

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

**LIANNY MILENNA DE SÁ MELO**

**Compreensão de textos em crianças: uma análise das relações entre tipos de  
textos e inferências.**

Recife  
2017

**LIANNY MILENNA DE SÁ MELO**

**Compreensão de textos em crianças: uma análise das relações entre tipos de textos e inferências.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo

Recife

2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

M528c Melo, Lianny Milenna de Sá.  
Compreensão de textos em crianças : uma análise das relações entre tipos de textos e inferências / Lianny Milenna de Sá Melo. – 2017.  
150 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alina Galvão Spinillo  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2017.  
Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Psicologia da leitura. 3. Crianças – Livros e leitura. 4. Compreensão na leitura. 5. Textos. 6. Gêneros literários. 7. Inferência (Lógica). I. Spinillo, Alina Galvão (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-104)

LIANNY MILENNA DE SÁ MELO

**Compreensão de textos em crianças: uma análise das relações entre tipos de textos e inferências**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 23/02/2017.

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alina Galvão Spinillo (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodges (Examinadora Interna)  
Instituto Brasileiro de Saúde/ Faculdade IBGM

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Jane Correa (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Candy Estelle Marques Laurendon (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

**Dedico a conclusão deste trabalho aos meus pais pelo apoio e amor incondicional.**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela minha vida, por se fazer tão presente em mim, me permitindo alcançar mais uma conquista. O caminho foi árduo, mas Ele sempre esteve comigo.

À minha orientadora Alina, por ter me ensinado o que é fazer pesquisa. Você é uma das principais responsáveis pela minha formação profissional. Muito obrigada pelo aprendizado, pela convivência nesses 11 anos e por ser uma das grandes incentivadoras nessa minha caminhada.

Agradeço aos meus pais, Ivan e Lenira, pelo amor, pela força, por cada vibração, pela compreensão e aconchego nos momentos mais difíceis. Ao meu namorado, Francisco, que, além do grande incentivo e amor, compreendeu os meus momentos de ausência. Ao meu irmão, Dannilo e minha cunhada, Clarissa, que eu sei o quão torcem por mim e vibram a cada vitória conquistada. Não há palavras que expressem o grande amor e admiração que tenho por vocês. Amo vocês!

Aos familiares e amigos que foram importantíssimos nesses anos. Em especial, à Manoela, pelo apoio de sempre e pela colaboração na coleta de dados da pesquisa; e à Jacqueline que, além de minha amiga, foi minha parceira de caminhada nesse doutorado, parceria esta que vem desde a graduação. Jacque, te agradeço por compartilhar seus conhecimentos; pelas discussões teórico-metodológicas que, com certeza, aprimoraram nossas pesquisas; pelas conversas, nas quais encontrei conforto e apoio para minhas angústias, incertezas, dificuldades, como também compartilhamos as alegrias de cada etapa realizada com sucesso. Também agradeço à Juliana pela amizade e pela torcida; e a Lucas pela ajuda no inglês fornecida desde a seleção para o doutorado até aqui. Muito obrigada, amigos!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva pelas contribuições de natureza teórica que auxiliaram na composição desta tese. Em especial, agradeço aos professores Síntira e Roazzi pela orientação no estágio de docência e por contribuir de maneira tão significativa com a minha formação profissional. E também pela disponibilidade e ajuda no tratamento estatístico dos dados fornecidas pelo professor Roazzi.

A todos os meus colegas de Mestrado e Doutorado pelas discussões que enriqueceram o meu trabalho e me fizeram aprender mais sobre a Psicologia.

Aos funcionários do departamento, que resolveram todas as questões administrativas da pós-graduação.

Às escolas, que possibilitaram a realização deste estudo; aos professores que compreenderam e permitiram a ausência dos alunos na sala de aula durante as realizações das entrevistas; aos pais que autorizaram a participação dos seus filhos na pesquisa; e aos alunos, os principais personagens desse trabalho, que foram bastante solícitos quando convidados a participar da pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa-auxílio à pesquisa, possibilitando maior dedicação ao Doutorado.

## RESUMO

Compreender textos é uma habilidade importante para a vida em uma sociedade letrada em que os textos são a unidade de comunicação escrita. Esta habilidade envolve três dimensões que se relacionam: social, linguística e cognitiva. O presente estudo trata das instâncias cognitivas, no que diz respeito às inferências, e linguística, focalizando os diferentes tipos de textos. Para compreender os mecanismos envolvidos na compreensão textual, adotou-se o modelo de Construção-Integração de Kintsch, que fornece destaque às inferências nesse processo. Apesar do quadro significativo de conhecimentos sobre este assunto, a compreensão de textos continua sendo um campo fértil de investigações, especialmente, no que se refere aos fatores que possam estar associados ao estabelecimento de inferências e de suas relações com diferentes tipos de textos. Assim, o presente trabalho examinou as relações entre compreensão de textos, tipos de inferências e tipos de textos. Para isso, foram realizados dois estudos, cada um com objetivos distintos. O Estudo 1 investigou o papel da natureza fictícia e não fictícia do conteúdo do texto sobre a capacidade da criança em estabelecer inferências de previsão a partir de dois tipos de textos narrativos: história (fictício) e relato de experiência pessoal (não fictício). Participaram 90 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 10 anos, de classe média, alunas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares da região metropolitana do Recife. A tarefa consistiu na leitura interrompida (metodologia *on-line*) de um texto narrativo ficcional (história) e de um não ficcional (relato). Após a leitura de cada parte do texto, o estudante respondeu a perguntas inferenciais de previsão e a perguntas de explicação. O Estudo 2 investigou se a natureza das relações de causalidade de diferentes tipos de texto (narrativo e argumentativo) influenciam a capacidade da criança em estabelecer inferências de causalidade. No Estudo 2, participaram as mesmas 90 crianças do Estudo 1. A tarefa consistiu na leitura interrompida (metodologia *on-line*) de textos narrativo e argumentativo e, após a leitura de cada parte do texto, o participante respondeu a perguntas inferenciais de causalidade e a perguntas de explicação. Os dados foram analisados em função do desempenho, das respostas às perguntas inferenciais e da natureza dos erros apresentados no estabelecimento de inferências. Os resultados do Estudo 1 mostraram que as inferências de previsão foram mais facilmente estabelecidas no texto narrativo de ficção (história) do que no texto de não ficção (relato). Os resultados do Estudo 2 revelaram que o estabelecimento de relações causais parece não variar em função dos tipos de texto, isto é, em função da natureza da causalidade associada a cada tipo de texto (implicativa na narrativa e explicativa na argumentativa). Desse modo, o presente trabalho traça considerações acerca dos fatores que compõem a compreensão de texto, tais como a natureza textual e o estabelecimento de inferências, discutindo uma forma de como essas relações podem ser investigadas e exibindo novos dados sobre a compreensão de textos, especificamente, sobre as relações entre compreensão de textos e tipos de textos.

**Palavras-chave:** Compreensão de textos. Crianças. Tipos de inferências. Tipos de texto.

## ABSTRACT

Understanding texts is an important skill for life in a literate society in which texts are the unit of written communication. This ability involves three dimensions that are related: social, linguistic and cognitive. The present study deals with the cognitive, as far as inferences and linguistics are concerned, focusing on the different types of texts. In order to understand the mechanisms involved in textual comprehension, the Kintsch Construction-Integration model was adopted, which provides an emphasis on the inferences in this process. Despite the significant knowledge on this subject, the comprehension of texts remains a fertile field of investigations, especially with regard to the factors that may be associated to the establishment of inferences and their relations with different types of texts. Thus, the present work examined the relations between text comprehension, types of inferences and types of texts. For this, two studies were conducted, each with different objectives. Study 1 investigated the role of the fictitious and non-fictitious nature of the text content about the child's ability to predict inferences from two types of narrative texts: (fictional) story and personal (non-fictional) story reporting. Ninety children of both sexes, aged 8 to 10 years, of middle class, students from the 3rd to the 5th year of Elementary School of private schools of the metropolitan region of Recife participated. The task consisted in the interrupted reading (on-line methodology) of a fictional narrative (story) and a nonfiction (narrative) text. After reading each part of the text, the student answered inferential forecasting questions and explanatory questions. Study 2 investigated whether the nature of the causal relationships of different types of text (narrative and argumentative) influence the child's ability to draw inferences of causality. In Study 2, the same 90 children from Study 1 participated. The task consisted in the interrupted reading (on-line methodology) of narrative and argumentative texts and, after reading each part of the text, the participant answered inferential questions of causality and explaining questions. The data were analyzed according to the performance, the answers to the inferential questions and the nature of the errors presented in the establishment of inferences. The results of Study 1 showed that prediction inferences were more easily established in fictional narrative (story) than in nonfiction (narrative) text. The results of Study 2 revealed that the establishment of causal relationships does not vary according to the types of text, that is, according to the nature of the causality associated with each type of text (implied in the narrative and explanatory in the argumentative). Thus, the present paper draws considerations on the factors that make up text comprehension, such as textual nature and the establishment of inferences, discussing a way in which these relations can be investigated and displaying new data on the comprehension of texts, specifically, on the relations between the understanding of texts and types of texts.

**Keywords:** Understanding texts. Children. Types of inferences. Types of text.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro-síntese dos gêneros e tipos de textos .....	47
<b>Quadro 2</b> – Tipos de textos segundo Werlich (1973) .....	48
<b>Quadro 3</b> – Idade das crianças por ano escolar .....	59
<b>Quadro 4</b> – O texto narrativo ficcional (história), com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de previsão relativas a cada parte .....	61
<b>Quadro 5</b> – O texto narrativo não ficcional (relato), com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de previsão relativas a cada parte .....	62
<b>Quadro 6</b> – Idade das crianças por ano escolar .....	84
<b>Quadro 7</b> – O texto narrativo, com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de causalidade relativas a cada parte .....	86
<b>Quadro 8</b> – O texto argumentativo, com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de causalidade relativas a cada parte .....	87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e ano escolar (máximo=150) .....	73
<b>Tabela 2</b> – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	74
<b>Tabela 3</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	76
<b>Tabela 4</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de texto narrativo em função das categorias de resposta e do ano escolar .....	77
<b>Tabela 5</b> – Frequência e percentual (entre parênteses) de tipos de erros em função dos tipos de textos e do ano escolar .....	78
<b>Tabela 6</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	80
<b>Tabela 7</b> – Frequência e percentual (entre parênteses) dos erros sem integração ou com integração em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	81
<b>Tabela 8</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos erros sem integração e com integração em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	82
<b>Tabela 9</b> – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e ano escolar (máximo= 150) .....	97
<b>Tabela 10</b> – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e do ano escolar (máximo= 150) .....	99
<b>Tabela 11</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	100
<b>Tabela 12</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de texto em função das categorias de resposta e do ano escolar .....	101
<b>Tabela 13</b> – Frequência e percentual (entre parênteses) de tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	102
<b>Tabela 14</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de textos em função dos tipos de erros e do ano escolar .....	103
<b>Tabela 15</b> – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar .....	104

**Tabela 16** – Frequência e percentual (entre parênteses) dos erros sem integração ou com integração em função dos tipos de texto e ano escolar (máximo = 150) ..... 105

**Tabela 17** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos erros sem integração e com integração em função dos tipos de texto e do ano escolar  
..... 106

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b>	19
<b>2.1</b>	<b>Compreensão de texto</b>	19
<b>2.1.1</b>	<i>Conceitos e dimensões da compreensão de textos</i>	20
<b>2.1.2</b>	<i>Modelo de Construção-Integração de Kintsch</i>	26
<b>2.1.3</b>	<i>Processos linguísticos e cognitivos envolvidos na compreensão de textos</i>	29
<b>2.2</b>	<b>Processos inferenciais e a compreensão de textos</b>	31
<b>2.2.1</b>	<i>Os tipos de inferências investigados nesse estudo: previsão e causalidade</i>	35
<b>2.3</b>	<b>Gêneros textuais e tipos de textos</b>	45
<b>2.3.1</b>	<i>Conceitos: gêneros e tipos de textos</i>	46
<b>2.3.2</b>	<i>Características dos tipos de textos</i>	47
<b>2.4</b>	<b>Estudos sobre compreensão de textos em crianças: um enfoque nos diferentes tipos de textos e de inferências</b>	53
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	57
<b>4</b>	<b>ESTUDO 1</b>	59
<b>4.1</b>	<b>Método</b>	59
<b>4.1.1</b>	<i>Participantes</i>	59
<b>4.1.2</b>	<i>Procedimento e planejamento experimental</i>	59
<b>4.1.3</b>	<i>Materiais</i>	63
<b>4.2</b>	<b>Sistema de análise de dados</b>	63
<b>4.2.1</b>	<i>Categorias de respostas</i>	66
<b>4.2.2</b>	<i>Análise do desempenho</i>	69
<b>4.2.3</b>	<i>Tipos de erros</i>	69
<b>4.3</b>	<b>Resultados</b>	72
<b>4.3.1</b>	<i>Resultados relativos ao desempenho</i>	73
<b>4.3.2</b>	<i>Resultados relativos às categorias de respostas</i>	74
<b>4.3.3</b>	<i>Resultados relativos aos tipos de erros</i>	77
<b>5</b>	<b>ESTUDO 2</b>	84
<b>5.1</b>	<b>Método</b>	84
<b>5.1.1</b>	<i>Participantes</i>	84
<b>5.1.2</b>	<i>Procedimento e planejamento experimental</i>	85
<b>5.1.3</b>	<i>Materiais</i>	88

5.2	Sistema de análise de dados .....	88
5.2.1	<i>Categorias de respostas</i> .....	91
5.2.2	<i>Análise do desempenho</i> .....	93
5.2.3	<i>Tipos de erros</i> .....	94
5.3	Resultados .....	97
5.3.1	<i>Resultados relativos ao desempenho</i> .....	97
5.3.2	<i>Resultados relativos às categorias de respostas</i> .....	98
5.3.3	<i>Resultados relativos aos tipos de erros</i> .....	101
6	<b>DISCUSSÃO E CONCLUSÕES</b> .....	108
6.1	<b>Principais conclusões do Estudo 1: examinando-se o papel da natureza do conteúdo do texto (ficção vs. não ficção) no estabelecimento de inferências de previsão</b> .....	111
6.1.1	<i>O estabelecimento de inferências de previsão e os tipos de textos</i> .....	111
6.1.2	<i>A natureza dos erros ao se fazer previsões sobre o que ainda não foi apresentado no texto</i> .....	113
6.2	<b>Principais conclusões do Estudo 2: examinando-se o papel da natureza da causalidade no estabelecimento de inferências em textos de diferentes tipos</b> .....	115
6.2.1	<i>O estabelecimento de inferências de causalidade e os tipos de textos</i> .....	115
6.2.2	<i>A natureza dos erros ao se fazer inferências de causalidade em textos de diferentes tipos</i> .....	118
6.3	<b>Implicações educacionais</b> .....	121
6.4	<b>Pesquisas futuras</b> .....	122
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
	<b>APÊNDICES</b> .....	134
	<b>APÊNDICE A – Texto narrativo do tipo história que será apresentado no Estudo 1</b> .....	134
	<b>APÊNDICE B – Texto narrativo do tipo relato que será apresentado no Estudo 1</b> .....	136
	<b>APÊNDICE C – Texto narrativo do tipo história que será apresentado no Estudo 2</b> .....	138
	<b>APÊNDICE D – Texto argumentativo que será apresentado no Estudo 2</b> .....	140
	<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	142
	<b>ANEXOS</b> .....	145

<b>ANEXO A – Texto narrativo original que foi adaptado para o Estudos 1</b> .....	145
<b>ANEXO B – Texto original que foi adaptado para o Estudo 1.....</b>	147
<b>ANEXO C – Texto narrativo original que foi adaptado para o Estudo 2 .....</b>	148
<b>ANEXO D – Texto original que serviu de apoio para a criação do texto argumentativo do Estudo 2 .....</b>	150

## 1 INTRODUÇÃO

Compreender textos é uma habilidade de extrema importância na vida de um indivíduo, pois sua relevância e necessidade ultrapassam o contexto escolar, sendo fundamental para a vida em uma sociedade letrada em que os textos são a unidade de comunicação escrita. Além disso, este é um tema bastante complexo e que tem sido alvo de diversas investigações na tentativa de buscar formas de desenvolver esta habilidade e propiciar situações a fim de sobrepujar as dificuldades encontradas. Apesar de contarmos com um quadro significativo de conhecimentos sobre este assunto, a compreensão de textos continua sendo um campo fértil de investigações, especialmente no que se refere aos fatores que possam estar associados ao estabelecimento de inferências por parte do leitor e de suas relações com diferentes tipos de textos.

Conforme menciona Spinillo (2013a), a compreensão de textos envolve três dimensões: a linguística, como a capacidade de decodificação, o vocabulário e o conhecimento sintático (GRAESSER, 2007; YUILL; OAKHILL, 1991); a dimensão cognitiva, como a memória de trabalho, o monitoramento e a capacidade de estabelecer inferências (OAKHILL; YUILL, 1996; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; YUILL; OAKHILL, 1991); e a social, que envolve as circunstâncias em que a leitura ocorre (contexto social, objetivos, motivações e expectativas do leitor), os conhecimentos prévios do leitor e sua bagagem sociocultural (KLEIMAN, 2002, 2004; KOCH; ELIAS, 2007; SOLÉ, 1998).

Essas três instâncias tornam a atividade de compreender textos uma atividade complexa e dinâmica. Embora estas três dimensões participem de maneira integrada do processo de compreensão, no presente estudo abordamos apenas os fatores cognitivos, no que tange ao estabelecimento de inferências, e linguísticos, focalizando os diferentes tipos de textos.

No que diz respeito à inferência, esta se destaca como sendo o principal aspecto da compreensão de texto (CAIN et al., 2001; MARCUSCHI, 1985, 1989, 1996, 2002, 2008; OAKHILL; CAIN; YUILL, 1997; YUILL; OAKHILL, 1991). O leitor que consegue estabelecer inferências durante a compreensão de um texto é considerado um indivíduo capaz de criar alternativas em suas argumentações e o processo educacional tende a melhorar quando há aumento da compreensibilidade de um texto. Portanto, as inferências fazem da compreensão de texto um processo de construção e integração das informações nele contidas à medida que conectam as informações veiculadas no texto e as integram com os conhecimentos prévios do leitor, preenchendo as lacunas do texto.

Dentre os modelos que procuram explicar a integração entre as informações textuais e aquelas provenientes do conhecimento de mundo do leitor, e como elas se conectam em uma representação mental coerente, o de maior aceitação é o modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998). De acordo com este modelo, a compreensão de textos é um processo integrativo e construtivo que se refere à construção de sentidos e de novas informações a partir da integração entre informações veiculadas no texto entre si e o conhecimento de mundo do leitor. São duas as instâncias que compõem este modelo: o texto-base e o modelo situacional. O texto-base pode ser entendido como uma representação mental baseada na integração das proposições explicitadas no texto. Já o modelo situacional é uma representação mental referente às elaborações do leitor, constituídas a partir dos seus conhecimentos prévios (conhecimentos linguísticos e de mundo). De acordo com este teórico, a maioria das inferências é estabelecida durante a construção do modelo situacional. Portanto, é a partir das inferências que as informações textuais e as informações derivadas de conhecimento de mundo se integram e se conectam a uma representação mental coerente (SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006).

Deste modo, cabe ao leitor transpor os limites impostos pelo texto escrito, fazendo uso de ideias que possam esclarecer e/ou completar situações e problemas presentes no texto, muitas vezes, de maneira implícita.

Em geral, as pesquisas que envolvem compreensão de textos e inferências são realizadas com textos narrativos, pouco se sabendo a respeito das relações entre compreensão de textos e tipos de textos.

Sendo assim, o presente estudo examinou as relações entre compreensão de textos, tipo de inferências e tipos de textos que apresentam características distintas, como ocorre, por exemplo, com textos narrativo e argumentativo. Para isso, foram realizados dois estudos, cada um com objetivos distintos. O Estudo 1 examinou o desempenho e as explicações fornecidas pelas crianças em tarefas de compreensão de texto que envolviam as inferências de previsão em textos narrativos de ficção (história) e de não ficção (relato). A razão para a escolha de textos narrativos ficcionais e não ficcionais deve-se ao fato de que os textos ficcionais parecem promover múltiplas possibilidades para os encaminhamentos dos eventos pelo fato de estimular/apelar mais para a criatividade das crianças, o que as levaria a se distanciar do foco do texto e, assim, gerar inferências de previsão mais improváveis ou desautorizadas pelo texto. Por outro lado, nos textos não ficcionais essas possibilidades seriam mais restritas, uma vez que as perguntas inferenciais são mais específicas, deixando o foco do texto mais evidente do que as questões relativas ao texto narrativo ficcional, o que, talvez, favoreça a geração de

inferências de previsão mais adequadas. Sendo assim, acredita-se que as inferências de previsão podem influenciar o nível de compreensão do texto, sendo importante, portanto, investigar tal relação.

O Estudo 2, por sua vez, investigou as relações inferenciais de causalidade envolvidas nos processos de compreensão em textos argumentativo (opinião) e narrativo (história) a partir do desempenho e das explicações fornecidas pelas crianças em atividades de compreensão textual. Acredita-se que a causalidade parece ser mais difícil de ser estabelecida em textos narrativos do que em argumentativos. Uma provável explicação para isso seria de que a causalidade, nos textos narrativos, parece se referir às relações de causa e efeito ou às motivações dos personagens, enquanto que, nos textos argumentativos, se refere à justificativa de pontos de vista dos personagens. Parece que as relações de causalidade estão mais explícitas nos textos argumentativos do que nos narrativos, o que pode facilitar a geração de inferências dessa ordem, sendo relevante examinar estas relações.

O Estudo 1 contou com a participação de 90 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 10 anos, de classe média, alunas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares localizadas na região metropolitana do Recife. Foram formados três grupos de 30 participantes em função do ano escolar. A tarefa consistiu na leitura conjunta da examinadora e de cada participante de dois tipos de textos narrativos (história e relato), ambos na mesma sessão. Após a leitura da parte do texto (metodologia *on-line*), o estudante respondeu a um conjunto de perguntas sobre o texto lido. Foram realizadas perguntas inferenciais de previsão, as quais versavam sobre eventos, no caso do texto narrativo, ainda não apresentados no texto, requerendo do leitor uma antecipação acerca do que se seguia.

No Estudo 2, houve a participação das mesmas 90 crianças do Estudo 1, as quais também foram divididas em três grupos em função do ano escolar. Para não sobrecarregar as crianças e minimizar os riscos de desmotivação em participar da pesquisa, as tarefas deste estudo só foram realizadas após 10 dias à aplicação das atividades do Estudo 1. Os procedimentos experimentais foram semelhantes. Cada criança foi entrevistada em uma sessão por uma mesma examinadora, na própria escola. As entrevistas tiveram tempo livre de duração e foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas em protocolos individuais.

A tarefa consistiu na leitura conjunta da examinadora e de cada participante de dois tipos de textos (narrativo e argumentativo). Após a leitura de cada parte do texto (*metodologia on-line*), o estudante respondeu a perguntas inferenciais de causalidade sobre o texto lido, as quais versavam sobre relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens,

no caso do texto narrativo; e sobre as justificativas de natureza causal que apoiam os diferentes pontos de vista, no caso do texto argumentativo.

Nos dois estudos, a ordem de apresentação dos tipos de texto foi randomizada e, após as respostas das crianças às perguntas inferenciais, a examinadora realizou perguntas denominadas de “perguntas de explicação”, isto é, questões que versavam sobre as razões que levaram o leitor a responder as perguntas inferenciais, ou seja, as bases geradoras de suas inferências.

A importância deste trabalho reside no fato de que os estudos sobre compreensão de textos em crianças se restringem a textos narrativos, pouco se sabendo a respeito da compreensão de outros tipos de textos e sobre as relações entre compreensão e textos com características estruturais distintas. Assim, esta pesquisa pode fornecer informações relevantes para a área de compreensão textual em crianças, trazendo contribuições acerca dos processos cognitivos envolvidos, sobretudo, os inferenciais. Ademais, espera-se que os resultados desta investigação possam subsidiar propostas educacionais adequadas relacionadas à compreensão de texto, contribuindo para o desenvolvimento de leitores proficientes, bem como gerar questionamentos ou reflexões outras que levem a mais estudos a respeito deste tema.

A fim de situar o leitor, o presente trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. O Capítulo I refere-se aos aspectos teóricos que norteiam a presente pesquisa, tratando de definições, do modelo teórico adotado nesta investigação, dos fatores envolvidos na compreensão, com particular ênfase nas inferências, e aborda também os tipos de textos, sobretudo, o narrativo e argumentativo. Este capítulo ainda apresenta uma revisão de pesquisas na área da compreensão textual com crianças. O Capítulo II, por sua vez, é dedicado a descrever os objetivos do estudo e sua relevância. O Capítulo III versa sobre o método, o sistema de análise e os resultados do Estudo 1. O Capítulo IV apresenta o método, o sistema de análise e os resultados do Estudo 2. Por fim, o Capítulo V discorre sobre as principais conclusões derivadas dos resultados obtidos nos Estudos 1 e 2, além das contribuições teóricas da presente investigação, implicações educacionais e possíveis ideias para pesquisas futuras.

## **2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

As considerações teóricas que fundamentam o presente estudo são apresentadas em quatro seções. Na primeira são abordados os conceitos e as dimensões da compreensão de texto, bem como o modelo de construção-integração de Kintsch e os processos linguísticos e cognitivos envolvidos na compreensão de textos. A segunda versa sobre os processos inferenciais envolvidos na compreensão de texto, sobretudo, as inferências de previsão e causalidade, focos do presente estudo. A terceira seção, por sua vez, aborda os gêneros textuais e os tipos de textos, em especial, o texto narrativo e o argumentativo. Na quarta e última seção são apresentados os estudos conduzidos com crianças sobre a compreensão de textos, focalizando os diferentes tipos de textos e inferências.

### **2.1 Compreensão de texto**

A compreensão de textos é um tema que tem despertado o interesse de estudiosos e de educadores pelo fato de ser um fenômeno complexo e multifacetado, por envolver dimensões linguística, social e cognitiva, como também por sua importância para a aprendizagem de todos os conteúdos escolares desde a educação infantil até os estudos pós-graduados (MOTA; SPINILLO, 2013). Nesse sentido, Kendeou, van den Broek, White e Lynch (2007) advogam que se trata de uma habilidade crucial também para o funcionamento adequado do indivíduo na sociedade.

Neste capítulo, inicialmente, discorrer-se-á sobre os conceitos relativos à compreensão de textos, considerando os principais estudiosos e suas contribuições na área. Posteriormente, será apresentado o modelo proposto por Walter Kintsch, o qual será adotado neste estudo. Na sequência, abordar-se-ão os fatores envolvidos no processo de compreensão textual, destacando as inferências, uma vez que são consideradas essenciais neste processo e pelo fato de ter posição de destaque também nesse trabalho. Também serão tecidas algumas considerações a respeito da causalidade, tanto no âmbito da Psicologia quanto no da Lógica, uma vez que o entendimento deste tema é importante para a compreensão de alguns tipos de inferências que serão aqui investigadas. Na sequência, serão tratados os gêneros e tipos de textos, enfocando os tipos de texto narrativo e argumentativo, focos deste trabalho. Por fim, serão apresentadas as principais pesquisas da área que focalizam as inferências e os diferentes tipos de textos no processo de compreensão de textos, bem como estudos que discutem dificuldades das crianças na compreensão de textos e as propostas para ultrapassá-las.

### **2.1.1 Conceitos e dimensões da compreensão de textos**

O ato de ler pode parecer uma ação bem simples e cotidiana, mas alguns leitores pouco habilidosos limitam-se apenas a unir vocábulos e frases e decifrar significados. Contudo, o exercício da leitura vai mais além, pois requer, sobretudo, que o leitor compreenda o que leu, associando os conhecimentos explícitos no texto a seus próprios conhecimentos (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

De maneira geral, a compreensão de textos é um fenômeno que se caracteriza pela identificação e interpretação da informação veiculada no texto, o que exige do leitor a utilização de conhecimentos prévios relevantes, gerando uma representação coerente do texto (KENDEOU et al., 2007). Para isso, é necessária a reunião de uma série de componentes e processos que influenciam o desempenho do leitor.

Diversos fatores concorrem para a compreensão de textos, sendo todos necessários, porém insuficientes para, de forma isolada, determinar a compreensão. Compreender textos é uma habilidade complexa e que envolve três fatores inseparáveis: social, linguístico e cognitivo (SPINILLO, 2013a).

A *dimensão social* trata da influência do contexto social no ato de compreender, dado que a compreensão é perpassada pelos conhecimentos prévios daquele que lê, suas motivações, objetivos e expectativas, e que o texto é produzido pelo autor com um propósito comunicativo, que também é indissociável do contexto social vivido (KLEIMAN, 2002, 2004; KOCH; ELIAS, 2007; MARCUSCHI, 1985; SOLÉ, 1998; TOLCHINSKY; PIPKIN, 2003).

Os conhecimentos prévios, localizados na memória de longo prazo do leitor, são ativados durante a leitura do texto. Tais conhecimentos são informações relativas às experiências sociais vivenciadas e variam desde conhecimentos mais gerais até os mais específicos, os quais podem ter sido adquiridos por meio de aprendizagens formais ou informais, tais como os conhecimentos linguísticos, regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos, religiosos, políticos, ideológicos, bem como nossas crenças e valores (BRANDÃO; OAKHILL, 2005; MARCUSCHI, 1996).

Pelo fato dos conhecimentos prévios não serem os mesmos para cada indivíduo, uma vez que estão relacionados ao contexto pessoal (condições subjetivas, tais como sexo, idade, classe social, nível de instrução, crenças, atitudes, fatores emocionais etc.), a interpretação de um texto pode variar entre os leitores, permitindo, assim, atribuição de sentidos diferentes (SPINILLO, 2013b; DELL'ISOLA, 2001).

Sendo assim, enquanto o conhecimento social coloca o leitor em um grupo social, os propósitos e as expectativas da leitura ressaltam o caráter circunstancial da leitura. Na verdade, a leitura atende a propósitos diversos que estão associados a diferentes suportes (livros, jornais, cartas) e gêneros textuais (contos, poesias, notícia jornalísticas). Dependendo dos objetivos, a leitura assume características variadas, por exemplo, pode-se ler de uma maneira mais global se o objetivo for obter uma ideia geral do texto; ou realizar uma leitura mais pontuada se visar obter uma informação mais específica. Portanto, o propósito com que se realiza a leitura pode gerar diferenças na compreensão de um indivíduo para o outro ou até mesmo uma única pessoa pode obter informações diversas durante a leitura de um mesmo texto em momentos diferentes.

Outro fator referente à dimensão social que influencia a compreensão textual é a expectativa que o leitor possui sobre o texto enquanto entidade linguística. Aspectos internos ao texto, tais como título e estrutura organizacional, podem orientar a compreensão, gerando uma expectativa no leitor e operando como um guia temático que antecipa o que está por vir. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que comunicar sobre o tipo de texto e sobre os propósitos da leitura pode provocar expectativas que facilitam e guiam a compreensão, possibilitando a criação de um esquema mental e de um plano de leitura.

Portanto, compreender não é apenas uma atividade linguística ou cognitiva, mas, como afirma Marcuschi (2008, p. 230), é também “mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

A *instância linguística*, por sua vez, diz respeito ao processamento do texto ao nível da palavra, da sentença, e do texto como um todo a partir de uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais estabelecidas que lhe proporciona conteúdo e forma.

No que tange ao nível da palavra, tem-se como principais elementos a capacidade de decodificação e reconhecimento. Uma decodificação eficiente, ou seja, fluente, veloz e precisa, permite que a memória de trabalho fique livre para realizar a conexão entre as proposições e a integração das informações conduzidas no texto. Todavia, apesar de necessária, a capacidade de decodificar não é suficiente para garantir a compreensão textual, pois há casos na literatura em que o indivíduo não apresenta problemas nesse nível, mas não consegue estabelecer inferências (YUILL; OAKHILL, 1991).

O vocabulário é outro dos preditores importantes no processo de compreensão de textos e está associado ao conhecimento prévio que o indivíduo possui sobre determinado

assunto e a seu conhecimento linguístico. Pessoas que tendem a ler com frequência tendem a ampliar o vocabulário e seu conhecimento de mundo, o que favorece a compreensão. Leitores com vocabulário limitado, porém, podem ter dificuldades em atribuir um significado apropriado ao texto. Essa dificuldade não deve ser entendida como um problema de processamento no nível da palavra, mas como uma limitação relacionada ao conhecimento de mundo. Estudos sobre morfossintaxe apontam que o conhecimento da relação entre a raiz e a palavra derivada pode ajudar na inferência adequada do significado das palavras. Assim, a consciência metalinguística, no que se refere à capacidade de segmentação da palavra, é um fator importante para o reconhecimento de palavras e, por conseguinte, a inferência de seus significados.

No nível da sentença, evidencia-se o processamento sintático, que se caracteriza pelo leitor aplicar seus conhecimentos sobre as categorias sintáticas, semânticas e regras gramaticais da língua para obter o significado das sentenças, possibilitando uma interpretação local e geral do texto. Nesse processo de integração, a memória de trabalho tem um papel de destaque. Dificuldades em lidar com determinadas construções sintáticas podem prejudicar a compreensão, embora esta não dependa exclusivamente desta habilidade.

Já em relação ao nível do texto tem-se, especialmente, o conhecimento de sua estrutura. Segundo Solé (2003), os textos possuem estrutura e elementos característicos que regulam a compreensão do leitor. E leitores que não estão expostos a diversas situações de leitura podem ter dificuldades para compreender o texto. Estudos sugerem que quanto maior o domínio da organização e da constituição dos textos maiores são as condições do leitor em compreendê-los, pois a familiaridade com a estrutura do texto facilita a integração das informações, favorecendo a construção de um esquema mental e a realização de inferências.

A *dimensão cognitiva*, por fim, refere-se às habilidades e processos cognitivos acionados para o bom desempenho em compreensão de textos: memória, monitoramento e inferências. Tais processos e, também os linguísticos, serão comentados mais adiante.

A compreensão de texto, por estar associada a múltiplas habilidades e processos cognitivos, necessita de um raciocínio complexo, que envolve significados e sentidos, além da identificação e interpretação das mensagens explícitas e implícitas, o que exige do leitor a utilização de conhecimentos prévios, gerando uma representação coerente do texto (CAIN; OAKHILL, 2004; KENDEOU et al., 2007). Contudo, ressalta-se que a quantidade e a diversidade de conhecimentos prévios não são suficientes para assegurar uma compreensão adequada, sendo necessário que o leitor tenha competência em identificar os conhecimentos prévios pertinentes para a compreensão de um determinado texto, e, assim, associá-los

adequadamente às informações trazidas no texto, gerando, assim, um processo inferencial (OAKHILL; YUILL, 1996).

Nesse sentido, Solé (1998) advoga que a compreensão de texto é um processo dinâmico de construção de significados e que pressupõe um leitor ativo, imbuído de esquemas formados por seus conhecimentos prévios, e de objetivos de leitura que determinam os níveis de motivação para ler e as estratégias de leitura a serem adotadas. Para ela, os textos possuem estrutura e elementos característicos que condicionam a compreensão do leitor, e leitores que não estão expostos a diversas situações de leitura podem ter dificuldades para compreender o texto. Entende-se, nesse caso, leitor ativo como aquele que se engaja na construção de sentido, através de ações como processamento, crítica, contraste e avaliação da informação do texto, atribuindo, desta maneira, significado ao que lê. A compreensão, portanto, não é extraída do texto, embora seja direcionada por ele.

Kleiman (2004) também destaca o aspecto multifacetado da compreensão ao afirmar que o mesmo abrange não apenas um entendimento linguístico, mas de objetivos, intenções e motivações. Para ela, a compreensão de textos é um processo subjetivo, uma vez que cada leitor, ao realizar a leitura, traz à tona toda a sua carga de experiências e vivências que determinarão entendimentos diferentes para o mesmo leitor em momentos distintos.

Koch e Elias (2007), por sua vez, enfatizam a mobilização de experiências e conhecimentos do leitor para que ele possa compreender um texto, ao definirem leitura como uma ação interativa de produção de sentidos e bastante complexa.

Para Marcuschi (1996, 2008), a compreensão é uma atividade criativa, que não se limita a uma recepção passiva de informações. Ele afirma que a compreensão está além de ser um processo caracterizado por precisão e exatidão, visto que o texto é polissêmico, porém é um ponto de partida e seu sentido é construído em conjunto na interação com o leitor. O autor afirma que compreender é inferir e propor sentidos e, por ser um processo e não um produto fechado, o texto está aberto a diversas alternativas de compreensão e, nesse sentido, o leitor é visto como coautor. Todavia, apesar de sua natureza criativa e flexível, abrangendo uma grande quantidade de sentidos e significados possíveis, não se pode aceitar toda interpretação, pois ela deve estar em correspondência ao que foi pretendido pelo autor do texto. Isto é, embora o leitor tenha flexibilidade na compreensão de um texto, existem compreensões desautorizadas ou incoerentes que vão de encontro àquilo que o texto traz. Sendo assim, não se pode inferir qualquer coisa, pois é preciso que as inferências estejam de acordo com os direcionamentos propostos pelo texto.

Nessa perspectiva, o referido autor descreveu cinco horizontes possíveis de compreensão de texto. No primeiro deles, *falta de horizonte*, o leitor enfatiza apenas as informações literais expressas no texto, limitando-se a fazer cópias ou repetições textuais sem que haja elaborações por parte do leitor. No segundo horizonte, denominado de *horizonte mínimo*, o leitor continua destacando somente as informações objetivas no texto, mas parafraseando-as. Em outras palavras, repete o que é trazido no texto, porém utiliza vocábulos similares. Já o *horizonte máximo* caracteriza-se pelo fato do leitor assumir uma postura ativa na construção de sentido, uma vez que ultrapassa aquilo que está explícito no texto, bem como produz sentido ao relacionar as diferentes informações do texto umas com as outras, e considerar outras informações e conhecimentos que, apesar de não estarem presentes no texto, colaboram para gerar a compreensão. No *horizonte problemático* há a inserção desmedida de elementos de conhecimento pessoal, promovendo um distanciamento do leitor em relação aos sentidos presentes no texto, podendo gerar uma compreensão equivocada. E, no *horizonte indevido*, o leitor faz uma interpretação errônea, desautorizada pelo texto. A partir da descrição destes horizontes, Marcuschi deixa claro que as inferências são responsáveis por diferenciar os bons leitores daqueles mais limitados.

Para King (2007) há dois níveis diferentes no que diz respeito à compreensão de texto bem sucedida, a saber: literal ou rasa, e inferencial ou profunda, as quais se diferenciam em relação ao grau de coerência da representação mental. A literal corresponde à compreensão de significados presentes de forma explícita no texto, sendo possível que o leitor identifique no texto respostas para “o quê”, “quem”, “onde” e “quando”, isto é, ele identifica as informações mais objetivas, rasas.

Já a compreensão inferencial exige do leitor o uso de seus conhecimentos extratextuais, possibilitando uma compreensão mais integrada, uma vez que ele é capaz de identificar as causas dos eventos descritos no texto, as motivações dos personagens, as consequências prováveis de suas ações e ainda a intenção do autor. Nesse sentido, Graesser (2007) pontua que a compreensão profunda apenas é possível quando o leitor estabelece inferências, conecta ideias de modo coerente e assume uma postura crítica perante o texto. Segundo este autor, muitos leitores que não conseguem chegar ao nível de compreensão profunda se consideram bons compreendedores e isto se deve ao fato de tomarem como referência para que se tenham uma boa compreensão apenas o reconhecimento de conteúdos das palavras e de frases, desconsiderando aspectos relevantes como o estabelecimento de inferências e um senso crítico perante o que foi lido.

Além da relevância do papel das inferências no processo de compreensão de texto, a ideia de construção de um modelo mental de todo o texto também é algo bastante aceito na literatura, sobretudo o proposto por Kintsch (1998). Para este autor, compreender um texto exige a construção de um modelo mental coerente, que conecta as ideias expressadas no texto e os conhecimentos prévios do leitor, conhecimentos esses que sejam relevantes para o processo de compreensão do texto em questão. Assim, a compreensão de textos impõe uma conexão de conteúdos suscitados no texto com aqueles da própria experiência do indivíduo, promovendo uma rede de conhecimentos tecida ativamente, não se limitando à recepção passiva de informações nem à extração de significados do texto.

Diversos autores enfatizam a diversidade dos intercâmbios existentes durante a compreensão textual, como as interações entre o leitor e o texto, o leitor e a situação de leitura, o leitor e os conhecimentos prévios relevantes, e entre o autor e o leitor, cuja relação se dá num processo de co-construção do sentido do texto (e.g. SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006; SPINILLO, 2013a; KLEIMAN, 2004; KOCH; ELIAS, 2007; SANTA-CLARA; FERRO; FERREIRA, 2004).

Nesse processo de construção de significados que é a compreensão textual, o leitor interpreta gradativamente o texto, através da busca e da identificação de pistas presentes no texto, da ativação de conhecimentos relevantes, da formulação de previsões e de hipóteses na medida em que se lê e que serão admitidas, alteradas ou refutadas durante a leitura (SOLÉ, 1998). Portanto, a compreensão de um texto caracteriza-se por ser um processo de constante elaboração e reelaboração por parte do leitor, exigindo-o criatividade, flexibilidade e alto grau de elaboração (KLEIMAN, 2004).

Diante do exposto nesta seção, percebem-se alguns aspectos comuns, a saber: (1) a compreensão de texto como ligações entre as proposições do texto, e entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor; (2) o papel ativo do leitor nesse processo, uma vez que produz significados a partir do texto e não apenas retira significados como se o texto contivesse todas as informações a serem compreendidas; (3) outro ponto é a consideração do texto como algo inacabado, sendo a compreensão construída na interação leitor-autor, uma vez que o leitor utiliza informações do texto e de seus conhecimentos de mundo para tecer sua compreensão. Assim, compreensão de texto é um processo que emana do texto, mas, ao mesmo tempo, vai além dele, extrapolando-o (HODGES, 2010).

Apesar dos vários aspectos abordados na compreensão de texto, os autores são unânimes em considerar a importância das inferências nesse processo. Mas, antes de tratar de maneira mais aprofundada das inferências, faz-se necessária a apresentação do modelo de

compreensão de textos de maior aceitação na área, o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998), o qual será adotado também como referencial teórico da presente investigação.

### ***2.1.2 Modelo de Construção-Integração de Kintsch***

Na literatura, é bem aceita a ideia de que a compreensão de texto envolve um modelo mental, havendo diversos modelos que procuram explicar como as estratégias de informações textuais e as informações derivadas dos conhecimentos de mundo do leitor se integram em uma representação mental coerente. Dentre eles, encontram-se os modelos proposicionais (e.g. CASTELFRANCHI; PARISI, 1980; KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978), que consideram que a compreensão adequada de um texto se dá por meio da capacidade que o sujeito possui de construir uma representação mental coerente, como uma estrutura de proposições que se constituem a partir de regras lógicas e linguísticas, constituídas por um predicado e um ou mais argumentos. As proposições reelaboradas mentalmente se organizam em grupos na medida em que detectam um mesmo argumento, o qual pode estar mencionado no texto de forma explícita ou ser captado por inferência (ROAZZI et al., 2013).

Dentre os diversos modelos proposicionais, o de maior aceitação entre os estudiosos é o modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1993, 1998), o qual se caracteriza por ser construcionista, sendo as inferências necessárias para estabelecer a coerência global do texto. Além disso, considera a compreensão de textos como uma construção progressiva de um modelo mental coerente, resultante de conexões entre as informações veiculadas no texto, os significados a elas atribuídos e o conhecimento de mundo do leitor relevante para o processo de compreensão de determinado texto. Sendo assim, à medida que lê, o leitor produz significado a partir do texto.

O modelo de Kintsch (1998) aponta duas fases diferentes de processamento, as quais ocorrem ciclicamente durante todo o processo de compreensão. Inicialmente, há a fase de construção e a ela segue-se a fase de integração, e conforme cada sentença vai sendo compreendida, essas fases se repetem.

Na fase de Construção, as representações mentais vão se constituindo desordenadamente, redundante e, por vezes, contraditório. Esta fase combina características de sistemas simbólicos que envolvem um sistema baseado em regras que constrói representação mental do texto e do conhecimento ativado de maneira gradativa a partir do significado das palavras e das proposições. O *input* textual aciona conhecimentos

relacionados e que estão armazenados na memória de longo prazo, levando-os para a memória de trabalho e, assim, permitindo ao leitor realizar as conexões entre esses conhecimentos e as ideias veiculadas no texto. Diante disso, observa-se que a fase de construção ocorre através das significações de palavras e sentenças, de interconexões de proposições, da ativação do conhecimento de mundo do leitor e da geração de inferências. Kintsch (1998) afirma que há regras para a construção de proposições, regras para a interconexão entre elas formando uma rede, regras para a ativação do conhecimento do leitor e regras para a construção de inferências. Contudo, considera que, nesta fase, as regras de produção são fracas, podendo surgir associações irrelevantes e não adequadas ao contexto.

Na fase de Integração, por sua vez, o leitor produz sentidos ao acrescentar novas informações e conectá-las a informações antigas. Caracteriza-se também pela rejeição de construções inadequadas e pelo leitor ser capaz de organizar a sua compreensão de uma maneira global e coerente. Ao integrar as informações, o leitor consegue perceber as inconsistências que possam existir entre as ideias e proposições no texto, assim como inconsistências entre o texto e o seu conhecimento prévio. A detecção dessas incongruências acontece tanto a nível local (enquanto lê), quanto a nível global (em relação ao texto como um todo). Portanto, esta fase é conhecida como Integração porque o leitor, gradualmente, agrega as informações textuais entre si, integra essas informações com seus conhecimentos de mundo e detecta as inconsistências, já que a integração fica comprometida, sendo possível rejeitar as construções inadequadas e reorganizar a compreensão de maneira coerente.

Outra característica é a necessidade de esquemas para assegurar que as inferências foram realizadas no momento oportuno, e que o conhecimento prévio pertinente seja ativado em cada situação.

Percebe-se que a memória de trabalho tem um papel de destaque no modelo de Construção-Integração. Como visto, neste modelo, o leitor processa o texto em ciclos, os quais são compostos por algumas proposições, em tempo definido, com a finalidade de construir uma representação mental coerente do texto. A proposição deve ser, então, processada e integrada com o restante do texto. Porém, essa integração só é realizada com sucesso se a proposição relevante ainda estiver armazenada na memória de trabalho (YUILL; OAKHILL, 1991; KINTSCH, 1998). Assim, nesse ciclo, a proposição final ou a mais relevante é mantida na memória de trabalho para ser recuperada à medida que a leitura vai avançando. Depois de ocorrida a integração, o conteúdo inicial é transferido para a memória de longo prazo, diminuindo o peso na memória de trabalho, que passa a armazenar a última proposição lida, começando um novo ciclo. Observa-se, assim, que a memória de trabalho

está presente a cada sentença do texto, tendo participação relevante no processo de construção e integração, auxiliando na constituição da representação mental.

Para que seja possível estabelecer os modelos mentais, Kintsch (1998) apresenta três níveis de representação: o código de superfície, o texto-base e o modelo situacional. O código de superfície refere-se à apreensão das palavras e da sintaxe das frases. O texto-base consiste no conjunto de elementos e relações derivados do texto (conteúdo e forma linguística); é uma representação baseada na integração das proposições explicitadas no texto. É sobre o texto-base que o leitor irá estabelecer conexões entre o texto e seu conhecimento de mundo, gerando, assim, o que chamamos de modelo situacional. Este modelo, por sua vez, é uma representação mental que corresponde às elaborações do leitor (constituídas a partir dos conhecimentos linguísticos, experiências de vida e conhecimentos de mundo) integradas ao que o texto traz como informação. Ou seja, o modelo situacional, construído a partir do texto-base, complementa, contextualiza e transforma as informações textuais, permitindo que a estrutura do texto ganhe significado coerente, e assim texto e leitor, a partir de um esforço consciente, interajam de modo a construir e integrar a compreensão (KINTSCH, 2005).

Kintsch (1998) considera o modelo situacional como uma construção na qual o texto-base e os conhecimentos de mundo relevantes do leitor são integrados, propiciando a geração de inferências, nesse processo em que a interação entre leitor e texto é essencial à formação de modelos mentais que permitem a compreensão de texto. Contudo, o referido autor esclarece que não há regras gerais para isso, uma vez que as elaborações de conhecimento do leitor podem divergir conforme a história pessoal de cada leitor (valores, propósitos, estratégias e conhecimentos) bem como de acordo com o texto (maior ou menor clareza e explicitude) e/ou a situação. Além disso, Kintsch também afirma que o texto-base, assim como o modelo situacional, são aspectos que fazem parte de uma única estrutura e que a sua diferenciação tem uma finalidade mais didática e analítica do que prática propriamente.

Neste modelo, a compreensão é um processo de construção de significados a partir da integração de informações literais, que são aquelas encontradas explicitamente no texto, e as inferenciais, que são aquelas implícitas que o leitor deve descobrir com a conexão das informações intratextuais entre si e entre as intratextuais e os conhecimentos prévios (SPINILLO, 2008).

Diante do exposto, percebe-se a importância das inferências no processo de compreensão de texto, conteúdo abordado de forma aprofundada em uma seção em separado. Antes disso, trataremos de outros elementos relevantes envolvidos na compreensão textual.

### 2.1.3 Processos linguísticos e cognitivos envolvidos na compreensão de textos

Vários pesquisadores citam a importância dos fatores linguísticos e cognitivos no processo de compreensão textual (e.g. OAKHILL; YUILL, 1996; PERFETTI et al., 1996; YUILL; OAKHILL, 1991). Os elementos linguísticos estão relacionados aos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e à habilidade de decodificação do leitor; ao passo que os fatores cognitivos envolvem memória de trabalho, ao monitoramento e à capacidade de gerar inferências.

Segundo Yuill e Oakhill (1991), para que haja uma compreensão do texto adequada é importante a participação de dois tipos de processos: baixo nível e alto nível. Conforme Oakhill e Cain (2007), os processos de baixo nível se referem à leitura eficiente e incluem a identificação de letras (decodificação), memória de trabalho e reconhecimento de palavras. Já os processos de alto nível correspondem à construção de sentido, uma vez que incluem a capacidade de fazer inferências, o entendimento da estrutura do texto e o monitoramento da compreensão.

Todos estes fatores, em maior ou menor grau, participam de forma integrada do processo de compreensão de texto. Todos esses elementos serão abordados a seguir, destinando, porém, uma seção separada para as inferências, uma vez que este processo é um dos objetos de estudo da presente pesquisa, sendo necessário um maior destaque a este assunto.

Dentre os processos cognitivos de baixo nível, tem-se a *decodificação*. Alguns autores defendem que os problemas de compreensão ocorrem em função das dificuldades dos leitores em identificar palavras (e.g. PERFETTI, 1985; PERFETTI et al., 1996; STOTHARD, 1994). Ao passo que alguns pesquisadores não consideram que o conhecimento do código linguístico e a fluência em leitura garantem uma compreensão adequada, pois compreender vai além de decodificar palavras (e.g. GOUGH; HOOVER; PETERSON, 1996; KOCH; ELIAS, 2007; MAHON, 2002; FERREIRA; DIAS, 2002; OAKHILL; CAIN, 2007; YUILL; OAKHILL, 1991). Há pesquisas, inclusive, que apontam que as habilidades básicas da linguagem, como a decodificação, se desenvolvem relativamente independentes da capacidade de compreensão (KENDEOU et al., 2007; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003).

A *sintaxe*, definida como a capacidade para refletir sobre os aspectos sintáticos da língua e para regular sua aplicação (GOMBERT, 1992), é outro elemento que influencia a compreensão de textos, pois o conhecimento e o uso de normas gramaticais auxiliam no entendimento das sentenças. Nesse sentido, este conhecimento pode ajudar, de maneira mais

específica, os leitores a identificar e retificar seus erros de leitura, melhorando o monitoramento da compreensão (OAKHILL et al. 2003).

O *vocabulário* está também associado à compreensão de textos. A literatura da área admite que dificuldades de vocabulário, tais como o desconhecimento de termos utilizados, tornam a leitura mais lenta, bem como podem impedir a construção de significados. Sendo assim, um conhecimento lexical rico e amplo tende a ajudar na compreensão de textos, contudo, este fator não pode ser considerado como determinante desta habilidade (OAKHILL; CAIN, 2007; PERFETTI et al., 1996).

Os *conhecimentos prévios* que o leitor possui sobre as informações tratadas no texto funcionam como um processo desencadeador de grande importância para a compreensão, requeridos para monitorar a leitura e a construção de um esquema mental coerente (PERFETTI et al., 1996). De acordo com Fulgêncio e Liberato (2001), os conhecimentos prévios são essenciais ao estabelecimento das representações mentais e sua carência ou a sua falta pode prejudicar substancialmente ou até mesmo impedir as conexões de sentido, tornando-se um grande obstáculo para uma compreensão eficiente.

A *memória*, considerada um processo de alto nível, desenvolve um papel central em todas as formas de pensamento complexo, assim como na compreensão de textos. Dois tipos de memória são considerados na compreensão textual: a memória de trabalho e a de longo prazo. Apesar da importância de ambas, a memória de trabalho tem sido mais relacionada à compreensão, pois exige que o leitor transforme uma sequência de símbolos ao longo do tempo e possibilita o armazenamento de informações temporariamente a fim de que construa e integre os conhecimentos àqueles veiculados no texto (e.g. PERFETTI et al., 1996; STOTHARD, 1994; YUILL; OAKHILL, 1991).

No seu modelo de Construção-Integração, Kintsch (1998), destaca a importância da memória de trabalho para a compreensão de textos, uma vez que ela está presente em todo o processo de leitura, auxiliando a construir e integrar a representação mental. A memória de trabalho possibilita o armazenamento temporário de informações veiculadas no texto e de informações prévias relacionadas ao texto, as quais são resgatadas da memória de longo prazo a fim de que o leitor estabeleça relações entre elas, construindo, assim, o sentido do texto.

O *monitoramento* é uma capacidade metacognitiva que permite ao leitor ter consciência de seu próprio processo de compreensão de textos. O leitor eficiente é capaz de avaliar a sua compreensão enquanto lê e a consistência interna do texto, podendo detectar as incoerências no texto, bem como perceber a sua dificuldade em compreender o texto como um todo ou determinado fragmento do mesmo. Nesse sentido, Ruffman (1996) afirma que a

capacidade de monitoramento permite a um bom leitor identificar suas dificuldades e, então, buscar compreender a razão de suas dificuldades e adotar estratégias para ultrapassá-las. Estas estratégias envolvem a autocorreção, a repetição da leitura, a realização da leitura em velocidade mais lenta, a seleção de informações relevantes, a procura de outras fontes para obter informações, entre outras. Falhas na capacidade de monitoramento geram dificuldades em eleger e utilizar a estratégia mais adequada, bem como podem gerar problemas para detectar as inconsistências de compreensão ou, percebendo a dificuldade, não ter condições de especificá-la (OAKHILL; YUILL, 1996; YUILL; OAKHILL, 1991).

Após todas essas considerações teóricas, percebe-se que são muitos os fatores linguísticos e cognitivos envolvidos na compreensão de textos e que, apesar de todos serem necessários para uma compreensão eficiente, nenhum, isoladamente, é suficiente. Ademais, percebe-se também uma relação entre, praticamente, todos os fatores discutidos e as inferências, processo cognitivo de alto nível e de extrema importância para uma compreensão textual adequada. Sendo assim, como já mencionado, as inferências serão discutidas numa seção em separado pelo fato destas serem o cerne da compreensão de texto e um dos objetos de estudo do presente trabalho.

## **2.2. Processos inferenciais e a compreensão de textos**

Observa-se, na literatura, que o interesse em estudar as inferências é antigo, sendo este tema investigado por autores das mais diversas perspectivas teóricas. De maneira geral, há uma concordância entre os pesquisadores em considerar as inferências como fundamentais num processo de compreensão textual eficiente.

Para Grice (1975), as inferências são processos cognitivos que facilitam o acionamento da informação e são fundamentais para a coerência conversacional. McLeod (1977) também considera as inferências como um processo cognitivo e acrescenta que elas são baseadas em informações explícitas (linguísticas ou não linguísticas), em um contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido estabelecidas anteriormente.

Frederiksen (1977) considera que as inferências ocorrem quando um indivíduo opera uma informação semântica para gerar uma nova informação semântica, ou seja, quando suscitam novos conceitos de estruturas proposicionais. Destacando também o papel semântico das inferências, Beaugrande e Dressler (1981) defendem que as inferências estão postas para resolver um problema de continuidade de sentido, uma vez que as consideram como operações que consistem em suprir conceitos e relações para preencher lacunas.

No conceito advogado por Brown e Yule (1983), as inferências são vistas como um processo no qual o leitor deve ir do sentido literal do que está escrito ao que o autor pretendeu transmitir. Sendo assim, as inferências seriam relações feitas pelo leitor na tentativa de interpretar a intenção do autor do texto.

McKoon e Ratcliff (1992) e Shiro (1994) também enfatizam a questão da implicitude das informações ao definirem inferência, uma vez que a consideram como um pedaço de informação que não é afirmado de maneira explícita e inclui uma série de fenômenos envolvidos para o acréscimo de novos conceitos e conexões das partes entre si.

Nessa perspectiva, Beeman (1993), Sperber (1996) e Jurado, Bustamente e Perez (1998) afirmam que a construção de uma inferência exige a habilidade de analisar além da informação dada, através das conexões com conhecimentos de mundo, premissas e deduções sobre um determinado assunto, bem como outros elementos contextuais e fatores do próprio texto. Sustentam ainda que a atividade inferencial é uma ação inteligente que envolve raciocínio lógico e criativo por meio da união de novas informações às antigas, permitindo o surgimento de novas conclusões.

Gutiérrez-Calvo (1999), por sua vez, sustenta que as inferências são representações mentais que o indivíduo constrói e que contribui para entender o texto ao integrar seus conhecimentos de mundo aos sentidos explícitos na mensagem.

Macedo (1999) afirma que a inferência é uma atividade cognitiva e intencional, sendo uma habilidade essencial na tomada de decisão em situação-problema, uma vez que o sujeito precisa mobilizar recursos através de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações para responder de forma adequada aos objetivos do contexto comunicativo.

Para Dell'Isola (2001), a inferência é um processo cognitivo que produz novas proposições a partir de outras fornecidas anteriormente, em um determinado contexto. E estas inferências não ocorrem apenas a partir das informações veiculadas no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida com os quais preenche as lacunas textuais.

Coscarelli (2003), a esse respeito, também defende que as inferências são realizadas porque nenhum texto é completo, sendo imperativa a elaboração de inferências por parte do leitor a partir de seu conhecimento de mundo. Para esta autora, as inferências podem ser definidas como informações agrupadas à representação mental do texto a partir de informações organizadas em esquemas, os quais são acionados durante a leitura.

Marcuschi (2008) afirma que as inferências são processos cognitivos que levam a construção de uma representação mental dos sentidos, os quais são baseados na informação

textual e no contexto. Para ele, um leitor é considerado maduro, isto é, crítico, questionador e reconstrutor de informações e saberes, quando possui a capacidade de reconhecer a intenção comunicativa do autor. Para ele, as inferências preenchem as lacunas deixadas pelo autor de maneira que o texto pode ser entendido como algo inacabado, sendo o seu significado um produto de uma coautoria em que o autor produz parcialmente o texto e o leitor o completa. Este autor ainda salienta que as inferências desempenham o papel de provedoras de contexto integrador para as informações e estabelecem a continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência; funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, como também estratégias ou regras arraigadas ao processo.

Apesar de o processo inferencial conferir certa flexibilidade, tendo o leitor a liberdade para construir sentidos, não se pode inferir qualquer coisa, uma vez que o leitor é limitado pelos significados trazidos pelo texto e suas condições de uso. Sendo assim, o texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor, através de sua interação com seu mundo de significação, e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita, mas sem oprimir, as possibilidades de construção de novos significados (MARCUSCHI, 1996, 2008).

Santos (2008), por sua vez, define inferências como

O resultado de uma estratégia cognitiva cujo produto final é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Ou seja, inferir não é mais do que fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto inferir é suplementar informação não verbalizada no texto (p.25).

No modelo de Construção-Integração de Kintsch, em que se baseia a autora supracitada, as inferências são entendidas como um modelo mental construído a partir do que é lido e da integração destas informações com os conhecimentos prévios do leitor, tendo este indivíduo um papel ativo neste processo. Para Kintsch e Rawson (2005), as inferências são peças-chave na construção do texto base e têm papel de destaque na formação de um modelo situacional coerente. Isto porque os textos não são totalmente explícitos, havendo lacunas a serem completadas pelo leitor.

Os conceitos expostos até aqui não divergem entre si em sua essência, e demonstram como é possível compreender um texto aplicando estratégias inferenciais, uma vez que estas são resultados de integração entre as informações veiculadas no texto e as proposições construídas pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios. Ademais, observa-se que todas essas conceituações se referem a pelo menos duas características básicas das inferências, a saber: (i) o acréscimo de novas informações ao texto e (ii) a integração de partes do texto a

fim de preencher as lacunas de sentido. Em menor frequência, pôde-se perceber que os estudos sobre inferência também trazem como característica importante a associação das informações veiculadas no texto com o conhecimento de mundo e experiências do indivíduo.

Embora estas definições retratem características essenciais à atividade inferencial, algumas relatam certos elementos que precisam ser melhores examinados a fim de que possamos ter um conceito mais delimitado e uma visão mais adequada do que seria esse processo. Nesse sentido, pode-se ser feita uma crítica ao conceito elaborado por McLeod (1977), por exemplo. Como visto, as inferências resultam de processos que os leitores realizam durante a compreensão em que integram informações explícitas no texto com os seus conhecimentos prévios, e não são informações completamente veiculadas no texto, já prontas, como diz o referido autor, sem que seja necessária essa integração. Além disso, McLeod (1977) afirma que as inferências são geradas apenas no discurso escrito, o que não é verdade, uma vez que pode realizar inferências em qualquer tipo de comunicação (COSCARRELLI, 2002; SANTOS, 2008).

Sendo assim, apesar das diversas definições e importâncias destas, é preciso estar atento e ter um olhar crítico sobre elas a fim de que não se deixe levar pelo engodo de que tudo é inferência, desviando-se da sua essência e, assim, prejudicando o entendimento deste processo e, por conseguinte, da compreensão de texto.

O presente estudo entende inferência na perspectiva de Kintsch, considerando-a como um processo cognitivo em que o indivíduo constrói uma representação mental/esquema do texto a partir da integração das informações explícitas e implícitas nele e daquelas postas pelo leitor por meio de seus conhecimentos prévios. Sendo assim, as inferências preenchem as lacunas deixadas pelo autor de forma que o texto pode ser entendido como algo inacabado, sendo seu significado (co)construído na parceria autor-leitor. Ressalta-se, contudo, que apesar do processo inferencial ser bastante flexível, a construção dos sentidos por parte do leitor é demarcada pelo autor através dos significados trazidos pelo texto, dos objetivos que ele pretende alcançar.

Nesse sentido, a habilidade de gerar inferências é considerada uma das características que mais diferem leitores habilidosos daqueles pouco habilidosos, uma vez que elas são responsáveis por preencher as lacunas de informações existentes no texto, bem como conectar as informações que estão explicitadas no texto. E isto tem sido constatado em diversas pesquisas, as quais têm constatado que muitas das dificuldades de compreensão são decorrentes de problemas no estabelecimento de inferências (YUILL; OAKHILL, 1991;

OAKHILL; YUILL,1996; VIDAL-ABARCA; RICO, 2003; CAIN; OAKHILL, 2004; SPINILLO, 2008).

Assim como acontece com a definição, há uma variedade de classificações no que diz respeito à tipologia das inferências, sendo algumas controversas. Na próxima sessão, serão apresentadas algumas classificações divulgadas em pesquisas sobre o tema, focalizando, sobretudo, alguns tipos de inferências que interessam às nossas análises.

### **2.2.1 Os tipos de inferências investigados nesse estudo: previsão e causalidade**

Algumas pesquisas apontam diferenças no nível de compreensão em relação a diferentes tipos de textos (SANTOS, 2008; SPINILLO; ALMEIDA, 2015) e tipos de inferências (SPINILLO; MAHON, 2007; SPINILLO; ALMEIDA, 2015). A seguir, serão apresentadas as principais formas de classificação de inferências utilizadas na literatura.

Warren, Nicholas e Trabasso (1979) propõem três classes de inferências em narrativas, a saber: as inferências lógicas, informacionais e as avaliativas. As inferências lógicas resultam das relações causais entre as proposições do texto; as inferências informacionais são geradas a partir das relações sobre eventos e personagens; e as avaliativas referem-se ao julgamento do leitor sobre a ação dos personagens. Pode-se perceber que os autores utilizam uma taxionomia linear, estruturada em uma única dimensão: para frente e para trás ao longo da cadeia de eventos presentes no texto.

A principal crítica feita à taxionomia destes autores é que ela destaca as relações objetivas e intratextuais, como se o texto tivesse um único sentido, diminuindo o papel do leitor na construção de significados (GRAESSER; SINGER; TRABASSO, 1994; GRAESSER; ZWAAN, 1995; MARCUSCHI, 1985; SAMPAIO; SPINILLO, 1986).

Singer e Ferreira (1983) buscaram classificar as inferências a partir do ponto de vista da direção para a qual apontam em relação ao texto. Assim, as inferências podem ser divididas em dois tipos gerais: inferências conectivas e preditivas. As primeiras (originalmente, *backward inferences*) especificam uma relação entre a sentença atual e uma parte anterior do texto. São necessárias para a coerência da mensagem e, por isso, precisam ser feitas durante a leitura. Já as inferências preditivas (originalmente, *forward inferences*) não são essenciais para a coerência e podem ter um alto grau de probabilidade. Elas não são elaboradas durante a leitura, mas após a sua conclusão.

No que diz respeito à classificação, Graesser et al. (1994) apresentam um novo olhar quando passam a enfatizar não apenas a natureza da informação inferencial, mas a origem das

inferências. A partir de textos narrativos, os referidos autores criaram uma classificação com o objetivo de mostrar a diversidade de inferências que um texto pode gerar em razão do que veicula e dos conhecimentos de mundo trazidos pelo leitor. Apesar desta classificação não contemplar todas as classes de inferências que um texto possa suscitar, ela permite uma compreensão adequada de textos narrativos, uma vez que tratam de informações sobre tempo, espaço e personagens (características físicas, psicológicas, reações emocionais, motivação), ações, eventos e relações de causa e efeito. Esta classificação foi adotada por Maia e Spinillo (2005) em estudo desenvolvido com crianças, adultos universitários e adultos do programa EJA, e por Spinillo e Mahon (2007) em estudo desenvolvido com crianças.

Importante ressaltar que diferentemente de Warren et al. (1979), a classificação proposta por Graesser et al. (1994) não trata as informações textuais como uma cadeia de eventos em que uma proposição está interligada com aquela que a sucede ou precede. Na proposta de Graesser et al. (1994), as informações se integram com todo o texto, o que rompe a ideia de linearidade subjacente ao modelo de Warren et al. (1979), e enfatizando a ideia de rede em que as conexões incidem de forma múltipla no interior do texto e articuladas aos conhecimentos de mundo do leitor.

Kintsch (1998) classifica as inferências em processos de geração automática e processos de geração controlada. No primeiro tipo, os conhecimentos são gerados durante a compreensão, sem que o leitor tenha consciência disso. Já no processo de geração controlada, as inferências são estabelecidas de maneira consciente, nos momentos em que há problemas de compreensão, funcionando, portanto, como procedimento de reparo por meio de raciocínio dedutivo do leitor.

Após uma revisão de literatura, Coscarelli (2002) afirma que é comum a divisão das inferências em conectivas e elaborativas. As primeiras caracterizam por estabelecer coerências entre as diversas partes do texto e conectar as informações do texto. Já as elaborativas relacionam as informações do texto ao conhecimento de mundo do leitor, não sendo locais como as conectivas, mas tendo um caráter mais global.

Segundo Vidal-Abarca e Rico (2003), as inferências podem ser classificadas como inferências de conexão textual e extratextuais. A primeira refere-se às inferências elaboradas a partir da articulação entre ideias expostas no texto que são sucessivas ou próximas, que possuam um referente comum, que uma causa a outra ou outro tipo de relação, buscando tornar explícitas as relações implícitas no texto. Têm como característica a manutenção da progressão temática e/ou da continuidade argumentativa. Já as inferências extratextuais derivam de uma conexão entre o que está explicitado no texto e o conhecimento de mundo do

leitor, sendo ativadas informações prévias contidas na memória de longo prazo. O leitor é capaz de fazer uma representação mental mais global do texto, pois esse tipo de inferência implica num processamento mais profundo da informação.

Vidal-Abarca e Rico (2003) afirmam que os motivos das dificuldades em compreensão de textos devem ser buscados nas dificuldades de se gerar inferências. De certa maneira, Yuill e Oakhill (1991) também indicam isso ao mostrar estudos em que o controle da memória de trabalho e de níveis de habilidade de decodificação não são suficientes para garantirem o estabelecimento de inferências. Portanto, entende-se que a causa das dificuldades de compreender adequadamente um texto são as inferências, uma vez que são as responsáveis para preencherem as lacunas deixadas pelo autor do texto e permitirem o estabelecimento de conexões entre as passagens do texto.

Brandão (2005) investigou perguntas de compreensão de natureza inferencial e identificou inferências de dois tipos: de coesão e de preenchimento de lacuna. Segundo a autora, as inferências de coesão exigem do leitor a integração de informações apresentadas em diferentes sentenças do texto, através da utilização de seus conhecimentos sintáticos. Ao passo que as de preenchimento de lacuna requerem do leitor a integração entre as informações dadas no texto e seus conhecimentos de mundo.

King (2007), em sua classificação, considera que a quantidade e a qualidade das inferências estabelecidas são fatores fundamentais que distingue uma compreensão rasa de uma profunda. Na compreensão rasa, as inferências tomam como base o texto e são feitas automaticamente, fazendo com que o leitor absorva apenas os significados explícitos, as informações mais objetivas, construindo uma representação do texto minimamente coerente.

Já na compreensão profunda, além dessas, ocorrem também as inferências mais complexas, que dependem dos conhecimentos de mundo do leitor para que, integrados às informações expressas no texto, haja um entendimento da mensagem veiculada no texto. Percebe-se, então, que na compreensão profunda há uma intencionalidade, já que para a sua ocorrência é necessário o esforço do leitor. Além disso, este é um tipo de inferências em que a compreensão é mais ricamente integrada, sendo possível que o leitor identifique as causas dos eventos descritos no texto, as motivações dos personagens, as consequências prováveis de suas ações e ainda a intenção do autor.

Outra classificação que toma por base a origem das inferências é a utilizada por Spinillo e Mahon (2007). Para elas, as inferências podem ser geradas a partir do texto (*inferências intratextuais*) ou a partir do conhecimento de mundo do leitor (*inferências extratextuais*). Esta categorização se baseia na proposta de Graesser e Zwaan (1995), Graesser

et al. (1994) e é adotada também por Brandão e Spinillo (1998), Mahon (2002), Vidal-Abarca e Rico (2003) e Maia e Spinillo (2005).

Segundo Spinillo e Mahon (2007) as inferências intratextuais caracterizam-se por serem geradas a partir da associação das ideias do texto, através de uma conexão inferencial entre as sentenças. Tais inferências podem apresentar relações de causalidade ou de natureza lógica dedutiva. Elas são responsáveis pela continuidade entre os ciclos de processamento do texto. Por outro lado, as inferências extratextuais são geradas a partir de conhecimentos de mundo do leitor contidos na memória de longo prazo, que são associadas às informações veiculadas de maneira explícita no texto. Os conhecimentos do leitor são acionados pelo texto, resultando numa seleção de tais conhecimentos, a qual não ocorre de maneira aleatória, mas sim a partir de uma avaliação do que é relevante para a compreensão do texto em questão.

Nesse sentido, Keenan, Potts, Golding e Jennings (1990) afirmam que é preciso que o leitor preencha as lacunas, uma vez que não é possível construir uma representação mental a partir de uma recepção passiva de informações. Portanto, é o processo inferencial responsável por fazer uma ponte entre as ideias explicitadas no texto, e entre estas e os conhecimentos prévios do leitor, isto é, responsável pela integração de informações intratextuais e extratextuais (SPINILLO; MAHON, 2007).

Marcuschi (2008) propõe uma classificação que pode ser utilizada com diferentes tipos de textos, como também com a análise de inferências elaboradas por crianças e adultos. A sua classificação aponta para a consideração dos vários tipos de inferência construídos nos diferentes níveis da representação textual, destacando as relações entre o texto, o sujeito e o contexto. De modo sintético, a classificação de inferências deste autor está organizada da seguinte maneira:

- a) Inferências de base textual: constituídas pelas inferências lógicas que ocorrem, geralmente, nas situações cotidianas e compreendem os pensamentos dedutivo, indutivo, abduutivo e condicional. Fazem parte também as inferências semânticas que ocorrem por associação generalização e correferenciação;
- b) Inferências de base contextual: compostas pelas inferências mais presentes na leitura de textos, pois são relacionadas aos conhecimentos pessoais, valores, crenças e ideologia dos sujeitos. São inferências pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);
- c) Inferências sem base textual: falseadoras e extrapoladoras.

Há também uma classificação de inferências baseada no conhecimento: inferências de estado e de evento (COSCARELLI, 2002). As primeiras envolvem fatos e circunstâncias, não tendo, geralmente, papel importante na causalidade dos eventos. As inferências de evento, por sua vez, geralmente são causais e conectam as sentenças à representação das informações anteriores no texto, o que proporciona a coerência. As inferências de eventos futuros dizem respeito à expectativa dos eventos ainda não ocorridos e que virão na sequência, sendo essas denominadas de inferências de previsão.

Conforme Spinillo e Mahon (2007), a inferência de previsão se refere a eventos não relatados que necessitam de antecipação feita pelo indivíduo a partir de informações já mencionadas no texto. Segundo as autoras, a inferência de previsão ainda é pouco estudada (e.g. HODGES, 2010; HODGES; NOBRE, 2012; SPINILLO; ALMEIDA, 2015), e requer a utilização de metodologia *on-line*, a qual será discutida em maiores detalhes mais adiante.

Diante do exposto, verifica-se que há uma grande variedade de classificação de inferências resultante da utilização de diferentes critérios. Porém, apesar das classificações aparentemente divergirem, a categorização baseia-se nos mesmos princípios conceituais.

No presente estudo, foi investigada a compreensão textual de crianças a partir das relações entre os diferentes tipos de texto e de inferências, dentre elas as de previsão e as de causalidade, fazendo-se, portanto, necessária uma maior discussão a respeito desses tipos de inferências.

### *As inferências de previsão*

Solé (1998) define previsão como o estabelecimento de hipóteses razoáveis sobre o fragmento do texto a ser lido, construídas com base na interpretação do que já foi lido e nos conhecimentos prévios e experiências do leitor. Cassidy e Baumann (1989) acreditam que as perguntas inferenciais de previsão mantêm os leitores concentrados no texto, contribuindo para uma compreensão mais adequada.

As perguntas de previsão, segundo Solé (1998), podem ser estabelecidas em qualquer tipo de texto, sendo importante que elas estejam de acordo com o objetivo geral da leitura do texto, já que, como se busca uma compreensão geral, tais perguntas, inicialmente, não deveriam se referir a detalhes ou informações específicas. Contudo, nada impede que, depois de se alcançar o objetivo geral, outros possam ser elaborados. Além disso, essa autora afirma que a superestrutura do texto (por exemplo, narração ou exposição) e sua organização

fornecem pistas que podem auxiliar a formular e ensinar a formular perguntas pertinentes ao texto.

Para Solé (1998) ao se trabalhar as inferências de previsão nas narrações ou nas poesias pode-se encontrar dificuldades ao tentar ajustá-las ao conteúdo real, sendo importante utilizar diferentes indicadores (títulos, o que se sabe sobre o autor, ilustrações, personagens, cenário, entre outros) a fim de se chegar a uma compreensão adequada do texto. Já nos textos expositivos, os títulos apresentam uma relação mais objetiva com o assunto que será lido, porém, muitas vezes, são difíceis de serem compreendidos por crianças. Nesses casos, é interessante levar as crianças a uma reflexão sobre o título a fim de pensar sobre o que conhecem e o que não conhecem a respeito dele.

Sendo assim, a previsão abrange os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos de leitura, tais como os fatos que se sucedem na história e os indicativos, permitindo prever o que vai acontecer, ajudando no processo de compreensão.

Ademais, Solé (1998) destaca a importância de que a previsão possibilita uma interpretação progressiva do texto, permitindo definir as principais ideias do texto e, assim, elaborar suas próprias ideias, integrando o objetivo da leitura, os conhecimentos prévios e o que este processo de leitura fornece. Portanto, a partir das previsões e de suas constantes verificações é possível construir o significado do texto.

Santa-Clara e Spinillo (2006) sustentam que durante o processo de compreensão, o leitor cria imagens e representações mentais sobre o que é tratado no texto, as quais geram expectativas e antecipações sobre algo que ainda está por vir. Nesse sentido, ao realizar inferências de previsão, o leitor desempenha um papel ativo uma vez que elabora a compreensão e interage com ele concomitantemente. Assim sendo, uma boa previsão seria aquela compatível e plausível com o texto (SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006; SOLÉ, 1998).

Spinillo e Mahon (2007) defendem que as perguntas de previsão tratam de eventos ainda não narrados, exigindo que o leitor realize uma antecipação acerca das informações a serem veiculadas no texto. As autoras comentam que a análise da inferência de previsão envolve três elementos: a previsão propriamente dita, explicações sobre as bases geradoras da previsão feita e a verificação se a previsão foi realizada no momento de leitura do texto ou não. Este último aspecto está relacionado ao monitoramento da compreensão.

Hodges e Nobre (2012), por sua vez, acrescentam que as inferências possibilitam ao leitor criar hipóteses relacionadas ao que descobrirá no texto. Nesse sentido, Spinillo e Almeida (2015) afirmam que as inferências de previsão correspondem a eventos e pontos de

vista ou justificativas que ainda não expostas no texto, o que exige antecipação do leitor sobre os acontecimentos seguintes. Portanto, a natureza desse tipo de inferência justifica a sua ocorrência ser possível apenas antes e durante a leitura, e não após.

Há uma escassez com relação às investigações sobre compreensão de textos e a elaboração de inferências de previsão. Talvez, isso se explique pelo fato destas inferências exigirem pesquisas que utilizem a metodologia *on-line*, a qual ainda é pouco utilizada na área (ver SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016). Na verdade, os estudos brasileiros sobre compreensão que utilizam esta metodologia foram realizados por Spinillo e colaboradores (ver SPINILLO; MAHON, 2007; SPINILLO; HODGES, 2012; MAIA, 2004; SPINILLO; ALMEIDA, 2015).

A título de esclarecimento, a metodologia *on-line* (ou leitura interrompida) é um processo no qual o leitor realiza a leitura de pequenos trechos e, em seguida, responde a alguns questionamentos que tem como objetivo investigar a habilidade de gerar inferências e acessar o conhecimento relacionado aos tipos de informações que permitissem que a compreensão fosse estabelecida. Por isso, as perguntas inferenciais de previsão ao longo do texto configuram-se como um facilitador, sobretudo, no que concerne à identificação e à explicação das informações que estão na base da geração de inferências (MAHON, 2002; MELO, 2006).

Solé (1998) advoga que quando o processo de previsão não acontece, a leitura se torna ineficaz. Isto porque não há compreensão do texto lido e porque não se sabe o que se compreende. A esse respeito, Solé (1998, p. 27) assegura

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Diante do exposto, percebe-se que as inferências de previsão são de grande relevância no processo de compreensão textual, pois a partir das interpretações que são feitas ao longo do texto é possível deduzir as suas ideias basilares com relação aos objetivos que levaram o leitor a lê-lo, bem como o permite dirigir a leitura de maneira precisa e crítica, tornando-a mais eficaz (SOLÉ, 1998).

### *As inferências de causalidade*

Tradicionalmente, as pesquisas da área examinam basicamente a compreensão em textos narrativos. Contudo, estudos recentes demonstram que o tipo de texto pode influenciar diferentes aspectos das habilidades linguísticas de crianças, como é o caso do trabalho de Spinillo e Almeida (2015). Estas autoras investigaram a compreensão em crianças a partir das relações entre tipos de textos distintos (narrativo e argumentativo) e o estabelecimento de inferências (causais, de estado e de previsão). Os resultados indicaram que a natureza da informação inferencial a ser estabelecida influencia o nível de compreensão da criança, que, por sua vez, é influenciada pelo tipo do texto a ser compreendido.

Ao se considerar as diversidades entre os tipos de textos, observam-se, por exemplo, que as relações de causalidade<sup>1</sup> não se configuram da mesma maneira nos diferentes tipos de textos.

O texto narrativo se constrói, segundo Spinillo e Silva (2010), por um encadeamento de ações/eventos seguidos de um fechamento que finaliza a narração, sendo suas principais características a continuidade e temporalidade. Souza e Carvalho (1995) também sustentam que um texto narrativo se caracteriza por uma sequência de ações que acontecem através do tempo e espaço. Portanto, em textos narrativos, as relações de causalidade se dão por meio da temporalidade.

Já no argumentativo, a causalidade se aproxima mais de uma explicação, uma vez que esse tipo de texto tem a função primordial de convencimento e apresentação de um ponto de vista frente a um tema específico (SPINILLO; SILVA, 2010). Segundo Leitão (2001), a argumentação se caracteriza por envolver um ponto de vista, que exprime a opinião de alguém (escritor, personagens) sobre um tema polêmico; uma justificativa (argumento de suporte) relacionada às razões que sustentam os pontos de vista; e os contra-argumentos que são as possíveis oposições e restrições frente a um ponto de vista e suas justificativas.

Dessa maneira, pelo fato dos textos apresentarem características estruturais distintas, parece que as relações de causalidade se dão de maneira distinta em cada um.

As relações de causalidade, na realidade, há muito têm interessado estudiosos de diferentes campos do conhecimento, como no campo da psicologia e da lógica. Na psicologia, o estudo do conflito foi objeto de interesse de muitos autores, especialmente, de Jean Piaget,

---

<sup>1</sup> Segundo Andrade (2007), a causalidade se materializa em uma relação que envolve dois acontecimentos, dois fatos, dois estados de coisa ou até mesmo dois objetos, em que o surgimento do primeiro induz, origina, determina ou condiciona a ocorrência do segundo. Portanto, a causalidade pode ser vista como a causa primeira, originária ou determinante de uma segunda, que é, portanto, uma consequência, um efeito, uma conclusão.

que investigou, no campo da psicologia genética, sobre o conflito cognitivo e desenvolvimento intelectual. A partir da caracterização do pensamento lógico infantil, Piaget (1999), abordou diferentes noções como a de causalidade física e outras referentes à representação do mundo pela criança, utilizando explicações causais. A noção de causa utilizada por Piaget é a de uma relação que a razão institui entre as coisas (objetos físicos) ou entre as coisas e o sujeito-físico e que procede de nossa capacidade de dedução (PARRAT-DAYAN, 1998). Levando em consideração que a pergunta primária, epistemológica, deste teórico se referia à relação entre pensamento e as coisas, ou entre o organismo e o meio, é possível compreender porque a noção de causa e o tema da causalidade tenham sido tão caros a ele.

Na teoria piagetiana, a causalidade é o processo de atribuir aos objetos uma organização que é análoga à forma como o sujeito coordena suas próprias ações. É uma forma de abordar o real, pois o sujeito atribui uma causa aos fenômenos da realidade externa em razão do estágio de desenvolvimento em que se encontra. Portanto, a causalidade é o processo pelo qual o sujeito busca uma organização, uma lógica nos fatos que observa.

Piaget (1972) distingue a causalidade psicológica da causalidade física. Este autor considera a causalidade psicológica como a relação entre o motivo para uma ação e sua consequência, ao passo que a causalidade física pode ser definida como a relação causa e efeito, em que a causa está relacionada ao mundo físico objetivo. Assim, ao estabelecermos conexões entre estas concepções e os tipos de textos, observamos que a causalidade no texto narrativo pode ser física ou psicológica, já que a causalidade no texto narrativo se estabelece, muitas vezes, em termos de sucessão de eventos ou como um evento sendo a causa de outro. Já nos textos argumentativos, a causalidade tende a ser de natureza psicológica, uma vez que assume funções explicativas para justificar um ponto de vista sobre determinado tema.

Na área da lógica, dentre os principais teóricos encontra-se Patrick Charaudeau (1992), renomado linguista francês, especialista em análise de discurso. Segundo este teórico, a causalidade é uma operação que une duas asserções, de tal forma que a existência de uma acarreta a ocorrência da outra, sendo esta o ponto objetivo da primeira, não importando a ordem em que se apresentem na construção do enunciado. Portanto, de acordo com esta visão, o princípio da causalidade está na origem dos fenômenos da natureza, bem como no centro do raciocínio humano, já que a causa está no núcleo de toda a teoria da indução.

Charaudeau (2009) afirma que a partir da organização do discurso, a relação de causalidade ocorre de maneira diferenciada. Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 53), a argumentação é

uma atividade verbal e social que tem por objetivo reforçar ou enfraquecer a aceitabilidade de um ponto de vista controverso junto a um auditório ou a um leitor, alegando proposições destinadas a justificar (ou a refutar) esse ponto de vista diante de um júri racional.

Sendo assim, nos textos argumentativos busca-se expor e provar as causalidades entre os acontecimentos numa visão racional a fim de persuadir o interlocutor, isto é, *A porque B*.

Conforme Charaudeau e Maingueneau (2004), a narração se caracteriza por um ato de contar, sendo necessária a representação de uma sucessão temporal de ações e uma elaboração da intriga<sup>2</sup> que dê sentido a essa sucessão de ações e de eventos no tempo. Segundo estes autores, “a narrativa explica e coordena ao mesmo tempo em que conta, ela substitui a ordem causal pelo encadeamento cronológico” (p. 343). Portanto, os textos narrativos se caracterizam por construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato e a causalidade está implicada na relação ação-reação, ou seja, *Se A, então B*.

Paiva (1992) afirma que, linguisticamente, a relação de causalidade pode se manifestar através do ato de conseqüenciar ou do ato de explicar. O ato de conseqüenciar caracteriza-se por um fato ser apresentado em consequência de outro (*Se A, então B*). Já no ato de explicar se apresenta um fato X como origem ou motivação para um fato Y. Portanto, observa-se que a noção de causalidade pode ser tomada em sentido estrito, relacionada a outras noções como as de condição e tempo, ou em sentido amplo, referente a noções como as de razão, explicação, justificativa e argumento.

Fazendo uma ponte com os tipos de textos, observamos que o ato de conseqüenciar se aproxima mais dos textos narrativos, já que a temporalidade é aspecto central nas relações de causalidade presentes. Enquanto que o ato de explicar se aproxima mais dos textos argumentativos, uma vez que nestes tipos de textos a exposição e a defesa de pontos de vista são características essenciais, sendo necessária a explicação das motivações para que seja possível persuadir outrem.

Voltando ao assunto deste tópico, as inferências, estudos mostram que as inferências classificadas como sendo de causalidade são tratadas em bloco ou de forma geral, isto é, sem especificar as nuances ou as possíveis naturezas que caracterizam a causalidade.

Colocando em evidência as inferências de causalidade e os tipos de textos, é possível pensar que, no texto narrativo, as inferências de causalidade se caracterizam como sendo

---

<sup>2</sup> Bronckart (1999, p. 219) afirma que intriga é o “processo de selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim”.

implicativas já que estão relacionadas a uma compreensão baseada na sucessão de fatos/ eventos que se sucedem em uma cadeia lógica. Já no texto argumentativo, pode-se pensar que as inferências de causalidade se caracterizam como sendo explicativas, já que estão baseadas numa compreensão dos pontos de vista expostos e defendidos a respeito de um determinado assunto, assumindo, portanto, funções explicativas.

Ressalta-se que estes serão os termos utilizados na presente pesquisa (inferências de causalidade implicativa e inferências de causalidade explicativa) no mesmo sentido em que foi explicado acima.

Importante salientar que tais considerações não tratam as inferências de causalidade implicativa e explicativa como pertencentes exclusivamente a um ou outro tipo de texto, mas que sua incidência seria mais frequente em determinados tipos de textos devido às estruturas que cada um apresenta. Nesse sentido, a causalidade, no texto narrativo, estaria associada às relações de causa e efeito ou às motivações dos personagens, enquanto que, no texto argumentativo, a causalidade estaria relacionada às justificativas do ponto de vista dos personagens. Assim, parece que a causalidade presente nos textos argumentativos é mais evidente, mais explícita do que a que está presente nos textos narrativos, sendo mais fácil de ser estabelecida. Para testar esta possibilidade, parece ser necessário um estudo que focalize especificamente as relações de causalidade em diferentes tipos de textos. Nessa direção, tem-se como pergunta de pesquisa: Será que a compreensão das relações causais varia em função do texto que está sendo compreendido pelo leitor? Para isto, se faz necessária uma breve discussão a respeito dos tipos de textos, tema este abordado na próxima seção.

### **2.3 Gêneros textuais e tipos de textos**

O presente trabalho, como mencionado, investigou o nível de compreensão a partir de diferentes tipos de textos. Para isso, faz-se necessário, inicialmente, discorrer sobre as principais características entre gênero e tipo textual, sublinhando suas diferenças, a fim de situar o leitor sobre o tema estudado. Posteriormente, serão discutidos os tipos de textos abordados nesta pesquisa: narrativo e argumentativo.

### 2.3.1 Conceitos: gêneros e tipos de textos

Segundo Marcuschi (2002, 2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos, intimamente conectados à vida cultural e social e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas no cotidiano. Caracterizam-se como eventos textuais dinâmicos, flexíveis e plásticos. Este autor afirma ainda que os gêneros possuem inúmeras denominações, que nem sempre são unívocas e que se caracterizam muito mais pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por seus aspectos linguísticos e estruturais, uma vez que são de difícil definição formal, devendo ser considerados em suas práticas sócio-discursivas. Não se quer com isso desprezar a forma, já que, em muitos casos, são as formas que determinam o gênero, bem como, em outras situações, são as funções, seu próprio suporte ou até mesmo o ambiente em que os textos aparecem que definem o gênero. Para ele, é impossível se comunicar verbalmente sem ser por meio de algum *gênero*, sendo esta posição também defendida por Bakhtin (1997) e por Bronckart (1999).

Já o tipo textual é definido por Marcuschi (2002, 2008) como uma espécie de construção teórica determinada pela natureza linguística que o compõe (aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas). Segundo este autor, os tipos de textos são definidos por seus traços linguísticos predominantes, isto é, um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto, caracterizando-se mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados. Sendo assim, num mesmo texto pode haver mais de um tipo textual, sendo a sequência tipológica dominante é que irá definir o tipo de texto. São cinco os tipos de textos, a saber: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

Os gêneros, por sua vez, são com uma armadura comunicativa composta por sequências tipológicas que são relacionadas entre si, mesmo que distintas. Em outras palavras, os gêneros textuais referem-se aos textos materializados e que possuem características sociocomunicativas. Portanto, para Marcuschi (2002, 2008) quando se denomina um texto como argumentativo ou narrativo, por exemplo, não está nomeando o gênero e sim um predomínio de uma sequência tipológica. Como mencionado, são inúmeros os exemplos de gêneros textuais, tais como: telefonema, carta pessoal, romance, bilhete, artigo científico, reportagem jornalística, cardápio de restaurante, e-mail, aulas virtuais, entre outros.

Abaixo, é apresentando um quadro-síntese sobre os principais aspectos dos gêneros e tipos de textos segundo Marcuschi (2002, p. 23).

**Quadro 1** – Quadro-síntese dos gêneros e tipos de textos.

Tipos de Textos	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

De acordo com Travaglia (2002), o tipo textual se caracteriza por instaurar um modo de interlocução de acordo com perspectivas que podem se transformar, constituindo critérios para o estabelecimento de tipos distintos. Já o gênero textual tem a característica de exercer uma função social específica, ou seja, é utilizado em ocasiões específicas de interação, de acordo com sua função social e nem sempre é fácil de ser explicitado.

Jesus (2010, p. 5545) também diferencia gênero de tipo textual,

O tipo textual consiste em um conjunto de caracteres formais, que está disponível no sistema, como uma possibilidade de língua. Já o gênero textual consiste na mobilização desses caracteres, em função da comunicação. Entende-se, assim, que o gênero textual consiste na ação pela linguagem ou realidade discursiva, que se define por meio de intenções e objetivos comunicativos. Assim sendo, o ensino de leitura e escrita pela abordagem de gênero considera o fato de que as unidades da língua desempenham funções comunicativas específicas no interior de cada gênero textual / discursivo.

A partir dessas distinções, entende-se que os gêneros textuais se orientam por critérios externos, socioculturais, contextuais, comunicacionais, enquanto os tipos de textos por critérios formais – estruturais e linguísticos – e internos (MENDES, 2008). Sendo assim, os tipos e gêneros se distinguem por sua natureza constitutiva, a primeira, de caráter formal, e a segunda, de caráter contextual e discursivo. A seguir serão apresentadas as principais características dos tipos de textos, sobretudo no que diz respeito ao texto narrativo e ao argumentativo, focos deste trabalho.

### **2.3.2 Características dos tipos de textos**

Segundo van Dijk (1992) e van Dijk e Kintsch (1983), a estrutura ou esquema textual está relacionado aos componentes prototípicos de um tipo de texto. Marcuschi (2002, 2008)

afirma que há cinco tipos de textos: narrativo, argumentativo, injuntivo, expositivo e descritivo. Este autor utiliza também os critérios definidos por Werlich (1973 apud MARCUSCHI, 2002, p. 28) para caracterizar cada um desses tipos, vejamos o quadro abaixo:

**Quadro 2** – Tipos de textos segundo Werlich (1973)

Tipos de textos		
1. Descritivo	“Sobre a mesa havia milhares de vidros”.	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativo	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de mudança.
3. Expositivo	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex”. (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios.”.	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: “contém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligações de fenômenos.
4. Argumentativo	“A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente.”	Tem aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntivo	“Parei, seja razoável!”.	Vem apresentada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se”.

Portanto, do ponto de vista configuracional, pode-se dizer que os textos se constituem por uma sequência predominante que caracteriza um tipo textual. Nesse sentido, Silva (1999) também cita os principais aspectos de cada tipo. Para este autor, a superestrutura da narrativa canônica, presente em textos dos gêneros como conto de fadas, fábulas, lendas e relatos/depoimentos, é basicamente composta por uma situação inicial, complicação/ clímax, resolução e a situação final, que, muitas vezes, é pela moral da história.

A argumentação, presente em textos como sermão, teses acadêmicas e peças judiciárias, se constitui por meio de uma tese (problematização), o conjunto dos argumentos (argumentação ou justificativa propriamente dita) e a conclusão (solução do problema).

Já o tipo descritivo, encontrado em guias turísticos, manuais instrucionais e resenhas de jogos, por exemplo, organiza-se por uma palavra de entrada (objeto ou tema/título), especificação do objeto descrito - denominação, definição, expansão e/ou divisão (situação espaço-temporal e qualificação).

E, por último, a injunção caracteriza-se por uma prescrição de comportamentos sequencialmente ordenados a fim de se obter um resultado. Está presente em receita culinária, receita médica, bulas de remédio, manuais de montagem de objetos em geral, entre outros.

Adam (1985) classifica os textos da seguinte maneira:

- Narrativo: pressupõe um desenvolvimento cronológico e que tenta explicar alguns fatos numa determinada ordem. Alguns seguem uma organização: estado inicial-complicação-ação-resolução-estado final. Ao passo que outros introduzem uma estrutura dialógica dentro da estrutura narrativa.
- Descritivo: descreve objetos ou fenômenos através de comparações ou outras técnicas.
- Expositivo: refere-se à análise e síntese de representações conceituais, explica determinados fenômenos ou fornece informações sobre estes.
- Instrutivo-Indutivo: tem a intenção de induzir a ação do leitor como, por exemplo, manuais e palavras de ordem.

Diante do exposto, observa-se que não há uma homogeneidade entre os teóricos com relação à tipologia dos textos, encontrando-se diferentes classificações. Na presente pesquisa, serão considerados os tipos de textos definidos por Marcuschi, sobretudo os tipos narrativo e argumentativo, objetos de estudo desta pesquisa e que serão discutidos, de maneira mais específica, na sessão seguinte.

### *O tipo de texto narrativo*

Segundo Marcuschi (2002), o elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal. Spinillo e Silva (2010) corroboram essa afirmação ao defenderem que o texto narrativo se constrói a partir de sucessão de ações ou eventos, seguidos por um fechamento que finda a narração. Labov e Waletzky (1967) frisa que para ser considerada uma narrativa, é necessário recapitular os eventos na mesma ordem em que eles, de fato, ocorreram.

O narrador tem a função de descrever eventos acrescentando informações de maneira que leve o leitor/ouvinte a construir uma representação mental referente aos personagens envolvidos, de suas ações e do cenário onde elas ocorrem em uma sequência temporal que

indique a ordem de acontecimento dos fatos a fim de garantir a cadeia narrativa. Tais descrições são marcadas por conjunções aditivas, temporais e continuativas.

Souza e Carvalho (1995) também afirmam que a narração se caracteriza por uma sequência de ações que se sucedem por meio do tempo e do espaço. Para estes autores, um texto narrativo pode ser organizado da seguinte forma: (1) presença de um narrador, que pode estar dentro ou fora do que será narrado; (2) o uso do verbo na 1ª pessoa, criando situações subjetivas, sendo o narrador também um personagem da história; (3) uso do verbo na 3ª pessoa, assim, o narrado não faz parte do texto; (4) e a presença de outros personagens, além do personagem-narrador.

Travaglia (2007) defende que o tipo narrativo tem como conteúdo temático os acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento do lugar, tempo, participantes/personagens e dos acontecimentos: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem). Advoga também que, na narração, o produtor do texto se coloca na perspectiva do fazer ou acontecer inserido no tempo. A sua intenção é contar o que aconteceu, relatar os fatos. Assim, o tipo de informação necessária são os acontecimentos, os quais compõem episódios, sequenciados no tempo do mundo real.

Este autor considera que além de apresentar gêneros, o tipo textual possui também espécies, entendidas como aspectos formais da estrutura e da superestrutura, e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo. As espécies podem estar relacionadas a um tipo ou a um gênero. No caso do texto narrativo, há duas espécies referentes ao conteúdo: a história e a não-história. No subtipo história, os episódios precisam ser ordenáveis no tempo do mundo real e estarem orientados para um determinado fim ou episódio desfecho que encerra a série. Ao passo que na não-história, os episódios não precisam estar encadeados no tempo dirigidos a um fim, mas devem ser vistos no seu conjunto como constituindo um grande episódio. Por exemplo, no tipo narração, gêneros como reportagem, ata, casos, biografia, autos jurídicos exigem informações que sejam verídicas ou presumivelmente verdadeiras no mundo real. Tanto é que são classificados, geralmente, como textos factuais. Por outro lado, os gêneros romance, conto, novela, piada e fábula podem ser elaborados com informações verdadeiras ou não, porém não precisam ser verdadeiras no mundo real, por isso, os textos são denominados de ficcionais.

Perroni (1992) também ressalta a dependência temporal entre enunciados como um aspecto central dos textos narrativos e o uso de verbos de ação flexionados no tempo perfeito. Além disso, considera que o texto narrativo apresenta subtipos, que são: história, narrativa e relato. O termo *história* se refere às narrativas típicas da nossa cultura, que apresentam as

seguintes características: ordenação temporal/causal dos fatos, invariabilidade de conteúdo (enredo fixo), personificação dos seres não humanos, a não participação do narrador no desenvolvimento da ação e, em geral, a existência de um aspecto moral. Exemplos de histórias são “Chapeuzinho Vermelho” e “Branca de Neve”.

Perroni (1992) também advoga que algumas narrativas específicas do repertório de um pequeno grupo, como a família, têm as mesmas características e, por isso, são denominadas também de histórias. Um exemplo seria a “História do grilo falante”, que é uma narrativa contada pela mãe ao seu filho toda noite por alguns meses. As marcas linguísticas mais fortes são: era uma vez (ou um verbo no imperfeito que inicie a história); daí, então, um belo dia (termo que introduz a ação propriamente dita); foram felizes para sempre, acabou a história, para sempre (fórmulas de fechamento).

Todorov (1969) acrescenta mais outras duas características às histórias: a alternância de equilíbrios e a prioridade do sério. A alternância de equilíbrio é definida por uma situação estável inicial, que, posteriormente, entra em desequilíbrio devido a uma força perturbadora e, por conta de uma força inversa a essa, restabelece-se o equilíbrio, o qual nunca será igual ao primeiro equilíbrio. Já a prioridade do sério diz respeito à vitória do bem sobre o mal.

Os *relatos* referem-se às narrativas construídas para resgatar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador. Não há o compromisso com o enredo fixo, mas com a verdade, sendo necessários, portanto, narrativas, de fato, vivenciadas. Em outras palavras, são experiências pessoais vividas em momentos antecedentes ao da enunciação da narrativa, que podem ser não ordinárias ou não habituais (PERRONI, 1992).

Já a *narrativa*, de acordo com Perroni (1992), corresponde aos “casos”, a uma criação livre do narrador. Sendo assim, não há compromisso com um enredo fixo (como nas histórias) nem com fatos verídicos (como nos relatos). Nesse caso, o narrador pode organizar os diferentes eventos em sequências temporais não definidas previamente e pode estar presente como um personagem.

Nesta pesquisa foram investigadas duas subcategorias de narrativas baseadas na classificação de Perroni (1992): história e relato.

### *O tipo de texto argumentativo*

Segundo Marcuschi (2002, 2008), predomina, nos textos argumentativos, sequências contrastivas explícitas. De modo geral, se observa nesse tipo de texto um conflito de pontos de vista a respeito de um determinado assunto, possibilitando, assim, a contestação e a contra-

argumentação. Travaglia (2007) advoga que esse tipo de texto tem o objetivo de convencer, mais ainda, de persuadir o outro (ouvinte/leitor) a fazer algo ou de enxergar os fatos, os elementos do mundo.

Leitão (2001) afirma que os estudiosos da área consideram que um texto argumentativo é composto pelos seguintes elementos:

- (a) Ponto de vista: expressão da opinião do escritor em relação a um tema polêmico que provoca diferentes pontos de vista. Definir o seu ponto de vista é a demanda primeira e mais básica que se impõe a um autor de texto argumentativo;
- (b) Justificativas (argumentos de suporte): são as razões que sustentam o ponto de vista do escritor, tornando-o aceitável para aqueles a quem se dirige a argumentação;
- (c) Contra-argumentos: devido à natureza polêmica da argumentação, o autor deve levar em consideração as possíveis oposições que possam surgir e limitações em relação ao seu ponto de vista. Os contra-argumentos podem se caracterizar por uma crítica direta a posição levantada pelo autor, como também por exposições de ideias que justificam a defesa de um ponto de vista contrário ao do escritor.

Spinillo e Silva (2010) afirmam que a principal função do texto argumentativo é o convencimento e a apresentação de um ponto de vista diante de um determinado tema. Tal ponto de vista é apoiado por uma justificativa, o que demanda do escritor o uso de marcas coesivas para constituírem relações causais/explicativas. Além dessas características, os escritores também procuram considerar as reações opostas à sua perspectiva, utilizando, portanto, conjunções adversativas a fim de marcar as contradições levantadas. Após a exposição dos pontos favoráveis e desfavoráveis, o autor poderá finalizar seu argumento, sendo esta etapa marcada por conjunções conclusivas. Portanto, esse tipo textual é constituído por uma série de premissas, seguidas de uma conclusão. As autoras acrescentam que o texto argumentativo é ideacional, ou seja, depende das ideias expostas, sendo utilizado, por isso, um número significativo de conjunções condicionais se comparado com o texto narrativo. Além disso, observa-se que, no texto argumentativo, o objetivo é convencer, persuadir o leitor.

A sessão seguinte deter-se-á a apresentação de estudos referentes à compreensão de textos, em especial, os que investigam a relação entre compreensão e os diferentes tipos de inferências e tipos de textos.

#### **2.4. Estudos sobre compreensão de textos em crianças: um enfoque nos diferentes tipos de textos e de inferências**

Diversos estudos evidenciam os fatores que comprometem a compreensão de textos (e.g. YUILL; OAKHILL, 1991; APARECIDO, 2007). Dentre os principais fatores, têm-se as dificuldades em decodificação e em estabelecer uma representação mental organizada e coerente do texto, apreensão do significado, seleção dos conhecimentos prévios relevantes e monitoramento da compreensão.

Apesar das dificuldades em compreender textos, autores defendem que é possível desenvolver a compreensão de textos (e.g. GRAESSER, 2007; KING, 2007; MARCUSCHI, 1996, 2008; SERRA; OLLER, 2003; SOLÉ, 1998, 2003). Nessa perspectiva, alguns pesquisadores realizaram estudos de intervenção a fim de avaliar os efeitos do uso de estratégias de compreensão textual (e.g. DIAS; MORAIS; OLIVEIRA, 1995; FERREIRA; DIAS, 2002; HANSEN; PEARSON, 1983; SPINILLO, 2008; YACALOS, 2012; YUILL; OAKHILL, 1991).

Outras pesquisas investigaram a compreensão de textos em crianças em relação a diferentes tipos de inferências (e.g. MAIA, 2004; SPINILLO; MAHON, 2007). No trabalho conduzido por Spinillo e Mahon (2007) foi estudada a compreensão de textos em crianças em relação a diferentes tipos de inferências (estado, causais e de previsão) estabelecidas durante a leitura de uma história por meio da metodologia *on-line*. O objetivo era examinar se a capacidade de crianças em estabelecer inferências durante a leitura de um texto varia em função da natureza da informação inferencial, e se essa capacidade se altera em função da idade/escolaridade. Participaram dessa pesquisa 40 crianças, de sete a nove anos de idade, da 1ª e da 3ª série do Ensino Fundamental de escolas particulares da cidade de Olinda-PE. Os resultados revelaram que a capacidade de estabelecer inferências durante a leitura de um texto varia em razão da natureza da informação inferencial solicitada, e que esta capacidade se desenvolve com a idade/escolaridade.

São escassas as pesquisas que investigam a compreensão textual sob a ótica de diferentes tipos de texto e as que existem tratam, em sua maioria, de textos narrativos. No domínio da produção textual são mais frequentes estudos que comparam diferentes tipos de textos.

Nesta direção da produção textual, tem-se a pesquisa conduzida por Spinillo e Silva (2010) que investigou se a utilização de coesivos por um mesmo escritor variava em função do tipo de texto que estava sendo elaborado. Foram examinadas as produções de textos

narrativos (relato de experiências pessoais) e de textos argumentativos. Os resultados mostraram que o uso de diferentes tipos de coesivos variava em função do tipo de texto, sendo mais comum o uso de conjunções aditivas, continuativas e temporais no relato; enquanto que as conjunções causais/explicativas, adversativas, conclusivas e condicionais foram mais presentes no texto argumentativo. A conclusão das autoras foi que esta variação no uso de coesões decorre das características de cada um desses textos, pois cada tipo possui propriedades e funções distintas, demandando, portanto, coesivos diferentes.

Marcuschi (1989) examinou a compreensão em textos narrativos e argumentativos a partir da reprodução de uma história lida. Participaram adultos e adolescentes, os quais deveriam realizar duas tarefas de compreensão: reprodução escrita de uma história ouvida, e respostas, também por escrito, a perguntas inferenciais sobre a história. Os participantes apresentaram mais dificuldade com o texto argumentativo do que com o narrativo, o que, segundo o autor, se deve a pouca familiaridade que tinham com esse gênero de texto. Observou ainda que os sujeitos apresentavam dificuldades em compreender as informações implícitas ou pressupostas no texto (inferências). Entretanto, o dado desta investigação que mais interessa ao tipo de reflexão aqui desenvolvida refere-se ao sistema de análise das reproduções que, diferentemente dos estudos anteriormente mencionados, envolveu uma análise acerca da proximidade do texto reproduzido em relação ao texto originalmente apresentado. Marcuschi (1989) dividiu o texto original em blocos de informação, explorando a presença/ausência desses blocos na reprodução, sendo esta, de fato, um indicador do nível de compreensão do sujeito em relação ao texto original. Esta divisão em blocos de informação foi também adotada no presente estudo.

Após a revisão de literatura da área, foram encontrados apenas dois estudos que analisam a compreensão em diferentes tipos de textos. Um deles é o estudo de Santos (2008) que, através de uma pesquisa exploratória, investigou a compreensão de dois tipos de textos (narrativo e não narrativo) e o estabelecimento de diferentes tipos de inferências: lógicas, elaborativas e avaliativas. Participaram 82 estudantes do 7º e 10º ano de duas escolas oficiais de Lisboa. Os resultados apontaram que os alunos do 10º ano estabeleceram mais inferências lógicas e elaborativas do que os do 7º ano; enquanto que as inferências avaliativas tendiam a ser estabelecidas pelos estudantes de ambas as séries. Foi possível concluir que os participantes conseguiram fazer interpretações globais e realizaram inferências avaliativas com apresentação de opinião, porém os estudantes do 7º ano apresentaram dificuldades em associar informações do texto com seus conhecimentos prévios e dificuldades em associar as informações anteriores e seguintes dentro do texto. Apesar de investigar a compreensão em

diferentes tipos de textos, o estudo não explorou de forma mais aprofundada e apropriada o papel desempenhado pelo tipo de texto sobre os dados obtidos.

Outro estudo nessa direção é o de Spinillo e Almeida (2015) que investigou a compreensão textual a partir das relações entre diferentes tipos de inferências (causais, de estado e de previsão) e tipos de textos (narrativo e argumentativo). Participaram do estudo 100 crianças, de 8 e 9 anos de idade, alunas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares. Cada criança foi entrevistada individualmente em duas sessões. A tarefa envolvia a leitura interrompida de um texto narrativo e de um texto argumentativo divididos em partes. Após a leitura de cada parte, foram realizadas perguntas inferenciais de diferentes tipos (causais, de estado e de previsão).

De modo geral, comparações entre os textos narrativo e argumentativo e entre os diferentes tipos de inferências mostraram que o tipo de questão inferencial influencia a resposta da criança, já que as inferências causais e de estado foram mais fáceis de serem estabelecidas do que as inferências de previsão. Já nas perguntas que requisitavam a geração de inferências de previsão, verificou-se um maior número de respostas improváveis, isto é, que tinham pouca relação com o que havia sido veiculado no texto. A análise dos dados também revelou que apesar do nível de compreensão das crianças serem semelhantes em relação às perguntas de estado e de causalidade, as perguntas causais tendiam a ser respondidas de forma incompleta, ao passo que as de estado eram respondidas de forma completa e adequada. Para a autora, isso ocorre devido a complexidade de explicitar a causalidade para as crianças de 8 e 9 anos de idade. No que diz respeito à compreensão de texto e os diferentes tipos de textos, os dados mostraram que tanto no texto narrativo como no argumentativo as crianças tendiam a ter um bom nível de compreensão. No entanto, no texto argumentativo as crianças tendiam a dar respostas apropriadas, porém eram incompletas; enquanto que, no texto narrativo, elas tendiam a fornecer respostas apropriadas e completas.

Diante desses resultados, Spinillo e Almeida (2015) afirmam que as relações inferenciais, sejam elas de causalidade, de estado ou de previsão, apresentaram certa variabilidade em função do tipo de texto que estava sendo compreendido, assumindo características relacionadas às propriedades do texto. Assim, a natureza da informação inferencial a ser estabelecida e o tipo de texto influencia o grau de compreensão que a criança é capaz de apresentar.

Por ter sido uma investigação, de certa forma, exploratória em um campo ainda pouco estudado, a pesquisa de Spinillo e Almeida (2015) fornece alguns dados de extrema relevância e que necessitam de um maior aprofundamento e discussão. Dentre eles, destacam-

se dois. O primeiro diz respeito à inferência de previsão, pois os resultados mostraram que as crianças tiveram mais facilidade em fazer previsões no texto argumentativo do que no narrativo. De acordo com as autoras, uma possível explicação para isso é que na história, texto narrativo apresentado, parece haver múltiplas possibilidades de encaminhamento dos eventos, apelando para a criatividade excessiva das crianças, o que a levaria a se distanciar do foco do texto e, por isso, fornecerem respostas mais improváveis e desautorizadas pelo texto. Por outro lado, no texto argumentativo essas possibilidades são mais restritas, uma vez que as perguntas inferenciais são mais específicas, deixando o foco do texto mais evidente do que as questões relativas ao texto narrativo.

O segundo dado importante é que a causalidade parece ser mais difícil de ser estabelecida no texto narrativo do que no argumentativo. As autoras acreditam que isso se deva ao fato de o texto narrativo se referir às relações de causa e efeito ou a relações referentes à motivação dos personagens. Enquanto que a causalidade no texto argumentativo é diferente por estar relacionada à justificativa de um ponto de vista de um dos personagens. Assim, parece que a justificativa é um tipo de causalidade mais evidente do que a causalidade de outra ordem, como aquelas que aparecem no texto narrativo.

Nos dois casos, Spinillo e Almeida (2015) tentam encontrar possíveis explicações, mas, como a ela mesma afirma, se faz necessário um estudo mais aprofundado e direcionado para essas questões a fim de se encontrar as respostas. Diante disso, a presente pesquisa buscou estudar tais questões, examinando, de maneira geral, a compreensão de texto a partir das relações entre os diferentes tipos de texto e tipos de inferências em crianças. Os objetivos, justificativas e o método serão discutidos no próximo capítulo.

### 3 OBJETIVOS

Como mencionado na seção anterior, os resultados obtidos por Spinillo e Almeida (2015) suscitaram questionamentos outros que merecem ser aprofundados em pesquisas futuras. Um deles foi o fato de as inferências de previsão coerentes e apropriadas serem mais raras em textos narrativos do que em textos argumentativos. As autoras levantaram a possibilidade de que este resultado se devia ao fato do texto narrativo utilizado ser do tipo história, um texto de natureza fictícia e que, por isso, suscitaria inúmeras possibilidades de encaminhamento dos eventos, distanciando o leitor do foco do texto e, assim, levando-o a fornecer respostas mais improváveis e desautorizadas pelo texto. Já o texto argumentativo, por não abordar conteúdo fictício, levaria a previsões mais prováveis.

Para testar esta possibilidade, que foi apenas levantada pela autora naquele estudo, buscou-se investigar as inferências de previsão em dois tipos de textos narrativos: um que abordasse um conteúdo fictício (história<sup>3</sup>) e outro não fictício (relato) a fim de examinar se as crianças tenderiam a fornecer respostas mais adequadas às perguntas inferenciais de previsão no texto não fictício do que no texto fictício. Dessa forma, surgiu a seguinte questão de pesquisa no Estudo 1: Será que o estabelecimento de inferências de previsão varia em função da natureza do conteúdo do texto que está sendo compreendido pelo leitor? Caso esta pergunta seja respondida de forma afirmativa, e considerando os dados do estudo de Spinillo e Almeida (2015), é possível que o texto narrativo de não ficção venha a possibilitar a geração de inferências de previsão mais apropriadas do que o texto de ficção.

Outro ponto do estudo de Spinillo e Almeida (2015) que serviu de base para o Estudo 2 nesta presente investigação foi o fato de que os participantes naquela pesquisa apresentavam uma maior dificuldade de estabelecer as inferências de causalidade em textos narrativos do que nos argumentativos. Segundo as autoras, as relações de causalidade são diferentes nos dois tipos de texto e isso, talvez, explicaria a diferença no desempenho. A causalidade no texto narrativo está associada às relações de causa e efeito ou às motivações dos personagens, enquanto que no texto argumentativo a causalidade está relacionada às justificativas do ponto de vista dos personagens. Assim, parece que a causalidade presente nos textos argumentativos é mais evidente, mais explícita do que a que está presente nos textos narrativos, sendo mais fácil de ser estabelecida. Para testar esta possibilidade, parece ser necessário um estudo que

---

<sup>3</sup> Ressalta-se que os termos relato e histórias são baseados nas definições de Perroni (1992), considerando que o relato é uma narrativa verdadeira, enquanto que o conteúdo da história é fictício.

focalize especificamente as relações de causalidade em diferentes tipos de textos. Sendo assim, a pergunta de pesquisa a ser respondida no Estudo 2 foi: Será que a compreensão das relações causais varia em função do texto que está sendo compreendido pelo leitor?

Para examinar as relações entre compreensão de textos e tipos de textos, foram realizados dois estudos, cada um com objetivos distintos. O Estudo 1 investigou especificamente o papel da natureza fictícia e não fictícia do conteúdo do texto sobre a capacidade da criança em estabelecer inferências de previsão. Para isso, a compreensão dos participantes foi investigada em relação a dois tipos diferentes de textos narrativos: história (conteúdo fictício) e relato de experiência pessoal (conteúdo não fictício). Já o Estudo 2 teve como objetivo investigar especificamente se a natureza das relações de causalidade características de diferentes tipos de texto influencia a capacidade da criança em estabelecer inferências de causalidade. Para tal, a compreensão dos participantes foi examinada em relação a textos narrativo (história) e argumentativo (opinião).

A relevância deste trabalho reside no fato de que os estudos sobre compreensão de textos em crianças se limitam a textos narrativos, pouco se sabendo a respeito da compreensão de outros tipos de textos e sobre as relações entre compreensão e textos com características estruturais distintas. Portanto, esta pesquisa pode trazer informações importantes para a área de compreensão textual em crianças, trazendo contribuições acerca dos processos cognitivos envolvidos, sobretudo, os inferenciais. Ademais, espera-se que os resultados desta investigação possam subsidiar propostas educacionais adequadas relacionadas à compreensão de texto, contribuindo para o desenvolvimento de leitores proficientes, bem como gerar questionamentos ou reflexões outras que levem a mais estudos a respeito deste tema.

## 4 ESTUDO 1

### 4.1 Método

O Estudo 1 examinou o desempenho e as explicações fornecidas pelas crianças em tarefas de compreensão de texto que envolvem as inferências de previsão em textos narrativos de ficção (história) e de não ficção (relato).

#### 4.1.1 Participantes

Noventa crianças, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 10 anos, de classe média, alunas de escolas particulares localizadas na região metropolitana do Recife, que foram divididas em três grupos em função do ano escolar. A idade das crianças variou entre 96 meses (8 anos) e 128 meses (10,7 anos), com média de 112,9 meses (9,4 anos).

**Quadro 3** - Idade das crianças por ano escolar.

Idade em Meses	Ano Escolar		
	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Idade Média	103,3	112,9	122,4
Idade Mínima	96	96	111
Idade Máxima	120	127	128
Total	30	30	30

A participação das crianças foi submetida à permissão dos pais e/ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, CAAE 46367515.2.0000.5208, ver Apêndice E), após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. No TCLE constavam todas as informações sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Os diretores das escolas participantes também formalizaram sua permissão assinando um termo de autorização.

#### 4.1.2 Procedimento e planejamento experimental

Cada participante foi entrevistado em uma sessão por uma mesma examinadora, na própria escola. As entrevistas tiveram tempo livre de duração e foram gravadas em áudio digital e, posteriormente, transcritas em protocolos individuais.

A tarefa consistia na leitura conjunta da examinadora e de cada participante de dois tipos de textos narrativos (ficcional e não ficcional) e, após a leitura do texto, o estudante respondeu a um conjunto de perguntas sobre o texto lido.

A ordem de apresentação dos tipos de texto foi randomizada de maneira que para metade dos participantes foi realizada primeiramente a tarefa sobre o texto narrativo de ficção (história) seguido do texto de não ficção (relato). Já para a outra metade dos participantes, a ordem dos textos foi invertida, sendo inicialmente apresentado o texto narrativo de não ficção e, depois, o de ficção.

Considerando a faixa etária e a escolaridade dos participantes, supôs-se que alguns estudantes poderiam apresentar limitação quanto à decodificação das palavras, por isso, foi feita uma leitura conjunta em voz alta com a criança: a examinadora leu o texto em voz alta e a criança acompanhou a leitura, estando o texto às vistas. Os casos em que a criança desconheceu alguma palavra, o significado foi esclarecido pela examinadora.

Ambos os textos foram apresentados através da metodologia *on-line* de investigação (SPINILLO; HODGES, 2012; SPINILLO; MAHON, 2007). Esta metodologia consiste em examinar a compreensão durante a leitura do texto e não após como geralmente ocorre nos estudos na área, que se utiliza de uma metodologia *off-line* em que se avalia a compreensão após a leitura do texto. A metodologia *on-line* consiste em uma leitura interrompida do texto, sendo o texto apresentado em partes.

Sendo assim, os textos trabalhados no Estudo 1 foram divididos em seis partes, cuja divisão baseou-se na manutenção do sentido das passagens e não no número de palavras ou de proposições, o que gerou partes com tamanhos distintos. Após a leitura de cada passagem de texto, com exceção da última, foram realizadas, oralmente, perguntas inferenciais acerca do que o leitor acredita que viria a seguir (previsão). Este recurso metodológico permitiu, portanto, investigar as inferências de previsão, objetivo deste estudo, as quais não poderiam ser examinadas se fosse utilizada a metodologia *off-line* de investigação. Portanto, cada parte do texto foi coberta por tiras de papel que eram retiradas à medida que o texto era lido, revelando ao participante o trecho que seria lido naquele momento e deixando visíveis os que já haviam sido lidos.

Importante ressaltar que o texto narrativo de ficção apresentado consistia em uma história adaptada de um livro didático de português do Ensino Fundamental (ver Anexo A), em que foram retiradas da obra original algumas passagens, possibilitando, assim, o estabelecimento de inferências de previsão. Este texto já foi utilizado em algumas pesquisas da área (ver SPINILLO; MAHON, 2007; SPINILLO; HODGES, 2012; SPINILLO;

ALMEIDA, 2015). Já o texto não ficcional versava sobre uma narrativa verídica publicada no jornal *O Estado do Paraná* (ver Anexo B) e que foi adaptada pela própria pesquisadora para atender aos fins deste estudo.

As perguntas inferenciais de previsão versavam sobre eventos, no caso do texto narrativo, ainda não apresentados no texto, requerendo do leitor uma antecipação acerca do que se segue. Para cada tipo de texto, foram realizadas cinco perguntas inferenciais de previsão, as quais foram respondidas de forma oral por cada participante.

Abaixo, é possível visualizar o texto narrativo de ficção (história) e as perguntas inferenciais que foram apresentadas aos participantes (Quadro 4).

**Quadro 4** – O texto narrativo ficcional (história), com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de previsão relativas a cada parte.

Texto	Perguntas
<p><i>Parte 1</i></p> <p>Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira?</p> <p>No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:</p> <p>- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?</p> <p>A mãe distraída, nem responde.</p> <p>- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?</p> <p>Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando pra brincar.</p> <p>- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?</p> <p>Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.</p> <p>A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.</p>	<p>P1: Qual era a notícia que Baratinha ia dar?</p>
<p><i>Parte 2</i></p> <p>- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro. Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE.</p> <p>Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.</p> <p>- Já sei! Gritou o Pedro. – Vamos falar com Seu Nicolau.</p>	<p>P2: O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?</p>
<p><i>Parte 3</i></p> <p>Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.</p> <p>- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?</p> <p>Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.</p> <p>Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.</p>	<p>P3: Qual foi a ideia que Pedrinho teve?</p>
<p><i>Parte 4</i></p>	

<p>Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer. Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa. Quando voltou pra casa já era quase noite.</p>	<p>P4: Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?</p>
<p><i>Parte 5</i> No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo. Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU. E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem.</p>	<p>P5: Qual seria a reação de Seu Nicolau?</p>
<p><i>Parte 6</i> Pais, mãe e crianças, num só olhar. Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.</p>	

A seguir, encontra-se o texto narrativo de não ficção (relato) e as perguntas inferenciais correspondentes (Quadro 5).

**Quadro 5** – O texto narrativo não ficcional (relato), com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de previsão relativas a cada parte.

Texto	Perguntas
<p><i>Parte 1</i> Meu nome é Roberto, mas todo mundo me chama de Beto. Eu tenho 9 anos de idade e tenho um cachorro chamado Bob. Nós somos muito amigos e nossa amizade ficou ainda mais forte depois do que aconteceu comigo.</p>	<p>P1: O que será que aconteceu com Beto?</p>
<p><i>Parte 2</i> Uma semana depois da minha festinha de 7 anos, eu comecei a me sentir mal: tive uma febre muito alta que não passava de jeito nenhum. Meus pais, então, me levaram para o hospital da cidade e os médicos descobriram que eu estava com uma doença grave. Eu passei um bom tempo no hospital e fiquei com muita saudade dos meus amigos, da minha escola e do meu cachorro. Nesse período, aconteceu uma coisa que me deixou bastante surpreso.</p>	<p>P2: O que será que aconteceu que deixou Beto surpreso?</p>
<p><i>Parte 3</i> Numa noite, no hospital, eu falei pra minha mãe que tinha escutado o latido do Bob, mas ela não deu atenção para o que eu disse, achou que era imaginação minha. No dia seguinte, ela foi até a frente do hospital e viu o meu cachorro deitado na porta. Ela levou um susto, pois não acreditava que era ele. Mas quando minha mãe gritou o nome dele, Bob veio correndo para perto dela. Desde então, Bob ficou na frente do hospital recebendo o carinho da minha mãe e até dos funcionários. Porém, apesar do carinho e da boa vontade das pessoas, o meu cachorro não queria se alimentar e ficava a maior parte do tempo deitado. Assim que soube que Bob estava do lado de fora do hospital, eu fiquei muito ansioso. Eu falava nele o tempo todo para os meus pais e para as pessoas que cuidavam de mim. Então, meus pais e o médico tomaram uma decisão.</p>	<p>P3: O que será que os pais e o médico de Beto decidiram?</p>
<p><i>Parte 4</i> Como todos ficaram muito emocionados com a nossa amizade, decidiram me levar para a frente do hospital para ver o meu cachorro. Eu fiquei tão feliz e o meu amigo Bob também. Nosso encontro foi rápido, mas foi muito importante para mim. Apesar de eu ter ficado muito feliz por ter visto o Bob, também fiquei bastante preocupado porque ali não era um bom lugar para ele ficar. Eu estava com medo que o meu cãozinho ficasse doente também. Então, fiz um pedido ao médico. Sabia que ele não ia se negar, pois ele era muito legal.</p>	<p>P4: O que será que Beto pediu ao médico?</p>

<p><i>Parte 5</i> Como meus pais não tinham carro e nem dinheiro para levar meu cachorro de volta para casa, pedi ajuda ao meu médico para resolver este problema. Então, ele resolveu pagar um táxi para que minha mãe levasse Bob de volta para casa.</p> <p>Mesmo tendo sido muito bem tratado por todos no hospital, tenho a certeza que a visita do meu cãozinho Bob também ajudou na minha recuperação, pois eu fiquei mais animado para fazer o tratamento direitinho e, assim, poder ver o meu cachorrinho novamente. Dias depois do nosso encontro, recebi uma notícia maravilhosa do médico.</p>	<p>P5: Qual será a notícia que Beto recebeu do médico?</p>
<p><i>Parte 6</i> Dr. Francisco disse que eu iria receber alta no dia seguinte. Fiquei muito feliz, pois assim iria reencontrar com todos os meus amigos, inclusive com o maior de todos: o Bob.</p> <p>Hoje, dois anos depois, a minha amizade com Bob está cada vez mais forte. Estamos sempre juntos, não nos desgradamos pra nada! A minha mãe fez até um cantinho para ele no meu quarto. Quando eu crescer, vou querer ser veterinário para cuidar de animais tão especiais quanto o Bob.</p>	

Importante ressaltar que, após as respostas das crianças às perguntas inferenciais, foram realizadas perguntas denominadas de “perguntas de explicação” (e.g. SPINILLO; HODGES; ARRUDA 2016). Enquanto as perguntas inferenciais referiam-se ao conteúdo relativo às informações implicitamente veiculadas no texto, as perguntas de explicação consistiam nas razões que levavam o leitor a responder as perguntas inferenciais, ou seja, as bases geradoras de suas inferências (e.g. SPINILLO, 2008, 2010). As perguntas de explicação podem ser assim descritas: “Como você descobriu isso? O que estava pensando quando respondeu isso?”.

#### **4.1.3 Materiais**

Os textos utilizados neste trabalho (ver Apêndices A e B), folhas de papel A4, onde estavam impressos os textos e as perguntas inferenciais em separado, gravador de áudio para registro das entrevistas e folhas de registro para anotações da examinadora.

#### **4.2 Sistema de análise de dados**

Na presente investigação, foram considerados três aspectos para a análise dos dados, a saber: I. o número de acertos (desempenho); II. as respostas fornecidas pelas crianças às perguntas inferenciais de previsão, juntamente, com as respostas às perguntas de explicação; e III a natureza dos erros que crianças apresentaram em relação ao estabelecimento de inferências.

As respostas dadas às perguntas inferenciais e às perguntas de explicação, bem como a classificação dos tipos de erros, foram analisadas e categorizadas de forma conjunta e articulada por dois juízes, cujas avaliações ocorreram de forma cega e independente. Os juízes eram pessoas devidamente treinadas no sistema de análise, com mestrado em psicologia cognitiva e que estudam compreensão de textos. Os casos de discordância foram discutidos entre os juízes a fim de que se chegasse a um consenso. O percentual de discordância foi de 3% em cada tipo de texto.

No Estudo 1, foram adotadas as perguntas inferenciais de previsão, as quais versavam sobre eventos ainda não narrados, requerendo do leitor uma antecipação acerca do que viria a seguir. A seguir serão apresentadas as perguntas utilizadas e as inferências apropriadas para cada uma delas.

*Texto narrativo de ficção (história) - Pedrinho*

As perguntas inferenciais de previsão realizadas no texto narrativo de ficção (texto Pedrinho – Estudo 1) foram:

- 1) Qual era a notícia que Baratinha ia dar?
- 2) O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?
- 3) Qual foi a ideia que Pedrinho teve?
- 4) Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?
- 5) Qual seria a reação de Seu Nicolau?

Para responder a primeira pergunta de forma apropriada e coerente com o texto, o participante teria que inferir que a notícia seria algo ruim. Essa inferência seria possível a partir da integração dessas duas passagens do texto: “A mãe sentiu um aperto no coração” e “Ele iria ficar bem triste quando soubesse”. Para a segunda pergunta, a resposta apropriada deveria versar sobre as tentativas de Pedrinho em evitar a venda do terreno ou adquiri-lo. Nesse sentido, Pedrinho deveria convencer Seu Nicolau a desistir da venda, ou a esperar o encerramento do campeonato para que o terreno seja vendido, ou ainda fazê-lo uma oferta de compra. Na terceira pergunta, a criança teria que antecipar que a ideia de Pedrinho estaria relacionada a algo que garantisse a realização do campeonato. Já para responder de forma apropriada à quarta pergunta, o participante teria que inferir que a surpresa de Seu Nicolau estaria relacionada à organização, à limpeza realizada no campinho.

Por fim, a resposta adequada para a quinta pergunta deveria estar associada à decisão de Seu Nicolau em não vender mais o terreno, deixando, assim, acontecer o campeonato de

futebol. Vale ressaltar que, durante a entrevista, ao serem questionadas sobre a reação de Seu Nicolau, percebeu-se que as crianças, muitas vezes, forneciam respostas que versavam sobre a emoção do personagem. Acredita-se que isso deva ter acontecido pelo fato dos participantes relacionarem a palavra “reação” a uma resposta emocional ao evento. Ao identificar isso, automaticamente, a examinadora questionava os alunos sobre as decisões de Seu Nicolau diante das ações de Pedrinho e de seus amigos.

*Texto narrativo de não ficção (relato) – A amizade de Beto e Bob*

Já as perguntas inferenciais de previsão adotadas no texto narrativo de não ficção (texto A amizade de Beto e Bob – Estudo 1):

- 1) O que será que aconteceu com Beto?
- 2) O que será que aconteceu que deixou Beto surpreso?
- 3) O que será que os pais e o médico de Beto decidiram?
- 4) O que será que Beto pediu ao médico?
- 5) Qual será a notícia que Beto recebeu do médico?

Para responder corretamente à primeira pergunta, a criança deveria inferir que algum evento de grande carga emocional havia acontecido com Beto e que seu cachorro, Bob, tenha tido uma participação importante neste momento de maneira que fortaleceu a amizade entre estes personagens. Para isso, é necessário que a criança integre a informação contida no texto (“Nós somos muito amigos e nossa amizade ficou ainda mais forte depois do que aconteceu comigo”) ao seu conhecimento de mundo. A surpresa questionada na segunda pergunta envolve a visita dos amigos de Beto. E para atingir essa inferência, a criança teria que associar as seguintes informações do texto: “Eu passei um bom tempo no hospital e fiquei com muita saudade dos meus amigos, da minha escola e do meu cachorro” e “Nesse período, aconteceu uma coisa que me deixou bastante surpreso”, além do conhecimento prévio de que pacientes podem receber visitas no hospital.

Já a resposta adequada e coerente à terceira pergunta envolve o encontro de Beto e Bob, que pode ser inferido pela ansiedade do garoto ao saber que seu cachorro estava do lado de fora do hospital, trecho este explicitado na seguinte passagem: “Assim que soube que Bob estava do lado de fora do hospital, eu fiquei muito ansioso. Eu falava nele o tempo todo para os meus pais e para as pessoas que cuidavam de mim”. Além disso, a criança deveria compreender que a decisão tomada estaria relacionada à diminuição dessa ansiedade, que poderia ocorrer com o encontro dos amigos.

Para responder corretamente à quarta pergunta, a criança deveria integrar o conhecimento prévio de que hospital não é lugar adequado para animais ou que os médicos seriam pessoas aptas para evitar adoecimento/ cuidar de doentes às informações veiculadas no texto no seguinte trecho: “Apesar de eu ter ficado muito feliz por ter visto o Bob, também fiquei bastante preocupado porque ali não era um bom lugar para ele ficar. Eu estava com medo que o meu cãozinho ficasse doente também. Então, fiz um pedido ao médico”.

A resposta apropriada para a quinta pergunta envolve o conhecimento de mundo do participante de que a melhora do paciente provocaria sua alta médica, sendo esta uma boa notícia para qualquer enfermo. Integrada a esta informação, a seguinte passagem do texto fornece indícios de que Beto estaria caminhando para uma melhora: “Bob também ajudou na minha recuperação, pois eu fiquei mais animado para fazer o tratamento direitinho e, assim, poder ver o meu cachorrinho novamente. Dias depois do nosso encontro, recebi uma notícia maravilhosa do médico”.

De maneira geral, para que o leitor responda corretamente às perguntas inferenciais de previsão, em ambos os textos narrativos, era necessário que ele antecipasse os eventos que ainda seriam apresentados no texto.

#### **4.2.1 Categorias de respostas**

O sistema adotado para análise das respostas fornecidas pelas crianças foi baseado na proposta de Spinillo e Mahon (2007), também utilizada por Spinillo e Almeida (2015). A seguir, são apresentadas as descrições das categorias de respostas e exemplos.

- *Categoria I (não respondeu/ incoerente ou improvável)*: a criança não responde, mesmo após as intervenções da examinadora; ou fornece respostas incoerentes, sem relação com as informações veiculadas no texto ou que, no caso das perguntas de previsão, são improváveis de ocorrer. Respostas incoerentes ou improváveis são de caráter idiossincrático ou pessoal, sendo consideradas desautorizadas, pois extrapolam o sentido do texto. Exemplos:

Exemplo 1: Texto narrativo de ficção (história)

Pergunta de previsão: *Qual foi a ideia que Pedrinho teve?*

Criança: *Sei não.*

Examinadora: *Você faz alguma ideia? Quer que eu leia de novo?*

Criança: *Precisa não*

Exemplo 2: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *O que será que aconteceu com Beto?*

Criança: *Eu acho que ele ganhou uma casa, uns prêmios.*

No Exemplo 1, a criança decide não responder, mesmo após intervenção da examinadora. Já no Exemplo 2, observa-se que a criança estabelece inferências desautorizadas ao fornecer respostas incoerentes, sem relação com as informações veiculadas no texto. Para responder a esta pergunta de forma apropriada, a criança deveria inferir que algum evento de grande carga emocional havia acontecido com Beto e que Bob tenha tido uma participação importante neste momento de maneira que fortaleceu a amizade entre eles. Para isso, era necessário que a criança integre a informação contida no texto (“Nós somos muito amigos e nossa amizade ficou ainda mais forte depois do que aconteceu comigo”) ao seu conhecimento prévio. A integração entre esta passagem e o conhecimento de mundo do leitor não foi estabelecida ou, pelo menos, expressa nesta resposta.

- *Categoria II (coerente e/ou provável, mas incompleta)*: respostas inferenciais geradas a partir da integração de informações intra e extratextuais (conhecimentos de mundo do leitor). Nas perguntas de previsão, considera-se acerto as respostas prováveis (plausíveis), coerentes com o que havia sido mencionado no texto até então. Apesar de apropriadas, as respostas classificadas nesta categoria são consideradas incompletas, uma vez que são omitidas informações relevantes. Exemplos:

Exemplo 3: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *Qual será a notícia que Beto recebeu do médico?*

Criança: *Que Beto já estava melhor.*

Exemplo 4: Texto narrativo de ficção (história)

Pergunta de previsão: *O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?*

Criança: *Eu acho que ele queria falar assim: Seu Nicolau, a gente pode jogar no campo? Vai, por favor, seu Nicolau, deixa a gente brincar no campo.*

Em ambos os exemplos supracitados, as respostas, embora plausíveis e coerentes com o que já tinha sido mencionado, estão incompletas. No Exemplo 3, a resposta não inclui a alta médica; enquanto que, no Exemplo 4, o participante não faz referência à venda do terreno,

mas, de forma coerente, porém incompleta, solicita ao Seu Nicolau que voltem a jogar no campo.

- *Categoria III (coerente e/ou provável e completa)*: as respostas desta categoria se assemelham às da Categoria II, porém são consideradas respostas completas, visto que não há omissões de aspectos importantes que atendem ao que é solicitado na pergunta.

Exemplos:

Exemplo 5: Texto narrativo de ficção (história)

Pergunta de previsão: *Qual era a notícia que Baratinha ia dar?*

Criança: *Eu acho que a camisa dele. Que a mãe dele estava com medo de contar para o filho que a camisa não estava pronta e que não ia ficar pronta até o dia do campeonato. Aí, ela foi e contou pro amigo dele, Baratinha, e Baratinha contou a notícia pra ele, já que a mãe não tinha coragem.*

Exemplo 6: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *O que será que aconteceu com Beto?*

Criança: *Ele ficou com febre, foi pro hospital e o cachorro ficou esperando na porta até que o Beto voltasse.*

Examinadora: *e como que tu pensou pra chegar nessa resposta?*

Criança: *por causa da minha cachorra*

Examinadora: *aconteceu uma coisa parecida foi?*

Criança: *porque eu fiquei com cansaço e fui para no hospital, aí minha cachorra pulou o muro, aí ela pulou e foi atrás.*

Nos dois exemplos, as respostas são apropriadas e completas porque envolvem todos os pontos que respondem às perguntas. No Exemplo 5, a criança articula as informações do texto (relativas ao questionamento sobre a camisa de futebol e sobre o comportamento esquisito da mãe de Pedrinho) ao seu conhecimento de mundo (o comportamento esquisito da mãe denota uma falta de coragem para expor a situação do uniforme inacabado, solicitando, assim, a ajuda de um amigo do seu filho, Baratinha, para falar a verdade a Pedrinho). Já o Exemplo 6 ilustra que a criança compreendeu que esta passagem do texto retrata que algum evento de grande carga emocional tinha acontecido com Beto e relaciona esta informação à sua experiência, quando também adoeceu e a sua cadela o seguiu.

Ressalta-se que, como o texto era apresentado em partes aos participantes (metodologia *on-line*), as respostas às perguntas inferenciais de previsão foram consideradas coerentes de acordo com as informações até então fornecidas no texto.

#### **4.2.2 Análise do desempenho**

O desempenho foi avaliado levando em consideração se as respostas fornecidas às perguntas inferenciais de previsão eram corretas ou incorretas. Considerou-se como resposta correta as respostas classificadas na Categoria II (coerente e/ou provável, mas incompleta) e na Categoria III (coerente e/ou provável e completa). As respostas classificadas na Categoria I (não respondeu/ incoerente ou improvável) foram consideradas incorretas, visto que se mostram inadequadas para responder ao que foi perguntado, indicando assim a ausência de uma compreensão autorizada pelo texto.

#### **4.2.3 Tipos de erros**

Para realizar a análise dos erros, foram consideradas apenas as respostas incoerentes ou improváveis dos participantes (Categoria I), ou seja, aquelas sem relação com as informações veiculadas no texto. Dessa forma, respostas do tipo “não sei” ou “não responde” foram desprezadas dessa avaliação.

O sistema adotado para a análise da natureza dos erros apresentados pelas crianças baseou-se na proposta de Spinillo e Hodges (2012). As respostas incorretas dos participantes foram classificadas em quatro tipos.

- *Tipo 1 (opinião)*: a criança fornece uma opinião que expressa preferência ou avaliação de natureza moral sobre os personagens, os eventos, os pontos de vista abordados, ou sobre a conclusão do texto. Esse tipo de erro possui um caráter nitidamente pessoal e subjetivo, no qual a dificuldade reside em: (i) não utilizar o texto como base para a compreensão; e (ii) não identificar quais informações provenientes do conhecimento de mundo são de fato relevantes e não vão de encontro à informação textual.

Exemplo 1: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *O que será que Beto pediu ao médico?*

Criança: *Eu acho que todo mundo gostaria de ver seu cachorrinho de novo. E acho que Beto, talvez, pediu pra ver o cachorrinho de novo. É muito triste ficar sem o animal, só.*

Exemplo 2: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *Qual será a notícia que Beto recebeu do médico?*

Criança: *Olha, pode sair um pouquinho do hospital porque não seria legal ficar preso no hospital por muito, muito tempo, aí, talvez, o cachorro dele podia voltar algum dia.*

Em ambos os exemplos, as respostas dos participantes não levam em consideração informações cruciais veiculadas no texto e se pautam, exclusivamente, nas suas preferências pessoais, mesmo que estas sejam contrárias à ideia difundida no texto. Isto pode ser observado de forma mais clara no Exemplo 1 quando o participante afirma que o pedido de Beto ao médico estaria relacionado a um novo encontro entre ele e o seu cachorro, mesmo contendo no texto a informação que o hospital não é um bom lugar para o Bob.

- *Tipo 2 (repetição de informação intratextual)*: a criança menciona uma passagem do texto, de forma literal ou parafraseada, mas que não responde à pergunta.

Exemplo 3: Texto narrativo de ficção (história)

Pergunta de previsão: *Qual foi a ideia que Pedrinho teve?*

Criança: *Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.*

Exemplo 4: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *O que será que aconteceu com Beto?*

Criança: *Que o pessoal chamava ele de Beto*

O Exemplo 3 trata de uma menção literal, ao passo que o Exemplo 4 ilustra uma paráfrase. Contudo, em ambos os casos, as respostas se caracterizam por abordarem fatos de pouca importância para a trama, indicando que o participante não foi capaz de discriminar os dados relevantes dos irrelevantes.

- *Tipo 3 (integração de informações intratextuais)*: o leitor integra informações intratextuais que estão literalmente expressas no texto, derivando uma inferência desautorizada.

Exemplo 5: Texto narrativo de ficção (história)

Pergunta de previsão: *Qual foi a ideia que Pedrinho teve?*

Criança: *Eles iriam na casa, limpava tudo e ficavam dentro.*

Exemplo 6: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *O que será que aconteceu que deixou Beto surpreso?*

Criança: *Ele ficou surpreso por causa da doença grave.*

No Exemplo 5, duas informações intratextuais são integradas: o fato de Seu Nicolau ser dono de muitas casas na rua e o fato de ele ter dito que o terreno era muito sujo e que não poderia ficar sem uso pra nada. Porém, ao associar estes dados, o participante produziu uma informação desautorizada (“Eles iriam na casa, limpava tudo e ficava dentro”) que não corresponde ao sentido do texto (limpar o campo/terreno). De forma semelhante, no Exemplo 6, a criança integra duas informações textuais: uma sobre algo que tinha acontecido que deixou Beto surpreso e outra sobre a descoberta da doença grave que havia acometido o menino. Contudo, esta junção de informações intratextuais gera uma resposta inapropriada.

- *Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual)*: a criança integra informação intratextual e extratextual; porém esta integração gera uma extrapolação e distorção que resultam em uma compreensão não autorizada pelo texto.

Exemplo 7: Texto narrativo de ficção (história)

Pergunta de previsão: *O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?*

Criança: *Acho que iam perguntar a Nicolau se o time passou (de fase) ou não.*

Exemplo 8: Texto narrativo de não ficção (relato)

Pergunta de previsão: *O que será que aconteceu que deixou Beto surpreso?*

Criança: *Eu acho que, talvez, os amigos dele ficaram tristes porque ele estava no hospital e começou a desgostar dele e o cachorro dele perdeu a amizade dele. O cachorro ficou com raiva porque não botava comida pra ele, não brincava muito com ele, aí, enfraqueceu muito a amizade.*

No Exemplo 7, o participante faz uso de um conhecimento de mundo ou de sua experiência (campeonato de futebol é composto por etapas) e articula este dado a uma informação intratextual (Pedrinho convocando os seus amigos para falar com Seu Nicolau). Contudo, a inferência gerada (*Acho que iam perguntar a Nicolau se o time passou - de fase - ou não*) não é autorizada pelo texto. O Exemplo 8 retrata também este tipo de erro quando a criança integra uma informação intratextual (referente ao tempo que Beto ficou internado no hospital) a uma extratextual (que parece estar relacionado à possibilidade de a distância enfraquecer as amizades, como também à possibilidade do cachorro se sentir rejeitado por não

ter mais cuidados e carinhos por parte do dono). Contudo esta integração gera uma inferência de previsão que extrapola os limites do texto e distorce o seu sentido, resultando, assim, em uma compreensão desautorizada pelo texto.

Em face do exposto, é possível observar que os erros do Tipo 1 e do Tipo 2 não apresentam uma integração explícita entre as passagens do texto e os conhecimentos prévios das crianças no processo de estabelecimento de inferências. Já os demais tipos de erros caracterizam-se por uma tentativa em integrar informações intratextuais apenas (Tipo 3) ou integrar os dados intra e extratextuais (Tipo 4). Nesse sentido, é possível agrupar os tipos de erros em dois blocos, a saber:

- Erro sem integração: que são aqueles em que não se evidencia a tentativa de integrar informações (Tipo 1 + Tipo 2);
- Erro com integração: caracterizados por uma tentativa de integrar informações (Tipo 3 + Tipo 4).

Dessa forma, é possível afirmar que os tipos de erros podem variar em função da sofisticação cognitiva apresentada, expressando níveis de maior ou menor elaboração. Esta também foi uma das análises realizadas, que será discutida nas próximas seções.

### **4.3 Resultados**

Nesta seção, são apresentados os resultados do Estudo 1, que teve como objetivo investigar as inferências de previsão em dois tipos de textos narrativos: um que abordou um conteúdo fictício (história) e outro não fictício (relato) a fim de examinar se as crianças tenderiam a fornecer respostas mais adequadas às perguntas inferenciais de previsão no texto não fictício do que no texto fictício. Diante disso, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: Será que o estabelecimento de inferências de previsão varia em função da natureza do conteúdo do texto que está sendo compreendido pelo leitor? Para responder essa questão, examinou-se o desempenho e as explicações fornecidas pelas crianças em tarefas de compreensão de textos narrativos de ficção e de não ficção que envolviam as inferências de previsão.

Sendo assim, com base nos objetivos propostos, os resultados obtidos foram analisados em função de três aspectos, a saber: desempenho (número de acertos), categorias de respostas e tipos de erros apresentados, todos descritos na seção de sistema de análise do respectivo estudo.

### 4.3.1 Resultados relativos ao desempenho

A seguir, são expostos os resultados relativos à análise das respostas às perguntas inferenciais de previsão em função do número de acertos, considerando os diferentes tipos de textos narrativos (ficção e não ficção) e o ano escolar (3º ao 5º ano).

A Tabela 1 apresenta a frequência e o percentual de acertos nos dois tipos de texto em cada grupo de participantes.

**Tabela 1** – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e ano escolar (máximo=150).

<b>Textos narrativos</b>	<b>Grupo 1</b> (3º ano)	<b>Grupo 2</b> (4º ano)	<b>Grupo 3</b> (5º ano)
<b>Ficção</b> (história)	112 (74,7)	121 (80,7)	110 (73,3)
<b>Não Ficção</b> (relato)	66 (44)	89 (59,3)	88 (58,7)

A Tabela 1 mostra que o desempenho das crianças foi melhor no texto narrativo de ficção quando comparado ao de não ficção em todos os grupos de participantes. Este dado foi confirmado pelo Wilcoxon, que comparou os tipos de texto (ficção vs. não ficção) em cada grupo, encontrando diferenças significativas em todos eles, a saber: Grupo 1 ( $Z = -4,358$ ;  $p = .000$ ); Grupo 2 ( $Z = -3,307$ ;  $p = .001$ ); e Grupo 3 ( $Z = -2,662$ ;  $p = .008$ ). Este resultado indica que as inferências de previsão são mais facilmente estabelecidas no texto narrativo de ficção (história) do que no texto narrativo de não ficção (relato), o que vai de encontro à ideia inicial de que a criança faria mais previsões improváveis (erros) no texto de ficção do que no de não ficção.

Ao comparar, de maneira geral, o desempenho dos grupos de participantes em cada tipo de texto, pôde-se observar diferenças significativas entre os grupos apenas para o texto narrativo de não ficção (relato), já que os percentuais de acerto obtidos no texto narrativo de ficção (história), nos três anos escolares, foram muito parecidos, como podem ser visualizados na Tabela 1. Este resultado foi confirmado pelo Kruskal Wallis (não ficção:  $p = .016$ ; ficção:  $p = .769$ ).

Para examinar essas distinções entre os grupos de participantes em detalhes, aplicou-se o Mann-Whitney, que comparou os grupos dois a dois. O teste detectou diferenças significativas apenas para o texto narrativo não ficcional (relato) entre os Grupos 1 e 2 ( $U = 278,0$ ;  $p = .009$ ) e entre os Grupos 1 e 3 ( $U = 297,0$ ;  $p = .020$ ). Contudo, o teste não apontou diferenças significativas entre os Grupos 2 e 3, uma vez que o desempenho do 4º e 5º ano foi

semelhante nos textos narrativos não ficcional (59,3% e 58,7%, respectivamente). Este resultado sugere que fazer previsões prováveis varia conforme o tipo de texto, e que o texto narrativo ficcional, ao contrário do texto narrativo não ficcional, parece favorecer o estabelecimento deste tipo de inferência de forma apropriada em todos os anos escolares.

#### 4.3.2 Resultados relativos às categorias de respostas

Esta seção refere-se à análise das respostas às perguntas inferenciais de previsão em função das categorias. Como mencionado no sistema de análise, as respostas das crianças foram classificadas em três categorias, conforme a proposta de Spinillo e Mahon (2007): *Categoria I (não respondeu/ incoerente ou improvável)* caracterizada pelo fato da criança não responder ou fornecer respostas improváveis de ocorrer ou incoerentes, sem relação com as informações veiculadas no texto; *Categoria II (coerente e/ou provável, mas incompleta)* consiste em respostas inferenciais geradas a partir da integração de informações intra e extratextuais, porém incompletas, uma vez que são omitidas informações relevantes; e *Categoria III (coerente e/ou provável e completa)* que se assemelham à Categoria II, porém as respostas são consideradas completas.

A Tabela 2 apresenta a frequência e o percentual de categorias de respostas nos dois tipos de texto em cada grupo de participantes.

**Tabela 2** – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Ficção (história)</b> (n=150)	<b>Não ficção (relato)</b> (n=150)
<b>I</b>	38 (25,3)	84 (56)
<b>II</b>	18 (12)	15 (10)
<b>III</b>	94 (62,7)	51 (34)
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Ficção (história)</b> (n=150)	<b>Não ficção (relato)</b> (n=150)
<b>I</b>	29 (19,3)	61 (40,7)
<b>II</b>	15 (10)	13 (8,7)
<b>III</b>	106 (70,7)	76 (50,7)
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Ficção (história)</b> (n=150)	<b>Não ficção (relato)</b> (n=150)
<b>I</b>	39 (26)	62 (41,3)
<b>II</b>	18 (12)	12 (8)
<b>III</b>	93 (62)	76 (50,7)

Nota 1: Categoria I (não responde/ incoerente ou improvável); Categoria II (coerente e/ou provável, mas incompleta); Categoria III (coerente e/ou provável e completa).

De maneira geral, a Tabela 2 mostra que as respostas fornecidas às perguntas de previsão no texto narrativo de ficção (história) tendiam a se concentrar na Categoria III, em todos os grupos de participantes. Já, no texto narrativo de não ficção (relato), houve um maior número de respostas da Categoria I no Grupo 1; enquanto que, nos demais grupos, a Categoria III concentrou o maior percentual de respostas.

Com o objetivo de comparar os grupos de participantes em função das categorias de respostas em cada tipo textual, aplicou-se o teste de Kruskal Wallis, que detectou diferenças significativas apenas em relação à Categoria I ( $p = .016$ ) e à Categoria III ( $p = .027$ ) no texto narrativo não ficcional (relato). Contudo, não foram verificadas diferenças significativas no texto narrativo ficcional (história).

Para analisar, em detalhes, essas diferenças entre os grupos, aplicou-se o teste Mann Whitney que revelou diferenças significativas apenas no texto narrativo de não ficção (relato) entre o Grupo 1 vs. Grupo 2 na Categoria I ( $U = 278,0$ ;  $p = .009$ ) e na Categoria III ( $U = 288,0$ ;  $p = .014$ ); e entre o Grupo 1 vs. Grupo 3 na Categoria I ( $U = 297,0$ ;  $p = .020$ ) e na Categoria III ( $U = 307,5$ ;  $p = .030$ ). Sendo assim, o texto narrativo ficcional, diferentemente do não ficcional, provoca o estabelecimento de inferências de previsão mais coerentes, prováveis e completas em todos os anos escolares, não havendo diferenças entre os grupos.

O teste de Wilcoxon comparou as categorias de respostas duas a duas em função do tipo de texto e do ano escolar. Os níveis de significância obtidos no teste podem ser visualizados na Tabela 3.

**Tabela 3** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
<b>I vs II</b>	Z= -1,843 p= .065	Z= -4,577 p= .000
<b>I vs III</b>	Z= -3,059 p= .002	Z= -2,365 p= .018
<b>II vs III</b>	Z= -4,353 p= .000	Z= -3,521 p= .000
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
<b>I vs II</b>	Z= -1,933 p= .053	Z= -4,315 p= .000
<b>I vs III</b>	Z= -4,335 p= .000	Z= -1,130 p= .259
<b>II vs III</b>	Z= -4,668 p= .000	Z= -4,286 p= .000
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
<b>I vs II</b>	Z= -2,278 p= .023	Z= -4,114 p= .000
<b>I vs III</b>	Z= -2,859 p= .004	Z= -,853 p= .394
<b>II vs III</b>	Z= -4,228 p= .000	Z= -4,314 p= .000

Nota 1: Categoria I (não responde/ incoerente ou improvável); Categoria II (coerente e/ou provável, mas incompleta); Categoria III (coerente e/ou provável e completa).

A Tabela 3 mostra que, no texto narrativo de ficção (história), o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da Categoria III com as demais categorias, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes do que as outras em todos os grupos de participantes.

Já no texto narrativo de não ficção (relato), o wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da Categoria I com as demais no Grupo 1, uma vez que as respostas do tipo não responde/incoerente ou improvável foram mais frequentes. Nos grupos 2 e 3, houve um aumento expressivo de respostas da Categoria III, não sendo verificadas diferenças significativas nas comparações entre as Categorias I e III

Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se as categorias de respostas variavam entre os tipos de textos. Para isso, comparou-se os dois tipos de textos narrativos (ficção x não ficção) em função das categorias de respostas e do ano escolar.

**Tabela 4** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de texto narrativo em função das categorias de resposta e do ano escolar.

<b>Categorias de respostas</b>	<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>	<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>	<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>
<b>I</b>	Z= -4,358 p= .000	Z= -2,680 p= .007	Z= -3,307 p= .001
<b>II</b>	Z= -,645 p= .519	Z= -,246 p= .806	Z= -1,000 p= .317
<b>III</b>	Z= -4,176 p= .000	Z= -2,189 p= .029	Z= -2,941 p= .003

Nota: Categoria I (não responde/ incoerente ou improvável); Categoria II (coerente e/ou provável, mas incompleta); Categoria III (coerente e/ou provável e completa).

Como pode ser observado na Tabela 4, os textos narrativos de ficção (história) e o de não ficção (relato) diferem em relação à Categoria I (não responde/incoerente ou improvável) e à Categoria III (coerente e/ou provável e completa). Isso ocorreu porque respostas da Categoria I eram significativamente mais frequentes no texto não ficcional do que no ficcional em todos os grupos de participantes, sobretudo, no Grupo 1. Enquanto que as respostas da Categoria III eram mais frequentes no texto de ficção do que no de não ficção.

Portanto, os resultados indicam que o texto ficcional propicia mais inferências de previsão coerentes/prováveis e completas, em todos os anos escolares, do que o texto não ficcional, que foi o que gerou o maior número de inferências de previsão incorretas, sobretudo no 3º ano.

#### **4.3.3 Resultados relativos aos tipos de erros**

Nesta seção, são exibidos os resultados relativos aos tipos de erros apresentados pelas crianças ao responderem às perguntas inferenciais de previsão. Conforme já mencionado, para realizar uma análise desta natureza foram consideradas apenas as respostas incorretas, desprezando, nesta análise, respostas corretas, respostas do tipo “não sei” ou ausência de resposta. Em outras palavras, a análise incidiu exclusivamente sobre algumas respostas classificadas na Categoria I.

A Tabela 5 apresenta a frequência e o percentual dos tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar.

**Tabela 5** – Frequência e percentual (entre parênteses) de tipos de erros em função dos tipos de textos e do ano escolar.<sup>4</sup>

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Tipos de Erros</b>	<b>Ficção (história)</b> (n= 38)	<b>Não Ficção (relato)</b> (n= 80)
<b>Tipo 1</b>	1 (2,6)	2 (2,5)
<b>Tipo 2</b>	12 (31,6)	13 (16,2)
<b>Tipo 3</b>	9 (23,7)	11 (13,8)
<b>Tipo 4</b>	16 (42,1)	54 (67,5)
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Tipos de Erros</b>	<b>Ficção (história)</b> (n= 29)	<b>Não Ficção (relato)</b> (n= 61)
<b>Tipo 1</b>	0	0
<b>Tipo 2</b>	3 (10,3)	2 (3,3)
<b>Tipo 3</b>	4 (13,8)	9 (14,7)
<b>Tipo 4</b>	22 (75,9)	50 (82)
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Tipos de Erros</b>	<b>Ficção (história)</b> (n= 40)	<b>Não Ficção (relato)</b> (n= 60)
<b>Tipo 1</b>	0	0
<b>Tipo 2</b>	1 (2,5)	5 (8,3)
<b>Tipo 3</b>	15 (37,5)	5 (8,3)
<b>Tipo 4</b>	24 (60)	50 (83,4)

Nota 1: Tipo 1 (opinião); Tipo 2 (repetição de informação intratextual); Tipo 3 (integração de informações intratextuais); Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual).

De modo geral, a Tabela 5 mostra que houve uma maior concentração de erros do Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) em ambos os tipos de textos, sobretudo no de não ficção em todos os anos escolares investigados.

Com o objetivo de comparar os grupos em função dos tipos de erros em cada tipo textual, aplicou-se o teste de Mann Whitney, que revelou diferenças significativas apenas para o texto narrativo de ficção entre o Grupo 1 vs. Grupo 3 no erro Tipo 2 ( $U= 344,5$ ;  $p= .012$ ). Este resultado sugere que houve, praticamente, um mesmo padrão de resultados, havendo pouca variabilidade entre anos escolares e tipos de erro.

O teste de Wilcoxon comparou os tipos de texto (ficção vs. não ficção) em cada grupo de participantes, encontrando diferenças significativas apenas para o erro do Tipo 4 nos três grupos, a saber: Grupo 1 ( $Z= -3,922$ ;  $p= .000$ ); Grupo 2 ( $Z= -3,061$ ;  $p= .002$ ); e Grupo 3 ( $Z= -2,878$ ;  $p= .004$ ). Este resultado indica que o erro do Tipo 4 é mais frequente no texto de não ficção. Ou seja, o texto não ficcional tende a provocar maior dificuldade na integração das informações intra e extratextuais.

<sup>4</sup> O valor de n varia devido ao fato de que o número de erros variava em cada ano escolar em relação a cada tipo de texto.

O Wilcoxon também foi aplicado para comparar os tipos de erros no interior de cada texto. Os níveis de significância obtidos pelo teste podem ser visualizados na Tabela 6.

**Tabela 6** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Tipos de erros</b>	<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
<b>Tipo 1 vs Tipo 2</b>	Z= -2,309 p= .021	Z= -1,781 p= .075
<b>Tipo 1 vs Tipo 3</b>	Z= -1,930 p= .054	Z= -2,310 p= .021
<b>Tipo 1 vs Tipo 4</b>	Z= -2,547 p= .011	Z= -4,160 p= .000
<b>Tipo 2 vs Tipo 3</b>	Z= -,247 p= .805	Z= -,187 p= .852
<b>Tipo 2 vs Tipo 4</b>	Z= -1,030 p= .303	Z= -3,251 p= .001
<b>Tipo 3 vs Tipo 4</b>	Z= -1,118 p= .264	Z= -3,965 p= .000
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Tipos de erros</b>	<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
<b>Tipo 1 vs Tipo 2</b>	Z= -1,732 p= .083	Z= -1,414 p= .157
<b>Tipo 1 vs Tipo 3</b>	Z= -2,000 p= .046	Z= -2,714 p= .007
<b>Tipo 1 vs Tipo 4</b>	Z= -3,660 p= .000	Z= -4,609 p= .000
<b>Tipo 2 vs Tipo 3</b>	Z= -,447 p= .655	Z= -2,111 p= .035
<b>Tipo 2 vs Tipo 4</b>	Z= -3,139 p= .002	Z= -4,430 p= .000
<b>Tipo 3 vs Tipo 4</b>	Z= -3,082 p= .002	Z= -3,875 p= .000
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Tipos de erros</b>	<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
<b>Tipo 1 vs Tipo 2</b>	Z= -1,000 p= .317	Z= -2,236 p= .025
<b>Tipo 1 vs Tipo 3</b>	Z= -2,719 p= .007	Z= -2,236 p= .025
<b>Tipo 1 vs Tipo 4</b>	Z= -3,482 p= .000	Z= -4,336 p= .000
<b>Tipo 2 vs Tipo 3</b>	Z= -2,558 p= .011	Z= ,000 p= 1,000
<b>Tipo 2 vs Tipo 4</b>	Z= -3,502 p= .000	Z= -4,132 p= .000
<b>Tipo 3 vs Tipo 4</b>	Z= -1,381 p= .167	Z= -4,092 p= .000

Nota 1: Tipo 1 (opinião); Tipo 2 (repetição de informação intratextual); Tipo 3 (integração de informações intratextuais); Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual).

De acordo com os dados obtidos no Wilcoxon, apresentados na Tabela 6, percebe-se um mesmo padrão de resultados, uma vez que houve uma maior concentração de erros do Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) em ambos os tipos de textos e em todos os grupos de participantes. Sendo assim, verifica-se que as crianças estão muito próximas de um processo inferencial de previsão eficiente, uma vez que consideram aspectos veiculados no texto e aqueles advindos de seu conhecimento de mundo, contudo, enfrentam dificuldades na integração destas informações intra e extratextuais, gerando inferências de previsão desautorizadas.

Conforme descrito no sistema de análise, os tipos de erros foram agrupados em erros em que não se evidencia a tentativa de integrar informações (Tipo 1 + Tipo 2) e erros em que se evidencia a tentativa de integrar informações (Tipo 3 + Tipo 4). A Tabela 7 ilustra essa análise.

**Tabela 7**– Frequência e percentual (entre parênteses) dos erros sem integração e com integração em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Erros</b>	<b>Ficção (história)</b> (n= 38)	<b>Não Ficção (relato)</b> (n= 80)
Sem Integração	13 (34,2)	15 (18,8)
Com Integração	25 (65,8)	65 (81,2)
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Erros</b>	<b>Ficção (história)</b> (n= 29)	<b>Não Ficção (relato)</b> (n= 61)
Sem Integração	3 (10,3)	1 (1,6)
Com Integração	26 (89,7)	60 (98,4)
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Erros</b>	<b>Ficção (história)</b> (n= 40)	<b>Não Ficção (relato)</b> (n= 60)
Sem Integração	1 (2,5)	4 (6,7)
Com Integração	39 (97,5)	56 (93,3)

Nota 1: Sem Integração (não se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 1 + Tipo 2); Com Integração (evidencia-se a tentativa de integrar informações - Tipo 3 + Tipo 4).

A Tabela 7 mostra que, em todos os grupos de participantes, houve uma maior concentração de erros em que se evidencia uma integração entre informações intra e extratextuais, tanto no texto de ficção quanto no texto de não ficção.

O teste de Mann Whitney comparou os grupos em função dos erros com integração ou erros sem integração em cada tipo de texto e detectou diferenças significativas no texto de ficção entre o Grupo 1 vs. Grupo 3 nos erros sem integração ( $U= 329,5$ ;  $p= .006$ ); e no texto de não ficção entre o Grupo 1 vs. Grupo 2 nos erros sem integração ( $U= 342,5$ ;  $p= .010$ ). Estes resultados indicam uma distribuição semelhante quanto ao erro com integração ao longo dos anos escolares, nos dois tipos de textos, uma vez que não foram identificadas diferenças significativas nas comparações dos grupos. Isso revela que, nos três anos escolares investigados, os erros das crianças estão relacionados a uma tentativa de integrar as informações intra e extratextuais, porém as inferências de previsão geradas não são autorizadas pelo texto.

No que diz respeito à comparação entre os tipos de textos no interior de cada grupo de participantes, o Wilcoxon revelou diferenças significativas apenas para os erros com integração nos três grupos, a saber: Grupo 1 ( $Z= -4,172$ ;  $p= .000$ ); Grupo 2 ( $Z= -3,349$ ;  $p= .001$ ); e Grupo 3 ( $Z= -2,136$ ;  $p= .033$ ). Este resultado aponta que o texto de não ficção concentrou o maior de número de erros com integração em comparação com o texto de ficção, o que sugere que o tipo de texto influencia a capacidade da criança em integrar informações intra e extratextuais de forma apropriada. Ademais, os dados indicam uma distribuição similar em relação aos erros sem integração entre os dois tipos de textos em todos os anos escolares, uma vez que não foram detectadas diferenças significativas.

O teste de Wilcoxon ainda comparou os erros sem e com integração no interior de cada tipo de texto em cada ano escolar. Os níveis de significância obtidos pelo teste podem ser visualizados na Tabela 8.

**Tabela 8** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos erros sem integração e com integração em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>	
<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
$Z= -1,780$ $p= .075$	$Z= -3,444$ $p= .001$
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>	
<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
$Z= -3,363$ $p= .001$	$Z= -4,765$ $p= .000$
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>	
<b>Ficção (história)</b>	<b>Não ficção (relato)</b>
$Z= -3,878$ $p= .000$	$Z= -4,420$ $p= .000$

Nota 1: Sem Integração (não se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 1 + Tipo 2); Com Integração (evidencia-se a tentativa de integrar informações - Tipo 3 + Tipo 4).

A Tabela 8 demonstra um mesmo padrão de resultados, pois, em ambos os tipos de textos, há uma grande concentração de erros com integração em todos os anos escolares investigados, à exceção do 3º ano, já que não foi detectada diferença significativa entre os erros com e sem integração no texto de ficção.

Em síntese, é possível perceber uma proeminência de erros mais sofisticados cognitivamente, já que expressam uma integração das informações veiculadas no texto àquelas provenientes dos conhecimentos prévios das crianças. Contudo, as inferências de previsão geradas a partir desta integração são desautorizadas, quer seja por equívocos, distorções ou extrapolações indevidas. Discussões sobre a natureza dos erros serão realizadas no capítulo final.

## 5 ESTUDO 2

### 5.1 Método

O Estudo 2 investigou o desempenho e as explicações fornecidas pelas crianças em atividades de compreensão de texto a fim de verificar como se dava as relações inferenciais de causalidade em textos narrativo e argumentativo.

#### 5.1.1 Participantes

Noventa crianças, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 10 anos, de classe média, alunas de escolas particulares localizadas na região metropolitana do Recife, que foram divididas em três grupos em função do ano escolar. A idade das crianças variou entre 96 meses (8 anos) e 128 meses (10,7 anos), com média de 112,9 meses (9,4 anos).

**Quadro 6** – Idade das crianças por ano escolar.

Idade em Meses	Ano Escolar		
	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Idade Média	103,3	112,9	122,4
Idade Mínima	96	96	111
Idade Máxima	120	127	128
Total	30	30	30

É importante esclarecer que os participantes do Estudo 2 foram os mesmos do Estudo 1. Para não sobrecarregar as crianças e minimizar os riscos de desmotivação em participar da pesquisa, as tarefas deste estudo foram aplicadas após 10 dias à aplicação das atividades do Estudo 1.

A participação das crianças foi submetida à permissão dos pais e/ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, CAAE 46367515.2.0000.5208, ver Apêndice E), após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. No TCLE constavam todas as informações sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Os diretores das escolas participantes também formalizaram sua permissão assinando um termo de autorização.

### **5.1.2. Procedimento e planejamento experimental**

Após 10 dias à aplicação das atividades do Estudo 1, as crianças realizaram as tarefas relativas ao Estudo 2, cujos procedimentos experimentais foram semelhantes. Cada participante foi entrevistado em uma sessão por uma mesma examinadora, na própria escola. As entrevistas tiveram tempo livre de duração e foram gravadas em áudio digital e, posteriormente, transcritas em protocolos individuais.

A tarefa consistia na leitura conjunta da examinadora e de cada participante de dois tipos de textos (narrativo e argumentativo) e, após a leitura do texto, o estudante respondeu a um conjunto de perguntas sobre o texto lido.

A ordem de apresentação dos tipos de texto foi randomizada de maneira que para metade dos participantes foi realizada primeiramente a tarefa sobre o texto narrativo, seguido do texto argumentativo. Para a outra metade dos participantes, a ordem dos textos foi invertida, sendo inicialmente apresentado o texto argumentativo e, depois, o narrativo.

Considerando a faixa etária e a escolaridade dos participantes, supôs-se que alguns estudantes poderiam apresentar limitação quanto à decodificação das palavras, por isso, foi feita uma leitura conjunta em voz alta com a criança: a examinadora leu o texto em voz alta e a criança acompanhou a leitura, estando o texto às vistas. Os casos em que a criança desconheceu alguma palavra, o significado foi esclarecido pela examinadora.

Ambos os textos foram apresentados através da metodologia *on-line* de investigação (SPINILLO; HODGES, 2012; SPINILLO; MAHON, 2007). Esta metodologia consiste em examinar a compreensão durante a leitura do texto e não após, como geralmente ocorre nos estudos na área, que se utiliza de uma metodologia *off-line* em que se avalia a compreensão após a leitura do texto. A metodologia *on-line* consiste em uma leitura interrompida do texto, sendo o texto apresentado em seções.

Sendo assim, os textos trabalhados no Estudo 2 foram divididos em cinco partes, cuja divisão baseou-se na manutenção do sentido das passagens e não no número de palavras ou de proposições, o que gerou partes com tamanhos distintos. Cada parte do texto foi coberta por tiras de papel, que eram retiradas à medida que o texto era lido, revelando ao participante o trecho que seria lido no momento e deixando visíveis os que já haviam sido lidos.

O texto narrativo do tipo história consistia em uma história adaptada de um livro paradidático de português (ver Anexo C), em que foram retiradas da obra original algumas passagens, possibilitando assim, o estabelecimento de inferências, especialmente as de causalidade. Este texto já foi utilizado em algumas pesquisas da área (e.g. FALCÃO;

SPINILLO, 2003; SPINILLO, 2008; CARVALHO, 2014). Já o texto argumentativo referia-se a um texto de opinião elaborada pela autora desta tese e sua orientadora (ver Apêndice D), baseado no texto apresentado no estudo de Spinillo e Almeida (2015) (ver Anexo D).

Ao final da leitura de cada parte do texto narrativo, foram realizadas perguntas inferenciais de causalidade que versavam sobre relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens, as quais foram respondidas de forma oral por cada participante. Após a leitura de cada parte do texto argumentativo, eram feitas perguntas inferenciais de causalidade que versavam sobre as justificativas de natureza causal que sustentam os diferentes pontos de vista.

Abaixo, é possível visualizar o texto narrativo e as perguntas inferenciais de causalidade que foram realizadas aos participantes (Quadro 7).

**Quadro 7** – O texto narrativo, com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de causalidade relativas a cada parte.

Texto	Perguntas
<p><i>Parte 1</i></p> <p>A casa estava num galho alto. O menino subiu até perto e, com uma vara, conseguiu tirar a casa sem quebrar. Dentro, havia três filhotes de tuim.</p> <p>Tuim tem rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas partes azuis. Eram três filhotes, um mais feio que o outro, os três chorando. O menino levou-os para casa, dois morreram e ficou um.</p> <p>Geralmente, se cria em casa casal de tuim para apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim foi criado sozinho. Se aparecia uma visita, fazia-se aquela demonstração: o menino chegava na varanda e gritava: tuim, tuim! Às vezes demorava, então, a visita achava que era brincadeira do menino, de repente surgia o tuim.</p> <p>Mas o pai avisava sempre ao menino que tuim é acostumado a viver em bando. No dia que passasse um bando, adeus tuim. O menino vivia de ouvido no ar.</p>	<p>P1: Por que o menino vivia de ouvido no ar?</p>
<p><i>Parte 2</i></p> <p>Um dia, o menino ouviu um bando chegar. Correu até a gaiola, mas nada de tuim. Só parou de chorar quando o pai chegou e brigou com ele, dizendo que avisou que aquilo podia acontecer.</p> <p>O menino parou de chorar, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria.</p> <p>Quando acabaram as férias, a família saiu do sítio e voltou para a cidade com o tuim. O pai avisou que ele não podia andar solto, pois era bicho da roça. A princípio, o menino fechava as janelas.</p>	<p>P2: Por que o menino fechava as janelas da casa?</p>
<p><i>Parte 3</i></p> <p>A mãe e a irmã não aprovavam. O menino, então, soltou o tuim no quintal; um pouquinho não devia ser perigoso. E assim foi. Era só o menino chamar, que o tuim voltava. Mas uma vez não voltou. De casa em casa, o menino perguntava pelo tuim. Nada de tuim. Até que teve uma ideia. Foi ao armazém e perguntou se alguém havia comprado uma gaiola naquele dia.</p>	<p>P3: Por que o menino perguntou no armazém se alguém tinha comprado gaiola naquele dia?</p>
<p><i>Parte 4</i></p> <p>Sim, tinham vendido para uma casa ali perto. Foi lá,</p>	<p>P4: Por que o menino voltou para casa alegre?</p>

<p>chorando, perguntou ao dono da casa se havia achado um tuim. Ele negou. O menino perguntou, então, porque ele havia comprado uma gaiola. O homem confessou que tinha aparecido um bichinho verde, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Quis comprar. Depois de muita conversa, o menino voltou para casa alegre.</p>	
<p><i>Parte 5</i> Pegou uma tesoura: era triste, mas era preciso; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria. Depois, foi lá dentro de casa pegar comida para o tuim. Quando voltou, viu só algumas manchas de sangue no cimento. Olhou por cima do muro, e viu o vulto de um felino que sumia.</p>	<p>P5: Por que o menino pegou a tesoura?</p>

A seguir, observa-se o texto argumentativo e as perguntas inferenciais de causalidade correspondentes (Quadro 8).

**Quadro 8** – O texto argumentativo, com as partes em que foi dividido, e as perguntas inferenciais de causalidade relativas a cada parte.

<b>Texto</b>	<b>Perguntas</b>
<p><i>Parte 1</i> O computador foi uma das maiores invenções dos últimos anos e com ele veio a <i>internet</i>, que mudou a vida das pessoas. Praticamente ninguém consegue mais imaginar como seria o mundo sem ela. Muitas pessoas usam a <i>internet</i> todos os dias para fazer muitas coisas e nos mais diferentes locais: em casa, no trabalho e na escola. Todos concordam que ela é muito importante. Mas quando se trata de crianças usando a <i>internet</i>, há opiniões bastante diferentes, havendo algumas pessoas que são contra e outras que são a favor. Foi feita uma pesquisa com adultos e crianças em que se perguntava se uma criança de 8 anos poderia usar a <i>internet</i> livremente.</p>	<p>P1: Por que foi feita uma pesquisa sobre o uso da <i>internet</i> por crianças?</p>
<p><i>Parte 2</i> Os adultos acham que as crianças passam muito tempo brincando com jogos eletrônicos, assistindo a filmes ou batendo papo na <i>internet</i>. Eles dizem que isso as deixa distraídas, perdendo a hora de ir para a escola e sem vontade de assistir às aulas.</p>	<p>P2: Por que os adultos acham que a <i>internet</i> dificulta a aprendizagem?</p>
<p><i>Parte 3</i> Alguns adultos também disseram que as crianças ficam muitas horas sozinhas na frente do computador e não se divertem, não querem brincar com as outras crianças, e isso faz com que elas fiquem muito isoladas e sem amigos. Os adultos também disseram que a <i>internet</i> não é um ambiente muito seguro, pois as crianças podem ser enganadas e expostas a muitas cenas de violência.</p>	<p>P3: Por que os adultos acham que a <i>internet</i> prejudica a vida social?</p>
<p><i>Parte 4</i> Já as crianças entrevistadas apresentaram uma opinião bem diferente dos adultos. Elas acham que a <i>internet</i> pode ajudar a fazer pesquisas para a escola, escrever textos, ler livros eletrônicos, ampliando, assim, os seus conhecimentos.</p>	<p>P4: Por que as crianças acham que a <i>internet</i> facilita a aprendizagem?</p>
<p><i>Parte 5</i> Elas disseram também que escutar músicas, assistir a filmes, jogar os jogos eletrônicos e os bate-papos são novas formas de diversão e de fazer amigos. Tão boas quanto qualquer outra brincadeira. Segundo as crianças, os personagens e heróis dos jogos eletrônicos podem se tornar amigos virtuais com os quais não se discute e nem se briga. Para as crianças, a <i>internet</i> facilita a comunicação entre as pessoas em qualquer lugar do mundo, através dos e-mails e das redes sociais, como o <i>facebook</i>. Assim, elas acreditam que é possível se fazer muitos amigos através da <i>internet</i>.</p>	<p>P5: Por que as crianças acham que a <i>internet</i> facilita a vida social?</p>

Além disso, segundo as crianças entrevistadas, não há qualquer risco de algo ruim acontecer com elas quando estão assistindo a um filme, conversando com amigos ou jogando no computador. Elas disseram que nunca ninguém quebrou a perna ou se machucou brincando com um jogo eletrônico.	
--	--

Importante ressaltar que, após as respostas das crianças às perguntas inferenciais, foram realizadas perguntas denominadas de “perguntas de explicação” (e.g. SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016). Enquanto as perguntas inferenciais referiam-se ao conteúdo relativo às informações implicitamente veiculadas no texto, as perguntas de explicação consistiam nas razões que levavam o leitor a responder as perguntas inferenciais, ou seja, as bases geradoras de suas inferências (e.g. SPINILLO, 2008, 2010). As perguntas de explicação podem ser assim descritas: “Como você descobriu isso? O que estava pensando quando respondeu isso? ”.

### **5.1.3 Materiais**

Os textos utilizados neste trabalho (ver Apêndices C e D), folhas de papel A4, onde estavam impressos os textos e as perguntas inferenciais em separado, gravador de áudio para registro das entrevistas, folhas de registro para anotações da examinadora.

## **5.2 Sistema de análise de dados**

Na presente investigação, foram considerados três aspectos para a análise dos dados, a saber: I. o número de acertos (desempenho); II. as respostas fornecidas pelas crianças às perguntas inferenciais de previsão, juntamente, com as respostas às perguntas de explicação; e III a natureza dos erros que crianças apresentaram em relação ao estabelecimento de inferências.

As respostas dadas às perguntas inferenciais e às perguntas de explicação, bem como a classificação dos tipos de erros, foram analisadas e categorizadas de forma conjunta e articulada por dois juízes, cujas avaliações ocorreram de forma cega e independente. Os juízes eram pessoas devidamente treinadas no sistema de análise, com mestrado em psicologia cognitiva e que estudam compreensão de textos. Os casos de discordância foram discutidos entre os juízes a fim de que se chegasse a um consenso. O percentual de discordância foi de 3,5 % em cada tipo de texto.

No Estudo 2, foram adotadas as perguntas inferenciais de causalidade, as quais versavam sobre as relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens no texto narrativo; e sobre as justificativas de natureza causal que sustentam os diferentes pontos de vista no texto argumentativo. A seguir serão apresentadas as perguntas utilizadas e as inferências apropriadas para cada uma delas.

*Texto narrativo – A história triste de um Tuim*

No que diz respeito às perguntas inferenciais de causalidade adotadas no texto narrativo (A história triste de um tuim – Estudo 2), temos:

- 1) Por que o menino vivia de ouvido no ar?
- 2) Por que o menino fechava as janelas da casa?
- 3) Por que o menino perguntou no armazém se alguém tinha comprado gaiola naquele dia?
- 4) Por que o menino voltou para casa alegre?
- 5) Por que o menino pegou a tesoura?

A resposta à primeira pergunta envolve o entendimento de que o tuim é acostumado a viver em bando, devendo o garoto estar atento para uma possível chegada de um grupo de pássaros a fim de evitar a fuga de seu bichinho. Além disso, o participante deveria compreender que a passagem “vivia de ouvido no ar” está relacionada à atenção a qualquer ruído por parte do menino. A resposta correta para a segunda pergunta exige, por sua vez, que o leitor compreenda que para o tuim não fugir é necessário que a criança feche as janelas da casa, uma vez que é característica dos pássaros voar e, especificamente, o tuim “não podia andar solto, pois era bicho da roça”. Com relação à resposta da terceira pergunta, o participante deveria ter a informação que passarinhos são criados em gaiolas e que estas são vendidas em armazéns. Munido deste conhecimento prévio e atento à passagem do texto que informa sobre o sumiço do tuim, o leitor conseguiria inferir que o motivo da criança ter ido ao armazém está relacionado à possibilidade de uma pessoa ter achado o seu tuim e ter comprado uma gaiola para colocá-lo.

Para responder adequadamente à quarta pergunta, é necessário integrar as informações de que o garoto estava triste devido ao sumiço do tuim e que, depois de tê-lo encontrado, precisou conversar bastante com a pessoa para que devolvesse o passarinho. Além disso, o conhecimento sobre animais de estimação e o apego do dono a eles é bastante relevante para se chegar à resposta correta. Já a última pergunta exige que o participante saiba que é possível

cortar parte das penas das asas do pássaro para que ele ande solto no quintal, impedindo-o, assim, de voar e fugir da casa.

### *Texto argumentativo – A internet*

As perguntas inferenciais de causalidade apresentadas no texto argumentativo (texto A *internet* – Estudo 2) foram:

- 1) Por que foi feita uma pesquisa sobre o uso da *internet* por crianças?
- 2) Por que os adultos acham que a *internet* dificulta a aprendizagem?
- 3) Por que os adultos acham que a *internet* prejudica a vida social?
- 4) Por que as crianças acham que a *internet* facilita a aprendizagem?
- 5) Por que as crianças acham que a *internet* facilita a vida social?

Para responder corretamente à primeira pergunta, é necessário que o participante tenha algum conhecimento sobre pesquisa de opinião e integre esta informação àquela veiculada no texto: “Foi feita uma pesquisa com adultos e crianças em que se perguntava se uma criança de 8 anos poderia usar a *internet* livremente”. Além disso, o seguinte trecho do texto já fornece informações que as opiniões das pessoas sobre o uso da *internet* por crianças são divergentes: “Mas quando se trata de crianças usando a *internet*, há opiniões bastante diferentes, havendo algumas pessoas que são contra e outras que são a favor”.

Entre as respostas apropriadas para a segunda pergunta está a relação entre ficarem muitas horas na *internet* e perder o horário da escola ou ficar sem vontade de assistir às aulas. Já a resposta à terceira pergunta abrange o conhecimento prévio sobre vida social, como restringir os relacionamentos e repetição de maus comportamentos observados na *internet*, como discriminação racial, uso de vocábulos pejorativos. Articula-se a estas informações os dados presentes na seguinte passagem do texto “as crianças ficam muitas horas sozinhas na frente do computador e não se divertem, não querem brincar com as outras crianças, e isso faz com que elas fiquem muito isoladas e sem amigos”.

As perguntas quatro e cinco são, exatamente, opostas às perguntas dois e três, uma vez que tratam das opiniões das crianças a respeito do uso da *internet*. Sendo assim, para responder corretamente à quarta pergunta é necessário que o participante associe as informações relativas às contribuições da *internet* para a aprendizagem, como por exemplo: “fazer pesquisas para a escola, escrever textos, ler livros eletrônicos”. Ademais, os conhecimentos prévios e experiências dos entrevistados auxiliam a estabelecer essa inferência. Já a resposta apropriada para a quinta pergunta abrange a relação entre vida social

e as facilidades proporcionadas pela *internet*: “Para as crianças, a *internet* facilita a comunicação entre as pessoas em qualquer lugar do mundo, através dos e-mails e das redes sociais, como o *facebook*. Assim, elas acreditam que é possível se fazer muitos amigos através da *internet*”.

Sendo assim, para fornecer a resposta apropriada, a criança teria que relacionar as diversas informações presentes no texto, estabelecendo relações de causa e efeito, nos dois tipos de texto trabalhados. No texto argumentativo, essas relações estavam associadas às justificativas que apoiam os pontos de vista dos personagens do texto, neste caso, crianças e adultos. Já o texto narrativo versava sobre relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens.

### 5.2.1 *Categorias de respostas*

O sistema adotado para análise das respostas fornecidas pelas crianças foi baseado na proposta de Spinillo e Mahon (2007), também utilizada por Spinillo e Almeida (2015). A seguir, são apresentadas as descrições das categorias de respostas e exemplos.

- *Categoria I (não respondeu/ incoerente)*: a criança não responde, mesmo após as intervenções da examinadora; ou fornece respostas incoerentes, sem relação com as informações veiculadas no texto. Respostas incoerentes são de caráter idiossincrático ou pessoal, sendo consideradas desautorizadas, pois extrapolam o sentido do texto. Exemplos:

Exemplo 1: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que foi feita uma pesquisa sobre o uso da internet por crianças?*

Criança: *Sei não.*

Examinadora: *Quer que eu leia novamente?*

Criança: *não.*

Exemplo 2: Texto narrativo

Pergunta causal: *Por que o menino pegou a tesoura?*

Criança: *Pegou a tesoura pra fazer o trabalho da escola, aí depois ele viu o vulto. Aí, ele ficou com medo e foi olhar na janela e ele viu que era o tuim.*

No Exemplo 1, a criança decide não responder, mesmo após intervenção da examinadora. Já no Exemplo 2, observa-se que a criança estabelece inferências desautorizadas ao relacionar elementos do texto (como tesoura e vulto) a eventos que não respondem

apropriadamente à pergunta. A resposta apropriada exigia que o leitor concluísse que a tesoura seria utilizada para cortar as penas das asas do tuim, impedindo-o de fugir, informação esta relacionada a um conhecimento prévio e a seguinte passagem do texto: “Pegou uma tesoura: era triste, mas era preciso; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria”. A integração entre esta passagem e o conhecimento de mundo do leitor não foi estabelecida, ou pelo menos expressa nesta resposta.

- *Categoria II (coerente, mas incompleta)*: respostas inferenciais geradas a partir da integração de informações intra e extratextuais (conhecimentos de mundo do leitor). Apesar de apropriadas, as respostas classificadas nesta categoria são consideradas incompletas, uma vez que são omitidas informações relevantes. Exemplos:

Exemplo 3: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que os adultos acham que a internet dificulta a aprendizagem?*

Criança: *Porque ficam jogando jogos e assistindo vídeos*

Exemplo 4: Texto narrativo

Pergunta causal: *Por que o menino voltou para casa alegre?*

Criança: *Porque o menino sabia que o animal dele estava em um lugar e não, assim, perdido.*

Em ambos os exemplos supracitados, as respostas, embora plausíveis e coerentes como o que já tinha sido mencionado, estão incompletas. No Exemplo 3, a resposta não inclui as consequências dessa utilização excessiva da *internet* que dificultam a aprendizagem. Enquanto que, no Exemplo 4, o participante não faz referência ao fato do dono ter resgatado o seu passarinho, voltando, com ele, para a sua casa.

- *Categoria III (coerente e completa)*: as respostas desta categoria se assemelham àquelas da Categoria II, porém são consideradas respostas completas, visto que não há omissões de aspectos importantes que atendem ao que é solicitado na pergunta. Exemplos:

Exemplo 5: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que o menino perguntou no armazém se alguém tinha comprado gaiola naquele dia?*

Criança: *Porque ele ia lá no armazém pra perguntar se alguma pessoa tinha comprado. Aí, ele ia perguntar como era essa pessoa e ia lá na casa dela pra ver se ela, realmente, tinha pegado o tuim dele.*

Exemplo 6: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que as crianças acham que a internet facilita a aprendizagem?*

Criança: *Porque pode ajudar também. Uma vez, eu estava fazendo uma tarefa com minha mãe, aí, eu não sabia, aí, ela disse pra eu pesquisar no google. Aí eu pesquisei e consegui fazer a tarefa.*

Nos dois exemplos, as respostas são apropriadas e completas porque envolvem todos os pontos que respondem às perguntas. No Exemplo 5, a criança articula as informações do texto (relativas ao sumiço do tuim e a ida de do garoto ao armazém para questionar sobre uma possível venda de gaiola) ao seu conhecimento de mundo (que o tuim pode ser criando em gaiola e que a venda de uma gaiola poderia fornecer pistas sobre o paradeiro de seu animal). Já o Exemplo 6 ilustra que a criança relaciona as informações contidas no texto (fazer pesquisas na escola) a suas experiências ou conhecimento de mundo (“Uma vez, eu estava fazendo uma tarefa com minha mãe, aí, eu não sabia, aí, ela disse pra eu pesquisar no *google*. Aí eu pesquisei e consegui fazer a tarefa”).

Ressalta-se que, como o texto era apresentado em partes aos participantes (metodologia *on-line*), as respostas às perguntas inferenciais de causalidade foram consideradas coerentes de acordo com as informações até então fornecidas no texto.

### **5.2.2 Análise do desempenho**

O desempenho foi avaliado levando em consideração se as respostas fornecidas às perguntas inferenciais de causalidade eram corretas ou incorretas. Considerou-se como corretas as respostas classificadas na Categoria II (coerente, mas incompleta) e na Categoria III (coerente e completa). As respostas classificadas na Categoria I (não respondeu/incoerente) foram consideradas incorretas, visto que se mostram inadequadas para responder ao que foi perguntado, indicando assim a ausência de uma compreensão autorizada pelo texto.

### 5.2.3 Tipos de erros

Para realizar a análise dos erros, foram consideradas apenas as respostas incoerentes dos participantes (Categoria I), ou seja, aquelas sem relação com as informações veiculadas no texto. Dessa forma, respostas do tipo “não sei” ou “não responde” foram desprezadas dessa avaliação.

O sistema adotado para a análise da natureza dos erros apresentados pelas crianças baseou-se na proposta de Spinillo e Hodges (2012). As respostas incorretas dos participantes foram classificadas em quatro tipos.

- *Tipo 1 (opinião)*: a criança fornece uma opinião que expressa preferência ou avaliação de natureza moral sobre os personagens, os eventos, os pontos de vista abordados, ou sobre a conclusão do texto. Esse tipo de erro possui um caráter nitidamente pessoal e subjetivo, no qual a dificuldade reside em: (i) não utilizar o texto como base para a compreensão; e (ii) não identificar quais informações provenientes do conhecimento de mundo são de fato relevantes e não vão de encontro à informação textual.

Exemplo 1: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que foi feita uma pesquisa sobre o uso da internet por crianças?*

Criança: *Porque pode ser perigoso pra uma criança*

Exemplo 2: Estudo 2: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que os adultos acham que a internet prejudica a vida social?*

Criança: *Porque ensina as crianças a falarem muito com a pessoa, falar palavrão. Isso não é bom.*

Em ambos os exemplos, as respostas dos participantes não levam em consideração informações cruciais veiculadas no texto e se pautam, exclusivamente, em avaliações de natureza moral. No Exemplo 1, a resposta expressa uma avaliação que o participante faz com base no seu conhecimento de mundo ao afirmar que a internet pode se tornar um ambiente perigoso, porém não responde à pergunta realizada. De forma análoga, no Exemplo 2, o participante também pondera sobre as consequências da internet na vida social (“... falar palavrão. Isso não é bom”).

- *Tipo 2 (repetição de informação intratextual)*: a criança menciona uma passagem do texto, de forma literal ou parafraseada; mas que não responde à pergunta.

Exemplo 3: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que foi feita uma pesquisa sobre o uso da internet por crianças?*

Criança: *O computador foi uma das maiores invenções dos últimos anos e com ele veio a internet*

Exemplo 4: Estudo 2: Texto narrativo

Pergunta causal: *Por que o menino vivia de ouvido no ar?*

Criança: *Porque o pai dele dizia que tuim vivia em bando*

O Exemplo 3 trata de uma menção literal, ao passo que o Exemplo 4 ilustra uma paráfrase. Contudo, em ambos os casos, as respostas se caracterizam por abordarem fatos de pouca importância para a trama, indicando que o participante não foi capaz de discriminar os dados relevantes dos irrelevantes.

- *Tipo 3 (integração de informações intratextuais):* o leitor integra informações intratextuais que estão literalmente expressas no texto, derivando uma inferência desautorizada.

Exemplo 5: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que as crianças acham que a internet facilita a vida social?*

Criança: *Porque elas não precisam brincar, não precisam se machucar e ficam só sentada, conversando, conversando e, talvez, nem sair de casa, saem.*

Exemplo 6: Texto narrativo

Pergunta causal: *Por que o menino vivia de ouvido no ar?*

Criança: *Eu acho que, quando o bando passou, os dois morreram e o tuim ficou, aí o tuim morreu, aí ele ficou chorando, o menino, e não viu mais o tuim dele.*

No Exemplo 5, o participante integra informações intratextuais, como o bate papo e o fato de não se machucar quando pessoas estão brincando com um jogo eletrônico. Porém, ao associar estes dados, o participante produziu uma informação desautorizada que não corresponde ao sentido que o texto veicula. De forma semelhante, no Exemplo 6, a criança integra as informações textuais sobre a morte dos dois pássaros (O menino levou-os para casa, dois morreram e ficou um) à advertência do pai (Mas o pai avisava sempre ao menino que tuim é acostumado a viver em bando. No dia que passasse um bando, adeus tuim). Contudo, esta integração de informações intratextuais gera uma resposta inapropriada.

- *Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual)*: a criança integra informação intratextual e extratextual; porém esta integração gera uma extrapolação e distorção que resultam em uma compreensão não autorizada pelo texto.

Exemplo 7: Texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que foi feita uma pesquisa sobre o uso da internet por crianças?*

Criança: *Eu acho que foi, assim, pra elas não mexerem em coisas erradas. Pra ter uma pesquisa pra ensinar o que é certo e errado. Porque tem pessoas que não podem mexer. Eu não mexo só, meus pais ficam olhando porque sabe o que é certo e errado.*

Exemplo 8: Texto narrativo

Pergunta causal: *Por que o menino pegou a tesoura?*

Criança: *Pegou a tesoura pra fazer o trabalho da escola, aí depois ele viu o vulto. Aí, ele ficou com medo e foi olhar na janela e ele viu que era o tuim.*

No Exemplo 7, o participante utiliza a informação intratextual relativa à realização da pesquisa, contudo a associa à ideia de que ela teria a função de ensinar a criança a distinguir o certo e o errado ao usar a internet. Percebe-se que este conhecimento expressado pela criança é proveniente de suas experiências, já que ela afirma que não usa a internet sozinha porque seus pais não permitem e eles, por serem adultos, sabem o que é certo ou não. Mesmo havendo a integração de informações veiculadas no texto com aquelas advindas de conhecimentos prévios, a inferência gerada não é autorizada pelo texto. O Exemplo 8 retrata também este tipo de erro quando a criança integra informação intratextual (tesoura) e extratextual (uso da tesoura para fazer trabalho da escola) gerando uma inferência que extrapola os limites do texto e distorce o seu sentido, resultando, assim, em uma compreensão desautorizada pelo texto.

Em face do exposto, é possível observar que os erros do Tipo 1 e do Tipo 2 não apresentam uma integração explícita entre as passagens do texto e os conhecimentos prévios das crianças no processo de estabelecimento de inferências. Já os demais tipos de erros caracterizam-se por uma tentativa em integrar informações intratextuais apenas (Tipo 3) ou integrar os dados intratextuais e extratextuais (Tipo 4). Nesse sentido, é possível agrupar os tipos de erros em dois blocos, a saber:

- Erro sem integração: que são aqueles em que não se evidencia a tentativa de integrar informações (Tipo 1 + Tipo 2);

- Erro com integração: caracterizados por uma tentativa de integrar informações (Tipo 3 + Tipo 4).

Dessa forma, é possível afirmar que os tipos de erros podem variar em função da sofisticação cognitiva apresentada, expressando níveis de maior ou menor elaboração. Esta também foi uma das análises realizadas, que será discutida nas próximas seções.

### 5.3 Resultados

Nesta seção, são apresentados os resultados do Estudo 2, que teve como objetivo investigar as relações inferenciais de causalidade envolvidas nos processos de compreensão de textos argumentativo e narrativo. Como mencionado anteriormente, no texto argumentativo, a causalidade é da ordem da explicação e, no texto narrativo, a causalidade é implicativa. Diante disso, o Estudo 2 buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: Será que a compreensão das relações causais varia em função do texto que está sendo compreendido pelo leitor? Para responder essa questão, examinou-se o desempenho e as explicações fornecidas pelas crianças em tarefas de compreensão de textos que envolviam as inferências de causalidade nesses dois tipos de textos.

Com base nos objetivos propostos, os resultados obtidos foram analisados em função de três aspectos, a saber: desempenho (número de acertos), categorias de respostas e tipos de erros apresentados, todos descritos no sistema de análise.

#### 5.3.1 Resultados relativos ao desempenho

A seguir, são apresentados os resultados relativos à análise das respostas às perguntas inferenciais de causalidade em função do número de acertos, considerando os diferentes tipos de textos (narrativo e argumentativo) e o ano escolar (3º ao 5º ano).

A Tabela 9 apresenta a frequência e o percentual de acertos nos dois tipos de texto em cada grupo de participantes.

**Tabela 9** – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e ano escolar (máximo = 150).

<b>Textos narrativos</b>	<b>Grupo 1</b> (3º ano)	<b>Grupo 2</b> (4º ano)	<b>Grupo 3</b> (5º ano)
<b>Narrativo</b>	70 (46,7)	93 (62)	81 (54)
<b>Argumentativo</b>	67 (44,7)	82 (54,7)	74 (49,3)

De maneira geral, a Tabela 9 mostra que o desempenho foi muito semelhante tanto em relação aos tipos de texto (narrativo e argumentativo) quanto entre os grupos de participantes.

Ao comparar o desempenho em função dos tipos de texto no interior de cada grupo, o teste estatístico de Wilcoxon não identificou diferenças significativas, a saber: Grupo 1:  $Z = -0,214$ ;  $p = 0,830$ ; Grupo 2  $Z = -1,323$ ;  $p = 0,186$ ; e Grupo 3  $Z = -0,874$ ;  $p = 0,382$ . Este resultado sugere que a natureza textual (narrativa ou argumentativa) não provoca níveis de dificuldades distintos para o estabelecimento de inferências de causalidade nos anos escolares investigados.

No que se refere à comparação do desempenho entre os grupos de participantes em cada tipo de texto, o teste de Mann-Whitney detectou diferenças significativas apenas entre os Grupos 1 e 2 no texto narrativo ( $U = 290,0$ ;  $p = 0,014$ ). Este resultado indica que as crianças do 4º ano tiveram maior facilidade em estabelecer inferências de causalidade em textos narrativos quando comparadas às aquelas do 3º ano.

A análise do desempenho mostra que o estabelecimento de relações causais parece não variar em função dos tipos de texto, ou seja, em função da natureza da causalidade associada a cada tipo de texto (implicativa na narrativa e explicativa na argumentativa). Sendo assim, ainda que haja uma maior incidência de causalidade implicativa em textos narrativos e uma maior ocorrência de causalidade explicativa em textos argumentativos não se pode afirmar que um tipo de causalidade é mais difícil que outro.

### **5.3.2 Resultados relativos às categorias de respostas**

Esta seção refere-se à análise das respostas às perguntas inferenciais de causalidade em função das categorias de respostas, considerando o ano escolar (3º ao 5º ano) e os diferentes tipos de textos (narrativo e argumentativo).

A Tabela 10 apresenta a frequência e o percentual de categorias de respostas nos dois tipos de texto em cada grupo de participantes.

**Tabela 10** – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e do ano escolar (máximo= 150).

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>I</b>	80 (53,3)	83 (55,3)
<b>II</b>	18 (12)	12 (8)
<b>III</b>	52 (34,7)	55 (36,7)
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>I</b>	57 (38)	68 (45,3)
<b>II</b>	16 (10,7)	10 (6,7)
<b>III</b>	77 (51,3)	72 (48)
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>I</b>	69 (46)	76 (50,6)
<b>II</b>	17 (11,3)	10 (6,7)
<b>III</b>	64 (42,7)	64 (42,7)

Nota 1: Categoria I (não responde ou incoerente); Categoria II (coerente, mas incompleta); Categoria III (coerente e completa).

De modo geral, a Tabela 10 mostra que são raras as respostas da Categoria II (coerente, mas incompleta) tanto nos três grupos de participantes, quanto nos dois tipos de texto. Dessa forma, as discussões a seguir deter-se-ão sobre as respostas da Categoria I (não responde ou incoerente) e da Categoria III (coerente e completa) por serem as mais representativas dos dados obtidos.

Com o objetivo de comparar os grupos de participantes em função das categorias de respostas em cada tipo textual, aplicou-se o teste de Mann Whitney, que apontou diferenças significativas apenas entre o Grupo 1 vs. Grupo 2 na Categoria I ( $U= 284,0$ ;  $p= .011$ ) e na Categoria III ( $U= 272,5$ ;  $p= .007$ ) do texto narrativo. Sendo assim, as crianças do 4º ano apresentaram respostas mais coerentes e completas quando comparadas àquelas do 3º ano.

Aplicou-se também o Wilcoxon com a finalidade de comparar as categorias de respostas duas a duas em função do tipo de texto e do ano escolar. A Tabela 11 mostra os níveis de significância obtidos através desse teste estatístico.

**Tabela 11** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>I vs II</b>	Z= -4,429 P=000	Z= -4,571 p= .000
<b>I vs III</b>	Z= -2,064 p= .039	Z= -2,000 p= .045
<b>II vs III</b>	Z= -3,058 P= .002	Z= -3,814 p= .000
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>I vs II</b>	Z= -4,035 p= .000	Z= -4,440 p= .000
<b>I vs III</b>	Z= -1,756 p= .079	Z= -,198 p= .843
<b>II vs III</b>	Z= -4,266 p= .000	Z= -4,422 p= .000
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>I vs II</b>	Z= -3,826 p= .000	Z= -4,674 p= .000
<b>I vs III</b>	Z= -,463 p= .643	Z= -1,233 p= .218
<b>II vs III</b>	Z= -3,820 p= .000	Z= -4,338 p= .000

Nota 1: Categoria I (não responde ou incoerente); Categoria II (coerente, mas incompleta); Categoria III (coerente e completa).

A partir dos níveis de significância do Wilcoxon apresentados na Tabela 11, pode-se observar um mesmo padrão de resultados em relação ao Grupo 1: tanto no texto narrativo quanto no argumentativo há uma maior frequência de respostas da Categoria I (não responde ou incoerente) e uma baixa incidência de respostas da Categoria II (coerente, mas incompleta).

Nos Grupos 2 e 3, observamos um aumento de respostas da Categoria III (coerente e completa) tanto no texto narrativo como no argumentativo, não sendo encontradas diferenças significativas entre as Categorias I e III.

O teste de Wilcoxon também foi realizado a fim de comparar os tipos de texto (narrativo x argumentativo) em função das categorias de respostas e ano escolar, cujos dados podem ser observados na Tabela 12.

**Tabela 12** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de texto em função das categorias de resposta e do ano escolar.

<b>Categorias de respostas</b>	<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>	<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>	<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>
<b>I</b>	Z= -,214 p= .830	Z= -1,436 p= .151	Z= -,874 p= .382
<b>II</b>	Z= 1,217 p= .224	Z= -1,108 p= .268	Z= -1,328 p= .184
<b>III</b>	Z= -,694 p= .488	Z= -,507 p= .612	Z= -,054 p= .957

Nota 1: Categoria I (não responde ou incoerente); Categoria II (coerente, mas incompleta); Categoria III (coerente e completa).

A partir dos dados da Tabela 12, pode-se observar que o teste de Wilcoxon não identificou diferenças significativas entre os tipos de textos no interior de cada categoria de resposta por ano escolar, uma vez que as frequências de respostas foram semelhantes em ambos os tipos de texto. Este resultado sugere que, apesar de tratarem de relações causais de naturezas distintas, o processamento cognitivo envolvido no estabelecimento de inferências parece ser o mesmo em ambos os tipos de texto.

### **5.3.3 Resultados relativos aos tipos de erros**

Nesta seção, são exibidos os resultados relativos aos tipos de erros apresentados pelas crianças ao responderem às perguntas inferenciais de causalidade. Conforme já mencionado, para realizar uma análise desta natureza foram consideradas apenas as respostas incorretas, desprezando, nesta análise, respostas corretas, respostas do tipo “não sei” ou ausência de resposta. Em outras palavras, a análise incidiu exclusivamente sobre algumas respostas classificadas na Categoria I.

A Tabela 13 apresenta a frequência e o percentual dos tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar.

**Tabela 13** – Frequência e percentual (entre parênteses) de tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Tipos de Erros</b>	<b>Narrativo</b> (n= 77)	<b>Argumentativo</b> (n= 75)
<b>Tipo 1</b>	2 (2,6)	9 (12)
<b>Tipo 2</b>	11 (14,3)	3 (4)
<b>Tipo 3</b>	17 (22,1)	1 (1,3)
<b>Tipo 4</b>	47 (61)	62 (82,7)
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Tipos de Erros</b>	<b>Narrativo</b> (n= 55)	<b>Argumentativo</b> (n= 65)
<b>Tipo 1</b>	0	5 (7,7)
<b>Tipo 2</b>	1 (1,8)	0
<b>Tipo 3</b>	9 (16,4)	5 (7,7)
<b>Tipo 4</b>	45 (81,8)	55 (84,6)
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Tipos de Erros</b>	<b>Narrativo</b> (n= 68)	<b>Argumentativo</b> (n= 75)
<b>Tipo 1</b>	0	5 (6,7)
<b>Tipo 2</b>	3 (4,4)	2 (2,6)
<b>Tipo 3</b>	22 (32,4)	8 (10,7)
<b>Tipo 4</b>	43 (63,2)	60 (80)

Nota 1: Tipo 1 (opinião); Tipo 2 (repetição de informação intratextual); Tipo 3 (integração de informações intratextuais); Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual).

De maneira geral, a Tabela 13 mostra que há uma maior concentração de erros do Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) tanto no texto narrativo quanto no argumentativo, e em todos os grupos de participantes.

A fim de comparar os grupos em função dos tipos de erros em cada tipo textual, aplicou-se o teste de Mann Whitney, que revelou diferenças significativas apenas para o texto narrativo entre o Grupo 1 vs. Grupo 2 no erro Tipo 2 ( $U= 359,0$ ;  $p= .023$ ) e entre o Grupo 2 vs. Grupo 3 no erro Tipo 3 ( $U= 303,5$ ;  $p= .014$ ). Este resultado sugere, praticamente, um padrão de distribuição dos tipos de erros ao longo dos anos escolares em ambos os tipos de textos.

O Wilcoxon comparou os tipos de texto (narrativo vs. argumentativo) em cada grupo, encontrando diferenças significativas, as quais podem ser observadas na Tabela 14.

**Tabela 14** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de textos em função dos tipos de erros e do ano escolar.

<b>Tipos de erros</b>	<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>	<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>	<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>
<b>Tipo 1</b>	Z= -2,070 p= .038	Z= -2,236 p= .025	Z= -1,890 p= .059
<b>Tipo 2</b>	Z= -1,611 p= .107	Z= -1,000 p= .317	Z= -,447 p= .655
<b>Tipo 3</b>	Z= -3,066 p= .002	Z= -,973 p= .331	Z= -2,265 p= .024
<b>Tipo 4</b>	Z= -1,124 p= .261	Z= -1,369 p= .171	Z= -2,754 p= .006

Nota 1: Tipo 1 (opinião); Tipo 2 (repetição de informação intratextual); Tipo 3 (integração de informações intratextuais); Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual).

A Tabela 14 indica que o texto argumentativo concentra o maior número de erros do Tipo 1 (opinião), ao passo que o texto narrativo apresentou maior frequência dos erros Tipo 3 (integração de informações intratextuais) e Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual). Esse resultado sugere que o texto argumentativo possibilita mais erros de opinião porque o texto argumentativo apresentado era um texto em que os personagens opinavam. Logo, é possível que a criança tenha decidido opinar também, contudo, maiores discussões a este respeito serão realizadas no capítulo de discussão e conclusões.

O Wilcoxon também foi aplicado para comparar os tipos de erros no interior de cada tipo de texto. Os níveis de significância obtidos pelo teste podem ser visualizados na Tabela 15.

**Tabela 15** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de erros em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Tipos de erros</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>Tipo 1 vs Tipo 2</b>	Z= -1,809 p= .070	Z= -1,473 p= .141
<b>Tipo 1 vs Tipo 3</b>	Z= -2,693 p=.007	Z= -1,994 p= .046
<b>Tipo 1 vs Tipo 4</b>	Z= -4,360 p= .000	Z= -3,994 p= .000
<b>Tipo 2 vs Tipo 3</b>	Z= -1,400 p= .161	Z= -1,000 p= .317
<b>Tipo 2 vs Tipo 4</b>	Z= -3,313 p= .001	Z= -4,495 p= .000
<b>Tipo 3 vs Tipo 4</b>	Z= -2,975 p= .003	Z= -4,485 p= .000
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Tipos de erros</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>Tipo 1 vs Tipo 2</b>	Z= -1,000 p= .317	Z= -2,236 p= .025
<b>Tipo 1 vs Tipo 3</b>	Z= -2,714 p= .007	Z= ,000 p= 1,00
<b>Tipo 1 vs Tipo 4</b>	Z= -4,457 p= .000	Z= -4,529 p= .000
<b>Tipo 2 vs Tipo 3</b>	Z= -2,309 p= .021	Z= -1,890 p= .059
<b>Tipo 2 vs Tipo 4</b>	Z= -4,453 p= .000	Z= -4,774 p= .000
<b>Tipo 3 vs Tipo 4</b>	Z= -3,973 p= .000	Z= -4,534 p= .000
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Tipos de erros</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
<b>Tipo 1 vs Tipo 2</b>	Z= -1,732 p= .083	Z= -1,000 p= .317
<b>Tipo 1 vs Tipo 3</b>	Z= -3,787 p= .000	Z= -,551 p= .582
<b>Tipo 1 vs Tipo 4</b>	Z= -4,350 p= .000	Z= -4,617 p= .000
<b>Tipo 2 vs Tipo 3</b>	Z= -3,477 p= .001	Z= -1,667 p= .096
<b>Tipo 2 vs Tipo 4</b>	Z= -4,191 p= .000	Z= -4,705 p= .000
<b>Tipo 3 vs Tipo 4</b>	Z= -2,781 p= .005	Z= -3,944 p= .000

Nota 1: Tipo 1 (opinião); Tipo 2 (repetição de informação intratextual); Tipo 3 (integração de informações intratextuais); Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual).

A partir dos dados obtidos no Wilcoxon, observa-se um mesmo padrão de resultados: maior concentração de erros do Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) tanto no texto narrativo quanto no argumentativo, em todos os grupos de participantes.

Dessa forma, em ambos os tipos de textos, bem como em todos os anos escolares investigados, há uma tentativa de realizar um processo inferencial, uma vez que as crianças consideram as informações veiculadas no texto e aquelas provenientes de seus conhecimentos prévios, porém, enfrentam dificuldades na integração destas informações intra e extratextuais, gerando inferências de causalidade desautorizadas.

Conforme descrito no sistema de análise, os tipos de erros foram agrupados em erros em que não se evidencia a tentativa de integrar informações (Tipo 1 + Tipo 2) e erros em que se evidencia a tentativa de integrar informações (Tipo 3 + Tipo 4). A Tabela 16 ilustra essa análise.

**Tabela 16** – Frequência e percentual (entre parênteses) dos erros sem integração ou com integração em função dos tipos de texto e ano escolar (máximo = 150).

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>		
<b>Erros</b>	<b>Narrativo</b> (n= 77)	<b>Argumentativo</b> (n= 75)
Sem Integração	13 (16,9)	8 (10,7)
Com Integração	64 (83,1)	67 (89,3)
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>		
<b>Erros</b>	<b>Narrativo</b> (n= 55)	<b>Argumentativo</b> (n= 65)
Sem Integração	1 (1,8)	5 (7,7)
Com Integração	54 (98,2)	60 (92,3)
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>		
<b>Erros</b>	<b>Narrativo</b> (n= 68)	<b>Argumentativo</b> (n= 75)
Sem Integração	3 (4,4)	6 (8)
Com Integração	65 (95,6)	69 (92)

Nota 1: Sem Integração (não se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 1 + Tipo 2); Com Integração (evidencia-se a tentativa de integrar informações - Tipo 3 + Tipo 4).

A Tabela 16 mostra que, em todos os grupos de participantes, houve uma maior concentração de erros em que se evidencia a tentativa de integrar informações tanto no texto narrativo quanto no texto argumentativo.

O teste de Mann Whitney comparou os grupos em função dos erros com ou sem integração em cada tipo de texto e detectou diferença significativa apenas para o texto narrativo entre o Grupo 1 vs. Grupo 2 ( $U= 329,0$ ;  $p= .006$ ) e entre o Grupo 1 vs. Grupo 3 ( $U= 357,0$ ;  $p= .048$ ) no erro sem integração. Este resultado indica que os alunos do 3º ano obtiveram um maior número de erros sem integração em relação aos demais anos escolares no texto narrativo. Já em relação aos erros com integração, no texto narrativo, observou-se um mesmo padrão de resultados ao longo dos anos escolares, uma vez que não houve diferenças significativas entre os grupos. Este padrão de resultados entre os grupos de participantes se repetiu no texto argumentativo nos erros com e sem integração.

No que concerne à comparação entre os tipos de textos no interior de cada grupo de participantes, o teste de Wilcoxon não revelou diferenças significativas para os erros sem integração explícita e para os erros com integração, indicando que o texto narrativo e o texto argumentativo possuem a mesma influência em relação à capacidade da criança em integrar informações intra e extratextuais.

O Wilcoxon ainda comparou os erros sem e com integração explícita no interior de cada tipo de texto. O teste detectou diferenças significativas em todas as comparações realizadas, conforme exhibe a Tabela 17.

**Tabela 17** – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos erros sem integração e com integração em função dos tipos de texto e do ano escolar.

<b>Grupo 1 (3º Ano)</b>	
<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
Z= 3,987 p= .000	Z= -4,653 p= .000
<b>Grupo 2 (4º Ano)</b>	
<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
Z= -4,527 p= .000	Z= -4,505 p= .000
<b>Grupo 3 (5º Ano)</b>	
<b>Narrativo</b>	<b>Argumentativo</b>
Z= -4,480 p= .000	Z= -4,765 p= .000

Nota 1: Sem Integração (não se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 1 + Tipo 2); Com Integração (evidencia-se a tentativa de integrar informações - Tipo 3 + Tipo 4).

Os resultados obtidos indicam que tanto o texto narrativo quanto o argumentativo favorecem os erros com integração em todos os anos escolares investigados.

Em suma, é possível perceber que não há diferenças expressivas que pudessem ser atribuídas aos tipos de textos e aos anos escolares investigados no que se refere aos erros sem

ou com integração. Tanto o texto narrativo quanto o argumentativo favoreceram os erros em que se evidencia uma tentativa de integrar as informações intra e extratextuais, contudo, as inferências de causalidade geradas são desautorizadas. Discussões sobre a natureza dos erros serão realizadas no capítulo final.

## 6 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Como mencionado nas considerações teóricas, a compreensão de textos é objeto de estudo de diversos autores e educadores por se tratar de um fenômeno complexo e que envolve diversas instâncias, como a linguística, a social e a cognitiva, e também pela sua importância no processo de aprendizagem de todos os conteúdos escolares desde a educação infantil à pós-graduação (SPINILLO, 2013a).

Sendo assim, a compreensão de texto é uma habilidade capital para o funcionamento adequado do indivíduo na sociedade, pois sua relevância e necessidade ultrapassam o contexto escolar, sendo fundamental para a vida em uma sociedade letrada em que os textos são a unidade de comunicação escrita.

De maneira geral, a compreensão de textos se caracteriza pela identificação e interpretação da informação veiculada no texto, requisitando do leitor o uso de conhecimentos prévios relevantes, gerando uma representação coerente do texto (KENDEOU et al., 2007). Para isso, é necessária a reunião de componentes e processos que influenciam o desempenho do leitor. Dentre eles, a inferência se destaca como o principal aspecto no processo de compreensão de texto, pois quando o leitor estabelece inferências, conecta ideias de modo coerente e assume uma postura crítica perante o texto (CAIN et al., 2001; GRAESSER, 2007; MARCUSCHI, 1985, 1989, 1996, 2002, 2008; OAKHILL et al., 1997; YUILL; OAKHILL, 1991).

Dentre os diversos modelos que buscam explicar a geração de inferências, o mais aceito, e adotado neste estudo, é o modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1993, 1998), o qual se caracteriza por ser construcionista, sendo as inferências necessárias para estabelecer a coerência global do texto. De acordo com este modelo, a compreensão de textos é uma construção progressiva de um modelo mental coerente, resultante da integração entre informações veiculadas no texto entre si e o conhecimento de mundo do leitor.

As inferências têm sido estudadas por autores das mais diversas perspectivas teóricas, resultando em diferentes definições e classificações na literatura da área. No presente estudo foi adotada a classificação utilizada por Spinillo e Mahon (2007), em particular, as inferências de previsão e de causalidade.

De modo geral, as pesquisas da área têm se focado em investigar os fatores que influenciam a compreensão de textos (e.g. YUILL; OAKHILL, 1991; Aparecido, 2007), bem como o uso de estratégias para superar dificuldades por meio de estudos de intervenção (e.g. DIAS et al., 1995; FERREIRA; DIAS, 2002; HANSEN; PEARSON, 1983; SPINILLO, 2008;

YACALOS, 2012; YUILL; OAKHILL, 1991). Há também aquelas que investigam a compreensão de textos em crianças em relação a diferentes tipos de inferências (e.g. SPINILLO; MAHON, 2007, 2015). Contudo, ainda são escassos os estudos sobre a compreensão textual sob a ótica de diferentes tipos de texto (SANTOS, 2008; SPINILLO; ALMEIDA, 2015).

O estudo conduzido por Spinillo e Almeida (2015) investigou a compreensão textual em crianças a partir das relações entre diferentes tipos de inferências (causais, de estado e de previsão) e tipos de textos (narrativos e argumentativos). Para isso, os participantes realizaram a leitura interrompida (metodologia *on-line*) de textos narrativo e argumentativo e, após a leitura de cada parte, foram realizadas perguntas inferenciais de causalidade, de estado e de previsão. Os resultados indicaram que o tipo de questão inferencial influencia a resposta da criança, uma vez que as inferências causais e de estado foram respondidas de forma mais apropriada do que as perguntas que envolviam inferências de previsão, cujas respostas guardavam pouca relação com o que havia sido veiculado no texto.

Em relação aos resultados relativos à compreensão textual em diferentes tipos de textos, assinalam-se três aspectos principais: 1) a causalidade parece ter sido mais difícil de ser estabelecida no texto narrativo do que no argumentativo; 2) as inferências de estado tendem a ser explicitadas de forma completa no texto narrativo mais do que no argumentativo; e 3) as inferências de previsão parecem ser mais difíceis de serem estabelecidas no texto narrativo do que no argumentativo. Sendo assim, os resultados deste estudo indicam que as relações inferenciais (causalidade, de estado ou de previsão), ainda que estabelecidas por um mesmo leitor, apresentam certa variabilidade em função do tipo de texto que está sendo compreendido.

Os resultados obtidos por Spinillo e Almeida (2015) suscitaram questionamentos outros que geraram as perguntas da presente pesquisa. Para responder essas perguntas foram conduzidos dois estudos independentes acerca do mesmo tema geral: as relações entre compreensão de textos e tipos de texto.

Um primeiro questionamento, que deu origem ao presente estudo, foi o fato de inferências de previsão plausíveis e apropriadas serem mais raras em textos narrativos do que em textos argumentativos. Spinillo e Almeida (2015) levantaram a possibilidade de que este resultado decorria do fato de que o texto narrativo utilizado naquela pesquisa era a história, um texto de natureza fictícia e que por isso permitia inúmeras possibilidades de encaminhamento dos eventos, distanciando o leitor do foco do texto e, assim, levando-o a fornecer respostas improváveis e desautorizadas pelo texto. Por outro lado, o texto

argumentativo não tinha um conteúdo fictício e, por isso, previsões prováveis eram mais fáceis de serem estabelecidas.

Para testar esta possibilidade, que foi apenas levantada pela autora naquele estudo, buscou-se investigar as inferências de previsão em dois tipos de textos narrativos: um que abordasse um conteúdo fictício (história) e outro não fictício (relato) a fim de examinar se as crianças tenderiam a fornecer respostas mais adequadas às perguntas inferenciais de previsão no texto não fictício do que no texto fictício. Assim, surgiu a questão de pesquisa no Estudo 1: Será que o estabelecimento de inferências de previsão varia em função da natureza do conteúdo do texto que está sendo compreendido pelo leitor? Caso esta pergunta seja respondida de forma afirmativa, e considerando os dados do estudo de Spinillo e Almeida, é possível que o texto narrativo de não ficção venha a possibilitar a geração de inferências de previsão mais apropriadas do que o texto de ficção. Para testar essa hipótese, dois textos narrativos foram adotados nesta investigação: uma história, cujo conteúdo é fictício, e um relato de experiência pessoal, cujo conteúdo é não fictício.

Outro ponto do estudo de Spinillo e Almeida (2015) que serviu de base para o Estudo 2 desta presente investigação foi o fato de que os participantes naquela pesquisa apresentavam uma maior dificuldade de estabelecer as inferências de causalidade em textos narrativos do que nos argumentativos. Segundo as autoras, as relações de causalidade são diferentes nos dois tipos de texto e isso, talvez, explicasse a diferença no desempenho. A causalidade no texto narrativo está associada às relações de causa e efeito ou às motivações dos personagens, enquanto que no texto argumentativo a causalidade está relacionada às justificativas do ponto de vista dos personagens. Assim, parece que a causalidade presente nos textos argumentativos é mais evidente, mais explícita do que a que está presente nos textos narrativos, sendo mais fácil de ser estabelecida. Para testar esta possibilidade, parece ser necessário um estudo que focalize especificamente as relações de causalidade em diferentes tipos de textos. Sendo assim, a pergunta de pesquisa a ser respondida no Estudo 2 é: Será que a compreensão das relações causais varia em função do texto que está sendo compreendido pelo leitor?

Para examinar as relações entre compreensão de textos e tipos de textos, foram realizados dois estudos, cada um com objetivos distintos. O Estudo 1 investigou especificamente o papel da natureza fictícia e não fictícia do conteúdo do texto sobre a capacidade da criança em estabelecer inferências de previsão. Para isso, a compreensão dos participantes foi investigada em relação a dois tipos diferentes de textos narrativos: história (conteúdo fictício) e relato de experiência pessoal (conteúdo não fictício). Já o Estudo 2 teve como objetivo investigar especificamente se a natureza das relações de causalidade

características de diferentes tipos de texto influenciaria a capacidade da criança em estabelecer inferências de causalidade. Para tal, a compreensão dos participantes foi examinada em relação a textos narrativo (história) e argumentativo (opinião).

Em ambos os estudos, os dados foram analisados em função de três aspectos: número de acertos (desempenho); respostas fornecidas pelas crianças às perguntas inferenciais (de previsão, no Estudo 1; e de causalidade, no Estudo 2), juntamente, com as respostas às perguntas de explicação; e natureza dos erros que crianças apresentaram em relação ao estabelecimento de inferências.

Neste capítulo final, serão discutidos os principais resultados obtidos nesta investigação, os quais são apresentados em dois blocos, um referente ao Estudo 1 e outro ao Estudo 2. Apresentar-se-ão, ainda, as possíveis contribuições educacionais desse trabalho, bem como as pesquisas futuras que poderão ser desenvolvidas.

## **6.1 Principais conclusões do Estudo 1: examinando-se o papel da natureza do conteúdo do texto (ficção vs. não ficção) no estabelecimento de inferências de previsão**

As conclusões derivadas dos dados obtidos no Estudo 1 são apresentadas em função do desempenho e em função dos tipos de erros apresentados pelas crianças.

### **6.1.1 *O estabelecimento de inferências de previsão e os tipos de textos***

De forma geral, os resultados indicaram que fazer previsões prováveis e coerentes varia de acordo o tipo de texto que está sendo compreendido, dando suporte à ideia de que existem relações entre compreensão de textos e tipos de textos, como afirmado por Spinillo e Almeida (2015).

No estudo de Spinillo e Almeida (2015), as previsões eram mais apropriadamente estabelecidas no texto argumentativo (opinião) do que no narrativo (história), levando as autoras a afirmar que este resultado se devia ao fato de que

... as inferências de previsão parecem ser mais difíceis de serem estabelecidas no texto narrativo do que no argumentativo. Talvez isso ocorra porque na história o conteúdo é de natureza de ficção, o que pode gerar múltiplas possibilidades de encaminhamento dos eventos, enquanto no texto argumentativo parece haver menos opções; no texto de opinião o conteúdo é verídico e focado em divergências e opiniões sobre um mesmo tema, sendo bem mais preciso que na história, em que tudo pode ocorrer. (SPINILLO; ALMEIDA, 2015, p. 129).

De acordo com os dados obtidos na presente investigação, esta explicação das autoras parece não ter se aplicado quando comparações são feitas entre textos narrativos que variam quanto à natureza do conteúdo ser fictício ou não fictício. No presente estudo, o texto de ficção permitiu a geração de previsões mais plausíveis e apropriadas do que o texto de não ficção, uma vez que as inferências de previsão foram mais facilmente estabelecidas em relação à história (ficção) do que em relação ao relato (não ficção). Parece que a ficção (história) permite uma maior variabilidade de previsões plausíveis, do que a não ficção (relato), como se observou em relação a todos os anos escolares nesta investigação.

É possível que os resultados de Spinillo e Almeida não se devam à natureza ficcional da história e não ficcional do texto argumentativo, mas a outras razões relativas a outros aspectos e propriedades do texto argumentativo, quando comparado ao texto narrativo história, que propiciaram o surgimento de previsões apropriadas no texto argumentativo. Contudo, levantar esta possibilidade, o papel da natureza do conteúdo ficcional ou não ficcional no estabelecimento de previsões, foi um ponto importante que originou a presente investigação, a qual focalizou especificamente este aspecto em relação ao estabelecimento de inferências de previsão na compreensão de textos.

Considerando os dados obtidos na presente investigação, parece que a ficção, diferentemente do que foi sugerido por Spinillo e Almeida, não distancia necessariamente o foco do texto, mas pode abrir a novas possibilidades de previsão que sejam plausíveis e coerentes com o que foi veiculado pelo texto. O relato, por sua vez, parece estar um pouco menos aberto a essas extrapolações autorizadas, e as previsões apropriadas parecem estar menos sujeitas a esta variabilidade, o que gera previsões inapropriadas e incoerentes com o texto.

Outro ponto a ressaltar que pode auxiliar a explicar porque no relato havia uma maior frequência de previsões desautorizadas reside na questão linguística e não de conteúdo. O relato, como anteriormente mencionado, utiliza o verbo na 1ª pessoa e isso, talvez, possa ter favorecido a criação de cenários pessoais. Este estímulo à subjetividade pode ter levado os participantes a considerarem suas particularidades de forma demasiada no processo de elaboração de inferências de previsão, prejudicando a integração das informações veiculadas no texto com seus conhecimentos de mundo e gerando, assim, inferências de previsão pouco plausíveis e desautorizadas pelo texto. Segundo Marcuschi (2008), ao tratar dos diferentes perfis de leitura, há compreensões fortemente marcadas pela experiência pessoal, ainda que não relacionada ao texto que está sendo lido. É possível que o uso da primeira pessoa no

relato tenha favorecido a este perfil de leitura, o que gerou previsões desautorizadas, distantes do texto.

Além das peculiaridades dos tipos de textos, as inferências de previsão abarcam processos diferentes daqueles que estão envolvidos em outros tipos de inferências e isso também repercute na compreensão textual. Segundo Spinillo e Mahon (2015), as inferências de previsão exigem que o leitor lide com a ideia das possibilidades e para isso precisa formular hipóteses a respeito de algo que não foi apresentado no texto. Segundo as autoras, é esse aspecto hipotético que confere ao processo inferencial de previsão maior complexidade. Ademais, ao realizar previsões, o leitor precisa compreender que existe mais de uma possibilidade e, conseqüentemente, mais de uma opção de resposta. Diante da dificuldade inerente em gerar inferências de previsão, estas ainda precisam ser coerentes com o texto, respeitando os limites, a fim de que sejam plausíveis com o que nele é veiculado.

Sendo assim, a complexidade intrínseca ao processo de prever algo que ainda não foi apresentado no texto, como confirmada na literatura da área (SPINILLO; MAHON, 2007; KING, 2007), somada às peculiaridades do relato parecem promover uma maior facilidade no estabelecimento de inferências de previsão no texto narrativo de ficção (história) do que no texto narrativo de não ficção (relato) nas crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, os dados obtidos confirmam resultados de estudos anteriores (SPINILLO; ALMEIDA, 2015) ao ratificar que as relações inferenciais, dentre elas as de previsão, apresentam certa variabilidade em razão das propriedades estruturais do texto que está sendo compreendido.

### ***6.1.2 A natureza dos erros ao se fazer previsões sobre o que ainda não foi apresentado no texto***

Os modelos de compreensão de textos assim como as pesquisas da área fornecem um quadro significativo de informações sobre a compreensão de textos, porém pouco se sabe a respeito dos erros que as crianças apresentam. Inserida em uma perspectiva de desenvolvimento em que os erros, tal como os acertos, são indicadores do processo cognitivo, a presente pesquisa também buscou compreender a natureza das dificuldades específicas que as crianças apresentam ao estabelecer inferências de previsão.

Os dados obtidos no Estudo 1 ratificam os resultados da pesquisa de Spinillo e Hodges (2012) ao apontarem que os erros de compreensão são de naturezas distintas revelando,

portanto, diferentes facetas do processo de compreensão de textos, não podendo ser considerados em bloco.

Como visto, as respostas inferenciais incorretas dos participantes foram classificadas em quatro tipos de erros, Tipo 1 (opinião) expressa preferência ou avaliação de natureza moral sobre os personagens, os eventos, os pontos de vista abordados, ou sobre a conclusão do texto; Tipo 2 (repetição de informação intratextual) caracterizado por repetições literais ou parafraseadas da informação textual; Tipo 3 (integração de informações intratextuais) integração de informações que estão literalmente expressas no texto, mas que gera uma inferência desautorizada.; Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) consiste na geração de uma informação desautorizada a partir da integração de informações intra e extratextuais.

De maneira geral, o erro mais frequente foi o Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) tanto nos anos escolares investigados quanto nos dois textos, com maior incidência ainda sobre o relato (texto narrativo de não ficção). Também ao se considerar os erros em termos de tentativa de integração de informações (erros em que não se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 1 + Tipo 2; e erros em que se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 3 + Tipo 4), verificou-se, em todos os anos escolares e em ambos os tipos de textos, uma maior concentração de erros com integração, sobretudo, no texto não ficcional.

As análises realizadas entre os grupos de participantes em função dos tipos de erros no interior de cada tipo de texto revelaram que há pouca variabilidade entre anos escolares e tipos de erros. Isso implica dizer que os anos escolares investigados não influenciaram os tipos de erros apresentados pela criança, que demonstraram ser estáveis.

Ao comparar os tipos de texto, observou-se que o erro que se caracteriza por uma tentativa de integrar as informações intra e extratextuais foi o mais frequente no texto narrativo de não ficção (relato) do que no de ficção (história), o que indica uma influência do tipo de texto no percentual e na natureza do erro. Talvez, as falhas na integração das informações intra e extratextuais tenham explicações na estrutura do texto. Segundo Souza e Carvalho (1995), a história, texto ficcional utilizado nesse estudo, se caracteriza, dentre outras coisas, por utilizar verbos na 3ª pessoa, enquanto que o relato (texto de não ficção) é marcado pelo uso do verbo na 1ª pessoa, o que pode estimular a subjetividade do leitor. Dessa maneira, acredita-se que o relato possa ter estimulado em demasia a subjetividade do leitor, distanciando-o do foco do texto ao tentar integrar seus conhecimentos prévios às informações intratextuais, gerando, assim, inferências desautorizadas.

Estes resultados, no entanto, revelam tipos de erros que expressam dificuldades de diferentes níveis, havendo erros mais elementares e erros mais elaborados. Os erros mais elementares seriam aqueles em que o leitor trata as informações de forma isolada (ou não verbaliza as possíveis relações entre as informações). Já os erros mais elaborados seriam aqueles em que o leitor considera informações intratextuais e extratextuais, num processo de construção de sentidos que envolve o estabelecimento de inferências, que apesar de desautorizadas pelo texto, estão mais próximas de uma compreensão textual eficiente.

De toda maneira, o erro deve ser entendido como uma forma da criança lidar com as informações do texto, consistindo em um modo limitado de acessá-lo. Nesse sentido, o erro revela os limites do leitor em lidar com as informações e estabelecer relações entre elas.

## **6.2 Principais conclusões do Estudo 2: examinando-se o papel da natureza da causalidade no estabelecimento de inferências em textos de diferentes tipos**

Assim como no Estudo 1, as conclusões derivadas dos dados obtidos no Estudo 2 são apresentadas em função do desempenho e em função dos tipos de erros apresentados pelas crianças.

### **6.2.1 *O estabelecimento de inferências de causalidade e os tipos de textos***

Os resultados do Estudo 2 revelaram que o estabelecimento de relações causais parece não variar em função dos tipos de texto, isto é, em função da natureza da causalidade associada a cada tipo de texto (implicativa na narrativa e explicativa na argumentativa).

Os dados obtidos respondem à pergunta de pesquisa deste estudo, que é: Será que a compreensão das relações causais varia em função do texto que está sendo compreendido pelo leitor? Acreditava-se que a causalidade deveria ser mais difícil de ser estabelecida em textos narrativos do que em argumentativos. A justificativa para esta hipótese residia no fato da causalidade nos textos narrativos se referir às relações de causa e efeito ou às motivações dos personagens, ao passo que, nos textos argumentativos, se refere à justificativa de pontos de vista dos personagens. Nesse sentido, por as relações causais estarem mais explícitas nos textos argumentativos do que nos narrativos, esperava-se uma maior facilidade no estabelecimento de inferências causais nos textos argumentativos.

Contudo, os resultados apontaram que o estabelecimento de inferências de causalidade parece não variar em função dos tipos de texto, o que não confirma a hipótese levantada, uma

vez que o desempenho foi muito semelhante tanto em relação aos tipos de texto (narrativo e argumentativo) quanto entre os anos escolares investigados.

Com o intuito de interpretar este resultado é importante revisitar alguns aspectos teóricos e resultados de estudos anteriores.

De acordo com Andrade (2007), a causalidade se faz presente em uma relação que envolve dois acontecimentos, dois estados de coisa ou dois objetos, em que a ocorrência do primeiro induz, origina, determina ou condiciona a ocorrência do segundo. Neste sentido, evidencia-se que a causalidade trata de uma relação de causa e consequência entre eventos.

Posto isso, faz-se importante verificar como se dá as relações entre os eventos nos textos narrativo e argumentativo a fim de compreender o papel da causalidade em cada tipo de texto e relacioná-lo aos resultados deste estudo.

O texto narrativo se caracteriza por um encadeamento de ações/eventos, que acontecem através do tempo e do espaço, seguidos de um fechamento que finaliza a narração (SOUZA; CARVALHO, 1995; SPINILLO; SILVA, 2010). Charaudeau e Maingueneau (2004) advogam que a narração se caracteriza por um ato de contar, sendo necessária a representação de uma sucessão temporal de ações e uma elaboração da intriga que dê sentido a esse decurso de ações e de eventos no tempo. Portanto, os textos narrativos se caracterizam por construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato e a causalidade está implicada na relação ação-reação, ou seja, *Se A, então B*. Sendo assim, pode-se dizer que a relação de causalidade no texto narrativo se caracteriza pelo ato de conseqüenciar (*Se A, então B*), uma vez que está relacionada a noções de temporalidade, condição (PAIVA, 1992).

Já no texto argumentativo predomina sequências contrastivas explícitas, uma vez que há a presença de uma divergência de pontos de vista a respeito de um determinado assunto, possibilitando, assim, a contestação e a contra argumentação (MARCUSCHI, 2002, 2008). Segundo Leitão (2001), este tipo de texto envolve um ponto de vista, que exprime a opinião de alguém sobre um tema polêmico; uma justificativa relacionada às razões que sustentam os pontos de vista; e os contra-argumentos, que são as possíveis oposições e restrições frente a um ponto de vista e suas justificativas. Charaudeau e Maingueneau (2004) afirmam que os textos argumentativos buscam expor e provar as causalidades entre os acontecimentos numa visão racional a fim de persuadir o interlocutor, isto é, *A porque B*. Logo, pode-se afirmar que a relação de causalidade presente no texto argumentativo caracteriza-se pelo ato de explicar, uma vez que está relacionada a noções como as de razão, explicação, justificativa e argumento.

Diante disso, observa-se que a causalidade ocorre de maneira distinta conforme o tipo de texto. Em textos narrativos, as relações de causalidade são permeadas pela temporalidade, dessa forma, é possível pensar que as inferências de causalidade se caracterizam como sendo implicativas já que estão relacionadas a uma compreensão baseada em fatos/ eventos que se sucedem em uma cadeia lógica. Por outro lado, nos textos argumentativos a causalidade se aproxima mais de uma explicação, já que esse tipo de texto tem a função principal de convencimento e apresentação de um ponto de vista com uma justificativa que o sustente. Assim sendo, as inferências de causalidade se caracterizam como sendo explicativas, já que estão baseadas numa compreensão dos pontos de vista expostos e defendidos a respeito de um determinado assunto, assumindo, portanto, funções explicativas.

Contudo, ainda que haja uma maior incidência de causalidade implicativa em textos narrativos e uma maior ocorrência de causalidade explicativa em textos argumentativos, tais características parecem não provocar diferenças no estabelecimento de inferências causais, conforme os resultados do presente estudo. Em outras palavras, a natureza da causalidade associada a cada tipo de texto (implicativa na narrativa e explicativa na argumentativa) parece não variar no estabelecimento de inferências causais.

Nesse sentido, parece que a habilidade de estabelecer inferências de causalidade se manifesta de forma geral e semelhante nos textos narrativo e argumentativo. Portanto, os resultados do Estudo 2 apontam para uma habilidade geral no estabelecimento de causalidade ainda que se trate de textos de diferentes tipos em que a causalidade se caracteriza de maneira distinta.

Como já citado, são poucos os estudos que investigam a compreensão leitora em diferentes tipos de textos. Após buscas por publicações científicas na área foram encontrados apenas dois estudos que investigam este fenômeno em diferentes tipos de texto (SANTOS, 2008; SPINILLO; ALMEIDA, 2015), contudo apenas o estudo de Spinillo e Almeida aborda as relações de causalidade em diferentes tipos de textos.

Spinillo e Almeida (2015) investigaram a compreensão textual em crianças, a partir das relações inferenciais de estado, de causalidade e de previsão, em textos narrativo e argumentativo. Dentre os principais resultados do estudo, verificou-se que a inferência de causalidade parece ser mais difícil de ser estabelecida no texto narrativo do que no argumentativo, chamando a atenção para as relações entre compreensão de textos e tipos de textos. As autoras levantaram a necessidade de que estudos outros examinassem esta questão da causalidade de maneira específica, o que foi feito na presente investigação que não

detectou diferenças quanto a um tipo de causalidade ser mais fácil ou mais difícil em função do tipo de texto.

Outro dado importante observado no Estudo 2 diz respeito à raridade das respostas da categoria II (coerente, mas incompleta) tanto no texto narrativo quanto no argumentativo, em todos os anos escolares investigados. Parece que as crianças se localizam nos extremos: ou compreendem as relações de causalidade de forma clara e precisa ou não conseguem estabelecer inferências de causalidade. Dessa forma, faz-se importante discutir também sobre esse outro extremo, o erro.

### ***6.2.2 A natureza dos erros ao se fazer inferências de causalidade em textos de diferentes tipos***

Assim como no Estudo 1, os dados obtidos no Estudo 2 confirmam os resultados da pesquisa de Spinillo e Hodges (2012) ao apontarem que os erros de compreensão são de naturezas distintas revelando, portanto, diferentes níveis de domínio, não podendo ser considerados em bloco.

Adotou-se também o mesmo sistema de análise de erros (ver SPINILLO; HODGES (2012). Dessa forma, as respostas incorretas dos participantes foram classificadas em quatro tipos, a saber: Tipo 1 (opinião) expressa preferência ou avaliação de natureza moral sobre os personagens, os eventos, os pontos de vista abordados, ou sobre a conclusão do texto; Tipo 2 (repetição de informação intratextual) caracterizado por repetições literais ou parafraseadas da informação textual; Tipo 3 (integração de informações intratextuais) integração de informações que estão literalmente expressas no texto, mas que gera uma inferência desautorizada.; Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) consiste na geração de uma informação desautorizada a partir da integração de informações intra e extratextuais.

De forma geral, houve uma maior concentração do erro Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) nos textos narrativo e argumentativo e em todos os anos escolares investigados. Ao considerar os erros em termos de tentativa de integração de informações (erros em que não se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 1 + Tipo 2; e erros em que se evidencia a tentativa de integrar informações - Tipo 3 + Tipo 4), observou-se um maior percentual de erros com integração em ambos os tipos de texto e em todos os anos escolares.

No que diz respeito às análises entre aos grupos de participantes em função dos tipos de erros em cada tipo de texto, observou-se pouca variabilidade entre anos escolares e tipos de erros. Sendo assim, pode-se concluir que os anos escolares investigados não influenciaram o tipo de erro apresentado pela criança.

Ao comparar os tipos de texto em função dos tipos de erros em cada ano escolar, verificou-se que o texto argumentativo concentrou o maior número de erros do Tipo 1 (opinião), enquanto que o texto narrativo apresentou maior frequência dos erros Tipo 3 (integração de informações intratextuais) e Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual). Portanto, o texto argumentativo foi o que mais apresentou erros de opinião e, talvez, isso seja explicado pelo fato do texto argumentativo trabalhado nesse estudo ser do tipo opinião. Isto pode ter estimulado a criança a emitir apreciações particulares a respeito do que era questionado, desconsiderando os pontos de vista dos personagens do texto levando, assim, a geração de inferências desautorizadas.

De modo geral, se observa, no texto argumentativo, um conflito de pontos de vista a respeito de um determinado assunto possibilitando, assim, a contestação e a contra-argumentação. De acordo com Leitão (2001), os estudiosos afirmam que o texto argumentativo é composto por: a) ponto de vista, em que há expressão da opinião do autor sobre um tema polêmico que provoca diferentes pontos de vista; b) justificativas, que são as razões que sustentam o ponto de vista do autor; c) contra-argumentos, caracterizados por críticas diretas a posição levantada pelo autor. Sendo assim, a principal função do texto argumentativo é o convencimento, a persuasão e a apresentação de um ponto de vista a respeito de um determinado tema (SPINILLO; SILVA, 2010; TRAVAGLIA, 2007).

Tais características, de fato, marcavam o texto adotado no Estudo 2 (*A internet* – ver Apêndice D), uma vez que o texto trata de um tema polêmico, que é o uso da internet por crianças. Além disso, apresenta sequências contrastivas explícitas ao abordar as opiniões dos adultos, que expõem ideias e fatos que justificam a não utilização da internet, e de crianças, que, com os mesmos recursos, defendem o uso da internet.

Embora o texto *A internet* retrate as opiniões dos adultos e das crianças entrevistadas, ao responderem às perguntas inferenciais, os participantes emitiram sua própria opinião, não sendo estabelecidas relações de causalidade entre as informações intratextuais e extratextuais, mas apenas uma de natureza moral acerca do que foi lido, gerando, assim, erros no estabelecimento de inferências causais.

Outro ponto que pode ter gerado o estímulo de opiniões pessoais dos participantes em detrimento da consideração dos pontos de vista dos personagens do texto pode ter sido o tema

abordado: *internet*, o qual é bastante atual e polêmico, sobretudo, em relação ao seu uso pelas crianças. Nesse sentido, este tema atrativo, talvez, tenha incitado a criança a emitir um julgamento de valor ou expor sua opinião, não focando nas relações causais existentes entre os pontos de vistas dos personagens e entre eles e os seus conhecimentos de mundo. O exemplo a seguir ilustra isso:

Exemplo do texto argumentativo

Pergunta causal: *Por que as crianças acham que a internet facilita a aprendizagem?*

Criança: *A internet não facilita nada. Quem facilita é livro, pesquisa de livro escrito.*

O exemplo acima demonstra que o participante desconsiderou o ponto de vista das crianças entrevistadas no texto e emitiu a sua avaliação a respeito do uso da internet no processo de aprendizagem, não considerando as relações causais no texto, fornecendo uma resposta equivocada.

Embora o erro Tipo 1 (opinião) não expresse uma tentativa de integração entre informações intra e extratextuais, sendo considerado, portanto, menos sofisticado, é extremamente importante trabalhar os erros com as crianças a fim de compreender o processo cognitivo que está por trás e pensar em estratégias outras de superação das dificuldades.

Sendo assim, tais resultados ratificam o estudo de Spinillo e Hodges (2012) ao apontarem que os erros de compreensão não podem ser considerados em bloco, uma vez que expressam diferentes níveis de dificuldade, existindo erros mais elementares e outros mais sofisticados quanto ao nível de processamento cognitivo. Os erros mais elementares são aqueles em que não há uma tentativa de integrar as informações veiculadas no texto aos conhecimentos prévios do leitor. Enquanto que os erros mais sofisticados demonstram a associação de informações intra e extratextuais, porém, por equívocos, distorções ou generalizações inadequadas, as inferências geradas não são autorizadas pelo texto. Nesse sentido, as autoras afirmam que os erros que indicam uma tentativa de integração de informações são menos problemáticos do que aqueles em que o leitor não realiza tal tentativa, pois, mesmo resultando em erros, essa tentativa de integração aponta para um salto qualitativo na compreensão.

Os resultados do Estudo 2 também ratificam a importância dos erros, tal como os acertos, como indicadores do processo cognitivo. Sendo assim, o erro é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, pois, além de revelar o limite das estruturas cognitivas do sujeito em um determinado momento do seu desenvolvimento, quando a criança

toma consciência dele, provoca uma contradição cognitiva interna contribuindo para uma nova reorganização estrutural do pensamento e conduzindo, posteriormente, à reorientação de procedimentos e estratégias para resolver o problema adequadamente.

### 6.3 Implicações educacionais

Embora o estudo não tivesse por objetivo direto gerar implicações educacionais, essas podem ser consideradas em função dos resultados. Dessa forma, destacam-se duas implicações: (1) a importância de considerar o tipo de texto que está sendo lido pelo aluno; e (2) o papel dos erros no processo de ensino da compreensão de textos.

Os dados do estudo demonstram que as inferências, cruciais à compreensão de texto, variam em função do tipo de texto, em função de suas propriedades. Sendo assim, é importante que o professor possa trazer diferentes tipos de textos para serem compreendidos e saber que eles têm propriedades distintas: quanto ao conteúdo fictício e não fictício, quanto às relações de causalidade e quanto ao estabelecimento de inferências de previsão. E estas inferências são importantes porque simulam a formulação de hipóteses, e o professor tem papel essencial nesse processo ao fornecer *feedbacks* quanto à plausibilidade ou não das previsões realizadas. Além disso, o professor pode destacar as relações de causalidade características nos diferentes tipos de textos.

Quanto à análise dos erros, esta pode servir como estratégia didática, pois permite esclarecer a natureza das dificuldades experimentadas por leitores com problemas de compreensão textual, auxiliando, assim, na superação dessas dificuldades. Nesse sentido, Spinillo (2008) afirma que a análise de erros pode auxiliar o professor a identificar a natureza das dificuldades dos alunos e, assim, propiciar situações de ensino orientadas para essas dificuldades, buscando promover níveis mais sofisticados de compreensão. Portanto, numa perspectiva construtivista, o erro deve ser entendido como um elemento possível e até necessário no processo de construção do conhecimento, uma vez que fornece indícios sobre a real capacidade do leitor. Além disso, discussões entre professor e alunos que instiguem a reflexão sobre a natureza do erro promoveriam atividades metacognitivas ao fazer com que o estudante se voltasse para suas próprias formas de raciocinar e de elaborar sua compreensão. Apenas informar que a resposta está incorreta pode não ser suficiente para que a criança ultrapasse a dificuldade, segundo La Taille (1997), é necessário que ela tenha acesso à natureza de seu erro. Atitudes como estas são de extrema importância para o desenvolvimento de estratégias de remediação da compreensão e de formas de raciocinar mais apropriadas.

Contudo, é necessário que os conhecimentos obtidos através de pesquisas como essa sejam transpostos para a sala de aula e cheguem até os professores a fim de que se reflita sobre estratégias pedagógicas eficientes para a promoção da compreensão textual, expondo o leitor a diversas situações de aprendizagem.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas para serem trabalhadas em sala de aula, pode-se pensar, por exemplo, na exposição do aluno a vários tipos de textos, a fim de gerar familiaridade com as diversas estruturas e elementos característicos que os compõem, ressaltando as semelhanças e as diferenças entre eles.

Em síntese, compreender textos é uma habilidade de suma importância para a aprendizagem de todos os conteúdos escolares e, para além disso, é fundamental na vida de uma sociedade letrada em que os textos são a unidade de comunicação escrita. Dessa forma, é extremamente relevante criar situações de aprendizagem em sala de aula nas quais os diversos fatores da compreensão sejam trabalhados e atividades de natureza reflexiva e metacognitiva sejam adotadas. Ademais, é necessário pensar em estratégias pedagógicas que estimulem as crianças a expor os seus conhecimentos de forma espontânea e que os erros não sejam rechaçados, mas sim trabalhados como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é importante que a distância entre a pesquisa e a sala de aula seja minimizada a fim de que os resultados obtidos sejam postos em prática e os grandes achados científicos não fiquem limitados ao papel.

#### **6.4 Pesquisas futuras**

O presente estudo traz contribuições importantes para a Psicologia Cognitiva, sobretudo, para a área da compreensão textual, ratificando a perspectiva que para compreender um texto de forma eficiente é necessário considerar os diversos fatores que compõem esta habilidade, tais como a natureza textual e a relação inferencial a ser estabelecida, e também como estes elementos se relacionam no texto. Ademais, traz para discussão uma forma de como essas relações podem ser investigadas, exibindo novos dados sobre a compreensão de textos, especificamente, sobre um aspecto teórico relevante, mas pouco investigado: as relações entre compreensão de textos e tipos de textos.

Contudo, é necessário esclarecer ainda mais as relações envolvidas no processo de compreensão textual e alguns aspectos não analisados nesse estudo poderiam fomentar objetivos de pesquisas futuras. Poder-se-ia, por exemplo, replicar esta pesquisa de forma a comparar crianças e adultos ou até mesmo comparar alunos de outros níveis de escolaridade.

Pesquisas destas naturezas forneceriam informações importantes sobre o desenvolvimento desta habilidade.

Outra sugestão seria examinar a compreensão a partir de outros tipos de textos, além do narrativo e do argumentativo, como por exemplo, o texto expositivo, que é amplamente usado na escola. Além do tipo de texto, seria importante investigar os efeitos da temática abordada no texto que está sendo compreendido pelo leitor, verificando de forma mais aprofundada a influência dos conhecimentos prévios do leitor a respeito do conteúdo trabalhado sobre a sua capacidade de inferir.

Os resultados da presente pesquisa mostraram que as inferências de previsão foram mais facilmente estabelecidas no texto narrativo de ficção (história) quando comparado ao de não ficção. Uma das explicações para este resultado foi que o relato, por ser apresentado na 1ª pessoa, poderia levar a criação de cenários pessoais de forma demasiada por parte do autor, distanciando-o do foco do texto, gerando, assim, inferências desautorizadas. Diante disso, poderia investigar a compreensão textual a partir de textos narrativos ficcionais em que o narrador também seria um personagem da história, caracterizando-se, portanto, uma narrativa na 1ª pessoa. Os resultados advindos deste estudo poderiam gerar maiores informações a respeito da influência dos aspectos formais do texto e da subjetividade sobre o processo inferencial na compreensão de textos.

Outra sugestão seria investigar a influência das expectativas que o leitor possui sobre o texto a ser lido e de que forma elas guiam a sua compreensão. Nesse sentido, poder-se-ia formar grupos de crianças que se distinguiriam pela comunicação prévia ou não sobre o tipo de texto e sobre os propósitos da leitura que seria realizada a fim de examinar as expectativas sobre o texto e se elas facilitariam e guiariam ou não a compreensão do leitor.

Também merecem atenção estudos sobre as inferências de previsão com o objetivo de se obter um quadro mais informativo acerca das razões que levam o leitor a fazer previsões mais plausíveis em um tipo de texto do que em outro. Além disso, seria interessante investigar outros tipos de inferências baseadas em outras classificações presentes na literatura, como as que foram mencionadas no capítulo de Considerações Teóricas.

Importante ressaltar que nessas pesquisas futuras sejam realizadas perguntas complementares sobre as razões que levam o leitor a responder às perguntas inferenciais, ou seja, as bases geradoras de suas inferências. Tais perguntas, ao mesmo tempo em que fornecem indícios dos processos cognitivos que são subjacentes às respostas do participante, também o auxilia a tornar-se consciente de seus processos de pensamento durante a compreensão de um texto (metacognição).

As escassas publicações científicas que tratam da compreensão em diferentes tipos de textos ratificam a importância de se realizar mais estudos nessa área, especialmente, que abordem diferentes tipos de textos a fim de se obter contribuições acerca dos processos cognitivos envolvidos, sobretudo, os inferenciais. Sendo assim, as questões não tratadas neste estudo poderiam servir de motivação para pesquisas futuras a fim de que propostas didáticas mais eficientes para a promoção da compreensão textual, dos mais diversos conteúdos escolares, pudessem ser desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS<sup>5</sup>

ADAM, J. M. Reflexion linguistique sur les types de textes et de compétences em lecture. **L'orientation scolaire et professionnelle**, v. 14, n. 4, p. 293-304, 1985.

ALGE, A. L. (2004). Encontro entre cão e paciente emocional hospital. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 18 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/77055/>>. Acesso em: 23 set. 2014.

ANDRADE, V. S. R. **A construção da causalidade na vertente dos gêneros textuais: uma análise da argumentação jurídica**. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

APARECIDO, A. M. B. **Leitura e compreensão de texto: um estudo com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental**. 2007. 118 f. Tese (Doutorado em Educação, Psicologia da Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal: os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BEEMAN, M. Semantic processing in the right hemisphere may contribute to drawing inference from discourse. **Brain and language**, v. 44, n. 1, p. 80-120, 1993.

BRAGA, R. A história triste de um Tuim. In: ANDRADE, C. D. et al. **Para gostar de ler – Crônicas**. São Paulo: Editora Ática, 1977. 1 v.

BRANDÃO, A.C.P. De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. In: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu-MG, **Anais...** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRANDÃO, A.C.P.; OAKHILL, J. “How do you know this answer?” - Children’s use of text data and general knowledge in story comprehension. **Reading and writing**, v. 18, p. 687-713, 2005.

BRANDÃO, A.C.P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 11, n. 2, p.253-272, mai./ago. 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de A. R. Machado, P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, G.; YULE, G. The role of context in interpretation. In: BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. New York: Cambridge University Press, 1982. p.27-67.

---

<sup>5</sup> De acordo com o a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

CAIN, K.; OAKHILL, J.V.; BARNES, M. A.; BRYANT, P. E. Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. **Memory & cognition**, v. 29, n. 6, p. 850-859, 2001.

CAIN, K.; OAKHILL, J.V. Reading comprehension difficulties. In: NUNES, T.; BRYANT, P. E. (Eds.). **Handbook of children's literacy**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 2004.

CASSIDY, M.; BAUMANN, J.F. Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos básicos de lectura. **Comunicación, lenguaje y educación**, v. 6, p. 63-80, 1989.

CASTELFRANCHI, C.; PARISI, D. **Linguaggio, conoscenze e scopi**. Bologna: Il Mulino, 1980.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 1a ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução de F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: CBLA – CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte, **Anais...** Faculdade de Letras da UFMG, 2002. Disponível em: <<http://doczz.com.br/doc/699531/reflex%C3%B5es-sobre-as-infer%C3%A2ncias-carla-viana-coscarelli>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. **Revista de estudos da linguagem**, v. 11, n. 1, p. 119-147, jan./fev. 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIAS, M. G. B. B.; MORAIS, E. P. M.; OLIVEIRA, M. C.N. P. Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 47, n. 4, p. 13-22, out./nov. 1995.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2002.

FREDERIKSEN, J. R. Semantic processing units in understanding text. In: FREEDLE, R. O. (Ed.), **Discourse processes: advances in research and theory**. Norwood, NJ: Ablex, 1977, 1 v.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GOMBERT, J. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOUGH, P.; HOOVER, W.; PETERSON, C. Some observations on a simple view of reading. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Eds.). **Reading comprehension difficulties: Processes and Intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-13.

GRAESSER, A. C. An introduction to strategic reading comprehension. In: McNAMARA, D. S. (Org.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies.** New York: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 3-26.

GRAESSER, A. C.; SINGER, M.; TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. **Psychological review**, v. 101, n. 3, p. 371-395, 1994.

GRAESSER, A.C.; ZWAAN, R.A. Inference generation and the construction of situation models. In: WEAVER III, C.; MANNES, S.; FLETCHER, C. (Orgs.). **Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 117-139.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P; MORGAN, J. L. (Eds.). **Syntax and semantics 3: speech acts.** New York: Academic Press, 1975.

GUTIERREZ-CALVO, M. Inferencias em la comprensión del lenguaje. In: VEJA, M.; CUETOS, F. (Orgs.). **Psicolinguística del español.** Madrid: Trotta, 1999.

HANSEN, J.; PEARSON, P. An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. **Journal of educational psychology**, v. 75, p. 821-829, 1983.

HODGES, L. V. S. D. **Um estudo sobre a influência da metodologia on-line em compreensão de textos.** 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

HODGES, L. D.; NOBRE, A. P. Processos Cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e da escrita. **Revista teoria e prática da educação**, v. 15, n. 3, p. 07-21, set./dez. 2012.

JESUS, W. M. de. As funções dos tipos textuais no interior do gênero discurso de propaganda. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 3, p. 539-553, 2010.

JURADO, V. F.; BUSTAMANTE, Z. G.; PEREZ, A. M. **Juguemos a interpretar: evaluación de competencias em lectura y escritura.** Santafé de Bogotá: Plaza & Janés, 1998.

KEENAN, J. M.; POTTS, G. R.; GOLDING, J. M.; JENNINGS, T. M. Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies. In: BALOTA, D. A.; FLORES D'ARCAIS, G. B.; RAYNER, K. (Eds.). **Comprehension processes in reading.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1990. p. 377-402.

KENDEOU, P.; VAN den BROEK, P.; WHITE, M.; LYNCH, J. Comprehension in preschool and early elementary children: skill development and strategy interventions. In: McNAMARA, D. S. (Ed.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. p. 27-45.

KING, A. Beyond Literal Comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In: McNAMARA, D. S. (Org.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies.** New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 267-290.

KINTSCH, E. Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. **Topics in language disorders**, v. 25, n. 1, p. 51-64, jan./mar. 2005.

KINTSCH, W. Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, **Philadelphia**, v. 16, p. 193-202, 1993.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Comprehension. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Eds.). **The science of reading: a Handbook**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2005. p 209-226.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. In: HELM, J.. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

LEITÃO, S. Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001. p. 117-141.

MACEDO, L. A situação problema como técnica de avaliação e concepção de aprendizagem. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - Textos de aprofundamento dos eixos teóricos, 1., 1999, INEP, MEC, 1999. p. 2-13.

MAHON, E. **Compreensão de texto: análise das inferências através de uma metodologia on-line**. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.

MAIA, Z. I. S. **A geração de inferências na compreensão de textos em adultos e crianças**. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

MAIA, Z. I. S.; SPINILLO, A. G. Compreensão de textos em adultos pouco escolarizados: uma análise do processo de geração de inferências a partir de uma metodologia on-line. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PSICOLOGIA. 1., 2005, São Paulo, 2005. CD-ROM.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura, teoria e prática**, v. 4, p. 1-14, 1985.

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 1989. Relatório Final apresentado ao CNPq.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua? **Revista em aberto**, v. 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar.1996.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais, mídia e ensino de língua**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

McKOOK, G.; RATCLIFF, R. Inference during reading. **Psychological review**, v. 99, p. 440-446, 1992.

MCLEOD, J. Inference and cognitive synthesis. Tese (Doutorado) – Universidade de Alberta, Canadá, 1977.

MELO, L. P. F. **Compreensão de textos por adolescentes surdos: o estabelecimento de inferências de previsão**. 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2006.

MENDES, E. Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e de escrita. **SIGNUM: estudos da linguagem**, v. 11, n. 1, p. 167-180, 2008.

MOTA, M. P E.; SPINILLO, A. G. **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

MUNIZ, F. O rei da praça. In: MATOS, C. R.; AGUIAR, J. D. G. **Viver e aprender português 4**. 7a. ed. rev. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

OAKHILL, J., CAIN, K.; YUILL, N. Individual differences in children's comprehension skill: towards and integrated model. In: HULME, C.; JOSHI, R. M. (Orgs.). **Reading and spelling: development and disorder**. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 1997.

OAKHILL, J.; CAIN, K. Issues of causality in children's reading comprehension. In: McNAMARA, D. S. (Org.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 47-71.

OAKHILL, J. V.; CAIN, H.; BRYANT, P. E. The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. **Language and cognitive processes**, v. 18, n. 4, p. 443-468, 2003.

OAKHILL, J.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.). **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 69-92.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

PAIVA, M. C. **Ordenação de cláusulas causais: forma e função**. 1992. 232f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1992.

PARRAT-DAYAN, S. La teoría de Piaget sobre la causalidad. In: MONSERRAT, M. M. et al. **Conocimiento y cambio**. Barcelona: Paidós, 1998. p. 21-30.

PERFETTI, C. A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PERFETTI, C.A.; MARRON, M. A.; FOLTZ, P. W. Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.). **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human Development**, v. 15, p. 1-12, 1972.

PIAGET, J. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROAZZI, A.; QUEIROGA, B. A. M.; HODGES, L.; ASFORA, R.; ROAZZI, M. M. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: MOTA, M. P. E.; SPINILLO A. G. (Orgs.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 41-69.

RUFFMAN, T. Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.). **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 33-67.

SAMPAIO M. C. H.; SPINILLO, A. G. Compreensão de narrativas: inferências pragmático-culturais. **Cadernos de estudos sociais**, v. 2, n. 2, p. 529-541, 1986.

SANTA-CLARA, A. M. O.; FERRO, T. C.; FERREIRA, S. P. A. O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 2, p. 335-341, mai./ago. 2004.

SANTA-CLARA, A.; SPINILLO, A. G. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 87-94, jan./abr. 2006.

SANTOS, M. R. M. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura, a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

SHIRO, M. Inferences in discourse comprehension. In: COUTTHARD, M. (Ed.). **Advances in written text analysis**. Londres: Routledge, 1994.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Revista scripta**, v. 1, n. 1, p. 87-106, 1999.

SINGER, M.; FERREIRA, F. Inferring consequences in Story comprehension. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, v. 22, p. 437-448, 1983.

SPERBER, D. Entendendo a compreensão verbal. In: KAHLFA J. (Org.). **A natureza da inteligência: uma visão interdisciplinar**. São Paulo: UNESP, 1996.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?". In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução de F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, L. M.; CARVALHO, S. W. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista interamericana de psicologia/interamerican journal of psychology**, v. 42, n. 1, p. 29-40, jan. 2008.

SPINILLO, A. G. Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências. In: ENCONTRO NACIONAL E INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO, 8., 2010, Braga, **Anais...**Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 42-57.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M.M. P.; SPINILLO, A. G. **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013a.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MASRTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 138-154.

SPINILLO, A. G.; ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 66, n. 3, p. 115-132, 2015.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. S. D. Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. **Psicologia: teoria e pesquisa** (UnB. Impresso), v. 4, p. 63-70, 2012.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. S. D.; ARRUDA, A. Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. **Psicologia: teoria e pesquisa** (UnB Impresso), v. 32, p. 43-49, 2016.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n.3, p. 463-471, set./dez. 2007.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. R. 'O que você acha que vai acontecer agora?' Um estudo sobre inferências de previsão na compreensão de textos. In: NASCHOLD, A. C. et al. (Orgs.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. 1a ed. Natal: Editora da UFRN, 2015. 1 v. p. 163-192.

SPINILLO, A. G.; SILVA, A. P. M. O. Coesão e estrutura textual: uma relação investigada a partir da escrita de textos narrativos e argumentativos. In: LUNA M. J. de M; SPINILLO, A. G.; RODRIGUES, S.; G. (Orgs.). **Leitura e produção de texto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. 1 v. p. 101-136.

STOTHARD, S. E. The nature and treatment of reading comprehension difficulties in children: a review. In: HULME, C.; SNOWLING M. J. (Eds.). **Reading Development and Dyslexia**. London, EK: Whurr Publishers, 1994.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

TOLCHINSKY, L.; PIPKIN, M. Seis leitores em busca de um texto. In: TEBEROSKY, A. et.al. **Compreensão da leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.). **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização das categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

VAN DIJK, T. A; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

VIDAL-ABARCA, E.; RICO, G.M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura, a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 139-153.

YACALOS, I. C. P. **É sendo ensinado que se aprende: resultados de um treino em inferências na compreensão de textos de crianças de 4º ano**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

YUILL, N.; OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension: an experimental investigation**. Cambridge: Cambridge University, 1991.

WARREN, W. H.; NICHOLAS, D. W.; TRABASSO, T. Event chains and inferences in understanding narratives. In: FREEDLE, R. O. (Org.). **New directions in discourse processing**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1979. p. 23-51.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Texto narrativo do tipo história que será apresentado no Estudo 1

#### Pedrinho

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira?

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe distraída, nem responde.

- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?

Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando pra brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado. A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.

Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE. Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! Gritou o Pedro. – Vamos falar com Seu Nicolau.

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?

Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada. Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.

Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer. Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos

trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa. Quando voltou pra casa já era quase noite.

No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo. Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU. E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mãe e crianças, num só olhar. Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.

## APÊNDICE B – Texto narrativo do tipo relato que será apresentado no Estudo 1

### A amizade de Beto e Bob

Meu nome é Roberto, mas todo mundo me chama de Beto. Eu tenho 9 anos de idade e tenho um cachorro chamado Bob. Nós somos muito amigos e nossa amizade ficou ainda mais forte depois do que aconteceu comigo.

Uma semana depois da minha festinha de 7 anos, eu comecei a me sentir mal: tive uma febre muito alta que não passava de jeito nenhum. Meus pais, então, me levaram para o hospital da cidade e os médicos descobriram que eu estava com uma doença grave. Eu passei um bom tempo no hospital e fiquei com muita saudade dos meus amigos, da minha escola e do meu cachorro. Nesse período, aconteceu uma coisa que me deixou bastante surpreso.

Numa noite, no hospital, eu falei pra minha mãe que tinha escutado o latido do Bob, mas ela não deu atenção para o que eu disse, achou que era imaginação minha. No dia seguinte, ela foi até a frente do hospital e viu o meu cachorro deitado na porta. Ela levou um susto, pois não acreditava que era ele. Mas quando minha mãe gritou o nome dele, Bob veio correndo para perto dela.

Desde então, Bob ficou na frente do hospital recebendo o carinho da minha mãe e até dos funcionários. Porém, apesar do carinho e da boa vontade das pessoas, o meu cachorro não queria se alimentar e ficava a maior parte do tempo deitado.

Assim que soube que Bob estava do lado de fora do hospital, eu fiquei muito ansioso. Eu falava nele o tempo todo para os meus pais e para as pessoas que cuidavam de mim. Então, meus pais e o médico tomaram uma decisão.

Como todos ficaram muito emocionados com a nossa amizade, decidiram me levar para a frente do hospital para ver o meu cachorro. Eu fiquei tão feliz e o meu amigo Bob também. Nosso encontro foi rápido, mas foi muito importante para mim.

Apesar de eu ter ficado muito feliz por ter visto o Bob, também fiquei bastante preocupado porque ali não era um bom lugar para ele ficar. Eu estava com medo que o meu cãozinho ficasse doente também. Então, fiz um pedido ao médico. Sabia que ele não ia se negar, pois ele era muito legal.

Como meus pais não tinham carro e nem dinheiro para levar meu cachorro de volta para casa, pedi ajuda ao meu médico para resolver este problema. Então, ele resolveu pagar um táxi para que minha mãe levasse Bob de volta para casa.

Mesmo tendo sido muito bem tratado por todos no hospital, tenho a certeza que a visita do meu cãozinho Bob também ajudou na minha recuperação, pois eu fiquei mais animado para fazer o tratamento direitinho e, assim, poder ver o meu cachorrinho novamente. Dias depois do nosso encontro, recebi uma notícia maravilhosa do médico.

Dr. Francisco disse que eu iria receber alta no dia seguinte. Fiquei muito feliz, pois assim iria reencontrar com todos os meus amigos, inclusive com o maior de todos: o Bob.

Hoje, dois anos depois, a minha amizade com Bob está cada vez mais forte. Estamos sempre juntos, não nos desgradamos pra nada! A minha mãe fez até um cantinho para ele no meu quarto. Quando eu crescer, vou querer ser veterinário para cuidar de animais tão especiais quanto o Bob.

## APÊNDICE C – Texto narrativo do tipo história que será apresentado no Estudo 2

### A história triste de um Tuim

A casa estava num galho alto. O menino subiu até perto e, com uma vara, conseguiu tirar a casa sem quebrar. Dentro, havia três filhotes de tuim. Tuim tem rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas partes azuis. Eram três filhotes, um mais feio que o outro, os três chorando. O menino levou-os para casa, dois morreram e ficou um.

Geralmente, se cria em casa casal de tuim para apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim foi criado sozinho. Se aparecia uma visita, fazia-se aquela demonstração: o menino chegava na varanda e gritava: tuim, tuim! Às vezes demorava, então, a visita achava que era brincadeira do menino, de repente surgia o tuim.

Mas o pai avisava sempre ao menino que tuim é acostumado a viver em bando. No dia que passasse um bando, adeus tuim. O menino vivia de ouvido no ar.

Um dia, o menino ouviu um bando chegar. Correu até a gaiola, mas nada de tuim. Só parou de chorar quando o pai chegou e brigou com ele, dizendo que avisou que aquilo podia acontecer.

O menino parou de chorar, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria.

Quando acabaram as férias, a família saiu do sítio e voltou para a cidade com o tuim. O pai avisou que ele não podia andar solto, pois era bicho da roça. A princípio, o menino fechava as janelas.

A mãe e a irmã não aprovavam. O menino, então, soltou o tuim no quintal; um pouquinho não devia ser perigoso. E assim foi. Era só o menino chamar, que o tuim voltava. Mas uma vez não voltou. De casa em casa, o menino perguntava pelo tuim. Nada de tuim. Até que teve uma ideia. Foi ao armazém e perguntou se alguém havia comprado uma gaiola naquele dia.

Sim, tinham vendido para uma casa ali perto. Foi lá, chorando, perguntou ao dono da casa se havia achado um tuim. Ele negou. O menino perguntou, então, porque ele havia comprado uma gaiola. O homem confessou que tinha aparecido um bichinho verde, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Quis comprar. Depois de muita conversa, o menino voltou para casa alegre.

Pegou uma tesoura: era triste, mas era preciso; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria. Depois, foi lá dentro de casa pegar comida para o tuim. Quando

voltou, viu só algumas manchas de sangue no cimento. Olhou por cima do muro, e viu o vulto de um felino que sumia.

## APÊNDICE D – Texto argumentativo que será apresentado no Estudo 2

### *A Internet*

O computador foi uma das maiores invenções dos últimos anos e com ele veio a *internet*, que mudou a vida das pessoas. Praticamente ninguém consegue mais imaginar como seria o mundo sem ela. Muitas pessoas usam a *internet* todos os dias para fazer muitas coisas e nos mais diferentes locais: em casa, no trabalho e na escola. E todos concordam que ela é muito importante. Mas quando se trata de crianças usando a *internet*, há opiniões bastante diferentes, havendo pessoas que são contra e outras que são a favor.

Foi feita uma pesquisa com adultos e crianças em que se perguntava se uma criança de 8 anos poderia usar a *internet* livremente. Os adultos disseram uma coisa e as crianças disseram outra.

Os adultos acham que as crianças passam muito tempo com jogos eletrônicos, filmes ou batendo papo na *internet*, isso as deixam distraídas, perdendo a hora de ir para a escola. Resultado: não estudam, tiram notas baixas e chegam atrasadas nas aulas.

Alguns adultos também disseram que as crianças ficam muitas horas sozinhas na frente do computador e não se divertem, não querem brincar com as outras crianças, e isso faz com que elas fiquem muito isoladas e sem amigos.

Os adultos também disseram que a *internet* não é um ambiente seguro, pois as crianças podem ser vítimas de mentiras e assistirem a muitas cenas de violência pela *internet*.

As crianças têm uma opinião bem diferente dos adultos. Elas acham que a *internet* pode ajudar a fazer pesquisas para a escola, escrever textos, ler livros eletrônicos, ampliando, assim, os seus conhecimentos.

Disseram também que escutar músicas, assistir filmes, jogar os jogos eletrônicos e os bate-papos são novas formas de diversão e de fazer amigos. Tão boas quanto qualquer outra brincadeira. Segundo elas, os personagens e heróis dos jogos eletrônicos podem se tornar amigos virtuais com os quais não se discute e nem se briga.

Para as crianças, a *internet* facilita a comunicação entre as pessoas em qualquer lugar do mundo, através dos e-mails e das redes sociais, como o *facebook*. Assim, é possível se fazer muitos amigos.

Além disso, segundo as crianças entrevistadas, não há qualquer risco de algo ruim acontecer com elas quando estão assistindo a um filme, conversando com amigos ou jogando

no computador. Elas disseram que nunca ninguém quebrou a perna ou se machucou brincando com um jogo eletrônico.

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Para responsável legal pelo menor de 18 anos – Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **COMPREENSÃO DE TEXTO EM CRIANÇAS**: uma análise das relações entre tipos de textos e inferências. Esta pesquisa é de responsabilidade da estudante de doutorado Lianny Milenna de Sá Melo, domiciliada na Rua Visconde de Barbacena, nº 450, apartamento 203, Cidade Universitária, Recife-PE - CEP 50740-445. Telefone (81) 9644-4043 (contato, inclusive, a cobrar), e-mail para contato [lianny\\_melo@hotmail.com](mailto:lianny_melo@hotmail.com). Esta pesquisa está sob a orientação da professora Alina Galvão Spinillo, telefone: (81) 2126-8272, e-mail: [alinaspinillo@hotmail.com](mailto:alinaspinillo@hotmail.com).

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde não haverá penalização nem para o (a) Sr. (a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O objetivo é examinar as relações entre compreensão de texto e tipos de textos que apresentam características distintas. De modo específico, pretende-se investigar se o desempenho de um mesmo leitor varia de um texto a outro e se há variações quanto ao estabelecimento de diferentes tipos de inferências. Para esta finalidade serão utilizados dois tipos de texto: um narrativo e um argumentativo.

Justificativa: Muitos estudos acerca da compreensão de textos focalizam somente um tipo de texto, geralmente o narrativo, e em especial a história infantil, pouco se sabendo a respeito da compreensão de outros tipos de textos e sobre as relações entre compreensão e

textos com características estruturais distintas. Nesta pesquisa pretende-se estudar dois tipos de texto: um narrativo e um argumentativo. Até o momento, só foram encontrados dois estudos que comparam o desempenho da compreensão de diferentes tipos de textos e estabelecimento das inferências por estudantes. Desta forma, faz-se necessário investigar o desempenho, se irão existir diferenças entre os textos e a geração de inferências pelos estudantes.

A coleta dos dados será através de entrevistas individuais em quatro encontros. Em cada encontro, será lido um tipo de texto de forma conjunta (examinador e criança) e, após a leitura, serão realizadas perguntas inferenciais e literais sobre o texto.

Será realizada a leitura conjunta de quatro textos, perguntas e respostas sobre o conteúdo dos textos e sobre as formas de pensar dos participantes. As perguntas se voltam para investigar o processo de elaboração de inferências e de compreensão textual de modo geral. Não serão realizadas perguntas de outros tipos e nem tampouco com outro propósito além desta finalidade acadêmica.

Os possíveis riscos seriam a resistência ou desmotivação do participante em ler os textos e em responder as perguntas, e a possibilidade do estudante ficar constrangido pelo gravador de áudio. O participante pode, a qualquer momento, interromper a sua participação na pesquisa, e a sua não participação na atividade não implicará em qualquer prejuízo ou dano.

Em relação aos benefícios diretos aos estudantes participantes, no decorrer das entrevistas, o aluno será levado a pensar sobre o texto e sobre o porquê das perguntas realizadas pelo entrevistador, estimulando sua compreensão textual. Assim, a entrevista, pode ajudar o estudante no processo de elaboração das inferências.

Esclarecemos ainda que esta pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, e que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assegura o sigilo e a finalidade da pesquisa, além de conter informações da pesquisa, do pesquisador responsável e do Comitê de Ética para esclarecimentos e contato.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (gravações e entrevistas) ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço (acima informado ou colocar o endereço do local), pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele (a) participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o/a Sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

---

Assinatura do pesquisador

#### CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pelo (a) menor \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo **COMPREENSÃO DE TEXTO EM CRIANÇAS**: uma análise das relações entre tipos de textos e inferências, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de seu acompanhamento para mim ou para o menor em questão.

Ipojuca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar: 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## ANEXOS

### ANEXO A – Texto narrativo original que foi adaptado para o Estudos 1

#### O Rei da Praça

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição para fazer naquela sexta-feira. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto jogava bola.

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times para o campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe, distraída, nem responde.

- Ô, mãe! E a camisa? Está pronta?

Nisso a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe, de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele, então, precisou sair, todo apressado. A mãe sentiu um aperto no coração.

Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro. Seu Nicolau pôs o terreno à venda.

Pedrinho não acreditou, mas era verdade. Bem em frente ao campinho, uma tabuleta amarela anunciava: VENDE-SE.

Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! -- gritou o Pedro. - Vamos falar com seu Nicolau!

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas, seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?

Seu Nicolau sacudiu os ombros e disse que não era problema dele. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.

Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro. Ele piscou para os amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou para a turma o que pretendia fazer.

Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Quando Pedrinho voltou para casa já era quase noite.

No domingo, ao voltar da missa, seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia o mesmo! O mato fora cortado. Do lixo, nem sinal. Os caixotes estavam lá, mas para servir de banco. Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.

E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mães e crianças, num só olhar.

Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de VENDE-SE e arrancou-a do chão, com um sorriso.

Fonte: MUNIZ, F. O rei da praça. In: MATOS, C. R.; AGUIAR, J. D. G. **Viver e Aprender Português 4**. 7a ed. rev. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

## ANEXO B – Texto original que foi adaptado para o Estudo 1.

### Encontro entre cão e paciente emocionada hospital

A história de amizade entre um cachorro vira-lata e um menino de cinco anos com leucemia comoveu funcionários e visitantes do Hospital de Clínicas, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. O menino Orllã Paes Machado, que completa 5 anos hoje e que há um mês tem a doença, teve uma febre alta no último sábado e saiu de sua residência, no Jardim Ipê, em São José dos Pinhais, rumo ao hospital onde está internado. Ontem, porém, ele recebeu uma visita especial e inesperada: a de seu cachorro de estimação.

De acordo com a mãe do garoto, Clarinda Jesus Paes Machado, durante a noite de domingo, o menino afirmou ter escutado o latido de seu cachorro, chamado Coiote. Na hora, ela achou que era uma fantasia de criança. Na manhã do dia seguinte, porém, ela foi até a portaria do hospital e viu cachorro deitado na porta. “Levei um susto. Nem acreditava que era ele, mas quando o chamei ele veio correndo em minha direção”, conta Clarinda.

Desde domingo, o animal está em frente ao hospital recebendo o tratamento dos funcionários e da própria mãe do garoto. Apesar do carinho e da boa vontade dos voluntários, o cachorro não quer se alimentar e fica a maior parte do tempo deitado. Sabendo que seu animal de estimação, que o acompanha há cinco anos, estava do lado de fora do hospital, o garoto afirmou estar ansioso para vê-lo. Comovidos com a história de Orllã e Coiote, os funcionários do HC levaram ontem o menino até a frente do hospital para ver o cachorro. O encontro, que durou cerca de 20 minutos, foi marcado por muita emoção de ambas as partes.

Segundo Clarinda, a atual preocupação do garoto é que o seu “amigo” volte para casa, pois ele acredita que o cachorro não está seguro exposto ao relento. Como a família não possui veículo próprio nem recurso financeiro para transportar o cachorro, um médico do hospital resolveu pagar um táxi, para que Clarinda levasse o animal para casa.

O reencontro desses verdadeiros amigos, porém, já está com dia marcado: a previsão é que Orllã tenha alta no sábado.

## ANEXO C – Texto narrativo original que foi adaptado para o Estudo 2.

### A história triste de um Tuim

A casa estava num galho alto. O menino subiu até perto e, com uma vara, conseguiu tirar a casa sem quebrar. Dentro, havia três filhotes de tuim. Tuim tem rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas partes azuis. Eram três filhotes, um mais feio que o outro, os três chorando. O menino levou-os para casa, dois morreram e ficou um.

Geralmente, se cria em casa casal de tuim para apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim foi criado sozinho. Se aparecia uma visita, fazia-se aquela demonstração: o menino chegava na varanda e gritava: tuim, tuim! Às vezes demorava, então, a visita achava que era brincadeira do menino, de repente surgia o tuim.

Mas o pai avisava sempre ao menino que tuim é acostumado a viver em bando. No dia que passasse um bando, adeus tuim. O menino vivia de ouvido no ar.

Um dia, o menino ouviu um bando chegar. Correu até a gaiola, mas nada de tuim. Só parou de chorar quando o pai chegou e brigou com ele, dizendo que avisou que aquilo podia acontecer.

O menino parou de chorar, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria.

Quando acabaram as férias, a família saiu do sítio e voltou para a cidade com o tuim. O pai avisou que ele não podia andar solto, pois era bicho da roça. A princípio, o menino fechava as janelas.

A mãe e a irmã não aprovavam. O menino, então, soltou o tuim no quintal; um pouquinho não devia ser perigoso. E assim foi. Era só o menino chamar, que o tuim voltava. Mas uma vez não voltou. De casa em casa, o menino perguntava pelo tuim. Nada de tuim. Até que teve uma ideia. Foi ao armazém e perguntou se alguém havia comprado uma gaiola naquele dia.

Sim, tinham vendido para uma casa ali perto. Foi lá, chorando, perguntou ao dono da casa se havia achado um tuim. Ele negou. O menino perguntou, então, porque ele havia comprado uma gaiola. O homem confessou que tinha aparecido um bichinho verde, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Quis comprar. Depois de muita conversa, o menino voltou para casa alegre.

Pegou uma tesoura: era triste, mas era preciso; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria. Depois, foi lá dentro de casa pegar comida para o tuim. Quando

voltou, viu só algumas manchas de sangue no cimento. Olhou por cima do muro, e viu o vulto de um felino que sumia.

Fonte: BRAGA, R. A história triste de um Tuim. In: ANDRADE, C. D. et al. **Para gostar de ler – Crônicas**. São Paulo: Editora Ática, 1977. 1 v.

## **ANEXO D – Texto original que serviu de apoio para a criação do texto argumentativo do Estudo 2.**

O computador é uma das maiores invenções e tem sido algo muito importante na vida das pessoas, e ninguém consegue mais imaginar como seria o mundo sem ele. Tanto é que muitas pessoas usam o computador todos os dias em casa, no trabalho e na escola. Mas quando se trata de crianças usando o computador as opiniões começam a divergir havendo pessoas que são contra e outras que são a favor. Foi feita uma pesquisa com adultos e crianças em que se perguntava se uma criança de 8-9 anos poderia usar o computador livremente. Os adultos disseram uma coisa e as crianças disseram outra.

Alguns adultos disseram que a maioria das crianças usa o computador para brincar com jogos eletrônicos e que isso prejudicava a vida social dos filhos. Segundo os entrevistados, os filhos ficavam muitas horas jogando e não queriam brincar com outras crianças. Isso fazia com que ficassem muito sozinhos e sem amigos. Esses mesmos entrevistados também diziam que esta atividade fazia com que os filhos chegassem atrasados na aula no outro dia de manhã.

Outros adultos entrevistados diziam que os jogos eletrônicos prejudicavam a aprendizagem dos alunos. De acordo com esses entrevistados, os alunos ficavam distraídos, sem imaginação e terminavam tirando notas baixas na escola. As crianças deram respostas bem diferentes das respostas dos adultos.

Elas diziam que os jogos eletrônicos eram novas formas de diversão. Tão boas quanto qualquer outra brincadeira. Elas diziam que os personagens e heróis dos jogos eletrônicos podem se tornar amigos virtuais com os quais não se discute e nem se briga. Além disso, podemos dizer que não há qualquer risco de algo ruim acontecer com as crianças quando estão jogando no computador. Nunca ninguém quebrou a perna ou se machucou brincando com um jogo eletrônico. É um divertimento muito seguro.

As crianças entrevistadas diziam também que os efeitos especiais dos jogos aumentam a imaginação. Na verdade, como se sabe, podemos dizer que nos jogos eletrônicos acontecem coisas fantásticas que ninguém poderia imaginar. Por exemplo, a pessoa pode ser quem ela quiser, e depois voltar a ser ela de novo. Pode até morrer e voltar a viver de novo. Quer coisa mais criativa que isso?