

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

DENISE DIAS ALMEIDA

**RELAÇÕES ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E TIPOS DE TEXTOS EM
DIFERENTES SITUAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Recife

2020

DENISE DIAS ALMEIDA

**RELAÇÕES ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E TIPOS DE TEXTOS EM
DIFERENTES SITUAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de doutor em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alina Galvão Spinillo

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A447r Almeida, Denise Dias.
Relações entre compreensão leitora e tipos de textos em diferentes situações de investigação / Denise Dias Almeida. – 2020.
96 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 Cognitiva, Recife, 2020.
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Crianças. 3. Compreensão na leitura. 4. Textos. 5. Aprendizagem. I. Spinillo, Alina Galvão (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-221)

DENISE DIAS ALMEIDA

**RELAÇÕES ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E TIPOS DE
TEXTOS EM DIFERENTES SITUAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO**

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

Aprovada em: 08/05/2020

BANCA EXAMINADORA

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Candy Estelle Marques Laurendon (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Jacqueline Travassos de Queiroz (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Jane Correa (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Lianny Milenna de Sá Melo (Examinadora Externa)
Centro Universitário Brasileiro

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira (Examinadora Externa)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dedico a meus pais Dante e Eliete Almeida.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelas pessoas presentes em minha vida e pelas bênçãos.

Aos meus pais pelo amor, dedicação e apoio. Agradeço imensamente pelo suporte em todos estes anos. Aos meus irmãos, Victor e Martha, sou grata pelo amor, companheirismo, participação na minha vida, pela cumplicidade e ajuda. Ao meu sobrinho Ian pelos abraços, passeios e momentos de diversão.

A minha orientadora Alina Spinillo pela dedicação, carinho e pela amizade durante todos esses anos. Não conseguiria realizar essa tese e chegar tão longe sem a sua generosidade e ensinamentos.

Aos amigos que fiz durante esta trajetória e aos amigos antigos pelos momentos de desabafo e de auxílio. Agradeço a Débora Alves de Amorim e a Maria Aline Rodrigues pelo suporte e cumplicidade desde o início do processo de seleção do doutorado e até os dias de hoje. À Leidy Johana Peralta Marin, a Ilka Medrado e a Anna Katarina Barbosa pelo companheirismo nesta jornada, obrigada.

Em especial agradeço as amigas Bárbara Bezerra Arruda Câmara e a Michelle França Dourado Neto Pires pelas contribuições na análise deste trabalho.

Aos queridos professores que fazem parte deste programa de pós-graduação pelo aprendizado.

Agradeço imensamente as professoras Candy Laurendon e Jane Correa pelas colocações e discussão do projeto de qualificação. Agradeço novamente as professoras citadas e a Angela Naschold, Jacqueline Travassos, Lianny Melo, Sandra Ataíde e Vera Wannmarcher pela disponibilidade para leitura e participação na defesa desta tese.

Aos pesquisadores que disponibilizaram seus artigos gratuitamente.

A direção das escolas participantes, as professoras e aos pais e responsáveis pelos estudantes. Agradeço muito a todas as crianças que participaram e contribuíram para a elaboração desta tese.

Aos queridos funcionários da Secretaria da PPG pelos esclarecimentos, suporte e apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

E a todos que contribuíram nesta caminhada, obrigada!

RESUMO

A compreensão leitora é fundamental tanto para a aprendizagem escolar, em todos os seus segmentos, como para o sucesso na realização de atividades cotidianas em uma sociedade letrada. Além de relevante, é atividade complexa que envolve diferentes dimensões (cognitiva, social e linguística). A maioria das pesquisas com crianças investiga a compreensão de textos narrativos, sendo raras aquelas que examinam outros tipos de texto como é o caso do presente estudo que envolve textos narrativos, argumentativos e expositivos. A compreensão leitora desses três tipos de texto foi avaliada a partir de dois recursos metodológicos (o método pergunta-resposta e a reprodução oral do texto; e em função da modalidade de leitura (leitura em voz alta e silenciosa). Foi realizada, ainda, uma entrevista sobre a opinião da criança acerca de qual dos três textos era o mais fácil e qual o mais difícil, justificando sua resposta. Participaram do estudo 48 crianças de 10 anos, alunas do 5º ano do ensino fundamental de escolas particulares em Petrolina-PE. Metade dos participantes fazia a leitura em voz alta e a outra metade fazia leitura silenciosa. Após a leitura de cada texto, a criança era solicitada a reproduzi-lo oralmente e a responder perguntas inferenciais (causais e de estado) sobre ele. Tanto as reproduções como as respostas dadas às perguntas foram classificadas em categorias hierárquicas. As reproduções foram melhores no texto narrativo que no argumentativo e expositivo, nos quais as crianças tiveram o mesmo nível de dificuldade. O desempenho nos três textos na tarefa de perguntas foi satisfatório, sendo isso mais expressivo em relação ao texto narrativo. Este padrão de resultados foi o mesmo nas duas tarefas, concluindo-se que, independentemente de ser uma compreensão global (reprodução) ou ser uma compreensão local (perguntas inferenciais), o texto narrativo foi o mais fácil de ser compreendido, enquanto não havia diferenças entre os dois outros textos. Observou-se que nesta faixa etária o tipo de pergunta (causal e de estado) não teve qualquer influência sobre a compreensão em nenhum dos três textos. A modalidade de leitura não influenciou a qualidade das reproduções e nem tampouco das respostas na tarefa de perguntas, sendo isso observado em relação a cada tipo de texto. Concluiu-se que a modalidade de leitura não teve impacto sobre a compreensão dos textos. Na entrevista de opinião, a maioria dos participantes indicou o texto narrativo como o mais fácil de compreender e o argumentativo como o mais difícil. Esta opinião sobre sua própria compreensão está em acordo com o desempenho observado nas duas tarefas, concluindo-se que as crianças emitiram julgamentos apropriados acerca de sua própria compreensão. Vocabulário, memória, tamanho e conteúdo do texto foram as razões apontadas nos julgamentos. Nos três

tipos de textos, a razão predominante era relativa ao conteúdo, não se observando uma relação específica entre uma dada razão e um tipo particular de texto, podendo as razões se aplicarem a qualquer um dos três textos investigados. Pesquisas futuras são discutidas.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Crianças. Modalidade de Leitura. Perguntas Inferenciais. Reprodução de Textos. Tipos de Textos.

ABSTRACT

Reading comprehension is fundamental both for school learning, in all its segments, and for success in carrying out daily activities in a literate society. In addition to being relevant, it is a complex activity that involves different dimensions (cognitive, social and linguistic). Most research with children investigates the understanding of narrative texts, with few examining other types of text, as is the case in the present study, which involves narrative, argumentative and expository texts. The reading comprehension of these three types of text was evaluated based on two methodological resources (the question-answer method and the oral reproduction of the text; and according to the reading modality (reading aloud and silently). We also did an interview about the child's opinion on which one of the three texts was the easiest and which one was the most difficult, justifying his/her answer. 48 children aged 10, students of the 5th year of the elementary school in private schools in Petrolina-PE participated in the study. Half of the participants read aloud and the other half did silent reading. After reading each text, the child was asked to reproduce it orally and answer inferential questions (causal and state) about it. Both the reproductions and the answers given to the questions were classified in hierarchical categories. The reproductions were better in the narrative text than in the argumentative and expository ones, in which the children had the same level of difficulty. The performance in the three texts in the question task was satisfactory, being more expressive in relation to the narrative one. This pattern of results was the same in both tasks, concluding that, regardless of whether it is a global understanding (reproduction) or a local understanding (inferential questions), the narrative text was the easiest to understand, while there were no differences between the two other texts. It was observed that in this age group, the type of question (causal and state) had no influence on understanding in any of the three texts. The reading modality did not influence the quality of the reproductions or the answers in the question task, which was observed in relation to each type of text. It was concluded that the reading modality had no impact on the understanding of the texts. In the opinion interview, most participants indicated the narrative text as the easiest to understand and the argumentative as the most difficult. This opinion about their own understanding is in agreement with the performance observed in the two tasks, concluding that the children made appropriate judgments about their own understanding. Vocabulary, memory, size and content of the text were the reasons mentioned in the judgments. In the three types of texts, the predominant reason was relative to the content,

not observing a specific relationship between a given reason and a particular type of text, so the reasons can be applicable to any of the three investigated texts. Future research is discussed.

Keywords: Reading Comprehension. Children. Reading Mode. Inferential Questions. Reproduction of Texts. Types of Texts.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Ordem de apresentação dos textos em cada grupo de participantes..... | 42 |
| Quadro 2 - Tipos e ordem de perguntas apresentadas em cada tipo de texto..... | 44 |
| Quadro 3 - Blocos de conteúdo do texto narrativo..... | 46 |
| Quadro 4 - Blocos de conteúdo do texto argumentativo..... | 46 |
| Quadro 5 - Blocos de conteúdo do texto expositivo..... | 47 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Número (máximo: 48) e porcentagem (em parênteses) de categorias de Reprodução por tipo de texto..... | 65 |
| Tabela 2 - Valores de significância do Teste Wilcoxon comparando as categorias em cada Tipo de texto..... | 65 |
| Tabela 3 - Número (máximo: 24) e porcentagem (em parênteses) de categorias de Reprodução em cada modalidade de leitura em cada tipo de texto..... | 66 |
| Tabela 4 - Número e porcentagem (em parênteses) de respostas classificadas em cada categoria por tipo de texto (máximo: 288)..... | 67 |
| Tabela 5 - Valores de significância no Teste de Wilcoxon comparando as categorias de resposta em cada tipo de texto..... | 68 |
| Tabela 6 - Número e porcentagem de categorias de respostas em cada tipo de pergunta no geral..... | 68 |
| Tabela 7 - Número e porcentagem (em parênteses) de categorias de resposta em cada pergunta e em cada texto..... | 69 |
| Tabela 8 - Valores de significância do Wilcoxon comparando os tipos de perguntas em cada categoria e em cada texto..... | 69 |
| Tabela 9 - Número e porcentagem de categorias de resposta em função da modalidade de leitura dos textos..... | 70 |
| Tabela 10 - Valores de significância do Teste de Wilcoxon comparando as categorias de resposta em cada modalidade de leitura..... | 70 |
| Tabela 11 - Número (máximo: 144) e porcentagem (entre parênteses) das categorias de resposta em cada texto e modalidade de leitura..... | 71 |
| Tabela 12 - Valores de significância no Teste de Wilcoxon nas comparações entre as categorias de respostas em cada modalidade de leitura e em cada texto..... | 71 |
| Tabela 13 - Número (máximo: 48) e porcentagem (entre parênteses) de julgamentos emitidos por cada participante da entrevista de opinião..... | 72 |
| Tabela 14 - Valores de significância no Teste Wilcoxon comparando os tipos de texto em cada julgamento emitido..... | 72 |
| Tabela 15 - Número e porcentagem (em parênteses) de tipos de razões dadas pelas crianças em seus julgamentos em relação a cada texto..... | 73 |
| Tabela 16 - Número e porcentagem (em parênteses) de tipos de razões dadas pelas | |

| | |
|--|----|
| crianças em função dos julgamentos emitidos..... | 74 |
| Tabela 17 - Tempo médio de leitura em cada modalidade por tipo de texto..... | 74 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 | CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS..... | 18 |
| 2.1 | COMPREENSÃO DE TEXTOS..... | 18 |
| 2.2 | INFERÊNCIAS..... | 19 |
| 2.3 | AS PROPRIEDADES DOS TRÊS TIPOS DE TEXTOS ESTUDADOS NESTA PESQUISA..... | 21 |
| 2.4 | MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM CRIANÇAS..... | 23 |
| 2.5 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DA REPRODUÇÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA EXAMINAR A COMPREENSÃO DE TEXTO.... | 24 |
| 2.5.1 | Pesquisas sobre compreensão de textos e outras habilidades linguísticas.... | 25 |
| 2.5.2 | Pesquisas que comparam o desempenho em diferentes tarefas de compreensão | 27 |
| 2.5.3 | Leitura em voz alta e de forma silenciosa..... | 30 |
| 2.6 | CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS TEXTOS ADOTADOS EM PESQUISAS SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS..... | 31 |
| 2.6.1 | Textos expositivos..... | 31 |
| 2.6.1.1 | Avaliação da compreensão leitora em textos expositivos por meio de testes em Larga escala..... | 31 |
| 2.6.1.2 | Pesquisas sobre a compreensão leitora em textos expositivos..... | 32 |
| 2.7 | PESQUISAS SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS | 34 |
| 2.8 | PESQUISAS QUE COMPARAM A COMPREENSÃO LEITORA EM DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS..... | 35 |
| 3 | OBJETIVOS DO ESTUDO E SUA RELEVÂNCIA..... | 41 |
| 4 | MÉTODO..... | 42 |
| 4.1 | PARTICIPANTES..... | 42 |
| 4.2 | PLANEJAMENTO EXPERIMENTAL, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS.. | 42 |
| 4.2.1 | Tarefa 1: Reprodução..... | 43 |
| 4.2.2 | Tarefa 2: Pergunta-resposta..... | 43 |
| 4.2.3 | Entrevista de Opinião..... | 45 |
| 5 | SISTEMA DE ANÁLISE EM CADA TAREFA..... | 46 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5.1 | TAREFA DE REPRODUÇÃO..... | 46 |
| 5.1.1 | Categorias de reprodução do texto narrativo..... | 47 |
| 5.1.2 | Categorias de reprodução do texto argumentativo..... | 49 |
| 5.1.3 | Categorias de reprodução do texto expositivo..... | 51 |
| 5.2 | TAREFA 2: PERGUNTAS..... | 55 |
| 5.3 | ENTREVISTA DE OPINIÃO..... | 58 |
| 6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 65 |
| 6.1 | TAREFA 1: REPRODUÇÃO..... | 65 |
| 6.1.1 | Categorias de reprodução e tipo de texto..... | 65 |
| 6.1.2 | Categorias de reprodução e modalidade de leitura em cada tipo de texto..... | 66 |
| 6.2 | TAREFA 2: PERGUNTAS..... | 67 |
| 6.2.1 | Categorias de resposta e tipo de texto..... | 67 |
| 6.2.2 | Categoria de resposta e tipo de pergunta..... | 68 |
| 6.2.3 | Categorias de resposta e modalidade de leitura..... | 70 |
| 6.3 | ENTREVISTA DE OPINIÃO..... | 72 |
| 6.3.1 | Os julgamentos emitidos..... | 72 |
| 6.3.2 | As razões das dificuldades em compreender os textos..... | 73 |
| 6.3.3 | Tempo gasto na leitura dos textos em cada modalidade..... | 74 |
| 7 | DISCUSSÃO E CONCLUSÕES..... | 76 |
| 7.1 | PRINCIPAIS RESULTADOS E CONCLUSÕES..... | 78 |
| 7.1.1 | A compreensão dos diferentes tipos de textos investigados por meio de diferentes Recursos metodológicos..... | 78 |
| 7.1.2 | A modalidade de leitura..... | 80 |
| 7.1.3 | A opinião das crianças sobre sua própria compreensão..... | 81 |
| 7.2 | PESQUISAS FUTURAS..... | 82 |
| | REFERÊNCIAS..... | 85 |
| | ANEXO A - Texto narrativo Seu Zequinha..... | 94 |
| | ANEXO B - Texto argumentativo Autodestruição..... | 95 |
| | ANEXO C - Texto expositivo Os morcegos..... | 96 |

1 INTRODUÇÃO

A compreensão leitora envolve ativamente estabelecer relações entre as partes do texto, entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Bons leitores constroem representações mentais coerentes, elaborando inferências, monitorando sua compreensão e utilizando múltiplas estratégias para a construção de significado (RAY; MEYER, 2011). Considerada habilidade relevante para a vida em uma sociedade letrada, consiste em uma das mais complexas atividades cognitivas (IRRAZÁBAL; SAUX, 2005) que envolve além da dimensão cognitiva, uma dimensão social e linguística (SPINILLO, 2013).

Dentre os diferentes modelos teóricos que procuram explicar como ocorre a compreensão de textos, o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) é o mais adotado pelos estudiosos da área. Este modelo concebe que a compreensão é fruto da organização e construção de informações explícitas no texto em conjunto com o conhecimento prévio do leitor. Durante a leitura, o leitor constrói representação mental das proposições e integra as informações dispostas no texto com o seu conhecimento de mundo. Durante este processo, as inferências são imprescindíveis para construir a coerência global e preencher as lacunas do texto.

Diversas perspectivas teóricas (e.g., BRITTON; GRAESSER, 1996) consideram as inferências como responsáveis pela compreensão profunda do texto; e diversos autores apontam as inferências como algo que diferencia leitores mais sofisticados de leitores mais elementares (e.g., KING, 2007; LEÓN, 2004; LEÓN, SOLARI, OLMOS; ESCUDERO, 2011; MARCUSCHI, 2008; OAKHILL, CAIN; ELBRO, 2015; VIDAL-ABARCA; RICO, 2003; YUILL; OAKHILL, 1991). As inferências são cruciais para a compreensão, pois são construções realizadas pelo leitor ao conectar seus conhecimentos prévios e as informações veiculadas no texto. O leitor realiza atividades cognitivas para inferir as intenções do autor e informações diversas, tendo em vista que nem tudo está explícito no texto.

O estabelecimento de inferências por crianças na compreensão de textos tem sido investigado a partir de diferentes recursos metodológicos. Como discutido por Spinillo, Hodges e Arruda (2016), apontam para o fato de que os diferentes recursos metodológicos permitem investigar aspectos distintos da compreensão leitora que é um fenômeno multifacetado.

Entretanto, a maioria das pesquisas realizadas com crianças utiliza o método pergunta-resposta para investigar a compreensão: após a leitura de um texto a criança é solicitada a responder perguntas que versam sobre informações literais e inferenciais a respeito do texto.

Devido a esta natureza multifacetada, o presente estudo se utilizará de diferentes recursos metodológicos para investigar a compreensão leitora de crianças.

Outro aspecto que merece ser destacado acerca da literatura na área é o fato de que pesquisas sobre a compreensão leitora em crianças na maioria das vezes são realizadas por meio de textos narrativos, especificamente histórias. Contudo, pesquisas recentes têm investigado outros tipos de textos. Por exemplo, há estudos com textos expositivos (e.g., BAŞTUĞ, 2014; LEINHARDT; YOUNG, 1996; MCNAMARA, OZURU; FLOYD, 2011), ou que investigam o texto narrativo e o expositivo conjuntamente (e. g., BARETTA, TOMITCH, MACNAIR, LIM; WALDIE, 2009; ÇAKIR, 2008; JOU; SPERB, 2009; LEÓN, OLMOS, ESCUDERO, CAÑAS; SALMERÓN, 2006; MCNAMARA, OZURU; FLOYD, 2011), e ainda alguns, mesmo que raros, que examinam a compreensão de crianças em relação a textos argumentativos (SPINILLO; ALMEIDA, 2014; QUEIROZ, 2017; MELO, 2017; ALMEIDA, SPINILLO; LIMA, 2019).

O que se percebe é que as relações entre compreensão leitora e tipos de texto são alvo de interesse recente entre os pesquisadores, sendo neste cenário que se insere a presente investigação que examina, por meio de diferentes recursos metodológicos, como crianças estabelecem inferências ao serem solicitadas a compreender textos de diferentes tipos, a saber: narrativo, argumentativo e expositivo.

Em estudo anterior, Spinillo e Almeida (2014) investigaram as relações entre compreensão de textos e tipos de textos (argumentativo e narrativo), considerando se as características estruturais de textos de diferentes tipos influenciam na compreensão. Cem estudantes com idade de 9 anos responderam a perguntas inferenciais causais, de estado e de previsão e a perguntas de explicação. As respostas foram classificadas em categorias de acordo com a coerência, completude e plausibilidade. Os dados mostraram que as características estruturais dos textos influenciam na natureza da inferência gerada e na compreensão do texto.

Desta forma, o presente estudo buscou dar continuidade, aprofundar e ampliar a investigação acerca das relações entre compreensão de textos e tipos textuais em crianças, especificamente quanto ao estabelecimento de inferências. Além de investigar uma maior diversidade de textos, inserindo o texto expositivo, a presente investigação explora diferentes recursos metodológicos, empregando o método de pergunta-resposta (envolvendo perguntas inferenciais sobre o texto e perguntas de explicação sobre as bases geradoras das respostas dos participantes) e o método de reprodução do texto.

O objetivo desta investigação, realizada com crianças de 9 e 10 anos cursando o 5º ano do ensino fundamental foi examinar se e como a compreensão de um mesmo leitor varia em

função das propriedades estruturais do tipo de texto que está sendo lido. Como objetivo adicional, o estudo buscou investigar se a compreensão desses textos varia em função do tipo tarefa: responder perguntas e reproduzir o texto lido.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 COMPREENSÃO DE TEXTOS

Compreender textos escritos envolve a construção de um modelo mental do que é nele veiculado, isto é, representar mentalmente o mundo (real ou imaginário) descrito no texto. Para este fim é necessário identificar letras, reconhecer palavras, estruturar frases e guardar informações na memória (YUILL; OAKHILL, 1991). Estes processos abarcam ainda a transformação de grafema em fonema, o conhecimento prévio e a adição de informações implícitas (YUILL; OAKHILL, 1991; BRANDÃO; SPINILLO, 1998; ANDRADE; DIAS, 2006).

De maneira geral, esses aspectos estão associados a diferentes dimensões. Segundo Spinillo (2013), existem três dimensões envolvidas na compreensão de textos: social, linguística e cognitiva. A dimensão social refere-se aos propósitos de leitura e ao contexto em que o texto e o leitor estão inseridos, assim como aos conhecimentos prévios do leitor que são acionados durante a leitura, conhecimentos esses relacionados às experiências por ele vivenciadas. A dimensão linguística refere-se ao conhecimento linguístico do leitor que perpassa a decodificação, o vocabulário, a gramática e a estrutura do texto. Este conhecimento permite que sejam gerados significados com base em relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais do texto.

A dimensão cognitiva, por sua vez, refere-se à memória, ao monitoramento da leitura e às inferências, que são considerados processos de alto nível. Embora indissociáveis, como comenta a autora, essas dimensões podem ser investigadas separadamente. Na presente pesquisa, a dimensão linguística e cognitiva são o foco, uma vez que se investiga textos com propriedades linguísticas distintas e o estabelecimento de inferências.

Compreender um texto pode ser definido como uma atividade de solução de problemas. Para que a compreensão seja bem-sucedida é necessário traduzir as palavras em conhecimento, significado ou ideias. Este processo é uma tarefa de natureza cognitiva e linguística que envolve fatores como a idade, interação autor-leitor, tipo de texto (BRANDÃO; SPINILLO, 1998; MARCUSCHI, 2008).

Para Marcuschi (2008), compreender um texto é um processo cognitivo, uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução baseada em conhecimentos, experiências e ações interativas. A compreensão está intrinsecamente ligada à produção de sentidos. E como atividade, a compreensão pode ser desenvolvida e classificada em níveis. McNamara e Kendeou

(2011) creditam à geração de inferências e ao conhecimento prévio do leitor papel central na compreensão de textos.

Autores como Coscarelli (2003), Marcuschi (1996, 2008), Oakhill e Yuill (1996), Spinillo e Mahon (2007) e Yuill e Oakhill (1991) caracterizam a compreensão como processo inferencial, pois o texto não traz todas as informações, e com a elaboração das inferências é possível construir significado e uma representação mental organizada do texto.

As inferências estão presentes em diferentes modelos teóricos da literatura. Um dos modelos de maior aceitação na área, que é aqui adotado, é o Modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998). De acordo com este modelo, a compreensão de textos é um processo que integra e constrói sentidos e novas informações a partir da conexão entre informações veiculadas no texto e o conhecimento de mundo do leitor. Este modelo é composto por duas instâncias: o texto-base e o modelo situacional.

O texto-base é uma representação mental baseada na integração das proposições mencionadas no texto; enquanto o modelo situacional é uma representação mental que corresponde às elaborações do leitor a partir de seus conhecimentos prévios (linguísticos e de mundo). Importante ressaltar que se constrói representação do texto e do conhecimento ativado através do significado das palavras e proposições.

É na fase de construção que a memória de trabalho ativa conhecimentos prévios que possibilitam a construção de inferências, o que contribui para a coerência global e preenchimento das lacunas do texto. Já na integração acontece o processo de conectar as inferências que foram filtradas, tendo em vista que algumas podem ser contextualmente inadequadas, ou seja, garante que as inferências e elaborações dos conhecimentos são apropriadas contextualmente (KINTSCH, 1998; KINTSCH; WELSCH, 1991). Considerando a importância das inferências para a compreensão de textos, o tópico seguinte será dedicado a este processo cognitivo de alto nível.

2.2 INFERÊNCIAS

As inferências são consideradas um dos pilares da cognição humana. Essa relevância é observada em relação à compreensão de textos. Coscarelli (2002) alerta que há certa dificuldade em conceituar as inferências. Desta forma, faz-se relevante apresentar diferentes conceitos deste termo e seus principais tipos. Segundo Coscarelli (2003), as inferências podem ser definidas como informações agrupadas à representação mental do texto a partir de informações

organizadas em esquemas que são ativados durante a leitura. E ao adicionar conhecimento de mundo do leitor, é possível compreender metáforas, ironias, humor. Inferências são as representações mentais construídas na leitura, em que o leitor complementa, omite e substitui informações do texto (LEÓN et al., 2011).

Yuill e Oakhill (1991) apontam que os textos deixam muitas informações implícitas, e é necessário que o leitor preencha essas lacunas. As autoras esclarecem que a compreensão de sentenças não constituiria a compreensão, pois é preciso ligar as frases para obter a informação coerente. Para integrar as informações é necessário habilidades como avaliação da estrutura do texto, das ideias principais e a elaboração de inferências adequadas.

As inferências são estabelecidas para preencher as lacunas do texto, de forma que o leitor acrescenta novas proposições para transformar a informação, pois nem tudo está presente no texto (KOCH, 2014; MARCUSCHI, 2008). A integração de novos conhecimentos é oriunda do conhecimento prévio (de mundo) do leitor e sua articulação com as informações do texto.

Na literatura observou-se que os autores classificam as inferências em diferentes tipos, tomando por base o texto narrativo e diferentes parâmetros em suas taxonomias. Warren, Nicholas e Trabasso (1979), por exemplo, classificam as inferências a partir da natureza da informação em: lógicas (relações causais entre as proposições do texto), informacionais (informações sobre eventos e personagens) e avaliativas (julgamento do leitor sobre a ação dos personagens, por exemplo).

Graesser, Singer e Trabasso (1994) e Vidal-Abarca e Rico (2003), por sua vez, classificam as inferências em função de sua origem: intratextuais (derivadas de conexões entre palavras, sentenças e proposições) e extratextuais (derivadas de conexões entre o que está explicitado no texto e o conhecimento de mundo do leitor). Marcuschi (2008) também considera a base textual (inferências lógicas e semânticas) e a base contextual (pragmáticas e cognitivas). A partir dessa taxonomia, o autor propôs 12 tipos de inferências: dedução, indução, particularização, generalização, sintetização, paráfrase, associação, avaliação ilocutória, reconstrução, eliminação, acréscimo, falseamento.

Diversos autores (e.g., COSCARELLI, 2002; OAKHILL; CAIN, 2004; OAKHILL; CAIN; MCCARTHY, 2015) classificam as inferências em de coerência e elaborativas. As de coerência versam sobre conexões entre informações explícitas no texto e entre informações referentes ao conhecimento de mundo do leitor. As inferências elaborativas referem-se a informações adicionais e periféricas que não são estritamente necessárias para a compreensão do texto (avaliações sobre personagens, eventos). Graesser e Zwaan (1995), por sua vez,

classificam as inferências em função do momento em que são estabelecidas: online (durante a leitura do texto) e off-line (após a leitura do texto).

De acordo com Spinillo e Almeida (2014), uma única taxionomia não é suficiente para cobrir todos os aspectos que caracterizam uma inferência e as classificações propostas pelos estudiosos adotam parâmetros distintos para identificar os diferentes tipos de inferências. A classificação de Graesser et al. (1994), adotada em estudos anteriores (SPINILLO; MAHON, 2007; 2015; SPINILLO; ALMEIDA, 2014), é também utilizada na presente investigação, excetuando-se a inferência de previsão que não será considerada, como o foi nas pesquisas anteriores.

Na realidade, apenas as inferências causais e de estado foram tratadas. A inferência de estado se refere a informações sobre tempo, local, personagem, fatos e eventos; e as causais se referem a relações de causa e efeito entre fatos, eventos e as ações dos personagens. Essas inferências estão presentes na maioria das classificações apresentadas na literatura, ainda que com diferentes terminologias. Além disso, são consideradas apropriadas para textos de diferentes tipos, como os narrativos, argumentativos e expositivos.

2.3 AS PROPRIEDADES DOS TRÊS TIPOS DE TEXTOS ESTUDADOS NESTA PESQUISA

Faz-se relevante diferenciar tipos textuais de gêneros textuais, esclarecendo que neste estudo surge como mais apropriado referir-se a tipos do que a gênero. Considera-se gênero textual os que exercem função comunicativa e social (ALEXOPOULU, 2010; JESUS, 2010; MARCUSCHI, 2003; TRAVAGLIA, 2007). Muitas vezes são difíceis de especificar devido à sua abrangência, como por exemplo, carta, sermão, aula expositiva, resenha, conferência, editais, entre outros. Por outro lado, tipo textual refere-se à organização e à estrutura dos textos, sendo em menor número.

Segundo Marcuschi (2003), possuem em sua composição aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais e relações lógicas, e seriam somente cinco tipos: argumentativo, descritivo, expositivo, injuntivo e narrativo. Na presente investigação, o caráter comunicativo dos textos, embora de grande relevância, não é tratado. Na realidade, o foco da pesquisa se voltou especificamente para os aspectos composicionais dos textos, em particular, suas propriedades estruturais que o caracterizam. Justifica-se, assim, a opção por tipos de textos. Importante mencionar o que comentam van Dijk (1992) e van Dijk e Kintsch (1983), de que os tipos de

textos possuem uma estrutura ou esquema que remetem aos elementos constitutivos deste tipo textual.

Os tipos de textos tratados nesta investigação foram o texto narrativo, o argumentativo e o expositivo. Os textos narrativos podem ser classificados em histórias, relato de experiências pessoais, casos e *scripts* (HUDSON; SHAPIRO, 1991; PERRONI, 1992). Na presente investigação o texto narrativo foi a história. De modo geral, uma história prototípica é constituída por uma introdução da cena e dos personagens, seguida de uma trama ou situação-problema e por um desfecho.

Spinillo (2001, p.75) define a história como “um texto que descreve algo que aconteceu ou que poderia acontecer, eventos que envolvem protagonistas, lugares e ações. Apresenta uma sequência e uma cadeia de sentidos expressas linguisticamente”. Observa-se nesta definição que a história se caracteriza pela descrição de uma sucessão de eventos que são apresentados de modo que o leitor crie uma representação mental acerca do texto.

Para isso, a narrativa se apoia em uma sequência temporal e em relações causais que indicam a ordem em que os fatos ocorreram e que estabelecem relações entre as ações dos personagens e suas motivações/metapas, procurando garantir a continuidade da cadeia de episódios. Nota-se ainda o uso de conjunções temporais, fato este que ocorre para manter a sequencialidade dos eventos (SPINILLO; SILVA, 2010).

O texto argumentativo, por sua vez, de acordo com Leitão (2001), envolve as seguintes instâncias: ponto de vista, que expressa a opinião de alguém (escritor, personagens) a respeito de um tema polêmico; justificativa (argumento de suporte), que se refere às razões que sustentam os pontos de vista; e os contra-argumentos, que são as possíveis objeções e restrições frente a um ponto de vista e suas justificativas. As relações causais/explicativas assumem papel crucial na argumentação, assim como as reações contrárias a uma dada posição. Uma vez apresentadas as posições a favor e contrárias a um ponto de vista, o texto poderá finalizar com uma conclusão.

O texto expositivo caracteriza-se pela descrição e explicação de conteúdos geralmente novos. Utilizam enunciados genéricos, evidências e relações lógicas das ideias, e diferencia-se de outros textos devido a sua função comunicativa, tentando tornar compreensível o tema explicitado. Contudo, não tem como objetivo que o leitor tome um posicionamento – como ocorre no texto argumentativo (SAUX, IRRAZÁBAL; BURIN, 2014). Outra característica é a intencionalidade em mostrar os detalhes do assunto, problema ou objeto de análise, e a estrutura se ajusta de acordo com as informações veiculadas no texto. Este tipo textual divulga

informação nova, busca objetividade e precisão conceitual (ÁLVAREZ ANGULO; RAMÍREZ BRAVO, 2010).

Considerado uma fonte de aquisição de novos conhecimentos, o texto expositivo incorpora elementos informativos, explicativos e até argumentativos, dependendo do contexto e de sua função. O texto expositivo, diferentemente do narrativo, não é organizado de forma tão determinada como a história, sendo sua estrutura pouco definida. Por não ser possível identificar de forma tão clara sua estrutura, é necessário que o leitor tenha desenvolvido estratégias para reconhecimento e compreensão de textos expositivos (ESCUDERO; LEÓN, 2007).

Como comentado na introdução, a presente pesquisa envolve tanto diferentes tipos de textos, como também diferentes recursos metodológicos na investigação da compreensão de textos. Em vista disso, torna-se relevante discutir acerca dos diferentes métodos de investigação da compreensão de textos em crianças.

2.4 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM CRIANÇAS

Spinillo, Hodges e Arruda (2016) abordam as diferentes metodologias utilizadas nos estudos de compreensão de textos a partir de dois parâmetros: (i) unidades linguísticas que são alvo de análise nas pesquisas, como a palavra, a sentença e o texto como um todo; e (ii) o momento em que a compreensão é avaliada: durante ou após a leitura do texto.

Em relação aos métodos que tem a palavra como foco, frequentemente utiliza-se procedimentos que requerem do leitor o reconhecimento, a identificação ou a nomeação de palavras apresentadas em um texto ou de forma isolada (SPINILLO, HODGES; ARRUDA, 2016). Considera-se o tempo de leitura como importante medida, visto que o tempo necessário para a nomeação da palavra varia em função de sua familiaridade por parte do leitor (por exemplo, KENDEOU; VAN DEN BROEK, 2007).

Há métodos em que o vocabulário é o foco, em que o Teste Cloze surge como o mais utilizado pelos pesquisadores. O teste consiste, basicamente, no preenchimento de lacunas em um texto, de forma que o leitor preenche a lacuna com uma palavra (de forma livre ou no formato de múltipla escolha). Este teste requer que o leitor integre informações textuais para escolher a palavra que seja mais apropriada a partir de aspectos de natureza semântica e sintática.

Considerando a sentença como objeto de análise, alguns procedimentos requerem que o leitor identifique se uma dada sentença seria verdadeira ou falsa em relação a um dado texto.

Outras pesquisas comparam o tempo de leitura de sentenças que variam quanto ao fato de conterem informações explícitas ou implícitas, posto que o tempo de leitura da sentença é maior quando a sentença possui informações inferenciais do que quando possui informações literais (ver KENDEOU; VAN DEN BROEK, 2007).

Spinillo, Hodges e Arruda (2016) afirmam que o método mais utilizado nas pesquisas na área é o de pergunta-resposta em que a criança responde perguntas que podem ser de conteúdo, de explicação, do tipo verdadeiro e falso ou de múltipla escolha.

Os autores ainda apontam a existência de duas metodologias de leitura que avaliam o momento em que a compreensão é realizada. A metodologia *off-line* investiga a compreensão após a leitura total do texto, e é a mais comumente encontrada na literatura. Já a metodologia *on-line* é a leitura interrompida do texto em blocos ou sessões em que após a leitura são realizadas as perguntas de conteúdo e inferenciais. Esta metodologia possibilita a realização de perguntas de previsão, tendo em vista que a interrupção do texto permite perguntas referentes a acontecimentos e episódios ainda não revelados no texto.

Spinillo, Hodges e Arruda (2016) comentam acerca de estudos que avaliam a compreensão de textos de maneira global, como os que solicitam ao participante fornecer informações como título, tema, identificar o assunto principal tratado, fazer uma reprodução ou um resumo do texto apresentado. Estes métodos envolvem a capacidade de aprender o tema central, e alguns podem utilizar-se de recursos visuais como gravuras e filmes, recurso frequente na reprodução, seja oral ou escrita. A reprodução e o resumo se assemelham devido ao fato de envolverem a habilidade de produção textual, seleção das informações relevantes, sequência das principais ideias e acontecimentos, esforço da memória episódica.

Na presente investigação foram adotados dois desses recursos metodológicos: o método pergunta-resposta e a reprodução do texto lido. Além desses, adotou-se um outro recurso metodológico também amplamente usado nas pesquisas na área: a leitura silenciosa. A seguir serão tratados de maneira mais detalhada, à luz de resultados de pesquisas, dois pontos: o uso da reprodução e o uso da leitura silenciosa versus em voz alta.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DA REPRODUÇÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA EXAMINAR A COMPREENSÃO DE TEXTO

Analisando-se a literatura na área, é possível identificar que o uso da reprodução como recurso metodológico para investigar a compreensão de textos se caracteriza de duas maneiras.

Uma em que os pesquisadores estão interessados em examinar as possíveis relações entre compreensão de textos e outras habilidades linguísticas; e a outra em que os pesquisadores estão interessados em comparar o desempenho em diferentes tarefas de compreensão, sendo uma delas a reprodução e a outra uma tarefa de pergunta-resposta.

2.5.1 Pesquisas sobre compreensão de textos e outras habilidades linguísticas

Brandão e Spinillo (2001) investigaram as relações entre a produção e a compreensão de textos em crianças de quatro, seis e oito anos. Após realizarem um Teste de Memória Verbal, as crianças foram solicitadas a produzirem oralmente uma história e, em uma segunda sessão, a reproduzirem oralmente a história ouvida. A reprodução da história foi avaliada por meio de categorias hierárquicas que variavam quanto à fidelidade da reprodução ao texto original, quanto à presença das informações principais nele apresentadas e quanto à articulação dos enunciados. O resultado mais relevante apontou que não foram encontradas correlações entre produzir e compreender histórias.

Observou-se que as crianças de 4 anos apresentaram níveis mais sofisticados na produção do que na compreensão; enquanto o inverso ocorreu nas idades de 6 e 8 anos que apresentavam um desempenho melhor na compreensão do que na produção. As autoras concluíram que as relações entre compreensão e produção textual se alteram de acordo com a idade, verificando que os participantes mais jovens parecem ter maior facilidade em produzir um texto livre do que reproduzir um texto que seja representativo e associado ao texto apresentado. Esta dificuldade não era observada entre as crianças de 6 e 8 anos que eram capazes de expressarem sua compreensão por meio da reprodução do texto.

Corso e Salles (2009) investigaram se seria possível haver uma boa compreensão de texto mesmo ocorrendo uma fraca habilidade de leitura das palavras. Para isso, compararam o desempenho de estudantes do 2º ano (idade média de 8,5 anos) na leitura de palavras isoladas e na compreensão da leitura de texto. Foi realizada a tarefa de leitura de palavras isoladas – 60 palavras diferentes em regularidade, lexicalidade, extensão e de ocorrência na língua portuguesa. Solicitaram que as crianças após a leitura silenciosa do texto fizessem o relato da história e respondessem perguntas de múltipla escolha.

Os relatos foram analisados a partir da presença de cláusulas ou blocos de informação, usando o sistema de análise proposto por Brandão e Spinillo (2001). Ressaltou-se que embora alguns estudantes tivessem bom desempenho na leitura e no reconhecimento das palavras, estes não obtiveram bom desempenho no relato. Os resultados mostraram que embora a capacidade

de leitura de palavras auxiliava a compreensão textual, o contexto da narrativa ajudava a leitura das palavras e sua conseqüente compreensão. De modo geral, os resultados corroboravam os dados encontrados em pesquisas anteriores de que o reconhecimento das palavras é necessário para a compreensão.

Lima (2015) investigou as relações entre consciência metatextual e compreensão de textos narrativos de forma oral em 200 estudantes do 2º e 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas a partir de diferentes tarefas, incluindo a reprodução de uma história. A autora adotou o sistema de análise de Brandão e Spinillo (2001), em que o texto era dividido em seis blocos de conteúdos cuja presença na reprodução feita permitiu classificar a reprodução em uma dentre cinco categorias. Na categoria 1 o participante realizou reproduções desconexas de anedotas ou de histórias diferentes daquela ouvida. Na categoria 2 as reproduções mencionavam alguns personagens e eventos presentes em determinados blocos da história ouvida, mas ocorriam acréscimos de informações que estavam ausentes no texto apresentado.

Na categoria 3 as reproduções foram fragmentadas, desarticuladas e que se limitavam a reproduzir eventos de alguns blocos. Já na categoria 4 as reproduções foram consideradas globais e com certa articulação, porém incompletas, visto que foram observadas omissões e trocas de informações. E na categoria 5 a reprodução tinha as ideias centrais reproduzidas de forma articulada, o problema foi apresentado e resolvido, observando-se a presença de quase todos os blocos de conteúdo.

Os resultados mostraram que não ocorreu relação entre compreensão de textos e consciência metatextual. Lima (2015) ressaltou que o conhecimento requerido no ato da compreensão de textos estava apoiado em uma representação mental global do texto. E a consciência metatextual necessitaria de um conhecimento linguístico mais específico referente à estrutura do texto, resultado que demonstrou a inexistência de correlação entre as duas habilidades. Ressaltou ainda que o conhecimento da estrutura do texto não beneficiou a compreensão dos participantes.

Kendeou, van den Broek, White e Lynch (2009) realizaram um estudo longitudinal para investigar as relações entre compreensão oral e leitura de textos e decodificação de crianças de 4 e 6 anos de idade. Utilizou-se histórias gravadas em áudios, figuras e um episódio televisivo destinado ao público infantil para avaliar a compreensão oral. Após ouvir a história, os participantes eram solicitados a recontá-la. Caso não ocorresse, eram realizadas perguntas sobre o texto. Dois anos depois, a compreensão leitora foi avaliada da mesma forma quando as crianças tinham 6 e 8 anos de idade. Os pesquisadores também investigaram a estabilidade e o

poder preditivo das habilidades orais das crianças para compreensão da leitura em situação posterior.

O objetivo era verificar se as habilidades detectadas na primeira fase da pesquisa previam as habilidades quando entrevistadas dois anos depois. Os resultados indicaram que o desempenho na primeira fase (anos iniciais) previa a compreensão leitora que ocorreu posteriormente quando cursavam os anos iniciais do ensino fundamental (dois anos após a primeira entrevista). Os autores ainda relataram que a compreensão oral era responsável pelas variâncias na compreensão leitora mais do que na habilidade de decodificar.

Importante ressaltar que a reprodução de um texto é considerada um indicador da compreensão deste texto. Contudo, ressalta-se ainda acerca dos estudos que examinam a compreensão por meio deste recurso metodológico versam sobre textos narrativos, no caso, a história. Esta constatação demonstra a necessidade de se investigar a compreensão de textos por meio da reprodução de textos de outros tipos, como realizado na presente investigação que envolve textos narrativos, argumentativos e expositivos.

2.5.2 Pesquisas que comparam o desempenho em diferentes tarefas de compreensão

Para Corso (2012), o reconto é uma técnica aberta em que é solicitado ao participante narrar todo o texto ou as ideias principais, sendo assim, uma atividade de recuperação de informações na memória. O reconto oral exige que o indivíduo vocalize sua recordação e compreensão de um texto escrito. Não requer habilidade para a escrita, mas permite a comunicação em uma modalidade que requer menos tempo e esforço. Pode ser considerado espontâneo, e não demanda uma grande quantidade de tempo para sua execução. Porém, é importante mencionar os desafios quando utilizado para a avaliação da compreensão textual, posto que por ter como característica a espontaneidade, as reproduções podem ser menos organizadas e mais curtas que o texto original (BERNFELD, 2010).

Em relação à avaliação, o reconto pode ser difícil, visto que devido ao fato de ser único para cada participante, necessita de cuidado e análise minuciosa pelos avaliadores (CORSO, 2012). Corso, Piccolo, Miná e Salles (2015) ressaltam que durante a análise do reconto nem sempre é simples identificar cláusulas, inferências, interferências e reconstruções. Contudo, mesmo diante destas dificuldades, não se pode inviabilizar o reconto como recurso de avaliação na compreensão de textos, posto que este enriquece a avaliação da habilidade de compreender textos.

Brandão e Spinillo (1998) investigaram as habilidades de compreensão textual de um mesmo grupo de participantes a partir de dois métodos de investigação: reprodução e respostas a perguntas inferenciais. Participaram do estudo crianças de 4 e 6 anos de idade. Na primeira sessão foi aplicada uma tarefa de memória verbal, e na segunda sessão, cada criança era solicitada a reproduzir oralmente uma história ouvida e a responder as perguntas sobre o texto.

As reproduções foram analisadas a partir de um sistema de categorias hierárquicas que variavam em função da fidelidade do texto frente à história ouvida, a presença das ideias principais nela veiculadas e a articulação dos enunciados. As respostas dadas a cada pergunta foram analisadas de acordo com o grau de precisão demonstrado.

Os resultados revelaram uma progressão com a idade tanto na tarefa de reprodução como na tarefa de perguntas. Observou-se, ainda, que no caso da reprodução, as crianças de 6 anos apresentavam uma maior capacidade de considerar a história apresentada como modelo, sendo mais fiel ao texto original do que as crianças de 4 anos que tendiam a inserir informações adicionais e a omitir informações importantes contidas no texto original.

Na tarefa de perguntas, verificou-se que as crianças menores eram mais precisas nas perguntas que envolviam a situação-problema do que nas demais perguntas; enquanto as maiores eram mais precisas que as mais novas inclusive nas perguntas tidas como as mais difíceis, as que envolviam relações de causalidade.

Ao comparar as duas tarefas observou-se que a idade era um fator determinante no desempenho dos participantes. As crianças com idade de 6 anos tanto reproduziram melhor como responderam de forma mais precisa às perguntas do que as crianças de 4 anos.

Brandão e Spinillo (1998) consideram que na reprodução se examinam as habilidades mais integradoras e amplas da compreensão, e de que nas perguntas ocorre a análise dos aspectos mais específicos da compreensão como o acesso a determinadas informações específicas e mais pontuais sobre o texto.

Assim como nas pesquisas anteriores, Salles e Parente (2004) utilizaram dois recursos metodológicos para investigar a compreensão de textos de estudantes do 2º e 3º anos, com idade média de 8,1 anos. Era solicitada a leitura de uma história e em seguida o participante recontava o texto lido e respondia a perguntas de múltipla escolha. Na análise do reconto considerou-se as proposições relatadas que efetivamente estavam presentes no texto original e as proposições relatadas que não estavam no texto original as quais foram classificadas como sendo inferências, interferências ou reconstruções.

Os resultados mostraram que no reconto as inferências foram mais frequentes, o que evidenciou que as crianças identificaram as ideias implícitas contidas no texto e foram capazes

de elaborar as inferências necessárias. Observou-se ainda melhora no desempenho nas tarefas de compreensão dos estudantes do 3º ano. As autoras acreditam que essa melhora ocorre devido o desenvolvimento das habilidades linguísticas, metalinguísticas, e dos processos cognitivos (memória e atenção).

Corso, Piccolo, Miná e Salles (2015) compararam o desempenho de estudantes do 1º ao 6º ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares com idades entre 7 e 12 anos em uma tarefa de reconto e outra de perguntas literais e inferenciais referentes a uma história. O reconto foi analisado adaptando-se as categorias propostas por Brandão e Spinillo (2001), desta forma eram cinco as categorias, seguindo um grau de compreensão desde reproduções desconexas até a reprodução completa da história. As perguntas foram analisadas a partir do número de questões corretas nas questões literais (máximo 5) e as questões inferenciais (máximo 5).

Na tarefa de perguntas, observou-se que os estudantes do 3º ano tiveram melhor desempenho do que os estudantes em anos escolares anteriores. As crianças do 1º ao 3º ano tendiam a ter um melhor desempenho nas perguntas literais do que nas inferenciais, enquanto as do 4º ao 6º ano não tinham dificuldades com as perguntas inferenciais. Na tarefa de reconto não ocorreu diferenças quanto a escolaridade, mas sim em relação ao tipo de escola que as crianças frequentavam. Os estudantes de escolas particulares tiveram melhor desempenho no reconto do que os de escolas públicas.

A partir dos estudos acima mencionados, verifica-se que as pesquisas tendem a examinar a reprodução de textos combinada com a tarefa de responder perguntas literais e inferenciais. De forma semelhante, na presente investigação esses dois recursos metodológicos são articulados, assumindo uma complementariedade desejável.

Se por um lado, como afirmam Brandão e Spinillo (1998), as perguntas são de natureza local, permitindo examinar a compreensão relativa a informações específicas que são veiculadas no texto; por outro lado, a reprodução permite examinar se o indivíduo tem uma compreensão global do texto. Assim, a partir das discussões realizadas por Spinillo, Hogdes e Arruda (2016), considera-se que metodologias diferentes examinam aspectos diferentes da compreensão, sendo isso particularmente relevante ao examinar a compreensão em textos de diferentes tipos, no caso dos textos narrativo, argumentativo e expositivo.

2.5.3 Leitura em voz alta e de forma silenciosa

Duas modalidades de leitura são usadas nas pesquisas na área de compreensão de textos escritos: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Diversos autores (e.g., ALEXANDER; NYGAARD, 2008; LUKATELA, EATON, SABADINI; TURVEY, 2004; SOARES, 2016) pontuam que a leitura silenciosa envolve uma fala interior que não abrange conhecimentos fonológico-articulatórios, como é necessário na leitura em voz alta em que abarca a pronúncia (GRAINGER; ZIEGLER, 2008).

Analisando-se a literatura na área observou-se que a grande maioria das pesquisas que investigam as modalidades de leitura se concentrava em investigar as relações entre prosódia¹ e compreensão de textos. De modo geral, as pesquisas mostram haver uma correlação positiva entre prosódia e compreensão de texto em crianças que frequentam o ensino fundamental (e.g., PAIGE, RUPLEY, SMITH, RASINSKI, NICHOLS; MAGPURI-LAVELL, 2017; KLAUDA E GUTHRIE, 2008), embora a direção desta relação ainda seja uma questão controversa que não será abordada nesta investigação.

Em vista disso, o que se observa é uma lacuna acerca de informações relativas à compreensão de textos, em especial no que concerne ao estabelecimento de inferências, por meio da leitura em voz alta e da leitura silenciosa. Um raro exemplo é o estudo de Rosenthal e Ehri (2011) em que foi investigada a aprendizagem de vocabulário durante a leitura de textos (histórias) feita por 62 estudantes do 5º ano. De forma silenciosa os participantes liam histórias e em voz alta pronunciavam as palavras novas que encontravam.

Nesse estudo, parte das crianças leram de forma silenciosa um texto narrativo que continham novas palavras sublinhadas, pronunciando metade destas palavras (desconhecidas) em voz alta quando as encontravam. Foram instruídos a marcarem a lápis as palavras sublinhadas se as tivessem lido antes. Outros participantes selecionados para a tarefa de decodificação oral leram as palavras em voz alta e um pesquisador anotou a precisão da leitura destas palavras. Após a leitura das palavras, as crianças eram solicitadas a recontar oralmente o texto lido. Foi atribuído uma pontuação máxima de três pontos: um ponto quando se referiam à ideia central e até dois pontos para o detalhamento de ideias mencionadas no texto.

Os resultados mostraram que os estudantes que leram em voz alta tendiam a usar a palavra-alvo no reconto da história, a lembrar de sua definição e a grafá-la corretamente.

¹ Prosódia segundo Rasinski (2001) é um dos três elementos de fluência da leitura em que se observa o uso apropriado da frase e das expressões do significado.

Observou-se ainda que a condição de leitura em voz alta forçou os leitores mais fracos a decodificar as palavras mais do que quando liam de forma silenciosa.

Embora neste estudo as palavras tenham sido incorporadas em oito passagens, simulando assim o aprendizado incidental da leitura, foi dada atenção às palavras-alvo (por meio do sublinhado) e apenas estas palavras foram pronunciadas em voz alta. E o aprendizado semântico e ortográfico foi maior para as palavras pronunciadas, demonstrando “facilitação fonológica”.

Na presente investigação, examina-se o papel desempenhado pela modalidade de leitura feita pelas crianças (leitura em voz alta e leitura silenciosa) na compreensão de textos de diferentes tipos no que tange ao estabelecimento de inferências.

2.6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS TEXTOS ADOTADOS EM PESQUISAS SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS

A grande maioria das pesquisas na área utiliza exclusivamente textos narrativos, predominantemente a história, sendo isso observado tanto em pesquisa realizadas no Brasil como no exterior. Contudo, como apresentado a seguir, nos últimos dez anos é possível verificar que há pesquisas que examinam a compreensão em textos de outros tipos, além do narrativo, no caso, textos expositivos e argumentativos.

2.6.1 Textos expositivos

2.6.1.1 Avaliação da compreensão leitora em textos expositivos por meio de testes em larga escala

Saraiva, Moojen e Munarski (2009) elaboraram testes destinados a avaliar a compreensão de textos expositivos. O material consiste em 18 textos divididos por anos escolares e recomendou-se o uso destes com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental até a idade adulta. Os textos diferem em relação ao conteúdo, à quantidade de palavras e aos níveis de perguntas. A aplicação é realizada de forma individual e tanto a leitura em voz alta como a silenciosa podem ser medidas, inclusive para identificar o tempo médio da leitura das palavras por minuto. Medir o tempo de leitura auxilia na avaliação da compreensão. Para as autoras, a dificuldade de leitura de textos expositivos depende da clareza e explicitação das informações

contidas, além do conhecimento prévio sobre o assunto e da forma como o leitor conecta as pistas textuais.

Wang, Chen, Tsay, Chou, Lin e Kao (2012) elaboraram o Reading Comprehension of Science Test (RCST) com dois níveis de complexidade: nível médio e nível alto. O teste foi aplicado em crianças do 4º e 6º ano. Os textos envolviam conteúdos de física, biologia e ciências da terra e nem todos os conteúdos tinham sido tratados nos currículos do ensino fundamental dos participantes. Os resultados indicaram que a leitura proficiente dos textos científicos foi positivamente relacionada com os conhecimentos prévios dos estudantes sobre ciências e que o conhecimento sobre o assunto tratado nos textos foi um melhor preditor da compreensão do que a proficiência da leitura.

2.6.1.2 Pesquisas sobre a compreensão leitora em textos expositivos

Ozuru, Best, Bell, Witherspoon e McNamara (2007) testaram a hipótese de que a presença do texto para consulta no momento de responder as perguntas reduziria o impacto do conhecimento prévio do leitor sobre o tema. Utilizaram neste estudo o texto expositivo com a temática sobre os benefícios evolutivos da reprodução retirado de uma obra sobre Psicologia Evolutiva. O texto foi apresentado a estudantes do curso de Psicologia na Universidade de Memphis que responderam a perguntas de múltipla escolha e a perguntas abertas. Importante ressaltar que as questões apresentadas versavam sobre informações inferenciais de natureza local e global.

Os dados mostraram que na situação em que o texto não estava disponível, o desempenho era melhor nas perguntas de múltipla escolha do que nas perguntas abertas. Diferenças entre perguntas abertas e de múltipla escolha não foram encontradas quando o texto estava disponível para consulta. O dado mais relevante foi que os resultados confirmaram a hipótese, indicando que o texto disponível para o participante no momento de responder as perguntas de compreensão tende a reduzir o impacto do conhecimento prévio que o leitor possui. A conclusão foi que a avaliação da compreensão de textos expositivos é complexa, havendo variações no desempenho em relação à disponibilidade de consulta ao texto e ao tipo de pergunta. Estes resultados trazem implicações para a forma de avaliação da compreensão de textos, visto que as perguntas de múltipla escolha podem restringir as opções de respostas.

Kendeou e van den Broek (2007) investigaram os efeitos do conhecimento prévio e da estrutura do texto sobre os processos cognitivos durante a compreensão de textos expositivos de natureza científica – utilizaram textos de refutação que expuseram equívocos e explanavam

as ideias corretas, incluindo quatro textos sobre a primeira e a terceira leis de Newton. Também realizaram tarefas de reprodução oral do texto lido, Teste de memória de trabalho e Escala de Cognição.

Foram realizados dois experimentos com estudantes do curso introdutório de Psicologia e de Física. No primeiro experimento os participantes eram solicitados a pensar em voz alta após a leitura de cada frase do texto. No segundo experimento a leitura era corrida e registrou-se o tempo de leitura gasto. Em ambos os experimentos os leitores foram divididos em dois grupos: participantes que apresentavam equívocos na leitura e aqueles que não apresentavam.

Alguns leitores relataram dificuldades ao expor os conceitos e suas refutações. Estes demoraram mais ao ler as frases e descrever as leis de Newton no texto de refutação. De modo geral, os leitores que apresentavam equívocos na leitura tendiam a incorrer em erros no estabelecimento de inferência (explicativas, preditivas). O mesmo não ocorreu com os leitores que não cometeram equívocos. Os autores indicam que a elaboração de inferências corretas aumentou a compatibilidade do conhecimento prévio dos leitores com o texto.

Burton (2008) investigou a reprodução oral dos textos expositivos: um sobre o inventor da máquina descaroçador de algodão e outro sobre a imigração dos ingleses para os Estados Unidos. Os participantes eram estudantes do 4º ano com idades entre 9 e 10 anos. Realizou-se uma sessão para cada texto. Primeiro o participante era solicitado a ler o texto e em seguida recontar oralmente sobre o que leu. Depois eram realizadas três perguntas acerca do conteúdo do texto “Qual a ideia principal desta passagem?”, “O que você mais gostou desta passagem e por quê?” e “Como alguém poderia usar esta informação?”.

A autora considerou cinco habilidades para avaliar a reprodução oral do texto: precisão, identificação da estrutura do texto, identificação da ideia principal, declaração de opinião e transferência de informação do texto. Os dados mostraram que os estudantes que recuperavam informações conseguiam estabelecer inferências e reconhecer a estrutura do texto. A pesquisadora ainda pontuou a importância de utilizar a reprodução oral para avaliar a compreensão do uso de diferentes recursos como perguntas abertas, de múltipla escolha, de completar, entre outros.

Importante comentar que o conteúdo tratado nos textos expositivos e o conhecimento prévio do leitor sobre o conteúdo são aspectos determinantes da compreensão neste tipo de texto, sendo isso mais enfatizado em relação a textos expositivos do que em relação a textos narrativos. Por outro lado, o domínio do leitor acerca da estrutura do texto surge como mais relevante nos estudos que envolvem textos narrativos do que textos expositivos. Uma

explicação para isso é que a estrutura do texto narrativo é algo evidente, enquanto o texto expositivo não tem uma estrutura prototípica como a narrativa.

2.7 PESQUISAS SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Em sua maioria, a compreensão de textos argumentativos tem sido investigada em estudantes universitários (DIAKIDOY, CHRISTODOULOU, FLOROS, IORDANOU; KARGOPOULOS, 2015; DIAKIDOY, IOANNOU; CHRISTODOULOU, 2017; LARSON, BRITT; LARSON, 2004) e em adolescentes (PARODI, 2007; TENGBERG; OLINSCHELLER, 2016), sendo raros os estudos que se voltam para o público infantil, como é o caso da pesquisa realizada por Almeida, Spinillo e Lima (2019). Neste estudo, as autoras investigaram a habilidade de compreensão de texto argumentativo e o estabelecimento de diferentes tipos de inferências (causal, de estado e de previsão) por crianças com idade entre 8 e 9 anos, estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental.

Os participantes eram solicitados a ler um texto argumentativo dividido em cinco blocos e a responder a perguntas inferenciais e de explicação. O texto versava sobre um tema de interesse da faixa etária investigada que é o uso de jogos eletrônicos por crianças. Este texto elaborado por Spinillo e Almeida (2014) apresentava opiniões divergentes entre crianças e adultos sobre o tema central do texto.

As perguntas inferenciais realizadas foram causais: “Por que, segundo os adultos, os jogos eletrônicos fazem as crianças chegarem atrasadas na escola?” e “Por que os adultos entrevistados achavam que os jogos eletrônicos fazem as crianças ter problemas na escola?”. De estado: “Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa?” e “Qual a opinião do autor do texto?”. E as de previsão: “O que acha que os adultos disseram?” e “O que acha que as crianças disseram?”.

Analisou-se o número de respostas corretas (respostas a pergunta inferencial e as de explicação) e foi realizada análise qualitativa acerca das dificuldades identificadas. Os resultados mostraram que os estudantes dos dois grupos etários não tinham dificuldade em relação às inferências causais, ou seja, eram capazes de identificar as justificativas que apoiavam um determinado ponto de vista.

Em relação às inferências de previsão, os estudantes do 3º ano tinham mais dificuldades que os do 4º ano, o que permite indicar que o estabelecimento das inferências de previsão apropriadas não era um problema para as crianças de 9 anos. As crianças tiveram dificuldade

nas perguntas de estado não conseguindo estabelecer quem eram os participantes do estudo citado no texto e qual a opinião do autor do texto.

Como pode ser visto, de fato, há uma lacuna na literatura em relação a estudos sobre a compreensão de textos argumentativos em crianças. A presente investigação busca contribuir com mais informações sobre este tema.

2.8 PESQUISAS QUE COMPARAM A COMPREENSÃO LEITORA EM DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

Os estudos descritos a seguir são aqueles em que se investiga a compreensão leitora de crianças em relação a dois dos três tipos de textos investigados na presente pesquisa: narrativo, argumentativo e expositivo.

Çakir (2008) investigou a compreensão do texto narrativo e expositivo através do pensar em voz alta e do reconto livre em estudantes do 6º ano do ensino fundamental com idades entre 11 e 12 anos. O texto expositivo versava sobre bicicletas e o texto narrativo sobre artes. Dois critérios foram considerados na formação do grupo de participantes: conhecimento suficiente sobre andar de bicicleta e estar interessado em artes. Cada texto era apresentado aos participantes frase por frase, sendo solicitados a dizerem em voz alta quaisquer pensamentos que lhes viessem à mente após a leitura de cada frase e antes de prosseguir a leitura da frase seguinte.

Os estudantes tiveram mais sucesso com o texto narrativo do que com o expositivo, sendo isso explicado em função de um maior domínio que os estudantes apresentavam sobre o esquema do texto narrativo. Os resultados apontaram que as dificuldades poderiam ser oriundas da incapacidade de utilizar estratégias para monitorar e verificar a compreensão nos textos expositivos.

Baretta, Tomitch, MacNair, Lim e Waldie (2009) em seu trabalho empregaram computadores e o eletroencefalograma (EEG) com o objetivo de investigar as regiões cerebrais envolvidas no processo de geração de inferência durante a leitura de parágrafos de dois tipos diferentes de textos: um narrativo e outro expositivo. Participaram do estudo falantes nativos da língua inglesa, com idade entre 18 e 31 anos. Os resultados indicaram que houve maior produção de inferências no texto expositivo do que no narrativo.

Observou-se ainda que os dois hemisférios tiveram uma participação semelhante durante a leitura de ambos os tipos textuais e que no hemisfério direito ocorreu uma tendência a uma maior participação na leitura da última frase de cada parágrafo, sendo isso observado em

relação aos dois tipos de textos. Os autores sugerem que o esforço em ler a última frase de cada parágrafo decorre do fato de que é nesta última frase que se estabelece a inferência para julgar a coerência de todo o parágrafo. Os resultados derivados do EEG sugerem que as sentenças do texto expositivo requerem mais processamento cognitivo do que o narrativo, indicando que os dois tipos de texto investigados são tratados de forma diferente pelo cérebro.

Também utilizando como recurso o computador, León, Olmos, Escudero, Cañas e Salmerón (2006) compararam a compreensão de textos narrativo e expositivo em estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. Foi solicitada a cada participante a leitura de cada texto em seu próprio ritmo. Após a leitura foi pedido que respondessem duas questões de compreensão no formato múltipla escolha e produzissem por escrito um resumo de quatro linhas com no máximo 50 palavras de cada texto.

A qualidade dos resumos foi avaliada por juízes especialistas (quatro estudantes de doutorado e dois professores) e por meio da análise semântica latente (LSA). Os dados mostram que em relação aos resumos dos dois textos, os resultados evidenciaram diferença na maneira de análise dos dois métodos (LSA e especialistas), ocorrendo maior correlação entre estes métodos no texto narrativo do que no expositivo. Os autores enfatizam a importância e viabilidade de desenvolver ferramentas de avaliação computadorizadas.

McNamara, Ozuru e Floyd (2011) analisaram a compreensão de textos expositivos e narrativos por crianças de 9 a 11 anos, estudantes do 4º ano. A hipótese era que a compreensão dependeria do conhecimento prévio do leitor e das características do texto. Foram utilizados oito textos (divididos igualmente entre alta e baixa coesão), realizadas doze perguntas de múltipla escolha para cada texto e reprodução oral. Os textos narrativos foram “Orlando” e “Moving” e os expositivos “Plant” e “Heat”.

Os dados foram classificados em blocos de ideias e a reprodução foi avaliada a partir do número de proposições evocadas. Os autores pontuaram que para gerar inferências é necessário ter conhecimento prévio dos conteúdos mencionados no texto. E que a dificuldade de compreensão está relacionada ao conhecimento de mundo insuficiente e a decodificação. O conhecimento prévio teve efeito maior no texto científico do que no narrativo, visto que o conhecimento era mais necessário neste tipo textual (expositivo).

Houve um efeito principal da coesão no desempenho das questões de múltipla escolha, os benefícios da coesão foram moderadas e inconsistentes entre as medidas e não ocorreram no texto científico. Não ocorreu diferenças significativas entre os tipos textuais considerando a reprodução oral. Contudo, nas perguntas de múltipla escolha as crianças se saíram melhor respondendo às perguntas do texto Plant do que do texto Heat (ambos expositivos).

Observou-se que de forma geral (nas diferentes tarefas) os estudantes tiveram melhor desempenho no texto narrativo do que no expositivo. Para os autores uma das possibilidades que justificam este resultado é que a estrutura do texto e as informações são mais familiares no texto narrativo do que em textos expositivos.

Spinillo e Almeida (2014) investigaram as relações entre compreensão de texto e tipos de textos que apresentam características estruturais distintas, no caso os textos narrativo e argumentativo. Examinou as relações entre o estabelecimento de inferências de diferentes tipos (causais, de estado e de previsão) e tipos de textos.

Participaram do estudo 100 crianças com idade de 8 e 9 anos, de classe média, alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental de escolas particulares. Cada criança foi entrevistada individualmente em duas sessões. De modo geral, as comparações entre os textos narrativo e argumentativo e entre os diferentes tipos de inferências (causais, de estado e de previsão) 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.

Tanto no texto narrativo como no argumentativo as crianças tendiam a ter um bom nível de compreensão. No texto argumentativo as crianças tendiam a dar respostas apropriadas, porém eram incompletas; enquanto no texto narrativo, tendiam a fornecer respostas apropriadas e completas. Ressalta-se ainda que as relações inferenciais de causalidade, estado ou previsão variaram em função do tipo de texto que estava sendo compreendido, assumindo características relacionadas às propriedades do texto.

Baştuğ (2014) comparou as habilidades de compreensão de leitura dos alunos de 4º e 5º anos com relação ao tipo de texto, série e tipo de teste no texto narrativo e expositivo. Utilizou três métodos para este fim: o teste Cloze, perguntas abertas e perguntas de múltipla escolha. Os resultados indicaram que a habilidade de compreensão de texto dos estudantes não diferiu significativamente em relação ao ano escolar, mas diferiam em relação ao tipo de texto, uma vez que os participantes tiveram melhor desempenho nos textos narrativos.

O autor ressalta que a avaliação da compreensão de texto apenas através de testes de múltipla escolha é inadequada. De acordo com os resultados dos testes de múltipla escolha, os estudantes podem parecer ter uma compreensão melhor do que aquela que efetivamente possuem, uma vez que obtiveram resultados muito mais baixos nas perguntas abertas e no teste Cloze. O autor concluiu que mais de uma técnica deve ser empregada na avaliação da compreensão textual.

Melo (2017) investigou as relações entre compreensão de textos, tipos de inferências e tipos de textos. Os textos eram narrativo e argumentativo, e as inferências foram as causais e as de previsão. Participaram do estudo estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de escolas particulares. A pesquisa foi dividida em dois estudos, no primeiro a autora analisou as inferências de previsão em texto narrativo fictício (história) e não fictício (relato). No segundo investigou se as relações causais variavam em função do tipo de texto (narrativo e argumentativo).

As perguntas inferenciais e de explicação eram apresentadas após a leitura de cada texto. Os resultados do primeiro estudo mostraram maior quantidade de inferências de previsão na história (ficção) do que no relato (não ficção). Desta forma, sugere que o estabelecimento de previsão coerente e provável varia de acordo com o tipo de texto. No segundo estudo verificou-se que as relações de causalidade parecem não variar em função do tipo de texto.

Letras, Dias e Sousa (2019) realizaram projeto de intervenção com 40 estudantes com idade entre 10 e 15 anos, cursando o 6º ano de uma escola TEIP² portuguesa. O projeto tinha como objetivo ensinar os participantes a resumirem por escrito textos narrativo e expositivo. A pesquisa tinha como questões norteadoras: “De que forma um conjunto de tarefas de leitura e escrita potencializaria a aprendizagem ao nível das competências de leitura e de escrita?”, “O ensino explícito favoreceria a aprendizagem do gênero resumo?”. “Quais as aprendizagens mais salientes na elaboração do resumo?” e “Qual a percepção dos alunos acerca das competências desenvolvidas?”.

No pré-teste e pós-teste foi utilizado um texto narrativo, que era a fábula “O Corvo e a Raposa” de Esopo, e um texto expositivo retirado do manual de História “As conquistas e os desafios do Portugal democrático”. Os dados (resumo dos referidos textos) foram analisados a partir do proposto por Spinillo (2009), considerando o Conteúdo (Fidelidade ao texto e presença das ideias principais); Linguagem (Clareza e uso de paráfrase); e Extensão (Brevidade). Analisaram ainda aspectos da textualidade como a coerência, a coesão, e a continuidade tópica dos resumos. Foram observadas diferenças entre as duas ocasiões de testagem, uma vez que na maioria dos resumos, os textos escritos no pós-teste eram mais extensos e apresentavam as ideias principais, além de melhor organização destas ideias. Os alunos fizeram uso, no pós-teste, de conectores discursivos, orações subordinadas e maior complexidade sintática do que no pré-teste.

² Programa governamental de prevenção e redução do abandono escolar.

No quesito fidelidade ao texto original, o número de estudantes que identificou as ideias principais no pós-teste foi maior no texto expositivo do que no narrativo. Já no quesito brevidade tanto no pré-teste como no pós-teste no texto narrativo se manteve a mesma frequência média de palavras, mas no texto expositivo constatou-se aumento do número de palavras no pós-teste. Quanto à qualidade dos resumos, ocorreu a melhora em ambos os textos no pós-teste, contudo esta melhora foi mais evidente no narrativo.

Letras, Dias e Sousa (2019) realizaram, ainda, um grupo focal com 18 alunos para discutir a percepção que tinham acerca da intervenção realizada. Os estudantes relataram ter aprendido a escrever o resumo, melhora dos erros ortográficos, que o resumo os ajudou a compreender o texto, em sua escrita e na pontuação.

Queiroz (2017) utilizou três tipos de textos (argumentativo, expositivo e narrativo) para investigar as relações entre compreensão de textos, tipos de inferências (causal e de estado) e tipos de textos. Participaram estudantes do último ano da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental (idades entre 4 e 11 anos) divididos em três grupos: primeiro grupo do Infantil ao 1º Ano; segundo composto por estudantes do 2º e 3º anos e o terceiro com os do 4º e 5º anos.

Os textos em cada grupo variavam em função do grau de complexidade que apresentavam, aumentando com o avanço da escolaridade. Perguntas inferenciais causais e de estado foram apresentadas, cujas respostas foram classificadas em categorias: Categoria I - não responde ou responde de forma incoerente; Categoria II - coerente, mas incompleta; e Categoria III - coerente e completa.

Os resultados em relação ao 5º ano mostraram que as crianças tendiam a responder de forma coerente e completa no texto narrativo e no expositivo. Já no texto argumentativo as respostas foram classificadas em sua maioria como não responde ou responde de forma incoerente. Em relação as inferências causais e de estado houve diferenças significativas nas comparações da categoria I com a III. A autora pontuou ainda que no texto narrativo as inferências causais foram mais fáceis, e no texto expositivo foram significativas somente as perguntas causais. No argumentativo não foram significativas nem as perguntas causais nem as de estado. Analisando os resultados considerando todos os anos escolares, o texto narrativo foi considerado o mais fácil e o expositivo o mais difícil.

Tomados de forma conjunta, verifica-se que, a partir dos estudos mencionados, os textos argumentativos são raramente investigados em crianças e que os estudos que investigam dois tipos de textos em uma mesma população examinam textos narrativos e expositivos. Os resultados dessas pesquisas indicam que o texto narrativo é mais fácil de ser compreendido do que o texto expositivo.

Assim como Queiroz (2017), no presente estudo optou-se por examinar três tipos de textos: narrativo, argumentativo e expositivo. Porém, diferentemente da autora que tinha como objetivo investigar questões de desenvolvimento, esta investigação foi realizada com crianças de uma mesma idade e escolaridade, considerando dois tipos de modalidade de leitura (voz alta e silenciosa) e dois recursos metodológicos distintos (reprodução oral e perguntas), buscando a

3 OBJETIVOS DO ESTUDO E SUA RELEVÂNCIA

O objetivo geral do presente estudo foi investigar as relações entre compreensão de textos e tipos de textos em crianças, especificamente quanto ao estabelecimento de inferências. Este tema, ainda pouco explorado, é de interesse recente entre os pesquisadores da área, tendo ainda muito a ser conhecido sobre esta relação, uma vez que a grande maioria dos estudos realizados com crianças examina textos narrativos, sendo raras as pesquisas que se voltam para textos de outros tipos como o argumentativo e o expositivo.

Ampliando estes raros estudos, a presente investigação examinou a compreensão de textos narrativos, argumentativos e expositivos. As relações entre compreensão de textos e tipos de textos é uma questão teórica importante, sendo necessário conhecer se e como as características do texto, características essas que variam de um texto a outro, influenciariam a compreensão do leitor.

Para ampliar seu escopo e possível contribuição, o estudo se propôs a investigar essas relações considerando dois fatores: (i) o uso de recursos metodológicos distintos, porém complementares, no caso, o método pergunta-resposta que versa sobre a compreensão local do texto, e a reprodução oral que versa sobre uma compreensão global do texto; e (ii) a modalidade de leitura dos textos, no caso, a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, aspecto este pouco investigado em relação ao estabelecimento de inferências.

Adicionalmente, a pesquisa inclui, em sua parte final, uma breve pesquisa de opinião em que se buscou saber a percepção da criança acerca de qual dos três tipos de textos lidos por ela seria considerado o mais fácil e o mais difícil, e por quê. Embora este objetivo adicional não tenha uma relação direta com o objetivo principal da investigação, considerou-se importante obter da criança uma opinião acerca de suas próprias possibilidades e limites frente à compreensão de textos de diferentes tipos.

4 MÉTODO

4.1 PARTICIPANTES

Quarenta e oito crianças com idade média de 10 anos e um mês, de classe média, de ambos os sexos, frequentando o 5º ano do ensino fundamental em escolas particulares da cidade de Petrolina-PE. A escolha desta faixa etária e ano escolar deveu-se ao fato de que é nesta idade e escolaridade que se espera que as habilidades de decodificação tenham sido desenvolvidas e que os alunos desse nível de escolaridade já tenham tido contato com textos de diversos tipos, especialmente os expositivos – adotados na aprendizagem de diferentes conteúdos escolares.

Os participantes foram igualmente divididos em dois grupos em função da modalidade de leitura realizada: Grupo 1: crianças com idade média de 10 anos e dois meses que realizaram a leitura de forma silenciosa; e Grupo 2: crianças com idade média de 10 anos e um mês que realizaram a leitura do texto em voz alta.

4.2 PLANEJAMENTO EXPERIMENTAL, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

As crianças de cada grupo foram individualmente entrevistadas em três sessões com tempo livre para sua realização. Cada sessão era relativa a um tipo de texto: narrativo, argumentativo e expositivo cuja ordem de apresentação foi randomizada. Ao final da terceira sessão foi realizada uma entrevista de opinião acerca de qual texto a criança achou ser o mais fácil e qual o mais difícil de compreender. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Ocorreu um intervalo de três a sete dias entre as sessões.

A ordem de apresentação dos textos nas três sessões em cada grupo de participantes (Grupo 1: leitura silenciosa; Grupo 2: leitura em voz alta) foi randomizada de acordo com o Quadrado Latino, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1: Ordem de apresentação dos textos em cada grupo de participantes

| 1ª sessão | 2ª sessão | 3ª sessão | Número de participantes em cada grupo |
|---------------|---------------|---------------|---------------------------------------|
| Narrativo | Argumentativo | Expositivo | 8 |
| Narrativo | Expositivo | Argumentativo | 8 |
| Argumentativo | Expositivo | Narrativo | 8 |
| Argumentativo | Narrativo | Expositivo | 8 |
| Expositivo | Argumentativo | Narrativo | 8 |
| Expositivo | Narrativo | Argumentativo | 8 |

Em cada sessão inicialmente foi feita a leitura do texto referente àquela sessão pela criança. Os participantes do Grupo 1 faziam a leitura silenciosa e os participantes do Grupo 2 faziam a leitura em voz alta. Concluída a leitura, o texto não ficava disponível para evitar que o participante remetesse ao texto de forma literal ao realizar as tarefas.

Após a leitura, o participante era solicitado a realizar a Tarefa 1 (Reprodução) e em seguida a Tarefa 2 (Pergunta-resposta). A ordem de apresentação das tarefas era fixa para evitar que a reprodução fosse influenciada pelo conteúdo das perguntas apresentadas na Tarefa 2, como sugerido em pesquisas anteriores (e.g., BRANDÃO; SPINILLO, 1998; CORSO; SALLES, 2009). Na terceira sessão, após a realização as duas tarefas, foi realizada a entrevista de opinião.

Os textos adotados neste estudo foram os mesmos utilizados por Queiroz (2017) com crianças desta mesma faixa etária e escolaridade. O texto narrativo intitulado “Seu Zequinha” é composto por 197 palavras, o argumentativo “Autodestruição” por 279 e o expositivo “Morcegos” com 202 palavras (ver anexos A, B e C, respectivamente).

4.2.1 Tarefa 1: Reprodução

A tarefa de reprodução teve como objetivo investigar a compreensão em uma perspectiva global, a partir da paráfrase, reprodução das principais ideias do texto e reorganização da estrutura do texto de forma coerente e significativa, como mencionado por Brandão e Spinillo (2001). Após a leitura do texto, o participante foi solicitado a oralmente reproduzi-lo, da maneira como se lembrasse. A reprodução foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. Nenhuma interferência foi feita pela examinadora, apenas algum suporte verbal de incentivo para a realização e continuidade da tarefa.

4.2.2 Tarefa 2: Pergunta-resposta

A exemplo do que foi feito em estudos anteriores (SPINILLO; ALMEIDA, 2014; SPINILLO; MAHON, 2007; QUEIROZ, 2017), dois tipos de perguntas inferenciais foram apresentados: de estado e causais. Em cada texto, apresentou-se seis perguntas, sendo três causais e três de estado, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2: Tipos e ordem de perguntas apresentadas em cada tipo de texto³

| Tipo de texto | Pergunta de estado | Pergunta causal |
|---------------|--|--|
| Narrativo | P1 Onde Seu Zequinha morava? P2 Quem era a cabra que Brigona viu no espelho? P3 Quem ela pensou que fosse a cabra do espelho? | P4 Por que Brigona quis brigar com a cabra do espelho? P5 Por que foi que Brigona se machucou? P6 Por que, no final da história, as outras cabras ficaram amigas de Brigona? |
| Argumentativo | P3 Como o capitalismo contribui para a destruição do planeta? P4 Como o ser humano pode ser mais forte que sua ambição e egoísmo? P6 Qual a opinião do autor do texto? | P1 Por que para o autor a visão de futuro do mundo é pessimista? P2 Por que não é vantajoso para as fábricas comprar equipamentos que amenizam a poluição? P5 Por que o ser humano está matando o planeta em que vive? |
| Expositivo | P3 Qual temperatura que os morcegos gostam? P5 O que comem os morcegos quando nascem? P6 Em que período do dia os morcegos dormem? | P1 Por que as pessoas pensam que morcegos são aves? P2 Por que os morcegos não vivem na Antártica? P4 Por que ficam emitindo sons enquanto voam? |

As perguntas de estado, no caso da história, se referem a informações sobre tempo, local, personagens ou eventos narrados. No caso do texto de opinião, tais perguntas se referem às pessoas e suas diferentes opiniões e pontos de vista. No texto expositivo, elas versam sobre informações, conceitos, características relevantes sobre o conteúdo exposto.

As perguntas causais, em relação ao texto narrativo, versam sobre relações de causa e efeito entre os eventos, as ações e motivações dos personagens. No argumentativo, tais perguntas se referem às justificativas que sustentam os diferentes pontos de vista apresentados. No texto expositivo, essas perguntas consideram as relações entre as informações e conteúdos fornecidos sobre a temática nele tratada.

Imediatamente após respondida cada pergunta, a criança era solicitada a justificar sua resposta. Perguntas de explicação (“Por que pensou assim?”, “O que você estava pensando quando respondeu isso? ”, “Como descobriu que era isso?”) tinham como objetivo levar a criança a explicitar as razões que a levaram a fornecer uma dada resposta. Essas perguntas foram utilizadas em pesquisas anteriores (e.g., SPINILLO; ALMEIDA, 2014; SPINILLO; MAHON, 2007, 2015).

³ A ordem de apresentação das perguntas em cada texto é indicada por um número, de modo que a primeira pergunta é indicada como P1 e a sexta pergunta como P6. A apresentação das perguntas era fixa, seguindo a ordem em que as informações a elas relacionadas se seguiam no texto.

4.2.3 Entrevista de Opinião

Ao final da terceira e última sessão, após a realização das duas tarefas, foi realizada uma breve entrevista de natureza clínica, com o objetivo de saber qual a opinião do participante a respeito de sua própria compreensão em relação a cada texto, em especial, acerca de alguma dificuldade específica que tenha experimentado. Foram apresentadas as seguintes perguntas norteadoras: “Qual dos três textos você achou o mais fácil de compreender? Por quê?”; “Qual dos três textos você achou o mais difícil de compreender? Por quê?”. Outras perguntas foram realizadas com o objetivo de esclarecer os pontos descritos pelos estudantes acerca de sua opinião.

5 SISTEMA DE ANÁLISE EM CADA TAREFA

Cada uma das tarefas foi analisada por meio de um sistema de análise específico. Inicialmente é apresentado o sistema de análise das reproduções (Tarefa 1) com inúmeros exemplos, e em seguida o sistema de análise das respostas (Tarefa 2), também amplamente ilustrado com as falas das crianças.

5.1 TAREFA DE REPRODUÇÃO

Na Tarefa 1, a análise das reproduções dos três textos teve como base a classificação proposta por Brandão e Spinillo (1998; 2001) que, por sua vez, se inspirou em Marcuschi (1989). Desta forma, os textos foram divididos em blocos de conteúdos relacionados à proximidade e fidelidade com o texto original. Importante mencionar que esta divisão em blocos foi feita originalmente em relação a textos narrativos (Quadro 3) e que ajustes foram realizados para a análise do texto argumentativo (Quadro 4) e expositivo (Quadro 5) na presente investigação. Estes ajustes foram necessários, visto que no estudo mencionado, as referidas autoras não examinaram os textos argumentativo e expositivo.

Quadro 3: Blocos de conteúdo do texto narrativo

| | |
|---------|---|
| Bloco 1 | Brigona era uma cabra que morava em um sítio com outras cabras e sempre se metia em confusão. |
| Bloco 2 | Brigona tinha uma única amiga, mas não escutava os conselhos que ela lhe dava. |
| Bloco 3 | Brigona entra na casa de seu Zequinha e vê um espelho. |
| Bloco 4 | Brigona pensa que a imagem do espelho é outra cabra e ataca a imagem refletida no espelho. |
| Bloco 5 | Brigona se machuca e passa a ouvir os conselhos de Malhada, e as outras cabras se tornam suas amigas. |

Quadro 4: Blocos de conteúdo do texto argumentativo

| | |
|---------|--|
| Bloco 1 | Preservação do meio ambiente. |
| Bloco 2 | Causas dos problemas ambientais: poluição causada por indústrias e automóveis, e devastação das florestas. |
| Bloco 3 | Razões econômicas que interferem e inviabilizam as ações pró-natureza, pois custa caro ter fábricas e automóveis que poluem pouco. |
| Bloco 4 | Razões ligadas à falta de informação e educação ambiental dificultam as ações pró-natureza. |
| Bloco 5 | Conclusão pessimista quanto ao futuro do planeta |

Quadro 5: Blocos de conteúdo do texto expositivo

| | |
|---------|---|
| Bloco 1 | Principal característica dos morcegos: são os únicos mamíferos que voam e possuem asas. |
| Bloco 2 | Locais onde vivem. |
| Bloco 3 | Como conseguem se orientar sem a visão. |
| Bloco 4 | Hábitos alimentares dos morcegos. |
| Bloco 5 | Como dormem os morcegos. |

A partir desses blocos foram identificadas categorias em que foram classificadas cada reprodução, como descrito e exemplificado a seguir. A análise foi realizada por dois juízes independentes cujo percentual de concordância entre eles foi de 85,41%. Os casos de discordâncias foram definidos por meio de discussão entre esses juízes.

5.1.1 Categorias de reprodução do texto narrativo

Categoria 1: reproduções desconectadas, histórias diferentes daquela apresentada ou narrativas que se limitam a frases que marcam a abertura e fechamento de histórias.

Exemplo 1⁴

C⁵: Era uma vez uma cobra Brigona virou amiga da é, Zezinha. Não pode ler o texto de novo?

E: Não, mas tenta se lembrar das informações. O texto era sobre o que, o que aconteceu...

C: É sobre uma cobra e uma malandra... Eu esqueci...

Exemplo 2

C: O seu Zequinha tinha uma cabra e outra... Eita, esqueci. Aí ele viu no espelho uma cabra bem forte. Ai o outro animal quis brigar com a cabra e seu Zequinha não deixou.

Categoria 2: reproduções que, embora envolvam alguns personagens e alguns eventos presentes em determinados blocos da história original, incluem acréscimos de informações ausentes no texto lido, sendo pouco fiéis à história original.

Exemplo 3

⁴ Neste e nos demais exemplos apresentados neste trabalho foi mantida a fala da criança da maneira como apresentada. Foram inseridas apenas as marcas de pontuação.

⁵ Neste e nos demais exemplos apresentados neste trabalho, a fala da criança é identificada pela letra C e a da examinadora pela letra E.

C: Que tinha uma cabra que se chamava Brigona porque ela era muito, ela brigava muito. Ai um certo dia teve um cara espelho, é uma coisa assim, espelho que ela começou a brigar com ele, ou com ela, com ele. Aí ela deu uma pisa na Brigona, Brigona ficou com as patas machucada e seu Zequinha chegou na hora e viu a pata dela machucada. E só.

Categoria 3: reproduções que se limitam a eventos de alguns blocos. Isto é feito de forma desarticulada, estando ausentes as cadeias causais relevantes.

Exemplo 4

C: Uma cabra chamada Brigona. Ela não tinha muitas amizades porque ela gostava de brigar. Aí uma amiga dela chamada Malhada, ela sempre dava conselhos para Brigona não, é, brigar mais com os amigos dela. Ai um dia, ela tava, a Malhada, é, viu a porta aberta da sua casa aberta, de Brigona. Ai ela tava vendo uma cabra no espelho e ficou brigando. Aí quebrou o espelho. Ai quando Malhada foi ver, a pata dela tava sangrando.

Categoria 4: reproduções globais e com certa articulação, porém incompletas. Há referência ao problema central do texto e ao desfecho. Há omissões e trocas de informações. A cadeia causal que serve de eixo norteador da história não é totalmente reproduzida.

Exemplo 5

C: Era um homem chamado seu Zequinha, ele tinha várias cobras e tinha cabras. Uma dessas cabras se chamava Bigorna ela era muito forte e brava. Ela era também amiga de Malhada, ela sempre ficava arranjando briga com seu Zequinha, é, que resolvia. Ai um dia seu Zequinha saiu pra cidade, ela viu um espelho e uma cabra bem forte e bonita. E ela foi pra cima da cabra e o espelho quebrou e acabou cortando ela. Seu Zequinha chegou e ela seguiu os conselhos da sua amiga Malhada pra nunca mais brigar.

Categoria 5: reprodução articulada em que todos ou a maioria dos blocos está presente. As ideias centrais são mencionadas. A narrativa é fiel ao texto original, seguindo um eixo onde o problema central é apresentado e resolvido, sendo mencionados os meios para tal. As relações causais importantes estão presentes.

Exemplo 6

C: Que uma cabra, ela se chamava Brigona e gostava de brigar com todo mundo. Ai ela só tinha uma amiga chamado Malhada que dizia que não era pra ela brigar, só que ela continuava. Ai um dia o seu Zequinha que era o dono dela deixou a porta aberta pra ir pra cidade. Ai ela entrou e foi pro quarto ai no quarto tinha um espelho que ela se viu uma cabra grande e forte queria brigar. Só que a cabra era ela. Ai ela avançou e quebrou o espelho e ficou com as patas todas machucadas. E ai depois o seu Zequinha chegou, ajudou ela e desse dia em diante ela nunca mais brigou e seguiu os conselhos da amiga e fez várias outras amigas.

Exemplo 7

C: Seu Zequinha tinha uma cabra, tinha várias cabras e uma delas se chamava Brigona e ela, todo dia ela ficava dando coice nas outras coitadas das cabras. E ela tinha uma única amiga que se chamava Malhada, ela dava conselhos pra não brigar com ninguém. Nisso tava fazendo isso à toa, mas Brigona não ouvia nada, deixava pra lá. Teve um dia que ela viu a porta aberta, entrou e seguiu até o quarto do dono. Então ela viu um espelho e viu o próprio reflexo dela, mas ela não sabia que era, pensava que era outra cabra. Então se preparou e deu um pulo e acabou cortando todas as patas dela. E ela aprendeu a lição dela que não precisa brigar por nada.

5.1.2 Categorias de reprodução do texto argumentativo

Categoria 1: reproduções desconectadas que se limitam a mencionar de forma vaga o tema tratado no texto. Algumas delas se caracterizam como opiniões e comentários que se distanciam do texto original.

Exemplo 8

C: É sobre poluir, e eu não lembro... sobre o meio ambiente... sobre o egoísmo, e a poluição, os transporte...

Exemplo 9

C: O texto fala sobre a poluição do ar, sobre o nosso planeta, se continuar assim pode acabar. E pra mim eu acho que ele já, a NASA pesquisando sobre outros planetas com vida, que existe vida pra mim não adianta. O que adianta é a gente melhorar.

Categoria 2: reproduções que mencionam o tema tratado no texto original, havendo muitas omissões, distorções e acréscimo de informações que não estavam presentes no texto original, de modo que a reprodução é incompleta e pouco fiel ao texto original.

Exemplo 10

C: O texto fala da poluição do ambiente que fábrica e transportes poluem o ar. Que os carros mais velhos e ônibus mais velhos consomem 40 vezes maior poluindo o ar do que os novos.

Categoria 3: reproduções que mencionam o tema tratado no texto original e algumas das informações relevantes relativas ao ponto de vista nele apresentado. Contudo, há omissões, sobretudo relativas às justificativas que poderiam servir de suporte para o ponto de vista. Não há acréscimo de informações, mas omissões que tornam o texto incompleto.

Exemplo 11

C: Fala sobre o meio ambiente e que a gente causa muita coisa jogando coisa na rua e os carros quando passam soltam muita fumaça ai prejudica o meio ambiente. E ai no final ele falou que a gente vai viver no planeta em que matamos. A gente vai morrer no planeta que matamos.

Categoria 4: reproduções que mencionam o tema tratado no texto original e algumas das informações relevantes relativas ao ponto de vista nele apresentado, incluindo algumas justificativas que servem de suporte para um ponto de vista. Há, ainda que de forma vaga, uma alusão a uma conclusão ou fechamento. Contudo, há omissões, sobretudo relativas a pontos de vista contrários, o que torna o texto incompleto.

Exemplo 12

C: O texto fala sobre o meio ambiente que cada vez mais o planeta está adoecendo por causa das poluições que a gente faz, joga lixo na rua, polui os rios. E também pelos, os automóveis e pelas fábricas. Cada vez mais o planeta tá morrendo e a gente não faz nada a respeito disso. Por causa que a vontade de ajudar o planeta não é maior do que nosso egoísmo e ambição.

Categoria 5: reproduções que mencionam o tema tratado no texto original, apresentando informações relativas aos pontos de vista nele apresentados, incluindo justificativas que servem de suporte a esses pontos de vista. Inclui ainda, posições contrárias e a opinião do autor do texto, bem como apresentam um fechamento que indica uma conclusão.

Exemplo 13

C: O texto fala da, do efeito estufa que ele causa um aquecimento no globo terrestre provocando secas mais frequentes e tudo mais. Ai tem, ai ele fala que as indústrias não compram, é, as indústrias poluentes, que poluem, elas não compram é, materiais, coisas pra que não afetem tanto, não saía tanta poluição e fumaça porque seria uma perda de dinheiro. Ai, é, o texto também fala que as pessoas sabem disso, só que muitas delas, elas não se importam, assim, em mudar os hábitos pra não poluir tanto o planeta. E também o texto fala que os carros velhos e ônibus eles poluem bem mais do que os novos e isso é por causa, não é por falta da pessoa querer comprar um novo, e sim porque não tem dinheiro. E também o nosso planeta cada vez se degradando mais por conta do nosso egoísmo e o que ele faz as nossas coisas e não pensar no futuro das outras pessoas.

Exemplo 14

C: Que as pessoas tão poluindo o planeta e também não sabem o resultado do efeito estufa, que pode também ter aumento de temperatura e... também fica difícil de respirar com a poluição. E que tem gente que... tem carro velho polui quarenta vezes por cento mais que os novos. E a gente não troca de carro porque não quer, é porque não tem dinheiro... e que a gente está destinado a morrer no planeta que a gente matou.

5.1.3 Categorias de reprodução do texto expositivo

Categoria 1: reproduções que se limitam a passagens desarticuladas que contêm informações diferentes daquelas veiculadas no texto original.

Exemplo 15

C: Tem três espécies, tem mil espécies de morcego é, também tem, deixa eu ver, eu lembro que tem os morcegos frutíferos que eles dormem de cabeça para baixo e não moram na Antártida.

Exemplo 16

C: Que os morcegos eles... tem hábitos noturno e, tipo, eles têm a orelha... que têm um eco e... esqueci as outras partes.

Categoria 2: reproduções que embora mencionem informações efetivamente presentes no texto original, trazem poucas informações sobre o tema tratado, ficando o texto incompleto. As informações são apresentadas de forma desarticulada e, muitas vezes, se repetem ao longo da reprodução.

Exemplo 17

C: Eu entendi que os morcegos são mamíferos que eles dormem de cabeça pra baixo pendurados de cabeça pra baixo e eles gostam de andar pelo escuro e dormir pelo escuro. E gostam de dormir empendurado porque pra ficar, como é o nome, a poeira coisar neles. E eles chupam sangue de outros... que eles são o único animal mamífero que voa.

Exemplo 18

C: Esse texto ele fala sobre os morcegos. Que só três tipos de morcego, se eu não me engano, se alimentam de outros vertebrados, de sangue que são os homatofagos. Que eles dormem de cabeça pra baixo, que se alimentam de insetos, néctar das flores.

Categoria 3: reproduções que se limitam a informações de alguns blocos, estando o texto incompleto. Isto é feito com certa articulação, no sentido de que parece haver a tentativa de agrupar as informações que tratam de um mesmo conteúdo.

Exemplo 19

C: Que os morcegos eles emitem um som e quando eles batem em algum objeto volta pro ouvido deles um eco. Que eles são mamíferos e só que alguns deles é, chupam sangue é, de outros mamíferos. E que eles têm os dedos juntos e que as suas asas são grandes. E que eles são noturnos.

Exemplo 20

C: Os morcegos eles são os únicos mamíferos que voam. Ele só tem três espécies deles que chupam sangue de outros vertebrados. Eles durmam de cabeça para baixo porque as asas dele são muito pesadas e não existe na Antártida eles. Eles vivem em cavernas e

lugares escuros. E as espécies que chupam o sangue se chama hemáfogos. E eu acho que é só isso.

Categoria 4: reproduções ainda incompletas que trazem mais informações sobre o tema. Contudo, as omissões ocorrem em relação a comparações entre o animal e outros animais. Observou-se uma articulação na apresentação das informações, no sentido de que há preocupação em agrupar em subtemas as informações mencionadas. Há algumas relações de causalidade.

Exemplo 21

C: Que o morcego ele se alimenta, algumas espécies se alimentam de sangue e outras não. E parece que as espécies que se alimenta de sangue vive lá na América. Ai o dia a dia deles, eles costumam dormir de cabeça pra baixo porque as asas deles são muito grandes. Ai se ele ficar de pé igual nós ele costuma ficar muito pesado se cansa mais rápido ai quando ele sai voando de cabeça pra baixo sai mais facilitando pra o voo dele.

Exemplo 22

C: Que os morcegos eles são os únicos mamíferos que voam, e eles tem um, se não me engano, são os mamíferos com mais hábitos alimentares que, é, comem néctar, é, frutas, alguns bichos pequenos, insetos. E são três espécies que conhecemos, é, elas se alimentam de sangue, e os morcegos eles dormem de cabeça pra baixo porque as asas dele são muito pesadas e ai não seria muito confortável pra eles dormir como as aves. E também eles dormem de cabeça pra baixo porque fica mais fácil deles voarem que é só se jogar ele pra no chão e começar a bater asa.

Categoria 5: reproduções completas com as principais informações sobre o tema. Isso é feito de maneira articulada, agrupada por temas sem haver repetições. Menciona comparações entre o animal e outros animais. Observou-se uma articulação na apresentação das informações, no sentido de que há preocupação em agrupar em subtemas as informações mencionadas. Há as principais relações de causalidade.

Exemplo 23

C: Os morcegos são os únicos mamíferos que voam por causa que nas mãos deles tem uma membrana fina que dá acesso a eles ter as asas grandes para voarem. E eles... alguns

se alimentam de frutas, néctar de flores e insetos... e outros se alimentam de sangue, que só existem nas Américas. Então os que se alimentam de sangue são chamados de hemafo... hematófagos. E seu habitat é mais em cavernas, prédios, sótãos e copas de árvores.

Exemplo 24

C: Os morcegos são os únicos mamíferos que conseguem voar porque eles têm asas formadas porque os dedos deles se juntam com partes de membranas muito finas e conseguem voar. Também existem milhares, muitas espécies e apenas três se alimentam de sangue de outros vertebrados. Eles gostam de lugares escuros e tem muitos hábitos noturnos, tem mais hábitos noturnos. Eles emitem sons para quando perceber a localização de alguns objetos... e é.

É possível notar que as categorias em cada sistema referente a cada texto são hierárquicas, de modo que as reproduções mais elementares foram aquelas classificadas na Categoria 1, enquanto as mais elaboradas foram aquelas classificadas na Categoria 5. As categorias em cada sistema guardam entre si uma correspondência, mas que têm suas especificidades em função do texto ao qual se aplica. Por exemplo, é fundamental para a compreensão do texto narrativo a sequência temporal dos eventos, relações de causalidade e fechamento. No texto argumentativo é fundamental mencionar o tema tratado, os pontos de vista sobre o tema, as justificativas que os sustentam e uma conclusão. No texto expositivo é necessário apresentar as informações agrupadas em subtemas e especificar relações de comparação e de causalidade.

Importante comentar que nas histórias as reproduções tinham abertura e fechamento, no texto argumentativo era comum a reprodução iniciar com o tema tratado e trazer ao final uma conclusão como fechamento, enquanto no expositivo a reprodução tendia a se iniciar mencionando alguma característica do elemento central do texto (no caso, os morcegos), não havendo um fechamento. A reprodução do texto expositivo é mais fiel ao texto original, havendo poucos acréscimos e distorções de informação. O que se nota é mais uma incompletude e desarticulação das informações mencionadas do que infidelidade ao texto original.

5.2 TAREFA 2: PERGUNTAS

A análise das respostas dada às perguntas inferenciais e de explicação foram classificadas com base na proposta originalmente de Spinillo e Almeida (2014) e adotada por Queiroz (2017) em estudo posterior. As respostas foram classificadas em uma dentre três categorias por dois juízes independentes cujo percentual de concordância foi de 85,76%. Os casos de discordâncias foram definidos por meio de discussão entre esses juízes.

Categoria 1 (não responde ou responde de forma incoerente): a criança não responde mesmo após a intervenção da examinadora ou responde de forma incoerente e sem relação com as informações do texto.

Exemplo 25 (Texto narrativo):

E: Por que Brigona quis brigar com a cabra do espelho?

C: Não sei.

Exemplo 26 (Texto argumentativo):

E: Como o capitalismo contribui para a destruição do planeta?

C: Não responde.

Exemplo 27 (Texto expositivo):

E: Qual temperatura que os morcegos gostam?

C: Não sei, não faço a mínima ideia.

Categoria 2 (coerente, incompleta, com extrapolações): o participante embora consiga inferir com base em seu conhecimento prévio e nas informações do texto, omite informações consideradas relevantes ou não apresenta uma explicação. Há casos em que há certa extrapolação em relação às informações veiculadas no texto.

Exemplo 28 (Texto narrativo):

E: Quem era a cabra que Brigona viu no espelho?

C: Era grande e forte, maior do que ela.

Exemplo 29 (Texto narrativo)

E: Onde Seu Zequinha morava?

C: Ele morava numa casa.

E: Como você descobriu isso?

C: Não sei.

Exemplo 30 (Texto argumentativo):

E: Por que o ser humano está matando o planeta em que vive?

C: Porque assim, tem até esse tal de Michel Temer que tá vendendo o Brasil e para o dinheiro ficar pra ele, ai tipo, tá matando, né, o Brasil por causa eles fica cortando. Aí, tipo, ele vende pra outra pessoa, aí vai cortando as árvores. Aí tipo, o planeta fica precisando de ar porque as árvores, é melhor, né?

E: Como você chegou nessa resposta?

C: Eu cheguei porque às vezes eu assisto o Jornal Nacional.

Exemplo 31 (Texto argumentativo):

E: Por que não é vantajoso para as fábricas comprar equipamentos que amenizam a poluição?

C: Porque mesmo assim os carros vão poluir. Tem outras coisas que podem poluir.

E: Como você chegou a essa resposta?

C: Porque os carros às vezes soltam gás carbônico e acabam meio que não adiantando muito.

Exemplo 32 (Texto expositivo):

E: Qual temperatura que os morcegos gostam?

C: No frio.

E: Me conta como você descobriu.

C: Porque no calor se eles tiverem voando no calor, é, ficam queimando, eles ficam se queimando.

Exemplo 33 (Texto expositivo)

E: O que comem os morcegos quando nascem?

C: Eu acho que ele come carne e sangue.

E: O que te fez pensar que era isso?

C: Porque a maioria dos morcegos comem, é... chupam o sangue.

Categoria 3 (coerente e completa): a resposta menciona informações necessárias e sem omissões de aspectos relevantes.

Exemplo 34 (Texto narrativo):

E: Quem era a cabra que Brigona viu no espelho?

C: Ela mesma.

E: E como você chegou a essa resposta?

C: Porque quando a pessoa vai se olhar no espelho vê o seu reflexo.

Exemplo 35 (Texto narrativo):

E: Por que, no final da história, as outras cabras ficaram amigas de Brigona?

C: Porque ela não tava mais brigando com as cabras e ela não tava, é, brigando com elas.

E: Como você chegou nessa resposta? Como você pensou isso?

C: Por causa do que a amiga dela deu conselho a ela e depois quando parou de brigar ela começou a ter outras amigas.

Exemplo 36 (Texto argumentativo):

E: Qual a opinião do autor do texto?

C: É que não devia mais cortar árvores, informando o que poderia acontecer no futuro e o que já tá acontecendo. E eu acho que a opinião dele é pra parar de acabar com a natureza. Pode cortar árvore, só que replantar, fazer... é... gastar menos água.

E: E como é que você descobriu isso? Chegou nessa resposta?

C: Porque lendo o texto eu vi que o autor não desvaloriza a natureza de jeito nenhum. E quem não desvaloriza, cuida.

Exemplo 37 (Texto argumentativo):

E: Como o ser humano pode ser mais forte que sua ambição e egoísmo?

C: É, não jogar lixo no chão, plantar mais árvores, não ser tão mal educado.

E: Como você chegou a essa resposta?

C: Porque quando a gente é educado a gente é, quando a gente tem estudo a gente sabe o que fazer direito pra não jogar lixo no chão, fazer essas coisas.

Exemplo 38 (Texto expositivo):

E: Em que período do dia os morcegos dormem?

C: De dia.

E: Por que você acha que eles dormem de dia? O que te fez pensar isso?

C: Porque se eles dormissem à noite, estariam acordados de dia. Eu não sei se eles se queimam ou não, mas eles não aguentam a luz do sol para ficar.

Exemplo 39 (Texto expositivo):

E: O que comem os morcegos quando nascem?

C: Leite.

E: Como você descobriu isso?

C: Porque são os únicos mamíferos que voam.

As categorias de respostas formam um sistema hierárquico em que a Categoria 1 é a mais elementar e a Categoria 3 a mais elaborada. Diferentemente da análise das reproduções que variavam de um texto a outro, como descrito anteriormente, foi possível adotar-se um mesmo sistema de análise para classificar as respostas dadas às perguntas nos três textos.

5.3 ENTREVISTA DE OPINIÃO

As respostas das crianças foram analisadas de duas maneiras distintas. Uma relativa a um levantamento de qual texto era considerado o mais fácil e qual o mais difícil; e outra forma de análise que versava sobre as justificativas que as crianças forneciam para sua opinião. Esta análise permitiu identificar as razões adotadas pelas crianças ao considerarem um texto como sendo o mais fácil ou o mais difícil.

As razões, em última instância, revelavam os critérios adotados, sendo classificadas em tipos, sendo analisadas por dois juízes independentes cujo percentual de concordância entre eles foi de 84,37%. Os casos de discordâncias foram definidos por meio de discussão entre estes juízes. Os tipos são descritos e exemplificados a seguir.

Tipo 1 (vago): a criança não apresenta uma razão ou quando o faz, fornece uma justificativa vaga que não explicita o critério adotado para julgar um texto como o mais fácil ou o mais difícil.

Exemplo 40:

E: Qual foi o texto mais fácil de compreender?

C: Os três.

E: Os três?

C: Não. Só foi o segundo e esse aqui agora (argumentativo e narrativo).

E: Se fosse para escolher qual dos dois foi o mais fácil?

C: Esse último (narrativo).

E: Por quê?

C: Porque ele não é muito complicado, mais fácil ele.

E: E você acha que ele é mais fácil por quê?

C: Não sei explicar.

Exemplo 41:

E: Qual foi o mais difícil?

C: O do morcego (expositivo).

E: Por quê?

C: (Risos).

E: O que te fez pensar que ele foi o mais difícil?

C: Muito complicado.

E: Em que sentido? Me explica.

C: Não responde.

Exemplo 42:

E: E qual foi o mais difícil?

C: Acho que foi o do morcego (expositivo).

E: Por quê?

C: Porque eu não tava conseguindo. É..., entender mesmo o texto.

Exemplo 43:

E: Qual foi o texto mais fácil de compreender?

C: Eu acho... mais fácil de entender... eu acho que foi esse mesmo, o último que eu li (narrativo).

E: Que era sobre o quê?

C: É, uma cabra que ela brigava.

E: Por quê?

C: Porque a história era mais simples, assim, não tinha tanta coisa que nem os outros, não era tão complexo o texto.

Tipo 2 (conteúdo): a criança fornece justificativa relacionada ao conteúdo tratado no texto, remetendo à sua preferência, conhecimento ou experiência com aquilo sobre o que versa o texto.

Exemplo 44:

E: Qual foi o texto mais fácil e por quê?

C: O do sítio (narrativo). Porque eu já vivi em sítio, essas coisas. Aí já tenho mais experiência.

Exemplo 45:

E: E qual foi o mais difícil e por quê?

C: O segundo (argumentativo).

E: O segundo que era sobre o quê?

C: É...

E: Falava sobre o quê?

C: É, não me lembro... Ah! O da poluição.

E: Por que que esse foi mais difícil?

C: Porque era... é meio que Geografia, então Geografia não rola muito comigo.

E: Você achou que era meio Geografia?

C: Era.

Exemplo 46:

E: Qual foi o mais fácil de compreender e por quê?

C: O primeiro (expositivo), porque eu gosto muito de morcego, essas coisas... animal.

Exemplo 47:

E: Qual foi o mais fácil de compreender?

C: Acho que foi o segundo (expositivo).

E: O segundo era sobre o que?

C: Eu acho que era do morcego.

E: Você acha que o do morcego foi mais fácil?

C: Hum hum (acena positivamente).

E: Por quê?

C: É, dizer que voam, dormem de cabeça pra baixo.

Exemplo 48:

E: Qual foi o texto mais fácil?

C: O primeiro (argumentativo).

E: Por quê?

C: Porque era sobre poluição, porque, tipo, a gente estudou isso mais na sala de aula, no livro de Ciências.

Tipo 3 (vocabulário): a criança fornece justificativa relacionada a seu maior ou menor domínio do significado das palavras no texto.

Exemplo 49:

E: Qual foi o texto mais fácil de compreender?

C: O primeiro da cabrinha (narrativo).

E: Por quê?

C: Porque era um texto mais simples que não tinha muitas explicações e não era muito detalhado, não tinha palavras complicadas.

Exemplo 50:

E: E qual foi o mais difícil de compreender?

C: Esse (argumentativo).

E: Que era sobre o que?

C: O meio ambiente.

E: E por que ele foi o mais difícil?

C: Porque, assim, tinham palavras que eu não entendia e também, tinha umas perguntas que foi fácil, mas tem, teve umas coisas lá no texto que eu não entendi muito bem.

Exemplo 51:

E: E qual foi o mais difícil?

C: Esse aqui (argumentativo).

E: Por quê?

C: Porque tem umas palavras que eu nunca vi na vida.

Exemplo 52:

E: Qual foi o mais difícil e por quê?

C: O mais difícil foi o da indústria de São Paulo (argumentativo), porque ele tem muitas palavras difíceis.

Tipo 4 (tamanho): a criança fornece justificativa relacionada ao tamanho do texto.

Exemplo 53:

E: Qual foi o mais fácil e por quê?

C: O mais fácil foi o da cabra (narrativo).

E: Por quê?

C: Porque ele é pequeno e aí é mais fácil de ler.

Exemplo 54:

E: Qual o texto você achou mais difícil?

C: Acho que o primeiro (argumentativo).

E: E por que você acha que ele foi o mais difícil?

C: Porque era muito grande.

Tipo 5 (memória): a criança fornece justificativa relacionada a seu maior ou menor esforço em memorizar as informações contidas no texto.

Exemplo 55:

E: E qual foi o mais difícil de compreender?

C: O segundo (argumentativo).

E: Por que foi mais difícil?

C: É porque tinha muita coisa pra pessoa decorar e eu fico muito... eu esqueço muito rápido algumas coisas que eu leio porque desde o início. Aí quando eu chego no final já esqueci do início.

Exemplo 56:

E: E dos três qual foi o mais difícil de compreender?

C: Esse (expositivo).

E: Por quê?

C: Porque tipo, nos outros, sempre eu dava resposta, nesse eu só dava no não sei.

E: Você imagina que foi diferente dos outros por quê?

C: Porque pra testar as categorias, sei não, da memória.

Importante esclarecer que o sistema de análise não era hierárquico e que uma mesma resposta poderia envolver dois ou mais tipos de razões diferentes, de maneira combinada, como ilustrado nos exemplos a seguir:

Exemplo 57:

E: Qual foi o mais fácil de compreender?

C: O mais fácil? Acho que foi o da cabra Malhada e a amiga dela, Brigona (narrativo).

E: Por quê?

C: Porque é um texto curto, é um texto compreensivo, um texto com poucas palavras difíceis.

A justificativa apresentada reflete uma razão relacionada tanto ao tamanho do texto como ao vocabulário, considerando haver poucas palavras difíceis.

Exemplo 58:

E: E qual foi o mais difícil de compreender?

C: Esse (argumentativo).

E: Por quê?

C: Porque tem palavras difíceis, alguma coisa que a gente tá estudando, só que é... tem coisas que a gente ainda não sabe. E sobre o meio ambiente, a gente sabe só que tem coisa que a gente não sabe, que a gente sabe.

A justificativa apresentada reflete uma razão relacionada ao vocabulário (“palavras difíceis”) e ao tema tratado no texto que foi considerado como não familiar (“...coisas que a gente ainda não sabe”).

Exemplo 59:

E: E qual foi o mais difícil?

C: O mais difícil foi o do morcego (expositivo).

E: Por quê?

C: Por causa que lá tinha muitas linguagens que eu não conhecia. Ai eu fiquei travando na leitura. E também, e assim, eu mais ou menos gostei, mais ou menos não gostei por causa que eu já sabia de umas coisas, não sabia de outras, não sabia responder umas. Foi isso.

Essa justificativa expressa uma razão relacionada ao tema tratado e ao vocabulário. Semelhante ao exemplo anterior, o critério adotado era relativo ao vocabulário (“... muitas

linguagens que eu não conhecia”) e também ao tema tratado no texto (“... eu já sabia de umas coisas, não sabia de outras...”).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e sua discussão são apresentados separadamente em função de cada tarefa, do tempo de leitura em cada modalidade e tipo de texto, e da entrevista de opinião realizada com os participantes.

6.1 TAREFA 1: REPRODUÇÃO

6.1.1 Categorias de reprodução e tipo de texto

A distribuição das categorias de reprodução em cada tipo de texto é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1: Número (máximo: 48) e porcentagem (em parênteses) de categorias de reprodução por tipo de texto.

| | Categorias | | | | |
|---------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Cat. 1 | Cat. 2 | Cat. 3 | Cat. 4 | Cat. 5 |
| Narrativo | 2 (4,2) | 2 (4,2) | 14 (29,2) | 15 (31,2) | 15 (31,2) |
| Argumentativo | 6 (12,5) | 14 (29,2) | 18 (37,5) | 7 (14,6) | 3 (6,2) |
| Expositivo | 3 (6,2) | 18 (37,5) | 21 (43,8) | 4 (8,3) | 2 (4,2) |

Como mencionado anteriormente, as cinco categorias de reprodução em cada tipo de texto guardam entre si uma correspondência que indicam uma progressão que vai desde reproduções elementares (Categoria 1) até reproduções elaboradas (Categoria 5). De modo geral, o Teste de Friedman identificou haver diferenças significativas entre os tipos de textos (Qui-quadrado= 33,40; gl= 2; $p < ,001$).

Como ilustrado na Tabela 1, as reproduções do texto narrativo se concentram quase que igualmente nas Categorias 3, 4 e 5. As reproduções do texto argumentativo e expositivo se concentram nas Categorias 2 e 3. Esses dados foram confirmados pelo Teste de Wilcoxon ao comparar as categorias em cada tipo de texto separadamente, sendo os valores estatísticos apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Valores de significância do Teste Wilcoxon comparando as categorias em cada tipo de texto.

| | Narrativo | Argumentativo | Expositivo |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|
| Cat. 1 vs. Cat. 2 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-2,449; p=,014 | Z=-1,732; p=,083 |
| Cat. 1 vs. Cat. 3 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-2,449; p=,014 | Z=-1,732; p=,083 |
| Cat. 1 vs. Cat. 4 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-2,449; p=,014 | Z=-1,732; p=,083 |

| | | | |
|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Cat. 1 vs. Cat. 5 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-1,732; p=,083 | Z=-1,414; p=,157 |
| Cat. 2 vs. Cat. 3 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-3,742; p=,000 | Z=-4,243; p=,000 |
| Cat. 2 vs. Cat. 4 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-2,646; p=,008 | Z=-2,000; p=,046 |
| Cat. 2 vs. Cat. 5 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-1,732; p=,083 | Z=-1,414; p=,157 |
| Cat. 3 vs. Cat. 4 | Z= -3,742; p=,000 | Z=-2,646; p=,083 | Z=-2,000; p=,046 |
| Cat. 3 vs. Cat. 5 | Z=-3,742; p=,000 | Z=-1,732; p=,083 | Z=-1,414; p=,157 |
| Cat. 4 vs. Cat. 5 | Z=-3,873; p=,000 | Z=-1,732; p=,083 | Z=-1,414; p=,157 |

Em relação ao texto narrativo, as reproduções apresentam certa variabilidade, pois há aquelas que se limitam a mencionar apenas alguns blocos de conteúdo de forma desarticulada (Categoria 3); aquelas que já mencionam o problema central do texto, com certa articulação (Categoria 4); e aquelas que são, efetivamente, mais elaboradas por seguirem um eixo norteador, conterem informações essenciais e serem fiéis ao texto original (Categoria 5).

As reproduções dos textos argumentativo e expositivo, por outro lado, se concentram em categorias mais elementares (Categoria 2 e 3) e apresentam menos variabilidade que as do texto narrativo. A Categoria 2 e a Categoria 3 agrupam reproduções marcadamente incompletas e pouco articuladas que apresentam distorções de algumas informações do texto (sobretudo no argumentativo). Reproduções elaboradas (Categoria 5) foram quase que inexistentes, demonstrando a dificuldade das crianças em reproduzir os elementos mais relevantes desses dois tipos de texto. Tomados de maneira conjunta, esses resultados mostram que reproduzir um texto narrativo é mais fácil que reproduzir textos argumentativo e expositivo.

6.1.2 Categorias de reprodução e modalidade de leitura em cada tipo de texto⁶

Em relação às categorias de reprodução em cada modalidade de leitura, não foram identificadas diferenças significativas, como revelado pelo Teste U de Mann-Whitney (U= 2492, p=,680) e mostrado na Tabela 3. Isso indica que a modalidade de leitura não foi fator que influenciasse a qualidade da reprodução.

Tabela 3: Número (máximo: 24) e porcentagem (em parênteses) de categorias de reprodução em cada modalidade de leitura em cada tipo de texto.

| | Narrativo | | | | |
|---------------|-----------|--------|---------|---------|---------|
| | Cat. 1 | Cat. 2 | Cat. 3 | Cat. 4 | Cat. 5 |
| Voz alta | 2 (8,3) | 1(4,2) | 5(20,8) | 7(29,2) | 9(37,5) |
| Silenciosa | 0 | 1(4,2) | 9(37,5) | 8(33,3) | 6(25) |
| Argumentativo | | | | | |

⁶ As categorias de classificação da reprodução foram determinadas de acordo com o tipo textual e do bloco de leitura, da mais elementar para a mais elaborada. Desta forma não se pode citar como se fossem categorias iguais como é o caso da classificação da tarefa de perguntas.

| | Cat. 1 | Cat. 2 | Cat. 3 | Cat. 4 | Cat. 5 |
|------------|---------|----------|----------|---------|---------|
| Voz alta | 1(4,2) | 8(33,3) | 10(41,7) | 2(8,3) | 3(12,5) |
| Silenciosa | 5(20,8) | 6(25) | 8(33,3) | 5(20,8) | 0 |
| Expositivo | | | | | |
| | Cat. 1 | Cat. 2 | Cat. 3 | Cat. 4 | Cat. 5 |
| Voz alta | 1(4,2) | 11(45,8) | 9(37,5) | 1(4,2) | 2(8,3) |
| Silenciosa | 2(8,3) | 7(29,2) | 12(50) | 3(12,5) | 0 |

Embora não tenha sido possível aplicar um tratamento estatístico aos dados em cada tipo de texto devido ao valor muito baixo das células (ver Tabela 3), percebe-se que a modalidade de leitura não teve um efeito sobre as reproduções em cada tipo de texto. Assim, quer no geral, quer em cada tipo de texto, o fato de a leitura ocorrer na modalidade oral ou silenciosa não altera a qualidade da reprodução feita pela criança. As relações entre modalidade de leitura e compreensão de textos serão retomadas na sessão dedicada às conclusões deste estudo.

6. 2 TAREFA 2: PERGUNTAS

6.2.1 Categorias de resposta e tipo de texto

Nesta tarefa, cada participante era solicitado a responder seis perguntas relativas a cada tipo de texto lido, o que gerou um total de 864 respostas que foram, como mencionado, analisadas e classificadas em categorias por dois juízes. A distribuição dessas categorias em cada tipo de texto consta na Tabela 4.

Tabela 4: Número e porcentagem (em parênteses) de respostas classificadas em cada categoria por tipo de texto (máximo: 288).

| Categoria | Narrativo | Argumentativo | Expositivo |
|-----------|------------|---------------|------------|
| 1 | 5 (1,7) | 27 (9,4) | 27 (9,4) |
| 2 | 24 (8,4) | 80 (27,8) | 83 (28,8) |
| 3 | 259 (89,9) | 181 (62,8) | 178 (61,8) |

Nota: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações; e Categoria 3: coerente e completa.

Comparações entre as categorias em cada tipo de texto foram examinadas por meio do teste Wilcoxon, cujos valores de significância constam na Tabela 5. O dado mais importante foi que nos três textos as respostas classificadas na Categoria 3 (as mais elaboradas) foram as mais frequentes, sendo expressiva a diferença entre esta categoria e as demais. Este resultado

foi mais evidente no texto narrativo em que um alto percentual de respostas da Categoria 3 foi observado (89,9%)

Tabela 5: Valores de significância no Teste de Wilcoxon comparando as categorias de resposta em cada tipo de texto.

| | Cat. 1 vs. Cat. 2 | Cat. 1 vs. Cat. 3 | Cat. 2 vs. Cat. 3 |
|---------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Narrativo | Z=-2,236; p=,025 | Z= -4,899; p =,000 | Z= -2,236; p=,025 |
| Argumentativo | Z= -5,196; p=,000 | Z= -5,196; p =,000 | Z= -8,944; p=,000 |
| Expositivo | Z= -5,196; p=,000 | Z= -5,196; p =,000 | Z= -9,110; p=,000 |

Tomados de forma conjunta, os dados mostram que as crianças eram capazes de compreender os três tipos de textos de maneira adequada, respondendo de forma apropriada as perguntas a elas endereçadas. Contudo, os dados sugerem, ainda, que o desempenho no texto narrativo foi melhor do que nos demais textos e que o nível de compreensão em relação ao texto argumentativo e expositivo é bastante semelhante, apresentando limitações sobretudo em relação ao fato de serem incompletos e por apresentarem extrapolações em relação ao texto original que serviu de base para a reprodução.

6.2.2 Categoria de resposta e tipo de pergunta

No geral, a partir dos dados visualizados na Tabela 6 foi realizado comparações entre os tipos de pergunta (estado e causal) em cada categoria de resposta por meio do Wilcoxon que revelou não haver diferenças significativas entre perguntas de Estado e Causal em nenhuma das categorias de respostas (Z=,000; p=1,000).

Tabela 6: Número e porcentagem de categorias de respostas em cada tipo de pergunta no geral.

| Categoria | Estado | Causal |
|------------|------------|------------|
| 1 (n= 59) | 37 (62,7) | 22 (37,3) |
| 2 (n= 187) | 112 (59,9) | 75 (40,1) |
| 3 (n= 618) | 283 (45,8) | 335 (54,2) |

Nota: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações, e Categoria 3: coerente e completa.

Observa-se na Tabela 7 que no geral ou em cada texto separadamente, o fato de a pergunta versar sobre uma informação causal ou de estado não influenciava a categoria de resposta das crianças que tendiam a ser adequadas e completas (Categoria 3).

Tabela 7: Número e porcentagem (em parênteses) de categorias de resposta em cada pergunta e em cada texto.

| Narrativo | | |
|-----------------|-----------|-----------|
| | Estado | Causal |
| Cat. 1 (n=5) | 2 (40) | 3 (60) |
| Cat. 2 (n=24) | 13 (54,2) | 11 (45,8) |
| Cat. 3 (n= 259) | 129(49,8) | 130(50,2) |
| Argumentativo | | |
| | Estado | Causal |
| Cat. 1 (n=27) | 21 (77,8) | 6 (22,2) |
| Cat. 2 (n=80) | 48 (60) | 32 (40) |
| Cat. 3 (n=181) | 75 (41,4) | 106(58,6) |
| Expositivo | | |
| | Estado | Causal |
| Cat. 1 (n=27) | 14 (51,9) | 13 (48,1) |
| Cat. 2 (n= 83) | 51 (61,4) | 32 (38,6) |
| Cat. 3 (n=178) | 79 (47) | 99 (53) |

Nota: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações, e Categoria 3: coerente e completa.

Comparações entre categorias de resposta em cada tipo de pergunta em cada texto foram exploradas por meio do teste Wilcoxon, sendo os valores de significância apresentados na Tabela 8.

Tabela 8: Valores de significância do Wilcoxon comparando os tipos de perguntas em cada categoria e em cada texto.

| Narrativo | | |
|-------------------|------------------|------------------|
| | Estado | Causal |
| Cat. 1 vs. Cat. 2 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-1,732; p=,083 |
| Cat. 1 vs. Cat. 3 | Z=-1,414; p=,157 | Z=-1,732; p=,083 |
| Cat. 2 vs. Cat. 3 | Z=-3,606 p=,000 | Z=-3,317; p=,001 |
| Argumentativo | | |
| | Estado | Causal |
| Cat. 1 vs. Cat. 2 | Z=-4,583; p=,000 | Z=-2,449; p=,014 |
| Cat. 1 vs. Cat. 3 | Z=-4,583; p=,000 | Z=-2,449; p=,014 |
| Cat. 2 vs. Cat. 3 | Z=-6,928; p=,000 | Z=-5,657; p=,000 |
| Expositivo | | |
| | Estado | Causal |

| | | |
|-------------------|------------------|------------------|
| Cat. 1 vs. Cat. 2 | Z=-3,742; p=,000 | Z=-3,606; p=,000 |
| Cat. 1 vs. Cat. 3 | Z=-3,742; p=,000 | Z=-3,606; p=,000 |
| Cat. 2 vs. Cat. 3 | Z=-7,141; p=,000 | Z=-5,657; p=,000 |

Nota: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações, e Categoria 3: coerente e completa.

O que se observa é que tanto no geral como em relação a cada texto em particular, é que respostas da Categoria 3 foram sistematicamente as mais frequentes tanto nas perguntas de estado como nas causais. Observa-se também que o padrão de resultados é bastante semelhante nos dois tipos de perguntas tanto no geral como em cada tipo de texto. A conclusão é que a natureza da informação solicitada a respeito dos textos, ou seja, do tipo de pergunta (estado e causal) não teve um efeito sobre a qualidade da resposta dada, uma vez que as crianças tendiam a responder de maneira apropriada aos dois tipos de perguntas e nos três tipos de texto.

6.2.3 Categorias de resposta e modalidade de leitura

A Tabela 9 ilustra as relações entre categoria de resposta e modalidade de leitura. De acordo com o teste U Mann Whitney, não houve diferença significativa entre as duas modalidades de leitura ($U=92513$; $p= 0,783$), observando-se a alta frequência de respostas classificadas na Categoria 3 em ambas as modalidades.

Tabela 9: Número e porcentagem de categorias de resposta em função da modalidade de leitura dos textos.

| Categoria | Voz alta | Silenciosa |
|------------|------------|------------|
| 1 (n= 59) | 23 (39) | 36 (61) |
| 2 (n= 187) | 100 (53,5) | 87 (46,5) |
| 3 (n= 618) | 309 (50) | 309 (50) |

Nota: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações, e Categoria 3: coerente e completa.

Comparações entre as categorias de respostas em cada modalidade de leitura foram feitas por meio do teste Wilcoxon que revelou diferenças significativas entre todas as categorias em cada modalidade de leitura (ver Tabela 10).

Tabela 10: Valores de significância do Teste de Wilcoxon comparando as categorias de resposta em cada modalidade de leitura

| | Cat. 1 vs. Cat. 2 | Cat. 1 vs. Cat. 3 | Cat. 2 vs. Cat. 3 |
|----------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Voz alta | Z=-4,796; p=,000 | Z=-4,796; p=,000 | Z=-10,000; p=,000 |

| | | | |
|------------|------------------|------------------|------------------|
| Silenciosa | Z=-6,000; p=,000 | Z=-6,000; p=,000 | Z=-9,327; p=,000 |
|------------|------------------|------------------|------------------|

Nota: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações, e Categoria 3: coerente e completa.

Isso ocorreu porque em ambas as modalidades a Categoria 3 foi expressivamente mais frequente do que a Categoria 2 e do que a Categoria 1; enquanto a Categoria 1 foi a menos frequente de todas. Este resultado evidencia que o padrão de respostas não se altera em função da modalidade de leitura, havendo uma grande concentração de respostas apropriadas nas duas modalidades.

Na Tabela 11 são ilustradas as relações entre modalidade de leitura e categorias de respostas em cada um dos textos. Nota-se que em cada texto e em ambas as modalidades de leitura as respostas se concentram na Categoria 3.

Tabela 11: Número (máximo: 144) e porcentagem (entre parênteses) das categorias de resposta em cada texto e modalidade de leitura.

| | Narrativo | | Argumentativo | | Expositivo | |
|--------|------------|------------|---------------|------------|------------|------------|
| | Voz Alta | Silenciosa | Voz Alta | Silenciosa | Voz Alta | Silenciosa |
| Cat. 1 | 4 (2,8) | 1 (0,7) | 10 (7,0) | 17 (11,8) | 9 (6,3) | 18 (12,5) |
| Cat. 2 | 17 (11,8) | 7 (4,9) | 36 (25) | 44 (30,6) | 47 (32,6) | 36 (25) |
| Cat. 3 | 123 (85,4) | 136 (94,4) | 98 (68) | 83 (57,6) | 88 (61,1) | 90 (62,5) |

Nota: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações, e Categoria 3: coerente e completa.

O teste de Wilcoxon (ver valores na Tabela 12) revelou que em cada modalidade de leitura em cada texto, o padrão de resultados era sistematicamente o mesmo: maior frequência de respostas da Categoria 3 e menor frequência de respostas na Categoria 1.

Tabela 12: Valores de significância no Teste de Wilcoxon nas comparações entre as categorias de respostas em cada modalidade de leitura e em cada texto

| | Voz Alta | | |
|------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Cat. 1 vs. Cat. 2 | Cat. 1 vs. Cat. 3 | Cat. 2 vs. Cat. 3 |
| Narrativo ⁷ | — | — | Z=-4,123; p=,000 |
| Argumentativo | Z=-3,162; p=,002 | Z=-3,162; p=,002 | Z=-6,000; p=,000 |
| Expositivo | Z=-3,000; p=,003 | Z=-3,000; p=,003 | Z=-6,856; p=,000 |
| | Silenciosa | | |
| | Cat. 1 vs. Cat. 2 | Cat. 1 vs. Cat. 3 | Cat. 2 vs. Cat. 3 |
| Narrativo | — | — | Z=-2,646; p=,008 |
| Argumentativo | Z=-3,638; p=,000 | Z=-4,123; p=,000 | Z=-6,564; p=,000 |
| Expositivo | Z=-3,771; p=,000 | Z=-4,243; p=,000 | Z=-5,925; p=,000 |

⁷ Dado os valores muito baixos da Categoria 1 no texto narrativo nas duas modalidades de leitura, não foi possível aplicar qualquer tratamento estatístico.

Nota 1: Categoria 1: não responde ou responde de forma incoerente, Categoria 2: coerente, incompleta, com extrapolações, e Categoria 3: coerente e completa.

Esses dados, tomados de forma conjunta, demonstram que o nível de compreensão não se altera em função da modalidade de leitura e que o padrão de resultados é o mesmo em cada uma delas.

6.3 ENTREVISTA DE OPINIÃO

A entrevista de opinião, como mencionado, consistia em pedir que a criança indicasse qual o texto que achou mais fácil de compreender e qual considerou o mais difícil, justificando sua resposta. Os resultados descritos a seguir se baseiam no julgamento emitido e nas razões que as crianças apontaram como sendo a causa da dificuldade experimentada.

6.3.1 Os julgamentos emitidos

Como pode ser observado na Tabela 13, e confirmado pelo teste de Wilcoxon (Tabela 14), o julgamento *mais fácil* foi emitido em maior frequência em relação ao texto narrativo do que em relação ao texto argumentativo e expositivo. Por sua vez, o julgamento *mais difícil* foi emitido em maior frequência em relação ao texto argumentativo do que em relação aos demais textos.

Tabela 13: Número (máximo: 48) e porcentagem (entre parênteses) de julgamentos emitidos por cada participante da entrevista de opinião

| Julgamento | Narrativo | Argumentativo | Expositivo |
|--------------|-----------|---------------|------------|
| Mais fácil | 31 (64,6) | 4 (8,3) | 13 (27,1) |
| Mais difícil | 14 (29,2) | 31(64,6) | 3 (6,2) |

Tabela 14: Valores de significância no Teste Wilcoxon comparando os tipos de texto em cada julgamento emitido.

| Julgamento | Narrativo vs. Argumentativo | Narrativo vs. Expositivo | Argumentativo vs. Expositivo |
|--------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Mais fácil | Z= -5,196; p=,000 | Z= -4,243; p=,000 | Z=-3,000; p=,003 |
| Mais difícil | Z= -4,123; p=,000 | Z= -3,317; p=,001 | Z=-5,292; p=,000 |

Colocando em perspectiva a opinião da criança e o desempenho por elas obtido na tarefa de perguntas (Tarefa 2), é importante comentar que nesta tarefa, as crianças tiveram um bom

desempenho nos três tipos de texto, uma vez que a maioria das respostas dadas nos três tipos de textos eram da Categoria 3 (adequadas e completas). Contudo, ao que parece, apesar do bom desempenho, as crianças avaliaram como sendo difícil compreender o texto argumentativo. Observa-se, assim, que provavelmente as crianças empregaram um maior esforço para compreender o texto argumentativo do que os demais textos lidos.

6.3.2 As razões das dificuldades em compreender os textos

Como mencionado anteriormente, havia casos em que a criança mencionava duas razões para a dificuldade experimentada. Isso ocorreu em relação a apenas quatro participantes. Devido a isso, foram computados um total de 100 justificativas, assim distribuídas: 23% Tipo 1 (vago), 40% Tipo 2 (conteúdo), 9% Tipo 3 (vocabulário), 21% Tipo 4 (tamanho) e 7% Tipo 5 (memória). Nota-se que o conteúdo do texto (Tipo 2) era a razão mais frequentemente mencionada como a causa da dificuldade ou facilidade em compreender o texto, seguida do tamanho (Tipo 4). Importante comentar que 23% das respostas eram vagas (Tipo 1), sugerindo que as crianças não conseguiam indicar com clareza e precisão a causa da dificuldade experimentada ou da facilidade encontrada para a compreensão do texto. Na Tabela 15 consta dados relativos ao tipo de razão e tipo de texto.

Tabela 15: Número e porcentagem (em parênteses) de tipos de razões dadas pelas crianças em seus julgamentos em relação a cada texto.

| Tipos de razões | Narrativo (n=35) | Argumentativo (n=37) | Expositivo (n=28) |
|----------------------|---------------------|-------------------------|----------------------|
| Tipo 1 (vago) | 9 (25,7) | 5 (13,5) | 9 (32,1) |
| Tipo 2 (conteúdo) | 11 (31,5) | 14 (37,9) | 15 (53,6) |
| Tipo 3 (vocabulário) | 2 (5,7) | 6 (16,2) | 1 (3,6) |
| Tipo 4 (tamanho) | 9 (25,7) | 11 (29,7) | 1 (3,6) |
| Tipo 5 (memória) | 4 (11,4) | 1 (2,7) | 2 (7,1) |

Como os valores foram muito baixos, não foi possível aplicar um tratamento estatístico apropriado. Contudo, em termos de tendências, observa-se que no texto narrativo e no expositivo, as razões para o julgamento das crianças se concentravam no conteúdo (tipo 2). No texto argumentativo as razões se concentravam no conteúdo (Tipo 2) e no tamanho do texto (Tipo 4). Assim, há duas razões distintas para as dificuldades percebidas pelas crianças com o texto argumentativo, enquanto apenas uma única razão é considerada em relação aos textos

narrativo e expositivo. A Tabela 16 ilustra a distribuição das razões em função do julgamento emitido pelas crianças.

Tabela 16: Número e porcentagem (em parênteses) de tipos de razões dadas pelas crianças em função dos julgamentos emitidos.

| Tipos de razões | Fácil (n=49) | Difícil (n=51) |
|----------------------|--------------|----------------|
| Tipo 1 (vago) | 14 (28,6) | 9 (17,7) |
| Tipo 2 (conteúdo) | 21 (42,8) | 19 (37,2) |
| Tipo 3 (vocabulário) | 2 (4,1) | 7 (13,7) |
| Tipo 4 (tamanho) | 8 (16,3) | 13 (25,5) |
| Tipo 5 (memória) | 4 (8,2) | 3 (5,9) |

Observa-se que, em termos de tendências, as razões de um texto ser considerado fácil ou difícil decorre do conteúdo nele veiculado. Interessante observar que a dificuldade percebida frente a um texto também decorre do seu tamanho. E que justificativas vagas estavam mais associadas a textos considerados fáceis do que em relação àqueles considerados difíceis. Este dado sugere que talvez seja mais fácil para a criança identificar a dificuldade experimentada do que identificar aquilo que foi um aspecto que facilitou a compreensão. Como no caso da tabela anterior, os valores muito baixos não permitiram aplicar teste estatísticos de maneira adequada.

6.3.3 Tempo gasto na leitura dos textos em cada modalidade

No geral, o tempo médio de leitura do texto narrativo foi de 1' 50'', do argumentativo foi 3' 27'' e do expositivo foi 2' 15''. Assim, o tempo gasto na leitura do texto narrativo foi menor, e o tempo gasto na leitura do texto argumentativo foi maior que os demais. Faz-se necessário mencionar que o texto argumentativo possuía mais palavras do que os outros dois textos (argumentativo: 279 palavras, narrativo: 197 palavras e expositivo: 202 palavras). Na Tabela 17 consta o tempo médio de leitura das crianças em cada modalidade e em cada texto.

Tabela 17: Tempo médio de leitura em cada modalidade por tipo de texto.

| | Narrativo | Argumentativo | Expositivo |
|------------|-----------|---------------|------------|
| Voz alta | 1' 48'' | 3' 18'' | 2' 11'' |
| Silenciosa | 1' 53'' | 3' 36'' | 2' 19'' |

Observa-se que em cada tipo de texto a leitura silenciosa demanda um tempo maior que aquela feita em voz alta, sendo isso particularmente notado em relação ao texto argumentativo em que a diferença no tempo de leitura nas duas modalidades foi mais expressiva que nos demais textos (18 segundos de diferença). Assim, parece que a leitura silenciosa requer mais tempo que a leitura em voz alta. Contudo, a demora em ler o texto parece não repercutir sobre a compreensão do texto, pois a modalidade de leitura não mostrou ser fator que tivesse um impacto sobre a reprodução do texto ou sobre o desempenho nas respostas na tarefa de perguntas.

7 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A compreensão leitora é considerada habilidade relevante para a vida em uma sociedade letrada, e consiste em uma das mais complexas atividades cognitivas (IRRAZÁBAL; SAUX, 2005) que envolve além da dimensão cognitiva, uma dimensão social e linguística (SPINILLO, 2013). Esta complexidade e relevância justifica o grande número de pesquisas sobre este tema, sobretudo com crianças, que há muito vem sendo conduzidas no Brasil e no exterior. A maioria das pesquisas com crianças investiga a compreensão em textos narrativos, especificamente a história, em detrimento de outros tipos de textos. Esta preferência pela história decorre da familiaridade e frequência deste tipo textual no cotidiano das crianças.

Nos últimos anos estudiosos tem se interessando por investigar outros tipos de textos. Contudo, pode-se afirmar que ainda são raras as pesquisas que investigam outros tipos textuais, sobretudo no Brasil (PEREIRA; BARETTA, 2018; SPINILLO; ALMEIDA, 2014; QUEIROZ, 2017), como o expositivo e o argumentativo. A compreensão do texto argumentativo, por exemplo, é raramente investigada, e quando o é, as pesquisas se voltam para uma população adulta, geralmente universitários, sendo raros os estudos com crianças (e.g., SPINILLO; ALMEIDA, 2014; ALMEIDA, SPINILLO; LIMA, 2019). Diante desta lacuna e dando continuidade e aprofundamento a estudos anteriores, a presente pesquisa foi conduzida com vistas a investigar a compreensão de textos de diferentes tipos em um mesmo grupo de crianças, a saber: narrativo, argumentativo e expositivo.

Outro aspecto relevante é que existem diferentes recursos metodológicos para investigar a compreensão textual, como comentam Spinillo, Hodges e Arruda (2016) ao descreverem os diferentes métodos de investigação deste tema com crianças. Segundo os autores, os recursos metodológicos podem variar em função das unidades linguísticas que são alvo de análise nas pesquisas (a palavra, a sentença e o texto como um todo) e em função do momento em que a compreensão é avaliada (durante ou após a leitura do texto).

Por ser um fenômeno multifacetado, os autores comentam que é relevante examinar a compreensão de textos por meio de diferentes recursos metodológicos, uma vez que cada recurso pode fazer emergir aspectos diferentes da compreensão das crianças. Essa afirmação recebe apoio de outros pesquisadores no Brasil (e.g., BRANDÃO; SPINILLO, 1998; 2001; CORSO; PICCOLO; MINÁ; SALLES, 2015) e no exterior (e.g., BAŞTUĞ, 2014; KINTSCH; RAWSON, 2013) os quais afirmam que é importante combinar diferentes recursos metodológicos em uma mesma investigação de um mesmo grupo de participantes, pois os dados podem fornecer informações que se complementam.

Em vista disso, o presente estudo envolveu dois recursos metodológicos distintos: uma tarefa de reprodução e uma tarefa de perguntas. A reprodução oral teve como objetivo investigar a compreensão a partir de uma perspectiva global acerca dos principais eventos e ideias mencionadas no texto. A tarefa de perguntas tinha por objetivo investigar aspectos pontuais do texto, sendo mais diretiva que a reprodução. O estudo comparou o desempenho nos três tipos de texto em cada uma das tarefas aplicadas para avaliar a compreensão. A ideia subjacente era examinar se a partir de um dado recurso metodológico um texto seria mais facilmente compreendido que outro.

Um terceiro aspecto a mencionar refere-se ao papel das inferências neste processo. Assim, a compreensão foi examinada em relação à capacidade do leitor em estabelecer inferências, sendo isso especificamente tratado na tarefa de perguntas, uma vez que essas se referiam a informações que precisavam ser inferidas pela criança. Uma vez que existem diferentes tipos de inferências que variam conforme os parâmetros adotados pelos autores (e.g., WARREN, NICHOLAS; TRABASSO, 1979; GRAESSER et al., 1994; VIDAL-ABARCA; RICO, 2003; MARCUSCHI, 2008; COSCARELLI, 2002; OAKHILL; CAIN, 2004; OAKHILL; CAIN; MCCARTHY, 2015), na tarefa de perguntas dois tipos de inferências foram considerados: perguntas inferenciais causais e de estado.

Estes dois tipos de inferências foram escolhidos por estarem presentes em classificações propostas na literatura (COSCARELLI, 2002) mesmo com distintas terminologias; e também porque são possíveis de serem encontradas nos três tipos de textos investigados nesta pesquisa: narrativo, argumentativo e expositivo. O presente estudo procurou investigar, em cada tipo de texto, se haveriam diferenças entre compreender uma informação inferencial de estado e uma informação inferencial de causalidade.

Como elemento adicional, a pesquisa explorou duas modalidades de leitura: a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Importante comentar que a modalidade de leitura tem sido pouco investigada em relação ao estabelecimento de inferências, o que torna o estudo relevante no sentido de possibilitar novas informações sobre este tema, contribuindo para esclarecer se uma modalidade de leitura favoreceria o estabelecimento de inferências.

Feitas essas considerações iniciais, esta seção do trabalho se constitui em duas partes: uma dedicada aos principais resultados obtidos e suas conclusões, e outra acerca do valor prospectivo da investigação em termos de pesquisas futuras e possíveis implicações educacionais.

7.1 PRINCIPAIS RESULTADOS E CONCLUSÕES

A seguir são apresentados os principais resultados obtidos nesta investigação, procurando articular os dados de maneira a responder os objetivos propostos.

7.1.1 A compreensão dos diferentes tipos de textos investigados por meio de diferentes recursos metodológicos

A análise das tarefas de reprodução e de pergunta consistiu em dois sistemas hierárquicos que variavam de categorias mais elementares para categorias mais elaboradas. A reprodução oral das crianças foi classificada em categorias baseadas em Brandão e Spinillo (1998; 2001). Essas categorias se apoiavam na presença de blocos de conteúdos que consistiam em informações veiculadas nos textos apresentados.

Os resultados mostraram que o texto narrativo foi mais fácil de reproduzir que os demais, enquanto o argumentativo e o expositivo foram igualmente mais difíceis de serem reproduzidos de maneira apropriada. Considerando que a reprodução é um indicador da compreensão global do texto, este resultado mostra que as crianças tiveram o mesmo nível de dificuldade com os textos argumentativo e expositivo, mas que não apresentaram dificuldades com o narrativo.

Uma possível explicação para isso é que, talvez seja mais fácil para a criança fazer uma representação mental global do texto narrativo do que do expositivo e do argumentativo. Isso pode decorrer das características do texto narrativo que parece ser mais aberto a uma representação mental do que os outros dois textos por envolver episódios cronologicamente sequenciados. A familiaridade poderia ser outro fator, mas acredita-se que as crianças da idade e ano escolar aqui investigadas já tinham familiaridade com o texto expositivo, visto que este tipo de texto é amplamente explorado no contexto escolar.

Os dados mostraram que em relação ao texto narrativo, a maior parte das reproduções incluía a maioria dos blocos de conteúdo presentes na história original. Neste texto, a reprodução tinha um eixo norteador e continha o problema central da história e sua resolução, estavam presentes as ideias centrais e as relações causais entre os principais fatos narrados.

No texto expositivo, as reproduções tendiam a se limitar à menção de informações de alguns blocos, sendo as reproduções incompletas e com poucas articulações entre as informações. No texto argumentativo, as reproduções mencionavam o tema principal e informações relevantes acerca dos pontos de vista presentes no texto, mas estavam omitidas as

justificativas que davam suporte a esses pontos de vista. Em ambos os tipos de textos, as reproduções eram incompletas e com distorções de algumas informações, sendo isso particularmente observado no texto argumentativo. Na realidade, reproduções completas e bem elaboradas eram muito raras. De maneira geral, as reproduções desses dois textos se concentram em categorias mais elementares e apresentam menos variabilidade de categorias do que o texto narrativo.

A tarefa de perguntas avaliava a compreensão dos participantes em relação a aspectos específicos do texto, no caso, informações inferenciais de causalidade e de estado. Uma questão específica tratada nesta tarefa era se haveria diferenças no desempenho nas perguntas de estado e nas perguntas de causalidade em relação a cada texto examinado. No texto narrativo, as perguntas causais versavam sobre as relações de causa e efeito e as motivações dos personagens. No texto argumentativo as perguntas causais se referiam às justificativas que apoiavam os diferentes pontos de vista apresentados. No expositivo versavam sobre as relações entre as características e modo de vida (comportamento) dos morcegos.

As perguntas de estado no texto narrativo eram informações acerca do tempo, personagens, local e eventos presentes na história. No texto argumentativo eram referentes aos pontos de vista apresentados. No expositivo, as perguntas de estado se referiam a informações que descreviam as características dos morcegos e seus hábitos.

As respostas dadas às perguntas foram classificadas com base na categorização originalmente proposta por Spinillo e Almeida (2014) e adotada por Queiroz (2017) em estudo posterior. De caráter hierárquico, as três categorias de respostas variavam desde uma ausência de resposta, resposta coerente, mas incompleta e com extrapolações até respostas coerentes e completas.

Os dados mostraram que, de modo geral, o desempenho dos participantes foi melhor no texto narrativo que nos demais textos, não havendo diferenças no desempenho entre o texto argumentativo e o expositivo. Importante comentar que, na realidade, nesta tarefa, a maioria das respostas dos três textos foram classificadas como sendo apropriadas (coerentes e completas) em que eram mencionadas informações importantes para a compreensão do texto.

Assim, parece que o desempenho nos três textos na tarefa de perguntas foi satisfatório, sendo isso mais expressivo em relação ao texto narrativo. Este padrão de resultados reitera o que foi observado na tarefa de reprodução. A principal conclusão foi que, independentemente de ser uma compreensão global (reprodução) ou ser uma compreensão localizada (perguntas inferenciais), o texto narrativo foi o mais fácil de ser compreendido, enquanto não havia diferenças entre os outros dois textos.

Comparações entre perguntas de estado e de causalidade foram feitas, não identificando diferenças estatisticamente significativas no desempenho nesses dois tipos de perguntas em nenhum dos três textos investigados. Este foi um resultado inesperado, uma vez que diverge do que foi encontrado por Queiroz (2017) em relação às crianças do 5º ano, posto que as inferências de estado foram mais fáceis que as de causalidade no texto narrativo, as inferências causais foram mais fáceis que as de estado no texto expositivo, enquanto no texto argumentativo não houve diferenças significativas entre as perguntas de estado e causal. Nota-se, portanto, que há acordo entre as duas investigações apenas em relação ao texto argumentativo.

A diferença de resultado entre esses dois estudos é difícil de explicar, uma vez que tanto na pesquisa de Queiroz (2017) como na presente investigação os dados se referem a crianças de mesmo ano escolar e à mesma tarefa que envolvia as mesmas perguntas sobre exatamente os mesmos textos. Apesar dessas semelhanças, há um aspecto que talvez possa explicar a diferença encontrada entre os resultados das duas pesquisas: o fato de que no presente estudo as crianças haviam respondido as perguntas após terem feito a reprodução dos textos, enquanto na pesquisa de Queiroz apenas a tarefa de perguntas foi aplicada aos participantes.

É possível supor que primeiro reproduzir o texto e depois responder perguntas sobre ele tenha levado os participantes a ter uma ideia global de todo o texto que, de alguma forma, fez com que tivessem o mesmo nível de compreensão tanto das relações de causalidade como das de estado nos três tipos textuais. Neste caso, parece, portanto, ter havido um efeito de ordem que, de alguma forma, pode ter tido um impacto sobre a compreensão das informações causais e de estado, aproximando o desempenho observado nos dois tipos de perguntas. Esta explicação, entretanto, deve ser tomada com cautela, sendo apenas uma possibilidade que não deve ser considerada como afirmação sem que pesquisas futuras permitam testar especificamente este efeito de ordem, como discutido adiante.

7.1.2 A modalidade de leitura

Como mencionado, o presente estudo também investigou a modalidade de leitura: silenciosa e em voz alta. A maioria das pesquisas que investigam as modalidades de leitura se concentra em examinar as relações entre compreensão de textos e prosódia, ficando em aberta a questão se a modalidade de leitura teria algum impacto sobre a compreensão em relação especificamente ao estabelecimento de inferências.

Nesta pesquisa, os participantes foram divididos em dois grupos, a partir da modalidade de leitura: silenciosa e em voz alta. Analisando as reproduções, não foram identificadas

diferenças entre as modalidades de leitura; ou seja, o fato de a leitura ser feita de forma silenciosa ou em voz alta não interferiu na qualidade das reproduções. Isso foi observado tanto no geral como em relação a cada tipo de texto especificamente. O mesmo ocorreu em relação à tarefa de pergunta, concluindo-se que a modalidade de leitura não parece ter um impacto no estabelecimento de inferências.

7.1.3 A opinião das crianças sobre sua própria compreensão

A entrevista teve por objetivo conhecer a opinião de cada criança a respeito de sua própria compreensão. Antes de tecer considerações sobre os resultados e suas conclusões, é importante ressaltar seu caráter inédito, uma vez que não se conhece pesquisas que examinem a opinião de crianças sobre seu próprio desempenho na compreensão de textos. Ainda que seja possível pensar que o julgamento emitido por crianças possa não expressar, de fato, o desempenho efetivamente apresentado por elas, os julgamentos emitidos e as explicações fornecidas na entrevista relevam dados interessantes.

O primeiro dado importante surge quando se coloca em perspectiva o desempenho frente à opinião das crianças, pois se observa que o julgamento emitido estava em acordo com o desempenho observado, uma vez que a maioria das crianças indicou o texto narrativo como o mais fácil de compreender e o argumentativo como o mais difícil, o que foi observado no desempenho nas duas tarefas. Contudo, o julgamento das crianças apontou que o texto argumentativo foi mais difícil que o expositivo, quando no desempenho o argumentativo e o expositivo eram igualmente difíceis. Mesmo com esta pequena disparidade, é aceitável concluir que as crianças foram capazes de fazerem julgamentos apropriados acerca de seu próprio desempenho.

Um aspecto que ficou em aberto em relação aos resultados desta entrevista de opinião, foi não examinar se o julgamento de cada criança acerca de sua própria compreensão estava ou não de acordo com o desempenho que ela própria apresentou em uma das tarefas de compreensão. Como será discutido adiante, pesquisas futuras precisam investigar esta relação entre julgamento e desempenho de maneira mais aprofundada.

Outro dado interessante obtido nesta entrevista foi quanto à possibilidade de identificar as razões apresentadas pelas crianças para justificar seus julgamentos acerca de sua capacidade em compreender os textos. As razões identificadas foram: (i) vago, a criança não apresenta uma razão ou fornece uma justificativa que não menciona o critério adotado para julgar um texto como o mais fácil ou o mais difícil; (ii) conteúdo, em que a justificativa se refere ao

conhecimento ou experiência com o assunto abordado no texto; (iii) vocabulário, em que a criança fornece justificativa relacionada a seu maior ou menor domínio do significado das palavras no texto; (iv) memória, fornece justificativa relacionada a seu maior ou menor esforço em memorizar as informações contidas no texto; e (v) tamanho do texto, indicando que textos longos eram mais difíceis de serem compreendidos que os curtos.

Os resultados mostraram que nos três tipos de textos, a razão predominante era relativa ao conteúdo. Sobre o conteúdo, as crianças mencionavam sua preferência pelo assunto, familiaridade e experiência com aquilo sobre o que versava o texto, sendo considerado textos difíceis aqueles que tratavam de assuntos pouco conhecidos ou sobre o qual não tinham interesse. Observou-se que não existia uma relação específica entre uma dada razão e um tipo particular de texto, podendo as razões se aplicarem a qualquer um dos três textos investigados.

A capacidade de pensar a respeito de sua própria compreensão e de identificar as razões que justificam seus julgamentos e ações ainda é pouco investigada nas pesquisas com crianças. Um raro exemplo é a investigação conduzida por Spinillo (2015) acerca das razões que as crianças apresentam para justificar alterações que realizam ao revisarem textos que elas próprias escreveram. A autora observou, dentre outros dados, que crianças alunas do 3º e 5º ano, especialmente essas últimas, conseguem indicar com clareza as razões que adotam ao revisar seus textos.

Importante ressaltar que tanto naquela investigação como também na entrevista de opinião na presente pesquisa, as crianças foram capazes de refletir e realizar julgamentos sobre sua forma de pensar. Esta capacidade tem sido denominada na literatura no âmbito da Psicologia Cognitiva como metacognição (FLAVELL, 1979). De acordo com alguns autores, pensar sobre o próprio pensamento é atividade cognitiva que desempenha papel importante tanto no desenvolvimento cognitivo de maneira geral (e.g., JOU; SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003) como no processo de compreensão textual em particular (e.g., SPINILLO, 2008; 2010; 2013).

7.2 PESQUISAS FUTURAS

Os resultados da presente investigação e as questões em aberto proporcionaram algumas reflexões que podem apontar a necessidade de realizar pesquisas futuras. Na presente pesquisa não foi realizada uma comparação efetiva entre as duas tarefas em cada tipo de texto, foi feita apenas uma discussão geral acerca dos resultados, apontando-se que a compreensão da criança foi melhor na tarefa de pergunta do que na de reprodução.

Assim, pesquisa futura poderia tratar deste ponto de maneira mais efetiva. Apesar de cada tarefa ter um sistema de categorias diferente, seria interessante que a partir dos dados já coletados fosse feita uma análise para responder se o desempenho da criança era melhor em uma dada tarefa do que na outra. Escores poderiam ser atribuídos às categorias de reprodução e às categorias de respostas, para, assim, tornar os dois sistemas de análise comparáveis.

Do ponto de vista teórico, uma pesquisa desta ordem poderia responder se a compreensão da criança é melhor na reprodução ou em responder perguntas. Estudos anteriores mostram que há situações de leitura que são mais favoráveis que outras (e.g., SPINILLO; HODGES, 2012; 2013), outras pesquisas comparam diferentes tarefas, inclusive de reprodução e perguntas em relação exclusivamente a textos narrativos (e.g., BRANDÃO; SPINILLO, 1998; CORSO, PICCOLO, MINÁ; SALLES, 2015), mas há poucas informações sobre diferentes tarefas em relação a outros tipos de textos como o expositivo e o argumentativo. Esta lacuna ainda precisa ser preenchida por investigações que continuem explorando diferentes tipos de textos, como enfatizado por Baştuğ (2014).

Ainda a respeito de comparações entre tarefas, é possível pensar em termos de se examinar um possível efeito de ordem da tarefa de reprodução sobre o desempenho na tarefa de perguntas. Esta questão é levantada em função das diferenças entre os dados observados por Queiroz (2017) e os dados obtidos nesta pesquisa em relação ao desempenho nas perguntas causais e nas de estado.

Como discutido anteriormente, independentemente de se desejar esclarecer este aspecto, parece que examinar um possível efeito de ordem seja um ponto extremamente relevante a ser investigado em pesquisa futura. A pergunta desta futura pesquisa seria: será que realizar uma compreensão global de todo o texto, como na tarefa de reprodução, auxiliaria na compreensão de partes específicas do texto relacionadas ao estabelecimento de inferências?

Para isso seriam examinados dois grupos de participantes: um grupo que realizaria apenas a tarefa de perguntas, e outro grupo que primeiro realizaria a tarefa de reprodução e depois a tarefa de perguntas. Os grupos seriam comparados em relação ao desempenho na tarefa de perguntas. Neste caso, os dados da pesquisa de Queiroz (2017) com as crianças de 5º ano poderiam ser confrontados com os dados obtidos na presente investigação. Caso este efeito de ordem venha a ser efetivamente observado, estar-se-ia diante de uma possível sequência didática para o ensino da compreensão de textos.

Os dados também poderiam ser analisados com vistas a investigar de maneira mais controlada o desempenho de cada criança na tarefa de perguntas e comparar com a opinião por ela emitida sobre cada texto em particular. Desta forma, poder-se-ia identificar se o julgamento

acerca de um tipo de texto e o desempenho específico em cada um deles coincidiriam ou contrastavam.

Ainda sobre a entrevista de opinião, seria relevante aprofundar o exame das razões, inclusive com um número maior de participantes. Desta forma, tornaria possível aplicar um tratamento estatístico apropriado e examinar se haveria alguma relação entre a razão da dificuldade apontada pela criança e o tipo de texto. Também seria interessante ampliar a amostra de modo a envolver crianças mais novas e em anos escolares mais iniciais, com o objetivo de examinar se as crianças adotariam as mesmas ou outras razões além daquelas que adotaram ou não. Esses pontos poderiam ser investigados em uma única investigação.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, J. D; NYGAARD, L. Reading voices and hearing text: talker-specific auditory imagery in reading. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v.34, n. 2, p. 446-459, 2008.
- ALEXOPOULU, A. El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. **XXI Congreso Internacional de la ASELE**. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Salamanca. p. 97-110, 2010.
- ALMEIDA, D. D; SPINILLO, A. G; LIMA, I. D. M. Compreensão de texto argumentativo em crianças. **Let. Hoje**, v. 54, n. 2, p. 202-210, abr.-jun. 2019.
- ÁLVAREZ ANGULO, T; RAMÍREZ BRAVO, R. El texto expositivo y su escritura. **Revista Folios**, n.32, p. 73-88, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>.
- ANDRADE, M. W. C. L. de; DIAS, M. da G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.1, p. 147-154, 2006.
- BARETTA, L; TOMITCH, L. M. B; MCNAIR, N; LIM, V. K; WALDIE, K. E. Inference making while reading narrative and expository texts: An ERP study. **Psychology & Neuroscience**, v.2, n.2, p. 137-145, 2009. doi: 10.3922/j. psns.2009.2.005.
- BAŞTUĞ, M. Comparison of Reading Comprehension with respect to Text Type, Grade Level and Test Type. **International Online Journal of Educational Sciences**, v.6, n.2, p. 281-291, 2014.
- BERNFELD, L. E. **Establishing Reliability of Reading Comprehension Ratings of Fifth-Grade Students' Oral Retellings**. A thesis submitted to the faculty of Brigham Young University. 2010.
- BRANDÃO, A. C. P; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v.11, n.2, p. 253-272, 1998.
- BRANDÃO, A. C. P; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v.6, n.1, p. 51-62, 2001.
- BRITTON, B. K; GRAESSER, A. C. (Orgs.). **Models of understanding text**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

BURTON, R. C. **Oral Retelling as a Measure of Reading Comprehension: The Generalizability of Ratings of Elementary School Students Reading Expository Texts.** 2008. All Theses and Dissertations. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1678/>.

ÇAKIR, O. The effect of textual differences on children's processing strategies. *Reading Improvement. ProQuest educational journals*, v.45, n.2, p. 69-83, 2008.

CORSO, H. V. **Compreensão leitora: fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

CORSO, H. V; PICCOLO, L. R; MINÁ, C. S; SALLES, J. F. Normas de Desempenho em Compreensão de Leitura Textual para Crianças de 1º Ano a 6ª Série. *Psico (PUCRS)*. Porto Alegre, n.46, v.1, p. 68-78, 2015.

CORSO, H. V; SALLES, J. F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.44, n.3, p. 28-35, 2009.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. *In VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte. Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, CDROM. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2002.

COSCARELLI, C. V. **Em busca de um modelo de leitura.** Belo Horizonte: FALE/ UFMG. 25 p., 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/modelonovo.pdf>.

DIAKIDOY, I. A; CHRISTODOULOU, S. A; FLOROS, G; IORDANOU, K; KARGOPOULOS, P. V. Forming a belief: The contribution of comprehension to the evaluation and persuasive impact of argumentative text. *British Journal of Educational Psychology*, v.85, n.3 p. 300-315, 2015. DOI 10.1111/bjep.12074.

DIAKIDOY, I. A. N; IOANNOU, M. C; CHRISTODOULOU, S. A. Reading argumentative texts: comprehension and evaluation goals and outcomes. *Reading and Writing*, n.30, v.9, p. 1869-1890, 2017. doi 10.1007/s11145-017-9757-x.

ESCUADERO, I; LEÓN, J. A. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, v.40, n.64, p. 311-336, 2007.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v.34, n.10, p. 906-911, 1979.

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

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

GRAINGER, J., ZIEGLER, J. Cross-code consistency effects in visual word recognition. *In: GRIGORENKO, E. L; NAPLES, A. (Eds.), **Single-word reading, Biological and behavioral perspectives.*** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2008, p.129-157.

HUDSON, J. A; SHAPIRO, L. R. The development of childrens script, stories, and personal narratives. *In: McCABE, A; PETERSON, C. (Orgs.). **Developing narrative structure.*** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 89-136.

IRRAZÁBAL, N; SAUX, G. L. Comprensión de textos expositivos: memoria y estrategias lectoras. **Educación, Lenguaje y Sociedad.** v.3, n.3, p. 33-55, 2005.

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

JOU, G. I. de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.19, n.2, p. 177-185, 2006.

JOU, G. I. de; SPERB, T. M. Lectura comprensiva: um estúdio de intervención. **Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology**, v.43, n.1, p. 12-21, 2009.

KENDEOU, P; VAN DEN BROEK, P. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. **Memory and Cognition**, v.35, n.7, p. 1567-1577, 2007.

KENDEOU, P; VAN DEN BROEK, P; WHITE, M; LYNCH, J. Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. **Journal of Educational Psychology**, v.101, n.4, p. 765-778, 2009.

KING, A. Beyond Literal Comprehension: A Strategy to Promote Deep Understanding of Text. *In: MCNAMARA, D. S. **Reading Comprehension Strategies: theories, interventions and technologies.*** Taylor; Francis Group, 2007, p. 267-290.

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

KINTSCH, W; RAWSON, K. A. Compreensão. *In*: SNOWLING, M. J; HULME, C. (Eds.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 227-244.

KINTSCH, W; WELSCH, D. The construction-integration model: A framework for studying memory for text. *In*: HOCKLEY, W. E; LEWANDOWSKY, S. (Eds.), **Relating theory and data**: Essays on human memory in honor of Bennet B. Murdock. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991, p. 367-385.

KLAUDA, S. L; GUTHRIE, J. T. Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. **Journal of Educational Psychology**. v. 100, n. 2, p. 310-321, 2008.

KOCH, I. V. **As Tramas do Texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LARSON, M; BRITT, M. A; LARSON, A. A. Disfluencies in comprehending argumentative texts. **Reading Psychology**, v.25, p. 205-224, 2004.

LEINHARDT, G; YOUNG, K. M. Two texts, three readers: distance and expertise in reading history. **Cognition and Instruction**, v.14, n.4, p. 441-486, 1996.

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

LEÓN, J. A. ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?. **Psicología Educativa**, v.10, n.2, p. 101-116, 2004.

LEÓN, J. A; OLMOS, R; ESCUDERO, I; CAÑAS, J. J; SALMERÓN, L. Assessing Summaries With Human Judgments Procedure and Latent Semantic Analysis in narrative and expository texts. **Behavior Research Methods, Instruments; Computers Journal**, v.38, n.4, p. 616-627, 2006.

LEÓN, J. A; SOLARI, M; OLMOS, R; ESCUDERO, I. La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. **Revista de Investigación Educativa**, v.29, n.1, p. 13-42, 2011.

LETRAS, J; DIAS, A; SOUSA, O. Resumir textos narrativos e expositivos: do ensino às percepções dos alunos. **Palavras: revista em linha**, v.2, n.2, p. 9-20, 2019.

LIMA, I. D. M. **Relações entre a compreensão de textos e a consciência metatextual: aspectos epilinguísticos e metalinguísticos**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LUKATELA, G; EATON, T; SABADINI, L; TURVEY, M. T. Vowel duration affects visual word identification: Evidence that the mediating phonology is phonetically informed. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance**, v.30, n.1, p. 151-162, 2004.

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

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino da língua? **Em Aberto**. v.69, n.16, p. 63-82, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p. 19-36.

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

MCNAMARA, D. S; KENDEOU, P. Translating advances in reading comprehension research to educational practice. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v.4, n.1, p. 33-46, 2011.

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**, v.4, n.1, p. 229-257, 2011.

MELO, L. M. de S. **Compreensão de textos em crianças: uma análise das relações entre tipos de textos e inferências**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017, 149 f.

OAKHILL, J; CAIN, K. The development of comprehension skills. *In*: NUNES, T; BRYANT, P. (Orgs.), **Handbook of children's literacy**. London: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 155-180.

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

OAKHILL, J; CAIN, K; ELBRO, C. **Understanding and teaching reading comprehension: A handbook**. London: Routledge, 2015.

OAKHILL, J; CAIN, K; MCCARTHY, D. Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. *In*: O'BRIEN, E. J; COOK, A. E; LORCH, R.

F. (Orgs.). **Inferences during reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 140-159.

OZURU, Y; BEST, R; BELL, C; WITHERSPOON, A; MCNAMARA, D. S. Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. **Cognition and Instruction**, v.25, n.4, p. 399-438, 2007.

PAIGE, D. D; RUPLEY, W.H; SMITH, G.S; RASINSKI, T. V; NICHOLS, W. MAGPURI-LAVELL, T. Is Prosodic Reading a Strategy for Comprehension?. **Journal for Educational Research Online**, v.9, n.2, p. 245-275, 2017.

PARODI, G. Reading-writing connections: discourse – oriented research. **Reading and writing**, v.20, n.3, p. 225-250, 2007.

PEREIRA, J. R; BARETTA, L. A Compreensão Leitora e o Texto Expositivo. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 56, p. 213-228, 2018.

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

QUEIROZ, J. T. **Tipos de texto e inferências: um olhar sobre a compreensão de textos da Educação Infantil ao 5º Ano**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency**. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RAY, M. N; MEYER, B. J. F. Structure strategy interventions: increasing reading comprehension of expository text. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v.4, n.1, p. 127-152, 2011.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, p. 109-116, 2003.

ROSENTHAL, J; EHRI, L. C. Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v.24, n.8, p. 921-950, 2011.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9239-x>

SALLES, J. F; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: Uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia (UFRN)**, v.9, n.1, p. 71-80, 2004.

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

SAUX, G; IRRAZÁBAL, N; BURIN, D. I. Detalles seductores relevantes e irrelevantes en un texto expositivo: efectos sobre la comprensión y el recuerdo en lectores con bajo conocimiento previo. **Ciencias Psicológicas**, v.8, n.1, p. 89-100, 2014.

SOARES, M. Leitura e escrita de palavras. *In*: SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 253-286.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. *In*: CORREA, J; SPINILLO, A. G; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001, p.73-116.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Interamerican Journal of Psychology**, v.42, n.1, p. 29-40, 2008.

SPINILLO, A. G. “Eu Sei Fazer uma História Ficar Pequena.” A Escrita de Resumo por Crianças. **Interamerican Journal of Psychology**, v.43, n.2, p. 362-373, 2009.

SPINILLO, A. G. Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências. **8º Encontro Nacional | 6º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. Universidade do Minho/ Gualtar/ Braga, 2010, p. 42-57.

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

SPINILLO, A. G. “Por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 32-39, 2015.

SPINILLO, A. G; ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v.66, n.3, p. 115-132, 2014.

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**. v.28, n.4, p. 381-388, 2012.

SPINILLO, A. G; HODGES, L. V. S. D. Situações de leitura e o estabelecimento de inferências por crianças com dificuldades de compreensão de textos. *In*: A. ROAZZI, A; JUSTI, F. R; SALLES, J. F. (Orgs.). **A aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas**. São Paulo: Editora Vetor, 2013, p. 131-164.

SPINILLO, A; HODGES, L. V. S. D; ARRUDA, A. S. Reflexões Teórico-Metodológicas acerca da Pesquisa em Compreensão de Textos com Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.32, n.1, p. 45-51, 2016.

SPINILLO, A. G; MAHON, É. R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia *on-line*. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v.20, n.3, p. 463-471, 2007.

SPINILLO, A. G; MAHON, É. R. “O que você acha que vai acontecer agora?” Um estudo sobre inferências de previsão na compreensão de textos. *In*: NASCHOLD, A. C; PEREIRA, A; GUARESI, R; PEREIRA, V. W. (Orgs.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência da interface**. Natal: Edfurn, 2015, p. 163-188.

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

TENGBERG, M; OLIN-SHELLER, C. Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. **Journal of Language Teaching and Research**, v.7, n.4, p. 635-645, 2016.

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

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

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

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. (Orgs.), **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-153.

WANG, J. R; CHEN, S. F; TSAY, R. F; CHOU, C. T; LIN, S. W; KAO, H. L. Developing a Test for Assessing Elementary Students' Comprehension of Science Texts. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v.10, n.4, p. 955-973, 2012.

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

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

ANEXO A - Texto narrativo 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.

ANEXO B - Texto Argumentativo 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 adoecer.

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.

ANEXO C - Texto expositivo 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.