

SENSIBILIDADE LINGÜÍSTICA E APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Onici Claro Flôres
Centro de Pesquisas Lingüísticas da PUCRS

Resumo

Até o presente momento as pesquisas sobre consciência metalingüística concentram-se na análise dos diversos subsistemas da língua – fonológico, sintático, semântico e, em alguns casos, pragmático – abstraindo o interlocutor, ou seja, de modo reducionista. Promoveu-se o estudo de formas e estruturas, elegendo-se como unidades de análise – fonemas, palavras e frases fora do seu contexto de produção, ou seja, fora do discurso.

O objetivo deste estudo é, ao invés, o de direcionar a análise a fatores que possam fornecer intuições sobre o modo como a criança percebe o valor e a função do objeto cultural "escrita" em seu próprio ambiente, através de textos caracterizadores de atividades sociais bem definidas:

(1) estabelecendo um quadro de estratégias de comportamento frente à escrita que expresse consciência metalingüística e (2) detectando diferenças entre as estratégias utilizadas por crianças em idades diferentes.

O instrumento utilizado para o trabalho-protocolo pragmático constitui-se de uma entrevista semi-estruturada composta de perguntas sobre as experiências anteriores dos sujeitos com textos (reconhecimento) e sobre seus julgamentos do porquê e para quê da utilização de determinados textos em determinadas situações, ou seja, sua finalidade social. A hipótese de pesquisa é a de que a maior ou menor familiaridade com a escrita, enquanto atividade própria e específica, desenvolve a sensibilidade à escrita e faz com que emergja a consciência metalingüística da escrita enquanto tal, seus usos e os valores sociais que lhe são atribuídos.

Quinze crianças participaram do estudo tendo cinco delas 5 anos, cinco 7 e cinco 8 anos, e freqüentando respectivamente a Pré-escola, a 1ª e a 2ª séries do 1º Grau. Os resultados, demonstram haver diferenças de desenvolvimento entre os três grupos etários, sendo que o exame das justificativas fornecidas evidencia que quanto mais velhos os sujeitos (8 anos), mais coerentes as respostas e maior nível de consciência do porquê e para quê da escrita em textos escritos referentes a tipos de atividades sociais que empregam a escrita para sua consecução.

Abstract

Up to the present, most researches about metalinguistic awareness have dealt with phonological, syntactic, semantic and sometimes pragmatic levels of analysis, having as objects

words and sentences and considering above all linguistic forms and structures rather than language use and function.

This study aims direct the analysis to factors which may help the child understands the value and function of the written cultural object in his own environment, through typical texts of well defined social activities. It will (1) establish a chart of behavioral strategies concerning the written code, which express metalinguistic awareness and (2) detect differences among the strategies used by children of different age levels.

The instrument used for the study - pragmatic protocol - is made up of a semi-structured interview, composed of questions about the subjects' past experience with texts (recognition) and about their judgements of why and for what purpose they use certain texts in certain situations, that is, their social purpose. The hypothesis of the research is that the greater or lesser familiarity with the written code as a specific activity in itself makes metalinguistic awareness of the written code, its use and its social values emerge. Fifteen children participated of the study: 5 five-years-old preschoolers, 5 seven-years-old first graders and 5 eight years-old second graders school students.

Results have shown differences in the development among the three age-group levels. Analysis of the given reasons indicates that the older the subjects (the eight-years-old), the more coherent their answers and the greater the level of awareness of why and for what purpose they use the written code in written texts, related to the kind of social activities that make use of the written code.

1. Introdução

Nos últimos anos, um número expressivo de pesquisadores interessou-se por descobrir o que as crianças sabem a respeito da língua que rotineiramente utilizam para os mais diversos fins.

O conhecimento sobre como e por quê as crianças tornam-se conscientes da linguagem pode trazer, como conseqüência, uma melhor compreensão a respeito de problemas aparentemente insolúveis. A este conjunto de investigações convencionou-se chamar de estudos sobre consciência metalingüística.

Por consciência metalingüística entende-se a capacidade de o indivíduo tratar a linguagem como objeto de reflexão. Parar para pensar sobre a expressão lingüística, segundo Read (1980), "(...) includes the ability to think about language and comment on it", e para ele "(...) we might say that a speaker exhibits metalinguistic awareness when that speaker is attending to some part of what he or she knows about the language, and also knows that he or she possesses that knowledge".

O tipo de reflexão ensejada pela tomada de consciência metalingüística permite que o sujeito deixe de lado o elemento mais saliente da mensagem para se concentrar na forma lingüística que se apresenta como problemática, ou como o afirmam Warren-Lcubecker & Carter (1988), a atividade da consciência metalingüística caracteriza-se por "consciously reflect upon and attend to language forms as objects in and of themselves, rather than the ability to simply use these forms to convey meaning".

Hakes (1980) asseverou que a habilidade metalingüística é diferente de e emerge mais tardiamente do que as habilidades envolvidas na produção e compreensão da língua. Para esse autor, assim como a comunicação lingüística não começa senão quando determinados pré-requisitos perceptuais, cognitivos e sociais emergem, a consciência metalingüística, por seu lado, também pressupõe determinadas condições de desenvolvimento ao mesmo tempo em que ocasiona que crianças, durante a segunda infância (6-7 anos), alcancem um aumento significativo na variedade de coisas que podem fazer do ponto de vista lingüístico.

A posição de Hakes é a de que não há mudança repentina de uma forma de comportamento e visão de mundo para outra entre os estágios de desenvolvimento infantil, mas sim idas e vindas que caracterizam um movimento evolutivo não-linear, sendo que mais ou menos aos 6/7 anos ocorre o acréscimo da habilidade de refletir sobre o uso das formas lingüísticas de maneira bem mais deliberada do que nos estágios de desenvolvimento anterior.

Segundo Magnusson (1990), nesse estágio de desenvolvimento a criança torna-se apta a "descentrar-se", a controlar o curso dos seus próprios pensamentos, tratando a linguagem como objeto de pensamento, ao invés de vê-la apenas enquanto invólucro do significado, como ocorre com crianças menores. Essa possibilidade de desencaiar forma/significado permite ver que as palavras podem ser destacadas de seu referente e aspectos estruturais

da expressão lingüística podem ser avaliados, ao invés de serem apenas utilizados para transmitir uma determinada mensagem.

É importante salientar, ainda, que, apesar das controvérsias sobre os tipos de comportamento que traduzem consciência metalingüística, o que é inequivocamente tido como um comportamento de tal natureza é aquele que além de evidenciar consciência da falha na comunicação (Clark, 1980), evidencie consciência da estrutura lingüística utilizada (Turner & Herriman, 1984), ou efetive a manipulação consciente dessas formas, intencionando obter determinado efeito de sentido.

Assim, crianças lingüisticamente competentes, capazes de perceber e produzir as formas da linguagem com proficiência, não estão necessariamente conscientes dessas formas ao veiculá-las. Em conseqüência, somente quando existe uma nítida evidência de que as crianças colocam o conteúdo entre parênteses e refletem a respeito da forma, fazendo comentários ou manipulações deliberadas é que se pode dizer que estão metalingüisticamente conscientes.

2. Referencial Teórico

2.1. Definindo consciência metalingüística

As definições de consciência metalingüística podem focalizar os aspectos lingüísticos da questão, como é o caso do conceito formulado por Mattingly (1972), que diz ser consciência metalingüística o acesso que a pessoa tem ao seu conhecimento da estrutura gramatical da frase. Outras definições, contudo, são orientadas psicologicamente, encarando essa habilidade como reflexo de mudança no funcionamento cognitivo, o que permite a reflexão consciente a respeito dos produtos das operações mentais.

Cazden (1976), por exemplo, a define como a capacidade de tornar as formas da linguagem opacas e prestar atenção a elas em si e por si.

Disso se deduz que tanto num quanto no outro tipo de conceituação o que tipifica a atividade da consciência metalingüística é esta possibilidade de comparar, para posteriormente emitir um julgamento sobre a forma da expressão lingüística utilizada.

Por outro lado, fazer julgamentos sobre o dado lingüístico não é, nem lógica nem psicologicamente, igual às habilidades diretamente envolvidas no entendimento dos enunciados julgados. Avaliar se um enunciado é ou não aceitável pode seguir-se a um esforço de compreensão, entretanto o julgamento não se segue necessariamente a esse esforço.

Além disso, a atividade metalingüística é lenta e deliberada, requerendo atenção e controle. Pode-se inferir daí que, devido à velocidade na qual se dá comumente o input lingüístico, engajar-se numa dessas atividades tem

como resultado uma interrupção das atividades que se seguem à compreensão, bem como uma intervenção na produção/compreensão do restante do input.

Nesse sentido, é de salientar a posição de Karmiloff-Smith (1981), quando ela diz que: "Language does not merely serve post factum as a tool for representing what is already understood. Language is not only a symbolic representation of reality, but is a very essential part of that reality. It could be maintained, therefore, that language is not the outcome of the need to detach objects from the child's sensorimotor action schemes: language can actually be considered as being constructive in the detachment process".

Esse processo construtivo pressupõe, sobretudo, tomar a língua como um "objeto" de atenção, mais do que apenas usá-la como instrumento de comunicação.

Tal ponto de vista é bastante aceitável se for considerado que quando uma criança começa a utilizar, por exemplo, o complementizador "que".

Meu pai disse ia sair
e, depois
Meu pai disse que ia sair

Tal mudança pode ser atribuída a um movimento da própria criança no sentido de transformar elementos lingüísticos em categorias, tornando o sistema manipulável e organizando-o significativamente e tangivelmente para si mesma. A existência do "que" não é indispensável para a compreensão da mensagem nesse contexto, e marcar a sua existência lingüisticamente é um tipo de solução de problema similar aos ensejados pelos objetos físicos; a língua precisa, nestas circunstâncias, ser segmentada, classificada, comparada, experimentada e gradativamente organizada em um sistema de opções significativas.

2.2. Relação consciência, metacognição e metalinguagem

As relações entre pensamento e linguagem foram e continuam sendo objeto de inúmeros debates teóricos ao mesmo tempo em que discussões análogas são mantidas com referência às relações existentes entre metacognição e metalinguagem.

Pelo menos três posições sobre o assunto são encontradas na literatura. A primeira considera que as habilidades metalingüísticas podem ser incluídas sob o rótulo mais geral de metacognição, juntamente com outras habilidades "meta", como memória, compreensão, aprendizagem e atenção (Flavell, 1979).

Uma segunda perspectiva apenas alude à similaridade entre habilidades metalingüísticas e habilidades metacognitivas (Gleitman, Gleitman & Shipley, 1972).

Um terceiro ponto de vista, este defendido por Clark (1980), redimensiona a questão, estabelecendo áreas de superposição e diferenciação entre metalingüagem e habilidades metacognitivas.

Neste trabalho, optou-se por aglutinar o segundo e o terceiro pontos de vista como o fez Van Kleeck (1982), considerando-os como complementares, já que está se propondo uma independência parcial entre as habilidades dos domínios considerados. Para tanto utilizou-se o modelo de consciência de Piaget (1978), introduzindo-se, além disso, aspectos da teoria interacionista de Vygotsky, que tornaram o modelo mais explicativo e contribuíram para a construção de um argumento teórico que conecta mais do que autonomiza metalingüagem e metacognição.

O modelo proposto fundamenta-se na idéia de que o desenvolvimento ocorre como uma função da dinamicidade da interação entre a criança e o seu ambiente, e das ações decorrentes dessa interação entre ambos. Nesse processo, "a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma de biológico em sócio-histórico (Vygotsky, 1973). Portanto, não está se falando apenas numa "subjetividade" constitutiva do conhecimento (no sentido piagetiano), mas sobretudo em "intersubjetividade", já que a relação entre o indivíduo e o meio físico possibilita um tipo de interação diferente, qualitativamente, da relação entre os indivíduos — dimensão do simbólico.

A consciência, segundo tal modelo, começa na periferia, ou seja, de início a criança atenta apenas para os resultados de suas ações. Esses resultados são os balizadores do foco de interesse que é, nesse caso, o produto final, ou seja, o sucesso ou fracasso de ações realizadas automaticamente.

A partir de então, a consciência volta-se em direção ao centro do processo interativo, movendo-se em duas direções complementares — em direção ao sujeito e ao tu/mundo. O movimento em direção ao tu/mundo ocorre cedo e envolve atentar para as características observáveis da ação. Usando um paradigma de tipo meio-fim, a atividade da consciência em direção ao tu/mundo focaliza os meios materiais para levar a cabo as ações. A criança dá-se conta nessa etapa daquilo que possibilita a consecução do seu objetivo.

O movimento seguinte ocorre em direção ao próprio sujeito da ação. Isto implica conhecer os problemas a serem revolidos, as estratégias cognitivas para solucioná-los e, por fim, as estruturas subjacentes geradoras de todo comportamento reflexivo.

Van Kleeck (1982) propõe o esquema desse processamento da consciência metalingüística, como a seguir delinear-se-á, sendo que a ele foi adaptado o redimensionamento do conceito de "interação".

ESQUEMA DO PROCESSAMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA

	Subject	You/World *	
		Periphery: Practical skills	
Focuses of Awareness	Cognitive Means	Goals Results	Material Means
Questions Engendered:	How and Why was action performed?	Was action successful?	What are the properties of the object that allowed the action to take place?

2.3 . Processamento da consciência metalingüística

Para a autora dessa proposta, o modelo pode ser pensado em termos das perguntas emitidas a cada novo foco de consciência. Na periferia, a atividade da consciência focaliza-se no sucesso ou fracasso das próprias ações. Ao mover-se em direção ao tu/mundo, a consciência volta-se para aquilo que permite que a atividade se realize, isto é, para o mecanismo observável da ação. Finalmente, movendo-se em direção ao sujeito, o foco é o modo como as ações são desenvolvidas, ou seja, nesse nível são considerados os processos de pensamento ou as ações mentais envolvidas.

Van Kleeck preconiza, ainda, a extensão desse modelo aplicando-o à solução de controvérsia sobre as relações entre metacognição e metalingüística. A introdução da idéia de diversidade de tipos de consciência por ela proposta esclarece sobremaneira o impasse teórico existente a partir da variedade de habilidades tidas na literatura como sendo metalingüísticas, metacognitivas ou ambas. Em certos casos, segundo a autora, pode ocorrer até superposição dos dois domínios quando, por exemplo, se considera a consciência tanto dos objetivos quanto dos procedimentos cognitivos. Nesses níveis de consciência existem numerosas correspondências entre metacognição e metalingüística. No entanto, metacognição e metalingüística são habilidades distintas, pois a língua é um objeto concreto, ainda que simbólico,

que pode ser considerado em si e por si mesmo, enquanto que as funções cognitivas, sendo por definição ações mentais internas, não possuem este componente externo (Clark, 1980). Dessa forma, assim como se evidenciam superposições, ocorrem, também, comportamentos diferenciados, o que permite pensar, como afirmado de início, em uma relação de interação entre os campos.

2.4 . A emergência da consciência metalingüística

A questão da época de emergência da consciência metalingüística divide a opinião dos pesquisadores que propõem respostas diversas. Entretanto, parece indispensável ressaltar a posição defendida por Piaget (1978) e Vygotsky (1973), vinculando-a ao desenvolvimento cognitivo da criança que, ao atingir a faixa dos 6-7 anos de idade, apresenta um comportamento diferenciado em relação às etapas anteriores de seu desenvolvimento.

Para os aludidos autores a criança ao atingir a faixa dos 6 ou 7 anos de idade 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).

Antes desse período existem muitas dúvidas sobre se as crianças são suficientemente hábeis para tratar a linguagem de forma desencaixada do contexto. O contato com crianças menores de seis anos confirma em grande parte a posição acima referida porque elas tendem a concentrar-se na consideração de um aspecto de uma dada situação por vez, sendo esse aspecto o mais saliente do ponto de vista perceptual. Piaget chama a isso centramento. Outro aspecto do pensamento infantil antes dos 6/7 anos de idade, ou seja, no chamado estágio pré-operacional, é a falta de reversibilidade, a simultaneidade na consideração de forma e conteúdo e a compreensão da possibilidade de uso de um termo de forma mais específica ao invés de empregá-lo em sua acepção mais comum, não se confirmam como comportamentos habituais entre crianças de faixa etária entre 2 e 5 anos.

O cerne da controvérsia sobre o assunto parece ser relativo ao construto teórico estágio das operações concretas. Alguns psicólogos desenvolvimentistas contestam veementemente a idéia de que o descentramento seja tido como habilidade monolítica, unitária, que emerge subitamente em um momento particular do processo de desenvolvimento.

A teoria Piagetiana clássica, contudo, enfatiza a sincronia, ou seja, o desenvolvimento simultâneo de habilidades similares específicas em cada estágio; seu foco é claramente sobre a generalidade dos esquemas cognitivos. A ênfase na generalidade dos esquemas construídos pela criança leva a pre-dizer que tarefas que requeiram o mesmo esquema se desenvolvam simultaneamente. No entanto, muitas pesquisas que se orientaram por essa linha teórica demonstraram que a sincronia de desenvolvimento das habilidades raramente ocorre. Ela é mais exceção do que regra geral.

A tendência verificada a partir desses estudos entre os teóricos neopiagetianos foi a de recorrer a um outro conceito, o de "afastamento" ou "décalage", acatando a influência do meio sócio-cultural sobre o desenvolvimento infantil. Dentre as influências contextuais que evidenciaram exercer influência sobre o desenvolvimento incluem-se fatores decorrentes do tipo de teste aplicado para avaliar uma habilidade particular (estímulos, expectativas e conteúdo específico da tarefa) e experiência da criança (prática com um tipo determinado de tarefa, familiaridade com o estímulo, etc.).

Com a incorporação do conceito de "deslocamento" ou "afastamento" a noção de estágio de desenvolvimento ganhou um caráter distinto. Mais do que ter o poder de descrever a performance típica (e, portanto, esperada) de uma dada criança através de uma variada gama de tarefas relacionadas, os estágios passaram a descrever um nível ótimo de performance possível dentre uma série de habilidades relacionadas estruturalmente.

Assim, ao se mover de um para outro estágio o limite máximo da capacidade de processamento cognitivo da criança é elevado, porém, a experiência específica, bem como a complexidade da tarefa determinam que habilidades irão atingir esse potencial ótimo.

De acordo com Van Kleeck (1982) a noção de "deslocamento" tem poder explicativo em sua aplicação ao desenvolvimento metalingüístico de duas maneiras. Primeiro, os tipos de performances metalingüísticas ocorridas no período das operações pré-concretas e concretas podem ser consideradas como performances ótimas mais do que como típicas.

Comprova-se tal poder explicativo ao se fazer a análise dos resultados de baterias de testes aplicados a estudantes da rede pública e particular de ensino que atestam que enquanto algumas crianças demonstram as habilidades correspondentes ao estágio piagetiano muitas outras não as evidenciam. As diferenças individuais são marcantes. Para endossar a pertinência da proposta teórica de não sincronismo tem-se inúmeros exemplos de desajustes motivados pela insistência em querer impingir um padrão único, uniformemente, a todas as crianças. Muitos profissionais do ensino, nessa tentativa, ou classificaram seus alunos como "menos" capazes do que os que conseguiam performances que se enquadravam no estágio, ou se consideravam pessoalmente incapazes por não conseguirem que seus alunos obtivessem o resultado esperado no teste.

Dessa forma, uma vantagem da proposição acima veiculada é a de que ela explica a variação individual atribuindo-a (1) a experiências metalingüísticas particulares diferentes no decurso da história da criança, e (2) a diferenças endógenas.

A segunda demonstração de poder explicativo, além da de conseguir tratar a diferença de performance entre crianças diferentes, é a de prever, também, situações em que tipos similares de habilidades metalingüísticas mostram padrões consistentes de surgimento muitos meses e até alguns anos após o seu aparecimento numa mesma criança. Ou seja, a evolução não se dá necessariamente de forma linear e sem tropeços.

Para concluir tem-se que, apesar de todas as dificuldades teóricas concernentes ao tema em foco, um ponto de vista atrativo sobre a relação consciência metalingüística e aquisição da linguagem é o defendido pelos autores

que declaram ser inviável para o sujeito tornar-se consciente de uma habilidade antes de tê-la adquirido (Vygotsky, 1973). Para se fazer um julgamento é preciso fazê-lo sobre algo que se considere sabido, conhecido. É necessário estabelecer comparações e "attend to more than one aspect of a situation simultaneously and to consider relationships between these aspects" (Van Kleeck, 1982). Ou seja, a consciência metalingüística requer alguma competência básica, até porque a criança precisa de dados lingüísticos sobre os quais operar. Dessa maneira, a consciência metalingüística pressupõe em grande medida habilidade para manipular a língua. Dificilmente poder-se-ia esperar, por exemplo, que uma criança bem pequena pudesse refletir e subsequentemente julgar ou explicar uma forma lingüística, tal como a passiva por exemplo, que não faz parte do seu repertório. Nesse sentido, é pertinente a posição teórica que afirma ser a performance metalingüística dependente da habilidade lingüística básica.

Referentemente ao assunto em pauta, a posição mais equilibrada parece ser a que considera o desenvolvimento como um "continuum", sem estágios sincrônicos rigidamente estabelecidos para se obter uma visão do desenvolvimento infantil como um processo em que coexistem períodos precursores do desenvolvimento, períodos de desenvolvimento propriamente ditos e períodos de estabilização de habilidades em competências, convencionados, é claro, de que essa emergência/evolução/estabilização não se dá de um só golpe.

3. HIPÓTESES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE COMPRENSÃO E PRODUÇÃO LINGÜÍSTICA E CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA

Outro aspecto do problema que merece ser abordado é o que se refere à independência/não independência de desenvolvimento entre compreensão/produção da língua e consciência metalingüística.

A primeira hipótese de que se vai tratar é a da autonomia entre os desenvolvimentos lingüístico e metalingüístico. De acordo com essa hipótese, a aquisição dos processos de compreensão e produção ocorre de forma independente da aquisição da consciência metalingüística. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da metalingüística não é visto como um mero epifenômeno. Mas ainda, a significância desse desenvolvimento repousa exatamente na facilitação de feitos lingüísticos ulteriores, em particular, na aquisição da língua escrita, na aprendizagem de uma segunda língua e no desenvolvimento de habilidades sociais através do uso da língua.

Dois premissas embasam essa hipótese:

1) a aquisição dos processos de compreensão e de produção não requerem consciência, mas a aprendizagem do alfabeto, por exemplo, o requer;

2) as habilidades de usar a língua oralmente e as habilidades de fazer julgamentos sobre a linguagem não se desenvolvem concomitantemente no mesmo compasso.

Pode-se aventar aqui para iluminar o problema o conceito de "defasagem" postulado por Vygotsky (1973) e Luria (1988). Para esses autores, a linguagem é uma atividade criadora e construtiva do conhecimento, e, por isso mesmo, transformadora. É nesse sentido que a aquisição e o domínio da língua escrita como forma de linguagem acarretam uma mudança substancial em todo o desenvolvimento cultural da criança. Assim, a ausência de elementos da fala, tais como sonoridade e entonação, a necessidade de substituir as palavras faladas por imagens de palavras, a necessidade de recriação e representação da situação e o interlocutor, a distância, imaginário, constituem circunstâncias que tornam a escrita mais difícil e mais consciente desde os seus primórdios.

Dessa forma, ao apontar essa defasagem entre fala e escrita Vygotsky destaca que a escrita, como um simbolismo de segunda ordem mediado pela fala, apresenta problemas bastante consideráveis para a criança, enquanto forma de representação convencional. Ele explica, ainda, que somente aos poucos o elo intermediário (fala) enquanto suporte da escrita vai diminuindo até desaparecer e, segundo ele, é só nesse momento que se torna possível a apreensão simbólica direta e imediata do significado através dos signos escritos. Ou seja, a captação do "querer dizer" e do mecanismo de utilização das marcas simbólicas de escrita fazem com que emerge a consciência metalingüística do indivíduo.

A outra hipótese a ser considerada é a interacionista. De acordo com essa hipótese a aquisição dos processos de compreensão e produção não podem ser considerados isoladamente, pois que são influenciados pela consciência metalingüística, e, do mesmo modo, o desenvolvimento metalingüístico também o é pelo desenvolvimento lingüístico. Os processos interinfluenciam-se, não havendo independência absoluta entre eles.

As premissas que embasam essa hipótese são as seguintes:

1) a consciência metalingüística tem um importante papel na aquisição da linguagem antes do período de escolarização formal, bem como em aspectos de desenvolvimento, posterior, tais como no de aprender a ler;

2) pré-escolares, bem como crianças mais velhas possuem algumas habilidades metalingüísticas.

Neste trabalho optou-se por considerar que as duas hipóteses devem ser levadas em conta, excluindo-se da inicial a rigidez conceitual dos chamados estágios de desenvolvimento e da segunda, eliminando-se a indefinição entre consciência de falha na comunicação e consciência metalingüística. Segundo nossa perspectiva, o dar-se conta de falhas na conversação e na comunicação constituem-se em precursores das habilidades metalingüísticas, propriamente ditas.

Assim, a partir destes posicionamentos teóricos estabeleceu-se que o objetivo desse estudo seria o de determinar se, controlando-se o fator familiaridade com a escrita, crianças em diferentes idades apresentariam respostas qualitativamente diferentes ao fazerem uma avaliação dos usos e funções sociais da escrita.

4 - METODOLOGIA

4.1 . Sujeitos

Os sujeitos deste estudo foram 15 crianças (9 do sexo feminino e 6 do masculino) frequentadoras da Pré-escola, 1ª e 2ª séries do I Grau. As idades das crianças variaram de 5 a 8 anos, sendo que as cinco crianças de Pré-escola tinham cinco anos, as cinco de 1ª série variavam entre 6,0 e 6,9 anos, e as cinco de 2ª série de 7,0 a 8 anos.

Além das crianças, também seus pais foram sujeitos do trabalho e responderam a algumas perguntas formuladas através de um questionário composto de perguntas abertas e fechadas sobre a questão da familiaridade com a escrita. Buscou-se verificar através desse instrumento se os pais tinham no mínimo, grau de escolaridade média — 2º grau completo — além de assinarem revistas, jornais, etc.; habitualmente, destinarem espaço em seu cotidiano para leitura de jornais, revistas e livros e utilizarem a escrita no desempenho de suas atividades diárias, permanecendo na amostra somente aquelas crianças cujos pais demonstraram possuir tais pré-requisitos (emparelhamento da amostra).

4.2 . Procedimentos

As crianças foram entrevistadas individualmente numa sala especialmente preparada de uma Escola da rede municipal de Ensino e essas entrevistas gravadas em fita cassete. As perguntas foram endereçadas aos sujeitos pela pesquisadora enquanto a professora de classe (auxiliar de pesquisa) ia anotando as respostas e o modo das crianças se comportarem durante a entrevista, na tentativa de fornecer um quadro mais completo da situação (contexto interativo).

A sala destinada à realização do encontro foi organizada do seguinte modo:

— sobre uma mesa foram espalhados os seguintes tipos de materiais de leitura: guia telefônico, rótulo de Nescau, receita de gelatina, agenda, folheto de orações, bíblia, cartilha, mapa, dicionário, caderno de chamada, folheto de propaganda política, carnê de loja, nota fiscal, talão de cheque, bula de remédio, caixa de remédio, receita médica, revistinha em quadrinho, jornal, carta, telegrama, livrinho de história, cartão de Natal e convite para aniversário;

— junto à mesa foram colocadas cadeiras e as crianças do grupo escolheram a gosto o lugar onde sentar.

As perguntas norteadoras da conversa com as crianças foram adaptadas de Moreira (1988):

1. Você conhece algum daqueles materiais colocados em cima da mesa?

2. Quer me alcançar aqui ...? (nome do material escrito indicado para ser trazido à pesquisadora pela criança).

3. Como você sabe que isso é um ...?

4. Você já viu isso antes? Onde?

5. Para que você acha que serve esse ...?

6. O que você acha que está escrito aqui? (Onde começa e onde termina a escrita de cada palavra).

7. Outras.

O prosseguimento do trabalho foi embasado num teste adaptado de Smolka (1989). Apresentou-se às crianças portadores de textos originais (lata de Nescau), cartelas com rótulos, logotipos de produtos, palavras e letras, números e frases a fim de que pudessem identificar e nomear elementos já conhecidos, além de fazerem a leitura dos mesmos.

A apresentação do material foi feita na seguinte seqüência:

— Lata de Nescau: produto comumente usado pela classe média, não acessível a todas as crianças, porém conhecido da grande maioria através de propaganda na TV, supermercado, etc.;

— Açúcar União: rótulo. Produto considerado de primeira necessidade, sendo acessível a todas as crianças;

— Coca-cola: tampinha de garrafa. Produto não necessariamente acessível ao bolso de todas as crianças, mas facilmente identificável por elas;

— Coca-cola: escrito em letra de imprensa. Momento importante na seqüência da descontextualização: estabelecimento da distinção entre letras (caracteres) e o logotipo (relacionado ao próprio objeto concreto — garrafa de Cola-cola). Observação da hipótese da quantidade mínima de letras. Direcionalidade da escrita, segmentação (início e fim da palavra) e fronteira entre palavras.

— RS-Porto Alegre

AQ - 0978: placa de carro, combinação de letras e números. Ambigüidade de O (letra ou número);

— OMENINOJOGABOLA: oração escrita em letra de imprensa maiúscula, sem os espaços convencionais entre as palavras. A leitura desta oração implica acurada noção sobre extensão, seqüência e estabelecimento de fronteiras entre as palavras da oração;

— A menina come bolo: letra cursiva. Percepção e identificação de características convencionais da escrita cursiva. Conhecimento da seqüência, extensão e direcionalidade da escrita.

5 - RESULTADOS

As entrevistas demonstraram que quanto menores as crianças, menos propensas a manter a conversa e menos completas as respostas fornecidas.

Basicamente, observou-se acentuada variação no grau de completude/incompletude das respostas. Os sujeitos de cinco anos formularam as respostas mais truncadas e incompletas e os de oito, as mais completas e explicativas.

Outro dado importante é que as crianças de 7/8 anos mostraram-se inclinadas a ler tudo o que estava escrito nos materiais, não apenas respondendo a pergunta em si.

As trocas de um por outro tipo de material escrito – bula por caixa de remédio, nota fiscal por carnê – ocorreram no grupo de 7,0/8,0 anos. Já o conhecimento sobre quem poderia utilizar um dado tipo de material escrito, mas a não-identificação da função desse material ocorreu entre as crianças de 6,0/6,9 anos. A recusa a responder, e os "não sei" aconteceram sobretudo no grupo de crianças de 5 anos, que demonstrou um comportamento de evitação bastante acentuado, apresentando respostas breves e incompletas, além da não-identificação da maioria dos materiais expostos.

Tabela I. Tipos de respostas das crianças

Grupo etário	Resposta completa	Resposta incompleta	Não respondeu
5,0 - 5,9	30%	40%	30%
6,0 - 6,9	72,5%	25%	3,5%
7,0 - 8,0	90%	10%	—

Categorias resultantes da análise dos dados das entrevistas:

Nível I – crianças de 5,0 a 5,9

– Não reconhecimento do material, sem tentativa de interpretação. A criança dizia não conhecer e não procurava interpretar o material escrito.

– Reconhecimento do material sem referência ao texto escrito, reportando-se à experiência pessoal ou função do material numa determinada situação.

– Reconhecimento do nome ou marca do material através de elementos extra-lingüísticos, com referência inadequada ao texto.

Nível II – crianças de 6,0 a 6,9

– Reconhecimento do nome ou marca do material através dos elementos textuais correspondentes.

– Estabelecimento de correspondência entre letras de palavras contextualizadas e letras de palavras descontextualizadas.

– Reconhecimento da igualdade entre a palavra contextualizada e a palavra descontextualizada.

– Conhecimento sobre elementos da escrita, uso adequado dos referentes e, também, de flexões (gênero e número).

– Distinção entre o que é letra e o que é palavra, bem como uso de pausas nos lugares certos e escrita do texto de forma completa.

– Distinção, nomeação e relacionamento entre os diversos tipos de letras usados em textos os mais diversos.

Nível III – crianças de 7,0 a 8,0

– Leitura da maioria dos materiais escritos compreensivelmente, evidenciando busca de atribuição de sentido. Em certos casos a criança lia o texto sem a entonação adequada e com muitas interrupções, posteriormente refazendo a leitura de modo mais fluente.

– Estabelecimento da relação entre a seqüência, a extensão e a segmentação das palavras escritas.

– Leitura de qualquer tipo de escrita compreendendo e atribuindo sentido.

6 . DISCUSSÃO

Consistentemente com a hipótese de pesquisa comprovou-se que a consciência metalingüística das crianças em relação aos usos e funções da linguagem escrita depende da maior ou menor sensibilidade ao texto escrito enquanto parte de uma atividade social que dele faz uso para fins bem estabelecidos.

Por outro lado, de acordo com a literatura que embasou o trabalho, a idade de estabilização da consciência metalingüística parece ocorrer, realmente, por volta dos 6/7 anos.

Ao que tudo indica o aprendizado sistemático da escrita – tanto no que se refere a sua natureza como com relação a freqüentar/não freqüentar a escola – representa, um tipo de divisor de águas na experiência do indivíduo. Esse fato evidencia-se pelo tipo de respostas das crianças de 5,0 - 5,9, 6,0 - 6,9 e 7,0 - 8,0 anos. Pôde-se comprovar através das categorias resultantes da análise que a partir da familiaridade com a escrita e as suas variadas utilizações sociais, desenvolve-se como que um gradual refinamento de análise sobre a forma lingüística e maior acuidade no julgamento dos porquês e para quês do uso da escrita.

Quanto ao modo de enfrentar o problema, ou seja, quanto ao processamento da aquisição metalingüística, observou-se que ocorreu de fato um progressivo afastamento do sujeito em relação aos atributos identificadores do objeto que não fossem os do próprio texto escrito.

No Nível I, as crianças tenderam a apegar-se a elementos como cor, tamanho, forma, modo de apresentação, etc., e não a própria escrita. Elas identificaram, quando o fizeram, o objeto como um todo e não especialmente a escrita do nome, por exemplo. Já no nível III, o mais elevado, composto pelas crianças mais velhas, a desvinculação dos atributos externos foi tamanha que não importando as características com que lhes foi apresentada a escrita, algumas delas conseguiram ler compreensivamente o texto, inclusive com a entonação adequada, já na leitura inicial.

Assim, constataram-se evolução gradual e diferenças individuais e por isso mesmo, considera-se que os dados resultantes corroboraram as hipóteses em discussão: evolução, ou seja, estágios evolutivos diferenciados, ao lado de influências sócio-culturais determinantes de ritmos evolutivos diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CADZEN, 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.
- CLARK, E.V. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.J.; LEVELT, W.J.M. (eds.) *The child's conception of language*. 2. ed. New York, Springer-Verlag, 1980.
- COULTHARD, M. (ed.). *Talking about text*. Birmingham, Birmingham Instant Print Ltd., 1986.
- FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of Cognitive-Developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10):906-11, Oct. 1979.
- GLEITMAN, L.; GLEITMAN, H.; SHIPLEY, E. The emergence of the child as grammarian. *Cognition*, 1:137-64, 1972.
- HAKES, D. T. *The development of metalinguistic abilities in children*. New York, Springer-Verlag, 1980.
- KARMILOFF-SMITH, A. *A functional approach to child language; a study of determiners and reference*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, Ed. da USP, 1988.
- 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.
- MATTINGLY, I. 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, MIT Press, 1972.
- MOREIRA, N.C.R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M.A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, 1988.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Univesitária, 1978.

- _____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro, Record, s.d.
- READ, C. Children's awareness of language, with emphasis on sound systems. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.J.; LEVELT, W.J.M. (eds.). *The child's concept of language*. New York, Springer-Verlag, 1980.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez; Campinas, Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- TUNMER, W.E. & HERRIMAN, M.L. The development of metalinguistic 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 KLEECK, A. The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2):237-65, Apr. 1982.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*. Cambridge, MIT Press, 1973.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- WARREN-LEUBECKER, A. & CARTER, W.B. Reading and growth in metalinguistic awareness: relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59(3):728-42, 1988.