3.1 Etapa diagnóstica

O processo de coleta de dados foi realizado individualmente em uma média de 6 a 7 sessões de atendimento, de 45 minutos

cada, de acordo com o ritmo de realização e características individuais dos sujeitos. Para investigar a escrita textual, antecedendo a etapa terapêutica e ao seu término, foram solicitadas 2 produções textuais espontâneas a cada sujeito, perfazendo um *corpus* de 4 produções de texto e um cômputo total de 12 redações.

Com o objetivo de investigar a sensibilidade lingüística dos sujeitos quanto ao uso dos mecanismos coesivos, foram aplicados em três sessões seqüenciadas dois instrumentos lacunados – um que investigou os conectores e outro os marcadores remissivos e definitivadores. Um terceiro instrumento pesquisou o fenômeno de elipse, em nível do texto. Num segundo momento da entrevista, em conversa informal, foi solicitado aos pré-adolescentes que tentassem explicar os motivos de inserção deste ou daquele elemento coesivo nos testes lacunados. Quando os sujeitos realizavam pausas prolongadas e/ou evidenciavam dificuldades para verbalizar seus pensamentos, a pesquisadora lançava mão de algumas questões (ver abaixo), na tentativa de verificar se mediante algumas pistas os sujeitos poderiam explicitar suas reflexões sobre as estruturas coesivas.

Por exemplo, eram-lhes indagadas as seguintes questões:

- Qual é a função do (*) no texto?
- No que esse (*) ajuda no texto?
- O que esse (*) está fazendo no texto?
- Se eu colocasse aqui um (*), o que aconteceria?
- Porque tu colocaste o (*) nessa frase?
- De que forma o (*) está ligando a frase?

Obs.: (*) – elemento coesivo inserido pelos sujeitos na estrutura da frase.

3. Intervenção psicopedagógica

Na abordagem terapêutica, objetivamos favorecer o desenvolvimento metalingüístico e metatextual dos sujeitos, através de propostas que envolviam a manipulação, a reflexão e o falar sobre a linguagem escrita, mais precisamente os marcadores de coesão e as etapas processuais subjacentes ao ato de compor. Seguindo James e Garret (1991, p. 107-108), procuramos “tornar explícito e consciente o conhecimento e as habilidades que os próprios [sujeitos] construíram no decorrer de sua experiência com a linguagem e desenvolver o poder de observação e análise objetiva da linguagem”.

A busca de informações em nível da memória declarativa (semântica e episódica) visa a desenvolver um controle mais elaborado por parte do escritor acerca dos seus processos de conhecimento prévio, bem como incrementar o monitoramento de conhecimentos que os auxiliem na seleção de tópicos potenciais para serem desenvolvidos em produções de texto. O metac conhecimento é uma "habilidade muito importante na composição; não apenas na hora de alocar espaços para subtópicos, mas ao planejar estratégias a fim de atingir metas" (Bereiter e Scardamalia, 1987, p. 64).

Neste sentido, pensamos ser de importância crucial a promoção de situações que levem os sujeitos a refletir acerca de seu conhecimento de mundo, uma vez que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem normalmente apresentam falhas na memória de longo prazo e se deparam com uma lentidão no acesso e na ordenação de seus conhecimentos, ao contrário das capacidades dos escritores proficientes para estabelecer redes de objetivos de escritura. Na realidade o processo de planejamento é um processo cognitivo difícil para um número significativo de escritores.

Por exemplo, apresentamos o material instrucional "Como surgiu a escrita?"¹ contendo informações a respeito da origem e evolução da escrita, a partir da pré-história até o desenvolvimento do alfabeto. Após a leitura silenciosa do texto, os sujeitos foram solicitados a sublinhar as idéias que julgassem ser do seu conhecimento prévio e aquelas que considerassem como sendo conhecimento novo.

A seguir apresentaremos alguns fragmentos do diálogo estabelecido entre os participantes do grupo terapêutico frente ao estímulo a eles apresentado no referido material instrucional:

Autora: – Que assunto vocês desconheciam?

Artur*: – *Que a escrita hieroglífica queria dizer "escrita sagrada gravada na pedra..."*, que a escrita hieroglífica teve origem na escrita pictórica.

Autora: – Vocês sabem qual o significado de escrita pictórica? Da onde será que vem essa palavra?

Roberto*: – *Tem relação com pedra.*

Artur: – *Batidinha*, assim (aponta o desenho dos hieróglifos no texto).

Paulo*, então, procura no dicionário e lê oralmente: *Pictórico é relativo a pintura pictográfica. Pictografia é um sistema primitivo de escrita*

¹ Texto adaptado da *Enciclopédia Delta Júnior*, v. 5, p. 644-648 e v. 7, p. 938. Rio de Janeiro.

* Os referidos nomes são fictícios.

na qual as idéias são expressas por meio de desenhos das coisas ou figuras simbólicas.

Autora comenta: – Pictórico vem de pintura, de desenho, de representações do que é observado no ambiente e imaginado mentalmente. Como podemos verificar, neste texto o autor procura introduzir elementos que auxiliem ao leitor compreender o significado da escrita pictográfica. O autor infere que seus leitores – em função da faixa etária, série escolar e de domínio vocabular – provavelmente não saibam o que significa este termo.

(a) Autora: – Na opinião de vocês, quais os cuidados que um escritor deve ter para produzir um texto interessante?

Grupo: – *Saber sobre o assunto, criar textos não repetitivos e colocar algum conteúdo não tão conhecido do leitor. O texto se torna interessante quando tem conteúdos desconhecidos e quando o texto tem graça. A imaginação do autor é muito importante. O texto tem que ser ilustrado para atrair o interesse do leitor. O texto pode ser pequeno, mas tem que dar informações completas.*

Outro aspecto abordado na etapa terapêutica centrou-se na análise do processo de escritura de escritores proficientes. Neste sentido, trocamos idéias sobre os depoimentos dos escritores Moacir Scliar e Luiz Antônio de Assis Brasil. Inicialmente, indagamos como os participantes percebiam seu próprio processo de escritura:

Autora: – Vocês já se perguntaram alguma vez como fazem para compor um texto?

Artur: – *Às vezes eu penso que é como se fosse um filme em câmera lenta, eu tento pensar em cada parte, mas eu perco, porque eu me distraio e aí não sei nada bem.*

Paulo: – *Já! Eu sempre me pergunto sobre esse mistério... (Paulo).*

Autora: – E quais são as perguntas que te fazes?

Paulo: – *Da onde e como que saiu essa frase, porque ela é assim, da onde que saiu essa história.*

Autora: – Numa entrevista ao *Jornal Zero Hora/94* o escritor Moacir Scliar contou que foi alfabetizado por sua mãe, que era professora primária e desde muito cedo gostava de rabiscar historinhas. O que fazemos quando anotamos idéias ou rabiscamos algo?

Roberto: – *Estamos tentando imaginar idéias.*

Autora: – Reflitam novamente comigo sobre uma questão que comentamos anteriormente: ao mesmo tempo que é mais fácil para o escritor redigir sobre assuntos que ele conhece previamente para produzir um texto interessante o escritor necessita enfrentar o desafio de introduzir alguns conteúdos novos no texto, que ajudem a

manter a atenção e interesse do leitor. Para escrever um bom texto o que o escritor precisa fazer?

Grupo: – *Ler livros, revistas sobre assuntos variados.*

Autora: – E o que mais?

Roberto: – *Ir ao cinema, conversar com amigos...*

Paulo: – *Ir ao teatro..., que eu só fui quando pequeno.*

Neste momento a autora comenta: – Um escritor precisa conhecer bastante sobre a vida, sobre as coisas que o rodeiam, sobre a natureza, sobre o comportamento das pessoas... Porque escrever é essencialmente um processo criativo. O escritor, na verdade, precisa se colocar na posição de quem vai ler o texto. E este é um dos tantos motivos pelos quais escrever é um processo tão difícil...

“O escrever: motivações e funções” foi um artigo debatido com os pré-adolescentes, objetivando que pensassem sobre o processo de escritura de escritores proficientes, gradativamente monitorando seu próprio processo de escritura. Vejamos alguns fragmentos de depoimento do escritor Luiz Antônio de Assis Brasil à *Revista de Psiquiatria – RS*.

[...] Para mim, a personagem é um produto da minha sensibilidade e possível inteligência e é o resultado de um processo: parto do princípio que as personagens têm função instrumental, dentro de uma narrativa; não sou dos escritores que gostam de escrever histórias de personagens; prefiro contar histórias em que as personagens são adequadas à história. Percebam que se trata de um processo que se dá ao revés do que habitualmente se pensa, isto é: possuo uma história para contar, e sem ambientá-la, ou sem saber em que tempo vou situá-la, não é possível dar início ao trabalho. Programo, assim, todos os lances desta história, porque esses visam um fim, essa história objetiva algo; a partir de então, começa a construção das personagens. [...] Creio que todo o escritor vive sobre o fio da navalha: por um lado tem a emoção, que é o principal e o genuíno, que o leva a escrever e, por outro lado, tem a razão a lhe dizer que isto vai ser lido por outros e, portanto, o texto deve ser apresentado de maneira objetiva, para que as pessoas entendam. [...] Não posso escrever a primeira linha sem que saiba rigorosamente como será a última, penso, ademais, que tudo que a personagem faz deve ser justificado. Em literatura, vige o princípio de causa e efeito das leis físicas. [...] Essa coesão da obra literária narrativa me exige um rigoroso planejamento.”

Hayes e Flower (1980) afirmam ser função do processo de planejamento da escritura a obtenção de informações do ambiente da tarefa (tópico, audiência, motivação do escritor) e da memória de

longo prazo. A partir dessas informações, o escritor pode estabelecer metas e determinar um plano coerente de produção de texto. Sternberg (1992, p. 148), em outras palavras, faz alusão à importância do processo de planejamento quando define que “o conhecimento de estratégias refere-se ao conhecimento sobre como desenvolver e monitorar um plano de solução”. Em termos lingüísticos, o desenvolvimento desta capacidade auxilia o escritor a auto-definir a tarefa de escrita, bem como a estabelecer metas e determinar um plano de escrita que guie a produção do texto.

Eysenck e Keane (1994) referem que durante o processo de planejamento o escritor busca na memória de longo prazo informações relevantes, estabelecendo uma cadeia de recuperação de informações. Estas informações estabelecem conexões com informações recuperadas previamente, gerando, assim, novas idéias. O escritor procura, então, organizar estas idéias em um plano global coerente de escrita.

Hayes e Flower (1981, p. 935) salientam que durante o processo de planejamento da escrita estes subprocessos ocorrem de forma interligada e hierarquicamente. “O processo de organização parece desempenhar um papel importante no pensamento criativo”. Em um nível, auxilia o escritor a identificar categorias, associar idéias conectadas com o tópico; em outro, o processo de organização influi nas decisões textuais no que se refere à apresentação e ordenação do texto.

Através da história em quadrinhos “Calvin” e da propaganda “Perdeu a agenda de novo, Alfredo?” estimulamos a detecção dos marcadores coesivos – Cabe comentar que essa atividade é muito importante, uma vez que os marcadores são recursos lingüísticos que o escritor introduz no texto para assegurar os elos interfrásticos. “As relações coesivas ocorrem quando a interpretação de alguns elementos no discurso dependem um do outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser decodificado sem recorrer ao outro” (Halliday e Hasan, 1976, p. 48).

Num primeiro momento, foi proposto aos sujeitos que procurassem detectar as ligações entre as frases e atribuissem oralmente uma denominação, de consenso do grupo, que mais representasse o significado desses marcadores coesivos na estrutura da frase ou entre as frases. A seguir, foi-lhes solicitado que tentassem explicar com suas palavras qual a função deste ou daquele dispositivo coesivo.

* Watterson, B. Uma coletânea de tiras de Calvin e Haroldo. Campinas: Cedibra, 1988. p. 6.

Calvin: – Pai, quero uma história para dormir!
Pai: – Estou cansado Calvin, amanhã eu leio uma.
Calvin: – Se você não me ler uma história, não vou para cama!
Pai: – Era uma vez um menino chamado Calvin, que sempre queria as coisas a seu modo. Um dia seu pai ficou cheio disto e o prendeu no porão pelo resto de sua vida. E todo mundo viveu feliz para sempre. Fim.
Calvin: – Não gosto dessas histórias com moral.

Por exemplo, no diálogo do primeiro quadrinho:

frase A – Pai quero uma *história* para dormir

frase B – Estou cansado Calvin, amanhã eu leio uma – logo nos vem a mente: amanhã eu leio uma \emptyset [história].

A este fenômeno coesivo o grupo chamou de *palavra-chave escondida*. Embora a denominação mais correta para sintetizar o fenômeno da elipse² nos pareça ser *palavra escondida*, optamos por não fazer intervenções mais dirigidas na escolha dessas denominações.

No segundo quadrinho, temos um exemplo de outro tipo de ligação coesiva. Os participantes do grupo terapêutico, refletindo sobre as estruturas de linguagem, sinalizam um novo tipo de ligação interfrástica. Vejamos:

Quadrinho 1 – Pai quero uma *história* para dormir.

Quadrinho 2 – Se você não me ler uma *história* não vou pra cama!

Agora temos mais um tipo de ligação coesiva, em que um elemento poderia ser recuperado pelo contexto precedente, mas a marcação desse elemento ocorre pela pura e simples repetição. Essa ligação foi por eles denominada de *repetição de palavras*.

Entre essas duas frases existe uma ligação remissiva envolvida a retomada por repetição do mesmo item lexical, já marcado anaforicamente. Na *ligação remissiva por retomada*³ existe, então, uma relação total de identidade entre os itens lexicais.

² Na ligação indicadora o vínculo coesivo pode ser estabelecido por recuperação ou por definitivização. A ligação indicadora por recuperação, também conhecida por elipse, é definida por Marcuschi (1993) como uma substituição por \emptyset . Na realidade, a estrutura \emptyset não existe na superfície, mas pode ser facilmente recuperada no contexto precedente. Ver maiores detalhes em Poersch (1993, p. 108-117).

³ Na ligação remissiva os remetentes (X) são itens de uma estrutura (B) que apontam para os itens (X') de outra estrutura anterior ou posterior. A relação significativa entre dois elementos estabelece uma ponte, unindo as duas estruturas. A ligação remissiva pode ser estabelecida por evocação (através dos pronomes), por retomada

Já no terceiro quadrinho, em que o pai lê a Calvin uma história, realizam-se outros tipos de ligações coesivas.

frase A – Era uma vez, um menino chamado Calvin, *que sempre queria as coisas a seu modo*.

frase B – Um dia, seu pai ficou cheio *disto* e o prendeu no porão pelo resto de sua vida. E todo mundo viveu feliz para sempre.

Os pré-adolescentes identificaram que entre estas frases estava ocorrendo uma ligação não mais pela repetição de palavras, mas uma *ligação por referência* e justificaram: *uma palavra que faz referência a outra palavra ou a um grupo de palavras, que estão relacionadas ou que querem dizer a mesma coisa*.

Podemos observar que no nível interfrástico, ocorre novamente uma *ligação remissiva* – porém agora não mais por repetição do mesmo item lexical, mas sim por *reiteração*, isto é, pela retomada de parte de seu significado.

Além desses tipos de ocorrências, o grupo pode observar a existência de outro tipo de ligação – a *ligação conectora*.

Quando indagamos: Qual a função do *que* na frase *Era uma vez um menino chamado Calvin, que sempre queria as coisas a seu modo*. Logo responderam: *A função do que é ligar as duas frases*. Eles se deram conta, portanto, da existência de duas estruturas linguísticas ligadas por um elo.

Na ligação conectora, as duas estruturas contíguas (A) – *Era uma vez um menino chamado Calvin* e (B) – *Sempre queria as coisas a seu modo*, passam a formar uma unidade superior (C) – *Era uma vez um menino chamado Calvin que sempre queria as coisas a seu modo*.

No terceiro e no quarto quadrinhos – aparece novamente a *ligação indicadora*,⁴ porém agora por *definitivização*. Por exemplo, nas frases:

Quadrinho 3 – Era uma vez *um* menino chamado Calvin...

Quadrinho 3 – Um dia *seu* pai ficou cheio disto e o prendeu no porão pelo resto de sua vida.

através de uma substituição máxima, na qual grande parte dos traços semânticos de (X') são repetidos ou reiterados em (X), ou por associação (através de traços significativos estabelecidos entre itens lexicais sem que haja repetição ou substituição por qualquer espécie de sintetizador. Ver maiores detalhes em Poersch (1993, p. 108-117).

⁴ *Ligação indicadora por definitivização* constitui um mecanismo coesivo que identifica uma determinada informação dada. São definitivizadores não somente os artigos, mas todos os determinantes que podem substituídos no eixo paradigmático, tais como os demonstrativos, os possessivos, os indefinidos e os numerais cardinais e ordinais (Ver Poersch, 1993, p. 108-117).

Ao ser indagado quanto a que indicam as palavras *um, seu e sua*, o grupo respondeu que esses termos estão indicando pessoas, objetos...

O sujeito Paulo, ao ser indagado sobre qual a função do termo *história*, no enunciado expresso no último quadrinho da tira, escreveu *História é uma palavra de repetição... História é a palavra que liga toda a história.*

Vejamos o texto “Perdeu de novo a agenda, Alfredo?”:

Querido, talvez tu não tenhas notado (sei como és distraído), mas a nova Lista Telefônica de Porto Alegre agora tem capas azuis. E vem em dois volumes. Um deles tem todos os telefones de Porto, todos mesmo.

No outro tem classificados (achei lá o nosso restaurante e até a joalheria aonde me compraste aquele anel) e tem todos os endereços com mapas bárbaros de localização. Amor meu, se perdeste o rumo de minha casa, volta que ainda te quero. Agora, se partiste mesmo, me liga, ingrato.

Fonte: *Jornal Zero Hora*, 13/09/1994

Nessa atividade, solicitamos também que os sujeitos assinalassem as palavras que ligavam uma idéia à outra, entre as frases. (Cabe comentar que nesta atividade de detecção não lhes foi solicitado julgamentos.)

Assim, foram demarcadas, por exemplo, os itens lexicais *querido* – que é co-referencial a *Alfredo* (no título) – e *o és* – que marca a elipse (Sei que \emptyset [tu] és) e que de forma anafórica remete a *Alfredo*.

Examinemos as frases:

A – Querido, talvez tu não tenhas notado.

B – A nova lista telefônica de Porto Alegre tem capas azuis.

Concluimos que: A nova lista telefônica agora tem capas azuis.

Logo: – Ela é fácil de ser notada. O conector *mas* liga as duas frases, marcando a relação opositiva subjacente.

Os sujeitos demarcaram os conectores *mas* (aditivo adversativo), *que* (exemplificativo), *aquele e deles* (indicadores por definitivização), entre outros. Esta atividade teve por objetivo, então, estimular o monitoramento dos marcadores de superfície que asseguram a coesão do texto.

4 Discussão dos resultados

4.1 Testes de sensibilidade lingüística

A análise qualitativa das estratégias de raciocínio emitidas pelos sujeitos no teste de sensibilidade lingüística, envolvendo ligação conectora, revela que os sujeitos já tinham consciência da função semântico – gramatical dos conectores interfrásticos *e* e *porque*, mesmo antes do período da abordagem terapêutica (ver dissertação). Entretanto, o mesmo nível de consciência não foi verificado nas justificativas emitidas quanto ao conector *mas*, sendo constatado um domínio mais evoluído somente após a etapa de intervenção terapêutica. Vejamos as justificativas elicitadas pelos sujeitos:

O sujeito Paulo, por ocasião da avaliação, emitiu as seguintes justificativas no que diz respeito ao uso do conector *mas*: *o mas eu coloco para explicar que eles não queriam se candidatar a nada..., eu coloquei o mas para completar a fala do texto.* Por ocasião da reavaliação, suas justificativas foram: *o mas eu coloquei para fazer a ligação de uma frase com a outra. O mas pega oposição para fazer sentido oposto na frase.* Bem como explica, este conector dá sentido oposto à frase, ligando uma a outra.

O sujeito Artur não conseguiu formular justificativas inicialmente, mas no momento de reavaliação, expressou-as da seguinte forma: *o mas dá uma idéia negativa, por exemplo, tá falando que ia fazer uma coisa, mas não fez...*

Quanto a Roberto, se inicialmente justificava a utilização do *mas* como o único que encaixou direitinho, posteriormente na reavaliação explicou que o conector dá uma idéia negativa, está dando à frase um sentido negativo. Comparativamente, evidencia-se um gradativo refinamento dos julgamentos estabelecidos pelos sujeitos.

Segundo Koch (1992:91) *mas* é um conector que pertence à área semântica de oposição, isto é, envolve “dois elementos semânticos *p* e *q* que se opõem: *p* orienta para uma conclusão *R* e *q*, para uma conclusão contrária $\neg R$, sendo *q* argumento mais forte para $\neg R$ do que *p* o é para *R*.”

O uso deste marcador na relação interfrástica exige do escritor o estabelecimento de uma estratégia de pensamento preditiva, baseada em um plano e uma meta a atingir. Essa complexidade lingüístico-cognitiva subentendida no domínio desse conector explica os motivos pelos quais o *mas* é um dispositivo coesivo de aquisição mais tardia, que exige um nível de consciência lingüística mais evoluído.

A análise das respostas elicitadas pelos sujeitos na avaliação inicial mostra que – quanto ao uso dos dispositivos de coesão envolvendo ligações remissivas e indicadoras – já se observava um domínio de tais parâmetros lingüísticos (ver dissertação). Este achado sugere que, nesta faixa etária (11-14 anos), os sujeitos já adquiriram proficiência no monitoramento destes marcadores coesivos.

Hickman (apud Gombert, 1992) afirma que na idade de 10 anos os sujeitos já são capazes de manipular com facilidade o uso dos anafóricos. Os marcadores remissivos são recursos lingüísticos já dominados pelos pré-adolescentes.

As justificativas emitidas indicam que, no momento da avaliação inicial, havia um conhecimento tácito do fenômeno da elipse; os sujeitos já evidenciavam um certo domínio das relações anafóricas envolvidas. Entretanto, somente na etapa de reavaliação constatamos um conhecimento mais efetivo da função léxico-gramatical da elipse na estrutura da língua. Este achado indica que a elipse é uma aquisição complexa, a qual pressupõe um maior grau de maturidade cognitiva e competência lingüística.

Vieira (1988) sustenta que a variável idade escolar/maturidade cognitiva intervém na aquisição e no desempenho da elipse. As crianças de 4ª série começam a dominar o uso da elipse, mas é somente na 8ª série que revelam domínio quanto ao uso desta categoria textual. Segundo este autor, o desenvolvimento desta categoria segue uma curva ascendente gradual.

4.2 Teste Wisc-R⁵ – Escala de Inteligência Weschler para Crianças

De acordo com Van Kleeck (apud Magnusson, 1990), todos os testes psicológicos padronizados que medem a inteligência verbal investigam implicitamente as capacidades metalingüísticas, pois em seus subtestes são medidas habilidades lingüísticas independentes do contexto interativo (Ex.: rimas, anagramas, julgamentos de situações propostas, adivinhações...). Seguindo esta linha de pensamento, podemos hipotetizar que as melhoras evidenciadas

⁵ Segundo Weschler (1974), num espaço de tempo de 1 ano, os escores acima de dois pontos ponderados na reavaliação do teste WISC-R são considerados como altamente significativos e indicam uma real diferença de desempenho nesses subtestes, ao passo que a diferença de 1 ponto ponderado não é considerada significativa, podendo decorrer de uma flutuação pelo acaso e não de uma real diferença de desempenho nos subtestes.

pelos sujeitos em determinados subtestes do Wisc-R possam ter conexão com as habilidades metalingüísticas aqui estudadas.

A tabela I mostra uma melhora no desempenho de Paulo e Artur no subteste de números (área verbal).

De acordo com Weschler (1974), Glasser e Zimmerman (1977) um desempenho mais evoluído no subteste de números é indicador de uma melhora na capacidade de centralização de atenção, memória imediata e funções cognitivas, como reversibilidade do pensamento e seriação.

Tabela I
Desempenho dos sujeitos, na área verbal, no teste Wisc-R nas etapas de avaliação e reavaliação

Etapas	Sujeitos	Área Verbal				
		Informação	Compreensão Verbal	Semelhanças	Aritmética	Números
		• Organização e eficiência da memória remota	• Compreensão verbal • Juízo crítico e normativo	• Formação de conceitos verbais • Classificação	• Atenção • Raciocínio • Aritmético	• memória imediata • Seriação • Pensamento reversível
Avaliação	Paulo	13	8	10	10	6
	Artur	9	2	10	10	9
	Roberto	10	10	11	11	12
Reavaliação	Paulo	12	8	10	10	10
	Artur	9	3	9	6	12
	Roberto	10	8	11	12	11

A Tabela II, a seguir, apresenta o desempenho dos sujeitos na área de execução (área não verbal), no teste Wisc-R.

Artur evidenciou, também, melhores desempenhos nos subtestes de cubos e código (área de execução). Segundo Glasser e Zimmerman (1977), uma evolução no teste de cubos significa uma melhora na capacidade de simbolização e de organização do raciocínio abstrato não-verbal, indicando, portanto, evolução no potencial intelectual da área de execução.

Segundo Bannatyne (1971) os subtestes de números, arranjo de figuras e código avaliam a organização do pensamento lógico seqüencial – habilidade esta bastante trabalhada ao longo do processo de abordagem terapêutica. Na concepção deste autor, sujeitos com patologias neuropsicológicas, incluindo os quadros de déficit de atenção e os distúrbios específicos de aprendizagem, apresentam prejuízos nestes subtestes, na medida em que a leitura e a escrita envolvem funções espaço-temporais e lógico-sequenciais.

Tabela II
Desempenho dos sujeitos, na área de execução, no teste Wisc-R nas etapas de avaliação e reavaliação

Etapas	Sujeitos	Área de Execução				
		Completar figuras	Arranjos de figuras	Cubos	Armar objetos	Código
		• Fixação e integração de esquemas perceptivos visuais	• Raciocínio lógico seqüencial	• Potencial intelectual • Análise e síntese • Relações espaciais • Simbolização	• Síntese perceptiva	• Ritmo de execução • Seriação reversível
Avaliação	Paulo	17	7	10	12	9
	Artur	13	11	8	9	7
	Roberto	11	11	8	12	8
Reavaliação	Paulo	16	10	11	13	10
	Artur	14	11	10	8	11
	Roberto	9	12	9	12	9

Para finalizar, convém esclarecer que a pequena diferença entre os resultados e até a piora no desempenho dos sujeitos em alguns subtestes da escala Wisc-R são suscetíveis a interferências de ordem emocional. Glasser e Zimmerman (1977) afirmam que sujeitos com dificuldades emocionais evidenciam piores desempenhos nos subtestes de compreensão da área verbal e de arranjo de figuras da área de execução. Os mesmos autores comentam, ainda, que o desempenho dos sujeitos no subteste de aritmética, da área verbal, é bastante suscetível à ansiedade, assim como o desempenho em semelhança (área verbal) e cubos (área de execução) são muito sensíveis a quadros de depressão.

Esta interferência pode explicar algumas dificuldades de desempenho dos sujeitos em determinados subtestes. Sabemos que nossa amostra compunha-se de pré-adolescentes com comprometimentos emocionais associados, detectados através de avaliação psicológica, incluindo a presença de quadros depressivos e de ansiedade flutuante.

4.3 Produções textuais

Como referimos anteriormente, cada participante da pesquisa realizou 4 produções textuais, perfazendo um *corpus* de 12 produções. Comparativamente, observamos nas produções textuais rea-

lizadas após o período da intervenção psicopedagógica, em contraste à avaliação preliminar, uma tendência dos sujeitos a usar uma gama mais ampla de recursos coesivos, em relação aos utilizados até então. O exame destas produções evidenciaram um refinamento no uso dos tipos e subtipos de recursos coesivos resultando numa menor necessidade de repetição do item lexical já marcado, verificado nas produções iniciais.

A análise desses dados nos possibilita inferir que o desenvolvimento das habilidades metalingüística e metatextual amplia as capacidades dos sujeitos quanto ao monitoramento dos elementos coesivos, implicando em uma organização textual mais evoluída. Parece existir, portanto, uma relação entre consciência lingüística e produção de texto. Cabe referir, entretanto, que este resultado é válido em relação aos sujeitos deste experimento; para que se estabeleçam generalizações, a pesquisa terá de ser realizada com um número mais amplo de participantes.

Da análise dos dados, depreende-se os seguintes achados. O subtipo de ligação coesiva predominantemente evidenciado nas produções textuais, no período anterior à intervenção psicopedagógica, foi do tipo retomada por repetição (ver detalhes dissertação), na qual a progressão temática se dá através de constantes retomadas, mediante a simples repetição do mesmo item lexical. Crowhurst (apud Spiegel, 1992) afirma que o uso da repetição lexical pode constituir-se tanto um indicador de imaturidade na habilidade de escrever de escritores mais jovens, quanto refletir uma tendência madura na elaboração do texto. Tal afirmação nos mostra que ao investigarmos os dispositivos de coesão é importante a análise da estrutura global do texto e não apenas a função do item lexical em si.

Constatamos também um aumento significativo no uso das anáforas representadas pelas ligações remissiva por evocação e indicadora por elipse. Vieira (1988) refere que a anáfora é um fenômeno da língua que evita a redundância ou a repetição. Essa evolução no desempenho dos sujeitos, quanto ao uso dos anafóricos, pode ter ocorrido em função da melhora evidenciada no subteste de números, da área verbal (conforme resultados verificados no Wisc-R).

Bannatyne (1971) afirma que evolução no subteste de números indica melhor organização do pensamento lógico-sequencial. Glasser e Zimmerman (1977), da mesma forma, consideram que um desempenho mais evoluído neste subteste significa melhora nas capacidades de centralização da atenção e memória imediata, fun-

ções envolvidas tanto na ligação coesivas remissiva por evocação, como indicadora por elipse.

Segundo Corrêa (1991, p. 77) "as relações anafóricas se estabelecem entre o termo anafórico e uma dada representação mental presente na memória do falante/ouvinte, de modo que esta confira sentido àquela". O processamento das relações anafóricas envolve, portanto, as capacidades dos sujeitos em acessar sua representação da memória imediata, bem como o uso de processos inferenciais – de simbolização e organização do pensamento lógico-sequencial – para interpretar o termo anafórico na relação interfrástica.

Conclusão

O objetivo desta dissertação era verificar se pré-adolescentes com dificuldades na linguagem escrita, em termos de produção de texto, poderiam se beneficiar com a estimulação das habilidades metalingüísticas e metatextuais.

Neste estudo, procuramos analisar o texto enquanto processo – como os sujeitos refletem para eleger este ou aquele elemento coesivo em determinados ambientes intrafrásticos. Concordamos com Brown (1983) quando observa que a análise do produto não envolve qualquer consideração dos processos subjacentes em sua produção. Concebemos o texto, neste trabalho, não apenas enquanto produto, mas também como um processo de construção envolvendo habilidades metalingüísticas e metatextuais.

Por outro lado, postulamos que a elaboração de um texto bem formado decorre das habilidades do escritor em monitorar o uso dos marcadores coesivos, bem como dos processos subjacentes à organização textual (planejamento/tradução/revisão). Os aportes teóricos que fundamentaram nossa investigação foram os estudos de orientação lingüístico-cognitivista de Hayes e Flower (1980, 1980a, 1981, 1986), que propõem um modelo de escritura em processos e subprocessos recursivos – modelo por nós utilizado como um dos recursos técnico-terapêuticos para a abordagem das dificuldades de construção da escrita textual.

Baseamo-nos, também, em Gombert (1992), o qual defende a interação entre as habilidades metalingüísticas e metatextuais, como fator de desenvolvimento do processo de produção de texto.

Duas hipóteses foram por nós investigadas nesta pesquisa: 1. a conscientização lingüística tem um papel importante no desempe-

no redacional de pré-adolescentes, com dificuldades de aprendizagem, no que se refere ao uso dos mecanismos coesivos e 2. Atividades específicas de conscientização lingüística melhoram a qualidade da produção textual.

- a) Os resultados obtidos através da análise das doze produções textuais, das respostas e justificativas elicítadas nos testes de sensibilidade lingüística e no psicodiagnóstico, mostram que, comparativamente, houve uma conscientização crescente dessas habilidades, o que nos leva a concluir que:
- b) existe uma relação positiva entre o desempenho em produção de texto e a consciência lingüística;
- c) a emergência da consciência lingüística é fruto de uma organização subjacente das funções mentais superiores como atenção, memória, capacidade de raciocínio lógico, conforme resultados verificados através do Wisc-R;
- d) escritores não-proficientes podem melhorar a qualidade de seus escritos através de um período de intervenção/tratamento, envolvendo tarefas específicas de conscientização lingüística e textual;
- e) o desenvolvimento da consciência textual é um processo contínuo: à medida em que os escritores amadureceram em termos de domínio lingüístico e cognitivo, verificou-se uma tendência a estabelecer um maior número de conexões interfrásticas; observou-se, além disso, uma variabilidade crescente nos tipos de conectores por eles elicítados nas produções textuais e um emprego de dispositivos de coesão que envolvem maior complexidade semântica.

A literatura mostra que existe ainda hoje um amplo debate entre os autores acerca do uso dos dispositivos coesivos na escrita. Estudiosos desenvolvimentistas, como King e Rentel, Haslett, Moson e Gonzales (apud Spiegel, 1992), constataram que o uso das conjunções aumenta à medida em que os escritores avançam em faixas de idade/escolaridade, embora existam achados de pesquisa que contrariem essa posição teórica (Irwin e Doyle, 1992).

Qualitativamente, a análise dos dados acerca das justificativas elicítadas pelos sujeitos nos testes de sensibilidade lingüística e nas produções textuais indicam que após a abordagem terapêutica verifica-se um refinamento do ponto de vista lingüístico nas justificativas/estratégias de raciocínio estabelecidas pelos sujeitos, revelando uma capacidade crescente de monitoramento no emprego das formas coesivas.

Nosso achado vai ao encontro de idéias sustentadas por Gombert (1992), o qual considera a emergência metalingüística como um *continuum*. Ele denomina este *continuum de décalage vertical*, onde o processamento lingüístico parte de um conhecimento intuitivo, epilingüístico, que evolui até atingir a capacidade de pensamento reflexivo, metaprocessual. De acordo com este autor, o caráter consciente e intencional do conhecimento e o grau de controle do pensamento é que determinam se um comportamento pertence ao campo metalingüístico ou ao processo de produção e compreensão da linguagem.

Como Magnusson (1990, p. 110) pensamos que "o conhecimento sobre a capacidade das crianças refletirem a respeito da linguagem pode contribuir para a nossa compreensão dos desvios e para o manejo de tais problemas na prática clínica e educacional. As idéias sobre como e por que as crianças se tornam conscientes da linguagem são relevantes nesse sentido, bem como no papel atribuído à consciência lingüística no desenvolvimento da criança."

É nesta perspectiva que consideramos ter contribuído para a compreensão de alguns dos elementos essenciais à produção textual e para a aplicação escolar e clínica de tais subsídios. A reaplicação de investigações semelhantes, com uma amostra maior e por um período mais prolongado de intervenção, certamente poderá fornecer elementos adicionais neste sentido.

Referências bibliográficas

- ASSIS BRASIL, L. A. A função da escritura e os escritos psicanalíticos. *Revista de Psiquiatria do RS*, v. 18, n. 1, p. 39-40, 1996.
- BANNATYNE, A. *Language, reading and learning*. USA: Charles C. Thomas Publisher, 1971.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BROWN, R. et al. Predicative eye movements do not discriminate between dyslexic and control children. *Neuropsychologia*, n. 21, p. 121-127, 1983.
- 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.
- CORRÊA, L. M. S. Processamento de relações anafóricas em aquisição da linguagem. In: *II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, 1991, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, Centro de Estudos Sobre a Aquisição da Linguagem, 1991, 245 p. p. 77-101.
- EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive - Developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, Oct. 1979.

- GLASSER, A. J., ZIMMERMAN, I. L. WISC: interpretação clínica de la Escala de Inteligência de Wechsler para Niños. 2. ed., Madrid: TEA, 1977.
- GOMBERT, E. J. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- HAKES, D. T. *The development of metalinguistic abilities in children*. New York: Springer-Verlag, 1980.
- . *The development of metalinguistic abilities: what develops?* In: KUCZAJ, S. *Language development*. New York: Erlbaum, v. 2, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar cohesion*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.
- . HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Logman, 1976.
- HAYES, J. R., FLOWER, L. A. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (eds.). *Cognitive process in writing: an interdisciplinary approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- . *The cognition of discovery: defining a rhetorical problem*. *College Composition and Communication*, n. 31, p. 21-32, fec., 1980a.
- . *A cognitive process theory of writing*. *College composition and communication*, n. 32, p. 928-950, Dec. 1981.
- . *Writing research and the writer*. *American Psychologist*, n. 41, p. 1106-1113, 1986.
- IRWIN, J. W., DOYLE, M. A. *Reading Writing Connections - Learning from Research*. Newark: International Reading Association, 1992.
- JAMES, C., GARRETT, P. *Language awareness in the classroom*. London and New York, 1991.
- JOLIBERT, J. e col. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução por Walkiria M. F. Setteneri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KOCH, I. G. V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: KIRST, M. H. B. (org.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- MAGNUSSON, E. Consciência metalingüística em crianças com desvios fonológicos. In: YAVAS, M. S. (org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- POERSCH, J. M. Por uma taxionomia dos dispositivos de coesão textual. In: *Língua - ciência, arte e metodologia*. Clemente, Elvo (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS (Letras de Hoje), p. 108-117, 1993.
- SPIEGEL, D. L. Linguistic Cohesion. In: IRVIN, J. W., DOYLE, M. A. *Reading, Writing Connections - Learning from Research*. Newark: International Reading Association, 1992.
- 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*. Berlin: Springer-Verlag, 1984.
- VAN KLEECK, A. The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 237-265, Apr. 1982.
- VIEIRA, M. A. R. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. In: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- YVGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WECHSLER, D. *Wechsler Intelligence Scale for Children* (revised). New York: The Psychological Corporation, 1974.
- YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 14, p. 39-51, 1988.