

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

**ADRIÉTT DE LUNA SILVINO MARINHO**

**A compreensão de textos em crianças da educação infantil**

**Recife**

**2015**

**ADRIÉTT DE LUNA SILVINO MARINHO**

**A compreensão de textos em crianças da educação infantil**

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

**Área de concentração:** Psicologia Cognitiva.

**Linha de pesquisa:** Comunicação oral e escrita

**Orientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alina Galvão Spinillo

**Recife**

**2015**

Catálogo na fonte

Bibliotecário, Divonete Tenório Ferraz Gominho CRB4-985

M339m Marinho, Adriétt de Luna Silvino.

A compreensão de textos em crianças da educação infantil / Adriétt de Luna Silvino Marinho. – Recife: O autor, 2015.

73 f. : 30 cm.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alina Galvão Spinillo

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2015.

Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Educação Infantil (Intertexto). 2. Educação de Crianças. I. Spinillo, Alina Galvão. (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2015-38)

ATA DA 294ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, NO DIA 10 DE FEVEREIRO DE 2015.

Aos 10 (dez) dias do mês de fevereiro de dois mil e quinze (2015), às nove horas, no Auditório do 8º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH da Universidade Federal de Pernambuco, em sessão pública, teve início a defesa da Dissertação de Mestrado intitulada “A compreensão de textos em crianças da educação infantil” da aluna ADRIÉTT DE LUNA SILVINO MARINHO, na área de concentração Psicologia Cognitiva, sob a orientação da Profª. Dra. Alina Galvão Spinillo. A mestranda cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de MESTRA em Psicologia Cognitiva. A Banca Examinadora foi indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva em sua 15ª Reunião Ordinária/2014 e homologada pela Diretoria de Pós-Graduação, através do Processo Nº23076.002646/2015-38 em 15 (quinze) de janeiro de dois mil e quinze (2015), composta pelos Professores Doutores ALINA GALVÃO SPINILLO (Presidente e 1º Orientador), do Dep. de Psicologia/UFPE; SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES (Examinador Externo, Dep. da Teoria e Fundamentos da Educação/UFPR) e ARTUR GOMES DE MORAIS (Examinador Interno, Dep. de Psicologia e Orientação Educacional/UFPE). Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder à mesma a menção **APROVADA** da referida Dissertação. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Secretária de Pós-Graduação, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 10 de fevereiro de 2015

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. ALINA GALVÃO SPINILLO

Profª. SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES

Prof. ARTUR GOMES DE MORAIS

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação aos meus pais, Amós e Anazilde, pela dedicação e apoio em todos os momentos da minha vida. Dedico também ao meu irmão, Rodrigo, por sempre se fazer presente em minha trajetória acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

*“A paz de Deus domine em vossos corações e sede agradecidos”* (Colossenses 3.15).

Há pessoas que nunca agradecem, acredito que estas são menos felizes. Este espaço é reservado para expressar minha gratidão.

A Deus, Senhor da vida e do entendimento, por ter me dado forças e sabedoria para superar todas as barreiras encontradas ao longo desses dois anos de curso. Sem Sua presença em minha vida jamais teria conseguido.

Aos meus pais por sempre acreditarem que seria possível e por teremorado para que chegasse até aqui. Muito obrigada, sem o apoio de vocês seria muito mais difícil.

Ao meu irmão e sua esposa, Hadassa, por sempre dar conselhos e por ouvir falar desse trabalho tantas vezes, até mesmo em comemorações familiares.

A todos que fazem a PIB Moreno, especialmente ao Pastor Alexandre, por compreender minha ausência em alguns momentos e por orar sempre pelo bom andamento do curso, e ao Pastor Ivaldo que, além de suas orações, sempre me incentivou a prosseguir na vida acadêmica. Às amigas do Ministério Pax Dei, que por 15 anos têm compartilhado diversos momentos comigo e que tanto ouviram nos últimos dois anos!

Aos colegas de trabalho em Moreno e Jaboatão, em especial aos meus gestores (Fernanda, Zeza e Alcion) por terem sido compreensivos e pelo incentivo dado.

Agradeço as amigas Suzana e Jaqueline, por tudo que fizeram durante esses dois anos a fim de que eu pudesse conciliar trabalho e estudo, além de compartilhar as muitas angústias no decorrer do curso.

Agradeço imensamente a Thalita por todas as noites que perdeu lendo esta dissertação (ou partes dela) e também pelo apoio dado em todos os momentos.

A Carol que por 21 anos tem acompanhado tantos momentos de minha vida e sempre torceu pelas minhas conquistas.

Agradeço aos amigos e colegas da turma de graduação em Pedagogia, que até hoje têm tido uma grande participação em vários momentos de minha vida; as amigas da iniciação científica (Cynthia, Simone, Rose, Jane, Michele, Eva e Karla); aos que fazem o CEEL/UFPE e as amigas da Especialização em Psicopedagogia (especialmente Naldy, Dani e Edilene).

Minha gratidão a Alena Nobre, que me orientou durante a especialização e foi grande incentivadora no período de seleção para este Programa de Pós Graduação. Agradeço também a Luciana Hodges, que sempre se mostrou disposta a ajudar quando precisei.

Aos professores deste Programa, pela contribuição teórica e aos funcionários da secretaria pela presteza e eficiência, aos demais funcionários, sou grata pelos sorrisos e saudações nos corredores ou elevadores.

Aos colegas de turma, pelos momentos compartilhados nas disciplinas e nos corredores do Programa, em especial, a Eva, por tantas coisas que difícil seria enumerá-las. Agradeço ainda a Eva, Karla, Jéssica e Pedro por terem ajudado na análise dos resultados.

A Denise e Ilka por ter compartilhado momentos de estudo e de indicação de textos logo no início do curso.

Ao professor Artur, que foi a pessoa que mais me incentivou a mergulhar no mundo das pesquisas e que me ensinou não apenas como ser pesquisadora, mas principalmente, como ser gente da melhor qualidade.

Agradeço a professora Alina Spinillo pelas orientações e pelas oportunidades de aprendizado durante a construção deste trabalho.

As crianças que participaram do corpus dessa pesquisa e seus responsáveis, por terem permitido que executasse a pesquisa com suas crianças. A direção da escola onde a pesquisa foi realizada e aos demais funcionários que se mobilizaram para ajudar sempre que precisei.

A todos e aos que por ventura esqueci-me de citar, muito obrigada!

## RESUMO

A compreensão de um texto envolve um conjunto de habilidades, a principal delas permeia todo o processo de construção do significado de um texto e sua efetiva compreensão e está na capacidade de elaborar inferências. Nesta pesquisa, buscou-se investigar como a compreensão acontece em sujeitos muito jovens e que ainda não sabem ler convencionalmente. Como base teórica desse estudo, adotou-se o Modelo de Construção-Integração proposto por Kintsch, em que as inferências têm lugar de destaque na compreensão de textos. Sendo assim, o presente estudo teve por principal objetivo investigar, por meio de diferentes recursos metodológicos, se as crianças da educação infantil estabeleciam inferências de diferentes tipos (causais, de estado e de previsão) enquanto ouviam um texto (metodologia *on-line*), no caso, uma história. Além disso, checkou-se a compreensão global do texto através de tarefas realizadas após a leitura (metodologia *off-line*). Participaram desse estudo 60 crianças de 4 a 6 anos de idade, de classe média baixa, matriculadas em uma escola pública da Região Metropolitana do Recife. Foram divididos dois grupos de crianças (Grupo 1, composto por sujeitos da Educação Infantil 2, com idade entre 4 e 5 anos, e Grupo 2, crianças da Educação Infantil 3, com idade entre 5 e 6 anos). Cada criança foi entrevistada individualmente em duas sessões. A sessão 1 envolvia as tarefas 1 e 2. A tarefa 1 consistia na leitura interrompida de um texto narrativo pela pesquisadora dividido em partes, mediante as quais iam sendo feitas perguntas inferenciais (causais, de estado e de previsão). As respostas dadas nesta tarefa foram analisadas por dois juízes independentes, sendo classificadas nas seguintes categorias: Categoria I (não responde); Categoria II (incoerente e/ou improvável); e Categoria III (coerente e/ ou provável). Imediatamente após a audição da história, a Tarefa 2 foi aplicada, solicitando que a criança desse o tema da história ouvida. As respostas das crianças foram analisadas pelos mesmos juízes, de acordo com a seguinte classificação: T1 (não responde), T 2 (inapropriado), T 3 (apropriado/ vago), T4 (apropriado/ preciso). No dia seguinte, foi realizada a sessão 2, que dizia respeito à Tarefa 3, em que a criança era solicitada a recontar a história ouvida no dia anterior. As reproduções elaboradas pelas crianças foram analisadas pelos dois juízes independentes de acordo com as seguintes categorias: R1 (reproduções desconectadas), R 2 (pouco fieis à história original), R 3 (limitam-se a eventos de alguns blocos), R4 (reproduções globais), R5 (reproduções completas). De modo geral, comparações entre os diferentes tipos de inferências (causais, de estado e de

previsão) mostraram que o tipo de pergunta realizada não influenciou o desempenho das crianças, uma vez que nos três tipos de inferências investigados e nos dois grupos de crianças houve maior frequência de respostas da categoria III. Verificou-se que a idade e o ano escolar não tiveram influência no desempenho das crianças. Considerando o desempenho nos dois grupos na elaboração dos temas para a história ouvida, a concentração de respostas esteve no tipo de tema T3 (apropriado/ vago), não se verificando diferenças entre os grupos para esta tarefa. Observou-se ainda uma grande dificuldade por parte das crianças de ambos os grupos na tarefa de reprodução oral da história. Contudo, as crianças do Grupo 2 demonstraram mais habilidade ao reproduzir do que as do Grupo 1. Uma comparação entre as tarefas demonstrou que as crianças da Educação Infantil tinham mais facilidade para propor um tema adequado e responder perguntas inferenciais do que reproduzir a história oralmente. O cruzamento dos dados de desempenho das crianças na Tarefa 1 com a Tarefa 2 revelou que responder perguntas inferenciais e elaborar tema da história parecem estar relacionadas, pois os participantes que tiveram melhor desempenho na Tarefa 1 também o tiveram em relação à Tarefa 2. Entre as tarefas 1 e 3, observou-se que houve alguma relação entre as duas habilidades, porém não se pode dizer que seja uma relação consistente devido a grande dificuldade na Tarefa 3 por parte dos participantes em geral. Entre as tarefas 2 e 3 não foi verificada relação entre as duas habilidades (indicação do tema e reprodução da história). Conclui-se que as crianças da Educação Infantil demonstraram certa compreensão de textos e que esta compreensão varia de uma tarefa para outra, não sendo uma habilidade que se manifeste igualmente em todas as situações de compreensão que são solicitadas a realizar.

**Palavras – chave:** compreensão de textos. educação infantil. inferências.

## ABSTRACT

Reading comprehension involves a set of abilities; the main one of these – the ability to elaborate inferences – permeates the whole process of constructing a text's meaning, leading to effective comprehension. In this research we sought to investigate how comprehension happens in very young subjects that do not yet know how to read conventionally. As the theoretical basis of this study we adopted the Construction-Integration Model proposed by Kintsch, in which inferences play a crucial role in reading comprehension. Thus, the main objective of this present study was to investigate, using different methodological resources, whether pre-school children establish different types of inferences (causal, state, and predictive) while listening to a text (on-line methodology), specifically a story. Furthermore, we checked global comprehension of the text through tasks carried out after reading (off-line methodology). The subjects of the study were 60 lower middle-class children aged 4 to 6 enrolled in a public school in the greater Recife area. They were divided into two groups: Group 1, made up of subjects in pre-kindergarten, aged 4 to 5, and Group 2, of kids in kindergarten, aged 5 to 6. Each child was interviewed individually in two sessions. Session 1 involved tasks 1 and 2. Task 1 consisted of an interrupted reading, out loud by the researcher, of a narrative text divided into parts. At each break, inferential questions (causal, state, and predictive) were made. The answers given on these tasks were analyzed by two independent judges, and classified in the following categories: Category I (no answer); Category II (incoherent and/or improbable); and Category III (coherent and/or probable). Immediately after the reading of the story, Task 2 was applied, in which the children were asked to state the theme of the story they heard. The children's answers were analyzed by the same judges, according to the following classification: T1 (no answer), T2 (inappropriate), T3 (appropriate but vague), T4 (appropriate and precise). On the following day, Session 2 took place, during which the children did Task 3, in which they were asked to retell the story they had heard the previous day. The reproductions the children elaborated were analyzed by the two independent judges, according to the following categories: R1 (unconnected reproductions), R2 (not very faithful to the original story), R3 (limited to the events of certain parts of the story), R4 (global reproductions), R5 (complete reproductions). Generally speaking, comparisons among the different types of inferences (causal, state,

and predictive) showed that the type of question asked did not influence the children's performance, since in all three types of inferences that were investigated and in both groups of children there was a preponderance of Category III answers. We observed that neither age nor grade in school influenced the children's performance. Considering the performance of both groups on elaborating the themes of the story heard, most answers were of the T3 type (appropriate but vague). No difference between the two groups was found on this task. We observed, furthermore, great difficulty on the part of children in both groups with the task of orally reproducing the story. However, the children in Group 2 demonstrated a greater ability in this task than those in Group 1. A comparison between the tasks demonstrated that the pre-school children found it easier to propose an adequate theme and answer inferential questions than to reproduce the story orally. Cross-referencing the data on the children's performance on Task 1 with that of Task 2 revealed that answering inferential questions and elaborating the theme of the story seem to be related, since the subjects who had the best performance on Task 1 also had the best on Task 2. Between Tasks 1 and 3, we observed that there was some relation between the two abilities, but we cannot say it is a consistent relation due to the great difficulty most subjects had with Task 3. Between Tasks 2 and 3, we found no relation between the two abilities (indicating the theme and reproducing the story). We conclude that the pre-school children demonstrated some reading comprehension, which varies from task to task, not being a skill which manifests equally in all comprehension situations they are asked to perform.

**Keywords:** reading comprehension. pre-school education. Inferences.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	18
1.1 Modelos teóricos de compreensão de textos.....	19
1.2 O modelo de Construção-Integração (CI).....	21
1.3 As inferências.....	22
1.4 Os métodos de investigação.....	24
1.5 A compreensão de textos na Educação Infantil.....	25
<b>CAPÍTULO 2 – MÉTODO</b> .....	28
2.1 Objetivos e relevância do estudo.....	28
2.2 Participantes.....	28
2.3 Critério de inclusão.....	28
2.4 Critério de exclusão.....	29
2.5 Materiais e procedimentos.....	29
2.6 Considerações éticas.....	31
<b>CAPÍTULO 3 - SISTEMA DE ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	32
<b>CAPÍTULO 4 - RESULTADOS</b> .....	41
4.1 Categorias de respostas em cada tipo de pergunta inferencial (Tarefa 1).....	41
4.2 Categorias de respostas em relação ao tema dado (Tarefa 2).....	45
4.3 Categorias de respostas em relação à reprodução oral da historia (Tarefa 3)....	47
4.4 Comparação entre as tarefas.....	49
<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E DISCUSSÃO</b> .....	52
5.1 Tarefa 1 – Responder perguntas.....	52
5.2 Tarefa 2 – Indicar o tema da historia.....	53
5.3 Tarefa 3 – Reprodução oral da historia.....	54

5.4 Comparação entre as tarefas.....	55
5.5 Implicações educacionais .....	57
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	60
<b>ANEXOS</b> .....	65
<i>Anexo 1:</i> História lida, com divisão das partes e do tipo de pergunta inferencial (estado, causal e de previsão).....	65
<i>Anexo 2:</i> Protocolo de respostas do Grupo 1.....	67
<i>Anexo 3:</i> Protocolo de respostas do Grupo 2.....	69
<i>Anexo 4:</i> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	71

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número e porcentagem (entre parênteses) das respostas em cada tipo de pergunta em cada grupo.....	41
Tabela 2: valores de significância do Wilcoxon no grupo 1 entre os tipos de pergunta.....	41
Tabela 3: valores de significância do Wilcoxon no Grupo 1 entre as categorias.....	42
Tabela 4: valores de significância do Wilcoxon no Grupo 2 entre os tipos de pergunta.....	42
Tabela 5 - valores de significância do Wilcoxon no Grupo 2 entre as categorias.....	43
Tabela 6 – Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas em cada grupo.....	43
Tabela 7: valores de significância do Wilcoxon para as categorias.....	44
Tabela 8 – Número e porcentagem (entre parênteses) das categorias de respostas em cada tipo de pergunta.....	44
Tabela 9 – valores de significância do Wilcoxon entre os tipos de pergunta.....	44
Tabela 10 – valores de significância do Wilcoxon entre as categorias.....	45
Tabela 11 – Número e porcentagem (entre parênteses) distribuição dos tipos de tema em cada grupo.....	46
Tabela 12 – valores de significância do Wilcoxon entre os tipos de tema.....	46
Tabela 13 – Número e porcentagem (entre parênteses) distribuição das categorias de reprodução em cada grupo.....	47
Tabela 14 - valores de significância do Wilcoxon entre os tipos de reprodução.....	48
Tabela 15 – Desempenho das crianças na Tarefa 1 (responder perguntas) X tarefa 2 (dar o tema).....	49
Tabela 16 – Descrição do número e percentual das crianças na Tarefa 1 (responder perguntas) X tarefa 3 (reprodução oral da historia).....	50
Tabela 17 – Descrição do número e do percentual das crianças na Tarefa 2 (dar o tema) X Tarefa 3 (reprodução oral da historia).....	51

## INTRODUÇÃO

O termo leitura está relacionado a diversas interpretações, sendo a mais geral aquela que o define como “ato de ler textos escritos”. De fato, alunos e professores têm buscado, durante toda a escolarização, o desenvolvimento da habilidade de leitura. E ler, em uma sociedade letrada, implica cada vez mais na formação de um sujeito autônomo, com capacidade crítica e criativa, indicando que ler vai além da decodificação pura e simples, é necessário, antes de tudo, compreender o texto com o qual o indivíduo interage.

Segundo Barbosa e Souza (2006, p. 15-16), a adoção de tal perspectiva teórica foi impulsionada a partir da década de 90, “em virtude dos avanços nos estudos da linguagem, particularmente em áreas de conhecimentos como Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Sociolinguística, as quais já vinham desenvolvendo, desde a década de 70, o conceito de língua como interação, o que acarretou mudanças para a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa”.

Nesse sentido, o ensino de Português não mais poderia ignorar as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem: era necessário “um ensino que proporcionasse o (inter) agir” (Rangel, 2003, p.10).

A esse respeito, Parise e Krüger (2006) afirmam que uma atividade de compreensão do texto, se bem encaminhada, poderia auxiliar as crianças a terem melhores condições de acesso ao conhecimento, desenvolvendo a sua capacidade de pensar, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva, possibilitando sua autonomia intelectual.

Sendo assim, como mostra Koch (2002), a noção de texto, vista na perspectiva da concepção de língua como interação, aponta para uma visão de leitura como processo de *compreensão*, sendo esta “uma atividade interativa”, altamente complexa, de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. Essa reconstrução das informações presentes no texto acontece antes mesmo da alfabetização, preconizando que os sujeitos aprendem a compreender textos, antes mesmo de aprender a lê-los. Portanto, a compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2006, p. 11).

Como se pode observar, nessa perspectiva, o sentido do termo compreensão textual é construído através de um processo que envolve a interação entre autor-receptor, mediado pelo próprio texto. Conforme salienta Vóvio (2007, p. 88),

“As práticas de leitura definem-se e ganham concretude em contextos sociais relacionados às atividades e às interações que ocorrem no interior das culturas, especificamente nos eventos mediados e organizados pela escrita. E é a partir desses eventos que chegamos às práticas reais que implicam interações entre pessoas e a apropriação de instrumentos culturais – chegamos ao que as pessoas fazem com a escrita e podemos identificar o que os textos e tais situações de uso significam para elas”.

Sabe-se, portanto, que a compreensão de um texto envolve um conjunto de habilidades que incluem a capacidade do indivíduo criar suas próprias estratégias de compreensão, construir significados, estabelecer inferências, localizar informações relevantes no texto, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente aquela informação (Solé, 1998).

Segundo Dell’isola (2001, p. 171), compreender um texto é, em um primeiro momento, ter acesso a uma das leituras possíveis oferecidas por ele. Com essa afirmação pretende-se chamar atenção para o que a autora denomina como “leituras possíveis” – essas leituras são consideradas por vários autores como alguns dos grandes desafios em relação ao ensino da compreensão - pois, é necessário considerar que “a compreensão depende do conhecimento compartilhado entre o indivíduo e o texto” (Dell’isola, 2001, p. 171).

No entanto, cabe aqui diferenciar a *leitura de textos* da *compreensão de textos*. Embora a leitura de textos envolva a compreensão, esta pode não estar associada exclusivamente àquela, como é o caso, por exemplo, de textos que são apresentados através da leitura feita por outra pessoa. Tal situação é particularmente frequente quando se investiga a compreensão textual em indivíduos que ainda não dominam a linguagem escrita como é o caso de crianças pequenas, por exemplo. Talvez por estar frequentemente associada à leitura, a compreensão de textos, na maioria das vezes, é investigada em sujeitos que já têm alguma competência leitora, porém ainda há muito que saber a respeito da compreensão em crianças da Educação Infantil, que ainda não estão alfabetizadas.

Sabe-se que a história da Educação Infantil está marcada por um forte caráter assistencialista, este fator, em geral, representa uma dificuldade que está subjacente ao trabalho dos profissionais desta área (Fernandes, 2001). Por esse motivo, esta fase da educação escolar é vista por muitos como um período onde não se ensinam habilidades e competências de diversas ordens.

Quando se fala em educação infantil, as discussões sobre a compreensão textual praticamente se diluem em meio à ênfase dada a diversas habilidades linguísticas (como exploração do vocabulário, da consciência metafonológica e do letramento, sendo este último uma preocupação crescente entre os educadores que, no anseio de garantir a circulação de diversos gêneros em suas salas de aula, muitas vezes acabam se esquecendo de garantir um trabalho de compreensão que de fato ajude os pequeninos a desenvolverem capacidades críticas e inferenciais). É possível que a pouca preocupação com a compreensão textual em algumas turmas de educação infantil e em pesquisas que investigam as habilidades de compreensão de textos com esta população se dê porque há intrínseca uma crença de que para se compreender textos seja necessário saber lê-los primeiro.

A respeito da importância do ensino da compreensão textual, Nation (2008) afirma que as crianças com má compreensão têm mais probabilidade em ter déficits também na decodificação, na compreensão linguística, ou ambos. Por esses motivos, torna-se plausível que as crianças já possam ser ensinadas a compreender textos e estabelecer inferências desde a educação infantil.

Conforme Spinillo e Mahon (2007), compreender textos é um processo inferencial por excelência. Na compreensão de textos orais, o foco deve ser o mesmo: a apreensão do significado da mensagem. Dessa apreensão, resultará o nível de compreensão da interação do sujeito com o texto.

Nesta pesquisa, especificamente, buscou-se investigar como a compreensão acontece, mesmo quando não se sabe ler convencionalmente. Sendo este um campo carente de pesquisas, acredita-se que esta ainda seja uma preocupação pertinente nos dias atuais. Ênfase especial foi dada à capacidade de estabelecer inferências por considerar que esta habilidade seja crucial para se compreender textos como afirmado por diversos autores (Coscarelli, 2002; Marcuschi, 2008; Spinillo & Mahon, 2007; Yuill & Oakhill, 1991) e como postulado em diversos modelos teóricos, como o modelo de

Construção – Integração (CI) de Kintsch (1998) que foi adotado como base teórica deste trabalho.

Sendo assim, o presente estudo teve por principal objetivo investigar, por meio de diferentes recursos metodológicos, se as crianças que ainda estavam na educação infantil estabeleciam inferências de diferentes tipos enquanto ouviam um texto, no caso, uma história. Além disso, checkou-se a compreensão global do texto através de tarefas realizadas após a leitura.

A presente dissertação é composta por cinco capítulos. O Capítulo 1 trata de algumas considerações teóricas a respeito da compreensão de textos, do estabelecimento de inferências e seu papel no desenvolvimento infantil. O Capítulo 2 é dedicado a explicitar a relevância do estudo e aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. O Capítulo 3 apresenta o sistema de análise aplicado sobre os dados. Esta análise gerou um conjunto de categorias que classificaram as respostas dos participantes frente às perguntas que lhes foram endereçadas: Categoria I (não responde); Categoria II (incoerente e/ou improvável); e Categoria III (coerente e/ ou provável). De igual modo, também foram criadas categorias para as respostas das crianças na definição do tema: T1 (não responde), T 2 (inapropriado), T 3 (apropriado/ vago), T4 (apropriado/ preciso). As reproduções elaboradas pelas crianças foram analisadas de acordo com as seguintes categorias: R1 (reproduções desconectadas), R 2 (pouco fieis à historia original), R 3 (limitam-se a eventos de alguns blocos), R4 (reproduções globais), R5 (reproduções completas). Para melhor entendimento, neste capítulo constam exemplos das respostas dos participantes. O Capítulo 4 apresenta os resultados obtidos, focalizando tanto o desempenho dos participantes quanto a distribuição das categorias das respostas dadas às perguntas em função dos grupos e em função dos tipos de perguntas. Também serão apresentados os resultados obtidos pelos grupos de sujeitos participantes quanto à tarefa de dar o tema da história, ao acabar de ouvi-la, e na tarefa do reconto. Serão ainda comparados os resultados do desempenho dos sujeitos entre as tarefas. O Capítulo 5 traz as considerações finais, as contribuições do estudo e as implicações pedagógicas.

## **CAPÍTULO 1 - COMPREENSÃO DE TEXTOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Considerando que a habilidade de compreender textos tem papel importante na vida de um indivíduo, é natural que haja interesse em estudar o tema, visto que este ato complexo acompanhará o sujeito em sua vida social, acadêmica e profissional, sem contar que este processo se torna indispensável para que se aprendam os mais diversos conteúdos, sejam eles escolares ou extra-escolares.

De acordo com Brandão (2006, p. 61), “a compreensão não deve ser vista como um sinônimo de extração e memorização de informações ou significados dados no texto”. Ou seja, é necessário ir além de um simples recorte de algo presente no texto. Mas, afinal, o que de fato é importante pontuar quando se fala em compreensão textual?

Para compreender um texto, em primeiro lugar, a pessoa terá de construir e integrar os significados das palavras, frases e parágrafos. A derivação de sentido, obviamente, não pode ter lugar de forma isolada, porque as palavras e frases individuais têm de ser interpretadas em relação ao conjunto do texto (Oakhill & Cain, 2004). Nesse sentido, Solé (1998, 2003) considera a compreensão de textos como um fenômeno dinâmico, em que o indivíduo constrói significados à medida que interage com o texto. Logo, ele atua de modo ativo, sendo aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta, que dá sentido e significado.

Spinillo (2013) afirma que há diferentes facetas da compreensão de textos e essa natureza multifacetada decorre principalmente de três dimensões (social, linguística e cognitiva), consideradas pela autora como sendo determinantes na forma como o sujeito tratará as informações presentes no texto. Compreender textos, portanto, envolve fatores diversos, sejam no campo social, linguístico ou cognitivo.

Os aspectos de ordem social como os objetivos, as motivações e expectativas de quem interage com o texto participam diretamente do processo de compreensão. Autores como Spinillo (2013); Dell’Isola (2001) e Marcuschi (2008) indicam que os diferentes sentidos atribuídos ao texto estão associados à bagagem sociocultural que a pessoa pertencente a um determinado grupo social traz consigo. Sendo assim, um mesmo texto pode ter significados diferentes em cada momento que o mesmo indivíduo tiver contato com ele ou para cada pessoa que interagir com o texto. Nessa esfera, os conhecimentos prévios da pessoa, advindos de experiências de vida relacionadas às

experiências sociais são acionados a partir do texto, permitindo, assim, que diferentes sentidos lhe sejam atribuídos.

Dentre os fatores linguísticos, estão os aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e a habilidade de decodificação do texto. Entende-se, portanto, que o conhecimento que se tem sobre a língua desempenha um papel de destaque no processamento do texto, e que, segundo Spinillo (2013), estabelece “uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais que lhe dão conteúdo e forma”. Os fatores cognitivos, por sua vez, se referem às memórias de trabalho e de longo prazo, ao monitoramento e ao estabelecimento de inferências.

A memória de trabalho refere-se a um processo cognitivo que atua na retenção e integração das informações intratextuais durante o processamento do texto. Por meio da memória de trabalho, as novas informações são integradas às antigas e essa integração oferece ao indivíduo a capacidade de transitar autonomamente pelo texto, detectando inconsistências, estabelecendo inferências, monitorando a própria compreensão e construindo um modelo mental do texto (Kintsch, 1998). Logo, a compreensão de um texto não se dá somente na apreensão de significados, mais que isso, compreender uma sentença ou um texto exige também uma contextualização cognitiva (Marcuschi, 1998).

Os modelos teóricos, na literatura, que procuram explicar o funcionamento da compreensão textual, enfatizam cada um desses aspectos. O modelo de Construção - Integração de Kintsch (1998), adotado nesta pesquisa, enfatiza os aspectos linguísticos e cognitivos em particular, como discutido a seguir.

### **1.1 Modelos teóricos de compreensão de textos**

Considerando a compreensão de textos, os modelos teóricos, como pode ser visto, explicam a forma como as pessoas processam os textos que leem, porém estas explicações podem na maioria das vezes serem aplicadas à compreensão de textos de maneira geral, mesmo quando a leitura não está diretamente envolvida. Os modelos, de modo geral, podem ser classificados em três tipos: ascendentes, descendentes e interacionais (Colomer & Camps, 2002). Esses modelos podem ser explicados de acordo com a direção ou o sentido do fluxo da informação no contato com o texto.

De acordo com essas autoras, os modelos ascendentes (*bottom-up*) procuram descrever detalhadamente como o receptor processa o texto desde o primeiro momento em que interage com as palavras, até o momento em que lhes atribui significado. Nesse

caso, o sujeito é aquele que constrói o significado principalmente com base nos dados do texto, a partir dos significados das palavras. Ou seja, a informação parte sempre do texto para o leitor ou receptor desse texto. A este respeito, Kleiman (2001) ressalta ainda que essa perspectiva facilita a testagem de diferentes hipóteses a respeito do processamento ao nível da palavra, no entanto, ela alerta que a simples tarefa de reconhecer letras, sílabas, palavras e orações, não é propriamente uma tarefa de leitura, muito menos de compreensão textual. O texto, dessa forma, é visto como depositário de um sentido imanente. Então, para ela, a contribuição deste modelo é limitada.

Numa perspectiva contrária, os modelos descendentes (Kleiman, 2001) pressupõem que o indivíduo processa o texto globalmente, usando pistas para elaborar os sentidos, antes de processar letras ou outras unidades menores do texto. O foco, então, está nas contribuições que o sujeito dá na construção do significado do texto. Sendo assim, diferentemente da abordagem ascendente, a abordagem descendente (*top-down*) atribui um papel ativo ao indivíduo no processo de leitura e compreensão, visto que o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo da pessoa. A grande limitação deste modelo reside no fato dele ignorar o papel da decodificação no processo de compreensão.

Segundo Goodman (1976), quem recebe o texto apreende rapidamente as ideias gerais e essenciais dele e se utiliza mais de seu conhecimento de mundo do que das informações presentes no texto para criar representações. Em contrapartida, Colomer e Camps (2002) afirmam que compreender um texto exige muito mais que criar representações, pois o texto é apresentado a um sujeito ativo e que reconstrói os sentidos do texto à medida que interage com ele. Assim, a compreensão vai sendo construída à medida que a pessoa ativa seus conhecimentos prévios e esquemáticos para dar significado ao texto. Os modelos interacionais recebem essa denominação pelo fato de considerarem essa interação sujeito-texto através do acionamento de estratégias de diferentes níveis.

O fato de o texto poder ser interpretado acionando-se diferentes estratégias para construir seu significado o torna mais atraente. Sendo assim, de acordo com esse modelo, o sujeito estabelece uma relação com o texto, um diálogo, o que promove uma compreensão mais profunda, por meio da reflexão e da troca de conhecimentos entre ele e o autor. A compreensão é vista como um processo dinâmico de construção de

sentidos, fundamentado na integração de conhecimentos prévios com as formas linguísticas presentes no texto.

O Modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998) que ganha destaque e maior aceitação entre os teóricos da área, e que fundamenta o presente estudo, pode ser considerado como um modelo interacional.

## **1.2 O modelo de Construção-Integração (CI)**

Proposto por Kintsch (1993; 1998), este modelo segue a linha dos modelos interacionais de leitura, pois considera que a pessoa constrói a compreensão do texto de forma gradativa, à medida que formula um modelo mental coerente, que resulta de diversas conexões entre as informações veiculadas no texto, os significados atribuídos a estas informações e o conhecimento de mundo do indivíduo. Assim, o ato de compreender implica em estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios do indivíduo.

De acordo com esta perspectiva, o modelo de CI pressupõe duas instâncias: o *texto-base*, que é uma representação muito próxima do texto apresentado, e o *modelo situacional*, que envolve, além do texto-base, o conhecimento de mundo do sujeito que é acionado durante o contato com o texto e que constrói sentidos e integra novas informações àquelas que já estão postas no texto. O modelo situacional seria, então, o espaço em que ocorrem as inferências, possibilitando que a pessoa que interage com o texto complemente as informações que não estão explicitamente mencionadas.

Este modelo considera a compreensão textual como um processo integrativo e construtivo em que as inferências possuem papel de destaque. Dessa forma, as inferências participam da integração de informações e da construção de sentidos, sendo a compreensão de textos um processo essencialmente inferencial. À medida que se estabelecem as inferências, a pessoa seleciona mentalmente aquilo que é mais importante para que se chegue a uma coerência a respeito do texto, para Kintsch (1998), esse modelo mental que a pessoa cria para compreender o texto está ligado a um movimento de construção e integração, pois primeiro a pessoa cria representações e em seguida vai integrando novas informações a esse modelo mental de modo coerente.

Por este motivo, estabelecer inferências implica a construção de novas proposições a partir das informações que lhe foram dadas pelo texto. Distingue-se uma compreensão profunda pela quantidade e qualidade das inferências estabelecidas, pois o

sujeito elabora e reelabora sua compreensão sobre o texto à medida que interage com ele.

O modelo de Kintsch pressupõe fases cíclicas de construção e integração em que, a partir de conexões entre as passagens do texto, chega-se a construção de um modelo mental a nível local e a nível mais global, quando a pessoa, ao integrar às informações intratextuais seu conhecimento de mundo, gera novas informações, que são as inferências.

Quando o sujeito não consegue estabelecer inferências, demonstra uma compreensão superficial do texto, não conseguindo realizar novas elaborações e construir sentidos. King (2007) afirma que, ao contrário da compreensão literal, os bons entendedores realizam uma compreensão profunda, utilizando conhecimentos que vão além do texto, estabelecendo inferências e integrando às informações dadas pelo texto os conhecimentos prévios que têm e que consideram pertinentes para o entendimento do sentido do texto.

Embora haja diferentes abordagens e modelos teóricos que tratam da compreensão textual, há unanimidade entre os autores a respeito das inferências; todos eles consideram tal capacidade como fundamental no processo de compreensão, sendo isso enfatizado no modelo de CI. Em sendo assim, cabe caracterizar as inferências, que são o cerne da compreensão textual.

### **1.3 As inferências**

A capacidade de estabelecer inferências tem sido objeto crescente de estudos nas ciências cognitivas, nos últimos anos. Dada sua relevância, é necessário que haja um olhar mais atento sobre esta habilidade tão importante e essencial para que haja a compreensão efetiva de um texto.

A inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto (Dell'Isola, 2001, p. 42 - 44). Desse modo, inferir algo em um texto decorre do fato de que nem tudo está posto nele. Portanto, se utilizam as experiências de mundo para preencher as lacunas existentes.

Um bom compreendedor, portanto, busca uma coerência entre as informações do texto e seu conhecimento de mundo, a fim de não entrar em desacordos através de inferências não autorizadas. As inferências podem ser intratextuais, elaboradas na

memória de trabalho e envolvendo relações apenas entre as passagens do próprio texto, e as extratextuais, elaboradas na memória de longo prazo, assim as relações são realizadas entre as passagens do texto e o conhecimento de mundo do leitor (Kintsch, 1998).

Em geral, as inferências podem ser divididas em dois grupos: as conectivas e as elaborativas. As conectivas são aquelas feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto. Já aquelas que não são necessárias para a coerência e que são feitas para enriquecer a informação textual são as elaborativas e a ausência delas não prejudica a compreensão do texto (Coscarelli, 2002). As inferências elaborativas não serão foco deste estudo, uma vez que não são um requisito para que se estabeleçam relações entre as partes do texto com coerência.

As inferências conectivas, no entanto, são essenciais ao processo de compreensão. Elas são estabelecidas por meio de uma representação mental, que corresponde às construções do indivíduo, consistindo na integração entre o que o texto traz como informação e as elaborações do receptor do texto com seus conhecimentos prévios (Spinillo & Hodges, 2013).

Logo, uma compreensão de texto eficiente leva a uma representação integrada e coerente do conteúdo de um texto (Oakhill & Cain, 2004). Essa representação mental jamais pode ser distinguida daquilo que, originalmente, está no texto, não podendo mais separar o que é literal e o que foi inferido. A capacidade de inferir e a representação mental, portanto, tornam-se um fator diferencial entre os leitores mais experientes e os menos experientes. São considerados fatores cruciais e responsáveis por um processamento de natureza ascendente ou descendente no momento da leitura.

Essa compreensão vai sendo elaborada e re-elaborada à medida que a interação do indivíduo com o texto acontece. A compreensão profunda, no entanto, só acontece quando o sujeito estabelece inferências, liga as ideias de modo coerente, consegue criar uma representação mental e finalmente assume uma postura crítica diante do texto (Spinillo & Hodges, 2013). As inferências têm o papel de completar o sentido do texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor.

Spinillo e Mahon (2007) ressaltam que a partir da ideia de rede em que as ligações ocorrem de forma múltipla no interior do texto para serem associadas aos conhecimentos de mundo do indivíduo é que as informações se integram com todo texto. Inferir, portanto, pode se tornar um grande desafio para leitores pouco habilidosos

ou com dificuldades de aprendizagem, mas é importante ressaltar que a quantidade e a diversidade de conhecimentos prévios nem sempre garantem uma boa compreensão, uma vez que é necessário que a pessoa saiba quais de suas experiências são pertinentes de modo a acrescentar informações relevantes aos conteúdos presentes em determinado texto.

As inferências podem ser de vários tipos, nesta pesquisa o foco está nas causais, de previsão e de estado. Segundo Coscarelli (2002), “essas inferências estariam relacionadas aos objetivos dos personagens; aos planos para atingir seus objetivos; às lacunas nas sequências de ações; e aos estados que possibilitam, resultam ou motivam as ações”. Por este motivo, torna-se extremamente relevante investigar a capacidade de se estabelecer os diferentes tipos de inferências, sobretudo, em crianças da educação infantil, que ainda não leem textos com autonomia. Outro aspecto importante acerca da pesquisa sobre compreensão textual é analisar os diferentes métodos de investigação adotados para examiná-la, aspecto este tratado a seguir. Isso é relevante porque diferentes métodos permitem acessar aspectos distintos da compreensão de textos.

#### **1.4 Os métodos de investigação**

Segundo Brandão e Spinillo (1998), entre os diferentes recursos metodológicos adotados na investigação acerca da compreensão de textos, dois têm sido amplamente utilizados: a tarefa de cloze, que requer o preenchimento de lacunas no texto com uma palavra adequada em cada lacuna (Keenan, Potts, Golding & Jennings, 1990) e a tarefa de responder perguntas (Yuill & Oakhill, 1991). Para essa pesquisa julgou-se adequada a tarefa de responder perguntas, uma vez que a população investigada não domina a escrita convencional.

Sendo assim, o estabelecimento de inferências foi examinado a partir das respostas apresentadas pelas crianças em nove perguntas realizadas enquanto ouviam a leitura de um dado texto (Metodologia *on-line*). Essa metodologia permite investigar determinados aspectos do processo de compreensão textual, podendo trazer outras informações acerca da construção de significados pela criança ao interagir com o texto.

Embora a Metodologia *on-line* não seja tão difundida quanto a *off-line* (que checa a compreensão dos sujeitos após a leitura do texto, seja a partir de perguntas sobre informações literais e inferenciais presentes no texto, ou ao explicitar o tema do texto e reproduzir oralmente a história), esta metodologia tem muito a acrescentar no estudo da

compreensão de textos. Para utilizá-la, requer-se que o texto a ser apresentado seja dividido em partes ou seções. Mediante a leitura de cada parte, o sujeito é solicitado a responder perguntas relacionadas a ela ou a respeito de fatos que ainda não aconteceram, como é o caso das perguntas de previsão. Este tipo de perguntas inferenciais (de previsão) só pode ser realizado pelo método *on-line*, pois requer do participante a antecipação de eventos que ainda não foram revelados no texto.

Spinillo (2013) considera que o ato de compreender textos é constituído por dimensões indissociáveis, sendo dificilmente investigado a partir de um único método. Por este motivo, neste trabalho foram utilizadas as metodologias *on - line* e *off – line*.

### **1.5 A compreensão textual na educação infantil**

Quando se pensa na Educação Infantil, os estudos a respeito do ensino de diversos conteúdos para este público tornam-se mínimos. O que vale a pena pensar é que esta fase é muito importante para o desenvolvimento infantil e que deveria introduzir a criança no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, qual será então o motivo da pouca presença de conteúdos específicos para esta fase? Nesse sentido, torna-se salutar revisar o que dizem as propostas pedagógicas voltadas para a criança da Educação Infantil no Brasil.

O documento oficial destinado a estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, MEC/SEB, 2010, p.12) afirma que o currículo para as instituições que atendem as crianças até os 5 anos de idade deve priorizar práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Este mesmo documento estabelece que a proposta pedagógica nas instituições de educação infantil deve respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos do desenvolvimento infantil de modo a garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, MEC/SEB, 2010, p.18).

Observa-se que há uma simples menção ao fato de que as crianças precisam se apropriar de várias linguagens e de vários conhecimentos, deixando uma lacuna no que concerne ao ensino da compreensão de textos e também de muitos outros conhecimentos específicos. Isto porque a dicotomia cuidar-educar, ainda hoje, permeia as salas de aula destinadas a esse público. Por esse motivo, esta fase da educação escolar é vista por muitos como um período em que as crianças vão à “escolinha” para brincar e serem cuidadas.

As diretrizes curriculares definem ainda os principais eixos do currículo para a educação infantil: interações e brincadeiras, permitindo que as crianças tenham experiências relacionadas ao desenvolvimento de múltiplas habilidades por meio desses dois eixos norteadores. Dentre tais habilidades, destacam-se: experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, MEC/SEB, 2010, p.25).

Uma leitura cuidadosa dessas recomendações pode tornar clara a pouca relação que há entre educação infantil e ensino sistemático de conteúdos específicos uma vez que a proposta curricular para esta modalidade de ensino prioriza que, brincando, as crianças possam experimentar narrativas, apreciar e interagir com a linguagem oral e escrita e conviver com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Quando se propõe um ensino de qualidade e que garanta à criança da educação infantil um ensino voltado à compreensão de textos narrativos, parece muito pouco o que dizem as diretrizes curriculares.

Também se torna adequado revisar o que propõem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEIs (Brasil, MEC/SEF, 1998) para o tratamento da língua, na escola, durante os anos iniciais.

Segundo os RCNEIs, a Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

No que diz respeito ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos, os RCNEIs propõem, dentre muitas habilidades, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor. Além disso, recomenda a participação nas situações em que os adultos leem

textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, parlendas, trava-línguas etc. E participação em situações em que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional. (Brasil – MEC/SEF, 1988, pp. 140, 141, 145).

Embora os documentos oficiais destinados à regulamentação do ensino para este público atentem para a necessidade da leitura de textos para as crianças e do estímulo para que as mesmas sejam imersas em situações de interação com a língua, parece não haver uma preocupação específica com o ensino da compreensão de textos.

Nesse sentido, o que se questiona é a importância de se estimular, desde cedo, que as crianças compreendam textos que ouvem, afinal a maioria das pesquisas sobre este tema investiga crianças que já dominam a leitura convencional e pouco se sabe como a compreensão ocorre nesta população.

Há estudos que apontam que a capacidade inferencial evolui de acordo com a idade, Brandão e Spinillo (2001), realizaram uma pesquisa com crianças de 4 a 8 anos em que se investigavam as habilidade de compreensão e produção textual e constataram que as crianças de 4 anos apresentavam níveis de compreensão mais elaborados do que na produção; enquanto que aquelas que tinham entre 6 e 8 anos apresentavam níveis de produção mais elaborados.

Nessa mesma perspectiva, a presente pesquisa buscou saber o que as crianças de 4 a 6 anos sabiam fazer melhor no que diz respeito à compreensão textual assim como as limitações que tinham.

Nesse intuito, o objetivo primordial deste trabalho foi investigar se as crianças, mesmo não sendo ainda alfabetizadas, conseguiam compreender o que lhes era lido de modo a responder perguntas inferenciais. A metodologia *on-line* foi um rico instrumento para esse fim, uma vez que possibilitou investigar a capacidade inferencial dos pequeninos no decorrer da leitura, permitindo investigar as inferências de previsão. Também se fez uso da metodologia *off-line* o que possibilitou que se investigassem a capacidade das crianças identificarem o tema da história logo após a leitura e a habilidade de reproduzir oralmente a história.

## **CAPÍTULO 2 - MÉTODO**

### **2.1 Objetivos e relevância do estudo**

O objetivo geral do presente estudo foi examinar a compreensão de textos em crianças da educação infantil. A compreensão de textos, por ser um fenômeno multifacetado, foi investigada a partir de diferentes perspectivas, gerando, assim, os seguintes objetivos específicos: (i) a capacidade da criança em estabelecer inferências de diferentes tipos (de estado, de causalidade e de predição); (ii) a capacidade da criança em criar uma compreensão global do texto, e (iii) a capacidade de reproduzir as principais informações em uma narrativa infantil. Examinou-se, ainda, o papel da idade sobre essas diferentes facetas da compreensão textual, investigando-se crianças de 4 a 6 anos de idade.

Para examinar tais aspectos, este estudo explorou a compreensão de textos a partir de diferentes recursos metodológicos (*on-line e off-line*) que se traduzem em diferentes tarefas de compreensão textual em que um adulto faz a leitura de uma história para a criança.

A relevância deste estudo está nas informações que poderão ser obtidas acerca do processo de compreensão de textos em crianças ainda não alfabetizadas e as implicações educacionais no ensino de leitura e compreensão de textos que poderão ser extraídas dos resultados obtidos, sobretudo para esta faixa etária.

### **2.2 Participantes**

Participaram da pesquisa 60 crianças de ambos os sexos, de baixa renda, matriculadas em turmas da Educação Infantil de uma escola pública da Rede Municipal de Moreno/PE. Os participantes foram igualmente divididos em dois grupos: Grupo 1 - crianças da Educação Infantil 2, com idade entre 4 e 5 anos; e Grupo 2 - crianças da Educação Infantil 3, com idade entre 5 e 6 anos.

### **2.3. Critérios de inclusão**

Ter de 4 a 6 anos de idade e estar matriculado em uma escola pública da rede municipal de Moreno/PE na ocasião da pesquisa.

## **2.4. Critério de exclusão**

Ficaram fora da pesquisa apenas as crianças que não desejaram participar ou cujos pais não assinaram o termo de autorização (TCLE).

## **2.5 Materiais e procedimentos**

Os participantes foram entrevistados pela mesma examinadora em duas sessões individuais, com tempo livre de duração, sendo as sessões gravadas em áudio e transcritas em protocolos para posterior análise. Na primeira sessão foram ministradas a Tarefa 1 (responder perguntas) e a Tarefa 2 (indicar o tema da história). Na segunda sessão foi ministrada a Tarefa 3 (recontar a história).

A ordem da apresentação das tarefas foi fixa, definida após estudo piloto em que se verificou que a apresentação por leitura interrompida feita pela examinadora com as perguntas inferenciais após cada parte (Tarefa 1) teria que ser feita inicialmente para tornar possível examinar as inferências de previsão e que a reprodução (Tarefa 3) só poderia ser feita após a Tarefa 1. Observou-se que a Tarefa 1 e a Tarefa 3, por serem longas, não poderiam ser aplicadas em uma mesma sessão, pois no estudo piloto as crianças deram sinais de cansaço. Dado que a Tarefa 1 era mais curta do que a Tarefa 3, optou-se por apresentar a Tarefa 2 na primeira sessão junto com a Tarefa 1. Dessas considerações, optou-se pela ordem de apresentação acima indicada. Entre as sessões houve um espaço de um a dois dias. Percebeu-se que realizando a tarefa do reconto no dia seguinte, as crianças reagiram com mais disposição.

### **Tarefa 1: responder perguntas**

Esta tarefa teve por objetivo investigar como crianças estabeleciam inferências de diferentes tipos: de estado, de causalidade e de predição. Para tornar possível o exame das perguntas de predição, o procedimento adotado nesta tarefa se baseou na metodologia *on-line* de investigação, que consistiu na leitura interrompida de uma história infantil pela examinadora que foi adaptada de uma pesquisa realizada por Rego (1989) e posteriormente por Lins e Silva (1994). Considerando os interesses desta pesquisa, foram retiradas da história original algumas passagens, possibilitando, assim, o estabelecimento de inferências. As crianças entrevistadas não podiam ter conhecimento prévio desta história.

A história foi dividida em sete partes, cuja divisão baseou-se na manutenção do sentido das passagens e não no número de palavras ou de proposições nelas contidas, o que gerou partes com tamanhos diferentes. A cada parte lida, foram apresentadas perguntas inferenciais de três tipos: de estado, causais e de previsão (três perguntas de cada tipo), como consta no Anexo 1.

As perguntas de estado se referiam a informações sobre tempo, local, personagem ou eventos narrados. As perguntas causais diziam respeito às relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens. As perguntas de previsão versavam sobre eventos ainda não narrados, requerendo do indivíduo uma antecipação acerca do que virá a seguir, justificando-se, assim, o uso de uma metodologia *on-line* de investigação.

#### Tarefa 2: indicar o tema da história

O objetivo desta tarefa foi examinar a compreensão global do texto relativa à capacidade de identificar o tema da história, destacando as ideias centrais / principais do texto, aspecto este amplo, mas que também é uma medida de compreensão. Realizada na primeira sessão logo após a criança responder as perguntas inferenciais (causais, de estado e de previsão), como procedimento nesta tarefa a examinadora solicitou que, após ouvir a leitura da história, a criança respondesse uma pergunta de natureza geral: “Do que fala a história que você acabou de ouvir?”

#### Tarefa 3: reprodução oral da história

O objetivo desta tarefa foi examinar se a criança era capaz, a partir da apresentação oral de um texto, de reproduzir as principais informações explícitas ou implícitas no texto original que lhe foi apresentado oralmente. A capacidade de reproduzir um texto pode ser considerada um indicador da compreensão do indivíduo. Como procedimento nesta tarefa, apresentada na segunda sessão, a examinadora solicitou que a criança recontasse a história que ouviu no encontro anterior.

Tal qual o procedimento das primeiras tarefas, na aplicação desta última a pesquisadora convidava a criança para uma conversa e perguntava se estava lembrada da história ouvida no encontro anterior, sendo positiva a resposta, era solicitado que a criança reproduzisse a história oralmente, caso contrário, a pesquisadora conversava um pouco com a criança tentando fazê-la lembrar algo sobre a história, perguntando, por

exemplo: Você se lembra de quem foi a historinha? Falava de que? Até que a criança iniciasse seu relato.

## **2.6 Considerações Éticas**

Há outras pesquisas que adotaram procedimentos semelhantes aos que foram utilizados neste estudo: leitura de um texto, perguntas e respostas sobre o conteúdo do texto, solicitação do tema e reprodução da história. Todas estas tarefas tinham o objetivo de investigar o estabelecimento de inferências e o processo de compreensão textual de modo geral. Não foram realizadas tarefas de outros tipos e nem com outro propósito além desta finalidade acadêmica.

Não há informações a respeito de quaisquer riscos ou danos aos participantes em pesquisas desta natureza. Os únicos riscos possíveis seriam a resistência ou desmotivação do participante em responder as tarefas e a possibilidade do estudante ficar constrangido pelo gravador de áudio e pela presença da pesquisadora, devido a pouca idade dos sujeitos. No entanto, ficou claro para o participante que poderia a qualquer momento interromper a sua participação na pesquisa, e a sua não participação na atividade não lhe causaria qualquer prejuízo ou dano. Em relação aos benefícios diretos aos participantes, no decorrer das sessões realizadas, a criança foi estimulada a pensar sobre o texto, elaborar inferências e resgatar as informações principais presentes no texto ouvido, estimulando sua compreensão textual.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE: 26674914.5.0000.5208), e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assegurava ao participante tanto o sigilo como a finalidade da pesquisa, além de conter informações sobre os procedimentos da pesquisa, do pesquisador responsável e do Comitê de Ética para esclarecimentos e contato.

### CAPÍTULO 3 - SISTEMA DE ANÁLISE

No presente trabalho, foram analisadas as respostas dos participantes tanto às perguntas *on-line* quanto nas tarefas *off-line*, sendo cada uma das tarefas avaliadas por dois juízes independentes e os casos de discordâncias foram analisados por um terceiro juiz também independente a fim de garantir a fidedignidade dos dados. As respostas dos dois primeiros juízes alcançaram um índice de concordância de 98,3% para a tarefa 1 (responder perguntas), 96% para a tarefa 2 (dar o tema) e 100% para a tarefa 3 (reprodução oral da história). Todos os juízes envolvidos no processo de análise e categorizações das respostas tinham curso superior em Pedagogia, cursavam pós graduação, desenvolvendo pesquisas na área da linguagem e procederam conforme o sistema de análise proposto a seguir:

#### *Tarefa 1: responder perguntas*

As respostas das crianças foram classificadas em três categorias, conforme proposto por Spinillo e Mahon (2007. p. 466):

- Categoria I (não responde): a criança não responde, mesmo após intervenções do examinador.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

P<sup>1</sup>: Que animal era Tônico? (pergunta de estado)

C<sup>2</sup>: *Tônico jogava bola?*

P: *Não, Tônico não jogava bola... Tônico era um animalzinho, que animal você acha que ele era?*

C: *“Num sei”*.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

P: Por que Tônico não devia nadar até as margens do lago? (causal)

C: *Eu “num” sei não.*

---

<sup>1</sup> P = Pesquisadora

<sup>2</sup> C = Criança

- Categoria II (Incoerente ou Improvável): Respostas incoerentes e sem relação com as informações veiculadas no texto; ou que, no caso das perguntas de previsão, são improváveis de ocorrer.

Exemplo (Sujeito do grupo 1):

P: O que será que Celeste vai responder a Tônico? (predição)

C: *Eu sei lá... Ele disse que todo mundo morreu.*

Comentário: O texto falava que Tônico convidou Celeste para viver uma grande aventura junto com ele, em seguida pergunta-se: o que Celeste vai responder a Tônico? Seria esperado que a criança respondesse se Celeste ia aceitar ou não o convite de ir para a aventura. Não há qualquer informação no texto que possa levar a crer que todos morreram.

Exemplo (Sujeito do grupo 2):

P: Por que o pescador devolveu Tônico para o lago? (causal)

C: *Porque o peixinho “salvou” ele.*

Comentário: Esta pergunta foi realizada após a leitura do último bloco do texto. No entanto, fica claro que até o momento o sujeito ainda não havia identificado quem era Tônico e não conseguiu compreender a relação entre as informações fornecidas pelo texto e o fato do pescador ter olhado para o peixinho chorão e ter tido pena dele. Tudo leva a crer que esta criança achou que o peixinho chorão era algum personagem novo na história que veio para salvar Tônico. O que revela uma compreensão equivocada da história ouvida.

- Categoria III (Coerente ou Provável): Respostas inferenciais geradas a partir do texto e/ou de conhecimentos prévios do leitor, caracterizando-se pela reunião de informações do próprio texto e pela introdução de informações e conhecimentos não contidos no texto, porém associados a ele.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

P: Por que Tônico não devia nadar até as margens do lago? (causal)

C: *Porque os pescadores “pegarão ele”.*

Comentário: Esta criança demonstrou que estava acompanhando o desenrolar da história e foi capaz de perceber que se havia muitos pescadores nas margens isso seria um perigo para Tônico, pois eles poderiam pegá-lo.

Exemplo (Sujeito do grupo 1):

P: Por que Tônico saiu sem a mãe ver? ( pergunta Causal)

C: *Porque ele era desobediente*

Comentário: No bloco anterior foi dito que a mãe de Tônico não o deixava ir para perto das margens, no bloco seguinte diz que Tônico resolveu viver uma grande aventura e saiu sem que sua mãe visse. Estas informações foram suficientes para a criança relacionar os dois eventos e concluir que Tônico iria desobedecer as ordens da mãe, o que revela uma compreensão precisa do texto.

Para a análise dos acertos dos participantes nesta tarefa, considerou-se como um Desempenho BOM (de 7 a 9 respostas CIII, equivalente a 77,8% ou mais), Desempenho MÉDIO (4, 5 ou 6 respostas CIII, o que equivale dizer que a criança teve que acertar de 44,5% a 66,7%), Desempenho BAIXO (aqueles que forneceram 3 ou menos respostas CIII, ou seja, 33,3% ou menos).

#### *Tarefa 2: indicar o tema da história*

Mediante a análise das respostas dadas pelas crianças nesta tarefa, foram elaborados quatro tipos de classificação para os temas dados: “Tema 1”: Não sabe/não responde, “Tema 2”: tema inapropriado ou sem relação com a história apresentada, “Tema 3”: tema apropriado, porém geral e com relação vaga com o assunto tratado na história e “Tema 4”: Tema apropriado e preciso, relacionado aos episódios principais da história. Para maior compreensão, seguem exemplos das respostas das crianças:

- Exemplos de Tema 2

Exemplo (sujeito do grupo 2):

P: *Sobre o que fala a história que você acabou de ouvir?*

C: *De bichos... do bicho lobo mau.*

Comentário: Percebe-se claramente que a criança não estabeleceu relações lógicas entre as informações veiculadas no texto e seu conhecimento de mundo, além de acrescentar informações infieis à história ouvida.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Sobre o que fala a história que você acabou de ouvir?*

*C: O cachorro.*

Comentário: Mesmo após a leitura completa da história e das perguntas realizadas nota-se que o sujeito não apreendeu o tema do texto, demonstrando isso através de uma resposta que não se relaciona em nada com os eventos narrados no texto ouvido.

- Exemplos de Tema 3:

Exemplo (sujeito do grupo 2):

*P: Sobre o que fala a história que você acabou de ouvir?*

*C: Que ele engoliu a minhoca.*

Comentário: Neste caso, a criança se baseou em informações presentes no texto, porém, ao formular o tema, o fez de modo geral e amplo. Trata-se, portanto, de uma resposta coerente, porém incompleta.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Sobre o que fala a história que você acabou de ouvir?*

*C: Tônico.*

Comentário: A criança identificou o personagem central da história, deu uma resposta coerente, porém não relacionou Tônico a qualquer evento presente no texto, a resposta foi coerente, mas incompleta.

- Exemplos de Tema 4:

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Sobre o que fala a história que você acabou de ouvir?*

*C: O peixe Tônico, que era chorão.*

Comentário: Trata-se de uma resposta completa e precisa relacionada ao conteúdo do texto.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

*P: Sobre o que fala a história que você acabou de ouvir?*

*C: É de um peixinho que quase foi pescado.*

Comentário: Essa criança identificou o personagem principal e sintetizou o desfecho da história de modo preciso e claro.

### *Tarefa 3: reprodução oral da história (reconto)*

Para esta atividade, foi considerado o mesmo sistema de análise proposto por Brandão e Spinillo (2001, p. 54), considerando os principais blocos de conteúdo do texto. Sendo assim, ao recontar a história, esperava-se que a criança recuperasse as informações mais relevantes para a compreensão do texto. A seguir serão apresentados os acontecimentos mais importantes da história ouvida e os blocos de informação que deveriam aparecer na reprodução oral:

1. Caracterização do ambiente e dos personagens (quem era Tônico, o que costumava fazer todos os dias, onde vivia)
2. Fato que fez com que Tônico um dia saísse nadando apressado.
3. Encontro de Tônico com Celeste e com Leleco
4. O conselho de Leleco e a atitude de Tônico frente a esse conselho
5. Desejo de pegar a minhoca para o jantar
6. Acontecimento trágico – Tônico é pego por um pescador.
7. Conclusão, desfecho da história: Tônico é devolvido ao lago e nunca mais volta às margens.

As categorias de análise das reproduções estão apresentadas a seguir:

- Reprodução I - Reproduções desconectadas da história ouvida ou narrativas que se limitam a frases que marcam a abertura e fechamento de histórias.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: É...da cobra, do leão, do... ursinho... e do boneco, do robô.*

Comentário: A criança, ao recontar a história ouvida no dia anterior, cria uma reprodução desconectada da original e traz informações novas, apresentadas de modo desarticulado.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: Era Tônico...*

Comentário: Neste caso, o sujeito utilizou uma expressão que normalmente marca a abertura das histórias, mas não conseguiu dar continuidade à narrativa.

- Reprodução II - Reproduções que, embora envolvam alguns personagens e alguns eventos presentes em determinados blocos da história original, incluem acréscimos ou redefinição de informações pouco fieis à história original.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: Era o cachorro... que virou um monstro... Ele comeu uma minhoca e ele tava correndo. A mãe dele 'num deixou ele' sair não.... Eu só saio quando 'mainha' vem.*

Comentário: Neste caso, a reprodução trouxe algumas passagens do texto original e tentou articulá-las ao seu conhecimento de mundo, contudo, ao fazer a reprodução, a criança foi infiel à história original.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: Eu vou contar... Que era do sapo que foi dá uma aventura pela floresta e se perdeu. E teve um problema com o leão. Ai o pescador jogou ele na água pra ele ficar grande.*

Comentário: Assim como no exemplo anterior, houve a utilização de muitos elementos presentes no texto, contudo, a criança foi pouco fiel à história original e acrescentou eventos e personagens que não foram narrados no texto.

- Reprodução III - Reproduções que se limitam a eventos de alguns blocos de forma desarticulada.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: De Tônico...*

*P: De Tônico, muito bem! Você pode contá-la pra mim?*

*C: Ele viu a minhoca...*

*P: E aí, o que acontecia depois?*

*C: Ele comeu a minhoca e engoliu. E foi “simbora”.*

*P: Hum... Você se lembra de mais alguma coisa?*

*C: A mãe dele ‘chamou ele’, e pra ele ‘num’ sair mais.*

Comentário: Ao reproduzir a história oralmente, a criança apenas mencionava os episódios de forma desarticulada, sendo preciso que a pesquisadora estimulasse para que trouxesse outros eventos.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: Tônico.*

*P: Isso, muito bem, e o que aconteceu com Tônico?*

*C: Ele desobedeceu a mãe.*

Comentário: Essa criança demonstrou dificuldade em relacionar os principais blocos da história, detendo-se a apresentar o personagem principal e um evento presente no texto que só veio à tona após a intervenção da pesquisadora.

- Reprodução IV- Reproduções globais com certa articulação, porém incompletas.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: Uma aventura... Tônico foi numa aventura e a mãe não deixou. Ai Tônico foi... Ai a mãe dele tava descansando, e Tônico foi, nadou bem rápido e eu num sei mais ...hum... ai o pescador foi e pegou ele, e jogou ele de volta no mar.*

Comentário: Os eventos narrados estão de acordo com a história original, há certa articulação entre as idéias, mas os fatos ainda estão apresentados de forma incompleta omitindo eventos considerados centrais na história, como o encontro de Tônico com os amigos “Celeste e Leleco”.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: A história do Tônico, o peixinho que corria um grande ‘perigo’... Porque o caçador queria pegar ele...*

Comentário: Apesar de utilizar poucas palavras, a criança conseguiu resgatar partes importantes do texto, apresentou o personagem principal, mencionou que ele corria perigo e chegou a falar do “caçador”, que faz lembrar o pescador presente no texto, contudo, mesmo tendo certa articulação e sendo fiel ao conteúdo da história original, a criança fez sua reprodução de forma incompleta, omitindo situações narradas no texto que não poderiam deixar de serem resgatadas.

Reprodução V - Reprodução completa, em que as idéias centrais e as inferências são reproduzidas de maneira articulada.

Exemplo (sujeito do grupo 2):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: Sim*

*P: Tu lembra dela?*

*C: Lembro sim*

*P: Então conta pra mim.*

*C: “Era uma vez um peixinho que era chamado Tônico. Ai ele podia ir pra todo canto, menos pras margens do lago. Ai... um dia ele quis viver uma grande aventura, ai ele foi lá pras margens do lago. Ai uma pessoa pegou ele (ele viu uma minhoca muito suculenta ai ele pegou) e ‘pescaram ele’... Mas ai ele chorou ‘vendo’ o conselho do amigo dele, que tinha dado... Ai o pescador viu aquele bichinho chorando, que era um peixe, ai ele já soltou o peixe no lago... Ai... acabou assim...”*

Comentário: A articulação entre as partes do texto é feita de modo preciso, resgatando as idéias principais do texto original e apresentando os episódios de forma sequencial. Ao reproduzir oralmente o texto, praticamente de forma integral, a criança revelou uma profunda compreensão da história ouvida, além disso, realizou inferências, como na parte em que fala “*ele podia ir para todo canto, menos pras margens do lago*”, o texto original não chega a dizer isso explicitamente, e diz apenas que todos os dias Tônico saía com seus amigos, mas sua mãe não deixava que ele fosse até as margens do lago. Tais informações foram suficientes para a criança estabelecer relações lógicas e inferir a respeito da restrição dada pela mãe de Tônico quanto às margens do lago. Também se percebe a preocupação da criança em ser fiel à ordem em que os eventos são

apresentados na história original, quando ela começa a falar “*Ai uma pessoa pegou ele*” e logo se lembra que se esqueceu de falar uma parte importante, então retorna e prossegue: “*ele viu uma minhoca muito suculenta ai ele pegou e pescaram ele*”.

Exemplo (sujeito do grupo 1):

*P: Você se lembra de que ontem eu contei uma história pra você? Poderia contá-la para mim?*

*C: Ele saiu pra uma aventura. Ai ele encontrou o peixinho azul, Celeste...*

*P: Isso, muito bem! Tem mais coisa nessa história?*

*C: Ele disse assim: “Pra onde você vai?”. E ele disse que vai pra uma aventura beeeeeemmmmm loongeee de casaaaaaaaaaa. Ai ele encontrou um... Como era o nome do outro peixinho? O peixinho amareloooo...*

*P: Exato, era o peixinho amarelo mesmo... Você acertou... Você quer saber o nome dele? Começa com Le...*

*C: Leleco!*

*P: Certo! E ai?*

*C: Ele perguntou pra onde vai... Ai ele disse que ia pra uma aventura. Ai o peixinho disse que ele tinha que voltar para casa. Mas ele foi, soooooooooozinhoooooo. Ai pegaram ele e ele chorou. Ai jogaram ele de volta no mar, ai ele foi pra casa.*

Comentário: Esta criança não teve a mesma fluidez no relato quanto a criança do grupo 2, anteriormente apresentada, e precisou de incentivos por parte da pesquisadora para se lembrar de mais partes da história, contudo, ela conseguiu narrar a maioria dos eventos presentes no texto, obedecendo a ordem em que eles apareceram na história original, chegando a mencionar os nomes dos personagens, o conselho de Leleco e a atitude de Tônico frente a este conselho. Mesmo sem mencionar o nome do pescador, relata o fato de Tônico ter sido pego e que ele só foi solto porque chorou. Fala ainda que ele foi pra casa, fato que o texto não diz claramente, mas fala que *Tônico nadou o mais rápido que pode para bem longe das margens e que nunca mais quis viver uma grande aventura*. Dessa forma, a criança inferiu que o local mais seguro para Tônico se refugiar seria em casa.

## CAPÍTULO 4 - RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são apresentados neste capítulo. Foi analisada a distribuição das categorias de respostas descritas no capítulo anterior em função do tipo de tarefa solicitada aos sujeitos (responder perguntas, dar o tema e reproduzir a história) e em função do grupo de alunos com determinada idade: Grupo 1 – 4 a 5 anos; grupo 2 – 5 a 6 anos.

### 4.1 Categorias de respostas em cada tipo de pergunta inferencial (Tarefa 1)

A tabela 1 apresenta a distribuição das categorias de resposta do Grupo 1 e do Grupo 2 em cada tipo de pergunta inferencial realizada.

Tabela 1 – Número e porcentagem (entre parênteses) das respostas em cada tipo de pergunta em cada grupo.

Categorias	Estado (n=90)	Causal (n=90)	Previsão (n=90)
<b>Grupo 1 (Educação Infantil 2)</b>			
I	23 (25,6%)	27 (30%)	24 (26,6%)
II	26 (28,8%)	23 (25,6%)	24 (26,6%)
III	41 (45,6%)	40 (44,4%)	42 (46,6%)
<b>Grupo 2 (Educação Infantil 3)</b>			
I	23 (25,6%)	18 (20%)	27 (30%)
II	26 (28,8%)	19 (21%)	7 (8%)
III	41(45,6%)	53 (59%)	56 (62%)

*Nota:* Categoria I (não responde), Categoria II (incoerente/improvável), Categoria III (coerente/provável)

De acordo com o teste Wilcoxon, no Grupo 1 as categorias não variaram em função do tipo de pergunta, como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2: valores de significância no grupo 1 entre os tipos de pergunta

	Causal x Estado	Previsão x Estado	Previsão x Causal
Z	0,000	0,000	0,000
P	1,000	1,000	1,000

Ainda em relação ao Grupo 1, é possível notar também que em cada um dos tipos de perguntas, as crianças tendiam a dar mais respostas na Categoria III (coerente/provável). Isso ocorreu porque as respostas dadas às perguntas de estado foram mais frequentemente classificadas na categoria III do que nas demais (45,6%). O mesmo padrão de resultados foi encontrado em relação às perguntas causais (44,4%) e de previsão (46,6%). Os valores de significância constam na Tabela 3.

Tabela 3: valores de significância do Wilcoxon no Grupo 1 entre as categorias

	<b>I x II</b>	<b>I x III</b>	<b>II x III</b>
Z	-1,342	-1,069	-1,633
p	,180	,285	,102

No Grupo 2, aplicando-se o Wilcoxon, observou-se o mesmo já identificado em relação ao Grupo 1, que as categorias não variaram significativamente em função do tipo de pergunta (os valores de significância são demonstrados na Tabela 4).

Tabela 4: valores de significância do Wilcoxon no Grupo 2 entre os tipos de pergunta

	<b>Causal x Estado</b>	<b>Previsão x Estado</b>	<b>Previsão x Causal</b>
Z	0,000	0,000	0,000
P	1,000	1,000	1,000

O Wilcoxon verificou também que independentemente do tipo de pergunta realizada, as crianças tendiam a dar mais respostas na Categoria III (coerente/provável). As diferenças entre as categorias I e II foram não significativas, pois a maioria das perguntas de estado foi classificada na categoria III (45,6%), o mesmo sendo observado em relação às Perguntas causais (59%) e de previsão (62%). Os valores de significância constam na Tabela 5.

Tabela 5: valores de significância do Wilcoxon no Grupo 2 entre as categorias

	<b>I x II</b>	<b>I x III</b>	<b>II x III</b>
Z	,000	-1,604	-1,604
p	1,000	,109	,109

De modo geral, o padrão de resultados foi semelhante nos dois grupos: as crianças tendiam a dar mais respostas na categoria III nos três tipos de perguntas. Assim, o tipo de pergunta não pareceu influenciar a categoria de resposta dada pelas crianças do Infantil 2 e do Infantil 3. Os dados sugerem que as crianças desde bem pequenas conseguem compreender textos, antes mesmo de aprender a lê-los convencionalmente e que responder perguntas que exijam o estabelecimento de inferências é uma atividade que está ao alcance para este grupo de sujeitos, pois mesmo diante das dificuldades que encontraram, as respostas se concentraram na categoria III em ambos os grupos, sendo que no grupo 2 o desempenho dos participantes foi um pouco melhor.

Tabela 6 – Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas em cada grupo.

<b>Categorias</b>	<b>Grupo 1 (Infantil 2)</b>	<b>Grupo 2 (Infantil 3)</b>
I (n=142)	74 (52%)	68 (48%)
II (n=125)	73 (58%)	52 (42%)
III (n= 273)	123 (45%)	150 (55%)

*Nota:* Categoria I (não responde), Categoria II (incoerente/improvável), Categoria III (coerente/provável)

O teste Wilcoxon mostrou que entre os grupos não houve diferença significativa ( $Z=,000$   $p =1,000$ ) e que o ano escolar pareceu não ter influência na tarefa de responder perguntas.

O teste de Wilcoxon analisou as diferenças dentro de cada grupo em relação às categorias. Os resultados mostraram que em ambos os grupos predominaram as

respostas na Categoria III (sendo 45% no Grupo 1 e 55% no Grupo 2). Os valores de significância são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: valores de significância do Wilcoxon para as categorias

	<b>I x II</b>	<b>I x III</b>	<b>II x III</b>
Z	-1,342	-1,342	-1,342
P	,180	,180	,180

Comparações entre os grupos mostraram que as crianças do Grupo 1 não diferiram das do Grupo 2 em relação às respostas em geral. Diferenças significativas foram encontradas apenas em relação às categorias, cuja concentração de respostas foi na categoria III isso ocorrendo porque, como mostra a Tabela 8, nos três tipos de pergunta as respostas tendiam a ser nesta categoria.

Tabela 8 – Número e porcentagem (entre parênteses) das categorias de respostas em cada tipo de pergunta

<b>Categorias</b>	<b>Estado n=180</b>	<b>Causal n=180</b>	<b>Previsão n=180</b>
I	46 (25,6%)	45 (25%)	51 (28,3%)
II	52 (28,9%)	42 (23,3%)	31 (17,2%)
III	82 (45,5%)	93 (51,7%)	98 (54,5%)

*Nota:* Categoria I (não responde), Categoria II (incoerente/improvável), Categoria III (coerente/provável)

Verificando atentamente os dados obtidos, percebe-se que, no geral, também não houve diferenças significativas quanto ao tipo de pergunta realizada. A Tabela 9 apresenta os índices de significância do teste de Wilcoxon para os tipos de perguntas.

Tabela 9 – valores de significância do Wilcoxon entre os tipos de pergunta

	<b>Causal x Estado</b>	<b>Previsão x Estado</b>	<b>Previsão x Causal</b>
Z	0,000	0,000	0,000
p	1,000	1,000	1,000

O Wilcoxon mostrou que nos três tipos de perguntas as respostas das crianças não pareciam sofrer nenhum tipo de influência mediante o tipo de pergunta, isto porque nos três tipos de pergunta o desempenho das crianças foi semelhante, conforme apresentado na tabela anterior.

Com relação às categorias, o Wilcoxon revelou que, independentemente do grupo, predominou a categoria III. Nas perguntas de estado houve um aumento das respostas, considerando a escala crescente das categorias: Categoria I menor que Categoria 2 e ambas menores que a Categoria III. Já nas perguntas causais e de previsão, observou-se um movimento diferente, sendo que a Categoria II foi menor que a Categoria I e esta menor que a categoria III. Ainda assim, em relação às perguntas de estado e causais as diferenças entre as categorias I e II não foram significativas quando essas duas foram comparadas à categoria III. No entanto, as perguntas de previsão revelaram um padrão diferenciado. Os valores de significância estão dispostos na Tabela 10.

Tabela 10 – valores de significância do Wilcoxon entre as categorias

	<b>I x II</b>	<b>I x III</b>	<b>II x III</b>
Z	-,535	-1,604	-1,604
p	,593	,109	,109

Os dados sugerem que crianças com idade entre 4 e 6 anos já conseguem compreender um texto e responder perguntas relativas a ele de modo coerente.

#### **4.2 Categorias de respostas em relação ao tema dado (Tarefa 2)**

Nesta sessão analisa-se a diferença entre os grupos para a tarefa 2 (dar o tema da história). A Tabela 11 demonstra a distribuição dos temas fornecidos em cada grupo.

Tabela 11 – Número e porcentagem (entre parênteses) distribuição dos tipos de tema em cada grupo

<b>Tipo de tema</b>	<b>Grupo 1 (n=30)</b>	<b>Grupo 2 (n=30)</b>
T 1	6 (20%)	7 (23,3%)
T 2	8 (26,7%)	5 (16,7%)
T 3	12 (40%)	16 (53,3%)
T 4	4 (13,3%)	2 (6,7%)

*Nota:* T1 (não responde), T 2 (inapropriado), T 3 (apropriado/ vago), T4 (apropriado/ preciso)

As análises dos resultados mostraram que os temas fornecidos pelas crianças do Grupo 1 e do Grupo 2 tendiam a se concentrar no tipo 3 (40% e 53,3%, respectivamente). Por meio do teste Wilcoxon, foram feitas comparações entre os tipos de tema fornecidos pelas crianças dos dois grupos. Os valores de significância estão dispostos na Tabela 12.

Tabela 12 – valores de significância do Wilcoxon entre os tipos de tema

	<b>Tema1 x 2</b>	<b>Tema1 x 3</b>	<b>Tema1 x 4</b>	<b>Tema 3 x 2</b>	<b>Tema4 x 2</b>	<b>Tema4 x 3</b>
Z	000	-1,342	-1,342	-1,342	-1,342	-1,342
P	1,000	,180	,180	,180	,180	,180

O teste de Wilcoxon mostrou que não houve diferenças significativas entre os temas T1 nem nos T2, mesmo sabendo que o Grupo 1 deu mais títulos inapropriados que as crianças do Grupo 2. No entanto, foi significativa a diferença entre os grupos em relação aos temas T3 e T4 porque as crianças do Grupo 2 deram mais respostas apropriadas (vagas e precisas juntas) do que as do Grupo 1. Em relação a esta tarefa, mesmo percebendo que as crianças do grupo I tiveram um pouco mais de T4, os índices foram relativamente baixos, havendo ainda muitos casos de temas inapropriados (T2) e ausência de resposta (T1).

Os dados sugerem que a tarefa de fornecer o tema de uma história ouvida não se configurou como uma habilidade fácil para as crianças da Educação Infantil, pois, lhes

faltava a precisão na elaboração do tema, o que explica os baixos valores para o Tema 4 em detrimento da concentração de Temas 3 (apropriado e vago).

### 4.3 Categorias de respostas em relação à reprodução oral da história (Tarefa 3)

O desempenho das crianças na Tarefa 3 (reprodução oral da história) em cada grupo, encontra-se apresentado na Tabela 13.

Tabela 13 – Número e porcentagem (entre parênteses) distribuição das categorias de reprodução em cada grupo

Reprodução	Grupo 1 n=30	Grupo 2 n=30
R1	12 (40%)	9 (30%)
R 2	10 (33,3%)	5 (16,7%)
R 3	6 (20%)	6 (20%)
R 4	1 (3,35%)	6 (20%)
R 5	1 (3,35%)	4 (13,3%)

*Nota:* R1 (reproduções desconectadas), R 2 (pouco fiéis a história original), R 3 (limitam-se a eventos de alguns blocos), R4 (reproduções globais), R5 (reproduções completas)

Observando a Tabela 13, verifica-se que para as crianças de 4 a 6 anos a tarefa de reproduzir uma história é ainda muito difícil, isso porque mais da metade das crianças do grupo 1 (73,3%) criou reproduções ou desconectadas (R1) ou pouco fiéis à história original (R2). Com relação ao grupo 2, a dificuldade com esta tarefa pareceu ser um pouco menor, pois apenas 46,7% das crianças fizeram reproduções desconectadas (R1) ou pouco fiéis à história original (R2). Mesmo diante dessa diferença entre os grupos quanto à reprodução oral da história ouvida, ainda se pode notar um baixo índice de reproduções completas no grupo 2 (13,3%).

O teste de Wilcoxon verificou as diferenças existentes entre os dois grupos de sujeitos, os valores de significância revelam que não houve diferença significativa entre os grupos nesta atividade ( $Z=$  ,000  $p =1,000$ ).

De acordo com os dados obtidos, não houve diferenças entre as crianças do grupo 1 e as do grupo 2 para a tarefa de reprodução oral de uma história ouvida. Esta análise sugere que reproduzir um texto é uma tarefa muito elaborada e que requer que o sujeito consiga sistematizar informações de modo a produzir um texto. Diante da análise realizada, constatou-se que as crianças da Educação Infantil revelaram mais dificuldade para executar esta tarefa.

O Wilcoxon analisou também as diferenças entre os tipos de reprodução, independentemente do grupo, os valores de significância encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14 - valores de significância do Wilcoxon entre os tipos de reprodução

<b>Reprodução</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
1 x 2	-1,342	,180
1 x 3	-1,342	,180
1 x 4	-1,342	,180
1 x 5	-1,342	,180
3 x 2	-447	,655
4 x 2	-447	,655
5 x 2	-1,342	,180
4 x 3	-1,000	,317
5 x 3	-1,342	,180
5 x 4	-1,000	,317

De acordo com o Wilcoxon, houve diferenças entre os tipos de reprodução, independente do grupo. Isso ocorreu porque em ambos os grupos houve variedade nos tipos de reprodução.

#### 4.4 Comparação entre as tarefas

Nesta sessão foi feito um cruzamento de dados, a fim de comparar o desempenho dos sujeitos nas diferentes tarefas realizadas. Na intenção de se estabelecer uma classificação para o desempenho das crianças na Tarefa 1, de modo geral, estabeleceu-se o seguinte critério de análise: Desempenho BOM (de 7 a 9 respostas CIII, equivalente a 77,8% ou mais), Desempenho MÉDIO (4, 5 ou 6 respostas CIII, o que equivale dizer que a criança teve que acertar de 44,5% a 66,7%), Desempenho BAIXO (aqueles que forneceram 3 ou menos respostas CIII, ou seja, 33,3% ou menos).

A Tabela 15 apresenta os dados (número e percentual) referentes à comparação entre a Tarefa 1 (responder perguntas inferenciais) e a Tarefa 2 (dar o tema da historia).

Tabela 15 – Desempenho das crianças na Tarefa 1 (responder perguntas) X tarefa 2 (dar o tema). **n=60**

<b>Tarefa 1</b> \ <b>Tarefa 2</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
T 1(não responde)	0	3 (5%)	9 (15%)
T 2 (inapropriado)	3 (5%)	6 (10%)	4 (6,6%)
T 3(apropriado/vago)	8 (13,3%)	14 (23,4%)	7 (11,7%)
T 4(apropriado/preciso)	4 (6,6%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)

*Nota:* Bom (pelo menos 7 respostas C3), Médio (4 ,5, 6 respostas C3), baixo (3 ou menos respostas C3)

Conforme análise dos dados realizada sem uso de testes estatísticos, por se tratarem de valores relativamente baixos, é possível afirmar que a tarefa de fornecer o tema da história teve seu desempenho relacionado com o desempenho da Tarefa 1, pois as crianças que tiveram melhores acertos na Tarefa 1 tendiam a ter melhores resultados na Tarefa 2.

Os dados revelaram, portanto, que parecia haver relação entre as duas tarefas, isso porque os sujeitos que tiveram um bom desempenho na Tarefa 1 concentravam-se principalmente na categoria T3 seguida da T4, não havendo sequer um caso de criança com bom desempenho que não respondesse a Tarefa 2 e apenas 3 casos em que mesmo tendo um bom desempenho o tema fornecido foi inapropriado.

O movimento inverso percebeu-se ao observar a coluna em que se indicam os casos de baixo desempenho, em que houve apenas um caso de criança que conseguiu dar um tema apropriado e preciso.

Considerou-se ainda importante comparar o desempenho dos participantes na Tarefa 1 e na Tarefa 3. A tabela 16 apresenta os dados referentes aos resultados das crianças em cada tarefa.

Tabela 16 – Descrição do número e percentual das crianças na Tarefa 1 (responder perguntas) X tarefa 3 (reprodução oral da história)

Tarefa 1 \ Tarefa 3	Bom	Médio	Baixo
R 1	1 (1,7%)	6 (10%)	14 (23,3%)
R 2	4 (6,6%)	9 (15%)	2 (3,4%)
R 3	2 (3,4%)	6 (10%)	4 (6,6%)
R 4	3 (5%)	3 (5%)	1 (1,7%)
R 5	5 (8,3%)	0	0

*Nota:* R1 (reproduções desconectadas), R 2 (pouco fieis a história original), R 3 (limitam-se a eventos de alguns blocos), R4 (reproduções globais), R5 (reproduções completas)

Diante do fato dos valores das células serem muito baixos, optou-se por uma discussão sem uso de testes estatísticos. Mediante os dados da Tabela 16, observa-se que houve alguma relação entre as duas tarefas, considerando que 23,3% das crianças que tiveram um baixo desempenho na tarefa de responder perguntas tiveram também um desempenho limitado na tarefa de reprodução, uma vez que essas crianças reproduziam a história de forma desconectada.

É possível notar também que, mesmo os demais valores das células sendo muito baixos, as únicas crianças que conseguiram fazer uma reprodução completa tiveram um bom desempenho na Tarefa 1. Embora esses dados sugiram que os participantes que tiveram melhor desempenho na tarefa de responder perguntas também tiveram melhor desempenho ao reproduzir a história, ainda não se pode dizer que haja uma relação consistente entre os demais níveis de reprodução e acertos nas perguntas, uma vez que nos demais níveis de reprodução as respostas das crianças foram bem aproximadas.

Ainda em relação às comparações entre as tarefas, fez-se um cruzamento dos dados entre os desempenhos nas tarefas 2 e 3. A Tabela 17 apresenta a distribuição dos resultados das crianças nessas duas tarefas.

Tabela 17 – Descrição do número e do percentual das respostas das crianças na Tarefa 2 (dar o tema) X Tarefa 3 (reprodução oral da historia) (n=60)

Tarefa 2 \ Tarefa 3	T1	T2	T3	T4
R 1 (Desconectadas)	8 (13,3%)	6 (10%)	7 (11,7%)	0
R 2 (pouco fiéis)	1 (1,7%)	5 (8,3%)	8 (13,3%)	1 (1,7%)
R 3 (eventos de alguns blocos)	3 (5%)	1 (1,7%)	6 (10 %)	2 (3,3%)
R 4(Globais)	0	1 (1,7%)	5 (8,3%)	1 (1,7%)
R 5 (completas)	0	0	3 (5%)	2 (3,3%)

*Nota:* T1 (não responde), T 2 (inapropriado), T 3 (apropriado mas vago), T4 (apropriado e preciso)

Os dados apresentados na Tabela 17 indicam que não houve relação clara entre a tarefa de fornecer o tema e a de reprodução da história, pois, independentemente do tema ser mais ou menos apropriado, as crianças se concentraram na reprodução desconectada, sendo poucas as crianças que conseguiram fazer uma reprodução apropriada ainda que fossem só informações vagas. É importante ressaltar que mesmo as crianças que deram um tema apropriado (T3 e T4), fizeram reproduções que variavam de nível.

## 5 CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Neste capítulo estão delineadas as principais conclusões deste trabalho e foi realizada uma discussão a fim de interpretar os dados. De modo geral, este trabalho teve por principal objetivo examinar a compreensão textual de crianças alunas da educação infantil que ainda não sabiam ler convencionalmente. Para isto, foram realizadas três tarefas distintas: responder perguntas inferenciais, dar o tema da história e reproduzir oralmente a história ouvida. Cada uma destas tarefas, portanto, propiciou que fossem coletadas informações distintas a respeito da compreensão textual, por este motivo, cada tarefa será discutida a seguir em tópicos distintos.

### 5.1 Tarefa 1 – Responder perguntas

Ao estudar a compreensão de textos em crianças muito jovens e que ainda não estavam plenamente alfabetizadas, o aspecto investigado através dessa tarefa foi o estabelecimento de inferências. Questionou-se, nesse sentido, se seriam as crianças da Educação Infantil capazes de estabelecer inferências a respeito de um texto lido para elas, que neste caso era uma história infantil. Sendo assim, a Tarefa 1 teve por objetivo investigar como as crianças estabeleciam diferentes tipos de inferências: de estado, causais e de previsão.

Esta habilidade foi investigada através do exame de diferentes tipos de inferências que estavam representadas nas perguntas feitas a respeito da história. As perguntas de estado se referiam a informações sobre tempo, local, personagem ou eventos narrados. As perguntas causais diziam respeito às relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens. As perguntas de previsão versavam sobre eventos ainda não narrados, requerendo do indivíduo uma antecipação acerca do que viria a seguir.

Assim como já apresentado no sistema de análise, as respostas a essas perguntas foram classificadas em três categorias que revelavam diferentes níveis de compreensão: Categoria I (não responde), Categoria II (incoerente/improvável), Categoria III (coerente/provável).

Os resultados revelaram que, independente da idade e do ano escolar que faziam parte, as crianças de ambos os grupos (Educação Infantil 2 e Educação infantil 3) tendiam a dar respostas coerentes e prováveis, mesmo havendo ainda muitos casos de respostas incoerentes e até mesmo alguns casos em que as crianças não forneceram resposta alguma. Contudo, no âmbito geral, não houve grande variação nas respostas dos participantes de cada grupo. Isso mostrou que as crianças, mesmo sendo ainda muito jovens, foram capazes de compreender relações causais, informações de estado relativas aos personagens, suas ações, ao local e, inclusive, de fazer previsões sobre o texto.

Outro dado relevante foi que o tipo de pergunta pareceu não influenciar as respostas, pois nos dois grupos as crianças davam mais respostas coerentes e prováveis do que respostas incoerentes e improváveis. Esta informação confirma que, mesmo sendo muito novas, as crianças já conseguiam estabelecer inferências a partir de informações textuais.

## **5.2 Tarefa 2: indicar o tema da história**

O objetivo desta tarefa foi examinar a compreensão global do texto relativa à capacidade de identificar o tema principal da história, destacando as ideias centrais / principais do texto. Conforme se concebe no Modelo de Construção-Integração proposto por Kintch (1998), a habilidade de identificar o tema de um texto, neste caso, uma história infantil, é uma forma de se representar as macroestruturas de uma base textual. Assim, a compreensão textual se processa em diferentes níveis a partir do texto base: microestrutura, macroestrutura e modelo situacional, quando se reconstrói, por meio das inferências e do bom uso dos conhecimentos de mundo do indivíduo, o sentido do texto, propiciando um modelo mental coerente e revelando uma compreensão profunda do texto.

Os dados revelaram que as crianças tiveram essa compreensão global do texto e forneceram temas coerentes. Mesmo considerando que muitas delas não conseguiram dar temas precisos, esta tarefa não se configurou como uma grande dificuldade para este grupo de sujeitos. Notou-se que fornecer o tema é uma habilidade que surgia muito cedo na compreensão textual e pareceu ser mais fácil do que a capacidade de responder perguntas.

A atividade de identificar aquilo que é o foco principal ou representativo de um texto, de modo a elaborar um tema coerente e preciso a respeito dele assume relevância no processo de compreensão, pois permite que o indivíduo seja capaz de extrair o sentido geral do texto, revelando que o compreendeu.

Importa ainda ressaltar que, independentemente da série escolar em que as crianças estavam, não houve diferenças significativas a respeito do fornecimento dos temas, apresentando um padrão de resultados semelhante entre as crianças da Educação Infantil 2 e da Educação Infantil 3, o que sugere que a escolaridade não foi fator preponderante nesta habilidade para esta população e que, embora as crianças conseguissem dar temas coerentes e dentro daquilo que era apresentado na história, elas tendiam a não apresentar uma compreensão precisa do texto.

### **5.3 Tarefa 3: reprodução oral da história**

O objetivo desta tarefa foi examinar se a criança seria capaz de reproduzir a história, resgatando as principais informações explícitas ou implícitas no texto original que lhe foi apresentado oralmente.

Brandão e Spinillo (2001), ao investigar a produção de textos em crianças de 4 a 8 anos, verificaram que a habilidade de produzir textos se desenvolvia desde cedo, contudo, as produções entre as crianças de 4 anos eram mais elementares que as de outras faixas etárias. Nesse intuito, a expectativa com relação à Tarefa 3 era investigar como as crianças da Educação Infantil se portariam frente a esta tarefa, uma vez que estaria em pauta não apenas a compreensão da história, mas, também, a habilidade de produção. Foi investigado ainda se houve relações entre a idade e/ou ano escolar com os resultados das crianças.

Corroborando os resultados de Brandão e Spinillo (1998), os dados obtidos nesta pesquisa demonstraram que as crianças da Educação Infantil 2 revelavam mais dificuldades do que aquelas da Educação Infantil 3, ao criar suas reproduções porque muitas delas criaram reproduções vagas e desconectadas do texto original, de igual modo várias crianças criaram reproduções pouco fiéis à história original.

As crianças de 5 a 6 anos, pertencentes à Educação Infantil 3, alcançaram índices um pouco melhores nesta tarefa e as respostas delas foram mais distribuídas

entre os tipos de reprodução, se comparadas aquelas da Educação Infantil 2. É importante notar ainda que mais da metade das crianças da Educação Infantil 3 conseguiu reproduzir a história, elaborando um texto que tinha relação com a história original, mesmo que essas reproduções fossem desarticuladas e limitadas apenas a alguns eventos ou personagens presentes na história.

Estes resultados confirmaram o que Brandão e Spinillo (2001) observaram em seu estudo a respeito do desenvolvimento da capacidade de produção textual, demonstrando que, de fato, ao longo do desenvolvimento infantil a habilidade de produzir textos tende a se aprimorar.

Vale ainda ressaltar que, conforme afirmam Brandão e Spinillo (1998) quando se quer checar a compreensão é imprescindível que a reprodução feita seja comparada ao texto originalmente apresentado. Por este motivo, as categorias aqui estabelecidas para as reproduções das crianças consideravam a fidelidade à história original como um indicador da compreensão.

O que se pode concluir a respeito da habilidade de reprodução textual na Educação Infantil é que esta atividade tornou-se muito complexa, pois não dependia exclusivamente da compreensão do texto ou de suas partes isoladamente, mas também requeria da criança que soubesse produzir um texto organizando sua narrativa de modo a garantir a fidedignidade ao texto original e articular os principais eventos de modo que se criasse um texto com características de uma história infantil.

Questiona-se ainda a influência da memória nesta atividade, uma vez que houve entre as sessões um espaço de um a dois dias. É possível que as crianças tenham sofrido influência ate mesmo das histórias ouvidas pelas professoras nas rodas de leitura nesse intervalo, sugere-se que haja outros estudos que investiguem esta relação da memória com a reprodução de uma história.

#### **5.4 Comparação entre as tarefas**

Os dados relativos ao conjunto de tarefas propostas revelaram que, nesta população, as crianças foram mais bem sucedidas na tarefa de dar o tema da história, sugerindo que a compreensão global de um texto se desenvolve desde cedo, e também demonstraram desempenho razoável das crianças na tarefa de responder perguntas inferenciais, revelando que elaborar inferências é uma atividade complexa, mas que está

ao alcance das crianças dessa faixa etária. Ao contrário do que foi verificado na última tarefa que, além da compreensão global e da realização das inferências, exigia da criança a habilidade de produção de um texto.

No geral, as crianças da Educação Infantil 2 e Educação Infantil 3 apresentaram um mesmo padrão de resultados na tarefa de responder perguntas inferenciais e na tarefa de dar o tema da história.

Ao responder as perguntas inferenciais, os participantes de ambos os grupos tendiam a dar respostas prováveis e coerentes, uma explicação para isto é que, ao realizar as perguntas, se direcionava a atenção do participante para os assuntos dispostos no texto ou nas partes apresentadas e a criança não precisava ter que selecionar as informações, pois as perguntas já o faziam.

Importante destacar que o texto utilizado foi direcionado para o público infantil, uma história cuja narrativa envolvia elementos atrativos, como aventura, animais e suspense. Esse fator salienta a importância de se adequar o instrumento à população estudada, uma vez que, mesmo as crianças dando a maior parte das respostas coerente ou prováveis, se fosse um texto científico, por exemplo, seria impossível de se realizarem as tarefas propostas.

Ainda no que concerne ao desempenho dos participantes na Tarefa 1, mesmo a maioria das respostas sendo coerentes ou prováveis, percebeu-se ainda que houve dificuldade por parte de muitas crianças que deram respostas inadequadas ou que afirmaram não saber a resposta.

Brandão e Spinillo (1998), ao realizar uma pesquisa semelhante, observaram que uma maior precisão nas respostas das crianças em relação a um texto ouvido era observada apenas aos 6 anos, mesmo nas perguntas mais difíceis. Essa pode ser uma explicação para a dificuldade que algumas crianças encontraram ao responder essa atividade e sugere que, para muitas crianças desta população, a tarefa de elaborar inferências era complexa.

Na tarefa de dar o tema da história, nos dois grupos de participantes, a concentração de respostas esteve nos temas apropriados e vagos (T3). Isso revelou que a habilidade de fornecer o tema de um texto não foi algo muito difícil para as crianças, mas, para que se extraísse o tema da história, era necessário que elas relacionassem as diferentes informações necessárias para construir o sentido global do texto. Por este

motivo, a falta de precisão dos temas fornecidos pelas crianças foi o fator que mereceu destaque.

O que se pode afirmar nesse sentido é que as crianças de 4 a 6 anos conseguiram dar temas apropriados sobre a história, revelando que eram capazes de compreender de forma global um texto ouvido, mas essa compreensão, para esta população, ainda era superficial o que gerava respostas vagas e incompletas.

O grande diferencial entre os grupos foi em relação à Tarefa 3, que solicitava a reprodução oral da história, pois as crianças da Educação Infantil 3 demonstraram mais habilidade ao recontar a história do que as crianças da Educação Infantil 2.

Recontar uma história, de fato, é uma atividade difícil de ser realizada, porque envolve a produção de um texto e que requer que a pessoa estabeleça relações entre esse novo texto, que está sendo produzido, e o texto original. Além disso, é necessário que se estabeleçam relações entre os enunciados do próprio texto que está sendo produzido. Isso explica porque muitas crianças da Educação Infantil 2 elaboraram textos desconectados e pouco fieis à história original.

Os resultados mostraram que a tarefa de reproduzir um texto ouvido pareceu muito difícil para as crianças da Educação infantil de modo geral, mas isto não significa que elas não conseguiram compreender a história, pois a habilidade de reproduzir um texto envolveu outros aspectos, relacionados, principalmente, à produção textual, habilidade que tende a se desenvolver com a idade.

Um resultado semelhante quanto à reprodução de histórias em crianças foi alcançado por Brandão e Spinillo (1998) ao investigar este fenômeno em crianças de 4 a 8 anos. As autoras perceberam que enquanto para as crianças de 6 e 8 anos o texto ouvido servia de apoio para criar suas reproduções, para as crianças de 4 e 5 anos ele servia apenas como um elemento gerador de um tema para a produção de uma nova história.

### **5.5 Implicações educacionais**

Segundo os dados do censo escolar 2012 realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), há no Brasil 584.699 creches públicas que funcionam em regime parcial e mais 3.252.507 escolas que oferecem o

ensino infantil também em regime parcial. Além destas, existem 1.018.081 creches e 300.121 Pré- escolas que atendem as crianças em tempo integral<sup>3</sup> (Fonte: INEP).

Mesmo com oferta de matrículas para esta modalidade de ensino em instituições públicas, há ainda muito que se repensar sobre que conhecimentos os alunos da Educação Infantil têm tido a oportunidade de apreender nas unidades de ensino que frequentam. Sendo assim, que contribuições a Educação Infantil pode oferecer para desenvolvimento de certas habilidades, neste caso, a compreensão textual?

Diante dos resultados observados neste estudo, evidenciou-se que as crianças desta faixa etária conseguiram realizar atividades que envolviam a compreensão textual, como o estabelecimento de inferências e a identificação do tema, antes mesmo de serem alfabetizadas. Sendo essa fase escolar responsável pelo desenvolvimento de muitas habilidades, considera-se que desenvolver a compreensão de textos ainda sem os ler é crucial, não apenas para a aprendizagem da língua, mas, também, para a aprendizagem de outras disciplinas em que o texto é fonte de informações, como afirma Spinillo (2008).

Em uma pesquisa sobre a *Provinha Brasil* (avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras), Morais (2012) avaliou as relações entre ensino recebido e desempenho na *Provinha*. Os resultados revelaram que o ensino de compreensão de textos pouco ocorria em muitas das salas de aula observadas e que, quando tinha lugar, as habilidades praticadas não eram as avaliadas pela *Provinha*. A pesquisa constatou que, no início do ano, em todas as cidades, para as quatro habilidades (ou descritores) analisadas (os), os acertos médios mais baixos se situavam em torno de 33%, uma exceção foi a habilidade de "inferência", a qual teve baixos índices, em especial a turma "R3", de Recife, que teve muitas dificuldades (apenas 10% de acertos em média).

Tais dados parecem indicar que esta habilidade (inferência) torna-se muito mais complexa para os alunos e que, provavelmente, se eles estivessem tendo a oportunidade de vivenciar experiências que a explorassem desde cedo, poderiam ter mais facilidade para compreender textos ao longo de sua trajetória escolar.

Diante das evidências da ineficiência da escola frente ao ensino da compreensão de textos, este tema deve ser amplamente debatido nos âmbitos da comunidade

---

<sup>3</sup> <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> acesso em 07/08/2013

acadêmica e do poder público, visto que este é um direito previsto na LDB 9.394/96, a qual afirma que “o professor de todas as áreas tem o compromisso de promover a produção da leitura e da escrita”. (Porto, 2011).

Revisando o que dizem os RCNEIs sobre isso, o ato de ler para crianças entre quatro e seis anos é entendido como uma competência linguística que transcende a simples decodificação de letras e sílabas. Nesse intuito, a leitura é concebida como um processo mental e social em que o indivíduo realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias (BRASIL, 1998, v. 3: 144).

Como implicação pedagógica, as metodologias *on-line* e *off-line* podem ser um recurso positivo para o ensino da compreensão de textos desde a Educação Infantil, partindo das atividades que as crianças já dominam (como responder perguntas ao longo da audição de um texto e fornecer o tema) e passando destas para outras atividades mais elaboradas, como reprodução textual.

Do ponto de vista educacional, este estudo pode contribuir para dar informações acerca das habilidades e os limites das crianças da Educação Infantil frente à compreensão de textos.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, M.L.F., & Souza, I.P. (2006) Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. Em: M. L. F. Barbosa & I. P. de Souza, (orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica. (pp. 11 - 22)
- Brandão, A. C. P. (2006) O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. Em: M. L. F. Barbosa & I. P. de Souza, (orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica. (pp. 59 - 76)
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2): 253-272
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6 (1): 51-62
- Brasil (1988). Ministério de Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 3. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental do MEC.
- Brasil (1996). Ministério da Educação e da Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9394/96), Senado Federal, Brasília.
- Brasil (2010). Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do MEC.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coscarelli, C. V (2002). *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VICBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom

- Dell' isola, R. L. P. (2001) *Leitura: inferências e contexto sócio cultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- Fernandes, S. C. L. (2001) *Grupos de formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. Anais da 24<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED: Caxambu.
- Freire, P. (2006) *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortês.
- Goodman, K. (1976) Learning to read is natural. Em: *Conferência sobre teoria e prática da instrução do começo da leitura*. University of Pittsburg.
- Keenan, J. M., Potts, G. R., Golding, J. M., & Jennings, T. M. (1990). Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies. Em D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 377-402). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- King, A. (2007). Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. Em D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies* (pp. 267-290). New York, N. Y.: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1993) *Information accretion and reduction in text processing: Inferences*. Discourse Processes, Philadelphia, v. 16, n. 1 & 2, 193-202.
- Kintsch, W. (1998.) *Comprehension, a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. (2001) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.
- Koch, I. G. V. (2002) *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, SP: Cortez.

- Lins e Silva, M. E. *O Desenvolvimento da Escrita de Histórias*. (1994). Recife: O Autor. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva.
- Marcuschi, L. A. (1998) Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. Em: E. P. Orlandi (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, p.38-57.
- Marcuschi, L.A. (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Morais, A.G. (2012). Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. vol.17 no.51. Rio de Janeiro. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300004&script=sci_arttext)> acesso em 10/08/2013
- Nation, K. (2008) Children's Reading Comprehension Difficulties .In: Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles .*The Science of Reading: A Handbook*. Copyright © 2008 Blackwell Publishing Ltd.
- Oakhill, J.; Cain, K. (2004) *The development of comprehension skills*. Em: T. Nunes; P. Bryant (Eds). *Handbook of children's literacy*. London: Kluwer Academic.
- Parise, L.T.G. & Krüger, C.I.T. (2006). *Uma reflexão a respeito do ensino de compreensão de leitura*. Synergismus scyentifica UTFPR, Pato Branco, 01 (1, 2, 3, 4) : 1-778.
- Porto, C. C. R. F. (2011) *Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental I*. Recife: O Autor. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação.

- Rangel, E. (2003) Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. Em: A.P. Dionísio & M.A. Bezerra, (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Rego, L. L. B. (1989). *A evolução da concepção de história na criança em três habilidades distintas: Memória, criação e julgamento*. Relatório técnico-científico não publicado. FINEP e Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed.
- Solé, I. (2003) “Ler, leitura, compreensão: sempre falamos a mesma coisa?” Em: Teberosky, A.; Oller, C.; Abarca, E. V.; Rico, G. M.; Solé, I.; Serra, J.; Quintanal, J.; Jolibert, J.; Tolchinsky, L.; Bofarull, M. T.; Pipkin, M.; Cerezo, M.; Soliva, M. Gil, R. *Compreensão de leitura, a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, p.17-34.
- Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.
- Spinillo, A. G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. Em M. Mota, & A.G. Spinillo (Eds.), *Compreensão de texto: contribuições da psicologia cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Spinillo, A. G., & Hodges, L. V. S. D. (no prelo). Situações de leitura e o estabelecimento de inferências por crianças com dificuldades de compreensão de textos.
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. (2007). Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.

Vóvio, C. L. (2007). Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *REVEJ@. Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v.1, n.0, 1-108.

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

## ANEXOS

**Anexo 1:** História lida com divisão das partes e do tipo de pergunta inferencial (estado, causal e de previsão)

<p>Era uma vez um animalzinho que se chamava Tónico. Ele morava em um grande e profundo lago que ficava perto de uma enorme floresta.</p> <p>Todos os dias Tónico saía e passeava com seus amigos, mas sua mãe não deixava que ele nadasse até as margens do lago onde tinha muitos pescadores.</p>	<p>P1 Que animal era Tónico? (estado)</p> <p>P2: Por que Tónico não devia nadar até as margens do lago? (causal)</p>
<p>Um dia Tónico resolveu viver uma grande aventura e, sem que sua mãe visse, ele saiu nadando muito apressado.</p>	<p>P3: Por que Tónico saiu sem a mãe ver? (Causal)</p>
<p>Encontrou um peixinho azul que se chamava Celeste. Tónico perguntou a Celeste se ele não queria acompanhá-lo e viver também uma grande aventura.</p>	<p>P4: O que será que Celeste vai responder a Tónico? (predição)</p>
<p>Celeste se recusou porque ele era muito medroso e não gostava de aventuras. Mais adiante, ele encontrou o peixinho amarelo que se chamava Leleco. Leleco perguntou a Tónico para onde ele ia tão apressado. Tónico respondeu que iria até as margens do lago. Leleco ficou preocupado e deu um conselho a Tónico.</p>	<p>P5. Qual será o conselho que Leleco vai dar a Tónico? (predição)</p>
<p>Leleco aconselhou Tónico a voltar para casa, pois ele corria um grande perigo.</p>	<p>P6: Qual o perigo que Tónico corria se fosse até as margens do lago?(estado)</p>

<p>Tonico não deu ouvidos ao amigo e resolveu viver sozinho uma grande aventura. Afastou-se muito e nadou até perto das margens do lago. Foi quando viu uma grande e succulenta minhoca bem na sua frente.</p> <p>Tonico decidiu apanhar a minhoca para seu jantar. Nadou rapidamente e conseguiu engolir a minhoca de uma só vez. Mas, de repente, antes que pudesse entender o que estava acontecendo, Tonico sentiu um puxão na garganta.</p>	<p>P7: O que será que Tonico vai fazer com a minhoca?(predição)</p> <p>P8: O que estava acontecendo com Tonico? (estado)</p>
<p>Ele havia sido pescado por um pescador. O coitadinho do Tonico começou a chorar, se lembrando do conselho do amigo. O pescador olhou para aquele peixinho chorão e o jogou de volta no lago. Tonico nadou o mais rápido que pode para longe das margens e nunca mais quis viver uma grande aventura.</p>	<p>P9: Por que o pescador devolveu Tonico para o lago? (causal)</p>

## **Anexo 2:** Protocolo de respostas do Grupo 1

### *Protocolo participante 02*

#### **Sessão 1**

##### **Tarefa 1 (Responder perguntas)**

P1 Que animal era Tônico? (estado)

R: Um Jacaré!

P2: Por que Tônico não devia nadar até as margens do lago? (causal)

R: Porque a mãe dele num deixou.

P3: Por que Tônico saiu sem a mãe ver? (Causal)

R: Porque ele nadou muito apressado.

P4: O que será que Celeste vai responder a Tônico? (predição)

R: Que não.

P5. Qual será o conselho que Leleco vai dar a Tônico? (predição)

R: Ele perguntou assim: Tônico pra onde vc vai?

- Hum, e ele deu um conselho pra Tônico, o que ele disse?

R: Que não?

P6: Qual o perigo que Tônico corria se fosse até as margens do lago? (estado)

R: Os pescadores 'ia' pegar ele.

P7: O que será que Tônico vai fazer com a minhoca? (predição)

R: Comer.

P8: O que estava acontecendo com Tônico? (estado)

R: 'Os pescador'.

- "Pegaram ele"?

R: Aham.

P9: Por que o pescador devolveu Tônico para o lago? (causal)

R: Porque ele chorou.

### **Sessão 1**

#### **Tarefa 2 (dar o tema)**

**Pesquisadora:** *Essa história fala sobre o que? Qual é o tema dela?*

R: *De um jacaré que ele foi pescado.*

### **Sessão 2**

#### **Tarefa 3 (reprodução oral)**

**Pesquisadora (P):** *Tu lembra que eu vim aqui e te contei uma historinha?*

R: *Do jacaré!*

P: *Isso, e você pode contá-la pra mim?*

R: *Ele saiu pra uma aventura. Ai ele encontrou o peixinho azul, Celeste...*

P: *Isso, muito bem! Ele disse o que? Tem mais coisa nessa história?*

R: *Ele disse assim: “Pra onde você vai?”. E ele disse que vai pra uma aventura beeeeeemmm loongee de casaaaaaaaaa. Ai ele encontrou um... Como era o nome do outro peixinho? O peixinho amareloooo...*

P: *Exato, era o peixinho amarelo mesmo... Você acertou... Você quer saber o nome dele? Começa com Le...*

R: *Leleco!*

P: *Certo! E ai?*

R: *Ele perguntou pra onde vai... Ai ele disse que ia pra uma aventura. Ai o peixinho disse que ele tinha que voltar para casa. Mas ele foi, soooooooooozinhoooooo. Ai pegaram ele e ele chorou. Ai jogaram ele de volta no mar, ai ele foi pra casa.*

### **Anexo 3: Protocolo de respostas do Grupo 2**

#### *Protocolo participante 41*

##### **Sessão 1**

##### **Tarefa 1 (Responder perguntas)**

P1 Que animal era Tónico? (estado)

R: Um pato!

P2: Por que Tónico não devia nadar até as margens do lago? (causal)

R: Porque ele ia ser ‘matado’... Eu to achando que ele é um peixe, porque o pescador pega só peixe.

P3: Por que Tónico saiu sem a mãe ver? (Causal)

R: Porque ele ia lá pro outro lado do rio e o pescador ia pegar ele?

P4: O que será que Celeste vai responder a Tónico? (predição)

R: Sei lá, ta dizendo ai na história.

- Eu sei que ta dizendo aqui, mas eu quero saber o que você acha que ele vai falar, porque essa historinha é uma história em que a gente adivinha algumas coisas, lê um pedacinho e tenta adivinhar o que vai acontecer depois, entendeu?

R: Então ela disse sim.

- Vamos ver...

P5. Qual será o conselho que Leleco vai dar a Tónico? (predição)

R: Eu acho que ele vai dizer “Não vá! Você vai ser matado”.

P6: Qual o perigo que Tónico corria se fosse até as margens do lago? (estado)

R: Uma baleia tava correndo atrás dele.

P7: O que será que Tónico vai fazer com a minhoca? (predição)

R: Comer.

P8: O que estava acontecendo com Tónico? (estado)

R: A minhoca tava comendo aqui nele (apontando pra garganta)

P9: Por que o pescador devolveu Tônico para o lago? (causal)

R: Porque ele tava chorando.

### ***Sessão 1***

#### ***Tarefa 2 (dar o tema)***

***Pesquisadora:*** *Essa história fala sobre o que? Qual é o tema dela?*

R: *O peixinho.*

### ***Sessão 2***

#### ***Tarefa 3 (reprodução oral)***

***Pesquisadora (P):*** *Tu lembra que eu vim aqui e te contei uma historinha?*

R: *Do peixe!*

P: *Conta pra mim?*

R: *Ele tinha um grande rio e era fundo. Então um dia ele ia até o outro lado do rio. Só que a mãe dele disse que ele não podia ir porque tinha pescadores do outro lado. Ai ele achou um peixe azul e um amarelo que disse para ele não ir pra lá porque ia ser 'pegado' pelos pescadores. Ai ele viu uma minhoca gigante, ele comeu e sentiu uma coisa puxando a garganta dele. Então o pescador olhou, viu a cara chorona dele, e colocou de novo na água.*

**Anexo 4:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa A COMPREENSÃO DE TEXTOS EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Adriett de Luna Silvino Marinho, residente à Rua Benjamin Constant, 147, Centro, Moreno/PE, CEP 54800-000. Telefone (0818824-9676), e-mail (adriettluna@gmail.com) e está sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alina Galvão Spinillo. Telefone: (081 2126-8588), e-mail (alinaspinillo@hotmail.com).

Este documento se chama Termo de Consentimento e pode conter alguns tópicos que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa a quem está lhe solicitando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que será feito. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o (a) menor faça parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o (a) Sr.(a) nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados (as) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do (a) menor a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

A presente pesquisa pretende investigar a compreensão de textos em crianças. Sendo assim, a partir da leitura de uma história, crianças de 4 a 6 anos serão avaliadas quanto à sua compreensão. Para isso, serão realizadas tarefas de compreensão textual de três tipos: responder perguntas, dar o tema da história e reconto. Os participantes serão igualmente divididos em dois grupos: Grupo 1 - crianças da Educação Infantil 2, com idade entre 4 e 5 anos; e Grupo 2 - crianças da Educação Infantil 3, com idade entre 5 e

6 anos. Os participantes serão entrevistados em duas sessões individuais, com tempo livre de duração, sendo as sessões gravadas em áudio e transcritas em protocolos para posterior análise.

Haverá um intervalo de um a dois dias entre as sessões. Na sessão 1 serão realizadas as tarefas 1 (Responder a perguntas) e 2 (dar o tema da história). Na segunda sessão, será ministrada a tarefa 3 (reconto). Neste caso, cada criança participará da pesquisa por dois dias, um para cada sessão.

Até o momento, nenhuma pesquisa relatou qualquer risco aos participantes de pesquisas desta natureza. Diante disso, considera-se que nesta pesquisa os riscos serão mínimos, pois as tarefas propostas terão a finalidade única de checar a compreensão das crianças em torno do texto lido para elas. Os únicos riscos que podem ocorrer são a resistência ou desmotivação do participante em se concentrar para ouvir o texto até o final e para responder as perguntas. Além disso, há a possibilidade da criança ficar constrangida pelo gravador de áudio. Contudo, o participante poderá, a qualquer momento, interromper a sua participação na pesquisa, e isto não implicará em qualquer prejuízo ou dano para o sujeito. Em relação aos benefícios diretos aos estudantes participantes, no decorrer das entrevistas o estudante será incentivado a pensar sobre o texto e sobre as tarefas propostas pelo entrevistador, estimulando sua compreensão textual. Espera-se, dessa forma, que as perguntas referentes ao texto promovam a elaboração de inferências e que as demais tarefas facilitem a compreensão global do texto pelos estudantes.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (gravações das entrevistas) ficarão armazenados em pastas de arquivo no computador da UFPE, sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, no Programa de pós Graduação em Psicologia Cognitiva, pelo período de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para ele/ela participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação do voluntário/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá

consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).

---

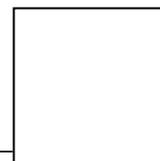
Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo “A COMPREENSÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) responsável: \_\_\_\_\_



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: