

## HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS NA CRIANÇA: UMA VISÃO GERAL

Feryal Yavas (PUC-RS)

### Introdução

Nos últimos dez anos, os pesquisadores na área da linguagem da criança têm demonstrado um crescente interesse em relação à consciência metalingüística da criança. Várias questões teóricas importantes têm sido levantadas, por exemplo: quando se desenvolve a consciência metalingüística; quais são os fatores que contribuem para esse desenvolvimento; se a consciência metalingüística se desenvolve ao mesmo tempo para todos os componentes lingüísticos (p. ex., fonologia, sintaxe, etc.) e qual é a relação entre aquisição da linguagem e consciência metalingüística.

Concomitantemente ao interesse teórico sobre a consciência metalingüística da criança, vários pesquisadores discutem suas implicações práticas, principalmente no que diz respeito aos primeiros anos escolares e, em especial, em relação à aprendizagem da leitura. Muitos argumentam, por exemplo, que a consciência metalingüística é um pré-requisito para aprender a ler e que a criança que ainda não tenha desenvolvido essa habilidade deve passar por programas de treinamento que desenvolvam a consciência metalingüística antes de aprenderem a ler. A relação entre consciência metalingüística e leitura tem sido objeto de investigação de vários estudos recentes.

Apesar da ampla teorização e do grande número de pesquisas nessa área, a maioria dos aspectos relativos às habilidades metalingüísticas da criança ainda não foram adequadamente explicados e algumas questões são bastante controversas. O presente trabalho visa a fazer uma revisão das questões principais levantadas recentemente sobre o assunto e discutir o que é conhecido atualmente em relação à consciência metalingüística na criança. Na Seção I serão apresentadas algumas considerações sobre a natureza da consciência metalingüística, a Seção II examinará a literatura relativa ao desenvolvimento das habilidades metalingüísticas e, finalmente, na Seção III, será revisado o debate sobre as implicações da consciência metalingüística na aprendizagem da leitura.

### I - A NATUREZA DA CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA

O termo consciência metalingüística é geralmente definido como a capa-

cidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão (ver, p. ex., Cazden, 1975). Ela é observada em situações onde se focaliza a linguagem de forma deliberada, intencional e não-automática. Portanto, quando o indivíduo faz julgamentos quanto à gramaticalidade, tomando decisões quanto à ambigüidade de uma determinada sentença, quanto à sinonímia de duas orações ou tentando analisar uma expressão lingüística em sub-unidades, ele está tipicamente manifestando um comportamento metalingüístico.

O procedimento acima difere dos processos de compreensão e produção da linguagem à medida que o processamento subjacente ao uso da linguagem em situações de comunicação é automático no sentido de que o falante/ouvinte normalmente tem consciência do conteúdo da mensagem mas não das estruturas pelas quais ela é transmitida. Ele focaliza a forma ao invés do significado somente em situações onde ocorre uma ruptura da comunicação. É oportuno lembrar, no entanto, que tais insucessos na comunicação são relativamente pouco freqüentes se for considerado o fato de que muitos enunciados não-gramaticais ou ambíguos em uma conversação passam desapercibidos e não interrompem o processamento automático. Sem dúvida, o contexto lingüístico e extralingüístico que envolve a conversação desempenham um papel fundamental: o contexto funciona como um "adaptador" eficiente, fornecendo aos participantes as condições para fazer ajustes automáticos que se façam necessários ao longo do fluxo da conversação. Portanto, parece que a natureza automática do processamento da linguagem deve-se, pelo menos em parte, à situação conversacional na qual ela ocorre. Por outro lado, os tipos de comportamentos metalingüísticos exemplificados acima requerem que se afaste a língua de qualquer informação contextual. Focalizar a forma ao invés de a mensagem significa desconsiderar o contexto e o seu papel decisivo no uso da linguagem.

Parece claro que o processamento lingüístico responsável pelas atividades metalingüísticas e o responsável pela comunicação diferem consideravelmente quanto às suas naturezas. O primeiro é controlado e deliberado, ao passo que o segundo é automático e não-deliberado. É possível, no entanto, visualizar essas duas situações como protótipos dos extremos de uma escala de comportamento lingüísticos não tão bem definidos, envolvendo graus maiores ou menores de automaticidade e deliberação. Por exemplo, auto-correções espontâneas que ocorrem na fala realmente parecem envolver um certo grau de controle e deliberação mas não no mesmo nível encontrado em procedimentos de julgamento (p. ex., julgamento de gramaticidade). Da mesma forma, a avaliação de rimas, trocadilhos e charadas poderia ser colocada em alguma posição intermediária dessa escala (uma posição semelhante é defendida por Levelt et alii, 1978).

As considerações acima poderiam explicar as posições conflitantes encontradas na literatura relativas à natureza do comportamento metalingüístico. A maioria dos estudos limita-se somente à análise dos fenômenos metalingüísticos que envolvem formas extremas (explícitas) de reflexão sobre a língua (p. ex., Hakes et alii, 1980; Turner et alii, 1984). Outros pesquisadores, no entanto, adotam uma visão mais ampla, incluindo em suas investigações comportamentos como correções espontâneas

e pedidos de esclarecimento que de certa forma requerem menos reflexão e monitoramento e que talvez pudessem ser colocados no início da escala de consciência metalinguística.

A questão da natureza do comportamento metalinguístico é especialmente relevante quando se considera a criança ao invés do adulto. Antes de perguntar como e quando se desenvolve a consciência metalinguística, é necessário decidir sobre o tipo de comportamento que deve ser considerado metalinguístico. A resposta para essa última questão naturalmente configuraria a resposta para as duas primeiras e, como será discutido a seguir, a literatura está repleta de evidências conflitantes a esse respeito.

## II - O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

As questões principais que têm sido levantadas em relação ao desenvolvimento da consciência metalinguística são: a) quando ela se desenvolve, b) como ela se desenvolve, c) como ela se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e d) como ela se relaciona com a aquisição da linguagem. A discussão que se segue resume as propostas mais significativas baseadas em pesquisas empíricas ou teóricas sobre essas questões.

A maioria dos estudos sobre a consciência metalinguística da criança tem focalizado a capacidade da criança de fazer julgamentos metalinguísticos explícitos, fora de contexto (p. ex., julgamentos sobre gramaticalidade) e geralmente mostram que essa capacidade começa a se desenvolver relativamente tarde, não antes dos 4 anos de idade, e freqüentemente em torno de 7 ou 8 anos. Desse modo, crianças que são perfeitamente capazes de compreender e produzir uma determinada forma gramatical podem ainda encontrar dificuldade para julgá-la metalinguisticamente. Os pesquisadores argumentam que isso ocorre porque o processamento linguístico que envolve o comportamento metalinguístico difere do processamento linguístico normal da compreensão e produção (ver discussão acima) e que resulta de um desenvolvimento cognitivo geral - metacognição - que acontece em uma fase intermediária da infância (middle childhood). Segundo Flavell (1978), a metacognição refere-se ao conhecimento e a cognição do indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos e seus produtos, em outras palavras, ela envolve "cognição sobre cognição". O pesquisador sugere que geralmente a fase intermediária da infância (dos 4 aos 8 anos de idade) é o período durante o qual a criança se dá conta de como ela pode controlar seus processos intelectuais. Além disso, Flavell e Wellman (1977) levantam a possibilidade de que algumas das habilidades controladas pela metacognição podem surgir consecutivamente ao invés de surgirem simultaneamente.

Clark (1978) propõe uma escala evolutiva de habilidades metacognitivas e respectivos comportamentos metalinguísticos. A pesquisadora considera o monitoramento da própria fala como a habilidade básica responsável pelo surgimento dos pri-

meios comportamentos metalinguísticos tais como a correção espontânea da própria fala. A habilidade de refletir sobre o produto de enunciados está no outro extremo da escala e é responsável por procedimentos altamente metalinguísticos como, por exemplo, justificar porque uma determinada sentença é possível e como ela deve ser interpretada.

A observação de Clark de que a consciência metalinguística aumenta de acordo com a idade é amplamente reconhecida. Na verdade, a literatura mostra claramente que a criança apresenta uma habilidade metalinguística crescente com a idade (ver, p. ex., Saywitz e Wilkinson, 1982 e Hakes et alii, 1980). A controvérsia aparece quando a autora afirma que essa habilidade surge aos 2 anos de idade, no início do processo de aquisição da linguagem, e que os dois se desenvolvem concomitantemente. Hakes (1982), por exemplo, argumenta que é somente em torno de 4 ou 5 anos que se pode realmente observar o aparecimento da consciência metalinguística. O que parece ser um comportamento metalinguístico da criança de 2 ou 3 anos é, na verdade, um comportamento totalmente espontâneo e automático e, portanto, não verdadeiramente metalinguístico. Por exemplo, referindo-se à sensibilidade observada desde cedo na criança em relação a rimas, Hakes (1982: 190) observa:

Pode ocorrer que crianças pequenas ocasionalmente produzam seqüências de sons que, de fato, rimam. Crianças pequenas gostam de brincar com sons (...) mas essas brincadeiras não provam que elas tenham uma sensibilidade para os segmentos fonológicos per se. Pode-se produzir duas palavras que rimem, sabendo-se que elas são similares quanto ao som, mas não sabendo como se assemelham. (...) As crianças pequenas produzem rimas, mas elas não sabem que é isso que elas estão fazendo. (...) Parece que a rima espontânea e outras habilidades relacionadas de crianças de 2 e 3 anos de idade, apesar de bastante singulares, refletem capacidades diferentes e mais limitadas do que as que subjazem o desempenho de crianças maiores e de adultos.

É importante notar que Hakes vê uma diferença não somente quantitativa mas também qualitativa entre o desempenho de crianças com menos de 4 anos e o de crianças com mais de 4 anos de idade. Ele afirma que o surgimento da consciência metalinguística está diretamente relacionado aos desenvolvimentos cognitivos que ocorrem na fase intermediária da infância.

Cabe lembrar uma advertência feita por Kamiloff-Smith (1982) quanto às pesquisas sobre habilidades metalinguísticas da criança. A pesquisadora observa que a maioria dos estudos baseiam suas conclusões exclusivamente nas explicações verbalizadas pelas crianças sobre seu metaconhecimento implícito dos fenômenos linguísticos e, em consequência, argumentam que essas habilidades se desenvolvem nas etapas posteriores da infância. Em outras palavras, as pesquisas subestimam a capacidade metalinguística de crianças menores que ainda não são capazes de verbalizar suas explicações. Kamiloff-Smith também alerta que o fato de pedir a uma criança para que dirija



sua atenção ao objetivo específico de uma tarefa (p. ex., se uma determinada sequência é uma palavra ou não) requer talvez um alto grau de conscientização e, conseqüentemente, essa capacidade seria adquirida mais tarde. A mesma tarefa pode se tornar mais fácil se ela for concebida como um meio para se chegar a outro objetivo (p.ex., repetir a última palavra, onde a palavra em si é o meio e não o objetivo).

Relacionada à discussão acima está a questão da função da consciência metalinguística na aquisição da linguagem. Levelt et alli (1978) levantam a hipótese de que talvez a consciência metalinguística desempenhe um papel durante a aquisição de um componente linguístico porque a criança tem que concentrar toda a sua atenção no componente até automatizá-lo. Apesar de à primeira vista essa hipótese parecer bastante razoável, uma reflexão mais aprofundada mostra que ela não é convincente pois implicaria que quanto menor e menos madura linguisticamente seja a criança, maior seria a sua consciência metalinguística sobre determinadas propriedades da linguagem. Como foi mencionado anteriormente, todas as evidências apontam para a direção contrária, i.e., quanto mais velha a criança, maior o nível de sua consciência metalinguística. Levelt et alli (1978) propõem outro papel, mais plausível, para a consciência metalinguística: ela age na descoberta e na correção de erros na tentativa da criança em se comunicar. A conscientização de erros e a sua correção consciente é o que levaria a criança a monitorar melhor a sua produção (uma posição semelhante é defendida por Clark, 1978 e Marshal e Morton, 1978). Deve ser lembrado, no entanto, que, de acordo com a discussão anterior, muitos pesquisadores não aceitam a autocorreção de crianças pequenas como uma evidência de habilidades verdadeiramente metalinguísticas.

A função da consciência metalinguística na aquisição da linguagem é amplamente discutida por Kamiloff-Smith (1982). A pesquisadora argumenta que a consciência metalinguística não pode ser vista apenas como sendo verbalizações explícitas, o que infelizmente é uma concepção erroneamente aceita por muitos estudiosos. A verbalização explícita não parece ter nenhuma função essencial no processo de aquisição da linguagem. Contudo, ela considera a consciência linguística (implícita) como parte de um conceito cognitivo mais geral de metaprocedimento e sugere que esse comportamento faz com que a criança elabore sistemas linguísticos ligando conhecimentos previamente isolados.

O desenvolvimento de um nível de metaprocedimento parece tornar a criança capaz de reorganizar procedimentos anteriores justapostos em sistemas intralinguísticos estruturados. (...) Uma função profundamente enraizada de consciência metalinguística é tornar a criança capaz de fazer reorganizações internas de conhecimentos procedimentais anteriores em subsistemas hierarquicamente estruturados. (Kamiloff-Smith, 1982: 9)

A afirmação acima tem por base, entre outras, a pesquisa da autora sobre a aquisição de determinantes por crianças francesas, onde ela observou que ini-

cialmente as crianças tratavam determinantes como se tivessem uma única função e então gradativamente reorganizaram-nos em um sistema plurifuncional, i.é., houve uma passagem gradativa de homônimos unifuncionais justapostos para um sistema plurifuncional (maiores detalhes, ver Karmiloff-Smith, 1979).

Outra questão relativa ao desenvolvimento da consciência metalinguística diz respeito a sua multidimensionalidade. Argumenta-se que a criança desenvolve habilidades metalinguísticas em velocidades diferentes para diferentes níveis linguísticos. Esse argumento baseava-se originalmente na suposição de que haveria um paralelismo entre o desenvolvimento da consciência metalinguística e a aquisição da linguagem e de que o primeiro seguiria o mesmo curso de desenvolvimento encontrado no segundo. Desta forma, a criança iniciaria o desenvolvimento metalinguístico com os aspectos que adquirisse nas etapas iniciais e terminaria com os das etapas posteriores do processo de aquisição da linguagem (ver, p.ex., Holden e MacGintie, 1972 e Cazden, 1975). Em artigo recente, Menyuk (1983) defende uma perspectiva semelhante. A pesquisadora propõe que a consciência metalinguística de uma determinada estrutura dependeria do grau de aprendizagem dessa estrutura: quanto mais estabelecida estiver a estrutura, mais fácil seria de trazê-la à consciência metalinguística e refletir sobre ela.

Independente da questão de o desenvolvimento da consciência metalinguística seguir os mesmos passos da aquisição da linguagem, têm sido proposta uma série de alternativas evolutivas. Os estudos de Piaget (1965) e de Vygotsky (1962) serviram de base para que Kavanaugh e Mattingly (1972) sugerissem que a consciência no nível das palavras se desenvolve antes da consciência no nível das sílabas e que essa última se desenvolve antes da consciência fonêmica. Vários pesquisadores também propõem que a consciência semântica se desenvolve antes do que a consciência sintática (Gleitman et alii, 1972; de Villiers & de Villiers, 1974; Rozin & Gleitman (1977). Na verdade, Rozin e Gleitman (1977) levantam a hipótese de que quanto mais uma regra ou um elemento pertencer à estrutura superficial, mais tarde seria o desenvolvimento de sua consciência metalinguística em relação a essa estrutura, o que resulta em uma sequência evolutiva de consciência semântica > consciência sintática > consciência fonológica.

Contudo, em um estudo recente, Saywitz e Wilkinson (1982) investigaram a questão da multidimensionalidade com crianças de 2 anos e 5 meses até 8 anos e 10 meses de idade. Eles testaram a consciência metalinguística dos sujeitos através de 11 tarefas linguísticas envolvendo fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Os resultados dessa pesquisa mostram que a criança desenvolve a consciência metalinguística em diferentes níveis linguísticos com velocidade semelhante. Considerando o fato de que esse estudo é o mais completo na área até o momento, ele realmente desafia os resultados dos estudos anteriores.

Antes de concluir esta seção, é oportuno ressaltar que nos últimos anos há um crescente interesse em investigar a consciência metalinguística de crianças com desvios linguísticos (para uma revisão de literatura nessa área ver Karbi, 1987).

Apesar de a literatura ainda ser bastante escassa, as conclusões são pertinentes a alguns pontos mencionados anteriormente. Por exemplo, parece que crianças com desvios lingüísticos de 4 anos ou mais mostram um desempenho tão bom quanto crianças cujo desenvolvimento lingüístico é normal no que se refere à correção de rupturas de comunicação via correções espontâneas, pedidos de esclarecimentos e correções elicitadas. No entanto, elas apresentam um desempenho significativamente mais limitado em tarefas metalingüísticas que exigem habilidades metalingüísticas sofisticadas ou julgamentos explícitos sobre formas lingüísticas. Em outras palavras, as habilidades dessas crianças se assemelham às de crianças menores. Isso sugere que realmente há uma diferença quanto ao grau de controle consciente e de conscientização exigido nos dois tipos de tarefas e talvez não se justifique colocar as habilidades subjacentes sob a mesma capacidade de consciência metalingüística.

Uma outra questão levantada nos estudos sobre crianças com desvios lingüísticos é a forma como a consciência metalingüística se relaciona à aquisição da linguagem. Como se pode prever, baseado nas pesquisas sobre crianças cujo desenvolvimento lingüístico é normal, crianças com desvios apresentam um desempenho limitado não somente nas tarefas metalingüísticas envolvendo aspectos lingüísticos que elas não dominam, mas também nas que envolvem aspectos que elas compreendem e produzem. No entanto, o seu desempenho é ainda mais limitado do que o de crianças normais mesmo no que se refere aos aspectos que elas já tenham adquirido. Como esse resultado deve ser interpretado não está bem claro: talvez as estruturas lingüísticas adquiridas não estejam tão bem estabelecidas em uma criança com desvios lingüísticos como em uma criança normal, devido a sua aquisição posterior. Caso isso seja verdade, talvez seja mais difícil para a criança com desvios do que para a criança normal trazer essas estruturas para o nível consciente. Essa linha de pensamento estaria de acordo com a proposta de Menyuk (1983) mencionada anteriormente (ver Karbi e Koenig, 1985, para uma discussão sobre hipótese semelhante).

### III. CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA E A AQUISIÇÃO DA LEITURA

A questão que tem servido como estímulo para a maioria das pesquisas e das discussões sobre a consciência metalingüística é indiscutivelmente a relação entre as habilidades metalingüísticas e a aquisição da leitura. Todos os estudos até o momento mostram uma correlação positiva significativa entre o desempenho nas tarefas metalingüísticas e nas de leitura: portanto, já se admite que as capacidades metalingüísticas distinguem os leitores iniciantes bons dos fracos ou dos não-leitores. Essa constatação tem levado muitos pesquisadores a argumentar que existe uma relação causal entre a consciência metalingüística e o aprendizado da leitura e até mesmo a propor programas de treinamento de consciência metalingüística antes do ensino da leitura. Esse tópico é atualmente uma questão bastante discutida na área educacional pois, afinal, essa pode ser uma das respostas para uma questão crucial: por que aprender a ler é tão difícil para algumas crianças?



Uma das análises mais amplas da relação entre a consciência metalinguística e a aquisição da leitura encontra-se em Ehri (1979). A pesquisadora acertadamente observa que as correlações positivas obtidas entre os dois domínios não permitem que se conclua que a consciência metalinguística é um pré-requisito para aprender a ler: essa seria simplesmente uma das possíveis interpretações. Ehri discute quatro relações alternativas que talvez ocorram entre uma determinada habilidade metalinguística, tal como consciência no nível de palavras, e a aprendizagem da leitura.

a) A habilidade metalinguística é uma condição necessária (mas não suficiente) para aprender a ler, i.e., é um pré-requisito. Se esse for o caso, não seria possível encontrar bons leitores que não tenham essa capacidade, apesar de ser possível encontrar leitores fracos com uma boa habilidade metalinguística.

b) A habilidade metalinguística não é nem necessária nem suficiente para aprender a ler. Ela é apenas um componente facilitador no sentido de que, para os que a possuem, a aprendizagem será facilitada e mais rápida do que para os que não a possuem.

c) A habilidade metalinguística é uma consequência da aprendizagem da leitura. Em outras palavras, o conhecimento metalinguístico resulta da aquisição da leitura; portanto, aprender a ler é uma condição necessária e suficiente para adquirir a habilidade. Se esse for o caso, então as diferenças de habilidade metalinguística anterior à aprendizagem da leitura ou de programas de treinamento metalinguístico para pré-leitores não deveriam ter efeito na aquisição da leitura.

d) A habilidade metalinguística surge independentemente da leitura mas as duas correlacionam-se porque resultam de uma fonte subjacente comum.

Como foi mencionado anteriormente, a alínea (a) representa a posição adotada pela maioria dos investigadores na área. Há vários estudos experimentais que a comprovam. Para mencionar apenas alguns dos estudos mais recentes, Share et alii (1984) constataram que as medidas de consciência fonológica de crianças encontradas antes do início do ensino da leitura serviam como um bom prognóstico do desenvolvimento posterior da leitura. Bradley e Bryant (1983) elaboraram um estudo de treinamento de crianças em consciência fonológica com o objetivo de uma análise subsequente do seu desenvolvimento da leitura e os resultados confirmam a constatação de que a consciência fonológica relaciona-se de forma causal com o aprendizado da leitura. Da mesma forma, Fox e Routh (1984) estudaram os efeitos do treinamento de segmentação e fusão fonêmica na aprendizagem da leitura. Os pesquisadores sugerem que essas habilidades especialmente a fusão fonêmica, podem ser necessárias para a criança decodificar a escrita. Turner e Nesdale (1985) testaram a habilidade de segmentação fonêmica e a compreensão de leitura de crianças da 1a. série do 1º grau e concluíram que a consciência metalinguística é uma condição necessária mas não suficiente para a aquisição da leitura.

Apesar de os estudos acima concentram-se exclusivamente na consciência fonológica, outras habilidades metalinguísticas também têm sido propostas como pré-



requisitos para a aquisição da leitura. Por exemplo, Ryan et alii (1977) e Ryan (1980) afirmam que a criança tem que ter consciência no nível das palavras para poder aprender a ler. Turner & Bowey (1984) também argumentam que a consciência lexical é um pré-requisito para o leitor iniciante. Na verdade, sob o ponto de vista desses pesquisadores, habilidades metalingüísticas diferentes agem como condições necessárias em diferentes pontos do desenvolvimento da criança desde um leitor iniciante até um bom leitor. Primeiro, a criança tem que se dar conta de que os enunciados são compostos por palavras, a seguir, de que as palavras consistem de fonemas (consciência fonológica), após, pela conscientização de que as sentenças são regidas por regras sintáticas e semânticas (consciência de forma) e, finalmente, a criança tem que se aperceber de que existem regras pragmáticas e discursivas que governam parágrafos e textos (consciência pragmática). Turner e Bowey (1984: 152) colocam que

Para aprender a ler, a criança tem que recorrer ao seu conhecimento da linguagem oral para trabalhar com a linguagem escrita. Isso requer a habilidade de tratar explicitamente com os componentes estruturais da linguagem oral. A habilidade metalingüística para refletir sobre a linguagem deve, portanto, ser um pré-requisito importante para conseguir ler, já que sem essa habilidade a criança não seria capaz de descobrir as propriedades da linguagem oral que são centrais às correspondências entre suas formas escritas e orais.

É importante ressaltar que apoiar a perspectiva de que a consciência metalingüística é um pré-requisito para a aquisição da linguagem não exclui a possibilidade de que aprender a ler intensifica as habilidades metalingüísticas. Na verdade, provavelmente é isso que ocorre: a maior parte do ensino de leitura direta ou indiretamente ensina a criança sobre sentenças, palavras, fonemas, etc. O fato de que muitos estudos revelam um aumento considerável de habilidades metalingüísticas de leitores iniciantes pode ser explicado com base nos efeitos do ensino da leitura.

A posição apresentada na alínea (c) se opõe drasticamente ao que foi exposto anteriormente. A argumentação mais clara e provavelmente mais dogmática dessa posição pode ser encontrada em Donaldson (1978). A pesquisadora afirma que a instrução formal e especialmente a aprendizagem da leitura causa (pelo menos em grande parte) o desenvolvimento da capacidade metalingüística na criança e que essa capacidade, por sua vez, incentiva o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Conseqüentemente, ela sugere que o ensino da leitura seja antecipado como uma forma de acelerar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Uma versão menos dogmática dessa posição é encontrada em Morais (1985). Baseado em sua pesquisa com analfabetos de Portugal, Morais afirma que a consciência dos sons e em parte das sílabas é determinada pela alfabetização. Além disso, ele chama a atenção para o papel do tipo de sistema de escrita envolvido, referindo-se ao estudo implementado na Universidade de Beijing, China, que comparou as habilidades de

segmentação fonética de chineses letrados no sistema logográfico com chineses letrados no sistema alfabético. Os resultados mostram que os letrados no sistema logográfico, como os analfabetos portugueses, não conseguem segmentar a fala no nível fonético. Morais conclui, portanto, que é o sistema alfabético que é crucial para o desenvolvimento dessa habilidade.

As observações de Morais levantam a questão do papel do tipo de método de leitura usado na escola. Há vários métodos empregados no ensino de leitura, que vão do fonico ao silábico e à abordagem da palavração. Até que ponto eles determinam ou, pelo menos, influenciam as diversas habilidades metalinguísticas tem sido investigado por vários pesquisadores, mas os resultados ainda não estão suficientemente claros. Bruce (1964), por exemplo, encontrou uma correlação positiva entre a consciência fonêmica da criança e o tipo de método com o qual eram treinados, i.é, uma consciência fonêmica melhor com método fonico. Por outro lado, Tunmer e Nesdale (1985) concluíram que o método de instrução de leitura não tem influência significativa no desenvolvimento da consciência fonológica. Morais (1985) também atribui pouca importância ao método propriamente dito.

Para concluir essa discussão, é oportuno mencionar que uma versão bem menos dogmática da posição de que aprender a ler determina a consciência metalinguística foi sugerida por Ehri (1979) e Morais (1985). Denominada de "interativa", essa perspectiva supõe que aprender a ler ocasiona o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, mas que essas, por sua vez, facilitam a aprendizagem da leitura. É necessário maior número de pesquisas nessa área para que se atinja uma melhor compreensão sobre a relação entre a consciência metalinguística e a aquisição da leitura.

## Conclusão

Esta breve revisão da literatura sobre a consciência metalinguística da criança buscou examinar algumas das questões principais levantadas por pesquisadores nessa área. Tendo em vista o escopo deste trabalho, foi necessário selecionar tanto as questões a serem discutidas como as diversas considerações sobre elas, recolhendo somente o que tem sido alvo de maior atenção. Neste sentido, não foi incluída nenhuma discussão sobre as questões e problemas metodológicos que envolvem as pesquisas sobre consciência metalinguística da criança; sem dúvida, essa é uma questão importante amplamente discutida por vários autores.

Procurou-se chamar a atenção e despertar o interesse de quem trabalha no campo da lingüística, psicologia e educação no Brasil sobre este assunto. A maioria dos livros sobre a aquisição da linguagem e especialmente os publicados em português tratam a consciência metalinguística de uma forma muito superficial. Por outro lado, a literatura a respeito encontra-se dispersa em vários periódicos estrangeiros, nem sempre de fácil acesso. Essa dificuldade, aliada ao fato de que a consciência metalinguística é um tópico de pesquisa relativamente recente, restringe a discussão e

o estudo do assunto para muitos que se interessam pela linguagem da criança. Não obstante, a precariedade de meios e o quase ineditismo do tema, não devem impedir que se estimule a pesquisa e incrementa a discussão a respeito, dando a devida atenção a uma questão de tal relevância.

---

#### BIBLIOGRAFIA

BRADLEY, L. & BRYANT, P.E. Categorizing and learning to read - a causal connection. Nature, 301: 419- 21, 1983.

BRUCE, D.J. The analysis of word sounds by young children. British Journal of Educational Psychology, 34: 133-51, 1964.

CAZDEN, C.B. Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. In: WINSOR, C.B. (ed.) Dimensions of language experience. New York, Agathon Press, 1975.

CLARK, E.V. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R.J. & LEVELT, W.J.W. (eds.) The children's conception of language. Berlin, Springer-Verlag, 1978.

de VILLIERS, J. & de VILLIERS, P. Competence and performance in child language: are children really competent to judge? Journal of Child Language, 1: 11-22, 1974.

DONALDSON, M. Children's minds. Glasgow, Collins, 1978.

EHRI, L.C. Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In: WALLER, T.G. & MACKINNON, G.E. (eds.) Reading research: advances in theory and practice. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

FLAVELL, J.H. Metacognitive development. In: SCANDURA, J.M. & BRAINERD, C.J. (eds.) Structural process models of complex human behavior. Alphen an den Rijn, the Netherlands, Sijthoff and Noordhoff, 1978.

FLAVELL, J.H. & WELLMAN, H.M. Metamemory. In: KAIL Jr., R.V. & HAGEN, J.W. (eds.) Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1977.

FOX, B. & ROUTH, D.K. Phonemic analysis and synthesis as wordattack skills: revisited. Journal of Educational Psychology, 76 (6): 1059-64, 1984.

- 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: what develops? In: KUCZAJ II, S.A. (ed.) Language acquisition: Language, cognition and culture. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1982.
- HAKES, D.T., EVANS, J.S. TURNER, W.E. The development of metalinguistic abilities in children. Berlin, Springer-Verlag 1980.
- HOLDEN, M. MacGINTIE, W. Children's conception of word boundaries in speech and print. Journal of Educational Psychology, 63 (6): 551-7, 1972.
- KAMBI, A.G. Metalinguistic abilities in language-impaired children. Topics in Language Disorders, 7 (2): 1-12, 1987.
- KAMBI, A.G. & KOENING, L. Metalinguistic awareness in language disordered children. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 16: 199-210, 1985.
- KARMILOFF-SMITH, A. A functional approach to child language. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- \_\_\_\_\_. Does metalinguistic awareness have any function in language acquisition processes? Manuscript, 1982.
- KAVANAUGH, J. & MATTINGLY, I. (eds.) Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading. Cambridge, Mass., MIT Press, 1972.
- LEVELT, W.J.W., SINCLAIR, A. & JAVELLA, R.J. Causes and functions of linguistic awareness in language: some introductory remarks. In: SINCLAIR, A., JAVELLA, R.J. & REVELT, W.J.W. (eds.) The child's conception of language. Berlin, Springer-Verlag, 1978.
- MARSHALL, L. & MORTON, J. On the mechanics of Emma. In: SINCLAIR, A., JAVELLA, R.J. & LEVELT, W.J.W. (eds.) The child's conception of language. Berlin, Springer-Verlag, 1978.
- MENYUK, P. Language development and reading. In: GALLAGHER, T.M. & PRUTTING, C.A. (eds.) Pragmatic assessment and intervention issues in language. San Diego, College-Hill Press, 1983.
- MORAIS, J. Literacy and awareness of units of speech: implications for research on the units of perception. Linguistics, 23: 707-21, 1985.



PIAGET, J. The language and thought of the child. New York, Humanities Press, 1965.

ROZIN, P. & GLEITMAN, L. The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle. In: REBER, A. & SCARBOUROUGH, D. (eds.) Toward a psychology of reading. Hillsdale, Erlbaum, 1977.

RYAN, E.B. Metalinguistic development and reading. In: MURRAY, F.B. (ed.) The development of the reading process. Newark Del., International Reading Association, 1980.

RYAN, E.B., McNAMARA, S.R. & KENNY, M. Lexical awareness and reading performance among beginning readers. Journal of Reading, 9: 339-410, 1977.

SAYWITZ, K. & WILKINSON, L.C. Age related differences in metalinguistic awareness. In: KUCZAJ II, S.A. (ed.) Language acquisition: Language, cognition, and culture. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1982.

SHARE, D.L., JORM, A.F., MACLEAN, R. & MATTEWS, R. Sources of individual differences in reading acquisition. Journal of Educational Psychology, 76: 1309-24, 1984.

TUNMER, W.E. & BOWEY, J.A. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: TUNMER, W.E., PRATT, C. & HERRIMAN, M.L. (eds.) Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications. Berlin, Springer-Verlag, 1984.

TUNMER, W.E. & NESDALE, A.R. Phonemic segmentation skill and beginning reading. Journal of Educational Psychology, 77 (4): 417-27, 1985.

TUNMER, W.E., PRATT, C. & HERRIMAN, M.L. (eds.) Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications. Berlin, Springer-Verlag, 1984.

YGOTSKY, L. Thoughts and language. Carbridge, Mass., MIT Press, 1962.