

Implicações da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem da linguagem

JOSÉ MARCELINO POERSCH
Pontifícia Universidade Católica – RS

Consideramos a aprendizagem como um processo mental que permite ao aprendiz construir novas estruturas cognitivas, modificar as já existentes e transferi-las e/ou aplicá-las a outras, ajustando-as às diferentes etapas do desenvolvimento mental para atingir, dessa maneira, novos níveis de consciência (Poersch et alii, 1987). O ensino, por sua vez, é compreendido como uma atividade sistematizada que interfere no desenvolvimento dessa mesma aprendizagem.

A instrução escolar, explica Vygotsky (1979:123), «desempenha um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos, com seus sistemas hierárquicos de inter-relação, parecem ser o meio em que primeiro se desenvolve a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos». O fato de nos tornar conscientes de nossas operações leva-nos a dominar essas mesmas operações.

É através da escola que a criança adquire consciência do sistema linguístico, consciência essa que desempenhará papel preponderante no desenvolvimento de seu pensamento. E, ainda segundo Vygotsky (1979: 136), «O ensino de uma determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos confins dessa matéria específica». Disso se infere que a aprendizagem consciente da linguagem vem a favorecer o desenvolvimento cognitivo.

Para os cognitivistas, o papel mais importante da escola é estimular o pensamento reflexivo, ou seja, ensinar o aluno a pensar o pensar entendido como a operação de «ir além» através da reflexão, da generalização e da transferência. O pensamento produtivo depende da transferência do problema da estrutura em que ele foi aprendido pela primeira vez para um contexto ou uma estrutura totalmente diferente.

A presente mesa redonda objetiva disseminar os achados de quatro investigações, executadas no Centro de Pesquisas Linguísticas da PUCRS, sob nossa orientação. Os resultados dessa pesquisa enfatizam a importância da conscientização linguística em diversos setores da leitura e da escrita: Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura, Conexões entre produção textual e consciência linguística, A consciência da estrutura do texto, obtida através da leitura, melhora o desempenho na escrita, Aspectos pragmáticos da consciência linguística no contexto da escola.

1. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, METALINGUAGEM E METACOGNIÇÃO

Como comunicação introdutória a este workshop, gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito de conceituações diversas dadas aos termos acima e procurar chegar a um

denominador comum. Para o termo **metalinguagem**, por exemplo, nós, linguistas, não podemos abrir mão de uma definição clássica, dada por Jakobson (1963) e reafirmada por Benveniste (1974). Não podemos aceitar que outras áreas de conhecimento ditem conceituações na nossa área e, tampouco, queremos conceituar termos que pertencem a outras áreas. Assim, nós nos reservamos o direito, de manter para o termo **metalinguagem**, a definição corrente em linguística. Por outra, o termo **consciência** não será conceituada pela linguística mas, sim, pela psicologia geral. **Cognição** e **metacognição** serão conceituadas pela psicologia cognitiva.

A linguagem consiste no uso de um sistema verbal para fins comunicativos. Nessa linguagem distinguimos o produto e o processo. Tanto podemos analisar um quanto outro. Se nos debruçarmos sobre o produto, e o descrevermos, teremos a **metalinguagem**. O processo que inclui as atividades linguísticas da fala, da compreensão, da escritura, da leitura, da tradução faz parte da cognição. O debruçar-se sobre esses processos para melhor entendê-los e para descrevê-los constitui a **metacognição**: saber o que se sabe e como se sabe.

Iniciamos com o termo **consciência** pelo fato de esta constituir parte integrante tanto da metalinguagem quanto da metacognição. Para a psicologia geral, a consciência constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas no meio do conjunto de fenômenos psíquicos. É a intuição pela qual o indivíduo experimenta seus próprios estados psíquicos e/ou mentais e suas próprias ações. A psicologia cognitiva conceitua a consciência como o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos. Essa psicologia cognitiva preocupa-se em explicar os processos conscientes dos indivíduos quando esses indivíduos estão envolvidos no desenvolvimento de diferentes atividades. É nesse sentido que a Psicolinguística faz uso do conceito de consciência.

Os conteúdos não presentes na consciência constituem o inconsciente. Na verdade, o inconsciente constitui o degrau mais baixo da consciência. O processo de conscientização não é de natureza discreta; constitui um «continuum» no qual podem ser observados diversos níveis, podendo ser destacados os seguintes. Num dos extremos encontramos aquilo que está totalmente fora da consciência o inconsciente. No outro extremo está aquilo que é plenamente consciente, aquilo que permite com que o objeto em foco seja controlado, seja alvo de reflexão e de manipulação e possa ser descrito o plenamente consciente. No meio termo desses dois extremos, em formas diferentes, encontramos aquilo que os psicólogos chamam de pré-consciente e que nós, psicolinguistas, preferimos denominar de **sensibilidade**, o simples dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê. É nesse nível intermediário que descobrimos uma vasta gama de graus de conscientização. Posso ter consciência tanto do produto quanto do processo. A metalinguagem está mais ligada ao produto enquanto o estudo dos processos linguísticos constitui assunto para a metacognição.

A **metalinguagem** é a linguagem sobre a linguagem. Como produto de uma atitude reflexiva em relação aos objetos linguísticos e sua manipulação monitoramento, a metalinguagem refere-se às atividades linguísticas que tomam a linguagem objeto de linguagem. A metalinguagem refere-se à linguagem cuja função única é descrever a linguagem; relaciona-se às atividades de falar sobre as palavras.

A metalinguagem pressupõe consciência.. Só posso declarar aquilo do qual tenho consciência. Mas nem tudo do qual tenho consciência pode ser objeto de declaração. Há conhecimentos declarativos e há conhecimentos procedurais. Quanto aos conhecimentos procedurais, quanto mais automatizados forem, menos consciência deles preciso ter. Constituem conhecimentos que, embora conscientes, não podem ser alvo de declarações.

É, sem dúvida, a consciência o elemento que nos permite fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos **metalinguagem**. Se possuímos um nível mais baixo de consciência dos fatos não permitindo uma descrição plena embora se consiga dar conta de sua existência em vez de falar de consciência, mais correto seria falar de uma sensibilidade, de um mero «dar-se conta de» (awareness).

Com base nas considerações acima, somos do parecer de que o termo cunhado por certos psicólogos da linguagem consciência metalinguística é impróprio por ser redundante. Traz o mesmo significado duas vezes. Toda metalinguagem pressupõe consciência. Não posso falar sobre a linguagem sem saber, sem ter consciência daquilo sobre o que falo. Então o significado de consciência está tanto no termo **consciência**, quanto no termo **metalinguística**. A escolha possível de ser feita é entre metalinguagem e consciência linguística. O terceiro termo consciência metalinguística deve ser evitado.

Após termos analisado os termos consciência e metalinguagem, vem a vez da **metacognição**. A cognição é um processo mental que permite a apreensão, o processamento e a recuperação de conhecimento, de informação. O estudo da cognição constitui a razão de ser da psicologia cognitiva preocupado em explicar os processos mentais que determinam o comportamento dos indivíduos. A psicologia cognitiva identifica dois aspectos básicos: o cognitivo e o metacognitivo. Os processos cognitivos dizem respeito aos aspectos automáticos e inconscientes ou aos aspectos pré-conscientes que são utilizados pelos indivíduos no momento em que desempenham alguma tarefa. Esses processos, por não serem conscientes, não podem ser controlados (monitorados). Os processos metacognitivos dizem respeito aos aspectos conscientes; ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva o indivíduo lança mão (de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito que deseja. Nesse sentido, diríamos que o indivíduo estaria monitorando seu próprio comportamento, e as estratégias por ele utilizadas são, portanto, metacognitivas. A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas.

Segundo Gombert (1992: 13), «metacognição é o campo que compreende : (1) o conhecimento introspectivo e consciente que indivíduos particulares possuem de seus próprios estados ou processos cognitivos; (2) a habilidade que esses indivíduos possuem de monitorar e planejar seus próprios processos cognitivos com o objetivo de alcançar deliberadamente um objetivo ou uma meta.

Quanto a relação **metalinguagem** e **metacognição**, não podemos concordar com autores como Flavell (1977), que consideram a metalinguística como merônimo parte integrante da metacognição. Tais colocações só podem partir de estudiosos que provêm de áreas diferentes da linguística. Acompanhemos o seguinte raciocínio.

A linguagem constitui uma realidade bem distinta da cognição; seus objetivos não coincidem. Enquanto a linguagem está a serviço da comunicação, isto é, ela existe em função da comunicação, a cognição pode existir independente da comunicação, fora de qualquer tipo de comunicação. Nem tudo o que é cognição precisa de linguagem; nem tudo o que pertence à linguagem, pertence a cognição. A distinção torna-se mais clara ao compararmos metalinguagem com metacognição. A **metalinguagem** é a linguagem sobre a linguagem; pressupõe consciência. Assim, a descrição dos diversos níveis linguísticos, das variedades dialetais, dos desvios e das interferências linguísticas, da linguagem infantil, dos estilos e das tipologias de discurso, dos tipos de argumentação, nada tem a ver com metacognição. Por outro lado a metacognição é a cognição sobre a cognição. Existem inúmeras atividades específicas da metacognição que nada tem a ver com a linguagem: como adquirimos o conhecimento de

mundo, como formamos os conceitos, como abstraímos e generalizamos, como transferimos conhecimentos, como solucionamos problemas. Essas atividades nada tem a ver com a linguagem embora, na maioria dos casos, sejam repassados pela linguagem, como é o caso do raciocínio e a formação de conceitos. O próprio pensamento, em si, nada tem a ver com a linguagem; existe independentemente da linguagem. Longe vai o tempo em que se afirmava que a linguagem era o suporte do pensamento. O pensamento é analógico; a linguagem é discreta. O pensamento somente se torna discreto na linguagem quando uma outra pessoa precisa tomar **conhecimento** do nosso pensamento: na comunicação. É nesse momento que cognição e linguagem se encontram.

Na metalinguagem há aspectos que se relacionam com os processos cognitivos: processo de aquisição da linguagem, de produção e recepção da linguagem, de interferências nas línguas em contato, entre outras. Também há aspectos da cognição que se debruçam sobre a linguagem: compreensão das atividades linguísticas (leitura, escritura, tradução, fala, compreensão), controle das atividades de produção e recepção.

Se representarmos a metalinguagem e a metacognição por dois círculos contíguos, verificamos que certos setores de cada um se recobrem parcialmente; em momento algum, podemos afirmar que existe o caso de inclusão de um círculo no outro, caso que caracterizaria a existência de uma relação de meronímia ou hiperonímia. Concluimos assim, ser de bom alvitre, a não utilização da afirmação de certos estudiosos de que a metalinguagem é parte integrante da metacognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale*, vol 2. Paris, Gallimard.
 Flawell, J. H. 1977. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N. J, Prentice-Hall
 Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago Press.
 Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Editions de Minuit.
 Poersch, J. M.; Santos, M. C.; Schneider, M. 1987. O ensino do código escrito, uma disciplina formal. *Letras de Hoje*, 22,4,67-79.
 Vygotsky, L. S. 1987. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto.

2. RELAÇÃO ENTRE A SENSIBILIDADE FONOLÓGICA E O APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA

CARLA A. CIELO

Pontifícia Universidade Católica – RS

A linguagem falada ou escrita processa-se através da utilização de signos verbais. A mensagem é, pois, uma estrutura de signos, é o modo pelo qual se ordena a experiência comum a todos os membros de uma comunidade linguística. Esse fenômeno refere-se à articulação primeira da linguagem, onde a mensagem pode ser analisada numa série de unidades menores que são os signos.

O signo é uma grandeza de duas faces; uma está voltada «para o exterior», para a expressão, sendo uma realidade física, sonora, que pode ser recodificada graficamente (por letras), tatilmente (pelo alfabeto Braille) ou visualmente (pela linguagem de sinais). Essa face constitui o signo semiológico, utilizado com a finalidade de contato entre os falantes.

A outra face do signo verbal está voltada «para o interior», sendo uma realidade mental composta pela associação de um conceito a uma representação sonora, formando o signo linguístico, responsável pelos processos de codificação e decodificação que ocorrem entre o signo linguístico e o signo semiológico (POERSCH, 1992a; POERSCH, 1992b).

A segunda articulação da linguagem permite que cada signo que compõe a mensagem falada ou escrita seja analisado em unidades menores. As combinações possíveis dessas unidades é que distinguirão os signos semiológicos entre si, tornando-as unidades independentes do signo semiológico em que figuram. Uma vez que tais unidades menores possuem existência fora de determinado signo semiológico e sua combinação é determinada por regras, elas garantem não apenas a economia na língua, mas também sua relativa estabilidade quanto à forma (MARTINET, 1975; POERSCH, 1981).

Desse modo, para atingir níveis mais elevados no processo de aquisição da leitura, é preciso antes aprender a recodificar, isto é, a associar os fonemas aos grafemas que os representam. A recodificação é uma habilidade que envolve a análise de palavras em fonemas e a síntese de fonemas em palavras, ou seja, subentende um nível de sensibilidade fonológica, que é a capacidade de reconhecer que o signo semiológico consiste em uma sequência de sons individuais independentes de seu referente (ZANINI, 1986; CARDOSO-MARTINS, 1991).

É nesse ponto, característico das primeiras etapas da aquisição da leitura, que a habilidade em reconhecimento de palavras desempenha seu importante papel, enfatizando as relações entre sons produzidos e letras impressas, as relações entre fonemas e combinações de grafemas, a identificação de sílabas e o uso de outras partes da palavra como auxiliares na identificação das palavras (FARR e CAREY, 1986; HAASE, 1990).

Assim, existem alguns pontos de inter-relação entre a linguagem oral, a fase inicial da alfabetização – fase de recodificação – e a sensibilidade fonológica.

Ao considerar a fala como um fenômeno anterior à escrita, considera-se também que as sucessões temporais da fala correlacionam-se às sucessões espaciais da escrita, no início da aquisição da última. Assim, há uma correspondência entre fonemas e grafemas, correspondência que a criança deve perceber e dominar para poder chegar ao ponto de extrair sentido do material escrito.

O processo de recodificação é a passagem dos símbolos gráficos para o plano fonológico e vice-versa e é característico do início do aprendizado da leitura. Assim, supõe-se que, quanto maior o nível de sensibilidade fonológica de uma criança, quanto maior sua capacidade de perceber que a escrita é uma representação das unidades da linguagem oral, maior seria seu domínio do reconhecimento das palavras pela recodificação e mais facilmente ela chegaria à construção do sentido do texto.

Sabe-se que, no período operacional concreto de Piaget, a criança adquire maior controle sobre a execução e sobre os produtos de seus processos intelectuais, atingindo um tipo de pensamento que a capacita a concentrar-se em um determinado aspecto de uma situação sem desvincular-se de outro, possibilitando a abordagem da língua de forma desencaxada do conteúdo da mensagem, a abordagem da expressão independentemente do conteúdo.

É a consciência linguística que permite ao sujeito atentar à expressão linguística, dissociando-a do conteúdo da mensagem, sendo um tipo de processamento psicolinguístico lento e intencional que se desenvolve espontaneamente com a idade, tornando-se mais consistente durante a segunda infância, mais especificamente em torno dos sete anos de idade, o que coincide com o estágio cognitivo das operações concretas de Piaget (TUNMER, HERRIMAN e NESDALE, 1988; GOLBERT, 1988; YAVAS, 1989; HAASE, 1990; FLORES, 1992; GOMBERT, 1992).

Maturacionalmente, esse estágio fornece bases cognitivas subjacentes que favorecem o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a prontidão para o início da escolarização formal, uma vez que o pensamento está se descentralizando e flexibilizando cada vez mais, em direção a níveis mais altos de consciência e de reflexão, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e do aprendizado da leitura.

A capacidade das crianças para adquirir habilidades metalinguísticas de baixo nível ou mais simples depende, em grande parte, de seu nível de pensamento operacional concreto.

Porém, apesar de certas habilidades serem, em grande parte, determinadas maturacionalmente, elas podem ser modificadas por atividades instrucionais controladas, ou seja, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem (VYGOTSKY, 1993).

Conforme VYGOTSKY (1993), as funções psíquicas superiores são interdependentes por terem como base comum a consciência e o domínio deliberado e, assim, um determinado tipo de aprendizado pode se espalhar cognitivamente, influenciando o desenvolvimento das funções superiores de forma não limitada à aprendizagem ocorrida.

Segundo BYRNE e FIELDING-BARNESLEY (1991), uma vez adquirida, a identidade fonêmica é um construto estável, cujas atividades específicas não necessitam incluir todos os fonemas da língua, pois a criança se torna capaz de julgar a identidade de sons que não foram trabalhados.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho procurou averiguar a existência de uma relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial do aprendizado da leitura, em crianças em fase de alfabetização, mediante a avaliação dos níveis de sensibilidade fonológica e de recodificação, antes e após a aplicação de um programa de atividades específicas de sensibilização fonológica.

Quase a totalidade dos trabalhos consultados toma a consciência fonológica, senão como uma condição necessária, no mínimo como um facilitador da aquisição da leitura. Concorde-se, porém, com a hipótese interacionista no que se refere à mútua influência exercida pelas habilidades metalinguísticas sobre o aprendizado da leitura e vice-versa, considerando o aspecto facilitador de um sobre o outro devido à base cognitiva em comum.

Salienta-se que a criança, quando aprende a falar, constrói em sua mente representações sonoras relacionadas aos sons da língua que ouve, associadas a um significado. Quando a criança tem de usar outra substância de expressão – gráfica, no caso do aprendizado da leitura e da escrita –, ela tem de construir novas representações com base nas representações sonoras anteriores.

Nesse caso, a criança deve analisar qual é a relação da sequência de letras com a sequência sonora e, após construir a nova representação, deve associá-la ao significado – acesso indireto, construindo o novo signo linguístico. Em uma fase mais madura, constrói-se o significado diretamente dos símbolos gráficos – acesso direto (GOODMAN, 1976; GOMBERT, 1992).

Dessa forma, parece mais adequado, nessa relação mútua entre metafonologia e leitura, tomar a sensibilidade fonológica como alvo de atividades específicas para favorecer a fase inicial da aquisição da leitura, uma vez que os primeiros signos linguísticos que a criança constrói são baseados em representações fonológicas e o aprendizado da leitura e escrita, ocorrendo numa época posterior, será fundamentado sobre os primeiros.

É claro que vários fatores exercem influência sobre o aprendizado da leitura, contribuindo para seu sucesso ou fracasso: fatores externos, como o nível sócio-econômico-cultural; os aspectos pedagógicos, metodológicos, ambientais e fatores internos como o nível maturacional, intelectual, aspectos emocionais, grau de sensibilidade linguística (metalinguística), entre outros.

A população para a qual esse programa foi elaborado compunha-se de 38 alunos alfabetizando. A amostra foi emparelhada conforme as variáveis prontidão para a alfabetização e

nível intelectual e conforme os critérios de: autorização dos responsáveis para participar do estudo, curso anterior de pré-escola, curso da primeira série do primeiro grau pela primeira vez e alfabetização pelo método silábico.

A pesquisa teve três objetivos: a verificação do aumento do grau de sensibilidade fonológica, após a aplicação de atividades específicas; a averiguação do aumento do nível de recodificação, conforme o aumento do nível de sensibilidade fonológica; e a confirmação da existência de uma correlação positiva significativa entre o grau de sensibilidade fonológica e o desempenho em recodificação.

O programa experimental de atividades específicas de sensibilização fonológica foi desenvolvido dentro da sala de aula pela professora, previamente treinada, com base nos seguintes procedimentos:

- conceituação e discriminação de sons verbais e não-verbais;
- conceituação, reconhecimento e produção de rimas;
- isolamento de sons pré-especificados em determinada posição da palavra;
- pronúncia da forma restante da palavra após a deleção de um fonema;
- pareamento de palavras conforme determinado som;
- recombinação de sílabas dadas isoladamente – síntese silábica;
- divisão de palavras dadas em sílabas – análise silábica;
- recombinação de fonemas dados isoladamente – síntese fonemática;
- divisão de palavras dadas em fonemas – análise fonemática;
- contagem de sílabas e fonemas (por exemplo: durante a análise silábica, contar quantos «pedacinhos» tem a palavra que está sendo trabalhada);
- substituição fonêmica;
- comparação entre o tamanho das palavras, independentemente do referente.

Conforme os resultados obtidos neste estudo, é possível utilizar programas de atividades específicas para favorecimento da sensibilidade fonológica em crianças em fase de alfabetização, visando a melhorar seu desempenho em leitura, evitando ou minimizando os problemas de evasão escolar, de repetência e até de analfabetismo e de distúrbios de aprendizagem da leitura e escrita.

Supõe-se que seria possível, ainda, em futuros estudos, minimizar ou suprimir alguns distúrbios de aprendizagem da leitura e escrita, através da aplicação clínica de um programa de atividades específicas de sensibilização fonológica a populações que já apresentassem tais distúrbios.

Do mesmo modo, levanta-se a hipótese de que populações com distúrbios de linguagem oral também pudessem se beneficiar de um programa de atividades específicas de sensibilização fonológica aliado às técnicas terapêuticas tradicionais da área de fonoaudiologia.

Finalmente, outro ponto a ressaltar é que, conforme DURGUNOGLU, NAGY e HANCINBHATT (1993), a sensibilidade fonológica é passível de sofrer transferência interlingual, ou seja, a consciência fonológica em língua materna (L1) pode beneficiar o aprendizado de línguas estrangeiras (L2).

Nos dias de hoje, as crianças são cada vez mais expostas a L2 como uma necessidade cultural e social, e, desse modo, o aumento artificial dos níveis de sensibilidade fonológica não repercutiria apenas sobre o aprendizado da leitura em L1, mas também poderia influenciar positivamente o aprendizado de L2 como um todo.

A realidade oferecida pela revisão de literatura deste estudo denota que praticamente inexistem trabalhos nacionais que tenham implementado um programa de atividades específicas

de sensibilização fonológica efetivamente favorecedor de habilidades metafonológicas e de habilidade em recodificação, bem como de aplicação simples e rápida e de baixo custo como o programa elaborado pela autora com base na literatura consultada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYRNE, B., FIELDING-BARNSELEY, R. 1991. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 4, 451-455.
- CARDOSO-MARTINS, C. 1991. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, v.76, 41-49.
- DURGUNOGLU, A. Y.; NAGY, W. E., HANCIN-BHATT, B. 1993. Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 3, 453-465.
- FARR, R., CAREY, R. F. 1986. Assessing word recognition skills. In *Reading – what can be measured?* Nework, International Reading Association, Inc., 64-89.
- FLORES, O. C. 1992. Sensibilidade linguística e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 4, 46-63.
- GOLBERT, C. S. 1988. *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GOMBERT, J. E. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago Press.
- GOODMAN, K. S. 1976. Reading: a psycholinguistic guessing game. In SINGER, Harry e RUDELL, R. B. *Theoretical models and process of reading*. Newark, DE, International Reading Association.
- HAASE, V. G. 1990. *Consciência fonêmica e neuromaturação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- MARTINET, A. 1975. A linguística, a linguagem e a língua. cap. 1, 3-24. In *Elementos de linguística geral*. São Paulo, Martins Fontes.
- POERSCH, J. M. 1981. O processo instrucional de leitura e os níveis de articulação linguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, n. 46, 20-33.
- POERSCH, J. M. 1992a. A maturidade linguística e a aquisição do código escrito. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, n. 4, 113-153.
- POERSCH, J. M. 1992b. The ratio of syntatic information links language maturity and readability. In *The XV International Congress of Linguists*, 1992, Québec. Anais... Québec, Les Presses de L'Université Laval, 517-520.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L.; NESDALE, A. R. 1988. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, v. 23, n. 2, 134-158.
- VYGOTSKY, L. S. 1993. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- YAVAS, F. Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 14, 39-51, 1989.
- ZANINI, F. G. 1986. Aquisição da linguagem e alfabetização. In TASCA, M.; POERSCH, J. M. *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre, Sagra, 43-69.

3. CONEXÕES ENTRE PRODUÇÃO TEXTUAL E CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA

JAQUELINE GOLSPAN SOROKA

Pontifícia Universidade Católica – RS

Neste poster abordo o **processo de escritura**, tema que desenvolvi em minha dissertação de mestrado. Trata-se de estudo interdisciplinar do tipo experimental, baseado nos pressupostos

teóricos da **psicologia cognitiva**, da **psicolinguística** e da **linguística do texto**, o qual se insere na linha de pesquisa **Produção e Percepção do Código Escrito**.

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

Desta forma sustentamos que a capacidade de monitoramento é 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. Eles apresentam imaturidade para refletir intencionalmente sobre a **estrutura da linguagem escrita e sobre a maneira como as formas linguísticas** se estabelecem no nível interfrástico, formando os elos de coesão. Além disto, grande parte desses escritores produzem o texto sem levar em conta os processos de organização textual: **planejamento/tradução/revisão**.

Estendendo essas idéias ao aprendizado da escrita textual, podemos inferir, então, que a estimulação das habilidades metalinguísticas possa constituir uma estratégia relevante para a abordagem terapêutica. **Temos por hipótese que a conscientização metalinguística 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, em que participam 3 pré-adolescentes, com dificuldades de aprendizagem, na faixa etária de 11 a 14 anos.

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, isto é, como ele manipula intencionalmente os marcadores de superfície, assegurando a coesão textual. Desta maneira, **o escritor se torna objeto de estudo** e a pesquisa sobre a escrita sofre uma mudança significativa na forma de investigação, passando da **análise do produto** para a **análise do processo**, onde as conexões entre **pensamento, aprendizagem e escrita** são constantemente enfocadas. Do ponto de vista do **processo**, o fenômeno coesivo foi estudado, através da análise das verbalizações dos sujeitos acerca de suas estratégias de raciocínio, quando inseriam esse ou aquele elemento coesivo nos testes de sensibilidade metalinguística. 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.

Intervenções Psicopedagógicas: Na abordagem terapêutica objetivamos favorecer o desenvolvimento **metalinguístico e metatextual** dos sujeitos, através de propostas que envolviam a **manipulação, a reflexão e o falar** sobre a linguagem escrita, mais precisamente sobre os marcadores de coesão e as etapas processuais subjacentes ao ato de compor. Seguindo a James e Garret (1991:107-8), 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».

O material instrucional **«Como surgiu a escrita?»**, contém 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 busca de informações ao nível da memória declarativa (semântica e episódica) visa desenvolver um controle mais elaborado por parte do escritor acerca dos seus processos de conhecimento prévio e no **monitoramento em termos de conhecimento estratégico** que auxilie na seleção de

tópicos que possam ser desenvolvidos em produções de texto. O **metaconhecimento** 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, 1987:64). 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. Vejamos fragmentos do diálogo estabelecido entre os participantes do grupo terapêutico:

No texto «como surgiu a escrita», que assuntos vocês não conheciam? – Que a escrita hieroglífica queria dizer «escrita sagrada gravada na pedra», que a escrita hieroglífica teve origem na escrita pictórica (Artur). – **Vocês sabem qual o significado de escrita pictórica? Da onde será que vem essa palavra?** – Tem relação com pedra...(Roberto). Batidinha, assim..(Artur aponta o desenho dos hieróglifos no texto). Paulo, então, procura no dicionário e lê: – Pictórico é relativo a pintura pictográfica. Pictografia é um sistema primitivo de escrita na qual as idéias são expressas por meio de desenhos das coisas ou figuras simbólicas. Digo, então: – **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 esse termo. Na opinião de vocês, quais os cuidados que um escritor deve ter para produzir um texto interessante? – 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.**

O escrever: motivações e funções, foi um artigo debatido com pré-adolescentes, objetivando que pensassem sobre o **processo de escritura de escritores proficientes**, gradativamente monitorando seu próprio processo de escritura. Vejamos alguns fragmentos do depoimento do escritor Luiz Antônio de Assis Brasil; dado a 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 tem 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 não 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 (1992:148), 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 linguísticos, o desenvolvimento dessa 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**.

Bereiter e Scardamalia (1987:69) investigam a escrita de redatores habilidosos e verificam que em suas produções «o processo de planejamento ocorre não apenas antes de escrever, mas durante a escrita, pois os planos são revisados e ainda mais elaborados em resposta às descobertas que ocorrem no curso de composição». Essas capacidades de **planejamento** e de **revisão**, de certa forma, podem explicar as diferenças qualitativas encontradas nas produções de texto entre escritores proficientes e não proficientes. Outra diferença é a capacidade dos escritores proficientes de estabelecer redes de objetivos de escritura. Na realidade, o processo de planejamento textual é difícil para um número significativo de escritores.

A propaganda «**Perdeu a agenda de novo, Alfredo?**» foi trabalhada com o objetivo de estimular a detecção dos marcadores coesivos – atividade muito importante, uma vez serem eles recursos linguísticos que o escritor introduz no texto para estabelecer 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, 1976:48).

Assim, foram demarcadas os itens lexicais **querido** – co-referencial a «Alfredo» (no título)– e o **és** – que marca a elipse («sei que [tu] és») remetendo anaforicamente a «Alfredo». Por exemplo, nas frases: A= Querido, talvez tu não tenhas notado. B= A nova lista telefônica de Porto Alegre tem capas azuis. Analisando essas peças de linguagem concluímos: **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.

CONCLUSÕES

Os resultados qualitativos e quantitativos mostram que uma conscientização crescente das habilidades linguísticas, o que nos leva a concluir: **Existe uma relação positiva entre o desempenho em produção textual e a consciência linguística; a emergência desse grau de consciência é fruto de uma organização subjacente das funções mentais superiores; escritores não proficientes podem melhorar a qualidade de seus escritos através de um período de intervenção, envolvendo tarefas específicas de conscientização linguística e textual; o desenvolvimento da consciência textual é um processo contínuo, a medida em que os escritores amadureceram em termos de domínio linguístico e cognitivo**.

O conhecimento a respeito de como as crianças refletem sobre a linguagem pode contribuir para a nossa compreensão dos desvios e da prática educacional. Pensar como as crianças se tornam conscientes da linguagem e pesquisar influência dessas meta-habilidades no desenvolvimento linguístico cognitivo da criança são questões relevantes. 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 poderá fornecer elementos adicionais.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Assis Brasil, L. A. 1996. A função da escritura e os escritos psicanalíticos. *Revista de Psiquiatria do RS*, 18, nº 1, 39-40.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, nº 10, 906-911.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar cohesion*. Baltimore, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., Hassan, R. 1976. *Cohesion in English*. London, Logman.
- Hayes, J. R., Flower, L.A. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, E. R. Sternberg, eds. *Cognitive process in writing: na interdisciplinary approach*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- James, C., Garrett, P. 1991. *Language awareness in the classroom*. London and New York.
- Poersch, J. M. 1993. Por uma taxionomia dos dispositivos de coesão textual. In E. Clemente org. *Língua-Ciência, Arte e Metodologia*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 109-117.
- Sternberg, R. 1992. *As capacidades intelectuais humanas – uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre, Artes Médicas.

4. ASPECTOS PRAGMÁTICOS DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

ONICI CLARO FLORES

Pontifícia Universidade Católica – RS

APRESENTAÇÃO

O presente estudo abordou o desenvolvimento da consciência linguística sobre aspectos pragmáticos da linguagem, no contexto escolar. Os sujeitos foram cem (100) crianças na faixa etária de 5a 2m a 9a 10m, frequentadores da Pré-Escola Nível B, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do I Grau, de escolas públicas e particulares.

O trabalho fundamenta-se no sócio-interacionismo e é de natureza descritiva, aliando em sua análise dados qualitativos e quantitativos.

Na pesquisa, optou-se por considerar a consciência linguística como a capacidade de o sujeito avaliar usos linguísticos próprios ou alheios, pressupondo-se que através dela o sujeito possa, gradualmente, monitorar inadequações formais presentes em situações comunicativas, refazendo, completando ou suprimindo elementos linguísticos dos enunciados.

Segundo o concebemos, a consciência linguística não é um estado uniforme e estático, mas um processo que evolui a partir de uma sensibilidade inicial — baseada sobretudo no conhecimento de mundo do sujeito — até se manifestar através de avaliações que envolvam metalinguagem (*metalinguistic awareness*).

O estudo teve por objetivo analisar a natureza do desenvolvimento da consciência linguística referente a elementos pragmáticos da linguagem, averiguar a existência de tipos diferenciados de processos avaliativos mais ou menos centrados sobre a linguagem, detectar semelhanças e diferenças de comportamento verbal ou não-verbal frente ao objeto cultural língua falada ou escrita, além de tentar propor uma sistematização inicial dos dados residuais, ou seja, dos dados idiossincráticos expressos pelos sujeitos investigados.

As variáveis consideradas tiveram como base analítica o ato comunicativo pergunta-resposta e, por meio desse ato, tratou-se de observar e registrar os modos de expressão dos sujei-

tos, as estratégias interativas utilizadas e o tempo, enquanto duração (manutenção/não-manutenção) do diálogo entre auxiliares de pesquisa e sujeitos inqueridos.

Teoricamente, fez-se um estudo centrado sobre a linguagem do cotidiano, considerando-a como um procedimento estruturante do sistema conceptual do sujeito. Em cada uma das cenas interativas propostas no instrumento de pesquisa introduziu-se uma questão que exigia avaliar um uso linguístico determinado.

O instrumento utilizado no estudo – Protocolo Pragmático – foi uma fita de vídeo contendo onze (11) cenas interativas, enfocando situações sociocomunicativas no contexto familiar, entre os pares e no contexto escolar. A coleta de dados foi realizada por meio desse instrumento e para cada uma das cenas formularam-se, em média, quatro perguntas.

A organização do protocolo teve por meta verificar o nível de tolerância à ambiguidade da língua, avaliando-se até que ponto fatores de ordem pragmática poderiam interferir na troca interativa.

O critério para a seleção das onze cenas do protocolo foi a da relação entre linguagem-contexto ou, em outras palavras, o de maior ou menor relação entre linguagem, sociedade e cultura (contexto extralinguístico).

Por exemplo, na cena 1 o dado da realidade – idade de menina e sua relação com o modo dela falar – era essencial ao julgamento das crianças. Sendo, assim, o conhecimento de mundo poderia orientar a avaliação dos respondentes, como de fato acabou por fazê-lo.

Já na cena 11 o que de fato foi avaliado foi a relação existente entre conhecimento escolar (informações sobre o Fogo Simbólico fornecidas pela Escola) e conhecimento extracurricular (reconhecimento de personagens de filmes. Ciborg é um deles). Ambos são dados simbólicos que adquirem seu valor em função da cultura de origem dos respondentes.

Protocolo Pragmático: cena 1 e 11 (descrição.)

Cena 1 Contextualização

As crianças estão sentadas à mesa e a mãe da menina está servindo o almoço.

Menina: Mãe, falta um pato na mesa.

Mãe: Que pato, minha filha?

Menina: Ora, o Carlinhos não tem onde comê.



Perguntas às crianças:

De que a menina e a mãe estão falando?

Como é que você sabe disso?

Por que a menina disse pato ao invés de prato?

Nessa situação interativa a questão pragmática enfocada foi a da relação entre falante (idade, sexo, etc.) e sua produção linguística. No caso, a menina disse pato ao invés de prato, produzindo uma REC (redução de encontro consonantal) e, ainda, um apagamento de líquida no final da palavra (comê por comer).

A primeira ocorrência caracteriza a fala de crianças com desvio fonológico e a segunda é comum na fala da população, em geral.

Cena 11 **Contextualização**

Os alunos da 3ª Série estavam sendo preparados para a comemoração da Semana da Pátria. A professora deu uma aula sobre o Fogo Simbólico, explicando-lhes o que era, porque por ocasião dos festejos, a Escola iria recebê-lo.

Nesse dia, os alunos ficariam na aula aguardando e depois iriam para o pátio cantar o Hino Nacional e acender a Pira da Pátria.

Chegado o dia, estavam em polvorosa e a todo instante iam à janela ver se o Fogo Simbólico já estava chegando.

De repente, Pedro gritou:

Pedro: Professora, o Fogo Ciborg chegou!!



Perguntas às crianças:

O que ou quem estava chegando?

O que disse Pedro?

O que você acha que a professora e os demais alunos fizeram?

Por quê?

Será que alguém riu do Pedro? Se riu, riu de quê?

A cena 11 inseriu no protocolo uma questão complexa na testagem. Essa diz respeito à leitura da palavra versus leitura da situação comunicativa. Para responder de forma satisfatória às

perguntas do teste, os sujeitos teriam de cotejar fala e escrita, julgando sua aceitabilidade. Ler apenas não bastava.

CONCLUSÃO

Os dados resultantes da análise dos protocolos foram classificados segundo categorias estabelecidas a posteriori e apontam para a necessidade de se pesquisar conjuntamente regularidades e singularidades do comportamento sociopsicolinguístico dos indivíduos, dado o grau de imprevisibilidade dos fenômenos ligados ao funcionamento da consciência linguística, se consideradas as condições iniciais do sistema e sua evolução.

Constatou-se, ainda, a necessidade de relacionar os trabalhos da Macrolinguística às pesquisas feitas em outras áreas, a fim de que se possa dar uma contribuição mais efetiva da psicolinguística à evolução dos estudos multidisciplinares relativos aos temas cérebro, mente, consciência e linguagem, todos eles inter-relacionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, E. 1976. Language and context. *The acquisition of pragmatics*. New York, Academic Press.
- Beaugrande, R. de; Dressler, W. 1983. *Introduction to text linguistics*. London, Longman.
- Costa Val, M. da G. 1991. *Redação e textualidade*. São Paulo, Martins Fontes.
- Coudry, M. I. H.; Morato, E. M. A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. *Cad. Est. Ling.*, 15:117-135, 1988.
- Givón, T. 1979. *On understanding grammar*. New York, Academic Press.
- Gombert, J.E. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago, The University of Chicago.
- Hickmann, M. 1983. *Le discours rapporté: aspects métagrammatiques du langage et de son développement*. Nijmegen, The Netherlands, Mac-Planck-Institut für Psycholinguistik, internally circulated document.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. From meta-processes to conscious access: evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23:95-147.
- Lakoff, G.; Johnson, M. 1985. *Les métaphores de la vie quotidienne*. Paris, Éditions Minuit.
- Levelt, W. J. et al. 1978. Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks. In Sinclair, A.; Jarvella, R.J.; Levelt, W. J. eds. *The child's conception of language*. New York, Springer-Verlag.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University.
- Orlandi, E. P. 1987. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas, São Paulo, Pontes.
- Osakabe, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairós, 1979.
- Pinto, M.A., Titone, R. Uno strumento di misurazione delle abilità metalinguistiche. Il T.A.M. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. Anno XXI, 1-2:59-129, 1989.
- Poersch, J. M. O ensino do código escrito: uma disciplina formal. *Letras de Hoje*, 22:67-79, 1987.
- Vygotsky, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

5. A CONSCIÊNCIA DA ESTRUTURA DO TEXTO, OBTIDA ATRAVÉS DA LEITURA, MELHORA O DESEMPENHO NA ESCRITURA

MARIA LUCI DE MESQUITA PRESTES

Pontifícia Universidade Católica – RS

INTRODUÇÃO

Considerando que a leitura e a escrita são reflexo uma da outra e que, no ambiente escolar, os alunos estão em permanente contato com ambas – contato esse que se dá especialmente com textos expositivos –, objetivou-se poder contribuir para um processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais consciente. Para tanto, pesquisou-se a existência de uma correlação positiva entre a conscientização da estrutura e a melhor produção de um texto expositivo de causação, alcançadas através da leitura comentada (com instruções quanto ao conteúdo do texto) e da elaboração de organizadores gráficos sobre esses textos.

Conforme a tipologia textual aqui utilizada, o texto expositivo de causação é aquele que tem o objetivo de informar e de fazer explanações, incluindo em sua estrutura além, da sequência como estão dispostas as explanações contidas nesse texto, conectores e outros termos que expressem circunstâncias de causas (palavras-chave).

1. A CONSCIENTIZAÇÃO ATRAVÉS DA INSTRUÇÃO

Ressalta-se, entre as atribuições da escola, a de fazer com que o aluno seja competente na leitura e na escrita. E essa competência é fundamental para que o educando tenha um desempenho escolar satisfatório e para que, no futuro, possa alcançar pleno êxito nos diversos setores de sua vivência em sociedade.

Contudo, apesar desse papel de grande relevância, o ensino da língua materna tem apresentado falhas no meio escolar. Assim, na tentativa de suprir essas falhas, uma contribuição importante pode ser dada através de uma maior integração entre a leitura e a escrita no ensino. E uma das maneiras de promover essa integração é proporcionar ao educando instruções quanto à recepção e à produção de textos, a fim de que ele possa, de maneira consciente, melhorar seu desempenho em leitura e escrita.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Algumas pesquisas mostram que a instrução em leitura envolvendo a estrutura do texto facilita a compreensão desse texto e a aprendizagem da produção de textos de mesma tipologia (Squire 1983; Armbruster, *et al* 1987, Slater e Graves 1989, Richgels *et al* 1989).

Quanto à questão da consciência, vendo sob um ponto de vista mais específico, conforme Yavas e Haase (1988, 31), «a consciência metalinguística é geralmente definida como a capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão».

Reforça Flôres (1992, 51) que a consciência metalinguística «pressupõe, sobretudo, tomar a língua como um 'objeto' de atenção, mais do que apenas usá-la como instrumento de comunicação».

Donmal (1991, 108) utiliza o termo «consciência da linguagem», definindo-o como sendo «uma sensibilidade para a percepção consciente da natureza da linguagem e de suas regras na vida humana». Para esse autor (Donmal 1991, 116), o objetivo do trabalho com a conscientização por parte dos professores é desenvolver, aumentar e enriquecer, com relação à linguagem, a percepção, a apreciação, o discernimento, o entendimento, a sensibilidade, a consciência e o desempenho de seus alunos».

Poersch – que prefere utilizar o termo consciência linguística, por considerar o termo consciência metalinguística redundante, tendo em vista o prefixo «meta» – também valoriza o papel da escola na aprendizagem e na formação dessa consciência: «É através da escola que a criança adquire consciência do sistema linguístico; consciência essa que terá papel importante no desenvolvimento de seu pensamento». (Poersch 1992, 145)

3. O EXPERIMENTO E SEUS RESULTADOS

Com a finalidade de comprovar a existência de uma correlação positiva entre a conscientização da estrutura e a melhor produção de um texto expositivo de causação, realizaram-se, numa escola de níveis fundamental e médio da Grande Porto Alegre/RS (Brasil), atividades de leitura, análise e produção textual com alunos do primeiro ano do ensino médio.

3.1. Aplicação dos instrumentos

As atividades de leitura, análise e produção textual foram realizadas em quatorze encontros de dois períodos de cinquenta minutos cada um, aproveitando períodos destinados às disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura.

No primeiro encontro, foi aplicado ao grupo experimental (G1) e ao grupo de controle (G2) o instrumento de produção textual, que consistia de uma folha pautada contendo a seguinte solicitação de produção de um texto expositivo de causação: *Um fato preocupante que vem acontecendo nas últimas décadas é o grande aumento do consumo de drogas entre jovens. Elabore um texto dizendo por que esse consumo tem aumentado tanto.*

No segundo encontro, ambos os grupos foram solicitados a responderem a um questionário com questões pertinentes às estratégias por eles utilizadas na elaboração do texto solicitado no encontro anterior; questões cujas respostas permitiram verificar a conscientização da estrutura do texto expositivo de causação.

1. Antes de começar a escrever o texto, você certamente fez algum esquema, mentalmente ou por escrito. Por quê?
2. Que passos você seguiu na elaboração desse esquema?
3. Que recursos você utilizou para sair do esquema e partir para a construção do texto?
4. Você acha que o tipo de solicitação feita determinou o tipo de texto que você produziu? Comente.
5. Como você procurou estruturar suas idéias no texto?
6. O que levou você a optar por tal forma de estruturação?
7. Para poder expressar suas idéias, além das palavras ligadas ao assunto proposto, você utilizou palavras que se faziam necessárias devido ao tipo de texto solicitado? Quais?
8. Qual a importância dessas palavras na construção do tipo de texto que você produziu?

Nos dez encontros que se seguiram, trabalhou-se, em cada um deles, um texto expositivo de causação diferente. Os textos foram retirados de livros didáticos de História do Brasil e de periódicos das áreas de ciências e de estudos sociais.

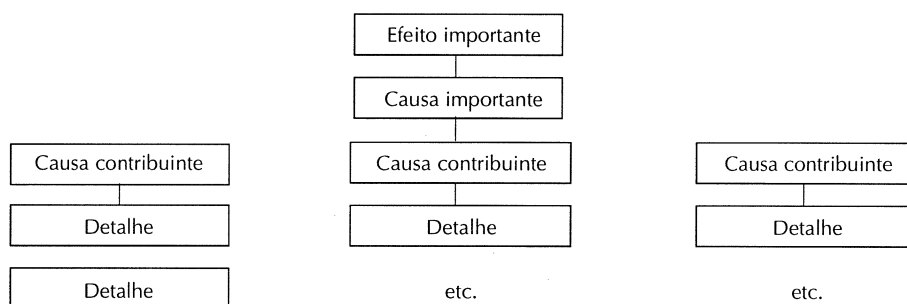
Em cada encontro, num primeiro momento os alunos de G1 faziam uma leitura silenciosa, e depois a professora fazia uma leitura em voz alta.

Feita a leitura, ela propunha uma análise oral sobre o conteúdo do texto, levantando algumas questões.

Num segundo momento, a professora fornecia orientações sobre a estrutura dos textos, a utilização de palavras-chave em cada um deles, sua denominação: texto expositivo de causação, e a elaboração de organizadores gráficos sobre eles.

O modelo de organizador gráfico utilizado foi proposto por Richgels *et al* (1989, 182), o qual é reproduzido a seguir.

ESTRUTURA DO TEXTO DE CAUSAÇÃO



O trabalho com G2 se restringiu às atividades feitas nos primeiros momentos, fazendo-se uma análise mais aprofundada de cada item levantado sobre o assunto abordado em cada texto. Nos dois últimos encontros, aplicaram-se a ambos os grupos os mesmos instrumentos aplicados nos dois primeiros encontros.

3.2. Levantamento e análise de dados

Os dados obtidos a partir das atividades realizadas deram origem a oito tabelas; dentre as quais, destacaram-se as duas seguintes:

TABELA I – médias dos escores obtidos por G1 e G2 na consciência linguística

Grupo	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	diferença
G1	8,45	13,5	5,05
G2	8,6	9,8	1,2
G1 – G2	- 0,15	3,7	3,85

TABELA II – médias de escores obtidos por G1 e G2 nas produções textuais

Grupo	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	diferença
G1	25,95	30,35	4,4
G2	27,8	26,8	-1
G1 – G2	- 1,85	3,55	5,4

Como se pode perceber pelos dados mostrados nas tabelas, G1 obteve um melhor desempenho que G2, comprovando as hipóteses de que a metodologia proporciona uma conscientização maior da estrutura do texto expositivo de causação e uma melhor produção de textos dessa tipologia, existindo então uma correlação positiva entre essa conscientização e a melhor produção desses textos.

CONCLUSÃO

Com o resultado obtido através do experimento, acredita-se ter conseguido fazer uma pesquisa que pode contribuir para um melhor ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Num momento em que esse processo parece estar centrado apenas no aluno, talvez por má interpretação de certas teorias, como o construtivismo, por exemplo, espera-se poder, também, estar contribuindo para um resgate do papel do professor como orientador/mediador – sem, contudo, deixar o aluno em segundo plano, é lógico —, da instrução como metodologia e, por conseguinte, da escola como elemento formador de cidadãos conscientes e preparados para interagir de maneira efetiva e eficaz no meio em que vivem.

Finalizando, é interessante acrescentar que estratégias semelhantes às aqui relatadas vêm sendo utilizadas com outros tipos de textos pela pesquisadora, em sua prática diária de sala de aula, com alunos de diversos níveis, o que se julga reforçar a validade da proposta desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Armbruster, B.B. *et al.* 1987. Does text structure / summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading research quarterly*, 22, no 3, 331-346.
- Donmal, G. 1991. Old problems and new solutions: L A work in GCSE foreign language classrooms. In C. James; P. Garret eds. *Language awareness in the classroom*. N. York, Longman, 106-120.
- Flôres, O. C. 1992. Sensibilidade Linguística e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In J.M. Poersch ed. *Alfabetização, uma construção cognitivo-social*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 47-63.
- Poersch, J. M. 1992. A maturidade linguística e a aquisição do código escrito. In. J. M. Poersch ed. *Alfabetização, uma construção cognitivo-social*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 113-156.
- Richgels, D. J. *et al.* 1989. Teaching expository text structure in reading and writing. In D. Muth ed. *Children's comprehension of text*. Newark, Delaware, International Reading Association, 167-185.
- Slater, W. H.; Graves, M. 1989. Research on expository text: implications for teachers. In D. Muth ed. *Children's comprehension of text*. Newark, Delaware, International Reading Association, 141-165.
- Squire, J. R. 1983. Composing and comprehending: two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60, no 5, 581-589.
- Yavas, F. , Haase, V. G. 1988. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. *Letras de Hoje*, 23, no 4, 31-55.