

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota¹ – Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Brasil

RESUMO

Habilidade metalinguística pode ser definida como a manipulação intencional da língua. Nos últimos anos muito interesse foi devotado à construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas por causa da sua relação causal com a alfabetização. No entanto, a construção desses instrumentos não é uma tarefa fácil e sem controvérsias. O objetivo do presente artigo é apresentar um panorama das questões conceituais e metodológicas que precisam ser consideradas na construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas, principalmente as que dizem respeito à definição de habilidade metalinguística, às unidades linguísticas avaliadas e às adaptações para o português de tarefas realizadas em outras línguas.

Palavras-chave: habilidades metalinguística, consciência fonológica, consciência sintática, consciência morfológica, avaliação metalinguística.

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATION ON CREATING METALINGUISTIC ABILITIES EVALUATION INSTRUMENTS

ABSTRACT

Metalinguistic abilities can be defined as the intentional manipulation of language. In recent years much interest has been devoted to creating metalinguistic awareness assessment instruments because of its causal link to literacy acquisition. However, the construction of these instruments is not an easy task and it is not without controversy. The goal of this paper is to present an overview of the conceptual and methodological issues that need to be considered when creating such instruments for assessing metalinguistic abilities, we will mainly focus on the definition of metalinguistic skill, the language units assessed and adaptations of tasks from different languages to Portuguese.

Key-words: metalinguistic abilities; phonological abilities; syntactic abilities; morphological abilities; metalinguistic assessment.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y CONCEPTUALES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

RESUMEN

Habilidad metalingüística puede ser definida como la manipulación intencional de la lengua. En los últimos años mucho interés fue dedicado a la construcción de instrumentos de evaluación de las habilidades metalingüísticas por cuenta de su relación causal con la alfabetización. Sin embargo, la construcción de esos instrumentos no es una tarea fácil y sin controversias. El objetivo del presente trabajo es presentar un panorama de las cuestiones conceptuales y metodológicas que deben ser consideradas en la construcción de instrumentos de evaluación de las habilidades metalingüísticas, principalmente las que reportan a la definición de habilidad metalingüística, a las unidades lingüísticas evaluadas y a las adaptaciones para el portugués de tareas realizadas en otras lenguas.

Palabras-clave: habilidades metalingüísticas; conciencia fonológica; conciencia sintáctica; conciencia morfológica; evaluación metalingüística.

¹Endereço para correspondência:

Rua Marechal Deodoro, 217, 2º andar, Centro, Niterói, CEP: 24030060

De uma maneira geral, habilidade metalinguística pode ser definida como a habilidade de se refletir sobre a linguagem como objeto do pensamento (Garton & Pratt, 1989). Desde muito cedo as crianças são capazes de usar a linguagem de forma comunicativa. Se analisarmos a produção da linguagem infantil, ela nos dirá que as crianças sabem muito a respeito dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua. Entretanto, quando pedimos que explicitem esses conhecimentos, as crianças apresentam muitas dificuldades. Explicitar o conhecimento linguístico envolve a manipulação intencional da língua, que ela seja tratada como objeto do pensamento. A isso que chamamos de habilidade metalinguística e se contrapõe à mera produção da linguagem.

Os linguistas utilizam o termo metalinguagem para se referir às atividades que envolvam a análise e descrição da língua. Entretanto, para os interessados em psicologia cognitiva e do ponto de vista da psicolinguística, atividade metalinguística não deve ser vista como a mera habilidade de descrever e analisar os aspectos formais da língua, mas deve ser entendida do ponto de vista dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos neste processamento (Gombert, 1992). A questão principal de interesse aqui é a diferença entre o processamento da linguagem oral e o processamento metalinguístico.

Como já definimos anteriormente, por um lado, a manipulação intencional da língua é definida como habilidade metalinguística e é difícil para crianças pequenas. A linguagem oral, por outro lado, é tácita. Ao falarmos, empregamos conhecimentos linguísticos elaborados, sem necessariamente estarmos conscientes de seu uso.

Uma questão que decorre dessa afirmação é a que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Quando a criança começa a ser capaz de apresentar raciocínio metalinguístico? Como avaliar esse conhecimento? Veremos, a seguir, que responder a essas questões não é uma tarefa fácil e sem controvérsias. O objetivo do presente artigo é apresentar um panorama das questões conceituais e metodológicas que precisam ser consideradas na construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas.

Áreas das habilidades metalinguísticas

Quando nos referimos às habilidades metalinguísticas, não estamos tratando de um constructo

único. De fato, habilidades metalinguísticas se referem a diferentes áreas de reflexão sobre a língua. Entre elas, a consciência fonológica, consciência morfológica ou morfossintática, consciência sintática, consciência pragmática, consciência da palavra e consciência metatextual.

A consciência fonológica é a habilidade de se refletir sobre os sons que compõem a fala (Cardoso-Martins, 1995). O desenvolvimento dessa habilidade tem sido muito estudado, inclusive no Brasil (Barrera & Maluf, 2003; Bradley & Bryant, 1985; Capovilla & Capovilla, 2000; Cardoso-Martins, 1995; Guimarães, 2003; Plaza & Cohen, 2004; Rego & Bryant, 1993; Tunmer, 1990). A importância da consciência fonológica para o desenvolvimento infantil reside na relação causal que tem com a alfabetização. Isso porque os estudos indicam que as crianças capazes de refletir sobre os sons que compõem a fala têm maior facilidade de aprender a ler e a escrever, e o treinamento desta habilidade ajuda na prevenção e tratamento dos problemas de leitura (Bradley & Bryant, 1985).

Outra habilidade metalinguística associada à alfabetização é a consciência sintática. Ela envolve a habilidade de refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua (Gombert, 1992). Atua como facilitadora da leitura (Rego & Bryant, 1993; Plaza & Cohen, 2003; Tunmer, 1990). Uma questão importante a respeito da contribuição da consciência sintática para alfabetização é a sua definição. Na década de 90, tentava-se separar os aspectos semânticos dos sintáticos na avaliação dessa habilidade (Gombert, 1992). Hoje, muitos dos trabalhos nessa área abandonaram a tentativa de separar esses dois aspectos, focando-se em uma outra habilidade metalinguística, a consciência morfológica, que para alguns autores deveria ser chamada de morfossintática (Correa, 2009).

De fato, muitas das tarefas de consciência sintática não separam os aspectos morfológicos dos sintáticos, como nos coloca Correa (2009). É por isso que a autora prefere, então, usar o termo consciência morfossintática.

A consciência morfológica ou morfossintática, por sua vez, pode ser definida como a habilidade de refletir intencionalmente sobre os morfemas das palavras (Carlisle, 1995). Também está associada à leitura e escrita (Carlisle, 1995; Mota, Anibal & Lima, 2008).

Dentre as habilidades metalinguísticas, uma das menos investigadas, talvez, seja a consciência metatextual. A consciência metatextual envolve refletir deliberadamente sobre a estrutura do texto, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação). No Brasil, Spinillo e seus colaboradores tem se dedicado a esse tema (Spinillo, 2009).

Nesse caso, como ocorre em relação a outras habilidades metalinguísticas, é necessário estabelecer a diferença entre usar o texto para fins comunicativos e tratar o texto como objeto de reflexão (consciência metatextual). Spinillo (2009) argumenta que para tentar compreender como se desenvolve a consciência metatextual é preciso caracterizar o percurso do desenvolvimento desta habilidade ao longo do tempo.

Temos ainda a consciência da palavra, que envolve a capacidade de reconhecer a palavra no fluxo da fala ou do texto. Gombert (1992) nos mostra que a consciência da palavra depende das aprendizagens explícitas oferecidas pela escola. A consciência da palavra foi estudada por Ferreiro, Pontecorvo, Moreira e Hidalgo (1996) em três línguas alfabéticas: italiano, português e espanhol. As autoras acharam resultados semelhantes aos de Gombert. Por fim, definimos a consciência pragmática, que envolve refletir sobre os usos e funções da língua (Gombert, 1992).

Das habilidades metalinguísticas descritas, apenas as habilidades de consciência fonológica, sintática e morfológica ou morfossintática apresentam um *link* causal com a alfabetização. Por essa razão, sua avaliação é de grande valia no contexto educacional e clínico, bem como para pesquisa na área, tanto no aspecto da prevenção, como na remediação das dificuldades de leitura e escrita. Neste artigo focaremos na avaliação desses constructos.

Construção das tarefas - considerações metodológicas e conceituais

A principal pergunta com que se deparam os pesquisadores interessados na área das habilidades metalinguísticas é: como demonstrar a habilidade de refletir e intencionalmente manipular a estrutura da língua? Gombert (1992; 2003) distingue conhecimento epilinguístico de metalinguístico. Habilidades epilinguísticas se referem a aprendizagens implícitas sobre a língua, as habilidades verdadeiramente

metalinguísticas seriam explícitas e apareceriam como consequência da alfabetização.

Definir conhecimento implícito e conhecimento explícito em Psicologia não é tarefa fácil. No caso das habilidades metalinguísticas, esse conhecimento precisa ser demonstrado por meio dos instrumentos de avaliação. Não há consenso sobre o desenvolvimento dos conhecimentos implícitos e explícitos ou como eles interagem. Não está no escopo deste artigo discutir essa questão. Na prática, considera-se que tarefas que envolvam maior grau de controle cognitivo são tarefas que envolvem habilidades metalinguísticas (Byalistok, 1986).

Essa perspectiva coloca tarefas tradicionais de avaliação da consciência metalinguística sob o ataque dos pesquisadores interessados no tema. Por exemplo, uma das tarefas mais tradicionais de avaliação da consciência fonológica é a tarefa “*Oddity Task*” desenvolvida por Bradley e Bryant (1983). Nessa tarefa, a criança tem que decidir qual a palavra que não tem o mesmo som das outras. Assim, o experimentador diz para criança o grupo de palavras “Gato – Jato – Copo” e a criança deve decidir qual a palavra que não rima com as outras. Nesse tipo de tarefa, usamos palavras de grupos semânticos distintos para garantir que o julgamento das crianças esteja sendo feito com base nos sons da fala. Essa tarefa é de julgamento. Todas as informações são apresentadas às crianças, e elas têm apenas que decidir qual a palavra que não combina com as outras. Tarefas de julgamento são, em geral, mais fáceis para as crianças, pois a hipótese é a de que requerem conhecimentos implícitos.

Outro exemplo desse tipo de tarefa é a de consciência morfossintática: Julgamento de Sentenças. Nela, a criança tem que julgar se uma frase como “Os bombeiros apagou o fogo” é correta ou não. Uma crítica feita a esse tipo de tarefa é a de que pode ser realizada com base no conhecimento tácito da língua e não necessariamente requer habilidades metalinguísticas.

Então, voltamos à pergunta: como demonstrar a habilidade de refletir e intencionalmente manipular a estrutura da língua? Em teoria, não há consenso em como demonstrar tal habilidade. Na prática, utiliza-se o pressuposto de que um maior número de etapas de processamento linguístico poderia indicar um maior grau de controle e manipulação intencional da estrutura da língua.

Assim, tarefas de julgamento são mais “implícitas” do que tarefas de produção. Na avaliação da consciência fonológica, uma tarefa como *Oddity Task* (Bradley & Bryant, 1983) será considerada implícita, porquanto uma tarefa de Spoonerismo (Cardoso-Martins, 2008, em comunicação privada), na qual a criança tem que inverter os fonemas iniciais de pares de palavras, seria mais explícita (ex., ‘Milho Verde’ - ‘Vilho Merde’). No caso das tarefas de consciência morfossintática, poderíamos citar a tarefa de decisão morfológica (Mota, Annibal & Lima, 2008), na qual a criança deve decidir se um par de palavras é relacionado ou não (por exemplo, ‘Bola – Rebola’), em contraste com a tarefa de analogia gramatical (Nunes, Bindman & Bryant, 1997) que é uma tarefa de produção. Nesse tipo de tarefa, damos às crianças um par de palavras, como ‘Leite ---Leiteiro’, depois se dá à criança outra palavra, como ‘sapato’. A criança tem que produzir uma palavra a partir de ‘sapato’, que mantenha a mesma relação gramatical do exemplo. Assim, se eu falo ‘Leite ---Leiteiro’, a criança fala ‘sapato-sapateiro’.

Unidades linguísticas

Outra questão importante na construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas é a definição de qual a unidade linguística que está sendo avaliada. Consciência fonológica se refere à habilidade de refletir sobre as rimas (o ‘ato’, em palavras como ‘mato e jato’) ou à aliteração, como no caso do fonema ‘/r/’ em trava línguas como “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. Ou ainda podemos nos referir à análise de sílabas, como por exemplo, o caso do ‘ma’ em ‘Mato e Mala’.

Podemos ainda focar em unidades intrassilábicas, como ataque e rima, sendo o ataque a primeira consoante ou encontro consonantal da sílaba e a rima a vogal e o restante das letras dessa mesma sílaba (por exemplo, em uma palavra como ‘Mato’, “M” seria o ataque e a rima o ‘a’). Poderíamos ainda tratar de fonemas, que podem ser definidos como as menores unidades de som cuja mudança altera o significado de uma palavra. Tomemos como exemplo a palavra ‘bolo’, se retirarmos o fonema /b/ e colocarmos o /r/, a palavra muda totalmente de sentido. As palavras ‘rolo’ e ‘bolo’ diferem em apenas um fonema.

Estabelecer a unidade linguística a ser avaliada é uma questão importante porque controvérsias na literatura sobre o desenvolvimento da consciência

fonológica e sua relação com a leitura foram devidas à avaliação de diferentes unidades. Por exemplo, o grupo liderado por Peter Bryant em Oxford avaliava a consciência fonológica investigando a sensibilidade à rima, enquanto o grupo liderado por José Morais em Bruxelas investigava os fonemas. Para o grupo de Oxford, a consciência fonológica era um precursor da alfabetização, enquanto para o grupo de Bruxelas uma consequência. Hoje há um consenso de que a sensibilidade à rima é um precursor da alfabetização, enquanto a consciência fonêmica depende da instrução formal da leitura e escrita.

Discussões semelhantes foram travadas com os termos consciência sintática, semântica, morfológica e morfossintática. Na década de 90 do século XX, a principal preocupação dos pesquisadores interessados no estudo da consciência sintática era a busca de tarefas que separassem os aspectos semânticos dos sintáticos. Tarefas de julgamento de sentenças anômalas não eram consideradas por muitos como instrumentos de consciência sintática, porque as alterações semânticas nas sentenças permitiriam que as crianças utilizassem seu conhecimento tácito sobre a língua para julgarem a correção das sentenças. Uma criança poderia fazer o julgamento de uma sentença como “Nós foi ao cinema” como sendo incorreta, porque ela “soou” diferente do que está acostumada a ouvir e não porque fez um verdadeiro julgamento sobre esta sentença (Gombert, 1992; Mota, 1996).

Hoje, embora muitos estudos estejam interessados em verificar se a criança consegue reconhecer a relação semântica das palavras, ainda se questiona chamar de tarefas de consciência sintática aquelas que focam na morfologia da língua. Para os interessados em se aprofundar sobre essas questões ver Gombert (1992) e Correa (2009).

Assim, várias críticas às tarefas de consciência sintática foram feitas, ficando a questão: é possível a elaboração de tarefas específicas para avaliação da consciência morfológica ou morfossintática? Essa questão não foi até hoje respondida de forma satisfatória. De um modo geral, os estudos atuais focam na morfologia e menos ênfase é dada à sintaxe.

No século XXI, se observa que as principais questões se concentram em estabelecer as diferenças no desenvolvimento entre conhecimento morfológico derivacional e flexional e na relação destes com a aquisição da escrita, bem como na relação entre a

consciência morfológica e a dislexia. Para isso, os instrumentos de avaliação de consciência morfológica precisaram levar em conta as especificidades da morfologia flexional e derivacional (Mota, 2009).

Estudos transculturais e a adaptação das tarefas para o português

As línguas alfabéticas variam em termos da “transparência” das correspondências entre letra e som. A adaptação das tarefas deve levar em conta as características da língua. Conceitos comumente usados no inglês como regularidade, rota lexical, entre outras devem ser usadas com cautela.

Em primeiro lugar, há uma dificuldade em se definir “regularidade” como “obedece às regras de correspondência entre letra e som”. Conceitos como vizinhos ortográficos, que se referem a palavras que possam ser formadas ao se mudar uma letra dessa palavra, sem se mudar as posições das demais letras, têm sido preferíveis no estudo do reconhecimento de palavras. Isso, porque se argumenta que a frequência de ocorrência de vizinhos ortográficos pode afetar o reconhecimento de palavras (Justi & Justi, 2008). Esse tipo de conceito seria mais importante do que o de regularidade.

O efeito inibitório ou facilitador da vizinhança ortográfica poderia depender do tipo de língua sendo aprendida. Em línguas com muitos vizinhos, esses poderiam ter efeito facilitador, em línguas com poucos vizinhos, inibitórios (Justi & Justi, 2008).

Em um trabalho que estudou a estrutura das línguas alfabéticas europeias, Seymour, Aro e Erskine (2003) mostraram que o Português é uma língua de estrutura silábica simples e transparência mediana, enquanto o inglês tem uma estrutura silábica complexa e grande grau de opacidade ortográfica. Dessa forma, a tradução de tarefas de uma língua para outra não é simples. No entanto, observam-se muitas vezes traduções literais das tarefas do inglês para o português.

DISCUSSÃO

Em conclusão, na escolha e elaboração de tarefas de avaliação da consciência metalinguística, deve-se considerar: 1) as demandas cognitivas da tarefa; 2) as unidades linguísticas que estão sendo avaliadas; 3) as particularidades do português do Brasil. Do ponto de vista da demanda das tarefas,

deve-se considerar o grau de complexidade cognitiva envolvida. Tarefas com maior número de etapas de processamento são consideradas como demandando maior conhecimento explícito sendo, portanto, mais próximas de uma avaliação da consciência metalinguística dos indivíduos.

É importante definir conceitualmente o construto que se está avaliando e deixar claro qual unidade linguística é o foco da tarefa. Em muitos trabalhos publicados na área da consciência fonológica, vemos tarefas de rima que avaliam a sílaba e tarefas de consciência morfológica que não definem se estão avaliando a morfologia derivacional, flexional ou ambas. Diferenças em resultados podem ser explicadas por tarefas que avaliam constructos diferentes sob o mesmo nome.

Por fim, muito cuidado deve ser tomado na tradução e adaptação de tarefas originalmente construídas em outras línguas e em outros contextos culturais para o contexto nacional. Nem todos os fenômenos se aplicam e muitos requerem modificações nas tarefas para que melhor se adequem às características linguísticas do português e ao nosso contexto social.

REFERÊNCIAS

- Barrera, S., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1985). *Children's reading problem*. Oxford: Basil Blackwells.
- Bialystok, E. (1986). Factor in growth of linguistic awareness. *Child development*, 57(1), 498-510.
- Capovilla, A., & Capovilla, F. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(1), 07-24.
- Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Em: L. Feldman

- (Org.), *Morphological aspects of language processing* (pp.189-211). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Correa, C. (2009). Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. Em: M. Mota. (Org.), *Desenvolvimento Metalinguístico: Questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R., & Hidalgo, I. G. (1996). *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática.
- Garton, A., & Pratt, C. (1989). *Learning to be Literate. The development of Spoken & Written Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. (2003). Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. Em: M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e Aquisição da escrita* (pp. 19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45.
- Justi, F. R., & Justi, C. (2008) As estatísticas de vizinhança ortográfica das palavras do português e do inglês são diferentes? *Psicologia em Pesquisa*, 2(2), 61-73. Retirado em 18/11/2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472008000200007&lng=pt&nrm=iso.
- Mota, M. (1996). *Children's role of grammatical rules in spelling*. Tese de doutorado não publicada. Departamento de Psicologia Experimental, Universidade de Oxford, Inglaterra.
- Mota, M. (2009). A Consciência Morfológica é um Conceito Unitário? Em: M. Mota. (Org.), *Desenvolvimento Metalinguístico: Questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mota, M., Annibal, L., & Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318.
- Nunes, T., Bindman, M., & Bryant, P. (1997). Morphological strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53, 257-292.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, 368-373.
- Rego, L., & Bryant, P. (1993). The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of psychology*, 3, 235-246.
- Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Spinillo, A. (2009). A consciência metatextual. Em: M. Mota (Org.). *Desenvolvimento Metalinguístico: Questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tunmer, W. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25(2), 95-112.

Recebido em junho de 2011
Reformulado em novembro de 2011
Aceito em dezembro de 2011

SOBRE A AUTORA:

Doutora em Psicologia pela Universidade de Oxford na Inglaterra. Vice-Diretora do Instituto de Psicologia da UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIVERSO.