

Consciência metatextual: evidências de validade para instrumento de medida

Acácia Aparecida Angeli dos Santos – Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil

Neide de Brito Cunha – Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil

Resumo

O objetivo estabelecido nesta pesquisa descritivo-correlacional foi a averiguação da consciência metatextual por meio de um questionário especialmente elaborado para este fim, analisando sua validade pela relação com medidas de compreensão de leitura e o critério de diferenciação do nível escolar. Participaram 315 alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, de escolas públicas, cujas idades variaram de 8 a 13 anos, sendo 169 meninos. Os escores obtidos com a medida de avaliação da consciência metatextual (QACM) foram convergentes com a pontuação em compreensão de leitura e o instrumento mostrou-se sensível para captar o progresso das crianças em identificar os gêneros textuais com o avanço da escolaridade. Dessa forma, o estudo forneceu evidências de validade tanto no que se refere à convergência de construtos, identificada com base nas medidas relacionadas, como de critério, distinguindo os alunos pelo seu nível de escolaridade.

Palavras-chave: Psicometria; Consciência metatextual; Cloze; Ensino fundamental.

Metatextual awareness: evidence of validity for measuring instrument

Abstract

The stated goal of this descriptive-correlational study was to investigate the metatextual awareness through a questionnaire especially designed for this purpose, examining its validity in relation to measures of reading comprehension and the criterion for differentiating the school level. 315 students enrolled in the 3rd to 5th grade of elementary public schools, whose ages ranged from 8 to 13 years, with 169 boys. The scores obtained with the measure of the metatextual awareness (QACM) were convergent with the score in reading comprehension and the instrument was sensitive to capture the children's progress in identifying the kinds of texts with the advancement of education. Thus, the study provided evidence of validity both in terms of convergence of constructs, identified based on measures related to criteria, distinguishing students by their level of education.

Keywords: Psychometrics; Metatextual awareness; Cloze; Elementary school.

Consciencia metatextual: evidencias de validez para instrumento de medida

Resumen

El objetivo establecido en esta investigación descriptivo-correlacional fue averiguar la consciencia metatextual a través de un cuestionario especialmente diseñado para este fin, analizando su validez por la relación con medidas de comprensión de lectura y el criterio de diferenciación por nivel escolar. Participaron 315 alumnos del 3º al 5º año de la enseñanza básica, de escuelas públicas, cuyas edades variaron de 8 a 13 años, siendo 169 niños. Los puntajes obtenidos con la medida de evaluación de la consciencia metatextual (QACM) fueron convergentes con los de la comprensión de lectura y el instrumento se mostró sensible para captar el desarrollo de los niños en identificar los géneros textuales con el avance de la escolaridad. De esa forma, el estudio forneció evidencias de validez por la convergencia de constructos, identificada con base en las medidas relacionadas, como de criterio, distinguiendo los alumnos por su nivel de escolaridad.

Palabras-clave: Psicometria; Consciencia metatextual; Cloze; Enseñanza básica.

Desde muito cedo, a criança está apta a utilizar a linguagem apropriadamente, tanto na compreensão como na sua produção, embora apenas mais tarde surja a habilidade de refletir sobre ela e de controlar o seu uso. A emergência dessas habilidades metalinguísticas deve ser analisada de maneira diferente daquelas da comunicação comum, pois esse avanço é alcançado por meio de conhecimento explícito acerca da linguagem (Karmiloff-Smith, 1986; Navarro Ruiz & San Martín, 2009).

Quando a própria linguagem passa a ser o foco de atenção deliberada por parte do indivíduo, tornando-se objeto de reflexão, ela se denomina consciência metalinguística. Essa atividade exige um distanciamento em relação aos usos da linguagem e uma aproximação da forma em que a linguagem se apresenta. Ao focalizar sua atenção na linguagem, declaradamente, a

criança se torna capaz de analisá-la e manipulá-la (Garton & Pratt, 1998; Herriman, 1986; Spinillo, 2009).

O termo metalinguística surgiu entre 1950 e 1960, utilizado por linguistas para designar a atividade cognitiva que tem como foco a própria linguagem. Nesse sentido, dependendo do propósito, são tratadas as atividades: metafonológicas, metassintáticas, metassemânticas, metapragmáticas e metatextuais, sendo estas duas últimas ainda pouco pesquisadas (Gombert, 1997).

A consciência metatextual diz respeito ao controle intencional da ordenação de enunciados em unidades linguísticas maiores para a construção de textos. De acordo com Koch (2002), o contato com os textos na vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos etc., exercita a nossa

capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

No final da década de 1970, com as pesquisas desenvolvidas nas áreas da Linguística Aplicada, Educação, Psicologia e outras afins, houve o surgimento de teorias de base mais textual e a adoção de modelos teóricos que incluíam os sujeitos envolvidos com a construção do letramento. No Brasil, essa mudança de paradigma culminou com a sugestão, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998), de trabalho com os gêneros textuais, tanto nas situações de produção e de circulação dos textos, como na significação que nelas é criada. Desse modo, se estabelece a noção de gênero como um instrumento melhor que o conceito de tipologia textual para favorecer o ensino de leitura e de produção (Rojo & Cordeiro, 2004).

Marcuschi (2002) considera que em todos os gêneros os tipos se realizam, ocorrendo, muitas das vezes, o mesmo gênero sendo realizado em dois ou mais tipos. Um exemplo disso é que uma carta pessoal pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. Os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano, podendo assim não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Para exemplificar, esse autor cita que uma publicidade pode estar no formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta, mas mesmo assim serão percebidos como publicidade e poderão propiciar a compra daquele produto por parte de clientes ou usuários.

É no sentido do trabalho com gêneros textuais que se entende, neste artigo, a consciência metatextual, segundo a definição de Gombert (1992), como sendo uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise. Nesse objeto, suas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto, e não em seus usos.

Ao estudarem a consciência metatextual com crianças e universitários, Rouet e Eme (2002) identificaram que ela envolve desde as características mais básicas, em relação ao fonema, ao morfema, até as mais elaboradas, como as semânticas, do texto. Ao lado disso, identificaram índice positivo de correlação entre o conhecimento tanto das crianças como de universitários sobre textos, ou consciência metatextual, e seu desempenho em tarefas de compreensão. Os materiais para a investigação incluíram um questionário de conhecimento metatextual e tarefas de compreensão de leitura. O questionário de consciência metatextual foi construído de acordo com a distinção entre três

dimensões metacognitivas da compreensão chamadas avaliação, planejamento e regulação. Os itens representativos de cada dimensão foram formulados ou adaptados de questionários previamente publicados. As autoras incluíram quatro subgrupos de itens voltados especificamente para avaliar a consciência metatextual, isto é, o conhecimento sobre a estrutura ou propriedades funcionais do texto escrito, como, por exemplo: O que é um sumário? Para que ele é usado?

No experimento com crianças, Rouet e Eme (2002) pediram a 42 estudantes do terceiro ano e 42 do quinto ano para responderem ao questionário que era apresentado oralmente pelo experimentador. Os resultados mostraram um desenvolvimento significativo do conhecimento de aspectos de conhecimento textual, de atividades de planejamento e regulação entre o terceiro e quinto anos. Foi significativa a relação entre conhecimento metatextual e compreensão de leitura. No segundo experimento, foi usado um procedimento similar para investigar o conhecimento metatextual de universitários. A maioria dos participantes mostrou conhecimentos elaborados sobre aspectos básicos de textos como: títulos, parágrafos e sumários. Os resultados encontrados por Rouet e Eme (2002) são congruentes aos de estudos realizados na década anterior (Cain & Oakhill, 1996; Lovett & Flavel, 1990; Pillow, 1995; Yuill & Oakhill, 1991).

No Brasil, a consciência metatextual tem sido examinada com diferentes objetivos. Segundo Spinillo (2009), a pesquisa de Rego (1996) foi a precursora, e possibilitou o estabelecimento de critérios utilizados por crianças para definir o que era uma história. Outros estudiosos utilizaram outros meios, tais como outros tipos de texto, como a carta e a notícia de jornal, para analisar os critérios que as crianças adotavam para identificá-los; a possível progressão em relação a esses critérios com o avanço da idade, da escolaridade e da classe social; o papel desempenhado por intervenções específicas sobre a consciência metatextual e a produção de textos (Albuquerque & Spinillo, 1997; 1998; Ferreira & Spinillo, 2003; Spinillo & Melo, 2008; Spinillo & Pratt, 2005).

Essas pesquisas foram classificadas em dois tipos por Spinillo (2009). As tarefas intertextuais foram objeto do primeiro tipo, pois requeriam que fossem considerados os diferentes gêneros de textos (Albuquerque & Spinillo, 1997; Spinillo & Pratt, 2005). Já o segundo tipo incluía as tarefas intratextuais que consideravam aspectos internos ao texto, como o sentido de nexos e completude. O instrumento desenvolvido para este estudo teve como base as tarefas intertextuais, de acordo com a classificação de Spinillo (2009), visto que os diferentes gêneros

deveriam ser identificados pelas crianças fora de seu suporte.

Desse modo seria necessário que as crianças recuperassem suas experiências de vida, suas vivências, seu conhecimento de mundo e suas leituras. Quanto mais amplo o cabedal do leitor, maior será sua competência para perceber que o texto dialoga com outros, por meio de referências, alusões ou citações, e mais ampla será sua compreensão (Scarton, 2002).

Em artigo de revisão sobre as investigações realizadas com crianças Spinillo, Mota e Correa (2010) discutiram as complexas relações entre consciência metalinguística e compreensão leitora a partir da consciência fonológica, da consciência morfológica e da consciência metatextual. As autoras observaram que a informação relativa à decodificação interage com informações sintático-semânticas oriundas do conhecimento que o leitor possui acerca da morfologia da língua, contribuindo para a leitura de textos.

Em estudo posterior, Barros e Spinillo (2011) observaram que crianças não alfabetizadas de 7 e 8 anos tinham um conhecimento limitado sobre diferentes gêneros de textos e seu portador (ou suporte físico), como livros, jornais, *outdoors*, entre outros. Os resultados não detectaram 'o que' os anos de educação infantil teriam propiciado para a aquisição desse conhecimento. Vale salientar que não foi encontrada, na literatura nacional recuperada, nenhuma proposta de medida sistemática da consciência metatextual, além dos trabalhos de avaliação qualitativa das respostas de crianças pelo grupo de pesquisa liderado por Alina Spinillo, na Universidade Federal de Pernambuco.

De maneira análoga, pesquisas sobre compreensão de leitura, no Brasil, denotam que os estudantes não têm alcançado bons resultados em provas nacionais e internacionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Contudo, é frequente o questionamento sobre a adequação desse tipo de medida e se haveria alternativas ao alcance dos professores que pudessem lhes fornecer indicativos sobre a evolução de seus alunos (Albernaz, Ferreira, & Franco, 2002; Soares & Collares, 2006).

Quanto à avaliação da compreensão de leitura, a revisão feita por Cunha, Suehiro, Oliveira, Pacanaro e Santos (2009) permitiu verificar que dentre os 33 artigos veiculados por periódicos classificados como A Nacional, no período de 1996 a 2005, dos 62 instrumentos empregados, prevaleceu o uso da Técnica de Cloze ($n=8$; 4%). Destaca-se que, no presente estudo, os dois textos usados com essa técnica para a avaliação da leitura possuem dados que evidenciam suas qualidades psicométricas.

Parece que dentre os aspectos principais que permeiam as discussões sobre o uso de medidas na avaliação no contexto educacional são incluídos os que questionam se elas têm evidências de validade e fidedignidade suficientes para fornecer sustentação para as interpretações que serão extraídas de seus resultados. Para isso, é necessário recolher amostras de conduta, porque a partir delas poderão ser feitas inferências fundadas sobre o comportamento e funcionamento cognitivo dos avaliandos. No processo de construção de um teste, uma escala, um inventário ou um questionário, a validade é um dos temas essenciais, visto que busca demonstrar a utilidade da medida realizada, ou seja, o significado das pontuações obtidas. É a validade que permitirá realizar inferências e interpretações corretas dos resultados ao aplicar um teste e estabelecer a relação com o construto/variável que se mede (Macías, 2007; Muñiz, 2004; Pasquali, 2003; Urbina, 2007).

A validade pode ser verificada sob diferentes perspectivas, enfocando-se o construto, o conteúdo e/ou o critério. Todo processo de validação deve começar pela comprovação da pertinência dos conteúdos, pois devem ser comprovados dois aspectos vitais: a definição do construto a avaliar e sua correta representação no teste. A validade de conteúdo consiste no exame sistemático do conteúdo do teste para determinar se ele abrange uma amostra representativa do domínio de comportamento a ser medido. Recorre-se às evidências de validade de critério quando se procura avaliar o grau com que o instrumento discrimina pessoas que diferem em determinada(s) característica(s) de acordo com um critério padrão (Muñiz, 2004; Pasquali, 1998; Urbina, 2007).

Todas essas constatações indicam a necessidade de se detectarem com maior precisão esses problemas, para que sejam planejadas ações preventivas e/ou remediativas. Como mencionado por Suehiro e Cunha (2012), não é frequente que sejam usados nas escolas brasileiras testes padronizados que permitam uma adequada avaliação do desempenho dos alunos. Assim, considera-se oportuna a proposição de um instrumento que visa avaliar a consciência metatextual, comparando os seus resultados com a compreensão de leitura das crianças. Tendo em vista os aspectos abordados, apresenta-se como objetivo desta pesquisa a averiguação da consciência metatextual por meio de um questionário especialmente elaborado para este fim, analisando sua validade pela relação com medidas de compreensão de leitura e o critério de diferenciação do nível escolar.

Metodo

Participantes

Participaram 315 alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, de escolas públicas do interior do Estado de São Paulo. Do total, 53,7% ($n=169$) eram meninos e 46,3% ($n=149$) meninas, assim distribuídos: 69 do 3º ano, 123 do 4º e 123 do 5º. A idade variou de 8 a 13 anos ($M=9,43$; $DP=1,02$).

Instrumentos

1. Testes de Cloze

Os dois textos contêm 204 palavras, e são eles: “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz” (Santos, 2005; Santos & Oliveira, 2010). Ambos são de tamanho equivalente, porém com níveis de dificuldade diferentes, preparados segundo os padrões tradicionais do teste de Cloze. A pontuação máxima possível para os dois testes é 15 pontos, número correspondente à quantidade de lacunas contidas nos textos. As duas histórias já estão validadas como medidas de compreensão de leitura, pois os estudos realizados por Santos (2005) e por Santos e Oliveira (2010) demonstraram a existência de evidências de validade de critério, apontando diferenças significativas no desempenho dos alunos das três séries avaliadas (segunda, terceira e quarta séries) e índices de precisão satisfatórios ($\alpha=0,83$).

2. Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (Santos & Cunha, 2011).

É constituído por 11 textos, apresentados de maneira que não se configurassem pelas características de seus suportes. Foi elaborado com questões fechadas, com quatro opções de resposta, como no exemplo a seguir:

Os times são divididos por uma rede que fica no centro da quadra. É necessária uma bola. O jogo começa com um dos times, que deve sacar. Logo depois do saque, a bola deve ultrapassar a rede e seguir ao campo do adversário, onde os jogadores tentam evitar que a bola caia no seu campo, usando qualquer parte do corpo (antes só era válido usar membros da cintura para cima, mas as regras foram mudadas). O jogador pode rebater a bola para que ela passe para o campo adversário, sendo permitido dar três toques na bola antes que ela passe, sempre alternando os jogadores que dão os toques. Caso a bola caia na quadra, é ponto do time adversário.

() história

() regra

() receita

() poesia

Alguns textos para elaboração do questionário foram obtidos do programa Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, Módulo 1, de janeiro de 2001. Outros foram adaptados ou criados especificamente para o questionário, sempre com base nos tipos de textos sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, Volume 2 – Língua Portuguesa.

Cabe mencionar que já foram identificadas evidências de validade de conteúdo do QACM, demonstradas com base em dados sobre a congruência e abrangência dos itens relacionados ao construto, por meio de painel de juízes, no qual houve concordância de 100%. O instrumento foi também aplicado individualmente em 30 crianças, para as quais se pediam justificativas de suas escolhas. Com base nas respostas delas, alguns textos foram alterados, mantendo-se aqueles em que podiam ser reconhecidos, que eram compreendidos por elas e aqueles cuja linguagem era adequada.

Crterios de Correção

Para os testes de Cloze, foi atribuído um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as palavras que tiverem sido as mesmas usadas pelo autor do texto. Essa forma de correção é denominada literal ou *verbatim*, recomendada por evitar o subjetivismo na avaliação. Assim, o número de acertos máximos, para os dois testes foi de 30 pontos, correspondentes ao número de omissões.

Para o Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (QACM) foi atribuído um ponto para cada acerto. O número total de acertos poderia alcançar 11 pontos, correspondentes ao número de questões do instrumento.

Procedimentos

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, sob Protocolo de CAAE: 0277.0.142.000-10, foi feito contato na Secretaria de Educação, para a aprovação da coleta e, posteriormente, com as diretoras das instituições de ensino para assinatura de autorização, para as quais foram apresentados os objetivos da pesquisa e os cuidados éticos, com base na Resolução no 196/96, do Ministério da Saúde. Os participantes foram assegurados de que a pesquisa não influenciaria na nota, não afetaria o seu desempenho acadêmico na escola, além de ser de caráter estritamente confidencial. Os pais dos alunos foram livres para deixar os filhos participarem ou não da pesquisa. Aos que aceitaram

participar foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura.

A coleta foi feita coletivamente com as crianças em suas salas de aula, em horários cedidos pelos professores. Primeiramente, foram aplicados os testes de Cloze, para os quais era solicitado aos alunos que lessem o texto completo e depois escrevessem as palavras que melhor completassem as lacunas para lhes dar sentido. Era alertado que o tamanho do traço correspondia ao tamanho da palavra que cabia em cada espaço. O tempo de aplicação não ultrapassou 20 minutos para cada texto.

Em seguida, responderam ao Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (QACM), para o qual era explicado que havia 11 textos e que deviam ler cada um e assinalar apenas uma resposta correta com o nome do tipo do texto, dentre as quatro opções. O tempo de aplicação não ultrapassou 20 min. para esse instrumento.

Análise de Dados

Optou-se pela estatística não paramétrica, visto que o resultado da prova de *Shapiro-Wilk* para a análise da curva da pontuação dos escores da consciência metatextual permitiram recusar a hipótese de normalidade ($W=0,833$; $p<0,001$). Em razão disso, assumindo-se os dados como ordinais, adotou-se o teste de *Kruskal Wallis* para a comparação de grupos, bem como a prova de correlação de *Spearman* para a análise das pontuações nas diferentes medidas.

Resultados

Primeiramente, foram averiguados os escores médios da consciência metatextual (QACM) e das provas de avaliação da compreensão de leitura (Cloze 1 e 2). Os resultados das análises descritivas são mostrados na Tabela 1.

Tabela 1. Estatísticas descritivas das respostas aos instrumentos ($N=315$)

Medidas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
QACM	0	11	8,56	2,61
Cloze 1	0	13	7,08	3,47
Cloze 2	0	13	4,92	3,11

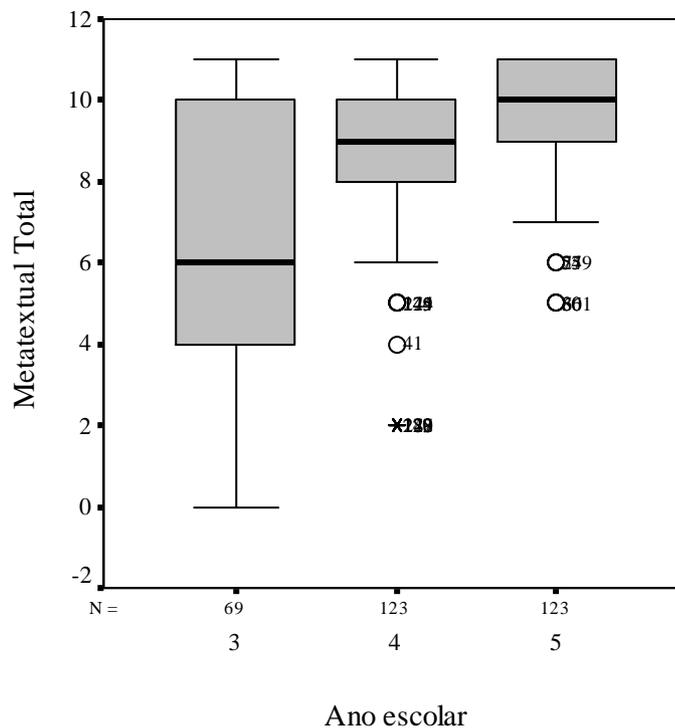


Figura 1. Distribuição dos escores dos alunos por ano escolar

Pode-se observar que tanto para o Cloze 1 quanto para o 2, o mínimo e máximo de acertos foi o mesmo, não atingindo o escore total possível de 15 pontos para

cada teste. Verifica-se que houve mais dificuldade no Cloze 2 ($M=4,92$) em relação ao Cloze 1 ($M=7,08$), de acordo com o identificado pela autora dos textos em

estudo anterior (Santos, Sisto & Noronha, 2010). Para o QACM, o máximo de acertos correspondeu ao total de 11 pontos, relativo ao número de itens da prova. Verificou-se que 84 crianças (26,66%) conseguiram alcançar o teto da pontuação, sendo 13 do 3º ano, 30 do 4º e 41 do 5º ano, o que indica que, à medida que a escolarização avança, aumenta o nível da consciência metatextual das crianças, que depende do contato com os diferentes gêneros linguísticos, gradualmente

ampliado de um ano escolar para o outro. A Figura 1 ilustra a distribuição referida.

A diferença visualmente identificada na Figura 1, foi posta à prova e, como mencionado na análise dos dados, recorreu-se a provas da estatística não paramétrica para as análises, sendo, portanto, as médias resultantes do *ranking* de postos. Os valores obtidos com a prova de *Kruskal Wallis* para todas as medidas são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Comparação entre as pontuações dos três anos pela prova de *Kruskal-Wallis*

Pontuações	Ano	N	Média dos <i>ranks</i>	χ^2 (gl=2)	p
Consciência Metatextual	3º	69	102,94	36,862	<0,001
	4º	123	162,85		
	5º	123	184,04		
Cloze 1	3º	69	82,19	74,018	<0,001
	4º	123	159,01		
	5º	123	199,52		
Cloze 2	3º	69	97,80	50,092	<0,001
	4º	123	155,60		
	5º	123	194,17		

Houve diferença significativa quanto aos níveis de significância entre as médias dos postos de todos os instrumentos, conforme visto na Tabela 2, o que mostra que as diferenças não ocorreram por acaso, visto que o nível de significância de todas foi inferior a 1% de erro. Vale destacar, ainda, que o menor valor de χ^2 ocorreu na comparação entre os anos, na prova de avaliação da consciência metatextual, visto que a diferença entre a soma das médias dos postos foi menor do que nos dois testes de Cloze.

Ainda com relação às evidências de validade, foi verificada a relação entre medidas que avaliam construtos relacionados. A prova de correlação de *Spearman* revelou índices positivos e significativos, de magnitude moderada, entre os escores do QACM e o Cloze 1 ($\rho=0,68$; $p<0,001$) e o Cloze 2 ($\rho=0,57$; $p<0,001$) (Dancey & Reidy, 2006).

Discussão

O QACM, embora tenha demonstrado ser sensível para captar o progresso das crianças em identificar os gêneros textuais com o avanço da escolaridade, teve um nível de acertos acima do esperado. Isso pode ter ocorrido porque havia contato suficiente por parte delas com tipos de textos, levando a uma capacidade metatextual mais desenvolvida (Koch, 2002). A progressão com relação à escolaridade é congruente com o detectado por autores como Albuquerque e Spinillo (1997, 1998), Ferreira e Spinillo (2003), Spinillo e Melo (2008) e Spinillo e Pratt (2005).

Outra consideração é a de que o instrumento pode estar defasado quanto ao número de questões, com necessidade de que sejam incluídos mais gêneros textuais, e também quanto ao número de alternativas para escolha da resposta correta.

O conhecimento explícito das crianças acerca da linguagem pôde ser analisado de maneira diferenciada da emergência da comunicação comum (Karmiloff-Smith, 1986; Navarro Ruiz & San Martín, 2009) e tornou possível a análise metalinguística (Garton & Pratt, 1998; Herriman, 1986; Spinillo, 2009). Agrega-se a esses fatores a possibilidade de verificar se os gêneros textuais recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais estavam sendo reconhecidos pelas crianças.

Porém, a evidência de validade entre construtos relacionados foi obtida para o QACM, haja vista o índice de correlação identificado entre as medidas, fornecendo sustentação para as interpretações extraídas de seus resultados, com base em inferências fundadas sobre o comportamento e funcionamento cognitivo dos avaliados (Macías, 2007; Muñoz, 2004; Pasquali, 2003; Urbina, 2007). Esse fato evidencia que a compreensão de leitura e a consciência metatextual são processos cognitivos compartilhados, como encontrado por Cain e Oakhill (1996), Lovett e Flavel (1990), Pillow (1995), Rouet e Eme (2002), Yuill e Oakhill (1991).

Por meio dos instrumentos, puderam ser identificadas dificuldades e facilidades, medidas as habilidades das crianças, e o QACM proporcionou tarefas intertextuais como classificadas por Spinillo (2009).

Assim sendo, ficou demonstrada a importância desse diagnóstico e do aprimoramento do questionário para avaliar a consciência metatextual.

Considerações finais

Este estudo permitiu perceber a necessidade de refinamento do instrumento para medir a consciência metatextual, embora as validades buscadas tenham sido evidenciadas. Assim, outros textos devem ser acrescentados para que não haja alto índice de acertos pelas crianças do 5º ano. Esses anos, do 3º ao 5º, foram escolhidos porque neles, supostamente, as crianças já estão alfabetizadas e têm condições de diferenciar diferentes gêneros textuais, conforme determinam os PCNs.

Cabe comentar que, das habilidades metalinguísticas, a consciência metatextual é a menos investigada. Ela tem sido examinada com diferentes objetivos, conforme verificado no levantamento teórico. Neste estudo buscou-se contemplar os gêneros textuais indicados nos PCNs, visto que se verifica dificuldade em chegar a um consenso em relação a que medidas utilizar para avaliar o conhecimento e domínio sobre a estrutura de um texto.

Vale salientar o quanto foi interessante observar como as habilidades de compreensão de leitura e consciência metatextual são processos partilhados. Cabe então aos professores e coordenadores pedagógicos garantir o contato dos alunos com a maior diversidade possível de textos, bem como de seus suportes aos estudantes, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental tal como sugerido nos PCNs.

Uma limitação do estudo é o fato de serem pesquisadas somente amostras provenientes de escolas públicas. Espera-se que, com o aprimoramento do instrumento, sejam sanados os problemas encontrados e que ele possa ser útil para o diagnóstico de dificuldades encontradas pelas crianças com respeito à consciência metatextual. Dessa forma, aumenta-se a possibilidade de que os professores possam intervir eficazmente para que haja o conhecimento linguístico adequado para cada ano escolar.

Como a avaliação psicopedagógica é imprescindível, os instrumentos utilizados devem ser apropriados e coerentes para a realidade vivenciada pelas crianças brasileiras e pautados em princípios científicos. Cabe também ressaltar a importância do conhecimento dos parâmetros para o ensino de língua, no Brasil, e dos estudos linguísticos sobre a aquisição da linguagem.

Referências

- Albernaz, A., Ferreira, F. H. G., & Franco, C. (2002). Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 32(3), 45-59.
- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 329-338.
- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 145-158.
- Barros, M. T. A., & Spinillo, A. G. (2011). Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 542-550.
- Brasil (SEF/MEC). (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa / Introdução*. Brasília, DF: SEF/MEC.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Cunha, N. B., Suehiro, A. C. B., Oliveira, E. Z., Pacanaro, S. V., & Santos, A. A. A. (2009). Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. *Psico*, 40(1), 17-23.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística não-paramétrica para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, A. L., & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. Em M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Garton, A., & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: the development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Hertfordshire. Inglaterra: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. E. (1997). Metalinguistic development in first language acquisition. Em L. van Lier, & D. Corson. *Encyclopedia of language and education* (pp. 43-

- 52, v. 6). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Herriman, M. L. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. Em S. Castell, A. Luke, & K. Egan, (Orgs.), *Literacy, society and schooling* (pp. 159-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Koch, I. G. V. (2002). *Os gêneros do discurso. Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Lovett, S. B., & Flavell, J. H. (1990). Understanding and remembering: children's knowledge about the differential effects of strategy and task variables on comprehension and memorization. *Child Development*, 61, 1842-1858.
- Macías, A. B. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa*, 7, 5-14.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Muñiz, J. (2004). La validación de los testes. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 5(2), 121-141.
- Navarro Ruiz, M. I., & San Martín, C. (2009). Emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la regulación de la información: un estudio transversal en niños de edades comprendidas entre los 22 meses y los 10 años. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 61-82.
- Pasquali, L. (1998). *Psicometria: teoria e aplicação*. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pillow, B. H. (1995). Two trends in the development of conceptual perspective-taking: an elaboration of the passive-active hypothesis. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 649-679.
- Rego, L. L. B. (1996). Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. Em M. G. B. Dias, & A. G. Spinillo (Orgs.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 120-138). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Rojó, R. H. R., & Cordeiro, G. S. (2004). Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. Em B. Schneuwly, & J. Dolz (Org., trad.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 7-18). Campinas: Mercado de Letras.
- Rouet, J. F., & Eme, E. (2002). The role of metatextual knowledge in text comprehension: issues in development and individual differences. Em P. Chambers, M. Izaute & P. J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function and use* (pp. 121-134). Amsterdam: Kluwer.
- Santos, A. A. A. (2005). *O teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão em leitura*. Relatório Técnico. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. C. (2011). *Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual*. Relatório Técnico. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Santos, A. A. A., & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão da leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, 15(1), 81-91.
- Santos, A. A., Sisto, F. F., & Noronha, A. P. P. (2010). Toni 3- Forma A e teste de Cloze: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 399-405.
- Scarton, G. (2002). *Guia de produção textual: assim é que se escreve...* Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD. Recuperado: 10, abril, 2012. Disponível: <http://www.pucrs.br/gpt>.
- Soares, J. F., & Collares, A. C. M. (2006). Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *DADOS – Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 49(3), 615-681.
- Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. Em M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas* (pp. 77-114). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Spinillo, A. G., & Melo, K. (2008). The production of written stories and metatextual awareness: an intervention study with elementary school children. 11th *International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing* (p. 59). Sweden: Lund.
- Spinillo, A. G., Mota, M. M. P. E., & Correa, J. (2010). Consciência metalingüística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, 38, 157-171.
- Spinillo, A. G., & Pratt, C. (2005). Sociocultural differences in children's genre knowledge. Em T. Kostouli (Org.), *Writing in context(s): textual practices*

and learning processes in sociocultural settings (pp. 27-48).
Nova Iorque: Springer.

Suehiro, A. C. B., & Cunha, N. B. (2012). Avaliação da leitura e escrita em crianças: produção científica brasileira da primeira década de 2000. Em E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 105-124). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*.
Porto Alegre: Artmed.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*.
Cambridge University Press.

Recebido em 28/02/2012
Reformulado em 05/04/2012
Aprovado em 03/06/2012

Sobre as autoras:

Acácia Aparecida Angeli dos Santos é psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, docente da Universidade São Francisco e bolsista Produtividade do CNPq.

Neide de Brito Cunha é licenciada em Letras, doutora em Psicologia na área de Avaliação Psicológica Educacional e docente da Universidade São Francisco. Bolsista Pós-Doutorado Júnior pelo CNPq.

Contato com as autoras:

Universidade São Francisco. Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – CEP: 13251-900 – Itatiba-SP.
E-mail: acacia.angeli@gmail.com