

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

JACQUELINE TRAVASSOS DE QUEIROZ

**Tipos de texto e Inferências: um olhar sobre a Compreensão de
Textos da Educação Infantil ao 5º Ano**

Recife

2017

JACQUELINE TRAVASSOS DE QUEIROZ

**TIPOS DE TEXTO E INFERÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A COMPREENSÃO DE
TEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 5º ANO**

Tese apresentada à Pós-Graduação de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo

Recife

2017

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

Q3t Queiroz, Jacqueline Travassos de.
Tipos de texto e inferências : um olhar sobre a compreensão de textos da Educação infantil ao 5º ano / Jacqueline Travassos de Queiroz. – 2017.
134 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof.^a Dr.^a Alina Galvão Spinillo.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017.
Inclui Referências.

1. Psicologia. 2. Psicologia cognitiva. 3. Educação infantil. 4. Inferência (Lógica). 5. Compreensão na leitura. 6. Compreensão de textos. 7. Gêneros literários. 8. Tipos de textos. I. Spinillo, Alina Galvão (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-241)

JACQUELINE TRAVASSOS DE QUEIROZ

**TIPOS DE TEXTO E INFERÊNCIAS: um olhar sobre a compreensão de textos da
educação infantil ao 5º ano**

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

Aprovada em: 23/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Alina Galvão Spinillo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Candy Estelle Marques Laurendon (1º Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco (Visitante por PNPd)

Prof^ª. Dra. Fraulein Vidigal de Paula (1º Examinador Externo)
Universidade de São Paulo

Prof^ª. Dra. Vera Wannmacher Pereira (2º Examinador Externo)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães (3º Examinador Externo)
Universidade Federal do Paraná

**Dedico este trabalho a Neuton, Guilherme e Rodrigo
com todo amor e gratidão pelo apoio incondicional,
mesmo quando a ausência se fez presente em nossa
rotina.**

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que tornaram possível a realização desta pesquisa, em especial...

A **Alina Spinillo**, agradeço a atenção e disponibilidade dedicada sem a qual este trabalho não seria possível. Através de quem eu conheci o tema e compartilhei inúmeros momentos de conhecimento e reflexão. Obrigada!

A **Antonio Roazzi**, pela amizade, disponibilidade, respostas e apoio, que sempre me passaram a segurança de saber que, mesmo não sendo meu orientador, teria você ao meu lado para ajudar e criticar sempre que fosse necessário.

A **Neuton**, meu marido, pelo amor, atenção, colo, carinho, noites mal dormidas, segurança, apoio, entre tantos outros... Enfim, pela parceria incondicional durante esta minha trajetória. A **Guilherme e Rodrigo**, meus filhos, que vieram para me dar força e razão para melhorar sempre. Mesmo com as faltas, cansaço, mau humor, tão pequenos souberam olhar para mim como a melhor e mais importante mãe do mundo. Amo vocês demais.

A **meu pais**, em especial a **minha mãe**, que tanto lutou para que tivéssemos o melhor ensino possível, mesmo diante de tantas adversidades e mostrou a importância de não desistir diante das inúmeras barreiras que surgem nas nossas vidas. A **Jefferson e Gustavo**, meus irmãos, pela confiança e força que sempre me deram, mesmo de longe, através de tantos telefonemas. Aos **meus sogros e cunhadas** que sempre estiveram disponíveis, especialmente para suprir minhas faltas com Guilherme e Rodrigo.

Aos meus amigos. Em especial a **Lianny**, minha amiga e parceira de doutorado, desde a seleção até a finalização desta tese. Pela disponibilidade, ajuda nas análises dos dados, escuta, força, noites mal dormidas, que tornaram esta minha caminhada mais tranquila.

A **Patrícia Simões**, minha eterna orientadora, por ter me inserido neste mundo da pesquisa lá no início da graduação e permanecer me “orientando” nos mais difíceis momentos da minha vida durante estes 13 anos de parceria.

Aos meus colegas de trabalho, em especial a **Giovana, Roberta, Lucas, Carol e Geórgia**, que me possibilitaram sonhar e crescer dando a tranquilidade necessária para a elaboração da tese, diminuindo ao máximo as diferentes demandas que surgiam nos meus espaços de atuação profissional.

A **Fraulein Vidigal de Paula** e **Sandra Patrícia Ataíde Ferreira** pelas reflexões e dicas importantes no momento da qualificação, que foram imprescindíveis para a elaboração desta tese.

A todos os professores da Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, pelo saber compartilhado. A todos os **funcionários da Pós Graduação em Psicologia Cognitiva**, pela atenção e solução dos problemas que surgiram no decorrer desta caminhada.

A todas as **escolas** que abriram as suas portas para a pesquisa. A todas as **professoras** que permitiram que os alunos se ausentassem de sala de aula. A todas as **famílias** pela confiança na seriedade do trabalho realizado. E às **crianças**, personagens principais deste estudo. Sempre tão solícitas e felizes por contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao **CNPq** (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela bolsa concedida, que possibilitou assumir uma postura diferenciada de aluna de pós-graduação. O auxílio permitiu uma maior dedicação em todo o desenvolvimento do trabalho do Doutorado.

RESUMO

Embora haja um vasto número de autores e de estudos acerca da compreensão de textos, ainda há muito o que se investigar sobre esta temática. Devido à complexidade deste processo, há diversas possibilidades de olhares e procedimentos de investigação. Essas possibilidades variam em função de concepções teóricas e de relações que são estabelecidas entre a compreensão leitora e aspectos diversos como idade, escolaridade e tipos de textos que são alvo da compreensão do leitor. É um consenso na literatura a ideia que a compreensão de textos envolve a construção de um modelo mental que se propõe a explicar como se dá a integração entre as diferentes informações, intratextuais e derivadas do conhecimento de mundo do leitor, em uma representação mental coerente. Com base no Modelo de Construção-Integração (CI), o presente estudo apresenta a compreensão de textos como um processo contínuo de interação entre o leitor e o texto. A presente investigação realizou um estudo acerca das relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de texto (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização – do último ano da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, dos 4,9 anos a 11,8 anos. Os textos narrativos foram histórias, os textos argumentativos foram textos de opinião e os textos expositivos foram textos do teste de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos. Na presente investigação foram utilizados nove textos de diferentes tipos, sendo: três narrativos (histórias), três argumentativos e três expositivos. Em cada tipo, os textos variavam quanto à complexidade, de forma que havia um texto mais elementar, um intermediário e outro mais complexo. Cada participante leu três textos, sendo um de cada tipo com base no ano escolar em que estava matriculado. Tomando a compreensão como uma atividade inferencial que vai além da decodificação, o presente estudo examinou duas classes de inferências: inferências de estado e inferências causais. A presente investigação, de maneira geral, examinou relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de textos (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização. Para isso, buscou: a) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de texto; b) Analisar se o desempenho varia quanto aos diferentes tipos de perguntas inferenciais; c) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de textos quanto aos diferentes tipos de inferências. Essas questões foram analisadas e categorizadas por dois juízes independentes. Os resultados mostraram que as relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de texto, apresentaram-se de forma diferenciada na maioria dos anos escolares investigados, demonstrando que a capacidade de

compreensão parece estar mais associada à familiaridade com os tipos textuais do que com a própria estrutura do texto apresentado. Já que crianças de todas os anos investigados foram capazes de estabelecer respostas inferenciais coerentes e completas nos diferentes tipos textuais, no entanto esse tipo de resposta foi mais frequente nos textos narrativos, que são trabalhados no ambiente familiar e escolar desde muito cedo.

Palavras-chave: Inferências. Compreensão de textos. Tipos de texto. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Although there are a large number of authors and studies on the understanding of texts, there is still much to investigate on this subject. Due to the complexity of this process, there are several possibilities for looks and investigation procedures. These possibilities vary according to the theoretical conceptions and relationships that are established between the reading comprehension and diverse aspects such as age, schooling and types of texts that are the target of the reader's understanding. It is a consensus in the literature that the understanding of texts involves the construction of a mental model that proposes to explain how the integration between the different information, intratextual and derived from the reader's world knowledge, takes place in a coherent mental representation. Based on Construction-Integration Model (IC), the present study presents the understanding of texts as a continuous process of interaction between the reader and the text. The present research carried out a study about the relationships between text comprehension, types of inferences and types of text (narrative, argumentative and expository) throughout the first years of schooling - from the last year of Infant Education to the 5th year of Elementary Education, From 4.9 years to 11.8 years. The narrative texts were stories, the argumentative texts were opinion texts and the expository texts were texts of the test of Comprehension Reading Comprehension Reading. In the present investigation nine texts of different types were used, being: three narratives (stories), three argumentatives and three expository. In each type, the texts varied in complexity, so that there was a more elementary text, an intermediate and a more complex text. Each participant read three texts, one of each type being based on the school year in which they were enrolled. Taking the understanding as an inferential activity that goes beyond decoding, the present study examined two classes of inferences: state inferences and causal inferences. The present investigation, in general, examined the relationships between text comprehension, types of inferences and types of texts (narrative, argumentative and expository) during the first years of schooling. For this, it sought: a) To analyze if the performance varies in the different types of text; B) Analyze whether performance varies for different types of inferential questions; C) Analyze if the performance varies in the different types of texts regarding the different types of inferences. These issues were analyzed and categorized by two independent judges. The results showed that the relationships between text comprehension, types of inferences and types of text, differed in most of the school years investigated, demonstrating that comprehension capacity seems to be more associated to familiarity with textual types than with the structure of the text presented.

Since children of all ages investigated were able to establish coherent and complete inferential responses in different textual types, however, this type of response was more frequent in narrative texts, which are worked on in the family and school environment very early on.

Keywords: Inferences. Text comprehension. Types of text. Infant Education. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Texto narrativo do Infantil e 1º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	44
Quadro 2 - Texto argumentativo do Infantil e 1º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	45
Quadro 3 - Texto expositivo do Infantil e 1º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	46
Quadro 4 - Texto narrativo do 2º Ano e 3º Ano grupo 2 e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	47
Quadro 5 - Texto argumentativo do 2º Ano e 3º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	48
Quadro 6 - Texto expositivo do 2º Ano e 3º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	50
Quadro 7 - Texto narrativo do 4º Ano e 5º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	51
Quadro 8 - Texto argumentativo do 4º Ano e 5º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	52
Quadro 9 - Texto expositivo do 4º Ano e 5º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência	53
Quadro 10 - Textos utilizados quanto aos diferentes tipos de texto nos diferentes anos escolares	56
Quadro 11 - Idade das crianças por ano escolar	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e do ano escolar	72
Tabela 2 - Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de texto em função do ano escolar	72
Tabela 3 - Níveis de significância obtidos no teste de Mann-Whitney na comparação dos grupos em função do texto narrativo	73
Tabela 4 - Níveis de significância obtidos no teste de Mann-Whitney na comparação dos grupos em função do texto argumentativo	73
Tabela 5 - Níveis de significância obtidos no teste de Mann-Whitney na comparação dos grupos em função do texto expositivo	74
Tabela 6 – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e das perguntas inferenciais por grupo	75
Tabela 7 - Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferências em função dos tipos de texto e dos grupos de participantes	76
Tabela 8 – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais por grupo	76
Tabela 9 - Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de textos em função do tipo de inferência	77
Tabela 10 - Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos textos em função do tipo de inferência e do ano escolar	77
Tabela 11 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto em cada ano escolar	79
Tabela 12 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de texto e do ano escolar	81
Tabela 13 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no Infantil	83
Tabela 14 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de inferência e dos tipos de texto no Infantil	84

Tabela 15 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no Infantil	85
Tabela 16 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 1º ano	86
Tabela 17 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto no 1º Ano	87
Tabela 18 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 1º Ano	88
Tabela 19 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 2º ano	89
Tabela 20 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de inferência e dos tipos de texto 2º Ano	89
Tabela 21 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 2º Ano	90
Tabela 22 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 3º ano	91
Tabela 23 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função das inferências e dos tipos de texto no 3º Ano	92
Tabela 24 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 3º Ano	93
Tabela 25 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 4º ano	94
Tabela 26 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função das inferências e dos tipos de texto no 4º Ano	95
Tabela 27 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 4º Ano	96

Tabela 28 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 5º ano	97
Tabela 29 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função das inferências e dos tipos de texto no 5º Ano	98
Tabela 30 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 5º Ano	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	20
2.1	O QUE É COMPREENSÃO DE TEXTO	20
2.2	INFERÊNCIAS: CONCEITUAÇÃO E TIPOLOGIA	25
2.3	TIPOS DE TEXTO	29
2.3.1	Texto Narrativo	30
2.3.2	Texto Argumentativo	32
2.3.3	Texto Expositivo	33
2.4	ESTUDOS SOBRE COMPREENSÃO DE TEXTOS, INFERÊNCIAS E TIPOS DE TEXTO	35
3	OBJETIVOS E MÉTODO	41
3.1	OBJETIVOS	41
3.2	MÉTODO	41
3.2.1	Participantes	41
3.2.2	Material	42
3.2.2.1	<i>Material do Infantil e 1º Ano</i>	43
3.2.2.2	<i>Material do 2º Ano e 3º Ano</i>	46
3.2.2.3	<i>Material do 4º Ano e 5º Ano</i>	50
3.2.3	Procedimentos e Cuidados Éticos da pesquisa	53
4	SISTEMA DE ANÁLISE DOS DADOS	55
4.1	PERGUNTAS INFERENCIAIS	55
4.1.1	Perguntas Inferenciais: Infantil e 1º Ano	56
4.1.1.1	<i>Texto Narrativo – Florzinha</i>	56
4.1.1.2	<i>Texto Argumentativo – Os animais e a floresta</i>	57
4.1.1.3	<i>Texto Expositivo – A girafa</i>	58
4.1.2	Perguntas Inferenciais: 2º Ano e 3º Ano	59
4.1.2.1	<i>Texto Narrativo – Pedrinho</i>	59
4.1.2.2	<i>Texto Argumentativo – Tecnologia</i>	60
4.1.2.3	<i>Texto Expositivo – Os lobos</i>	61
4.1.3	Perguntas Inferenciais: 4º Ano e 5º Ano	62
4.1.3.1	<i>Texto Narrativo – Seu Zequinha</i>	62

4.1.3.2	<i>Texto Argumentativo – Autodestruição</i>	63
4.1.3.3	<i>Texto Expositivo – Os morcegos</i>	64
4.2	CATEGORIAS DE RESPOSTAS	65
5	RESULTADOS	69
5.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES	69
5.2	DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NOS DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS	70
5.2.1	Desempenho das crianças nos diferentes tipos de textos e tipos de inferências ..	73
5.2.2	Desempenho em cada tipo de inferência em função do tipo de texto em cada ano escolar	75
5.3	AS CATEGORIAS DE RESPOSTAS	77
5.3.1	Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência	80
5.3.1.1	<i>Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no Infantil</i>	81
5.3.1.2	<i>Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 1º Ano</i>	83
5.3.1.3	<i>Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 2º Ano</i>	86
5.3.1.4	<i>Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 3º Ano</i>	89
5.3.1.5	<i>Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 4º Ano</i>	91
5.3.1.6	<i>Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 5º Ano</i>	94
6	DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	98
6.1	PRINCIPAIS RESULTADOS DERIVADOS DESTA INVESTIGAÇÃO	99
6.1.1	Analisando o desempenho	100
6.1.2	Analisando as respostas das crianças	102
6.2	IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	107
6.3	PESQUISAS FUTURAS	108
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
	APÊNDICE A – TEXTO NARRATIVO PARA O INFANTIL E 1º ANO	116
	APÊNDICE B – TEXTO NARRATIVO PARA O 2º ANO E 3º ANO	117
	APÊNDICE C – TEXTO NARRATIVO PARA O 4º ANO E 5º ANO	119

APÊNDICE D – TEXTO ARGUMENTATIVO PARA O INFANTIL E 1º ANO	120
APÊNDICE E – TEXTO ARGUMENTATIVO PARA O 2º ANO E 3º ANO ..	121
APÊNDICE F – TEXTO ARGUMENTATIVO PARA O 4º ANO E 5º ANO ..	123
APÊNDICE G – TEXTO EXPOSITIVO PARA O INFANTIL E 1º ANO	125
APÊNDICE H – TEXTO EXPOSITIVO PARA O 2º ANO E 3º ANO	126
APÊNDICE I – TEXTO EXPOSITIVO PARA O 4º ANO E 5º ANO	127
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
ANEXO A – TEXTO NARRATIVO A FLORZINHA: TEXTO ORIGINAL	131
ANEXO B – TEXTO NARRATIVO PEDRINHO: TEXTO ORIGINAL	132
ANEXO C – TEXTO ARGUMENTATIVO TECNOLOGIA: TEXTO ORIGINAL	134

1 INTRODUÇÃO

Nas mais diferentes atividades cotidianas, ler e escrever são mediadores essenciais. Seja para pegar um ônibus, assinar documentos, vender ou comprar algo, votar nas diferentes eleições, compreender e fazer uso correto da posologia dos remédios, ter autonomia na descoberta dos lugares e do que está escrito nos mesmos, preencher uma ficha de emprego, entre outras atividades. Ou seja, a leitura e a escrita são essenciais para que o indivíduo possa agir com autonomia e exercer sua cidadania.

Na sociedade contemporânea é muito difícil viver sem o domínio dessas habilidades, já que desde o nascimento estamos imersos no mundo da linguagem escrita e lidando com os mais diversos gêneros textuais. Porém, é notório que mesmo que a sociedade em geral tenha consciência dessa importância da linguagem escrita, um grande percentual da população brasileira ainda é composto por analfabetos ou analfabetos funcionais.

A compreensão dos motivos que contribuem para a formação desse quadro no Brasil é um enorme desafio para todos. De acordo com Cardoso, Cardoso e Paula (2008), a alfabetização deve ser a ação de principal valor contra o analfabetismo. No entanto, os autores ressaltam que a inserção da população na escola não deve servir apenas para o aumento nos índices de desenvolvimento do país. A escola deve propiciar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolver a compreensão, a conscientização e o uso dos diferentes símbolos e linguagens. Mostrar o valor social da palavra e os benefícios que as mais diversas habilidades envolvidas na leitura e escrita podem oferecer.

Cientes da importância da leitura e da escrita e o do papel da escola no desenvolvimento dessas habilidades, estudos em diversas áreas, como Educação, Linguística e Psicolinguística, têm buscado compreender esse tema sob variados olhares e vêm focalizando aspectos da aprendizagem inicial, desenvolvimento e uso da linguagem escrita, investigando os processos cognitivos da leitura e da escrita e as formas de intervenção no desenvolvimento dessas habilidades.

Conforme resalta Maluf (2010), na idade que as crianças começam a ler e escrever, aproximadamente cinco ou seis anos, elas já possuem um conhecimento implícito sobre a linguagem oral. Porém, para aprender a ler e escrever elas precisarão ir além e desenvolver capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização. Nesse momento a inserção na escola é necessária, uma vez que práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem escrita farão com que a criança desenvolva conhecimentos explícitos sobre a língua.

A investigação realizada insere-se na área da Psicologia Cognitiva, de modo particular, na compreensão de textos em diferentes tipos de texto. Compreender melhor o processo inferencial envolvido na compreensão de diferentes tipos de texto pode possibilitar a criação de novas propostas educacionais. Estas propostas poderão contribuir para a implementação de ações de intervenção que visem um melhor desempenho do aluno, ao mesmo tempo em que poderão surgir elementos que subsidiarão as discussões sobre o planejamento de cursos de formação inicial e continuada dos professores, propondo uma reflexão sobre conteúdos e metodologias na construção do saber docente.

Diante da proposta de realização de uma pesquisa acerca da compreensão de textos, o presente estudo investigou as relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de texto (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização. Com vistas a situar o leitor, a presente tese encontra-se dividida em cinco capítulos: Considerações Teóricas; Objetivos e Método; Sistema de Análise dos Dados; Resultados e Discussão e Conclusões. No capítulo I, serão encontradas as considerações teóricas; primeiro em relação à compreensão de textos, em seguida um olhar sobre a conceituação e tipologia das inferências, sobre os diferentes tipos de texto e, por último uma revisão da literatura acerca dos estudos na área. No Capítulo II, serão descritos os objetivos deste estudo, e o método, que abrange participantes, material, procedimentos e delineamento da pesquisa, considerações éticas sobre o estudo, cronograma e orçamento. O Capítulo III versará sobre o sistema de análise dos dados, apresentando uma explicação e exemplificação das categorias de análise. No Capítulo IV serão descritos os resultados e tratamento estatístico realizado. No Capítulo V, a discussão e as conclusões do estudo.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

As considerações teóricas que fundamentam o presente estudo serão apresentadas em quatro seções. A primeira seção versa sobre a definição e as características da habilidade de compreensão de texto, seguido pela conceituação e tipologia do processo inferencial e a compreensão dos diferentes tipos de texto. Na quarta seção será exposta uma reflexão acerca dos estudos sobre a relação entre compreensão de textos, inferências e tipos de texto.

2.1 O QUE É COMPREENSÃO DE TEXTO

A compreensão de textos é um tema bastante complexo e que vem sendo estudado por diversos autores. Kendeou et al (2007), define compreensão de textos como um fenômeno caracterizado pela identificação e interpretação da informação veiculada no texto, requerendo do leitor a utilização de conhecimentos prévios que possibilitam uma representação coerente do texto.

Solé (1998) define a compreensão de textos destacando a dinamicidade do processo e o papel ativo do leitor, compreendido como aquele que se engaja na construção de sentido. Para a autora, o leitor atua nesse processo com base em seus esquemas, formados por seus conhecimentos prévios, e a partir de seus objetivos e motivações, assim como suas estratégias de leitura. Dessa forma, a compreensão é possibilitada por um processo crítico e avaliativo da informação apresentada pelo texto.

Assim como Solé (1998), outros autores (KLEIMAN, 2002; KOCH E ELIAS, 2007), destacam a importância da motivação, intenções e objetivos do leitor, permeados por suas experiências e conhecimentos prévios. Marcuschi (1996, 2008) também enfatiza o papel ativo do leitor ao afirmar que o mesmo é responsável construção do sentido do texto, já que não há um sentido único e fechado na compreensão do texto. A compreensão se dá através das inferências e proposições de sentidos. No entanto, vale salientar que não há uma liberdade total do leitor, pois é preciso que as inferências estejam de acordo com os direcionamentos propostos pelo texto.

De acordo com Ferreira e Dias (2002), a leitura constitui-se como uma atividade cognitiva por excelência, uma vez que a compreensão de textos implica desvelamento e

construção de sentidos, com base em processos de percepção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico. Castro (2008) enfatiza que a capacidade do leitor de avaliar a qualidade da sua própria compreensão, é uma das características fundamentais do processo de compreensão de textos. Cabe ao leitor saber quando está compreendendo ou não um texto. Soares e Emmerick (2010) ressaltam que para que esta capacidade de avaliar ocorra de forma satisfatória, é necessário o conhecimento dos fatores envolvidos neste processo.

Para Spinillo (2013) a compreensão de texto deriva da interação entre o texto e o leitor em determinado momento no qual o autor e o leitor se encontram por meio do texto, estando envolvidas três dimensões: social, linguística e cognitiva. A dimensão social refere-se à contribuição do contexto social no qual o leitor está inserido. Este contexto seria composto pelos conhecimentos prévios adquiridos a partir das experiências sociais vivenciadas pelo leitor, assim como suas motivações, objetivos, propósitos e expectativas. Assim, é possível afirmar que a interpretação de um texto pode variar de um leitor para outro, uma vez que seus conhecimentos prévios são distintos. No entanto, Kleiman (2002) salienta que embora haja uma pluralidade de sentidos, nem todas as interpretações podem ser consideradas corretas. Há sim uma liberdade, mas dentro de um grupo de possíveis interpretações. Dessa forma destaca-se a importância da dimensão linguística do texto.

De acordo com Spinillo (2013), a dimensão linguística refere-se à materialidade linguística do texto, tanto no nível da palavra, como da sentença e do texto como um todo. Materialidade que permite a geração de significados a partir de uma rede de relações lexicais, sintáticas, pragmáticas e estruturais. No nível da palavra, além da contribuição do vocabulário e da morfossintaxe, em especial da morfologia derivacional, destaca-se a capacidade de decodificação e reconhecimento. Como afirma a autora, a partir de revisão da literatura, a compreensão de texto pode ser dificultada por um comprometimento na decodificação porque esta habilidade possibilita o reconhecimento das palavras, atribuição de significado às mesmas e rapidez na leitura. Consequentemente, há um comprometimento no estabelecimento de relações entre palavras, frases e sentenças, dificultando o processo inferencial e representação global do texto. Contudo, ressalta-se que mesmo necessária, a decodificação não é determinante para a habilidade de compreensão de texto, uma vez que há casos observados de leitores que apresentam dificuldade no estabelecimento de inferências, mesmo sem possuir comprometimento na habilidade de decodificar, como pôde ser observado por Yuill & Oakhill (1991) e Stothard (1994).

No nível da sentença, destaca-se o processamento sintático, capacidade de aplicar conhecimentos sobre categorias sintáticas, semânticas e das regras gramaticais da língua para

derivar o significado das sentenças. Em seguida, a compreensão da sentença possibilita uma integração e agrupamento de diversas sentenças, permitindo uma integração tanto local quanto global do texto. No nível do texto, destaca-se o conhecimento acerca da estrutura do mesmo. Esse conhecimento facilitaria a integração das informações, e assim a elaboração de um modelo mental e o estabelecimento de inferências (SPINILLO, 2013).

Spinillo (2013) define a terceira dimensão como a dimensão cognitiva que é composta por três instâncias: a memória, o monitoramento e as inferências. Denominadas por Oakhill e Yull (1996), como processos de alto nível. Mesmo que de forma distinta, tanto a memória de trabalho, quanto a memória de longo prazo, contribuem para a compreensão de textos. A primeira atua na retenção e integração das informações intratextuais durante a leitura, permitindo que novas informações sejam integradas às antigas, tornando o leitor capaz de perceber inconsistências entre as proposições do texto, estabelecimento de inferências, monitoramento da compreensão e construção de um modelo mental. Já a memória de longo prazo, se configura como o processo cognitivo com uma capacidade expressiva de armazenamento que retém a informação por bastante tempo. Essa memória possibilita ao leitor a utilização de conhecimentos linguísticos e de mundo antigos, assim como de experiências e percepções antigas no momento da leitura.

O monitoramento pode ser definido como a capacidade do sujeito de tomar consciência de sua própria compreensão de textos. O leitor torna-se capaz de identificar o que não entendeu do texto e detectar inconsistências internas ou externas ao texto. Assim, pode adotar novas estratégias de leitura, a fim de superar a dificuldade observada. O método mais comum para avaliação desta atividade cognitiva é a tarefa de detecção de inconsistências em um texto (PERFETTI, MARRON & FOLTZ, 1996; RUFFMAN, 1996). O leitor habilidoso não só é capaz de detectar as inconsistências como utiliza importantes estratégias, como a autocorreção, ler devagar, ler novamente, entre outras (SPINILLO, 2013).

A terceira instância da dimensão cognitiva é a inferência, que é o processo cognitivo mais investigado na literatura e presente nos diversos modelos de compreensão de textos. Spinillo (2013), com base em diversos estudos (BRANDÃO & OAKHILL, 2005; COLOMER & CAMPS, 2002; COSCARELLI, 2003; GRAESSER & ZWAAN, 1995; KINTSCH, 1993, 1998; MARCUSCHI, 1985, 2008; OAKHILL & YUILL, 1996; SPINILLO & MAHON, 2007; VIDAL-ABARCA & RICO, 2003; YUILL & OAKHILL, 1991) afirma que:

Na realidade, compreender textos é, por excelência, um processo inferencial. Inferir decorre do fato de que nem tudo está explicitado no texto, tendo o leitor que estabelecer relações entre diferentes passagens e usar seu conhecimento de mundo de maneira preencher as lacunas e a construir uma

representação mental adequada coerente do texto (SPINILLO, 2013, p.179-180).

A representação mental e as inferências configuram-se como processos responsáveis tanto por processamento da leitura ascendente como descendente, sendo cruciais na compreensão de textos. A representação mental do leitor fica imbuída das inferências estabelecidas a ponto de não ser possível a distinção entre as informações contidas no texto daquela inferida a partir dele.

Para McNamara (2007), a relevância desses fatores varia entre os modelos de compreensão postulados pela Psicologia Cognitiva. O Modelo Construcionista de Graesser et al (1996) apresenta a compreensão com a ênfase na construção de estratégias de direção para promover uma compreensão de textos integrada e harmoniosa; o Modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsh (1998) concebe uma arquitetura computacional da compreensão, na qual o texto é contemplado como uma rede conectada, criado interativamente, modificado e atualizado durante o processo da compreensão; e o Modelo de Hipóteses Indicativas e Personificação, de Glenberg e Robertson (1999), foco no incentivo de estratégias de compreensão que englobem a construção de imagens mentais de pessoas, objetos, layout espaciais, ações e eventos expressos no texto (SOARES & EMMERICK, 2010).

É um consenso na literatura a ideia que a compreensão de textos envolve a construção de um modelo mental. Os modelos apresentados se propõem a explicar como se dá a integração entre as diferentes informações, intratextuais e derivadas do conhecimento de mundo do leitor, em uma representação mental coerente. Dentre eles, o Modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998) é o mais aceito na área, por apresentar a compreensão de textos como um processo contínuo de interação entre o leitor e o texto.

Modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998) tem como foco: o conhecimento de mundo do receptor de texto, os elementos textuais (conteúdo e forma linguística) e a interação entre estes aspectos. Esses elementos se relacionam em duas fases distintas no processo de compreensão: a fase de construção e a fase de integração. Na primeira fase os significados das palavras e das proposições possibilitam a construção de um modelo mental local e gradativo. Na segunda, há uma integração local e global que surge sempre que uma nova informação é adicionada, gerando a construção de sentidos com base nas antigas e novas informações. Esse processo possibilita ao leitor a integração de informações veiculadas no texto (representação mental que corresponde ao texto base) e a integração dessas informações com seu conhecimento de mundo (representação mental que corresponde às elaborações do leitor, denominada modelo situacional).

Com base no modelo apresentado, modelo que fundamenta este trabalho, é possível destacar o papel das inferências na compreensão de textos. Marcuschi (2008) vai além, ao discutir que há toda uma corrente teórica que configura o processo de compreensão de textos como um processo inferencial.

De acordo com Marcuschi (2008) é possível o enquadramento dos modelos teóricos de compreensão de texto em dois paradigmas, cada um defendendo uma hipótese: a) *compreender é decodificar* (metáfora do conduto) e b) *compreender é inferir* (metáfora da planta baixa). As teorias ligadas à primeira hipótese defendem compreensão como decodificação tomando como base o conceito de língua como código, defendendo a “perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente” (pp. 237).

Para Marcuschi (2008) as teorias relacionadas à segunda hipótese já estariam ligadas à compreensão de texto como inferência, tomando como base o conceito de língua como uma atividade sociointerativa e cognitiva. Assim, defende a língua como “uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado” (p.237). A partir desse olhar, a compreensão de textos é inferência. Toda compreensão dependerá da atuação de diversos processos, em diferentes níveis, e em especial a participação decisiva do leitor e do ouvinte numa ação colaborativa. A fim de evitar confusões, o autor enfatiza: 1) *Ler e compreender são equivalentes*; 2) *A compreensão de texto é um processo cognitivo*. 3) *No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais*; 4) *Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto* (conhecimentos linguísticos, conhecimentos factuais – enciclopédicos, conhecimentos específicos – pessoais, conhecimentos de normas - institucionais, culturais e sociais, Conhecimentos lógicos – processos); 5) *Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens*.

Com base no exposto, o presente estudo se enquadra no segundo grupo de teorias, concebendo a compreensão como uma atividade inferencial que vai além da decodificação. Para melhor compreensão do processo inferencial, a próxima seção versará sobre esse processo, refletindo sobre o conceito e a tipologia das inferências.

2.2 INFERÊNCIAS: CONCEITUAÇÃO E TIPOLOGIA

De acordo com Marcuschi (2008) as inferências assumem diversos papéis na compreensão de textos, dentre eles, como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto e como estratégias ou regras embutidas no processo. As inferências possibilitam a relação entre os diversos fatores que influenciam a compreensão, tais como, condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e conhecimento do leitor, gênero e forma de textualização. O autor aponta a definição de inferência de Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) como uma muito comum, que concebe que “uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha de um dado contexto” (p. 249). Para ele, na verdade, as inferências seriam processos cognitivos na compreensão de texto, nos quais os participantes, com base numa informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.

O certo é que as inferências são produzidas como aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.* A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz do que outra para dada operação inferencial (MARCUSCHI, 2008, PP. 252-253).

Marcuschi (1989) identificou diversos tipos de inferência, no entanto, ressalta que embora haja uma diversidade delas, no nosso dia a dia, funcionamos com base em raciocínios mais práticos do que lógicos em sentido estrito. O que caracteriza que nossa vivência não se funda em relações estritamente lógicas.

De acordo com Spinillo e Mahon (2007) e Santa-Clara e Spinillo (2006), compreender textos é um processo inferencial por excelência. As autoras afirmam que a formulação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto é de responsabilidade das inferências. Como nem tudo está explicitado no texto, estabelecer inferências torna-se uma atividade cognitiva essencial, um processo de alto nível que resgata a não explicitude das informações nele veiculadas. Além disso, as inferências possibilitam a antecipação de eventos do texto, a partir da criação de hipóteses referentes ao que virá em seguida no texto, chamadas de inferências de previsão (HODGES, 2010).

Coscarelli (2002) também defende o papel central do processo inferencial na compreensão de texto, sendo fundamental a noção de inferências para o entendimento do fenômeno da compreensão. A autora define inferências como aquelas informações que o leitor adiciona ao texto. Podem ser de vários tipos, realizadas em diferentes momentos da leitura e o leitor utiliza dados dos textos, elementos do seu conhecimento prévio e da situação comunicativa para realizá-las. As inferências possibilitarão fazer deduções, generalizações e outras operações mentais necessárias à compreensão de texto. De acordo com a autora, as inferências são operações cognitivas que possibilitam ao leitor construir proposições novas a partir de informações encontradas no texto. Essas operações vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos, até a construção da organização temática do texto.

Para Coscarelli (2002) o conceito de inferência apresentado é bastante abrangente e, com isso, reúne diferentes operações sob o mesmo título, não havendo um consenso entre os diferentes autores. De acordo com a autora, outro problema encontrado na conceituação de inferência, diz respeito à amplitude dos conceitos. Para ela, uma maneira de limitá-lo é acrescentar a ele duas condições: 1. a informação não explícita no texto pode ser acrescida pelo leitor; 2. a informação acrescida deve respeitar as indicações do texto, e não seguir simplesmente as vontades do leitor. A autora ressalta que esta segunda condição elimina do conceito de inferência as operações de referência. Assim, não seriam tratadas como inferências as relações anafóricas. Destaca ainda que estabelecer limites para esse conceito não é fácil, mas cabe ao próprio texto limitar as possibilidades do que é ou não uma inferência.

Santos (2008) afirma que é possível compreender como processo inferencial o momento em que o leitor adiciona informações ao texto. Essa seria uma característica defendida por diversos pesquisadores das áreas de psicologia cognitiva, psicolinguística e linguística. Antes de propor um conceito de inferência, a autora reflete sobre a heterogeneidade de definições de diversos autores (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981; BROWN E YULE, 1983; MARCUSCHI, 1985 E 1989; CAIN E OAKHILL, 1999; GUTIÉRREZ-CALVO, 1999; DELL'ISOLA, 2001) e observa que os conceitos propostos não divergem. Estes conceitos demonstram que as estratégias inferenciais possibilitam a compreensão de um texto no ato de ler. Com base nestes autores, Santos (2008) propõe o conceito de *fazer inferências*:

Inferência é 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.65).

Spinillo e Mahon (2007); Santos (2008) e Hodges (2010) realizaram revisões da literatura e observaram que existem diferentes classes ou tipos de inferências definidas e propostas por diversos estudiosos.

Warren, Nicholas e Trabasso (1979) propõem uma definição de inferências em narrativas com base na natureza da informação inferencial. Assim classificam como: 1. *Inferências de natureza lógica* – tratam das relações causais entre as proposições do texto; 2. *Inferências de natureza informacional* – tratam das relações entre os eventos e os personagens; 3. *Inferências de natureza avaliativa* – tratam da avaliação ou julgamento do leitor acerca das ações dos personagens. Spinillo e Mahon (2007) afirmam este tipo de classificação é bastante criticada por enfatizar o texto e minimizar a contribuição do leitor na construção de significados (GRAESSER, SINGER & TRABASSO, 1994; GRAESSER & ZWAAN, 1995; MARCUSCHI, 1985; SAMPAIO & SPINILLO, 1986).

Marcuschi (1989) defende que a inferência é resultado de uma operação cotextual/contextual e cognitiva regida por certas regras e classifica as inferências como: 1. *De base textual* - lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, co-referenciais); 2. *De base contextual* - pragmáticas (intencionais, conversacionais avaliativas), práticas (experenciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais); 3. *Sem base textual e contextual* - falseamentos e extrapolações infundadas.

Kintsch (1998) propõe a seguinte classificação: 1. *Inferências automáticas* que são geradas durante a compreensão de forma inconsciente pelo leitor; 2. *Inferências controladas* que são geradas de maneira consciente e a partir do raciocínio dedutivo do leitor.

Graesser, Singer e Trabasso (1994) e Graesser e Zwaan (1995) apresentam uma forma de classificação, considerando o momento em que a inferência é gerada. As *Inferências On-line* são geradas durante a compreensão, enquanto que as *Inferências Off-line* surgem após a compreensão, a partir da recuperação de informações. Os autores elaboraram uma classificação de inferências que levam em conta o texto e o conhecimento de mundo do leitor. Estas informações tratam sobre tempo, espaço, ações, eventos, relações de causalidade, personagens (suas características físicas, psicológicas, motivações e reações emocionais), reações do leitor, intenção do autor, inferências temáticas e informações sobre objetos utilizados na história.

As inferências também podem ser classificadas quanto a sua origem, tendo como base a proposta de Graesser e Zwaan (1995) e Graesser, Singer e Trabasso (1994). De acordo com Spinillo e Mahon (2007), as *Inferências intratextuais* surgem com base no texto, geradas a partir da conexão de ideias do texto ao se estabelecer um elo inferencial entre as sentenças. Elas podem apresentar relações de causalidade ou de natureza lógica dedutiva. Já as *Inferências*

extratextuais, surgem a partir do conhecimento de mundo do leitor, a partir de uma associação entre os conhecimentos da memória a longo prazo e as informações explícitas no texto. Essa classificação foi utilizada nos estudos de Brandão e Spinillo (1998).

Coscarelli (2002) também reflete sobre a falta de sistematização em relação à nomenclatura e critérios utilizados para a classificação das inferências. No entanto, apresenta uma classificação comum, que divide as inferências em *Conectivas* e *Elaborativas*. As primeiras referem-se àquelas feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto; as segundas referem àquelas inferências que servem para enriquecer a informação textual.

Brandão (2005) apresenta uma proposta de classificação ao distinguir nas perguntas de compreensão de natureza inferencial: 1. *Inferências de coesão* referem-se à integração de informações apresentadas em diferentes sentenças do texto, por meio da utilização de seus conhecimentos sintáticos; 2. *Inferências de preenchimento de lacuna* requerem do leitor a integração entre as informações dadas no texto e seus conhecimentos de mundo.

De acordo com Hodges (2010) além dos autores citados acima e suas respectivas definições, é importante refletir sobre a qualidade das inferências estabelecidas. King (2007) afirma que essa qualidade é o que diferencia a compreensão rasa da compreensão profunda. No primeiro tipo de compreensão, as inferências têm o texto como base e ocorrem automaticamente no momento em que o leitor capta apenas os significados explícitos, construindo uma representação coerente do texto. Na compreensão profunda somam-se às inferências já citadas, as mais complexas, como as de causalidade e as de previsão. Esse tipo de compreensão depende da intencionalidade dessas inferências, assim como do esforço do leitor e podem ser estimuladas e desenvolvidas.

Outro tipo de inferência apresentada são as *Inferências de Previsão*. Essas inferências são responsáveis pela antecipação de possíveis informações a serem veiculadas no texto. A autora ressalta que este tipo de inferência tem sido menos estudado que outros tipos apresentados. E relaciona este fato à própria natureza desta inferência, uma vez que os métodos tradicionais de análise da compreensão não seriam capazes de observá-las. Atualmente, apenas a metodologia on-line é capaz de compreender os fenômenos envolvidos neste tipo de inferência, como afirmam Melo (2006) e Spinillo & Mahon (2007).

Duas classes de inferências foram consideradas no presente estudo: inferências de estado e inferências causais através da metodologia *off-line*. De acordo com Spinillo e Mahon (2007), as inferências de estado estão relacionadas às informações sobre tempo, local, personagem ou eventos narrados. As perguntas que avaliam esse tipo de inferência versam sobre informações espaciais relativas a diversos cenários que surgem na história, personagens

e questões temporais. Já as inferências causais referem-se às relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens. As perguntas que avaliam esse tipo de inferência versam sobre as relações entre informações intratextuais que podem ser identificadas no texto. As autoras destacam que embora seja possível pensar que perguntas inferenciais causais demandam uma maior participação da integração de informações intratextuais do que de informações extratextuais, o conhecimento de mundo do leitor é sempre acionado, direta ou indiretamente.

Spinillo e Almeida (2015) apresenta uma diferenciação entre as inferências de estado e causais em tipos de texto distintos. De acordo com as autoras, as inferências de estado se referem a informações acerca do personagem, local ou eventos no caso do texto narrativo. Já no argumentativo, se referem às opiniões divergentes e aos pontos de vista expostos no texto. No caso das inferências causais, no texto argumentativo são as justificativas que sustentam os pontos de vistas veiculados no texto. E no texto narrativo se referem às relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens.

Com base no exposto, o presente estudo investigou a capacidade de crianças em estabelecer inferências durante a leitura de um texto em função da natureza da informação inferencial e em função do tipo textual, uma vez que estudos têm mostrado que há variação em relação aos tipos de inferências em diferentes tipos de textos.

2.3 TIPOS DE TEXTO

O conceito de tipo textual é comumente confundido com o de gêneros textuais e muitas vezes tratados como sinônimos. O presente estudo considera a distinção entre os mesmos. Para Marcuschi (2008), *Tipo textual* refere-se às sequências linguísticas, uma espécie de construção teórica com base nas suas composições linguísticas, tais como, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. Existe um número reduzido e limitado de *tipos de texto* conhecidos como: argumentativo, narrativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

Enquanto que *Gêneros textuais*, segundo Marcuschi (2008), referem-se a textos materializados em situações comunicativas diárias. São definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos. Existem em grande e ilimitada quantidade. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: carta, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de

condomínio, notícia jornalística, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, entre outros.

Marcuschi (2008) ressalta que, mesmo que distintos, os gêneros e os tipos de texto não são opostos, não formam uma dicotomia. Na verdade, eles são complementares e integrados, compreendendo-se como dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua. No presente estudo trabalharemos com os tipos de texto, a fim de analisar se o desempenho de um leitor varia nos diferentes tipos de textos quanto aos diferentes tipos de inferências. Para a pesquisa, serão trabalhados os tipos de texto narrativo, argumentativo e expositivo.

De acordo com Solé (1998), há duas razões pelas quais é importante distinguir os diferentes tipos de textos. A primeira refere-se ao fato de que é notória a diferença em ler um livro acadêmico de um romance, assim como um relatório de pesquisa. A segunda razão relaciona-se às diferentes expectativas que diferentes textos despertam no leitor. A autora afirma que estes tipos de texto ou superestruturas atuam como esquemas de interpretação para o leitor, uma vez que a leitura “é um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas” (p. 84).

Quando se fala de “tipos” de texto ou de “superestruturas” (Bronckart, 1979; Van Dijk, 1983), sugere-se que estas atuam como esquemas aos quais o discurso escrito se adapta. Assim, independentemente do conteúdo, o autor que quer narrar um acontecimento, adapta-se à estrutura formal da narração, à qual pode emergir sua criatividade, modificando ou alterando determinados aspectos, mas sem comprometer sua identidade com esse tipo de textos (SOLÉ, 1998, p. 83).

Solé (1998) enfatiza a importância de os estudantes terem acesso a diferentes tipos de texto no ambiente escolar, para que conheçam e se acostumem com as diversas superestruturas. Uma vez que o conhecimento prévio sobre a estrutura do texto possibilita a atualização de determinadas estratégias e a preparação para uma leitura mais ágil e produtiva, garantindo uma melhor compreensão.

2.3.1 Texto Narrativo

De acordo com Souza e Carvalho (1995), o que caracteriza um texto narrativo é uma sequência de ações que ocorrem através do tempo e do espaço. A estrutura deste tipo textual pode ser configurada com: 1) presença de um narrador, que pode estar inserido ou não nos fatos

narrados; 2) uso do verbo na 1ª pessoa, com o objetivo de criar situações subjetivas, quando o narrador é uma personagem de seu texto; 3) uso do verbo na terceira pessoa, quando o narrador não faz parte da história; 4) presença de uma ou mais personagens, além da personagem-narrador.

Para Perroni (1992) os critérios linguísticos de identificação de um texto narrativo de adultos são: 1) existência de dependência temporal entre um evento e outro; 2) orações que representam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; 3) o emprego do tempo perfeito.

Perroni (1992) classifica os textos narrativos em histórias, relatos e casos. As histórias compreendem as narrativas que apresentam invariabilidade de conteúdos na ordenação temporal/causal, que possuem enredo fixo, por exemplo, *A Bela e a Fera* e *Chapeuzinho Vermelho*. Além disso, é característico nessa narrativa a personificação de seres não humanos, a não participação do narrador no desenvolvimento da ação e, geralmente, a existência de um fundo moral. As marcas linguísticas mais identificadas na estrutura das histórias são: 1) *era uma vez* (ou um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da história); 2) *daí, então, depois, um belo dia* (introduzindo a ação propriamente dita, seção essencialmente narrativa); 3) *acabou história, morreu vitória; foram felizes para sempre* (fórmulas de encerramento da história).

Para Todorov (1969) é possível discutir questões mais abstratas da história e perceber que para a criança a “alternância entre dois equilíbrios” é um dado de identificação deste tipo de narrativa. “A intriga mínima completa consiste na passagem de um equilíbrio a outro” (p. 74). O protótipo de uma narrativa ideal seria composto de inicialmente por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. É necessária a mudança ou passagem do estado ordinário das coisas do dia-a-dia. A partir daí surgiria um estado de desequilíbrio, que seria restabelecido pela ação de uma força dirigida em sentido inverso. Vale salientar que há o restabelecimento do equilíbrio, no entanto este equilíbrio nunca é igual ao inicial. Outra questão característica é chamada de “prioridade do sério”, na qual há a sobreposição do bem sobre o mal.

Um segundo tipo de narrativa seriam os relatos, que são construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador. O terceiro tipo de narrativa refere-se aos casos. Para Perroni (1992) eles estariam no meio do caminho entre as histórias e os relatos, uma vez que não há compromisso nem com um enredo fixo, como as histórias, nem com uma veracidade dos fatos, como nos relatos. A característica específica do caso é o não compromisso com o real acontecimento, com a coerência necessária do relato de experiências realmente vividas.

No presente estudo, foram utilizadas histórias para a análise do desempenho dos leitores no tipo textual narrativo.

2.3.2 Texto Argumentativo

De acordo com Travaglia (2007) os textos argumentativos têm sempre por objetivo convencer e, chegando ao ponto de persuadir o leitor a fazer algo, ou a participar de certo modo, de ver os fatos, os elementos do mundo. Busca-se a adesão do leitor a algo.

Spinillo e Silva (2010) afirmam que o texto argumentativo tem como função inicial o convencimento e a apresentação de um ponto de vista frente a um determinado tema. Esse ponto de vista é sustentado por uma justificativa, a partir do estabelecimento de relações causais/explicativas. Para as autoras, o texto argumentativo é ideacional, uma vez que as ideias apresentadas garantem sua textualidade. E sua conclusão surge após a apresentação de justificativas que sustentam, ou se opõem a uma determinada ideia.

De acordo com Leitão (2001) a estrutura de um texto argumentativo é composta por três instâncias: ponto de vista, justificativas e contra-argumentos. O *ponto de vista* retrata a opinião do autor sobre determinado tema polêmico que suscita diferentes pontos de vistas. A produção deste ponto de vista é a primeira e mais básica demanda para o autor deste tipo de texto. As *justificativas* ou *argumentos de suporte* referem-se às razões que justificam o ponto de vista do autor do texto. O julgamento destes argumentos pelos leitores fará com que os mesmos sejam considerados aceitáveis ou não. Os *contra-argumentos* referem-se às objeções ou restrições apresentadas pelo leitor contrárias ao argumento apresentado pelo autor. Os contra-argumentos são recursos utilizados para realização de uma crítica direta ao autor ou para composição de um ponto de vista contrário ao dele.

São exemplos de textos argumentativos: editoriais, apresentação de advogados e promotores no júri, artigo de opinião, propagandas, sermões. No presente estudo, foram utilizados artigos de opinião para a análise do desempenho dos leitores no tipo textual argumentativo.

2.3.3 Texto Expositivo

De acordo com Solé (1998) os textos expositivos relacionam-se à análise e síntese de representações conceituais, explicando determinados fenômenos ou proporcionando informações sobre eles. Saraiva, Moojen & Munarski (2009) destacam a importância dos textos expositivos ao afirmar que estes textos estão presentes em todas as áreas da escola e são muito utilizados nos livros e manuais. São textos que servem para aprender, e que muitas vezes a sua compreensão determina o sucesso ou fracasso do aluno nas mais diversas disciplinas.

De acordo com Marcuschi (2007), o elemento central nos textos expositivos é o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas. Werlich (1973) afirma que há estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto. Essas bases temáticas textuais típicas originam os diferentes tipos.

Solé (1998) afirma que os textos expositivos têm como característica fundamental a existência de diferentes organizações, que varia quanto ao tipo de informação de que se trate e dos objetivos perseguidos. A autora apresenta algumas estruturas expositivas disseminadas na literatura. São elas:

- Estrutura descritiva: apresenta informações sobre um tema em particular. Mediante o texto de tipos agrupados, os autores costumam apresentar uma variável de ideias sobre um tema, enumerando-as e relacionando-as entre si. Tem como palavras-chaves: “em primeiro lugar (...) em segundo lugar (...) por último (...)”;
- Estrutura causal: apresenta a informação organizando-a em uma ordem que destaca as relações causa/efeito. As marcas textuais desta estrutura são: “por causa de (...); o motivo pela qual (...), devido a (...); pelo fato de que (...)”;
- Estrutura esclarecedora: apresenta uma pergunta, um problema e também uma solução (exceto em alguns textos nos quais se espera que o leitor a gere, como nos de matemática). Nestes textos às vezes é necessário inferir o problema que está sendo tratado no texto, uma vez que a pergunta pode ser formulada claramente ou podem ser apresentados alguns indicadores. Tais como: “O problema que se apresenta consiste em (...); A pergunta que se formula (...)”;
- Estrutura comparativa: apresenta semelhanças e diferenças entre determinados fatos, conceitos ou ideias, a fim de aprofundar a informação que se pretende expor. Tem como marcos textuais: “tal como sucedia com (...); diferentemente de (...).

Kamberelis & Bovino (1999) afirmam que é comum este tipo textual exigir mais do leitor devido à sua maior complexidade estrutural e aumento das demandas de informação de domínio específico. Além disso, os textos expositivos, muitas vezes contêm relações abstratas e lógicas que podem ser difíceis de interpretar (MCNAMARA, OZURU & FLOYD, 2011).

Baker & Stein (1978) e Langer (1986) afirmam que os textos expositivos têm como principal função introduzir muitos conceitos que são novos ou de pouco conhecimento do leitor. Assim, limita a compreensão do aluno dos anos escolares iniciais uma vez que eles não têm conhecimento prévio sobre determinado assunto, nem possuem as estruturas de conhecimento para que as novas informações possam ser integradas e assimiladas.

De acordo com Abreu (1990), essa crença de que as crianças têm mais dificuldade no trabalho com textos expositivos perpassa tanto os estudos acadêmicos como o senso comum. Com isso, devido à estrutura deste tipo de texto, a escola o relegou ao segundo plano. Diversos autores (BAKER & STEIN, 1978; FREEDLE & HALE, 1979; STEIN & GLENN, 1979; SPIRO & TAYLOR, 1980), defendem o pressuposto de maior legibilidade do texto narrativo. Para Abreu (1990) esse argumento de uma deficiência maturacional das crianças na compreensão de alguns tipos de texto culminou num desfavorecimento do trabalho com outros tipos de texto dentro da escola, desconsiderando que na legibilidade há três fatores importantes: o texto, o leitor e o contexto.

Abreu (1990) busca discutir importantes questões sobre esta temática. Para a autora a facilidade na compreensão de textos narrativos não diz respeito a dificuldades intrínsecas deste tipo textual. Esta facilidade deve-se a maior experiência com formas narrativas, porque é muito mais exposta a este tipo textual. Quanto à dificuldade atribuída à estrutura dos textos expositivos pela sua variabilidade e má definição, a autora afirma que isto não pode ser levado em consideração porque o sujeito pode chegar a construir uma estrutura para o mesmo. O terceiro ponto questionado por Abreu (1990) refere-se à familiaridade ou não com os assuntos dos textos expositivos. A autora lembra que se uma das funções da escola é a apresentação de novos conceitos, cabe a escola propiciar atividades que facilitem o contato com texto expositivo e a discussão e aquisição de conceitos.

São exemplos de textos expositivos: exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência. No presente estudo, foram utilizados textos expositivos

das áreas de Ciências, História e Geografia para a análise do desempenho dos leitores no tipo textual expositivo.

2.4 ESTUDOS SOBRE COMPREENSÃO DE TEXTOS, INFERÊNCIAS E TIPOS DE TEXTO

Com base no exposto é possível compreender que embora haja um vasto número de autores e de estudos acerca da compreensão de textos, ainda há muito o que se investigar sobre esta temática. Devido à complexidade deste processo, há diversas possibilidades de olhares e de procedimentos. Essas possibilidades variam desde a compreensão do processo de aprendizagem inicial da leitura, passando pelo desenvolvimento da compreensão leitora e textual, investigando sua trajetória, dificuldades e elementos específicos.

De acordo Brandão e Spinillo (1998, 2001), refletiram sobre recursos metodológicos de investigação dos estudos sobre compreensão de textos em crianças, e observaram que estes se organizam em dois grupos. Um que utiliza a reprodução (oral ou escrita) de um texto apresentado, e outro que utiliza respostas a perguntas sobre um texto lido ou ouvido pela criança. Salles e Parente (2004) realizaram uma revisão na literatura e observaram que parte das pesquisas nacionais sobre compreensão de textos tem focado a análise da compreensão oral de textos (BRANDÃO; SPINILLO, 1998, 2001; DIAS, 2000) e a compreensão de leitura textual em crianças (DIAS, MORAIS, & OLIVEIRA, 1995; GÓES & ARAGÃO, 1992; MELLO, 1988; REGO, 1995; SALLES & PARENTE, 2002; SALLES, PARENTE, ALEXANDRE, XAVIER, & FERNANDES, 2001). Quanto ao público investigado, foram encontrados estudos com crianças (BORUCHOVITCH, 2001 E JOU, 2001) adolescentes e jovens adultos (FÁVERO E TRAJANO, 1998; KOPCKE FILHO, 1997; RODRIGUES, DIAS E ROAZZI, 2002; SANTOS, 1990, 1991) e em idosos (PARENTE, CAPUANO E NESPOULOUS, 1999; PARENTE, SABOSKINSKI, FERREIRA E NESPOULOUS, 1999).

O estudo de Brandão e Spinillo (1998) observou que crianças mais novas seguem menos os detalhes do texto que lhes é apresentado, incluindo elementos de outras histórias. Em outro estudo, Brandão e Spinillo (2001), perceberam que crianças de 8 anos apresentaram desempenho superior na tarefa de compreensão oral de textos do que as crianças mais novas (4 e 6 anos de idade). De acordo com as autoras é possível inferir que a compreensão de textos é uma habilidade que se desenvolve entre as idades de 4 e 8 anos. Podendo relacionar a capacidade de recordação ao aumento gradual da capacidade de processamento de informações

com a idade e escolarização (FLAVELL, MILLER, & MILLER, 1999) ou de um vínculo entre o desenvolvimento linguístico e psicológico do indivíduo Poersch (1994).

Salles e Parente (2004) enfatizam que embora exista um consenso de que o nível de compreensão em leitura aumenta sistematicamente à medida que a criança avança em faixas de idade/escolaridade, os estudos acima citados não verificaram se a retenção das estruturas internas do texto (macroestrutura e proposições que denotam detalhes) apresenta um desenvolvimento paralelo ou dissociado. Com isso, as autoras buscaram investigar as habilidades de compreensão de textos de crianças de 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, através do Modelo de Compreensão de textos de Kintsch e van Dijk (1978) e Kintsch (1988, 1998), observando o desenvolvimento da memorização de histórias e da incorporação nos recontos de proposições pertencentes à macroestrutura e das proposições que se referem a detalhes.

No geral, os resultados do estudo de Salles e Parente (2004) mostraram que durante os primeiros anos de escolarização ocorre uma melhora marcante da memorização e de sua incorporação no relato das crianças. Já a retenção das ideias essenciais não se mostrou sensível ao aumento de escolarização, mas sim às variações de idade das crianças. Uma limitação desse estudo é a participação de crianças de uma mesma escola. É possível que o método pedagógico adotado tenha enfatizado a retenção de novas informações e pouco a extração de ideias essenciais.

É importante ressaltar dois resultados específicos da investigação de Salles e Parente (2004). O primeiro mostrou que as crianças avaliadas relataram, em média, 20% da estrutura proposicional geral da história. Em estudos experimentais (KINTSCH, 1977) foram encontrados que os sujeitos retêm aproximadamente de 10 a 25% de uma história, reproduzindo não apenas um fragmento do texto original, mas também uma versão mais abstrata. A melhor recordação da macroestrutura do que da microestrutura menos relevante da história evidencia adequada compreensão da essência da mesma. Outro dado importante observado diz respeito ao processo inferencial. Nos recontos da história deste estudo, as inferências foram mais frequentes do que as reconstruções e as interferências, mostrando que as crianças extraíram também as ideias implícitas na história e, em geral, mantiveram-se fiéis ao significado original da mesma. Neste sentido, o resultado reforça a ideia de que a compreensão de um texto não se resume à capacidade de memória, mas também à capacidade de inferir fatos que não são apresentados explicitamente no texto.

Spinillo e Mahon (2007) realizaram um estudo com foco no processo inferencial. Especificamente investigaram 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. A pesquisa analisou três tipos de inferências: as inferências de estado, causais e de previsão. Para isso, utilizaram a metodologia on-line de investigação para garantir a avaliação das inferências de previsão. Participaram da pesquisa 40 crianças de nível socioeconômico médio, alunas de escolas particulares da cidade de Olinda, Pernambuco, que foram igualmente divididas em dois grupos: alunas da 1ª série do ensino fundamental com idade média de 7 anos e 2 meses; e alunas da 3ª série do ensino fundamental com idade média de 9 anos e 4 meses.

Inicialmente, Spinillo e Mahon (2007) aplicaram uma tarefa de Decodificação de Leitura (LEAL, 1993) a fim de excluir crianças com dificuldades de decodificação. A partir daí, foi apresentado um texto que consistia em uma história adaptada de um livro didático de Português do ensino fundamental, com algumas passagens retiradas para possibilitar o estabelecimento de inferências, especialmente às de previsão. Os resultados mostraram que é possível pensar que perguntas inferenciais causais solicitam uma maior participação da integração de informações intratextuais do que extratextuais. No entanto, as autoras destacam que o conhecimento de mundo do leitor é sempre acionado, tanto direta quanto indiretamente. Quanto às perguntas de Estado, não foram observadas respostas coerentes de forma sistematizada. Já nas perguntas de Previsão, observou-se uma diferença entre as idades.

Spinillo e Mahon (2007) puderam concluir que as crianças, nas séries e idades investigadas, são capazes de estabelecer inferências, fornecendo respostas coerentes com o texto. No entanto, o percentual de respostas coerentes aos 9 anos é superior ao percentual aos 7 anos; indicando que, como demonstrado por Brandão e Spinillo (1998), esta capacidade evolui com a idade. Também puderam concluir que os dois grupos de crianças fornecem muitas respostas coerentes às perguntas causais, demonstrando não haver diferenças entre as idades em relação a essas perguntas. As diferenças entre as idades decorreram de o fato das perguntas de estado serem respondidas de forma coerente mais frequentemente pelas crianças de 9 anos do que pelas de 7 anos. Este mesmo padrão de resultados é observado em relação às perguntas de previsão, acrescentando-se, ainda, haver um aumento expressivo de respostas “não sei” aos 7 anos frente a essa classe de inferência. As autoras ressaltam que as diferenças entre os grupos de crianças não devem ser atribuídas apenas à idade, mas também à escolaridade (1ª e 3ª séries).

Spinillo e Hodges (2012) realizaram um estudo sobre o processo inferencial em textos narrativos, mas com foco na identificação da natureza dos erros que crianças com dificuldades de compreensão apresentam em relação ao estabelecimento de inferências. Além desse objetivo, as autoras procuraram examinar se os erros variariam em função das condições de

leitura proporcionadas a essas crianças: uma condição em que o texto era lido de forma contínua (método off-line); e outra em que o texto era lido de forma interrompida (método on-line). A hipótese era que a leitura interrompida poderia não apenas diminuir o número de erros, como também diminuir a frequência de algum tipo específico de erro. Participaram do estudo 40 crianças de ambos os sexos, de baixa renda e com idade média de 9 anos e 5 meses, alunas do 3º e 4º anos do ensino fundamental de escolas públicas da cidade do Recife. A partir de uma sondagem, foram selecionadas as crianças que não apresentavam problemas de decodificação, mas que apresentavam problemas com o estabelecimento de inferências.

A análise dos resultados mostrou que os erros de compreensão não podem ser considerados em bloco, já que as naturezas deles são distintas. Dentre os erros observados, Spinillo e Hodges (2012) destacaram três: (i) erros em que o texto é fortemente considerado, sem haver uma tentativa de integração de informações intratextuais (Tipo 2); (ii) erros em que o texto é fortemente considerado, mas se observa uma tentativa de integração de informações intratextuais; porém de forma desautorizada pelo texto (Tipo 3); e (iii) erros em que tanto o texto como os conhecimentos prévios do leitor são considerados, observando-se uma tentativa de integração de informações intratextuais e extratextuais; porém de forma desautorizada pelo texto (Tipo 4). Outra conclusão do estudo é que é possível caracterizar níveis de dificuldade nos erros, que se apresenta de forma mais elementar (tratamento das informações de forma isolada ou sem expressão das relações) ou mais elaborada (expressam relações entre as informações, mas de forma equivocada).

O presente estudo buscou investigar como se dá o desenvolvimento da compreensão de textos, desde o leitor iniciante (alunos do último ano da educação infantil – 5 anos de idade) ao leitor mais experiente (alunos do 5º ano do ensino fundamental), do qual já se espera um domínio e fluência maior. Especificamente compreender como se dá o desenvolvimento da compreensão de textos em relação às inferências causais e de estado. No entanto, foi além ao se propor a estudar o processo inferencial não apenas em textos narrativos, mas também em textos argumentativos e expositivos.

Alguns estudos já se propuseram a estudar esta temática com o enfoque em elementos comuns a presente investigação. No entanto são muito escassos. Após uma revisão na literatura foram encontrados apenas dois estudos que avaliaram a compreensão de textos com enfoque no processo inferencial em diferentes tipos de texto no português. São eles, o estudo de Santos (2008) e Spinillo e Almeida (2015).

Santos (2008) realizou uma pesquisa com enfoque na capacidade de produção de inferências na leitura e na compreensão do texto escrito. A fim de detectar se os sujeitos, com

diferentes anos de escolaridade, ao lerem um texto escrito, empregavam inferências para atingirem a compreensão. Além de observar se os textos com características distintas e as perguntas de compreensão inferencial propostas ajudavam os sujeitos a produzir inferências. Para isso foram analisados três tipos de inferências: lógicas, elaborativas e avaliativas, em dois textos com características distintas: um narrativo e outro com características descritivas e argumentativas. Participaram da pesquisa 82 crianças, alunos do 7º ano (idade média de 12,5 anos) e 10º ano (idade média de 15,1 anos) de duas escolas do públicas em Portugal. A coleta foi realizada em duas sessões, nas quais os alunos receberam os textos, fizeram a leitura silenciosa, depois receberam as questões e novamente voltaram ao texto para respondê-las.

Os resultados encontrados mostraram que houve diferença no estabelecimento das inferências. 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 ambos os anos escolares. De acordo com Santos (2008) foi possível concluir que todos os participantes conseguiram fazer interpretações globais e realizaram inferências avaliativas com apresentação de opinião. No entanto, os estudantes do 7º ano tiveram dificuldades para associar informações do texto com seus conhecimentos prévios e dificuldades em associar as informações anteriores e seguintes dentro do texto.

Vale salientar que apesar da investigação se propor a avaliar a compreensão em diferentes tipos de texto, o estudo não explorou de forma mais aprofundada e apropriada o papel desempenhado pelo tipo de texto sobre os dados obtidos.

Spinillo e Almeida (2015) se propuseram a avaliar a dimensão cognitiva e linguística da compreensão, especificamente questões referentes às inferências e características estruturais dos textos. Buscou examinar as relações entre compreensão de texto e tipos de textos que apresentam características estruturais distintas, como ocorre com os textos narrativos e argumentativos. De modo específico, examinou as relações entre o estabelecimento de inferências de diferentes tipos (causais, de estado e de previsão) e tipos de texto. Participaram da pesquisa 100 crianças com 8 e 9 anos, de classe média, alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental de escolas particulares.

Para isso, utilizou uma tarefa que envolvia a leitura interrompida de um texto narrativo e de um texto argumentativo divididos em partes. Após a leitura de cada parte eram feitas perguntas inferenciais de diferentes tipos: causais, de estado e de previsão. Os resultados do estudo de Spinillo e Almeida (2015) mostraram que o tipo de inferência influencia o tipo de resposta dada pela criança, uma vez que as inferências causais e de estado eram mais fáceis de serem estabelecidas dos que as inferências de previsão. As autoras também observaram 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.

Spinillo e Almeida (2015) puderam concluir que a natureza da informação inferencial a ser estabelecida influencia o nível de compreensão que a criança é capaz de apresentar. Compreendendo que as inferências demandam o estabelecimento de relações de natureza distinta que podem ser mais fáceis ou mais complexas. O efeito desta influência sobre a compreensão do texto não depende apenas das informações inferenciais que estão sendo foco da compreensão, mas também da natureza do texto que está sendo compreendido pela criança.

Com base nos dados, Spinillo e Almeida (2015) afirmam que a causalidade parece ser mais difícil de ser estabelecida no texto narrativo do que no argumentativo. E refletem que possivelmente isso possa ocorrer porque a causalidade no texto narrativo se refere às relações de causa e efeito ou a relações referentes à motivação dos personagens, enquanto que no texto argumentativo refere-se à justificativa de um ponto de vista de um dos personagens. 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.

Quanto às inferências de estado, Spinillo e Almeida (2015) observaram que elas tendem a ser explicitadas de forma completa mais no texto narrativo do que no argumentativo. Para a autora, isso pode ocorrer pelo fato de que esse tipo de inferência no texto argumentativo fosse menos evidente para a criança do que no texto narrativo. No que diz respeito às inferências de previsão, as crianças tiveram mais facilidade em fazer previsões no texto argumentativo do que no narrativo. Spinillo e Almeida (2015) defendem uma possível explicação com base no fato de que na história, texto narrativo apresentado, parece haver múltiplas possibilidades de encaminhamento dos eventos, o que levaria a criança a se distanciar do foco do texto, estimulando sua criatividade. Diferentemente do texto argumentativo no qual essas possibilidades são mais restritas sendo mais evidentes para as crianças.

Com base no exposto observa-se que ainda há muitas descobertas para serem feitas sobre o conhecimento e a compreensão de textos, e em especial, sobre a relação entre o processo inferencial e os diferentes tipos de textos. O estudo dessa temática necessita de atenção, uma vez que há características particulares de cada uma das variáveis envolvidas. Desde a reflexão sobre os tipos de texto; o processo inferencial, ao desenvolvimento da compreensão de textos em diferentes tipos de texto no que diz respeito às diferentes inferências.

3 OBJETIVOS E MÉTODO

3.1 OBJETIVOS

A presente investigação, de maneira geral, examinou relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de textos (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização. Para isso, buscou: a) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de texto; b) Analisar se o desempenho varia quanto aos diferentes tipos de perguntas inferenciais; c) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de textos quanto aos diferentes tipos de inferências.

3.2 MÉTODO:

3.2.1 Participantes

A amostra foi constituída por 180 crianças de classe média alta, alunos do último ano escolar da Educação Infantil e dos quintos primeiros anos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados em duas escolas particulares localizadas na cidade do Recife. A amostra foi formada por seis grupos de 30 crianças cada, que foram distribuídos equitativamente de acordo com ano escolar, com crianças das duas escolas investigadas.

Vale salientar que não participaram da pesquisa crianças com comprometimento intelectual ou sensorial. Após autorização da escola, as crianças foram convidadas a participar da pesquisa. A participação foi condicionada à assinatura, por seus pais, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2.2 Material

Para investigar a compreensão de textos foram utilizados nove textos de tipos e níveis diferentes, sendo: três narrativos, três argumentativos e três expositivos. Os textos narrativos foram histórias, os textos argumentativos foram textos de opinião e os textos expositivos foram textos do teste de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (Saraiva et al, 2009). Vale salientar que cada participante leu três textos, sendo um de cada tipo textual com base no ano escolar em que estava matriculado. O presente estudo optou pela utilização de textos de níveis diferentes por acreditar na impossibilidade de utilização de um texto único que conseguisse captar as nuances de cada faixa escolar.

A escolha dos textos inicialmente levou em consideração a indicação de utilização no ano escolar apresentada pelos seus autores. No entanto, após análise e processo de qualificação do projeto, alguns textos foram utilizados em anos escolares anteriores ou posteriores ao indicado, por se acreditar que estariam mais adequados à proposta de investigação do presente estudo.

Os textos foram impressos e apresentados através da metodologia *off-line*, na qual após a leitura do texto o participante responde um bloco de perguntas. Foram realizadas seis perguntas inferenciais (estado e causais) e de explicação sobre cada parte. As perguntas inferenciais se referem a informações de conteúdo relacionadas ao que está veiculado no texto apresentado, enquanto as perguntas de explicação se referem às razões que levarão a criança a fornecer uma dada resposta. As perguntas foram divididas equitativamente quanto aos diferentes tipos de inferências. Para cada texto foram realizadas seis perguntas inferenciais.

3.2.2.1 Material do Infantil e 1º Ano

Quadro 1 - Texto narrativo do Infantil e 1º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

Florzinha

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes e feias. A flor era muito bonita e delicada e chamava a atenção de todos que por lá passavam. Mas a flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste.

- Por que você está tão triste? Perguntou o passarinho.
- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?
- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma ideia para acabar com sua tristeza. E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim! Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

Perguntas inferenciais

1. Por que as árvores grandes não gostavam da flor? (Causal)
2. O que a flor mais queria? (Estado)
3. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor? (Estado)
4. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim? (Causal)
5. O que fez as sementes crescerem tão rápido? (Causal)
6. Quem eram as amigas da florzinha no final da história? (Estado)

Quadro 2 - Texto argumentativo do Infantil e 1º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

Os animais e a floresta

A floresta é um lugar muito legal. Lá moram animais de todo tipo: grandes e pequenos, que rastejam, que nadam, que voam; bravos e mansos.

Os animais grandes, como o elefante, o rinoceronte e a girafa, dizem que com seus tamanhos é muito mais fácil viver na floresta. Eles conseguem andar por dentro dos rios sem afogar, pegar os frutos nos lugares mais altos e ter uma boa visão de tudo que acontece na floresta.

Já os animais pequenos, como o macaco, o lobo e o coelho, acham que é muito mais legal ser pequeno. Eles conseguem se esconder mais facilmente na floresta, ganham todas as brincadeiras de correr por que são mais velozes e passam por todos os lugares mesmo os mais apertados.

Ao pensarmos sobre as diversas características dos animais, podemos entender que o tamanho muda o jeito de cada animal viver e se divertir na floresta. Mas essas diferenças não podem ser vistas como um problema. Será que os animais iam conseguir aproveitar tudo da floresta se todos eles fossem iguais?

Perguntas inferenciais

1. Por que os animais grandes acham que é mais seguro ser grande na floresta? (Causal)
2. Por que os animais pequenos acham que é mais seguro ser pequeno na floresta? (Causal)
3. Como os animais pequenos conseguem fugir do perigo? (Estado)
4. Como os animais grandes conseguem fugir do perigo? (Estado)
5. Onde vivem estes animais: na terra ou na água? (Estado)
6. Por que os animais não iam conseguir aproveitar tudo que a floresta tem se fossem do mesmo tamanho? (Causal).

Quadro 3 – Texto expositivo do Infantil e 1º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

A Girafa

A girafa vive na África. Seu nome, em árabe ‘zarafa’, quer dizer ‘aquele que anda rapidamente’.

É o animal mais alto da Terra e também um dos mais pesados, perdendo apenas para o elefante e o rinoceronte em peso. Seu corpo é coberto por um pelo amarelado cheio de manchas que são diferentes de um animal para o outro. A girafa raramente emite sons.

Ela vive em bandos de 12 a 15 animais, formados por um macho, suas fêmeas e filhotes.

Por causa da sua altura, ela se alimenta das folhas novas que ficam na parte superior das árvores altas.

O inimigo natural das girafas é o leão, que procura atacá-la quando ela está bebendo água. Este é o melhor momento, porque ela tem que abrir suas longas pernas dianteiras e abaixar seu pescoço comprido para alcançar a água, ficando assim, desprotegida.

Quando está erguida, a girafa percebe o inimigo de longe e se defende com patadas violentas. Por isso, como forma de proteção, a girafa geralmente dorme em pé.

Perguntas inferenciais

1. Quem é o animal mais pesado: a girafa ou o leão? (Estado)
2. Por que as girafas não são todas iguais? (Causal)
3. Por que elas não comem folhas que estão caídas no chão? (Causal)
4. Qual a vantagem que a girafa tem em ser alta? (Estado)
5. Quando é que a girafa fica mais desprotegida? (Estado)
6. Por que quando está erguida, a girafa percebe o inimigo, mesmo quando está longe? (Causal)

3.2.2.2 Material do 2º Ano e 3 Ano

Quadro 4 - O Texto narrativo do 2º Ano e 3 Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

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 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. 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.

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 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 que a gente vai brincar?

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, 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 dele. 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.

Perguntas Inferenciais

1. Qual o esporte que Pedrinho fazia? (Estado)
2. Por que não ia ter mais campeonato? (Causal)
3. Por que os meninos limparam o terreno? (Causal)
4. Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou? (Estado)
5. Por que Pedro e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno? (Causal)
6. Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau? (Estado)

Quadro 5 - Texto argumentativo do 2º Ano e 3 Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

Tecnologia

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. 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. 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?

Perguntas Inferenciais

1. Por que, segundo os adultos, os jogos eletrônicos fazem as crianças chegarem atrasadas na escola? (Causal)
2. Por que os adultos entrevistados achavam que os jogos eletrônicos fazem as crianças ter problemas na escola? (Causal)
3. Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa? (Estado)
4. Qual a opinião do autor do texto? (Estado)
5. Por que as crianças achavam que não há risco de se machucar quando estão jogando? (Causal)
6. Como os jogos prejudicam a vida social das crianças, de acordo com os adultos? (Estado)

Quadro 6 – Texto expositivo do 2º Ano e 3 Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

Os lobos

O lobo é um dos mamíferos carnívoros e mais espertos e ferozes que existe. Ele ainda é encontrado nas florestas e campos da Sibéria, da Escandinávia, da Ásia e parte da América do Norte.

Seu corpo magro, mas forte, suas longas pernas, próprias para corridas rápidas, uma ótima visão, uma audição extremamente aguçada e dentes poderosos, lhe permitem perseguir e pegar a presa com facilidade, sendo um exímio caçador.

Durante o inverno, quando o alimento escasseia, os lobos se juntam para caçar, formando bandos de até doze indivíduos. O bando é super organizado e costuma caçar à noite. Quando descobre a presa, como um veado, um porco ou uma ovelha, ataca comandado pelo chefe do bando. Os lobos sabem fugir de armadilhas e, ao caminhar pela neve, um atrás do outro, colocam suas patas sobre as pegadas do lobo que vai à frente. Eles conseguem comer de cinco a seis quilos de carne na refeição, mas mostram sua ferocidade ao matar, algumas vezes, mais presas do que são capazes de comer.

Já durante a primavera e o verão, os lobos se acasalam e, depois de dois meses, nascem os filhotes. A mãe amamenta os filhotes e cuida deles por vários meses, ajudada pelo macho. Neste período, eles não vivem em bando. O casal permanece junto pelo resto da vida.

Há muito tempo atrás, quando os homens começaram a ocupar o território dos lobos, estes passaram a atacar pessoas e rebanhos. Foram caçados impiedosamente e, como consequência, entraram para a lista de animais quase em extinção.

Perguntas Inferenciais

1. Por que no inverno os lobos formam bandos? (Causal)
2. Quando é que eles se separam do bando? (Estado)
3. Por que os lobos ao caminharem na neve pisam um na pegada do outro? (Estado)
4. Por que os homens caçam os lobos? (Causal)
5. Por que os lobos atacam os homens? (Causal)
6. Por que se diz que os lobos são organizados? (Estado)

3.2.2.3 Material do 4º Ano e 5º Ano

Quadro 7 - Texto narrativo do 4º Ano e 5º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

Seu Zequinha

Era uma vez um homem chamado Seu Zequinha. Ele tinha muitas cabras. Uma delas chamava-se Brigona. Ela era muito forte e muito braba, e todos os dias avançava nas outras cabras, sempre se metendo em confusão. Brigona tinha uma única amiga chamada Malhada que sempre lhe dava conselhos para que não brigasse. Ela sempre lhe dizia que se ficasse brigando à toa, iria acabar se machucando.

Mas Brigona não escutava o que a amiga dizia e, antes que Malhada acabasse de dar os seus conselhos, ela já estava arranjando encrenca. Um dia, Brigona viu a porta aberta e entrou na casa de Seu Zequinha que tinha ido até a cidade. Foi até o quarto. Lá tinha um espelho muito grande. Brigona olhou no espelho e viu uma cabra grande e forte. Ela quis brigar com a cabra do espelho. Se preparou e deu um grande pulo. O espelho quebrou.

Seu Zequinha chegou em casa, viu as patas de Brigona cortadas e não entendeu o que havia acontecido. Deste dia em diante, ela resolveu seguir os conselhos de Malhada e mudou seu comportamento. As outras cabras, então, ficaram amigas de Brigona que passou a viver muito mais feliz.

Perguntas Inferenciais:

1. Onde Seu Zequinha morava? (Estado)
2. Quem era a cabra que Brigona viu no espelho? (Estado)
3. Quem ela pensou que fosse a cabra do espelho? (Estado)
4. Por que Brigona quis brigar com a cabra do espelho? (Causal)
5. Por que foi que Brigona se machucou? (Causal)
6. Por que, no final da história, as outras cabras ficaram amigas de Brigona? (Causal)

Quadro 8 - Texto argumentativo do 4º Ano e 5º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

Autodestruição

Há tempos a questão da preservação do meio ambiente entrou no dia-a-dia das discussões do mundo inteiro. O excesso de poluição emitida pelas indústrias e automóveis e a devastação das florestas são as principais causas do efeito estufa e finalmente se tornaram motivo de preocupação.

Contudo, até agora, os resultados pró-natureza são insignificantes perto dos prejuízos causados a ela. Essa diferença tem razões econômicas. Não é simples nem vantajoso uma fábrica que emite grande quantidade de poluentes comprar equipamentos que amenizam tal emissão.

O mesmo acontece com automóveis, grandes vilões do ar nas cidades. Segundo reportagens, carros e ônibus velhos poluem quarenta vezes mais do que os novos, e não é por falta de vontade que os donos não os trocam, e sim por falta de dinheiro. Concluímos, então, que o mundo capitalista inviabiliza um acordo com o meio ambiente e, enquanto isso, o planeta adoece.

Outros problemas é a falta de informação e educação ambiental. Muitas pessoas ainda desconhecem os malefícios do efeito estufa, como, por exemplo, o aumento da temperatura e, como consequência, a intensificação das secas. Esse desconhecimento somado ao egoísmo e descaso humano trazem-nos uma visão de futuro pessimista.

Das poucas pessoas cientes desse problema, muitas não o levam a sério e não tentam mudar suas atitudes buscando uma solução. Enquanto os efeitos dos nossos atos não atingirem proporções mais danosas, permaneceremos acomodados com a situação, deixando para nossas futuras gerações o dever de “consertar” o meio ambiente. A triste conclusão a que chegamos é a de que a prudência e o bom senso do ser humano não são mais fortes que a sua ambição e egoísmo. Estamos destinados a morrer no planeta que matamos.

Perguntas Inferenciais

1. Por que para o autor a visão de futuro do mundo é pessimista? (Causal)
2. Por que não é vantajoso para as fábricas comprar equipamentos que amenizam a poluição? (Estado)

3. Como o capitalismo contribui para a destruição do planeta? (Causal)
4. Como o ser humano pode ser mais forte que sua ambição e egoísmo? (Estado)
5. Por que o ser humano está matando o planeta em que vive? (Causal)
6. Qual a opinião do autor do texto? (Estado)

Quadro 9 – Texto expositivo do 4º Ano e 5º Ano e as perguntas inferenciais classificadas em classes de inferência.

Os morcegos

Os morcegos são os únicos mamíferos que voam. Isto é possível porque seus dedos são unidos entre si por uma membrana fina, que se estende desde os lados do corpo, formando as asas.

Eles estão em todos os continentes, menos na Antártica. Os morcegos vivem em lugares escuros como cavernas, frestas de rochas e prédios, sótãos e copas de árvores.

Os morcegos têm hábitos noturnos e, para orientar-se, emitem sons de alta frequência. Estes sons, ao baterem em algum objeto, retornam aos seus ouvidos como um eco, dando a eles a posição de obstáculos.

São os mamíferos que possuem a maior diversidade de hábitos alimentares. Algumas espécies alimentam-se de frutas, outras de insetos e algumas de néctar das flores. Ao contrário do que se pensa, das quase mil espécies de morcegos, apenas três se alimentam do sangue de outros vertebrados. São os morcegos hematófagos, que existem apenas nas Américas.

Os morcegos costumam dormir de cabeça para baixo pelo fato de possuírem corpo e asas grandes, o que os torna muito pesados para ficarem empoleirados como as aves. Esta curiosa posição é, também, uma maneira deles alçarem voo com maior facilidade, pois se deixam cair e já saem com as asas abertas, planando.

Perguntas Inferenciais

1. O que leva as pessoas a pensarem que os morcegos são aves? (Causal)
2. Por que os morcegos parecem, mas não são aves? (Estado)
3. Por que os morcegos não vivem na Antártica? (Causal)
4. Qual temperatura que os morcegos gostam de morar? (Estado)
5. Por que ficam emitindo sons enquanto voam? (Causal)
6. O que comem os morcegos quando são bebês? (Estado)

3.2.3 Procedimentos e Cuidados Éticos da pesquisa

A realização da tarefa consistiu na leitura conjunta do examinador e de cada participante. O texto esteve às vistas de ambos, o examinador leu em voz alta e o estudante acompanhou com uma leitura silenciosa. Esta escolha metodológica está relacionada ao fato de que, considerando os anos escolares nos quais os alunos estavam matriculados, em especial ao ano final da Educação Infantil e ao Ciclo I do Ensino Fundamental, supôs-se que alguns deles podiam apresentar limitações quanto à decodificação das palavras. Após a leitura do texto o estudante respondeu seis perguntas inferenciais.

A ordem de apresentação dos tipos de texto foi randomizada de maneira que na primeira sessão um terço dos participantes iniciaram com o texto argumentativo, outro com o texto narrativo e o terceiro terço com o texto expositivo. O mesmo ocorreu nas outras sessões.

As crianças realizaram as tarefas na própria escola, numa sala sugerida pela coordenação. Foi firmado acordo com as coordenadoras, de que os horários e dias para coleta seriam estabelecidos de forma a não prejudicar a rotina escolar. As professoras tiveram a liberdade de não permitir a saída dos alunos caso julgassem que haveria algum prejuízo para eles neste momento de ausência da sala de aula.

As tarefas foram administradas individualmente em três sessões com tempo livre para não sobrecarregar os participantes. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Os princípios éticos da pesquisa concernem à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Em atenção a tais princípios, os pesquisadores estiveram atentos a possíveis implicações éticas ou legais presentes nesta pesquisa. Este estudo previu a realização de alguns procedimentos, que estão descritos no Método, estando de acordo com a resolução do Conselho Federal de Pernambuco nº 016/2000, sobre a realização de Pesquisa em Psicologia com seres humanos. Conforme o seu artigo terceiro, “é obrigação do responsável pela pesquisa avaliar os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger os participantes e os grupos ou comunidades às quais eles pertencem”.

Acredita-se que este estudo venha trazer contribuições acerca do conhecimento da linguagem escrita para as áreas da Educação e da Psicologia Cognitiva. A compreensão do desenvolvimento cognitivo a partir do desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos poderá suscitar reflexões no que se refere às propostas da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental junto à criança em sua aquisição e desenvolvimento da leitura. Assim, esse estudo possivelmente fornecerá informações relevantes ao debate sobre a compreensão de textos de diferentes tipos de texto, as quais poderão subsidiar propostas educacionais adequadas para o ensino da leitura. Os resultados obtidos serão devolvidos aos participantes da pesquisa a partir de palestras que serão ministradas pela autora da pesquisa para pais e professores.

Na presente investigação foi garantido o não acesso dos dados dos participantes a terceiros, bem como respeitado o direito destes negarem informações de fórum íntimo. Aqui se reafirma o compromisso por parte da pesquisadora responsável de manter sigilo quanto à identidade dos participantes do estudo, os quais serão sempre identificados através de números.

A participação foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que visou esclarecer aos pais ou responsáveis pelas crianças o objetivo da pesquisa e seus procedimentos, bem como o direito dos participantes se retirarem do estudo a qualquer momento. Os pesquisadores informaram seus nomes e telefones, colocando-se à disposição para responder quaisquer dúvidas. A pesquisadora responsável por esta investigação esteve atenta durante todo o processo de coleta e análise de dados a fim de evitar qualquer risco que por ventura pudesse surgir. O acompanhamento ainda envolveu o fornecimento de esclarecimentos de todas as dúvidas que surgiram por parte dos participantes (crianças) e também de seus pais e professores, em relação a qualquer aspecto da pesquisa.

Os possíveis riscos seriam a resistência ou desmotivação do participante em ler os textos e em responder as perguntas, e a possibilidade de o estudante ficar constrangido pelo gravador de áudio. O participante pôde a qualquer momento interromper a sua participação na pesquisa, e a sua não participação na atividade não implicou em qualquer prejuízo ou danos.

Em relação aos benefícios diretos aos estudantes participantes, no decorrer das entrevistas o estudante foi levado a pensar sobre o texto e sobre o porquê das perguntas realizadas pelo entrevistador, estimulando sua compreensão de textos. Assim, a entrevista, pôde ajudar o estudante no processo de elaboração das inferências.

4 SISTEMA DE ANÁLISE DOS DADOS

Na presente investigação, foram considerados dois aspectos para a análise dos dados: I. O número de acertos (desempenho); II. As respostas fornecidas pelas crianças às perguntas inferenciais (causais e de estado).

Duas classes de inferências foram consideradas no presente estudo: inferências de estado e inferências causais. De acordo com Spinillo e Mahon (2007) e Spinillo e Almeida (2015), as inferências de estado estão relacionadas às informações sobre tempo, local, personagens e eventos. Já as inferências causais referem-se às relações de causa e efeito entre os eventos e as ações, ou mesmo às relações causais de natureza explicativa.

4.1 PERGUNTAS INFERENCIAIS

Na presente investigação foram utilizados nove textos de diferentes tipos, sendo: três narrativos (histórias), três argumentativos e três expositivos. Em cada tipo, os textos variavam quanto à complexidade, de forma que havia um texto mais elementar, um intermediário e outro mais complexo. Cada participante leu três textos, sendo um de cada tipo com base no ano escolar em que estava matriculado. Como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 - Textos utilizados quanto aos diferentes tipos de texto nos diferentes anos escolares.

Anos escolares	Textos Narrativos	Textos Argumentativos	Textos Expositivos
Infantil e 1º Ano	Florzinha	Os animais e a floresta	A girafa
2º Ano e 3º Ano	Pedrinho	O computador	Os lobos
4º Ano e 5º Ano	Seu Zequinha	Autodestruição	Os morcegos

O presente estudo optou pela utilização de textos de níveis diferentes em função da escolaridade com o objetivo de evitar que os textos se tornassem fáceis demais para as crianças em anos escolares mais adiantados ou difíceis demais para as crianças em anos escolares mais elementares. Além disso, não se pretendia examinar o desempenho da compreensão de textos a

partir do avanço da escolaridade e sim, investigar o desempenho da compreensão em textos de diferentes tipos em cada ano escolar.

4.1.1 Perguntas Inferenciais: Infantil e 1º Ano

4.1.1.1 Texto Narrativo – Florzinha (Quadro 1)

Perguntas Inferenciais:

1. Por que as árvores grandes não gostavam da flor? (Causal)
2. O que a flor mais queria? (Estado)
3. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor? (Estado)
4. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim? (Causal)
5. O que fez as sementes crescerem tão rápido? (Causal)
6. Quem eram as amigas da florzinha no final da história? (Estado)

Para responder a primeira pergunta de forma apropriada e coerente com texto, o participante teria que inferir que o motivo estava relacionado a alguma característica da flor que fosse diferente das árvores. Essa inferência seria possível a partir da integração dessas duas passagens do texto: “Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes e feias. A flor era muito bonita e delicada e chamava a atenção de todos que por lá passavam” e “As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar”.

Para a segunda pergunta, na resposta apropriada a criança deveria apresentar formas de diminuir a tristeza da flor por não ter alguém com quem pudesse conversar.

A resposta da terceira pergunta estava relacionada a compreensão de que o maior desejo da flor era ter amigos. Atento a passagem do texto que falava que o passarinho foi a um jardim vizinho, apanhou com o bico, várias sementes de flores e plantou a noite no quintal onde a florzinha morava. Integrada com a outra passagem informando que agora o quintal parecia um lindo jardim, o participante conseguiria inferir que ele “fez” amigos para a florzinha.

A resposta correta da quarta pergunta estava atrelada ao conhecimento prévio de que jardim é um lugar onde se cultivam flores e que o nascimento das mesmas ocorre a partir das sementes. Atento à passagem do texto “Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O

quintal parecia um lindo jardim! ”, o leitor deveria inferir que as sementes que foram plantadas pelo passarinho cresceram e as flores formaram um jardim.

Com relação à resposta da quinta pergunta, o participante deveria ter a informação de que a água contribui para o crescimento das plantas. Com base neste conhecimento prévio e atento à passagem do texto que informa que naquela noite choveu muito, o leitor conseguiria inferir que o motivo das sementes crescerem tão rápido está relacionado à quantidade de água da chuva.

Na sexta pergunta o participante deveria mostrar que compreendeu que nasceram várias flores no quintal em que Florzinha morava e que a partir de agora seriam suas amigas.

4.1.1.2 Texto Argumentativo – Os animais e a floresta (Quadro 2)

Perguntas Inferenciais:

1. Por que os animais grandes acham que é mais seguro ser grande na floresta? (Causal)
2. Por que os animais pequenos acham que é mais seguro ser pequeno na floresta? (Causal)
3. Como os animais pequenos conseguem fugir do perigo? (Estado)
4. Como os animais grandes conseguem fugir do perigo? (Estado)
5. Onde vivem estes animais: na terra ou na água? (Estado)
6. Por que os animais não iam conseguir aproveitar tudo que a floresta tem se fossem do mesmo tamanho? (Causal).

Para responder a primeira pergunta de forma apropriada e coerente com texto, o participante teria de apresentar características dos animais grandes que ofereçam segurança para os mesmos dentro da floresta, tais como andar no rio sem se afogar e ter uma boa visão do alto.

Na segunda pergunta ele deveria fazer o mesmo que a primeira, mas demonstrando conhecimento sobre as características os animais pequenos, tais como a velocidade e a capacidade de se esconder mais facilmente.

Na terceira pergunta a criança deveria demonstrar conhecimento sobre o que é perigo para um animal grande e, com base nas características desses animais apresentadas no texto, inferir sobre formas deles utilizá-las e fugir desse perigo. O mesmo deveria ser feito na quarta pergunta, mas devendo o participante estar atento às características dos animais pequenos apresentadas no texto.

A resposta apropriada à quinta pergunta depende do conhecimento prévio sobre os diferentes habitats dos animais. Com base nesse conhecimento a criança deveria inferir que a terra é o habitat natural dos animais citados.

Para responder a sexta pergunta a criança deveria refletir que o tamanho do animal influencia em que ele vai conviver com seu ambiente. Com base nas diferentes características dos animais apresentadas no texto, ela deveria propor impossibilidades no uso do ambiente, como por exemplo, se fossem todos pequenos eles iriam se afogar ou se fossem todos grandes não iam conseguir se esconder e entrar em lugares apertados.

4.1.1.3 Texto Expositivo – A girafa (Quadro 3)

Perguntas inferenciais

1. Quem é o animal mais pesado: a girafa ou o leão? (Estado)
2. Por que as girafas não são todas iguais? (Causal)
3. Por que elas não comem folhas que estão caídas no chão? (Causal)
4. Qual a vantagem que a girafa tem em ser alta? (Estado)
5. Quando é que a girafa fica mais desprotegida? (Estado)
6. Por que quando está erguida, a girafa percebe o inimigo, mesmo quando está longe? (Causal)

Para responder a primeira pergunta de forma apropriada e coerente com texto, o participante teria de um conhecimento prévio sobre o tamanho, e conseqüentemente peso, da girafa ou do leão. Ou estar atento às pistas fornecidas no texto de que a girafa só perde em peso para o elefante e o rinoceronte.

Na segunda pergunta a criança deveria estar atenta a passagem do texto “Seu corpo é coberto por um pelo amarelado cheio de manchas que são diferentes de um animal para o outro”, e inferir que por causa das manchas elas eram diferentes umas das outras.

Para responder a terceira pergunta era preciso compreender que para comer as folhas caídas no chão a girafa precisava abrir suas longas pernas e abaixar o pescoço, assim como era necessário fazer para beber água. Ciente de que isso levava ao perigo, a criança deveria inferir que elas não comem essas folhas do chão para não ficarem desprotegidas.

A resposta apropriada para a quarta pergunta se baseava no conhecimento prévio sobre o conceito de “vantagem” e as características físicas da girafa. Com base nisso, a criança deveria inferir sobre como essas características ajudavam a girafa no seu dia a dia.

Para responder a quinta pergunta era preciso compreender que para beber água a girafa precisava abrir suas longas pernas e abaixar o pescoço, e que o leão procurava atacá-la quando bebe água. Portanto, esse é o momento que ela fica mais desprotegida.

A sexta pergunta depende da inferência da criança sobre o tamanho da girafa, e a consequente capacidade de enxergar do alto tudo na floresta e perceber o inimigo, mesmo quando ele está longe.

4.1.2 Perguntas Inferenciais: 2º Ano e 3º Ano

4.1.2.1 Texto Narrativo – Pedrinho (Quadro 4)

Perguntas Inferenciais

1. Qual o esporte que Pedrinho fazia? (Estado)
2. Por que não ia ter mais campeonato? (Causal)
3. Por que os meninos limparam o terreno? (Causal)
4. Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou? (Estado)
5. Por que Pedro e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno? (Causal)
6. Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau? (Estado)

A resposta apropriada para a primeira pergunta se baseava em pistas textuais (campinho, emblema, campeonato), levando a criança a responder “futebol”, tendo ainda que associar essas pistas ao conhecimento prévio da criança sobre este esporte.

Para responder adequadamente a segunda pergunta, a criança deveria estar atenta às pistas do texto de que o campinho ia ser vendido (tabuleta amarela de vende-se).

Na terceira pergunta era necessário estar atento às passagens do texto nas quais Seu Nicolau afirmou que o terreno não tinha uso para nada, que estava sujo e que por isso os meninos haviam limpado o terreno e o transformado na Praça do Seu Nicolau.

A resposta apropriada para a quarta pergunta envolvia inferir que ao tirar a placa do chão, Seu Nicolau demonstrou que havia desistido de vender o terreno.

Para responder à quinta pergunta o leitor deveria compreender que lá era um lugar seguro que os pais permitiam que eles brincassem, ou deveriam afirmar que mantendo o terreno o campeonato de futebol poderia ser mantido.

Na resposta da sexta pergunta a criança deveria inferir que as pessoas estavam no mesmo lugar que Seu Nicolau, pois o observavam. Essa inferência seria possível a partir da integração dessas duas passagens do texto: “No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo” e “E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação dele”.

4.1.2.2 Texto Argumentativo – Tecnologia (Quadro 5)

Perguntas Inferenciais

1. Por que, segundo os adultos, os jogos eletrônicos fazem as crianças chegarem atrasadas na escola? (Causal)
2. Por que os adultos entrevistados achavam que os jogos eletrônicos fazem as crianças ter problemas na escola? (Causal)
3. Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa? (Estado)
4. Qual a opinião do autor do texto? (Estado)
5. Por que as crianças achavam que não há risco de se machucar quando estão jogando? (Causal)
6. Como os jogos prejudicam a vida social das crianças, de acordo com os adultos? (Estado)

Entre as respostas apropriadas que poderiam ser dadas pelos estudantes para a primeira pergunta seria a relação entre ficar muitas horas jogando e perder o horário da escola ou da aula, seja permanecendo dormindo ou acordando mais tarde.

A segunda pergunta poderia ser respondida adequadamente sobre os problemas relatados no texto como distração, falta de imaginação e notas baixas da criança na escola.

A terceira pergunta teria como resposta apropriada “os pais e professores”, pois está explícito no texto as palavras filhos e alunos, o que levaria o participante a inferir a resposta mencionada acima.

Já a quarta pergunta relativa à opinião do autor do texto necessita de uma compreensão mais global, em que o participante teria que indicar se o autor era a favor ou contra o uso do computador livremente por crianças de 8 e 9 anos, inferindo isso a partir de uma compreensão do texto como um todo. De modo geral, para responder de forma apropriada a criança teria que relacionar diversas informações contidas no texto, estabelecendo relações de causa e efeito.

A quinta pergunta solicitava da criança respostas que falassem sobre o risco mínimo de se machucar quando se está parado sentado em frente ao computador.

A resposta apropriada para a sexta pergunta se baseava no conhecimento prévio sobre o conceito de “vida social”. A criança deveria apontar respostas que destacassem o isolamento social quando se permanece muito tempo sozinho no computador.

4.1.2.3 Texto Expositivo – Os lobos (Quadro 6)

Perguntas Inferenciais

1. Por que no inverno os lobos formam bandos? (Causal)
2. Quando é que eles se separam do bando? (Estado)
3. Por que os lobos ao caminharem na neve pisam um na pegada do outro? (Estado)
4. Por que os homens caçam os lobos? (Causal)
5. Por que os lobos atacam os homens? (Causal)
6. Por que se diz que os lobos são organizados? (Estado)

Para responder a primeira pergunta de forma apropriada o participante teria que apontar que caçar em bandos facilitava a obtenção de comida numa época em que há pouca no ambiente.

Na segunda pergunta a criança deveria estar atenta as passagens do texto “Já durante a primavera e o verão, os lobos se acasalam e, depois de dois meses, nascem os filhotes” e “Neste período, eles não vivem em bando”. A inferência seria possível a partir da integração dessas duas passagens do texto e apresentação de respostas que se refiram ao nascimento dos filhotes ou à época do ano que acontece.

Na terceira a criança deveria estar atenta a passagem do texto “Os lobos sabem fugir de armadilhas e, ao caminhar pela neve, um atrás do outro, colocam suas patas sobre as pegadas

do lobo que vai à frente”, e inferir que ao colocar sua pata sobre as pegadas do lobo da frente, o lobo pisava em locais que já sabia que não tinha armadilhas, pois não havia machucado o outro lobo.

As respostas para a quarta e quinta perguntas necessitam da compreensão da seguinte passagem do texto: “Há muito tempo atrás, quando os homens começaram a ocupar o território dos lobos, estes passaram a atacar pessoas e rebanhos. Foram caçados impiedosamente e, como consequência, entraram para a lista de animais quase em extinção”. Para responder à quarta pergunta a criança deveria afirmar que eles estavam defendendo os seus rebanhos ou a si mesmo. Já na quinta a resposta apropriada refere-se a compreensão de que a invasão ao território causava os ataques.

Por fim, para responder a sexta pergunta era necessária a compreensão geral do texto ou atenção a algum trecho que destaque a organização em bandos e em fila.

4.1.3 Perguntas Inferenciais: 4º Ano e 5º Ano

4.1.3.1 Texto Narrativo – Seu Zequinha (Quadro 7)

Perguntas Inferenciais:

1. Onde Seu Zequinha morava? (Estado)
2. Quem era a cabra que Brigona viu no espelho? (Estado)
3. Quem ela pensou que fosse a cabra do espelho? (Estado)
4. Por que Brigona quis brigar com a cabra do espelho? (Causal)
5. Por que foi que Brigona se machucou? (Causal)
6. Por que, no final da história, as outras cabras ficaram amigas de Brigona? (Causal)

Para responder a primeira pergunta de forma apropriada e coerente com texto, o participante teria que inferir que Seu Zequinha morava em alguma área rural, com base no conhecimento prévio de que cabras moram em áreas rurais ou pela pista textual que afirmava que Seu Zequinha foi a “cidade”.

Para a segunda pergunta, na resposta apropriada a criança deveria apresentar a compreensão, com base em seu conhecimento prévio, de que o espelho reflete quem está em sua frente, portanto Brigona estaria vendo ela mesma.

A resposta da terceira pergunta solicitava que a criança inferisse que por se tratar de uma cabra, Brigona não tinha conhecimento de que o espelho reflete a imagem do que está a sua frente.

A resposta correta da quarta pergunta estava atrelada à passagem do texto que dizia: “Ela era muito forte e muito braba, e todos os dias avançava nas outras cabras, sempre se metendo em confusão”. Com base nessa passagem a criança deveria afirmar que o motivo era porque Brigona brigava com todas as cabras que ela visse.

Com relação à resposta da quinta pergunta, o participante deveria ter a informação de que o espelho é feito de vidro que é um material que quebra fácil e cortante quando quebrado. Ao compreender que Brigona pulou no espelho, inferir que ela provavelmente quebrou o mesmo e se cortou com os cacos.

Na sexta pergunta o participante deveria mostrar que compreendeu que Malhada sempre dava conselhos para Brigona para de brigar, e ao ser afirmado que ela modificou seu comportamento, inferir que ela parou de brigar e, com isso, as outras cabras passaram a se aproximar dela.

4.1.3.2 *Texto Argumentativo – Autodestruição (Quadro 8)*

Perguntas Inferenciais

1. Por que para o autor a visão de futuro do mundo é pessimista? (Causal)
2. Por que não é vantajoso para as fábricas comprar equipamentos que amenizam a poluição? (Estado)
3. Como o capitalismo contribui para a destruição do planeta? (Causal)
4. Como o ser humano pode ser mais forte que sua ambição e egoísmo? (Estado)
5. Por que o ser humano está matando o planeta em que vive? (Causal)
6. Qual a opinião do autor do texto? (Estado)

A primeira pergunta relativa à opinião do autor do texto necessita de uma compreensão mais global, em que o participante teria que indicar porque o autor acredita que o futuro do mundo não vai ser bom, inferindo isso a partir de uma compreensão do texto como um todo ou de que as pessoas precisam saber mais sobre os problemas oriundos da poluição e não pensar só em si.

Na segunda pergunta ele deveria demonstrar conhecimento sobre a busca do lucro das empresas com foco nas “vantagens” que elas buscam. Isso seria possível a partir da atenção à

passagem do texto: “Não é simples nem vantajoso uma fábrica que emite grande quantidade de poluentes comprar equipamentos que amenizam tal emissão”.

Na terceira pergunta a criança deveria demonstrar conhecimento sobre o que é capitalismo e, com base nas suas características, inferir sobre como o consumo excessivo e busca pelo lucro contribuem para o aumento da poluição.

Na quarta pergunta a criança deveria demonstrar conhecimento sobre o que é egoísmo e ambição, devendo o participante apontar ações dos homens nas quais eles coloquem o meio ambiente em primeiro plano, ao invés de seus desejos e ambições.

A resposta apropriada à quinta pergunta deve expressar a compressão de que o ser humano é dominado por seu egoísmo e não consegue pensar no impacto dos seus atos.

Para responder a sexta pergunta relativa à opinião do autor do texto necessita de uma compreensão mais global, em que o participante teria que indicar que o autor aponta uma visão pessimista para o futuro do mundo, mas defende que isso só será modificado a partir de uma conscientização sobre o problema e mudança do comportamento dos homens.

4.1.3.3 *Texto Expositivo – Os morcegos (Quadro 9)*

Perguntas Inferenciais

1. O que leva as pessoas a pensarem que os morcegos são aves? (Causal)
2. Por que os morcegos parecem, mas não são aves? (Estado)
3. Por que os morcegos não vivem na Antártica? (Causal)
4. Qual temperatura que os morcegos gostam de morar? (Estado)
5. Por que ficam emitindo sons enquanto voam? (Causal)
6. O que comem os morcegos quando são bebês? (Estado)

Para responder a primeira pergunta de forma apropriada e coerente com texto, o participante teria de um conhecimento prévio sobre uma das características principais das aves, e conseqüentemente inferir que eles são confundidos porque também possuem “asas”.

Na segunda pergunta a criança deveria estar atenta a passagem do texto “Os morcegos são os únicos mamíferos que voam”, e inferir que por ser mamíferos, não podem ser considerados aves.

Para responder a terceira pergunta era preciso compreender que como eles estão em todos os continentes, menos na Antártica, com base em seu conhecimento anterior sobre as características deste continente, a criança deveria afirmar que o frio afasta esses animais de lá.

A resposta apropriada para a quarta pergunta também se baseava no conhecimento prévio sobre as características da Antártida e apontar temperaturas quentes ou características de lugares com temperatura mais elevadas.

Para responder a quinta pergunta era preciso compreender a passagem do texto: “Os morcegos têm hábitos noturnos e, para orientar-se, emitem sons de alta frequência. Estes sons, ao baterem em algum objeto, retornam aos seus ouvidos como um eco, dando a eles a posição de obstáculos”, destacando a inferência sobre a ecolocalização dos morcegos.

A sexta pergunta depende da inferência da criança de que se os morcegos são mamíferos, eles se alimentam do leite materno quando são bebês.

4.2 CATEGORIAS DE RESPOSTAS

As respostas dadas às perguntas inferenciais foram analisadas e categorizadas 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 2% em cada tipo de texto.

A categorização das respostas dadas pelos participantes baseou-se na classificação proposta por Spinillo e Mahon (2007, p. 466-467) também utilizada por Spinillo e Almeida (2015):

- **Categoria I** (não responde ou responde de forma incoerente): A criança não responde, mesmo após intervenções do examinador, ou apresenta respostas incoerentes sem relação com as informações veiculadas no texto. Respostas incoerentes de caráter idiossincrático, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande, sendo consideradas respostas desautorizadas que extrapolam o sentido do texto;

Exemplo 1 – Texto narrativo

Pergunta inferencial: *Por que as árvores não gostavam da flor?* (Causal).

Criança: 1. *Acho porque que elas achavam ela muito chic.*

Exemplo 2 – Texto narrativo

Pergunta inferencial: *Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?* (Estado).

Criança: 1. *Ele decidiu fazer uma praça com o nome dele.*

Exemplo 3 – Texto argumentativo

Pergunta inferencial: *Por que os animais não iam conseguir aproveitar tudo que a floresta tem se fossem do mesmo tamanho?* (Causal).

Criança: *Porque não ia ter graça*

Exemplo 4 – Texto argumentativo

Pergunta inferencial: *Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa?* (Estado)

Criança: *Agora ferrou, pessoas que entendem de tecnologias.*

Exemplo 5 – Texto expositivo

Pergunta inferencial: *Por que os lobos atacam os homens?* (Causal)

Criança: *Porque eles não gostam de perder parentes, essas coisas.*

Exemplo 6 – Texto expositivo

Pergunta inferencial: *Por que os morcegos parecem, mas não são aves?* (Estado).

Criança: *É porque os morcegos voam só a noite?*

- **Categoria II (coerente, mas incompleta):** Respostas inferenciais geradas a partir do texto e/ou de conhecimentos prévios do leitor, caracterizando-se pela reunião de informações do próprio texto e pela introdução de informações e conhecimentos não contidos no texto, porém associados a ele. Apesar de apropriadas, as respostas classificadas nesta categoria são consideradas incompletas, visto que informações importantes são omitidas;

Exemplo 7 – Texto narrativo

Pergunta inferencial: *Por que os meninos limpavam o terreno?* (Causal)

Criança: *Para poder ter campeonato de novo.*

Exemplo 8 – Texto narrativo

Pergunta inferencial: *Quem ela pensou que fosse a cabra do espelho?* (Estado)

Criança: *Uma cabra mais forte.*

Exemplo 9 – Texto argumentativo

Pergunta inferencial: *Por que, segundo os adultos, os jogos eletrônicos fazem as crianças chegarem atrasadas na escola?* (Causal)

Criança: *Porque ficam, porque ficam à noite jogando.*

Exemplo 10 – Texto argumentativo

Pergunta inferencial: *Como o ser humano pode ser mais forte que sua ambição e egoísmo?* (Estado)

Criança: *É o que? Como o ser humano? Porque a gente pode mudar nossas ações e assim a gente vai salvar o planeta.*

Exemplo 11 – Texto expositivo

Pergunta inferencial: *Por que ficam emitindo sons enquanto voam?* (Causal)

Criança: *Para ver os obstáculos.*

Exemplo 12 – Texto expositivo

Pergunta inferencial: *Qual a vantagem que a girafa tem em ser alta?* (Estado)

Criança: *Pra pegar frutas.*

- **Categoria III (coerente e completa):** são respostas semelhantes às da categoria II, porém, completas em que as informações necessárias são mencionadas, sem que haja omissões de aspectos relevantes que atendem ao que é solicitado na pergunta.

Exemplo 13 – Texto narrativo

Pergunta inferencial: *Por que foi que Brigona se machucou?* (Causal)

Criança: *Porque quando ela foi brigar ela quebrou o espelho, ai com o espelho quebrado, machucou a pata.*

Exemplo 14 – Texto narrativo

Pergunta inferencial: *O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?* (Estado)

Criança: *Ele foi pegar várias sementes de flores, pra plantar, pra na noite que choveu, pra nascer todas elas.*

Exemplo 15 – Texto argumentativo

Pergunta inferencial: *Por que para o autor a visão de futuro do mundo é pessimista?*
(Causal)

Criança: *Porque as empresas elas poluem o meio ambiente e, e não consertam o que fazem e as pessoas que estão cientes disso a maioria não tratam isso como deve.*

Exemplo 16 – Texto argumentativo

Pergunta inferencial: *Como os animais pequenos conseguem fugir do perigo?* (Estado)

Criança: *Correndo e se escondendo.*

Exemplo 17 – Texto expositivo

Pergunta inferencial: *Por que elas não comem folhas que estão caídas no chão?*
(Causal)

Criança: *Porque elas podem ser atacadas facilmente. Se eles estão como pescoço mais alto elas podem fugir mais rápido melhor.*

Exemplo 18 – Texto expositivo

Pergunta inferencial: *Por que os lobos ao caminharem na neve pisam um na pegada do outro?* (Estado)

Criança: *Eles colocam as patas sobre as pegadas dos lobos que vai na frente.*

5 RESULTADOS

A presente investigação, de maneira geral, examinou relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de textos (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização. Para isso, buscou: a) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de texto; b) Analisar se o desempenho varia quanto aos diferentes tipos de perguntas inferenciais; c) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de textos quanto aos diferentes tipos de inferências. Essas questões foram analisadas sempre em função dos anos escolares frequentados pelo participante.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A amostra foi formada por 180 crianças igualmente distribuídas em seis grupos em função do ano escolar. A idade das crianças variou entre 59 meses (4 anos e 9 meses) e 140 meses (11 anos e 8 meses), com média de 99 meses (8 anos e 4 meses), como pode ser observado no Quadro 11.

Quadro 11 - Idade das crianças por ano escolar

Idade em meses	Ano escolar					
	Infantil	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Idade Média	68,5	80,7	93,5	105,1	117,6	128,8
Idade Mínima	59	70	87	96	102	123
Idade Máxima	75	89	102	116	134	140

5.2 DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NOS DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

A tabela 1 apresenta o desempenho das crianças nos textos. A frequência e o percentual de acertos referem-se às respostas nas categorias II e III.

Tabela 1 – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e do ano escolar (Máximo = 180).

Tipos de textos	Infantil	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Narrativo	141 (78,3)	135 (75)	144 (80)	146 (81,1)	164 (91,1)	148 (82,2)
Argumentativo	104 (57,8)	102 (56,7)	63 (35)	101 (56,1)	91 (50,6)	76 (42,2)
Expositivo	92 (51,1)	97 (53,9)	89 (49,4)	94 (52,2)	104 (57,8)	124 (68,9)

A Tabela 1 mostra que o desempenho foi melhor no texto narrativo quando comparado ao argumentativo e ao expositivo em todos os grupos de participantes. Este dado foi confirmado pelo Wilcoxon, que comparou todos os tipos de texto entre si em cada grupo de participantes, encontrando diferenças significativas em todos eles.

Tabela 2 - Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de textos em função do ano escolar.

Grupo – Ano	Narrativo vs. Argumentativo	Narrativo vs. Expositivo	Argumentativo vs. Expositivo
Infantil	Z= -3,263 ^a p= .001**	Z= -3,614 ^a p= .000**	Z= -1,760 ^a p= .078
1º Ano	Z= -2,903 ^a p= .004**	Z= -3,430 ^a p= .001**	Z= -.635 ^a p= .526
2º Ano	Z= -4,348 ^a p= .000**	Z= -4,706 ^a p= .000**	Z= -3,012 ^b p= .003**
3º Ano	Z= -3,812 ^a p= .000**	Z= -4,079 ^a p= .000**	Z= -.607 ^a p= .544
4º ano	Z= -4,655 ^a p= .000**	Z= -4,587 ^a p= .000**	Z= -1,445 ^b p= .149
5º Ano	Z= -4,356 ^a p= .000**	Z= -2,423 ^a p= .015*	Z= -4,349 ^b p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Este resultado indica que as inferências são mais facilmente estabelecidas no texto narrativo do que nos textos argumentativo e expositivo. Quando comparados entre si, não foi observada diferença significativa entre os textos argumentativo e expositivo na maioria dos anos escolares investigados.

A partir da análise da Tabela 2, podemos observar diferença significativa entre os textos argumentativo e expositivo apenas no 2º ano ($Z = -3,012$; $p = .003$) e no 5º ano ($Z = -4,349$; $p = .000$).

Ao comparar, de maneira geral, o desempenho dos grupos em cada tipo de texto, pôde-se observar diferenças significativas entre os grupos para os textos argumentativo e expositivo, já que os escores obtidos no texto narrativo foram muito parecidos, como pode ser observado na Tabela 1. Este resultado foi confirmado pelo teste estatístico de Kruskal Wallis (Narrativo: $p = .138$; Argumentativo: $p = .000$; Expositivo: $p = .005$).

Para examinar essas distinções entre os grupos em detalhes, aplicou-se o Mann-Whitney, que comparou os grupos dois a dois em cada tipo de texto. No texto narrativo, o teste detectou diferenças significativas apenas no 4º ano em relação a cada um dos demais anos escolares, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Níveis de significância obtidos no teste de Mann-Whitney na comparação dos grupos em função do texto narrativo.

Ano	Infantil	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Infantil	-----				
1º Ano	U= 392,0 p=.371	-----			
2º Ano	U=432,5 p=.785	U= 405,5 p=.493	-----		
3º Ano	U= 428,5 p=.739	U= 412,5 p=.565	U= 443,0 p=.914	-----	
4º Ano	U= 358,5 p=.140	U= 279,5 p=.007**	U= 321,0 p=.040*	U= 299,0 p=.017*	-----
5º Ano	U= 437,5 p=.844	U= 370,5 p=.218	U=413,5 p=.569	U= 401,5 p=.451	U= 362,5 p=.157

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

No texto argumentativo, o teste detectou diferenças significativas na maioria das comparações no 2º ano, exceto com o 5º ano como pode ser observado na Tabela 4. Outro grupo que apresentou diferenças significativas no texto argumentativo com outros três anos escolares, foi o 5º ano.

Tabela 4 - Níveis de significância obtidos no teste de Mann-Whitney na comparação dos grupos em função do texto argumentativo.

Ano	Infantil	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Infantil	-----				
1º Ano	U= 447,5 p=.969	-----			
2º Ano	U=185,0 p=.000**	U= 215,0 p=.000**	-----		
3º Ano	U= 435,0 p=.820	U= 441,5 p=.898	U= 228,5 p=.001**	-----	
4º Ano	U= 369,5 p=.218	U= 378,0 p=.273	U= 265,5 p=.003**	U= 396,0 p=.414	-----
5º Ano	U= 280,0 p=.010**	U= 295,5 p=.019*	U=352,0 p=.138	U= 319,00 p=.048*	U= 356,5 p=.154

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

O teste Mann-Whitney ao comparar os grupos dois a dois no texto expositivo, detectou diferenças significativas apenas no 5º ano em relação a todos os outros anos escolares investigados, como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 - Níveis de significância obtidos no teste de Mann-Whitney na comparação dos grupos em função do texto expositivo.

Ano	Infantil	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Infantil	-----				
1º Ano	U= 416,0 p=.606	-----			
2º Ano	U=425,5 p=.709	U= 394,0 p=.395	-----		
3º Ano	U= 445,5 p=.946	U= 419,5 p=.644	U= 440,0 p=.879	-----	
4º Ano	U= 380,5 p=.288	U= 415,5 p=.600	U= 354,5 p=.145	U= 375,5 p=.258	-----
5º Ano	U= 231,0 p=.001**	U= 272,5 p=.007**	U=212,5 p=.000**	U= 272,5 p=.007**	U= 295,5 p=.018*

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Uma análise estatística dos dados referentes ao desempenho das crianças nos três tipos de textos, sem distinção por ano escolar, também demonstra que o texto narrativo foi o mais fácil, uma vez que o percentual de acertos neste tipo de texto foi bastante alto (81,3%), seguido pelo texto expositivo (55,5%) e argumentativo (49,72%). Este dado foi confirmado pelo Wilcoxon: Narrativo x Argumentativo ($Z = -9,672$; $p = .000$); Narrativo x Expositivo ($Z = -9,350$; $p = .000$); Argumentativo x Expositivo ($Z = -2,706$; $p = .007$).

5.2.1 Desempenho das crianças nos diferentes tipos de textos e tipos de inferências

Esta seção refere-se à análise das respostas às perguntas inferenciais causal e de estado em função dos tipos de textos e do ano escolar (Infantil ao 5º ano). A Tabela 6 mostra que não foi possível encontrar um padrão comum de resultados, já que em alguns tipos de texto o desempenho foi melhor nas inferências causais e em outros o desempenho foi melhor nas inferências de estado.

Tabela 6 – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos de texto e das perguntas inferenciais por grupo.

Infantil			
Perguntas Inferenciais	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
Causa	71 (78,9)	54 (60)	31 (34,4)
Estado	70 (77,8)	50 (55,6)	61 (67,8)
1º Ano			
Perguntas Inferenciais	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
Causal	64 (71,1)	47 (52,2)	43 (47,8)
Estado	71 (78,9)	55 (61,1)	54 (60)
2º Ano			
Perguntas Inferenciais	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
Causal	74 (82,2)	39 (43,3)	46 (51,1)
Estado	70 (77,8)	24 (26,7)	43 (47,8)
3º Ano			
Perguntas Inferenciais	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
Causal	73 (81,1)	63 (70)	44 (48,9)
Estado	73 (81,1)	38 (42,2)	50 (55,6)
4º Ano			
Perguntas Inferenciais	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
Causal	78 (86,7)	47 (52,2)	75 (83,3)
Estado	86 (95,6)	44 (48,9)	29 (32,2)
5º Ano			
Perguntas Inferenciais	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
Causal	69 (76,7)	35 (38,9)	74 (82,2)
Estado	79 (87,8)	41 (45,6)	50 (55,6)

Nota: máximo de 90 acertos por pergunta inferencial em cada tipo de texto.

A fim de se comparar as perguntas inferenciais em função dos tipos de texto e dos grupos de participantes, aplicou-se o Wilcoxon, que encontrou diferença significativa no Infantil apenas para o texto expositivo, sendo a inferência de estado mais fácil que a causal. No 1º ano não foi encontrada diferença significativa entre os dois tipos de inferências em nenhum dos tipos de texto. O teste encontrou diferença significativa no 2º e 3º anos no texto argumentativo, uma vez que as crianças desses anos escolares tiveram um desempenho melhor nas inferências causais. No 4º ano e 5º ano foi encontrada diferença significativa nos textos narrativo e expositivo, como pode ser observado na Tabela 7. No texto narrativo as inferências de estado

foram mais fáceis, já no expositivo as crianças demonstraram maior facilidade nas inferências causais.

Tabela 7 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferências em função dos tipos de texto e dos grupos de participantes.

Grupo – Série	Texto Narrativo Causal vs. Estado	Texto Argumentativo Causal vs. Estado	Texto Expositivo Causal vs. Estado
Infantil	Z= -0,258 ^a p= .796	Z= -0,683 ^a p= .495	Z= -3,581 ^a p= .000**
1º Ano	Z= -1,436 ^a p= .151	Z= -1,171 ^a p= .242	Z= -1,689 ^a p= .091
2º Ano	Z= -0,842 ^a p= .400	Z= -2,459 ^a p= .014*	Z= -0,578 ^a p= .564
3º Ano	Z= -0,030 ^a p= .976	Z= -3,282 ^b p= .001**	Z= -1,001 ^a p= .317
4º ano	Z= -2,138 ^a p= .033*	Z= -0,646 ^b p= .518	Z= -4,264 ^b p= .000**
5º Ano	Z= -2,673 ^a p= .008**	Z= -1,054 ^a p= .292	Z= -3,243 ^b p= .001**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Ao se realizar uma análise estatística dos dados referentes ao desempenho das crianças nas inferências nos três tipos de texto, sem distinção por ano escolar, foi observado uma maior facilidade das crianças nas inferências de estado, apenas nos textos narrativos.

Tabela 8 – Frequência e percentual (entre parênteses) de acertos em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais por grupo (n=180)

Perguntas Inferenciais	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
Causa	429 (79,4)	285 (52,8)	313 (58)
Estado	449 (83,1)	252 (46,7)	287 (53,1)

Nota: máximo de 540 acertos por pergunta inferencial em cada tipo de texto

A fim de analisar estas diferenças de forma mais detalhada, aplicou-se o teste de Wilcoxon, que comparou as inferências duas a duas em cada tipo textual, encontrando diferenças significativas apenas nas inferências no texto Argumentativo, a saber: Narrativo (Z= -1,878; p= .060); Argumentativo (Z= -2,321; p=.020); Expositivo (Z= -1,324; p= .186).

Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se os tipos de inferências variavam entre os tipos de textos. Para isso, comparou-se os dois tipos de texto em função das inferências na amostra como um todo, sem haver separação por ano escolar, como pode ser observado na Tabela 9.

Tabela 9 - Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de textos em função do tipo de inferência.

Tipos de texto	Inferências causais	Inferências de estado
Nar. vs. Arg.	Z= -7,754 ^a p= .000**	Z= -9,167 ^a p= .000**
Nar. vs. Exp.	Z= -6,646 ^a p= .000**	Z= -8,346 ^a p= .000**
Arg. vs. Exp.	Z= -1,663 ^b p= .096	Z= -2,343 ^b p= .019*

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 9, as inferências causais apresentaram diferenças significativas entre os tipos os textos. Com exceção da comparação entre o texto Argumentativo e Expositivo, já que o Wilcoxon não mostrou diferenças significativas ($p \geq .05$). Enquanto que as inferências de estado apresentaram diferenças significativas entre todos os tipos de textos, com uma maior facilidade no texto narrativo, seguido pelo expositivo. O texto argumentativo obteve menor índice de acertos nesse tipo de inferência.

5.2.2 Desempenho em cada tipo de inferência em função do tipo de texto em cada ano escolar.

No que concerne às comparações entre os tipos de texto em função do tipo de inferência e do ano escolar, o teste de Wilcoxon revelou diferenças significativas, as quais podem ser visualizadas na Tabela 10.

Tabela 10 - Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de textos em função do tipo de inferência e do ano escolar.

Tipos de texto	Infantil	
	Inferências causais	Inferências de estado
Nar. vs. Arg.	Z= -2,528 ^a p= .011*	Z= -2,708 ^a p= .007**
Nar. vs. Exp.	Z= -4,271 ^a p= .000**	Z= -1,237 ^a p= .216
Arg. vs. Exp.	Z= -3,011 ^a p= .003**	Z= -1,947 ^b p= .052

1º Ano

Tipos de texto	Inferências causais	Inferências de estado
Nar. vs. Arg.	Z= -2,334 ^a p= .020*	Z= -2,277 ^a p= .023*
Nar. vs. Exp.	Z= -2,868 ^a p= .004**	Z= -2,751 ^a p= .006**
Arg. vs. Exp.	Z= -,778 ^a p= .437	Z= -,054 ^a p= .957
2º Ano		
Tipos de texto	Inferências causais	Inferências de estado
Nar. vs. Arg.	Z= -3,974 ^a p= .000**	Z= -4,188 ^a p= .000**
Nar. vs. Exp.	Z= -3,600 ^a p= .000**	Z= -4,150 ^a p= .000**
Arg. vs. Exp.	Z= -1,226 ^b p= .220	Z= -2,906 ^b p= .004**
3º Ano		
Tipos de texto	Inferências causais	Inferências de estado
Nar. vs. Arg.	Z= -1,870 ^a p= .062	Z= -4,036 ^a p= .000**
Nar. vs. Exp.	Z= -3,582 ^a p= .000**	Z= -3,700 ^a p= .000**
Arg. vs. Exp.	Z= -2,221 ^a p= .026*	Z= -2,032 ^b p= .042*
4º Ano		
Tipos de texto	Inferências causais	Inferências de estado
Nar. vs. Arg.	Z= -3,885 ^a p= .000**	Z= -4,656 ^a p= .000**
Nar. vs. Exp.	Z= -,676 ^a p= .499	Z= -4,598 ^a p= .000**
Arg. vs. Exp.	Z= -3,817 ^b p= .000**	Z= -2,286 ^a p= .022*
5º Ano		
Tipos de texto	Inferências causais	Inferências de estado
Nar. vs. Arg.	Z= -3,868 ^a p= .000**	Z= -4,248 ^a p= .000**
Nar. vs. Exp.	Z= -,994 ^a p= .320	Z= -3,788 ^a p= .000**
Arg. vs. Exp.	Z= -4,409 ^b p= .000**	Z= -1,458 ^a p= .145

**Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 10, as inferências causais apresentaram diferenças significativas entre os tipos os textos na maioria das séries analisadas. O mesmo ocorreu com

as inferências de estado, nas quais foram encontradas diferenças significativas na maioria das análises realizadas. Com exceção do Infantil, já que apenas a comparação entre as inferências de estado nos textos narrativos e argumentativos mostraram diferenças significativas.

5.3 AS CATEGORIAS DE RESPOSTAS

Esta seção refere-se à análise das categorias de respostas, considerando o ano escolar (Infantil ao 5º ano) e os diferentes tipos de textos (narrativo, argumentativo e expositivo).

A Tabela 11 apresenta a distribuição dessas categorias de respostas nos três tipos de texto em cada ano escolar.

Tabela 11 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto em cada ano escolar (máximo= 180).

Infantil			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I	39 (21,7)	76 (42,2)	88 (48,9)
II	14 (7,8)	9 (5)	20 (11,1)
III	127 (70,5)	95 (52,8)	72 (40)
1º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I	45 (25)	78 (43,3)	83 (46,1)
II	16 (8,9)	5 (2,8)	18 (10)
III	119 (66,1)	97 (53,9)	79 (43,9)
2º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I	36 (20)	117 (65)	91 (50,5)
II	29 (16,1)	13 (7,2)	16 (8,9)
III	115 (63,9)	50 (27,8)	73 (40,6)
3º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I	34 (18,9)	79 (43,9)	86 (47,8)
II	23 (12,8)	25 (13,9)	6 (3,3)
III	123 (68,3)	76 (42,2)	88 (48,9)
4º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I	16 (8,9)	89 (49,4)	76 (42,2)
II	8 (4,4)	43 (23,9)	6 (3,3)
III	156 (86,7)	48 (26,7)	98 (54,5)
5º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I	32 (17,8)	104 (57,8)	56 (31,1)
II	9 (5)	32 (17,8)	12 (6,7)
III	139 (77,2)	44 (24,4)	112 (62,2)

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

A análise discursiva desta tabela se centrará em comparações entre a categoria I e a categoria III apenas. Isso porque os percentuais de categoria II foram muito baixos, indicando

que a criança erra ou acerta de forma apropriada, à exceção do argumentativo no 4º e 5º Anos que não apresentou diferença significativa entre as categorias II (corretas, mas incompletas) e a categoria III (corretas e completas). De maneira geral, a Tabela 11 mostra que as respostas fornecidas ao texto narrativo tendiam a se concentrar na categoria III, em todos os grupos. No texto argumentativo, apenas no Infantil e 1º Ano as respostas fornecidas tendiam a se concentrar na categoria III. Nas demais turmas, a maioria das respostas se concentrou na categoria I, com exceção do 3º Ano, no qual não foi encontrada diferença significativa entre essas duas categorias. No texto expositivo, os três anos iniciais investigados (Infantil, 1º e 2º anos) apresentaram maior número de respostas da categoria I, e as demais turmas, apresentaram maior número de respostas da categoria III.

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 nos textos argumentativo e expositivo em todas as categorias. No texto narrativo, foram detectadas diferenças significativas nas categorias de resposta II e III.

Para analisar essas diferenças entre os grupos, aplicou-se o teste Mann Whitney. O teste não encontrou diferenças significativas entre o grupo do Infantil e do 1º Ano, no entanto obteve diferenças significativas entre esses dois anos escolares e os demais anos investigado. Ao avaliar o 2º e 3º anos, foram encontradas diferenças significativas entre eles e todas as séries investigadas. No 4º e 5º, diferenças foram encontradas com os grupos do Infantil ao 3º Ano em todos os textos e categorias. Quando comparados entre si, estes anos escolares só apresentaram diferenças significativas na categoria I do texto expositivo.

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 através deste teste estatístico podem ser observados na Tabela 12

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

Infantil			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,389 ^a p= .017*	Z= -4,656 ^a p= .000**	Z= -4,493 ^a p= .000**
I vs III	Z= -3,595 ^b p= .000**	Z= -1,580 ^b p= .114	Z= -1,305 ^a p= .192
II vs III	Z= -4,653 ^b p= .000**	Z= -4,819 ^b p= .000**	Z= -3,933 ^b p= .000**
1º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -3,049 ^a p= .002**	Z= -4,634 ^a p= .000**	Z= -4,414 ^a p= .000**
I vs III	Z= -3,290 ^b p= .001**	Z= -1,297 ^b p= .195	Z= -,179 ^a p= .858
II vs III	Z= -4,415 ^b p= .000**	Z= -4,736 ^b p= .000**	Z= -4,235 ^b p= .000**
2º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -,693 ^a p= .488	Z= -4,654 ^a p= .000**	Z= -4,675 ^a p= .000**
I vs III	Z= -3,927 ^b p= .000**	Z= -3,594 ^a p= .000**	Z= -1,412 ^a p= .158
II vs III	Z= -4,494 ^b p= .000**	Z= -3,738 ^b p= .000**	Z= -4,018 ^b p= .000**
3º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -1,696 ^a p= .090	Z= -3,656 ^a p= .000**	Z= -4,513 ^a p= .000**
I vs III	Z= -4,441 ^b p= .000**	Z= -,115 ^a p= .908	Z= -,306 ^b p= .760
II vs III	Z= -4,759 ^b p= .000**	Z= -3,587 ^b p= .000**	Z= -4,610 ^b p= .000**
4º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -1,721 ^a p= .085	Z= -3,606 ^a p= .000**	Z= -4,577 ^a p= .000**
I vs III	Z= -4,863 ^b p= .000**	Z= -2,920 ^a p= .003**	Z= -1,494 ^b p= .135
II vs III	Z= -4,861 ^b p= .000**	Z= -,425 ^b p= .671	Z= -4,819 ^b p= .000**

Categorias de respostas	5º Ano		
	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,622 ^a p= .009**	Z= -4,231 ^a p= .000**	Z= -4,355 ^a p= .000**
I vs III	Z= -4,214 ^b p= .000**	Z= -3,293 ^a p= .001**	Z= -3,652 ^b p= .000**
II vs III	Z= -4,739 ^b p= .000**	Z= -,992 ^b p= .321	Z= -4,678 ^b p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

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

A Tabela 12 mostra que, no Infantil o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III apenas nos textos narrativos. No 1º Ano, o Wilcoxon também detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III apenas nos textos narrativos. No 2º Ano o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III nos textos narrativo e argumentativo. No 3º Ano o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III apenas no texto narrativo.

A Tabela 12 mostra que, no 4º Ano o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III nos textos narrativo e argumentativo. No 5º Ano, o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III em todos os textos. Destaca-se que é possível observar que dentre todas as análises entre as respostas corretas incompletas e completas, apenas no quarto e quinto ano no texto argumentativo, não foi encontrada diferença significativa. Além disso, ao se observar a Tabela 11 e perceber que nesse tipo textual o percentual de resposta errada foi superior ao de respostas certas, é possível inferir sobre a dificuldade desse tipo textual nos anos superiores avaliados.

5.3.1 Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência

Esta seção refere-se à análise das respostas às perguntas inferenciais em função das categorias de respostas e dos tipos de inferência, considerando o ano escolar (Infantil ao 5º ano) e os diferentes tipos de textos (narrativo, argumentativo e expositivo). Para maior compreensão do leitor, esta seção será apresentada pelos anos escolares e se centrará em comparações entre

a categoria I e a categoria III apenas. Isso porque os percentuais de categoria II foram muito baixos, indicando que a criança erra ou acerta de forma apropriada

5.3.1.1 Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no Infantil

A Tabela 13 apresenta a distribuição de categorias de respostas em função dos tipos de inferência nos três textos no Infantil.

Tabela 13 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no Infantil

Narrativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	19 (21,1)	20 (22,2)
II	10 (11,1)	4 (4,5)
III	61 (67,8)	66 (73,3)
Argumentativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	36 (40)	40 (44,4)
II	7 (7,8)	2 (2,2)
III	47 (52,2)	48 (53,4)
Expositivo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	59 (65,5)	29 (32,2)
II	17 (18,9)	3 (3,3)
III	14 (15,6)	58 (64,5)

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

Nota 2: máximo de 90 respostas em cada pergunta inferencial de cada tipo de texto

De maneira geral, a Tabela 13 mostra que no Infantil as respostas fornecidas aos textos tendiam a se concentrar na categoria III, com exceção das respostas às inferências causais no texto expositivo que obteve maior percentual na categoria I. Vale salientar que apenas nas inferências causais do texto expositivo, as crianças apresentaram mais respostas corretas, porém incompletas (categoria II) do que respostas corretas e completas (categoria III).

O teste de Wilcoxon comparou as categorias de respostas duas a duas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto, no Infantil. Os níveis de significância podem ser visualizados na Tabela 14.

Tabela 14 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de inferência e dos tipos de texto no Infantil.

Causal			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -1,889 ^a p= .059	Z= -3,459 ^a p= .001**	Z= -4,196 ^a p= .000**
I vs III	Z= -3,463 ^b p= .001**	Z= -1,144 ^b p= .252	Z= -4,372 ^a p= .000**
II vs III	Z= -4,189 ^b p= .000**	Z= -4,380 ^b p= .000**	Z= -,565 ^a p= .572
Estado			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,460 ^a p= .014*	Z= -4,802 ^a p= .000**	Z= -3,404 ^a p= .001**
I vs III	Z= -3,440 ^b p= .001**	Z= -1,512 ^b p= .131	Z= -2,434 ^b p= .015*
II vs III	Z= -4,755 ^b p= .000**	Z= -4,802 ^b p= .000**	Z= -4,536 ^b p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

A Tabela 14 mostra que, nas inferências causais e de estado no texto narrativo o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria III com a categoria I, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes infantil. No texto argumentativo, tanto nas inferências causais quanto nas de estado, o Wilcoxon não detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III. Já no texto expositivo, nas inferências causais o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III, sendo as respostas incoerentes mais frequentes do que as completas. Enquanto que nas inferências de estado nesse mesmo tipo textual, foram encontradas diferenças significativas entre as categorias I e III, com uma maior frequência de respostas da categoria III. Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se as categorias de respostas variavam entre os tipos de inferências nos textos. Para isso, comparou-se os dois tipos de inferências em função das categorias de respostas e tipos de texto em cada ano escolar.

Tabela 15 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no Infantil

Categorias de respostas	Infantil		
	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I (Estado vs. Causa)	Z= -,258 ^a p= .796	Z= -,683 ^a p= .495	Z= -3,581 ^b p= .000**
II (Estado vs. Causa)	Z= -1,897 ^b p= .058	Z= -1,667 ^b p= .096	Z= -3,116 ^b p= .002**
III (Estado vs. Causa)	Z= -1,127 ^a p= .260	Z= -,171 ^a p= .864	Z= -4,469 ^a p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 15, nos textos narrativo e argumentativo as inferências causais e de estado não diferem nas categorias de resposta, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas a partir do Wilcoxon. Enquanto que no texto expositivo os dois tipos de inferência diferem significativamente em todas as categorias, demonstrando maior facilidade das crianças nas inferências de estado, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência. Enquanto que nas inferências causais as respostas da categoria I foram mais frequentes. Os resultados apresentados indicam que o texto expositivo propicia o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (categoria III) no último ano da Educação Infantil.

5.3.1.2 Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 1º Ano

A Tabela 16 apresenta a frequência e o percentual de categorias de respostas em função dos tipos de inferência nos três textos no 1º Ano.

Tabela 16 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 1º ano (n=30)

Narrativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	26 (28,9)	19 (21,1)
II	7 (7,8)	9 (10)
III	57 (63,3)	62 (68,9)
Argumentativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	43 (47,8)	35 (38,9)
II	4 (4,4)	1 (1,1)
III	43 (47,8)	54 (60)
Expositivo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	47 (52,2)	36 (40)
II	17 (18,9)	1 (1,1)
III	26 (28,9)	53 (58,9)

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

Nota 2: máximo de 90 respostas em cada pergunta inferencial de cada tipo de texto

De maneira geral, a Tabela 16 mostra que no 1º Ano as respostas fornecidas aos textos tendiam a se concentrar na categoria III, com exceção das respostas às inferências causais nos textos argumentativo que apresentou mesma quantidade de respostas nas categorias I e III, e expositivo que obteve maior percentual na categoria I. O teste de Wilcoxon comparou as categorias de respostas duas a duas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto, no 1º ano. Os níveis de significância podem ser visualizados na Tabela 17.

Tabela 17 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto no 1º Ano

Causal			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,533 ^a p= .011*	Z= -4,128 ^a p= .000**	Z= -3,843 ^a p= .000**
I vs III	Z= -2,571 ^b p= .010**	Z= -,034 ^b p= ,973	Z= -2,678 ^a p= .007**
II vs III	Z= -4,526 ^b p= .000**	Z= -4,597 ^b p= .000**	Z= -1,424 ^b p= .154
Estado			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,496 ^a p= .013*	Z= -4,289 ^a p= .000**	Z= -4,005 ^a p= .000**
I vs III	Z= -3,532 ^b p= .000**	Z= -2,121 ^b p= .034*	Z= -1,530 ^b p= .126
II vs III	Z= -4,130 ^b p= .000**	Z= -4,725 ^b p= .000**	Z= -4,602 ^b p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

A Tabela 17 mostra que no texto narrativo, tanto nas inferências causais quanto nas inferências de estado, o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações das categorias I e III, sendo as respostas coerentes e completas (categoria III) mais frequentes no 1º Ano. No texto argumentativo, nas inferências causais, o Wilcoxon não detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com III. Enquanto que nas inferências de estado nesse mesmo tipo textual, foram encontradas diferenças significativas entre essas duas categorias, também com uma maior frequência de respostas da categoria III. Já no texto expositivo, nas inferências causais o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III, sendo as respostas incoerentes mais frequentes. Enquanto que nas inferências de estado nesse mesmo tipo textual, o Wilcoxon também detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III, mas com uma maior frequência de respostas da categoria III. Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se as categorias de respostas variavam entre os tipos de inferências textos. Para isso, comparou-se os dois tipos de inferências em função das categorias de respostas e tipos de texto em cada ano escolar.

Tabela 18 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 1º Ano.

Categorias de respostas	1º Ano		
	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I (Estado vs. Causa)	Z= -1,436 ^a p= .151	Z= -1,171 ^a p= .242	Z= -1,689 ^a p= .091
II (Estado vs. Causa)	Z= -,535 ^b p= .593	Z= -1,342 ^a p= .180	Z= -3,557 ^a p= .000**
III (Estado vs. Causa)	Z= -1,013 ^b p= .311	Z= -1,839 ^b p= .066	Z= -3,358 ^b p= .001**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 18, nos textos narrativo e argumentativo as inferências causais e de estado não diferem nas categorias de resposta, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas a partir do Wilcoxon. Enquanto que no texto expositivo os dois tipos de inferência diferem significativamente na categoria III, demonstrando maior facilidade das crianças nas inferências de estado, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência. Enquanto que nas inferências causais as respostas da categoria I foram mais frequentes. Os resultados apresentados indicam que os textos narrativos, argumentativo e expositivo propiciam o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (categoria III) no 1º ano do Ensino Fundamental, embora os textos narrativos propiciem também o estabelecimento de inferências causais coerentes e completas.

5.3.1.3 Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 2º Ano

A Tabela 19 apresenta a frequência e o percentual de categorias de respostas em função dos tipos de inferência nos três textos no 2º Ano.

Tabela 19 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 2º ano (n=30)

Narrativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	16 (17,8)	20 (22,2)
II	22 (24,4)	7 (7,8)
III	52 (57,8)	63 (70)
Argumentativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	51 (56,7)	66 (73,4)
II	12 (13,3)	1 (1,1)
III	27 (30)	23 (25,5)
Expositivo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	44 (48,9)	47 (52,2)
II	9 (10)	7 (7,8)
III	37 (41,1)	36 (40)

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

Nota 2: máximo de 90 respostas em cada pergunta inferencial de cada tipo de texto

De maneira geral, a Tabela 19 mostra que no 2º Ano as respostas fornecidas aos textos tendiam a se concentrar na categoria III nos textos narrativos. No texto expositivo, o maior percentual de respostas foi na categoria I. O teste de Wilcoxon comparou as categorias de respostas duas a duas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto, no 2º ano. Os níveis de significância podem ser visualizados na Tabela 20.

Tabela 20 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função dos tipos de inferência e dos tipos de texto 2º Ano

Causal			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -9,16 ^a p= .360	Z= -4,096 ^b p= .000**	Z= -4,005 ^b p= .000**
I vs III	Z= -3,463 ^a p= .001**	Z= -2,347 ^b p= .019*	Z= -,845 ^b p= .398
II vs III	Z= -2,980 ^a p= .003**	Z= -2,044 ^a p= .041*	Z= -3,659 ^a p= .000**
Estado			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,225 ^b p= .026*	Z= -4,724 ^b p= .000**	Z= -4,594 ^b p= .000**
I vs III	Z= -3,859 ^a p= .000**	Z= -3,771 ^b p= .000**	Z= -1,213 ^b p= .225
II vs III	Z= -4,774 ^a p= .000**	Z= -3,824 ^a p= .000**	Z= -3,741 ^a p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

A Tabela 20 mostra que, nas inferências causais no texto narrativo o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria III com a categoria I, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes no 2º Ano. Enquanto que nas inferências de estado nesse mesmo tipo textual, foram encontradas diferenças significativas entre as categorias, também com uma maior frequência de respostas da categoria III. No texto argumentativo, tanto nas inferências causais quanto nas de estado, o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria III com a categoria I, sendo as respostas incoerentes mais frequentes. Já no texto expositivo, tanto nas inferências causais como nas de estado, o Wilcoxon não detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com III. Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se as categorias de respostas variavam entre os tipos de inferências. Para isso, comparou-se os dois tipos de inferências em função das categorias de respostas e tipos de texto em cada ano escolar.

Tabela 21 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 2º Ano

Categorias de respostas	2º Ano		
	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I (Estado vs. Causa)	Z= -,842 ^a p= .400	Z= -2,459 ^a p= .014*	Z= -,578 ^a p= .564
II (Estado vs. Causa)	Z= -2,878 ^b p= .004*	Z= -2,840 ^b p= .005*	Z= -,632 ^b p= .527
III (Estado vs. Causa)	Z= -2,045 ^a p= .041*	Z= -,677 ^b p= .498	Z= -,202 ^b p= .840

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 21, no texto narrativo as inferências causais e de estado diferem nas categorias de resposta III, uma vez que foram encontradas diferenças significativas a partir do Wilcoxon, aparentemente devido ao maior desempenho nas inferências de estado. Enquanto que no texto argumentativo os dois tipos de inferência diferem significativamente na categoria I, demonstrando maior dificuldade das crianças nas inferências causais e de estado, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na categoria I (incoerentes) nesses tipos de inferência. Não foram observadas diferenças significativas entre as categorias no texto expositivo.

Os resultados apresentados indicam que o texto narrativo propicia o estabelecimento de inferências causais e de estado coerente e completas (categoria III), diferentemente do texto

argumentativo que apresentou o estabelecimento de inferências causais e de estado incoerentes (categoria I) no 2º Ano.

5.3.1.4 Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 3º Ano

A Tabela 22 apresenta a frequência e o percentual de categorias de respostas em função dos tipos de inferência nos três textos no 3º Ano.

Tabela 22 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 3º ano (n=30)

Narrativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	17 (18,9)	17 (18,9)
II	17 (18,9)	6 (6,7)
III	56 (62,2)	67 (74,4)
Argumentativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	27 (30)	52 (57,8)
II	18 (20)	7 (7,8)
III	45 (50)	31 (34,4)
Expositivo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	46 (51,1)	40 (44,4)
II	6 (6,7)	0
III	38 (42,2)	50 (55,6)

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

Nota 2: máximo de 90 respostas em cada pergunta inferencial de cada tipo de texto

De maneira geral, a Tabela 22 mostra que no 3º ano as respostas fornecidas aos textos tendiam a se concentrar na categoria III, com exceção das respostas às inferências de estado no texto argumentativo e inferências causais no texto expositivo que obteve maior percentual na categoria I. O teste de Wilcoxon comparou as categorias de respostas duas a duas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto, no 3º ano. Os níveis de significância podem ser visualizados na Tabela 23.

Tabela 23 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função das inferências e dos tipos de texto no 3º Ano

Causal			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -,065 ^a p= .948	Z= -1,106 ^a p= .269	Z= 3,979 ^a p= .000**
I vs III	Z= -3,751 ^b p= .000**	Z= -1,793 ^b p= .073	Z= -,673 ^a p= .501
II vs III	Z= -4,276 ^b p= .000**	Z= -2,891 ^b p= .004*	Z= -3,751 ^b p= .000**
Estado			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,517 ^a p= .012*	Z= -4,105 ^a p= .000**	Z= -4,579 ^a p= .000**
I vs III	Z= -4,254 ^b p= .000**	Z= -2,456 ^a p= .014*	Z= -1,210 ^b p= .226
II vs III	Z= -4,549 ^b p= .000**	Z= -3,621 ^b p= .000**	Z= -4,652 ^b p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

A Tabela 23 mostra que, tanto nas inferências causais como nas de estado no texto narrativo, o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria III com a categoria I, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes no 3º ano. No texto argumentativo, o teste não detectou diferenças significativas nas comparações das categorias I e III nas inferências causais. Enquanto que nas inferências de estado nesse mesmo tipo textual, foram encontradas diferenças significativas entre essas duas categorias, no entanto com uma maior frequência de respostas da categoria I. Já no texto expositivo, tanto nas inferências causais quanto nas de estado, o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria I com III, sendo as respostas incoerentes (categoria I) mais frequentes nas causais, e nas de estado as repostas coerentes e completas (categoria III) mais frequentes. Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se as categorias de respostas variavam entre os tipos de inferências. Para isso, comparou-se os dois tipos de inferências em função das categorias de respostas e tipos de texto em cada ano escolar.

Tabela 24 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 3º Ano

Categorias de respostas	3º Ano		
	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I (Estado vs. Causa)	Z= -,030 ^a p= .976	Z= -3,282 ^b p= .001**	Z= -1,001 ^a p= .317
II (Estado vs. Causa)	Z= -2,668 ^a p= .008*	Z= -2,296 ^a p= .022*	Z= -2,449 ^a p= .014*
III (Estado vs. Causa)	Z= -1,990 ^b p= .047*	Z= -2,562 ^a p= .010*	Z= -1,940 ^b p= .052

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 24, nos textos narrativos e argumentativos as inferências causais e de estado diferem em todas as categorias de resposta, uma vez que foram encontradas diferenças significativas a partir do Wilcoxon. Com exceção da categoria I no texto narrativo, que não tem diferença significativa entre as inferências de estado e causais. Enquanto que no texto expositivo os dois tipos de inferência diferem de forma significativa na categoria II e marginalmente significativa na categoria 3. Os resultados apresentados indicam que os textos narrativo e expositivo propiciam o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (categoria III) no 3º Ano.

5.3.1.5 Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 4º Ano

A Tabela 25 apresenta a frequência e o percentual de categorias de respostas em função dos tipos de inferência nos três textos no 4º Ano.

Tabela 25 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 4º ano (n=30)

Narrativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	12 (13,3)	4 (4,5)
II	7 (7,8)	1 (1,1)
III	71 (78,9)	85 (94,4)
Argumentativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	43 (47,8)	46 (51,1)
II	20 (22,2)	23 (25,6)
III	27 (30)	21 (23,3)
Expositivo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	15 (16,7)	61 (67,8)
II	6 (6,7)	0
III	69 (76,6)	29 (32,2)

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

Nota 2: máximo de 90 respostas em cada pergunta inferencial de cada tipo de texto

De maneira geral, a Tabela 25 mostra que não houve uma tendência no 4º ano quanto a categoria de respostas fornecidas. Ao se comparar as categorias I e III, observa-se uma maior frequência de respostas da categoria III no texto narrativo; uma maior frequência de respostas da categoria I no texto argumentativo; enquanto que no texto expositivo nas inferências causais a maior frequência foi de respostas da categoria III, já nas de estado a maior frequência foi na categoria I. Ressalta-se que no 4º ano apenas nas inferências de estado do texto argumentativo foi possível observar que as crianças apresentaram mais respostas corretas, porém incompletas (categoria II) do que respostas corretas e completas (categoria III).

O teste de Wilcoxon comparou as categorias de respostas duas a duas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto, no 4º ano. Os níveis de significância podem ser visualizados na Tabela 26.

Tabela 26 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função das inferências e dos tipos de texto no 4º Ano

Causal			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -1,184 ^a p= .236	Z= -2,751 ^a p= .006*	Z= -1,964 ^a p= .050*
I vs III	Z= -4,554 ^b p= .000**	Z= -1,921 ^a p= .055	Z= -4,634 ^b p= .000**
II vs III	Z= -4,606 ^b p= .000**	Z= -,950 ^b p= .342	Z= -4,779 ^b p= .000**

Estado			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -1,342 ^a p= .180	Z= -3,032 ^a p= .002*	Z= -4,620 ^a p= .000**
I vs III	Z= -5,151 ^b p= .000**	Z= -3,047 ^a p= .002*	Z= -2,619 ^a p= .009*
II vs III	Z= -5,151 ^b p= .000**	Z= -,371 ^a p= .710	Z= -3,810 ^b p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

A Tabela 26 mostra que, tanto nas inferências causais quanto nas inferências de estado, no texto narrativo o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações da categoria III com a I, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes no 4º ano. No texto argumentativo, nas inferências causais o Wilcoxon não detectou diferença significativa na comparação das categorias I e III. Enquanto que nas inferências de estado nesse mesmo tipo textual, foram encontradas diferenças significativas entre as comparações da categoria I e III, com uma maior frequência de respostas da categoria I. Já no texto expositivo, tanto nas inferências causais como nas de estado, o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações entre as categorias I e III, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes nas inferências causais, e as repostas incoerentes mais frequentes nas inferências de estado. Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se as categorias de respostas variavam entre os tipos de inferências. Para isso, comparou-se os dois tipos de inferências em função das categorias de respostas e tipos de texto em cada ano escolar.

Tabela 27 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 4º Ano

4º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I (Estado vs. Causa)	Z= -2,138 ^a p= .033*	Z= -,646 ^b p= .518	Z= -4,264 ^b p= .000**
II (Estado vs. Causa)	Z= -1,897 ^a p= .058	Z= -,513 ^b p= .608	Z= -2,449 ^a p= .014*
III (Estado vs. Causa)	Z= -2,810 ^b p= .005*	Z= -1,164 ^a p= .244	Z= -4,042 ^a p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 27, nos textos narrativos as inferências causais e de estado diferem nas categorias de resposta I e III, uma vez que foram encontradas diferenças significativas a partir do Wilcoxon. No texto argumentativo não foram encontradas diferenças significativas entre os dois tipos de inferências. Enquanto que no texto expositivo os dois tipos de inferência diferem significativamente entre as categorias, demonstrando maior facilidade das crianças nas inferências causais, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência. Enquanto que nas inferências de estado as respostas da categoria I foram mais frequentes. Os resultados apresentados indicam que o texto narrativo propicia o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (categoria III), enquanto que o texto expositivo propicia o estabelecimento de inferências causais coerentes e completas (categoria III) no 4º ano.

5.3.1.6 Resultados relativos às categorias de respostas quanto aos tipos de inferência no 5º Ano

A Tabela 28 apresenta a frequência e o percentual de categorias de respostas em função dos tipos de inferência nos três textos no 5º Ano.

Tabela 28 – Frequência e percentual (entre parênteses) de categorias de respostas em função dos tipos texto e das perguntas inferenciais no 5º ano (n=30)

Narrativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	21 (23,3)	11 (12,2)
II	9 (10)	0
III	60 (66,7)	79 (87,8)
Argumentativo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	55 (61,1)	49 (54,5)
II	11 (12,2)	21 (23,3)
III	24 (26,7)	20 (22,2)
Expositivo		
Categorias de respostas	Causal	Estado
I	16 (17,8)	40 (44,4)
II	10 (11,1)	2 (2,2)
III	64 (71,1)	48 (53,4)

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

Nota 2: máximo de 90 respostas em cada pergunta inferencial de cada tipo de texto

De maneira geral, a Tabela 28 mostra que no 5º ano as respostas fornecidas aos textos tendiam a se concentrar na categoria III, com exceção das respostas no texto argumentativo que obteve maior percentual na categoria I. Ressalta-se que no 5º ano apenas nas inferências de estado do texto argumentativo foi possível observar que as crianças apresentaram mais respostas corretas, porém incompletas (categoria II) do que respostas corretas e completas (categoria III).

O teste de Wilcoxon comparou as categorias de respostas duas a duas em função dos tipos de inferências e dos tipos de texto, no 5º ano. Os níveis de significância podem ser visualizados na Tabela 29.

Tabela 29 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação das categorias de respostas em função das inferências e dos tipos de texto no 5º Ano

Causal			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,084 ^a p= .037*	Z= -4,116 ^a p= .000**	Z= -1,188 ^a p= .235
I vs III	Z= -3,372 ^b p= .001**	Z= -2,843 ^a p= .004*	Z= -4,154 ^b p= .000**
II vs III	Z= -4,250 ^b p= .000**	Z= -1,988 ^b p= .047*	Z= -4,636 ^b p= .000**
Estado			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I vs II	Z= -2,598 ^a p= .009*	Z= -3,010 ^a p= .003*	Z= -4,388 ^a p= .000**
I vs III	Z= -4,743 ^b p= .000**	Z= -,122 ^a p= .001*	Z= -,761 ^b p= .447
II vs III	Z= -5,027 ^b p= .000**	Z= -1,188 ^a p= .903	Z= -4,471 ^b p= .000**

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

A Tabela 29 mostra que, no texto narrativo, tanto nas inferências causais quanto nas de estado, o Wilcoxon detectou diferenças significativas nas comparações entre as categorias I e III, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes. No texto argumentativo, o Wilcoxon detectou diferenças significativas tanto nas inferências causais quanto nas de estado, nas comparações entre as categorias I e III, sendo as respostas na categoria I mais frequentes. Já no texto expositivo, nas inferências causais o Wilcoxon detectou diferenças significativas na comparação da categoria I com III, sendo as respostas coerentes e completas mais frequentes do que as outras. Enquanto que nas inferências de estado nesse mesmo tipo textual, não foram encontradas diferenças significativas entre essas duas categorias. Também se aplicou o Wilcoxon para examinar se as categorias de respostas variavam entre os tipos de inferências. Para isso, comparou-se os dois tipos de inferências em função das categorias de respostas e tipos de texto em cada ano escolar.

Tabela 30 – Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação dos tipos de inferência em função das categorias de respostas e dos tipos de texto no 5º Ano

5º Ano			
Categorias de respostas	Narrativo	Argumentativo	Expositivo
I (Estado vs. Causa)	Z= -2,673 ^a p= .008*	Z= -1,054 ^a p= .292	Z= -3,243 ^b p= .001**
II (Estado vs. Causa)	Z= -2,714 ^a p= .007*	Z= -1,978 ^b p= .048*	Z= -2,828 ^a p= .005*
III (Estado vs. Causa)	Z= -3,380 ^b p= .001**	Z= -1,069 ^a p= .285	Z= -2,635 ^a p= .008*

*Nível de significância até 0.05

**Nível de significância até 0.01.

Como pode ser observado na Tabela 30, nos textos narrativo e expositivo os dois tipos de inferência diferem significativamente em todas as categorias. No texto narrativo as crianças demonstraram maior facilidade nas inferências de estado, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência. Já no texto expositivo demonstraram maior facilidade nas inferências causais. No texto argumentativo o Wilcoxon mostrou que as inferências causais e de estado não diferem nas categorias de resposta, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas a partir do Wilcoxon.

Os resultados apresentados indicam que o texto narrativo propicia o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (categoria III), enquanto que o texto expositivo propicia o estabelecimento de inferências causais coerentes e completas (categoria III) no 5º ano.

6 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Embora haja um vasto número de autores e de estudos acerca da compreensão de textos, ainda há muito o que se investigar sobre esta temática. Devido à complexidade deste processo, há diversas possibilidades de olhares e de procedimentos de investigação. Essas possibilidades variam em função de concepções teóricas e de relações que são estabelecidas entre a compreensão leitora e aspectos diversos como idade, escolaridade e tipos de textos que são alvo da compreensão do leitor.

A presente investigação realizou um estudo acerca das relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de texto (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização – do último ano da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, dos 4,9 anos a 11,8 anos.

Os textos narrativos foram histórias, os textos argumentativos foram textos de opinião e os textos expositivos foram textos no campo da biologia (Saraiva et al, 2009). Na presente investigação foram utilizados nove textos de diferentes tipos, sendo: três narrativos (histórias), três argumentativos e três expositivos. Em cada tipo, os textos variavam quanto à complexidade, de forma que havia um texto mais elementar, um intermediário e outro mais complexo. Cada participante leu três textos, sendo um de cada tipo com base no ano escolar em que estava matriculado.

O presente estudo optou pela utilização de textos de níveis diferentes em função da escolaridade com o objetivo de evitar que os textos se tornassem fáceis demais para as crianças em anos escolares mais adiantados ou difíceis demais para as crianças em anos escolares mais elementares. Além disso, não se pretendia examinar o desempenho da compreensão de textos a partir do avanço da escolaridade e sim, investigar o desempenho da compreensão em textos de diferentes tipos em cada ano escolar, para examinar se as relações entre esses textos de diferentes tipos se alteravam ao longo da escolaridade ou não.

Tomando a compreensão como uma atividade inferencial que vai além da decodificação, o presente estudo examinou duas classes de inferências: inferências de estado e inferências causais. De acordo com Spinillo e Mahon (2007) e Spinillo e Almeida (2015), as inferências de estado estão relacionadas às informações sobre tempo, local, personagem e eventos. Já as inferências causais referem-se às relações de causa e efeito entre os eventos e as ações, ou mesmo às relações causais de natureza explicativa.

Para isso, buscou: a) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de texto; b) Analisar se o desempenho varia quanto aos diferentes tipos de perguntas inferenciais; c) Analisar se o desempenho varia nos diferentes tipos de textos quanto aos diferentes tipos de inferências. Essas questões foram analisadas sempre em função dos anos escolares frequentados pelo participante.

Para alcançar esses objetivos, os dados foram analisados em função do número de acertos e em função de uma tipologia de resposta baseada em estudos anteriores (SPINILLO E MAHON, 2007; SPINILLO E ALMEIDA, 2015) que foi aplicada aos dados na presente investigação. Comparações foram feitas em relação aos diferentes tipos de texto e aos dois tipos de inferências examinados (causal e de estado) ao longo da escolaridade dos participantes (último ano da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental).

A seguir são discutidos, de forma articulada, os principais resultados obtidos no estudo. Inicialmente isso é feito em relação ao desempenho e em seguida em relação aos tipos de respostas fornecidos pelas crianças. Ao final são apresentadas de forma breve, possibilidades de investigações futuras e possíveis implicações educacionais.

6.1 PRINCIPAIS RESULTADOS DERIVADOS DESTA INVESTIGAÇÃO

Os resultados encontrados tiveram como foco a compreensão de como se deu o desempenho das crianças da Educação infantil ao 5º ano do Ensino fundamental nos diferentes tipos de texto e tipos de inferências. Esse desempenho inicialmente foi avaliado quanto ao tipo de texto e anos escolares na busca de se saber se havia variação no mesmo em cada ano investigado. Posteriormente o desempenho foi analisado também pelo tipo de texto e anos escolares, mas com foco especificamente nas inferências causais e de estado, compreendendo-se como essas variáveis se relacionaram no estudo. A fim de se ir além do desempenho, também foram analisados os tipos de resposta, avaliando se as crianças participantes do estudo apresentaram maior refinamento nessa compreensão de textos quanto aos tipos de texto e tipos de inferência nos anos escolares investigados.

6.1.1 Analisando o desempenho

Tipos de texto e anos escolares

Um primeiro resultado é que o nível de compreensão de textos das crianças varia em função do tipo de texto que é solicitada a compreender. De modo geral, o texto narrativo (história) foi considerado mais fácil que os outros dois textos e o expositivo foi considerado o mais difícil. Este padrão de resultados não se alterou mesmo com o avanço em escolaridade, pois ocorreu desde a Educação Infantil até o 5 ano. Uma explicação para esse resultado, que aponta uma maior facilidade de compreensão em textos narrativos e uma maior dificuldade nos textos expositivos, deve-se ao nível de exposição a esses dois tipos de texto, uma vez que desde cedo as crianças são expostas a textos narrativos, tanto no ambiente familiar quanto na escola, o mesmo não ocorrendo com os demais tipos de textos investigados. Abreu (1990) corrobora com essa explicação ao afirmar que a facilidade com o texto narrativo se deve a maior experiência com formas narrativas, porque é muito mais exposta a este tipo textual. Quanto à dificuldade na compreensão de textos expositivos, defende que não diz respeito às dificuldades intrínsecas deste tipo textual, mas refere-se à familiaridade ou não com os assuntos dos textos expositivos, assim como a pouca familiaridade com esse tipo textual.

Baker e Stein (1978) e Langer (1986) também destacam a importância da familiaridade com o tipo de texto na compreensão de textos, e defendem que a dificuldade com o texto expositivo se deve ao fato de que esse tipo textual tem como principal função introduzir muitos conceitos que são novos ou de pouco conhecimento do leitor. Assim, limita a compreensão do aluno dos anos escolares iniciais uma vez que eles não têm conhecimento prévio sobre determinado assunto, nem possuem as estruturas de conhecimento para que as novas informações possam ser integradas e assimiladas.

Uma outra explicação para esse resultado defenderia a própria estrutura dos diferentes tipos de texto. Indo em encontro a essa explicação, Kamberelis e Bovino (1999) destacam a dificuldade com o texto expositivo e afirmam que é comum este tipo textual exigir mais do leitor devido à sua maior complexidade estrutural e aumento das demandas de informação de domínio específico. Além disso, os textos expositivos, muitas vezes contêm relações abstratas e lógicas que podem ser difíceis de interpretar (MCNAMARA, OZURU & FLOYD, 2011).

Um segundo aspecto observado na presente pesquisa é que na maioria dos anos escolares investigados, o texto argumentativo e o texto expositivo apresentavam um mesmo nível de dificuldade, talvez isso se explique porque esses textos são igualmente pouco familiares às crianças. Contudo, para o 2º e 5º ano observou-se que o expositivo era mais fácil que o argumentativo. No momento não se tem uma explicação plausível para este resultado que foi observado apenas em relação a esses dois anos escolares.

Tipos de texto e inferências

Um outro aspecto diz respeito a uma discussão acerca da relação entre tipo de texto e estabelecimento de inferências de estado e de causalidade em cada ano escolar. Os dados mostraram diferenças significativas nesses tipos de inferências nos três tipos de texto em anos escolares investigados. Na Educação Infantil e no 1º Ano observou-se que as inferências de estado foram mais fáceis no texto expositivo. Enquanto que no 2º ano, as inferências de estado foram mais fáceis no texto narrativo. No 3º ano novamente observou-se uma variação no desempenho nas inferências nos tipos de texto, tendo sido mais fáceis as inferências causais no texto argumentativo, e as de estado nos textos narrativo e expositivo. No 4º ano e 5º Ano as inferências de estado foram mais fáceis no texto narrativo e as inferências causais foram mais fáceis no texto expositivo

Spinillo e Mahon (2007) também observaram que as crianças são capazes de estabelecer inferências, fornecendo respostas coerentes com o texto em perguntas de estado e de causalidade no 2º e 4º anos, havendo diferença no desempenho nesses dois tipos de inferências. Outro estudo que corrobora os resultados encontrados foi o de Spinillo e Almeida (2015). Ao avaliar inferências de estado e causalidade em textos argumentativos e narrativos, com crianças do 3º e 4º anos, pôde concluir que a natureza da informação inferencial a ser estabelecida influencia o nível de compreensão que a criança é capaz de apresentar. Observaram que as inferências demandam o estabelecimento de relações de natureza distinta que podem ser mais fáceis ou mais complexas. Concluindo que o efeito desta influência sobre a compreensão do texto não depende apenas das informações inferenciais que estão sendo foco da compreensão, mas também da natureza do texto que está sendo compreendido pela criança.

Ainda acerca da relação entre tipo de texto e estabelecimento de inferências de estado e de causalidade, no entanto em uma análise geral, sem distinção de cada ano escolar investigado,

foi observado no presente estudo que nos textos narrativo e expositivo, não há diferença entre as inferências. Apenas no texto argumentativo, observou-se que as inferências causais foram mais fáceis que as de estado. Este resultado ratifica o que foi observado no estudo de Spinillo e Almeida (2015) que encontrou diferença significativa entre as inferências de causalidade e de estado em textos argumentativos, com uma maior facilidade nas inferências de causalidade.

Com base em Spinillo e Almeida (2015), essa facilidade pode dever-se ao fato de que a causalidade no texto argumentativo se refere à justificativa de um ponto de vista de um dos personagens. Uma vez que 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. No entanto a autora destaca a necessidade de pesquisas futuras que comprovem essa hipótese.

Refletindo sobre dificuldade nas inferências de estado, e conscientes de que no texto argumentativo essas inferências referiam-se às opiniões e pontos de vistas divergentes de diferentes grupos sobre algum tema polêmico, este resultado parece estar atrelado à dificuldade das crianças em compreender e estabelecer a posição de cada grupo sem deixar-se influenciar pela sua própria opinião. Esta é apenas uma possibilidade de explicação que merece ser investigada em maiores detalhes por estudos que avaliem os tipos de erro apresentados pelas crianças. Esta análise não foi realizada, podendo ser feita em estudo posterior a partir dos dados da presente investigação.

6.1.2 Analisando as respostas das crianças

Respostas e tipos de texto

As respostas das crianças foram categorizadas com base na classificação proposta por Spinillo e Mahon (2007) também utilizada por Spinillo e Almeida (2015). Na Categoria I a criança não responde, mesmo após intervenções do examinador, ou apresenta respostas incoerentes sem relação com as informações veiculadas no texto. Na Categoria II, são dadas respostas inferenciais geradas a partir do texto e/ou de conhecimentos prévios do leitor, caracterizando-se pela reunião de informações do próprio texto e pela introdução de informações e conhecimentos não contidos no texto, porém associados a ele. Apesar de apropriadas, as respostas classificadas nesta categoria são consideradas incompletas, visto que informações importantes são omitidas. E na Categoria III (coerente e completa) são respostas semelhantes às da Categoria II, porém, completas em que as informações necessárias são

mencionadas, sem que haja omissões de aspectos relevantes que atendem ao que é solicitado na pergunta.

Os dados mostraram que a Categoria II (coerente, mas incompleta) era rara. Esse resultado parece demonstrar que as crianças erram e depois acertam plenamente, não havendo uma categoria intermediária na qual ela vá aprimorando esse acerto. Apenas no texto argumentativo, nos 4º e 5º anos, o desempenho obtido na categoria II aproximou-se da categoria III, não apresentando uma diferença significativa entre os dois tipos de categoria. Esse dado pode se dever ao fato de que o texto argumentativo é um texto mais difícil no qual as crianças do 4º e 5º podem compreender suas ideias principais, mas ainda necessitam de um maior domínio para apresentar respostas coerentes e completas. Esse mesmo resultado foi encontrado no estudo de Spinillo e Almeida (2015) quanto a alunos do 4º ano. No entanto, a autora investigou alunos do 4º ano juntamente com alunos do 3º ano, sem realizar uma análise diferenciada dos alunos nos dois grupos escolares.

Um outro aspecto diz respeito a uma discussão acerca da relação entre tipo de texto e categorias de resposta em cada ano escolar. Em todos os anos escolares foi observado que o texto narrativo apresentou o maior número de respostas da categoria III, ratificando a facilidade neste tipo textual, evidenciada pelo grande número de respostas não só coerentes como completas. Ao se comparar os resultados nos textos argumentativo e expositivo, na Educação Infantil e no 1º ano observou-se que o texto argumentativo apresentou mais respostas da categoria III do que no expositivo. No 2º, 4º e 5º anos foi observado o inverso, já que o texto expositivo apresentou mais respostas da categoria III do que o argumentativo. No 3º ano não foi encontrada diferença significativa entre as respostas da categoria III nos textos argumentativo e expositivo. Uma possível explicação para esta maior facilidade no texto expositivo nos anos finais, pode dever-se ao fato de que com o passar do tempo de escolarização e maior contato com os textos expositivos dos livros didáticos, as crianças apresentam maior domínio na compreensão deste tipo textual. Demonstrando assim, a importância da familiaridade com diferentes tipos textuais.

Respostas e tipos de inferência

As respostas às perguntas inferenciais também foram analisadas em função das categorias de respostas e dos tipos de inferência, considerando o ano escolar (Infantil ao 5º ano) e os diferentes tipos de textos (narrativo, argumentativo e expositivo).

Na Educação infantil, o texto narrativo apresentou mais respostas coerentes e completas nas inferências causais e de estado. Não foi encontrada diferença significativa entre essas duas inferências, demonstrando uma facilidade na compreensão deste tipo de texto tanto para as inferências de causalidade quanto para as de estado. No texto argumentativo foi observada uma dificuldade das crianças na compreensão desse tipo textual. Nos dois tipos de inferências não foi encontrada diferença entre as respostas das categorias I e III, demonstrando que as crianças do Infantil não parecem dominar esse tipo de texto pois suas respostas variaram entre o erro e o acerto completo, mas sem apontar um padrão neste ano escolar. Ao se observar uma equivalência no percentual de respostas da categoria I (erro) e categoria III (coerente e completa), é possível afirmar que crianças desta idade e ano escolar são capazes de compreender questões inferenciais de causalidade e de estado neste tipo textual, independente da dificuldade imposta pela estrutura do mesmo. Podendo-se inferir que elas não demonstram uma facilidade, como acontece com o texto narrativo, pelo fato da pouca familiaridade com esse tipo de texto na Educação Infantil.

Já no texto expositivo os dois tipos de inferência, no último ano da Educação Infantil, diferem significativamente em todas as categorias, demonstrando maior facilidade das crianças nas inferências de estado, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na Categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência. Enquanto que nas inferências causais as respostas da Categoria I e II foram mais frequentes. Os resultados apresentados indicam que o texto expositivo propicia o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (Categoria III) no último ano da Educação Infantil. Uma possível explicação para esta facilidade, pode ser atribuída ao fato de que neste tipo textual, especificamente nos livros didáticos dos anos iniciais, as informações são apresentadas sem uma preocupação com a explicação dos fatos. Já a compreensão da causalidade, parece mais difícil, porque solicitaria da criança a avaliação de informações que muitas vezes eles estão entrando em contato pela primeira vez.

No 1º ano do Ensino fundamental, o texto narrativo apresentou mais respostas coerentes e completas nas inferências de causais e de estado. Não foi encontrada diferença significativa entre essas duas inferências, demonstrando uma facilidade na compreensão deste tipo de texto tanto para as inferências de causalidade quanto para as de estado. No texto argumentativo foi observada uma diferença quanto aos tipos de inferência, demonstrando uma maior facilidade nas inferências de estado, que apresentou maioria das respostas na categoria III. Assim como no Infantil, nas inferências causais foi encontrado o mesmo número de respostas da categoria I e da categoria III, demonstrando que as crianças do 1º ano também não parecem dominar esse

tipo de inferência no texto argumentativo, pois suas respostas variaram entre o erro e o acerto completo, mas sem apontar um padrão neste ano escolar. Já no texto expositivo os dois tipos de inferência diferem significativamente nas categorias II e III, demonstrando maior facilidade das crianças nas inferências de estado, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na Categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência. Enquanto que nas inferências causais as respostas da Categoria I e II foram mais frequentes. Os resultados apresentados indicam que os textos argumentativo e expositivo propiciam o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (Categoria III) no 1º ano do Ensino Fundamental.

No 2º ano foi observado uma maior facilidade no texto narrativo, uma vez que apresentou um maior número de respostas da categoria III tanto nas inferências de causalidade, quanto nas de estado. Oposto a isso, foi observada uma maior dificuldade no texto argumentativo, pois a maioria das respostas, nos dois tipos de inferência, foram da categoria I. Não foram observadas diferenças significativas entre as categorias no texto expositivo. Os resultados apresentados indicam que o texto narrativo propicia o estabelecimento de inferências causais e de estado coerente e completas (Categoria III), diferentemente do texto Argumentativo que apresentou o estabelecimento de inferências causais e de estado incoerentes (Categoria I) no 2º Ano.

No 3º ano, nos textos narrativo e argumentativo as inferências causais e de estado diferem nas categorias de resposta. Enquanto que no texto expositivo os dois tipos de inferência apenas diferem de forma marginalmente significativa na categoria III, demonstrando maior facilidade das crianças nas inferências de estado, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na Categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência.

No 4º e 5º ano, no texto narrativo foi observada diferenças nas inferências causais e de estado com a maioria das respostas na categoria III, demonstrando mais uma vez facilidade neste tipo textual. No texto argumentativo foi observada a maioria de respostas na categoria I (erro), no entanto não foram encontradas diferenças significativas entre os dois tipos de inferências, demonstrando uma dificuldade neste tipo textual que independe do tipo de inferência analisado. Enquanto que no texto expositivo os dois tipos de inferência diferem significativamente em todas as categorias, demonstrando maior facilidade das crianças nas inferências causais, uma vez que alcançaram maior percentual de desempenho na Categoria III (coerentes e completas) nesse tipo de inferência. Os resultados apresentados indicam que o texto narrativo propicia o estabelecimento de inferências de estado coerentes e completas (Categoria III), enquanto que o texto expositivo propicia o estabelecimento de inferências causais coerentes e completas (Categoria III) no 4º e 5º ano.

Os resultados encontrados convergem com os do estudo de Mahon e Spinillo (2007) ao verificar que em todos os anos escolares investigados as crianças são capazes de estabelecer respostas coerentes e completas (categoria III) nas inferências de causalidade e de estado. No entanto, no estudo anterior, as autoras avaliaram que as crianças maiores (4º ano) apresentaram respostas completas mais frequentemente que as menores (2º ano). Vale salientar que o presente estudo não tinha essa comparação entre os anos escolares como objetivo, nem a mesma seria possível pois ao utilizar textos diferentes nos anos escolares, seria necessária toda avaliação linguística dos textos para se falar de uma equivalência linguística e assim, ser possível comparar um com o outro.

Conforme explicitado anteriormente, o estudo realizado por Spinillo e Almeida (2015) também buscou compreender as relações entre compreensão de texto em diferentes tipos de textos e tipos de inferências. Assim como no presente estudo, a autora observou que o tipo de inferência influencia o tipo de resposta dada pela criança. A autora também observou 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. Esses resultados não foram encontrados no presente estudo, uma vez que as respostas coerentes e incompletas foram raras nos três tipos de texto. Na sua maioria as respostas variaram entre o erro ou o acerto completo.

Para finalizar, conclui-se que a natureza da informação inferencial a ser estabelecida influencia o nível de compreensão que a criança é capaz de apresentar. Considerando que as inferências demandam o estabelecimento de relações de natureza distinta que podem ser mais fáceis ou mais complexas. Essa influência sobre a compreensão do texto não depende apenas das informações inferenciais que estão sendo foco da compreensão, mas também da natureza do texto que está sendo compreendido pela criança. Assim como depende do ano escolar em que a criança esteja matriculada, uma vez que não foi observado um padrão de evolução ou desenvolvimento no estabelecimento dessas inferências. As relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de texto, apresentou-se de forma diferenciada na maioria dos anos escolares investigados, demonstrando que a capacidade de compreensão parece estar mais associada à familiaridade com os tipos textuais do que com a própria estrutura do texto apresentado. Já que crianças de todas os anos investigados foram capazes de estabelecer respostas inferenciais coerentes e completas nos diferentes tipos textuais, no entanto esse tipo de resposta foi mais frequente nos textos narrativos, que são trabalhados no ambiente familiar e escolar desde muito cedo.

6.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Embora haja um vasto número de autores e de estudos acerca da compreensão de textos, ainda há muito o que se investigar sobre esta temática. Devido à complexidade deste processo, há diversas possibilidades de olhares e de procedimentos de investigação. Essas possibilidades variam em função de concepções teóricas e de relações que são estabelecidas entre a compreensão leitora e aspectos diversos como idade, escolaridade e tipos de textos que são alvo da compreensão do leitor. O presente estudo se insere no grupo de estudos que investigam essas relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de texto (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização. Nossos resultados mostraram que crianças do último ano da Educação infantil ao 5º ano do Ensino fundamental são capazes de estabelecer inferências em diferentes tipos textuais. Especificamente os resultados mostraram que estas crianças são capazes de estabelecer inferências de causalidade e de estado em textos narrativos, argumentativos e expositivos.

Diante da importância dessa habilidade, os dados devem ser considerados para reflexão em sala de aula. Os dados desta e de outras pesquisas sobre esta temática, precisam ser disponibilizados nos cursos de formação e nas escolas, para que os professores, agentes centrais para a aprendizagem, estejam atentos a importância desta habilidade e passem a trabalhar com a mesma desde cedo. Pois, mesmo difundida a necessidade do domínio da compreensão de textos para as mais diferentes áreas do conhecimento, o trabalho com a compreensão de textos só é tratado de forma explícita a partir do 2º ano, quando a habilidade de decodificação já está mais consolidada. No entanto, os resultados mostraram que mesmo crianças que ainda não sabem ler de forma convencional, como a maioria das crianças da Educação infantil, são capazes de compreender textos, estabelecendo inferências de causalidade e de estado em textos narrativos, argumentativos e expositivos.

Assim como, a partir dos resultados encontrados parece interessante trabalhar com diferentes tipos de textos desde cedo, mesmo os que são considerados mais difíceis, como o argumentativo e expositivo, possibilitando a familiaridade com esses textos, o que pode facilitar a compreensão porque ela não se expressa da mesma forma em todos os tipos.

6.3 PESQUISAS FUTURAS

Os resultados obtidos e a reflexão sobre a condução desta pesquisa nos sugeriram uma série de aperfeiçoamentos em termos metodológicos, bem como novas questões a serem investigadas. Alguns aspectos não analisados no presente estudo poderiam fomentar objetivos para pesquisas futuras. Um deles corresponde à investigação com anos escolares anteriores e posteriores aos que foram analisados neste estudo. Também é importante a realização de novos estudos com outras populações.

A presente pesquisa foi realizada com crianças de escolas particulares, no entanto é importante observar esse efeito em outro público, tais como crianças de escolas públicas a fim de se compreender se há diferenças quanto ao tipo de escola no desenvolvimento desta habilidade. Uma outra possibilidade seria trabalhar com crianças com comprometimento na fala e não ouvintes, compreendendo o papel da fala e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no desenvolvimento da compreensão de textos. Assim como, seria interessante, a investigação com crianças com dificuldade de aprendizagem e jovens e adultos tardiamente alfabetizados, compreendendo o papel da escolaridade, em especial o papel de habilidades de leitura e escrita no desenvolvimento da compreensão de textos.

Outro aspecto que pode ser investigado em estudos futuros é a análise dos erros apresentados pelas crianças, a fim de se investigar que tipos de erros elas apresentam e se existiriam erros mais elementares ou mais sofisticados frente à compreensão de textos em diferentes tipos de inferência e de textos. Uma análise individual também traria importantes descobertas, possibilitando a construção de uma trajetória cognitiva das crianças através de estudos longitudinais.

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 do processo cognitivos que subjacente às respostas do participante, também o auxilia a tornar-se consciente de seus processos de pensamento durante a compreensão de um texto (metacognição).

O presente estudo optou pela utilização de textos de níveis diferentes em função da escolaridade com o objetivo de evitar que os textos se tornassem fáceis demais para as crianças em anos escolares mais adiantados ou difíceis demais para as crianças em anos escolares mais elementares. Essa lacuna do estudo pode ser suprida em pesquisas futuras, nas quais fosse realizado o acompanhamento linguístico dos diferentes textos buscando uma equivalência nos mesmos. Esse cuidado possibilitaria conhecer e falar com maior segurança sobre como se dá a compreensão de textos nos tipos de inferências e de textos, nos diferentes anos escolares. Assim como possibilitaria examinar o desempenho da compreensão de textos a partir do avanço da escolaridade.

Especificamente no texto expositivo, como um dos objetivos deste tipo de texto é justamente apresentar informações que o leitor não domina, pesquisas futuras poderiam investigar como a estrutura do texto está relacionada à compreensão. Avaliando o quanto de informações “novas” o texto deve conter para que o leitor possa compreendê-lo, além de buscar compreender se é possível trabalhar primeiro com textos mais simples do mesmo conteúdo e depois apresentar o mais complexo, fornecendo estruturas de conhecimento para que as novas informações possam ser integradas e assimiladas. Além disso pesquisas futuras com este tipo textual também poderiam ser realizadas com pessoas mais experientes que possuem conhecimento de mundo sobre diferentes assuntos. Cientes de que uma das dificuldades apontadas para esse tipo textual se refere à tendência a apresentar conteúdos novos, seriam importantes pesquisas em que se comparasse textos com assuntos em que há um domínio ou não por parte dos participantes. Dessa forma seria possível avaliar se a necessidade de familiaridade com texto expositivo está relacionada com pouca familiaridade com o assunto que ele apresenta ou com a pouca familiaridade com as próprias características deste tipo de texto.

Outra possibilidade seria a realização de novos estudos em que se aplique mais de um texto do mesmo tipo textual para os participantes de um mesmo ano escolar, a fim de verificar se o seu desempenho ao responder perguntas inferenciais se mantém semelhante em vários textos de um mesmo tipo.

Sendo assim, as questões não tratadas neste estudo poderiam servir de motivação para pesquisas futuras a fim de que pudesse construir um maior crescimento do conhecimento sobre a compreensão de textos, em especial sobre essa compreensão nos diferentes tipos de inferências e de textos. Poderia assim possibilitar a criação de propostas educacionais que contribuam para a implementação de ações de intervenção que visem um melhor desempenho do aluno, ao mesmo tempo em que poderão surgir elementos que subsidiarão as discussões

sobre o planejamento de cursos de formação inicial e continuada dos professores, propondo uma reflexão sobre conteúdos e metodologias na construção do saber docente.

REFERÊNCIAS¹

- ABREU, A. S. C. *Tarefas de leitura e concepção de texto expositivo pela criança de terceira série*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.
- ALMEIDA, D. D. *Compreensão de textos narrativos e argumentativos por crianças*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2014.
- BAKER, L. & STEIN, N. *The Development of Prose Comprehension Skills*. (Technical Report, nº 12). Center for the study of reading, Champaign, IL: University of Illinois, 1978.
- BEAUGRANDE, R. A. & DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London/New York, Longman, 1981.
- 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*, 18, p. 687-713, 2005.
- BRANDÃO, A.C.P. & SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), p. 253-272, mai-ago, 1998.
- BRANDÃO, A. C. P. & SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), p. 51-62, 2001.
- BROWN, G. & YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- CAIN, K. & OAKHILL, J. V. Inference Making Ability and Relation to Comprehension Failure in Young Children. In *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11: 489-503, 1999.
- CARDOSO, S. B., CARDOSO, D. B., & PAULA, F. V. Conhecimento morfológico derivacional e suas relações com o desempenho na escrita das palavras. *Psicólogo in Formação*, p. 107-129, 2008.
- CASTRO, R. M. C. A. Compreensão de Leitura: aplicação da técnica do procedimento cloze nos ensinos fundamental e médio. *Revistas de Estudos Linguísticos e Literários*, 1(1), p. 70-78, 2008.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Recuperado em 12 de março de 2014, de <http://doczz.com.br/doc/699531/reflex%C3%B5es-sobre-as-infer%C3%Aancias-carla-viana-coscarelli>, 2002.
- COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, 11(1), p. 119-147, 2003.

¹ De acordo com o estilo ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

DELL' ISOLA, R. L. P. *Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural*. 2 ed. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001.

FERREIRA, S. P. A & DIAS, M. G. B. A Escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 7(1), p. 39-49, 2002.

FREEDLE, R.O. & HALE. G. Acquisition on New Comprehension Schemata for Expository Prose by Transfer of a Narrative Schema. In: R.O. FREEDLE (org.) *New Directions in Discourse Processing*. Vol. 11. Series: Advances in Discourse Processing. Norwood: Ablex, 1979.

GRAESSER, A. C., SINGER, M. & TRABASSO, T. *Constructing inferences during narrative text comprehension*, 101(3), p. 371-395, 1994.

GRAESSER, A. C., SWAMER, S. S., BAGGETT, W. B., & SELL, M. A. New models of deep comprehension. In: BRITTON, B. K. & GRAESSER, A. C. (Eds.). *Models of understanding text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 1-32, 1996.

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

GLENBERG, A. M., & ROBERTSON, D. A. Indexical understanding of instructions. *Discourse Processes*, 28, p. 1-26, 1999.

GUTIÉRREZ-CALVO, M. Inferencias en la Comprensión del Lenguaje, In: DE VEJA, A. & CUETOS, A. (coord). *Psicolinguística del Español*. Madrid: Ed. Trotta, 1999.

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

KAMBERELIS, G., & BOVINO, T. D. Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 138-17, 1999.

KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M. & LYNCH, J. Comprehension in preschool and early elementary children: skill development and strategy interventions. In D. S. MCNAMARA. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 27-45, 2007.

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, p. 267-290, 2007.

KINTSCH, W. On comprehending stories. In M. Just & P. Carpenter (Orgs.). *Cognitive process in comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, p. 33-62, 1977.

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. & VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), p. 363-394, 1978.

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

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

LANGER, J. A. *Children reading and writing: structures and strategies*. Westport, CT: Ablex Publishing, 1986.

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, p. 117-141, 2001.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, S. R. *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa*. São Paulo: Vetor, p. 17-32, 2010.

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

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

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino da língua? *Revista em Aberto*. 16(69), p. 64-82, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*, 5a ed., Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCNAMARA, D. S. *Reading comprehension strategies – theories, interventions and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

MCNAMARA, D. S., OZURU, Y. & FLOYD, R. G. Comprehension challenges in the fourth grade: the roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), p. 229-257, 2011.

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

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, p. 69-92, 1996.

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.

RICKHEIT, G; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKHEIT, G; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, p. 3-47, 1985.

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

SALLES, J. F. & PARENTE, M. A. M. Compreensão de textos em alunos de segunda e terceiras séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), p. 71-80, 2004.

SAMPAIO M. C. H. & SPINILLO, A. G. Compreensão de narrativas: Inferências pragmático-culturais. *Cadernos de Estudos Sociais*, 2(2), 529-541, 1986.

SANTA-CLARA, A. & SPINILLO, A. G. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), p. 87-94, 2006.

SANTOS, M. R. M. *O estudo das inferências na compreensão do texto escrito*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008.

SARAIVA, R. A., MOOJEN, S. M. P & MUNARSKI, R. *Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SOARES, A. B. & EMMERICK, T. A. Compreensão de textos em estudantes: características e promoção de competências. In: GUIMARÃES, S. R. K. & MALUF, M. R. (Orgs.). *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições de pesquisa* (pp. 307-342). São Paulo: Vetor, 2010.

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

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

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. & ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(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), 4, p. 63-70, 2012.

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*, 20(3), p. 463-471, 2007.

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. M.; SPINILLO, A. G. & RODRIGUES, S. G. (Orgs.). *Leitura e Produção de Texto* (Vol. 1, pp. 101-136). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SPIRO, J. R. & TAYLOR, B. M. On Investigating Children's Transition from Narrative to Expository Discourse: The Multidimensional Nature of Psychological Text Classification. Technical Report, 195, Center for the Study of Reading. Champaign, IL: University of Illinois, 1980.

STEIN, N. L. & GLENN, G. An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In: FREEDLE (org) *New Directions in Discourse Processing*. Vol 11. Series: Advances in Discourse Processes. Norwood: Ablex, 1979.

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, UK: Whurr Publishers, 1994.

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

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

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, p. 139-153, 2003.

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, p. 23-51, 1979.

APÊNDICE A - TEXTO NARRATIVO PARA O INFANTIL E 1º ANO

Florzinha

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes e feias. A flor era muito bonita e delicada e chamava a atenção de todos que por lá passavam. Mas a flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste.

- Por que você está tão triste? perguntou o passarinho.
- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?
- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma ideia para acabar com sua tristeza. E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim! Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

História adaptada de Brandão e Spinillo (1998)

Perguntas inferenciais	Tipo de Inferência
Por que as árvores não gostavam da flor?	Causal
O que a flor mais queria?	Estado
O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	Estado
Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	Causal
O que fez as sementes crescerem tão rápido?	Causal
Quem eram as amigas da florzinha no final da história?	Estado

APÊNDICE B - TEXTO NARRATIVO PARA O 2º ANO E 3º ANO

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 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. 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.

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 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 que a gente vai brincar?

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, 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 dele. 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.

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

Perguntas Inferenciais	Tipo de Inferência
Qual o esporte que Pedrinho fazia?	Estado
Por que não ia ter mais campeonato?	Causal
Por que os meninos limparam o terreno?	Causal
Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?	Estado
Por que Pedro e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?	Causal
Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?	Estado

APÊNDICE C - TEXTO NARRATIVO PARA O 4º ANO E 5º ANO

Seu Zequinha

Era uma vez um homem chamado Seu Zequinha. Ele tinha muitas cabras. Uma delas chamava-se Brigona. Ela era muito forte e muito braba, e todos os dias avançava nas outras cabras, sempre se metendo em confusão. Brigona tinha uma única amiga chamada Malhada que sempre lhe dava conselhos para que não brigasse. Ela sempre lhe dizia que se ficasse brigando à toa, iria acabar se machucando.

Mas Brigona não escutava o que a amiga dizia e, antes que Malhada acabasse de dar os seus conselhos, ela já estava arranjando encrenca. Um dia, Brigona viu a porta aberta e entrou na casa de Seu Zequinha que tinha ido até a cidade. Foi até o quarto. Lá tinha um espelho muito grande. Brigona olhou no espelho e viu uma cabra grande e forte. Ela quis brigar com a cabra do espelho. Se preparou e deu um grande pulo. O espelho quebrou.

Seu Zequinha chegou em casa, viu as patas de Brigona cortadas e não entendeu o que havia acontecido. Deste dia em diante, ela resolveu seguir os conselhos de Malhada e mudou seu comportamento. As outras cabras, então, ficaram amigas de Brigona que passou a viver muito mais feliz.

História retirada de Ferreira, A. L. (1999). *Produção e consciência metalinguística de textos em crianças: Um estudo de intervenção*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

Perguntas Inferenciais	Tipo de Inferência
Onde Seu Zequinha morava?	Estado
Quem era a cabra que Brigona viu no espelho?	Estado
Quem ela pensou que fosse a cabra do espelho?	Estado
Por que Brigona quis brigar com a cabra do espelho?	Causal
Por que foi que Brigona se machucou?	Causal
Por que, no final da história, as outras cabras ficaram amigas de Brigona?	Causal

APÊNDICE D - TEXTO ARGUMENTATIVO PARA O INFANTIL E 1º ANO

Os animais e a floresta

A floresta é um lugar muito legal. Lá moram animais de todo tipo: grandes e pequenos, que rastejam, que nadam, que voam; bravos e mansos.

Os animais grandes, como o elefante, o rinoceronte e a girafa, dizem que com seus tamanhos é muito mais fácil viver na floresta. Eles conseguem andar por dentro dos rios sem afogar, pegar os frutos nos lugares mais altos e ter uma boa visão de tudo que acontece na floresta.

Já os animais pequenos, como o macaco, o lobo e o coelho, acham que é muito mais legal ser pequeno. Eles conseguem se esconder mais facilmente na floresta, ganham todas as brincadeiras de correr por que são mais velozes e passam por todos os lugares mesmo os mais apertados.

Ao pensarmos sobre as diversas características dos animais, podemos entender que o tamanho muda o jeito de cada animal viver e se divertir na floresta. Mas essas diferenças não podem ser vistas como um problema. Será que os animais iam conseguir aproveitar tudo da floresta se todos eles fossem iguais?

Texto argumentativo elaborado para o presente estudo

Perguntas Inferenciais	Tipo de Inferência
Por que os animais grandes acham que é mais seguro ser grande na floresta?	Causal
Por que os animais pequenos acham que é mais seguro ser pequeno na floresta?	Causal
Como os animais pequenos conseguem fugir do perigo?	Estado
Como os animais grandes conseguem fugir do perigo?	Estado
Onde vivem estes animais: na terra ou na água?	Estado
Por que os animais não iam conseguir aproveitar tudo que a floresta tem se fossem do mesmo tamanho?	Causal

APÊNDICE E - TEXTO ARGUMENTATIVO PARA O 2º ANO E 3º ANO

Tecnologia

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. 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. 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?

Texto argumentativo retirado de Almeida, D. D. (2014). *Compreensão de textos narrativos e argumentativos por crianças*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Perguntas Inferenciais	Tipos de Inferências
Por que, segundo os adultos, os jogos eletrônicos fazem as crianças chegarem atrasadas na escola?	Causal
Por que os adultos entrevistados achavam que os jogos eletrônicos fazem as crianças ter problemas na escola?	Causal
Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa?	Estado
Qual a opinião do autor do texto?	Estado
Por que as crianças achavam que não há risco de se machucar quando estão jogando?	Causal
Como os jogos prejudicam a vida social das crianças, de acordo com os adultos?	Estado

APÊNDICE F - TEXTO ARGUMENTATIVO PARA O 4º ANO E 5º ANO

Autodestruição

Há tempos a questão da preservação do meio ambiente entrou no dia-a-dia das discussões do mundo inteiro. O excesso de poluição emitida pelas indústrias e automóveis e a devastação das florestas são as principais causas do efeito estufa e finalmente se tornaram motivo de preocupação.

Contudo, até agora, os resultados pró-natureza são insignificantes perto dos prejuízos causados a ela. Essa diferença tem razões econômicas. Não é simples nem vantajoso uma fábrica que emite grande quantidade de poluentes comprar equipamentos que amenizam tal emissão.

O mesmo acontece com automóveis, grandes vilões do ar nas cidades. Segundo reportagens, carros e ônibus velhos poluem quarenta vezes mais do que os novos, e não é por falta de vontade que os donos não os trocam, e sim por falta de dinheiro. Concluimos, então, que o mundo capitalista inviabiliza um acordo com o meio ambiente e, enquanto isso, o planeta adocece.

Outros problemas é a falta de informação e educação ambiental. Muitas pessoas ainda desconhecem os malefícios do efeito estufa, como, por exemplo, o aumento da temperatura e, como consequência, a intensificação das secas. Esse desconhecimento somado ao egoísmo e descaso humano trazem-nos uma visão de futuro pessimista.

Das poucas pessoas cientes desse problema, muitas não o levam a sério e não tentam mudar suas atitudes buscando uma solução. Enquanto os efeitos dos nossos atos não atingirem proporções mais danosas, permaneceremos acomodados com a situação, deixando para nossas futuras gerações o dever de “consertar” o meio ambiente. A triste conclusão a que chegamos é a de que a prudência e o bom senso do ser humano não são mais fortes que a sua ambição e egoísmo. Estamos destinados a morrer no planeta que matamos.

Fonte: <http://educacao.brdicas.com.br/2013/11/texto-dissertativo-argumentativo.html>

Perguntas Inferenciais	Tipo de Inferência
Porque para o autor a visão de futuro do mundo é pessimista?	Causal
Porque não é vantajoso para as fábricas comprar equipamentos que amenizam a poluição?	Estado
Como o capitalismo contribui para a destruição do planeta?	Causal
Como o ser humano pode ser mais forte que sua ambição e egoísmo?	Estado
Porque o ser humano está matando o planeta em que vive?	Causal
Qual a opinião do autor do texto?	Estado

APÊNDICE G - TEXTO EXPOSITIVO PARA O INFANTIL E 1º ANO

A Girafa

A girafa vive na África. Seu nome, em árabe ‘zarafa’, quer dizer ‘aquele que anda rapidamente’.

É o animal mais alto da Terra e também um dos mais pesados, perdendo apenas para o elefante e o rinoceronte em peso. Seu corpo é coberto por um pelo amarelado cheio de manchas que são diferentes de um animal para o outro. A girafa raramente emite sons.

Ela vive em bandos de 12 a 15 animais, formados por um macho, suas fêmeas e filhotes.

Por causa da sua altura, ela se alimenta das folhas novas que ficam na parte superior das árvores altas.

O inimigo natural das girafas é o leão, que procura atacá-la quando ela está bebendo água. Este é o melhor momento, porque ela tem que abrir suas longas pernas dianteiras e abaixar seu pescoço comprido para alcançar a água, ficando assim, desprotegida.

Quando está erguida, a girafa percebe o inimigo de longe e se defende com patadas violentas. Por isso, como forma de proteção, a girafa geralmente dorme em pé.

Texto expositivo retirado de Saraiva, R. A.; Moojen, S. M. P; Munarski, R. (2009). Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos. 2. ed.

São Paulo: Casa do Psicólogo.

Perguntas Inferenciais	Tipos de Inferências
Quem é o animal mais pesado: a girafa ou o leão?	Estado
Por que as girafas não são todas iguais?	Causal
Por que elas não comem folhas que estão caídas no chão?	Causal
Qual a vantagem que a girafa tem em ser alta?	Estado
Quando é que a girafa fica mais desprotegida?	Estado
Porque quando está erguida a girafa percebe o inimigo, mesmo quando ele está longe?	Causal

APÊNDICE H - TEXTO EXPOSITIVO PARA O 2º ANO E 3º ANO

Os lobos

O lobo é um dos mamíferos carnívoros e mais espertos e ferozes que existe. Ele ainda é encontrado nas florestas e campos da Sibéria, da Escandinávia, da Ásia e parte da América do Norte.

Seu corpo magro, mas forte, suas longas pernas, próprias para corridas rápidas, uma ótima visão, uma audição extremamente aguçada e dentes poderosos, lhe permitem perseguir e pegar a presa com facilidade, sendo um exímio caçador.

Durante o inverno, quando o alimento escasseia, os lobos se juntam para caçar, formando bandos de até doze indivíduos. O bando é super organizado e costuma caçar à noite. Quando descobre a presa, como um veado, um porco ou uma ovelha, ataca comandado pelo chefe do bando. Os lobos sabem fugir de armadilhas e, ao caminhar pela neve, um atrás do outro, colocam suas patas sobre as pegadas do lobo que vai à frente. Eles conseguem comer de cinco a seis quilos de carne na refeição, mas mostram sua ferocidade ao matar, algumas vezes, mais presas do que são capazes de comer.

Já durante a primavera e o verão, os lobos se acasalam e, depois de dois meses, nascemos filhotes. A mãe amamenta os filhotes e cuida deles por vários meses, ajudada pelo macho. Neste período, eles não vivem em bando. O casal permanece junto pelo resto da vida.

Há muito tempo atrás, quando os homens começaram a ocupar o território dos lobos, estes passaram a atacar pessoas e rebanhos. Foram caçados impiedosamente e, como consequência, entraram para a lista de animais quase em extinção.

Texto expositivo retirado de Saraiva, R. A.; Moojen, S. M. P; Munarski, R. (2009). Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos. 2. ed.

São Paulo: Casa do Psicólogo.

Perguntas Inferenciais	Tipos de Inferências
Por que no inverno os lobos formam bandos?	Causal
Quando é que eles se separam do bando?	Estado
Como os lobos fogem das armadilhas dos homens?	Estado
Por que os homens caçam os lobos?	Causal
Por que os lobos atacam os homens?	Causal
Por que se diz que os lobos são organizados?	Estado

APÊNDICE I - TEXTO EXPOSITIVO PARA O 4º ANO E 5º ANO

Os morcegos

Os morcegos são os únicos mamíferos que voam. Isto é possível porque seus dedos são unidos entre si por uma membrana fina, que se estende desde os lados do corpo, formando as asas.

Eles estão em todos os continentes, menos na Antártica. Os morcegos vivem em lugares escuros como cavernas, frestas de rochas e prédios, sótãos e copas de árvores.

Os morcegos têm hábitos noturnos e, para orientar-se, emitem sons de alta frequência. Estes sons, ao baterem em algum objeto, retornam aos seus ouvidos como um eco, dando a eles a posição de obstáculos.

São os mamíferos que possuem a maior diversidade de hábitos alimentares. Algumas espécies alimentam-se de frutas, outras de insetos e algumas de néctar das flores. Ao contrário do que se pensa, das quase mil espécies de morcegos, apenas três se alimentam do sangue de outros vertebrados. São os morcegos hematófagos, que existem apenas nas Américas.

Os morcegos costumam dormir de cabeça para baixo pelo fato de possuírem corpo e asas grandes, o que os torna muito pesados para ficarem empoleirados como as aves. Esta curiosa posição é, também, uma maneira deles alçarem voo com maior facilidade, pois se deixam cair e já saem com as asas abertas, planando.

Texto expositivo retirado de Saraiva, R. A.; Moojen, S. M. P; Munarski, R. (2009). Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos. 2. ed.

São Paulo: Casa do Psicólogo.

Perguntas Inferenciais	Tipos de Inferências
O que leva as pessoas a pensarem que os morcegos são aves?	Causal
Por que os morcegos parecem, mas não são aves?	Estado
Por que os morcegos não vivem na Antártica?	Causal
Qual temperatura que os morcegos gostam de morar?	Estado
Por que ficam emitindo sons enquanto voam?	Causal
O que comem os morcegos quando são bebês?	Estado

APÊNDICE J: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) seu/sua filho(a) para participar como voluntário da pesquisa Compreensão de textos: Desenvolvimento em diferentes tipos de texto, orientada pela professora Alina Galvão Spinillo e está sob a responsabilidade da estudante de doutorado Jacqueline Travassos de Queiroz domiciliada na Rua Bento Loyola, nº 70, apartamento 704 bloco a, Casa Amarela, Recife-PE, CEP 50710-090. Telefone (81) 3061-4853, (81) 99117-5886 (contato inclusive a cobrar), e-mail para contato jackietravassos@hotmail.com. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o seu/sua filho(a) faça parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr.(a) ou o (a) seu/sua filho(a) não serão penalizados (as) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as relações entre compreensão de texto, tipos de inferências e tipos de texto (narrativo, argumentativo e expositivo) ao longo dos primeiros anos de escolarização. Nesta investigação serão avaliados os tipos narrativo, argumentativo e expositivo. 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 nos diferentes anos escolares analisados. Para esta finalidade serão utilizados três textos: um narrativo, um expositivo 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. Nesta pesquisa pretendem-se estudar três textos: um narrativo e um argumentativo. Só foram encontrados até o momento dois estudos que comparam o desempenho da compreensão de diferentes tipos de textos e elaboração 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 nos diferentes anos escolares. A coleta dos dados será através de entrevistas em três encontros.

Será realizada uma leitura de forma conjunta e após a leitura serão realizadas perguntas inferenciais e literais sobre o texto. O mesmo será feito nos três tipos de texto.

Será realizada a leitura conjunta de três 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 de textos 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 estudante será levado a pensar sobre o texto e sobre o porquê das perguntas realizadas pelo entrevistador, estimulando sua compreensão de textos. 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, 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 gravações e a transcrição das entrevistas serão armazenadas pelo pesquisador em seu computador pelo prazo mínimo de 5 anos. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a identidade do seu/sua filho(a) com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo poderá consultar o no Comitê de Ética em Pesquisa (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (081) 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 textos: Desenvolvimento em diferentes tipos de texto, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e 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.

Recife, ___ de _____ de 2015.

Nome e assinatura do (da) responsável: _____

Nome e assinatura do menor: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

02 testemunhas (não ligadas a equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**ANEXO A – TEXTO NARRATIVO A FLORZINHA: TEXTO ORIGINAL
(BRANDÃO & SPINILLO, 1998)**

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? perguntou o passarinho.

- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?

- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma ideia para acabar com sua tristeza. E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e, enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra.

Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

ANEXO B – TEXTO NARRATIVO PEDRINHO: TEXTO ORIGINAL (MAHON, 2002)

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? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava. 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.

**ANEXO C – TEXTO ARGUMENTATIVO TECNOLOGIA: TEXTO ORIGINAL
(ALMEIDA, 2014)**

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?