



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

BÁRBARA BEZERRA ARRUDA CÂMARA

**RELAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO DE RESUMOS E A COMPREENSÃO DE
DIFERENTES TIPOS DE TEXTO EM CRIANÇAS**

Recife

2021

BÁRBARA BEZERRA ARRUDA CÂMARA

**RELAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO DE RESUMOS E A COMPREENSÃO DE
DIFERENTES TIPOS DE TEXTO EM CRIANÇAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

S178r Câmara, Bárbara Bezerra Arruda
“Relações entre produção de resumos e a compreensão de diferentes tipos de texto em crianças” / Bárbara Bezerra Arruda Câmara – 2021.
107 f. : il. ; 30 cm.

Orientador (a): Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2021.
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Tópicos de linguagem. 3. Análise de conteúdo - Redação 4. Vocabulários próprios – Sequências de ações. 5. Textos explicativos - Informativos. 6. Escrita – Estrita infantil . I. Spinillo, Alina Galvão (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-115)

BÁRBARA BEZERRA ARRUDA CÂMARA

**RELAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO DE RESUMOS E A COMPREENSÃO DE
DIFERENTES TIPOS DE TEXTO EM CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico CFCH, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva. Área de concentração: Psicologia Cognitiva.

Aprovado em: 31/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Jane Correa (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Sylvia Domingos Barrera (Examinadora Externa)
Universidade de São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. Maria Tarciana de Almeida Barros Millen (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Chuvas Naschold (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Travassos de Queiroz (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Àquele que transformou as lasanhas em saudades;
ao que transformou os marshmallows em
lembranças; ao que transformou as alfaces em
brincadeiras; à que, quietinha, transformou parte
dessas recordações em alegria novamente.

“Shine on you crazy diamonds”.

E, sobretudo, à dos cachinhos “doiados”, minha
“repolha”, que chegou e transformou a vida,
mostrando que o amor é algo para além do que
podemos imaginar.

“Promete cuidar bem dos seus cachinhos

E sempre me abraçar quando eu chegar

Promete sorrir sempre com os olhinhos

E cantar cantigas na sala de estar”.

AGRADECIMENTOS

A meus pais. Ao meu papinho, Chico, por nunca ter soltado minha mão mesmo quando, muitas vezes, caminhamos em direções opostas; e por ser sempre raiz, para onde eu posso voltar sempre que for necessário. À minha mainha, Ana, por todas as conversas e pelo sorriso que reconstrói qualquer coisa, aquela que sustenta, que no abraço dela eu encontro minha paz, quem eu sou e quem eu quero continuar sendo. Vocês são minha base, meu porto seguro, minha fortaleza, meus amores! Se sou hoje, devo a vocês! E, como digo todos os dias: amo os dois!

A meu irmão, Bekinha, por todas as brincadeiras da infância que construíram nossa atual relação, por ser capaz de me arrancar as melhores gargalhadas, por despertar em mim o que eu tenho de melhor e por ter me dado meu maior presente, Marina, que me fez descobrir uma das minhas melhores versões, ser tia.

A Marina, que mesmo tão pequena já nos ensina tanto sobre amar e sobre amor, que une, transforma, conecta, vibra, que é “bagunceira” e calmaria, que é “repolha” e doce, que é nosso amor.

A Nando, que desde o início de tudo isso esteve ao meu lado, apoiando, sustentando, confiando, dizendo que eu conseguiria e me mostrando as tantas vezes que eu disse que não daria certo, mas que fui lá e fiz. Você me impulsiona.

A minha cunhada, Jainoca, ou “mamãe piciosa”, que encanta, que é guerreira e exemplo, que foi a primeira cliente do “Bacovid”, que foi a terceira da família a vencer esse vírus, e que deixou a saudade dos lanches da tarde de conversas. A quem sou imensamente grata por permitir que eu curta meu maior presente: Marina.

A Lulu, minha Maria Cascuda, que desde o início sentava ao meu lado, ainda sem saber ler, para estudar comigo. Que é dona do silêncio que fala mais que mil palavras e que compartilha os melhores jantares de sexta.

A minha orientadora, Alina, por ter sido além de uma orientadora, foi norte, foi chão, foi rédea nos momentos que deveria ser, foi aconchego quando as coisas não estavam tão boas assim... Sou grata pelas orientações, pelo olhar, pelas conversas, pelos sorrisos, por todas as inúmeras contribuições que foram feitas para o meu crescimento, pessoal e profissional.

A Sylvia Barrera, Silvia Maciel e Candy Laurendon que, desde a qualificação se disponibilizaram em contribuir imensamente com esta pesquisa.

A Angela Naschold, Jacqueline Travassos, Jane Correa, Sylvia Barrera e Tarciana Almeida que aceitaram participar de minha defesa, contribuindo com seus conhecimentos para o crescimento desta pesquisa e, consequentemente, o meu crescimento. A Candy Laurendon e Lianny Melo

que também se disponibilizaram em participar deste momento, dedicando tempo e oferecendo contribuições para esta pesquisa.

A todos os professores desta Pós-Graduação que facilitaram nossa aprendizagem e compartilharam conosco os saberes construídos durante uma vida de pesquisas.

A Timóteo e às meninas da Secretaria da Pós, pela atenção e presteza em nos acompanhar e orientar sempre que necessário.

A todos os pesquisadores que dedicam seu tempo e esforços em estudos e os disponibilizam gratuitamente para que possamos utilizá-los em novas pesquisas.

À minha ex-professora, Mônica, por ter caminhado comigo nos primeiros passos de minha graduação e por ser uma inspiração.

À minha madrinha e ao meu padrinho por acreditarem e participarem de minha vida como verdadeiros pais. À Diego e Gustavo pelo abandono constante.

Aos meus avós, tios e primos por sempre acreditarem em meu potencial.

À minha amiga de vida, Denise, que começou no Mestrado, mas quem eu carrego para vida, por sempre ser atenciosa, prestativa, carinhosa, preocupada, dedicada a mim e a minha família.

Ao professor Karamuh, que prontamente aceitou que eu realizasse minha pesquisa em sua escola, abrindo portas, janelas, braços e coração para que tudo desse certo. Outrora escrevi uma carta te agradecendo, hoje publico a minha admiração por você ser quem é e pela forma como você acredita nas pessoas. Meu muito obrigada!

Aos meus meninos e meninas que participaram desta pesquisa comigo, que foram extremamente prestativos, que possibilitaram que tudo ocorresse como o planejado e que, sobretudo, me emocionaram de forma particular e em todos os momentos.

As mães, pais, responsáveis pelas crianças desta pesquisa. Obrigada por terem me dado a oportunidade de caminhar ao lado dos filhos de vocês. Eles, assim como vocês, fazem parte dessa conquista. Como disse em outro momento: “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Sonho que se sonha junto é realidade”. Vocês permitiram que meu sonho se tornasse realidade!

A Clara e Keilla, amigas que estreitei laços durante o Doutorado e que foram verdadeiros presentes de idas e vindas semanais João Pessoa – Recife. Nesses anos pudemos nos apoiar, rir, brincar, aprender e, sobretudo, desenvolver uma amizade de respeito e admiração.

A todos os meus amigos de trabalho, sejam da escola ou da faculdade que, com uma palavra, uma mão estendida, um olhar, um sorriso, um abraço, muitas vezes me devolveram o ânimo que eu precisava para continuar. E que um dia me disseram: “determinação” é a sua palavra. E naquele dia um pique diferente surgiu em mim.

Aos meus alunos, pelas trocas constantes, por permitirem que eu entre na vida de vocês, por compartilharem comigo, por me ensinarem tanto!

A Bianca, que desde o P6, quando eu ainda brincava sobre os dados de minha pesquisa, foi tão carinhosa e me ajudou com todos eles. Bianca, você é de uma generosidade gigante! E tem os sobrinhos mais fofos!

A Silvio, que no segundo tempo apareceu e me ajudou com traduções, com uma grandeza de espírito e uma dedicação que encantam! Silvio, minha gratidão!

A Kaline, Karol e Marina, minhas mãos com os dados mais robustos do SPSS. Meninas, vocês me ajudaram imensamente e eu sou muito grata pela paciência, atenção e amabilidade de cada uma de vocês!

Aos poucos e maravilhosos amigos que construí durante minha vida. Não irei citar nomes mas cada um sabe exatamente o que representa.

Aos demais amigos que fiz durante o Doutorado, que compartilharam momentos alegres e de dificuldades comigo.

A todas aquelas pessoas que caminharam comigo todo esse tempo e que, mesmo distante, nunca deixaram de acreditar em mim.

Por fim, e não menos importante que todos os outros, à minha pretinha, que sempre esteve ao meu lado e que me arrancou muitos sorrisos com suas peripécias.

RESUMO

Estudos sobre compreensão de textos são relevantes porque esta habilidade é necessária à vida do indivíduo; é através dela que boa parte da comunicação se torna possível. A compreensão é uma atividade complexa que envolve as dimensões cognitiva, social e linguística. O resumo, por sua vez, também é uma habilidade cognitiva complexa que, tanto pode expressar a compreensão como, para alguns autores, pode facilitá-la. Assim como a compreensão, o resumo também é uma atividade cotidiana que perpassa tanto a vida acadêmica como a social da maior parte das pessoas, no entanto, ainda pouco explorada tanto no contexto escolar como nas pesquisas da área. Diante disso, este trabalho objetivou identificar as possíveis relações entre a produção escrita de resumos e a compreensão de textos, investigando se a escrita de resumos facilitaria a compreensão textual, considerando textos narrativos e expositivos. A compreensão de textos foi avaliada através de respostas orais a perguntas abertas. Os resumos escritos foram analisados a partir de um sistema hierárquico que os classificava em não-resumo, resumo problemático e resumo adequado. Participaram desta pesquisa 120 crianças, do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de João Pessoa/PB, sendo 60 crianças de cada ano. Para tanto, os participantes em cada ano escolar foram divididos em dois grupos em função das condições experimentais consideradas. O grupo 1 foi composto por crianças que primeiro realizaram a tarefa de produção escrita de resumos e depois a tarefa de compreensão de textos. O grupo 2 realizou apenas a tarefa de compreensão. Os resultados foram analisados em cada tarefa separadamente e, em seguida, de maneira articulada, explorando-se as relações entre as duas habilidades. Na tarefa de compreensão, identificou-se que a condição experimental não influenciou o desempenho das crianças, ou seja, a hipótese levantada nesta pesquisa não foi confirmada. No entanto, foi possível verificar que o ano escolar foi determinante para o desempenho dos participantes, sendo a média de acertos do 5º ano sistematicamente melhor que a do 3º ano. Com relação ao tipo de pergunta, foi possível identificar que as crianças tiveram melhor desempenho nas perguntas literais e, mais uma vez, o 5º ano apresentou desempenho melhor que o 3º ano. Na escrita de resumos foi possível identificar uma progressão entre os anos escolares, sendo a escrita de resumos do texto expositivo mais fácil. Analisando as relações entre produção de resumos e compreensão de textos, foi possível observar que a escrita de resumos é uma habilidade mais complexa que a habilidade de compreensão e que as relações entre elas se alteram com o avanço da escolaridade. Entre as crianças do 3º ano tais habilidades se mostraram independentes enquanto para as crianças do 5º ano foram encontradas associações que indicaram que as crianças que

escreviam bons resumos eram aquelas que apresentavam um bom nível de compreensão em ambos os textos. A pesquisa traz contribuições acerca de como se desenvolve a escrita de resumos e ressalta a complexidade das relações entre essa habilidade e a compreensão de textos de diferentes tipos.

Palavras-chave: compreensão de textos; produção escrita de resumos; texto narrativo; texto expositivo; crianças.

ABSTRACT

Studies on reading comprehension are relevant because the skill is necessary for the individual's life; it is through it that much of the communication becomes possible. The process to understand text is a complex activity that involves the dimensions cognitive, social and linguistic. The summary, in turn, is also a complex cognitive skill that can both express understanding and, for some authors, can facilitate it. Likewise reading comprehension, the summary is also a daily activity that permeates both the academic and social life of most people, however, still little explored both in the school context and in specific research fields. Therefore, the current work aimed to identify the possible relations between the written production of summaries and reading comprehension, in order to investigate whether the writing of summaries would facilitate textual comprehension, considering narrative and expository texts. Reading comprehension was assessed through oral responses to open-ended questions. The written summaries were analyzed using a hierarchical system that classified them as non-summary, problematic summary and adequate summary. 120 children participated in this research, from the 3rd and 5th years of Elementary School in a private school in the city of João Pessoa/ PB, with 60 children of each year. Hence, the students in each school year were divided into two groups according to the experimental conditions considered. Group 1 was composed of children who first realized written summaries tasks and then the task of reading comprehension. Group 2 performed only the reading comprehension task. The results were analyzed in each task separately and then in an articulated manner, exploring the relationships between the two skills. In the reading comprehension task, it was identified that the experimental condition did not influence the children's performance, which is, the hypothesis raised in this research was not confirmed. On the other hand, it was possible to verify that the school year was decisive for the performance of the participants, with the average number of correct answers in the 5th year being systematically better than in the 3rd year. Regarding the type of question, it was possible to identify that children performed better in literal questions, and, once again, the 5th year had a better performance when compared with the 3rd year. In the task of writing summaries, it was possible to identify a progression between school years and that the writing summaries of the expository text was easier. Analyzing the relations between production of summaries and reading comprehension, it was observed that the writing of summaries is a more complex skill than the understanding ability and the relationships between them change with the advancement of education. Among the children of the 3rd year, these skills were shown to be independent, while for the children of the 5th year, associations were

found that indicated that the children who wrote good summaries were those who had a good level of understanding, that of the texts stands out. The research brings contributions about how the writing summaries develop and highlights the complexity of the relationships between writing ability and the understanding of texts of different types.

Keywords: reading comprehension; written production of summaries; narrative text; expository text; kids.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de não – resumo do texto narrativo.....	51
Figura 2 - Exemplo de não – resumo do texto narrativo.....	52
Figura 3 - Exemplo de resumo problemático do texto narrativo.....	53
Figura 4 - Exemplo de resumo problemático do texto narrativo.....	54
Figura 5 - Exemplo de resumo adequado do texto narrativo.....	55
Figura 6 - Exemplo de resumo adequado do texto narrativo.....	56
Figura 7 - Exemplo de não – resumo do texto expositivo.....	57
Figura 8 - Exemplo de não – resumo do texto expositivo.....	57
Figura 9 - Exemplo de resumo problemático do texto expositivo.....	58
Figura 10 - Exemplo de resumo problemático do texto expositivo.....	59
Figura 11 - Exemplo de resumo adequado do texto expositivo.....	60
Figura 12 - Exemplo de resumo adequado do texto expositivo.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas da tarefa de compreensão do texto narrativo.....	47
Quadro 2 - Perguntas da tarefa de compreensão do texto expositivo.....	48
Quadro 3 - Distribuição dos participantes conforme a escolaridade e a condição experimental.	49
Quadro 4 - Descrição das categorias de resumos.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência dos participantes do 3º ano por sexo.....	43
Tabela 2 – Frequência dos participantes do 5º ano por sexo.....	43
Tabela 3 – Frequência total dos participantes da pesquisa.....	44
Tabela 4 – Média (desvio padrão em parênteses de acertos em cada ano escolar nas perguntas inferenciais e literais em cada tipo de texto.....	69
Tabela 5 – Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do ano escolar e dos grupos de participantes.....	70
Tabela 6 – Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de texto e dos grupos de participante.....	71
Tabela 7 – Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do ano escolar no texto narrativo.....	72
Tabela 8 – Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do ano escolar no texto expositivo.....	73
Tabela 9 – Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de pergunta e dos grupos de participantes.....	74
Tabela 10 – Média (desvio padrão em parênteses) dos grupos em cada tipo de pergunta.....	75
Tabela 11 – Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de pergunta no texto narrativo.....	76
Tabela 12 – Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de pergunta no texto expositivo.....	76
Tabela 13 – Média (desvio padrão em parênteses) por tipo de pergunta em cada tipo de texto e ano escolar.....	77
Tabela 14 – Número e porcentagem (em parênteses) dos níveis de resumos em função do ano escolar e tipo de texto (máximo:30).....	79
Tabela 15 – Valores de significância do Teste de Wilcoxon em função do tipo de resumo e ano escolar.....	79
Tabela 16 – Número e porcentagem (em parênteses) dos níveis de resumos em função do ano escolar (máximo: 60).....	80
Tabela 17 – Valores de significância do teste Wilcoxon comparando os níveis em cada ano escolar.....	80
Tabela 18 – Valores de significância do teste de Mann Whitney em função do ano escolar e tipo de resumo.....	81

Tabela 19 – Número, porcentagem e valores de significância do U de Mann Whitney comparando os anos escolares em cada nível de resumo.....	81
Tabela 20 – Número e porcentagem (em parênteses) dos níveis de resumos em função do tipo de texto (máximo: 60).....	82
Tabela 21 – Valores de significância do teste Wilcoxon comparando os níveis dos resumos em cada tipo de texto.....	83
Tabela 22 – Valores de significância do U de Mann Whitney comparando os tipos de textos em cada nível de resumo.....	83
Tabela 23 – Número e porcentagem (em parênteses) de crianças em cada nível de desempenho na tarefa de compreensão de texto e em cada nível na tarefa de escrita de resumo do texto narrativo (máximo: 60 participantes).....	84
Tabela 24 – Número e porcentagem (em parênteses) de crianças em cada nível de desempenho na tarefa de compreensão de texto e em cada nível na tarefa de escrita de resumo do texto expositivo (máximo: 60 participantes).....	85
Tabela 25 – Número e porcentagem (em parênteses) de crianças em cada nível de desempenho na tarefa de compreensão de texto e na tarefa de escrita de resumo dos dois tipos de texto em cada ano escolar (máximo:30).....	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS.....	21
2.1	COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	21
2.1.1	Compreensão e suas dimensões.....	21
2.1.2	O modelo de Construção – Integração.....	23
2.1.3	As inferências.....	25
2.1.4	Os recursos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre compreensão de textos.....	27
2.2	AS RELAÇÕES ENTRE COMPREENSÃO DE TEXTOS E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A ESCRITA DE RESUMOS EM FOCO.....	28
2.2.1	Os tipos de textos investigados neste estudo: narrativos e expositivos.....	28
2.2.2	O que é resumo, suas características e processos envolvidos.....	31
2.2.2.1	Formas de avaliar o resumo.....	33
2.2.3	Pesquisas que examinam as relações entre a compreensão de textos e a escrita de resumos.....	35
2.2.3.1	Relações entre compreensão e produção de textos.....	35
2.2.3.2	Pesquisas que investigam a compreensão e a produção de resumo.....	37
3	OBJETIVOS E MÉTODO DO ESTUDO.....	42
3.1	OBJETIVO GERAL.....	42
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	42
3.3	MÉTODO.....	42
3.3.1	Participantes.....	42
3.3.2	Materiais, procedimentos e planejamento experimental.....	44
3.3.2.1	Os textos adotados nas tarefas.....	45
3.3.2.2	As tarefas apresentadas.....	45
3.3.2.3	As perguntas relativas ao texto narrativo.....	46
3.3.2.4	As perguntas relativas ao texto expositivo.....	47
3.3.2.5	As condições experimentais.....	48
4	SISTEMA DE ANÁLISE.....	50
4.1	SISTEMA DE ANÁLISE DA TAREFA DE ESCRITA DE RESUMOS.....	50
4.1.1	Categorias dos resumos do texto narrativo.....	51
4.1.1.1	Categoria não-resumo.....	51

4.1.1.2	Categoria resumo problemático.....	53
4.1.1.3	Categoria resumo adequado.....	55
4.1.2	Categorias dos resumos do texto expositivo.....	57
4.1.2.1	Categoria não-resumo.....	57
4.1.2.2	Categoria resumo problemático.....	58
4.1.2.3	Categoria resumo adequado.....	60
4.2	SISTEMA DE ANÁLISE DA TAREFA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	61
4.2.1	Categorias das respostas do texto narrativo.....	62
4.2.1.1	Respostas incorretas.....	63
4.2.2.2	Respostas corretas.....	64
4.2.2	Categorias das respostas do texto expositivo.....	64
4.2.2.1	Respostas incorretas.....	65
4.2.2.2	Respostas corretas.....	66
5	RESULTADOS.....	68
5.1	TAREFA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	68
5.1.1	Visão geral do desempenho dos participantes.....	68
5.1.2	As condições experimentais e o desempenho nos tipos de textos.....	71
5.1.3	As condições experimentais e o desempenho nos tipos de perguntas.....	74
5.2	TAREFA DE ESCRITA DE RESUMO.....	78
5.3	RELAÇÕES ENTRE A TAREFA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS E A TAREFA DE ESCRITA DE RESUMOS.....	83
6	CONCLUSÕES E DISCUSSÕES.....	88
6.1	A COMPREENSÃO TEXTUAL EM FUNÇÃO DOS TIPOS DE TEXTO E DA ESCOLARIDADE.....	90
6.2	A PRODUÇÃO ESCRITA DE RESUMOS DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTO...91	
6.3	AS RELAÇÕES ENTRE COMPREENSÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO ESCRITA DE RESUMOS.....	93
6.4	PESQUISAS FUTURAS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	98
	ANEXO A.....	105
	ANEXO B.....	107

1 INTRODUÇÃO

O processo de compreensão faz parte do cotidiano de todas as pessoas. Dentro de um contexto amplo, em que a aquisição de novos conhecimentos depende da leitura, pode-se inferir que a compreensão é fundamental para que um indivíduo adquira mais conhecimentos. Outro fenômeno basilar no cotidiano de todo indivíduo é a escrita. Através dela é possível compartilhar conhecimentos, informar, expressar sentimentos, se comunicar.

A compreensão textual está relacionada à identificação e integração de informações que são expressas em um texto. Para tanto, faz-se necessário a existência de três elementos: o leitor, o texto e a relação entre eles dois. Além disso, o leitor precisa ativar seus conhecimentos de mundo, para que seja possível a construção de uma representação mental coerente do texto (KENDEAU et al., 2007). Corroborando com isso, Marcuschi (2008) aponta que o processo de compreensão requer do leitor um comportamento ativo uma vez que cabe a ele a construção do sentido do texto.

Da mesma forma que a compreensão, a escrita também requer do indivíduo um comportamento ativo, tendo em vista que esse processo exige a construção das relações com o conhecimento prévio e conhecimento sobre diferentes tipos de textos. Assim, a escrita envolve habilidades motoras, conhecimento de como se escrevem as palavras, de como são utilizadas as pontuações, da seleção e organização do que vai ser escrito, possibilitando o armazenamento de dados, a expressão de ideias, a troca de informações e o processo de criação (SOUZA; CORREA, 2007).

As relações entre compreensão e produção de textos podem ser ilustradas por meio da escrita de resumo. Resumo é um tipo de produção escrita que possui características específicas: é um novo texto, baseado em um texto base, que deve ser conciso, mas respeitando a essência do texto original (ROSADO, 2014). Por isso, o resumo se configura como sendo uma atividade complexa, que envolve dimensões linguísticas, cognitivas e implicações educacionais (SPINILLO; CÂMARA, 2021, no prelo). O resumo, como mostra a literatura na área, é, ao mesmo tempo, uma expressão da compreensão do texto que lhe serviu de base, como também pode ser uma atividade que auxilie a compreensão do texto. A relação entre essas duas instâncias – produção de resumos e compreensão de textos, é o tema central da presente investigação.

Compreender textos é atividade complexa, caracterizando-se como um desafio para muitas crianças. Neste sentido, inúmeras pesquisas investigam como desenvolver a compreensão de textos e, algumas examinam situações que possam favorecer a compreensão

(e.g. DIAS; MORAIS; OLIVEIRA, 1995; FERREIRA; DIAS; 2002; SPINILLO, 2008; SPINILLO; HODGES, 2012; 2013; YUILL; OAKHILL, 1991;). Dentre as pesquisas que investigam situações que possam favorecer a compreensão de textos encontram-se aquelas que examinam as relações entre compreensão de textos e escrita de resumos, sugerindo que os resumos podem favorecer a compreensão do texto (e.g. BENSOUSSAN; KRINDLER, 1990; MOKEDDEN; HOUCINE, 2016; SHOKRPOUR, 2013).

No entanto, apesar da relevância do estudo da escrita de resumos como um processo facilitador da compreensão de texto, observa-se uma escassez de pesquisas sobre essa temática, sobretudo no Brasil. Desta forma, entendendo o potencial educacional que o resumo possui, pesquisas que examinem as relações entre a escrita de resumos e a compreensão de textos se tornam relevantes, inclusive, para que esse gênero textual seja explorado no contexto educacional.

A partir do exposto, esta pesquisa teve como objetivo identificar as possíveis relações entre a produção escrita de resumos e a compreensão de diferentes tipos de textos (narrativos e expositivos), examinando-se a possibilidade de que a elaboração de resumos possa auxiliar na compreensão de textos. O estudo foi realizado com crianças, entre 7 e 12 anos de idade, alunas do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Duas tarefas foram apresentadas aos participantes: uma tarefa de compreensão de textos que envolvia responder perguntas abertas sobre textos e uma tarefa de produção escrita de resumos. Ambas as tarefas envolviam textos narrativos e expositivos.

O estudo divide-se em cinco capítulos. O **Capítulo 1** trata das considerações teóricas que basearam a presente pesquisa. Inicialmente são apresentadas questões relativas à natureza da compreensão textual, o modelo teórico de Construção-Integração que fundamenta esta pesquisa, o papel das inferências e os recursos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre esse tema. Ainda neste capítulo, são discutidas, ainda que de forma breve, as relações entre a compreensão e a produção de textos, com ênfase na escrita de resumos. Ao focalizar a escrita de resumos, são apresentadas suas características e os processos envolvidos na sua construção. Discussões sobre a compreensão de diferentes tipos de textos são conduzidas, uma vez que a presente investigação versa sobre textos narrativo e expositivo. Ao final deste capítulo, são apresentadas pesquisas que examinam as relações entre a compreensão de textos e a escrita de resumos.

O **Capítulo 2** é dedicado à apresentação dos objetivos e descrição do método da presente pesquisa. Inicialmente são elencados os objetivos geral e específicos da presente pesquisa, bem como sua relevância. Posteriormente, são descritos os participantes, materiais, procedimentos

e planejamento experimental e as tarefas de compreensão de texto e de escrita de resumos que os participantes realizaram.

No **Capítulo 3** é apresentado o sistema de análise adotado em cada uma das tarefas. Inicialmente apresenta-se o sistema adotado na análise dos resumos elaborados pelas crianças, tomando-se por base a proposta de Spinillo (2009) que se constitui por três categorias hierárquicas (não-resumo, resumo problemático e resumo adequado). Em seguida é apresentada a maneira como as respostas das crianças foram analisadas em cada pergunta em relação aos dois tipos de textos (respostas corretas e incorretas). Exemplos das respostas das crianças e de suas produções escritas são apresentados para ilustrar os dados obtidos neste estudo.

O **Capítulo 4** é dedicado aos resultados da pesquisa. Inicialmente, são tratados os resultados referentes à tarefa de compreensão de textos, apresentando-se aspectos gerais e específicos sobre o desempenho dos participantes, estabelecendo-se comparações entre os diversos fatores examinados: os grupos de participantes, escolaridade das crianças, os tipos de textos e os tipos de pergunta (literal ou inferencial). Em seguida, são apresentados os resultados relativos especificamente à tarefa de escrita de resumos. Embora a escrita de resumos em si mesmo não tenha sido o objetivo principal da pesquisa, essa análise foi conduzida com o objetivo de fornecer uma informação adicional acerca da habilidade das crianças em produzir resumos, tema este, pouco investigado em crianças brasileiras. Por fim, são apresentados os resultados acerca das relações entre ambas as tarefas, examinando-se o desempenho na tarefa de compreensão de texto e o desempenho na escrita de resumos.

O **Capítulo 5** versa sobre as conclusões e discussão derivadas de cada tarefa e da articulação entre elas, procurando responder as questões e os objetivos que nortearam a presente investigação. É feita, ainda, uma articulação com a literatura na área, bem como são levantadas questões em aberto e sugeridas pesquisas futuras que contribuam com novas informações acerca deste campo do conhecimento.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

A compreensão textual é uma atividade que requer do leitor a identificação e interpretação de informações presentes em um determinado texto. É uma ação que depende de três elementos: o leitor, o texto e a interação existente entre eles. Neste sentido, elementos como o conhecimento sobre a estrutura textual e sobre o conteúdo a ser veiculado no texto podem interferir na compreensão textual. A produção escrita é uma atividade que envolve habilidades linguísticas e cognitivas. De acordo com Souza e Correia (2007), escrever requer que sejam feitas relações entre os conhecimentos prévios do escritor, os diferentes tipos de texto e leituras. Escrever, neste sentido, envolve habilidades motoras, conhecimento de como se escrevem as palavras, de como são utilizadas as pontuações, da seleção e organização do que vai ser escrito.

Esta breve explanação situa o leitor sobre os dois fenômenos que são abordados neste capítulo: a compreensão textual e a produção de textos, em particular, a escrita de resumos, bem como as relações entre esses fenômenos conforme dados de pesquisas na área.

2.1 COMPREENSÃO DE TEXTOS

Nesta seção, discute-se acerca das dimensões constitutivas da compreensão de texto, apresenta-se o modelo de Construção-Integração que fundamenta este estudo, o papel das inferências e os recursos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre compreensão de textos.

2.1.1 Compreensão e suas dimensões

A compreensão de textos é habilidade complexa que envolve diferentes fatores e dimensões, como enfatizado por inúmeros estudiosos da área (e.g., GRAESSER; SINGER; TRABASSO, 1994; KLEIMAN, 2002; OAKHILL; YUILL, 1996; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; YUILL; OAKHILL, 1991), bem como é uma habilidade necessária para a aquisição de conhecimentos, como comentam Torres, Valbuena e Aristizábal (2015).

Para Kintsch (1998), a compreensão textual envolve a elaboração de um modelo mental coerente do texto, o que requer a construção de conexões entre as ideias veiculadas no texto e as experiências e conhecimentos prévios do leitor. Neste sentido, compreender textos é uma atividade que exige do leitor um papel ativo frente ao texto. Corroborando com isso, Solé (1998) afirma que a compreensão de textos é um processo dinâmico, em que o leitor relaciona seus

conhecimentos de mundo, os objetivos da leitura, sua motivação e utiliza estratégias para atribuir significado ao que lê.

Cadime (2011) aponta que a compreensão de texto pode ser definida como atividade complexa de construção de significados, no qual estão envolvidos diversos processos, resultando na construção de representações mentais consideradas de alto nível cognitivo. Para tanto, Costa-Pereira e Sousa (2018) pontuam que, no processo de compreensão, é necessário entender o conhecimento, habilidades e capacidades prévias que o leitor possui sobre o assunto e sobre o tipo do texto, especificamente a sua estrutura, características e vocabulário utilizado.

Torres, Valbuena e Aristizábal (2015) entendem que a compreensão textual é uma forma de construir conceitos, havendo a convergência das informações presentes no texto, o conhecimento do leitor e as suas experiências.

Neste sentido, Spinillo (2013) reflete acerca da importância do leitor, do texto e da interação entre esses dois elementos para a compreensão textual. Cabe ao leitor, durante o processo de leitura trazer seus conhecimentos, linguísticos e de mundo. Ao texto cabe a abordagem de um tema, escrito por uma pessoa com objetivos específicos, que direcionou a leitura para leitores com os quais compartilham determinados conhecimentos. Por fim, a interação entre leitor e texto, onde vai se consolidar o processo de compreensão.

Essa interação envolve três dimensões interdependentes: social, cognitiva e linguística. A dimensão social abarca a ideia de que a compreensão está associada ao contexto social do leitor e do momento em que a leitura ocorre. Ou seja, a leitura e a compreensão são influenciadas pelo conhecimento prévio que o leitor possui, pelo seu conhecimento de mundo, o que pode gerar diferenças na compreensão de um mesmo texto por leitores distintos (SPINILLO, 2013). No entanto, é importante ressaltar que, apesar de o texto estar aberto a múltiplos significados, há erros de compreensão que são, de maneira geral, desautorizados pelo texto, sendo extrapolações feitas pelo leitor, como afirma Marcuschi (2008), ao mencionar que existem diferentes horizontes de leitura que variam desde interpretações indevidas até interpretações apropriadas e coerentes com o texto.

A dimensão linguística relaciona-se aos conhecimentos sobre a língua, como palavras, frases, estrutura do texto. Por exemplo, um dos aspectos importantes dessa dimensão é o vocabulário que o leitor possui e que influencia a compreensão do texto. Outro aspecto é o conhecimento que o leitor possui acerca da estrutura do texto (SPINILLO, 2013).

Por fim, a dimensão cognitiva refere-se a processamentos cognitivos de alto nível: memória, monitoramento e estabelecimento de inferências. A memória de trabalho e de longo prazo são importantes para o processo de compreensão textual. A memória de trabalho garante

a retenção e integração das informações intratextuais. A memória de longo prazo, por sua vez, permite que o leitor traga para o processo de leitura seus conhecimentos prévios de mundo e seus conhecimentos linguísticos (SPINILLO, 2013).

O monitoramento é responsável pela tomada de consciência por parte do leitor acerca da própria compreensão do que está lendo. É uma atividade metacognitiva que permite ao leitor construir estratégias para superação das dificuldades que encontrou à medida que a leitura foi ocorrendo. Pesquisas mostram que bons leitores são capazes de monitorar a leitura e de construir estratégias que minimizem as dificuldades encontradas no processo da leitura, como por exemplo: reler, ler mais devagar, buscar informações em outras fontes (outros textos, dicionário). Por outro lado, leitores iniciantes ou com dificuldades de compreensão não identificam suas próprias dificuldades durante o processo de leitura (SPINILLO, 2013).

As inferências são apontadas como o cerne da compreensão de textos, sendo isso ressaltado em vários modelos teóricos que procuram explicar como a compreensão de textos ocorre. Devido à sua relevância, as inferências são discutidas em detalhes adiante, para tanto, faz-se necessário compreender como ocorre o processo de compreensão textual sob a ótica de um modelo que é amplamente utilizado em estudos na área: o modelo de Construção-Integração proposto por Kintsch (1998).

2.1.2 O modelo de Construção-Integração

O processo de compreensão textual requer do leitor a construção de um modelo mental coerente do texto, associando as informações presentes no próprio texto e os conhecimentos prévios que o leitor possui. Embora existam vários modelos que explicam a forma como as informações textuais e os conhecimentos do leitor se integram para auxiliar o leitor na formação de um modelo mental coerente do texto, o modelo proposto por Kintsch (1998), denominado modelo de Construção-Integração (CI), é o mais aceito pelos pesquisadores da área. De acordo com Corso, Sperb e Salles (2013), na construção da representação mental, o leitor é capaz de identificar as informações relevantes do texto, relacionando-as com os conteúdos textuais internos e construindo inferências. Spinillo (2013) pontua que a proposta deste modelo é esclarecer como, a partir da integração dos dados textuais e extratextuais, o leitor consegue fazer uma representação mental coerente do texto.

Graesser (2007) afirma que três instâncias são fundamentais no Modelo CI: os elementos textuais, referentes ao conteúdo e forma linguística do texto; o leitor, que contribui

com seu conhecimento de mundo, linguístico e acerca do conteúdo exposto no texto; e a interação entre ambos.

O modelo pressupõe duas fases de processamento da compreensão: a construção e a integração. Essas fases acontecem de formas alternadas e se repetem à medida que as sentenças do texto são compreendidas. A fase da construção é marcada pela construção do modelo mental do texto a partir dos significados das palavras e proposições. Por conta disso, a formação das representações mentais ocorre de forma repetitiva e desorganizada. Nesta fase, atuam as memórias de longo prazo e de trabalho. Assim, os elementos textuais fazem com que os conhecimentos prévios do leitor, que estão na memória de longo prazo, passem para a memória de trabalho, possibilitando ao leitor fazer as conexões entre seus conhecimentos e as ideias do texto. Para tanto, faz-se necessário dar significados às palavras, sentenças, conectar as proposições, utilizar o conhecimento prévio do leitor e produzir inferências. Todos esses elementos, de acordo com Kintsch (1998), são construídos ou ativados a partir de regras que, na fase da construção, podem repercutir em associações incoerentes e/ou desnecessárias para a compreensão do texto.

A fase da integração é marcada pela estruturação, feita pelo leitor, do sentido do texto através do acréscimo de novos conhecimentos e da integração com conhecimentos prévios. É nesta fase que o leitor identifica as incoerências construídas ao longo da leitura (nível local) e as incoerências relacionada a todo o texto (nível global). Ademais, a identificação dessas inconsistências não ocorre apenas relacionada ao texto mas também às relações que o leitor faz do que está sendo veiculado no texto e seu conhecimento de mundo. Quando há incoerências entre as informações veiculadas no texto e o conhecimento de mundo do leitor, entende-se que houve falha no processo de integração. Neste sentido, para que haja a compreensão coerente do texto, não pode haver incoerências neste processo (KINTSCH, 1998).

O modelo de Construção-Integração pressupõe a existência de três instâncias. No **código de superfície**, há a identificação das palavras e da sintaxe das frases. O **texto-base** é a representação mais próxima que o leitor constrói das informações presentes no texto. É a partir desta instância cognitiva que o leitor estabelece as relações necessárias entre o texto e o seu conhecimento de mundo. A partir disto, tem-se o **modelo situacional**. No modelo situacional, há a integração das informações veiculadas no texto com as experiências e conhecimento de mundo do leitor, ou seja, as experiências prévias do leitor já interferiram no processo de compreensão textual e na representação mental do texto formada pelo leitor. Neste sentido, o modelo situacional só pode ser construído a partir do texto base, após a contextualização e a

transformação das informações veiculadas no texto, permitindo que leitor e texto interajam de forma a constituir e construir uma compreensão coerente do texto (KINTSCH, 1998).

Para Kintsch (1998), a construção do modelo situacional pressupõe um trabalho consciente do leitor, tendo em vista a necessidade de ele integrar as informações veiculadas no texto com seus conhecimentos prévios acerca do tema, da estrutura textual, suas motivações, suas experiências. Neste sentido, percebe-se que a construção de um modelo situacional não possui regras, pois depende fundamentalmente do leitor e das experiências que ele possui, se tornando único e individualizado, ou seja, cada leitor constrói seu próprio modelo situacional.

A partir do modelo de Construção-Integração, observa-se a relevância do papel que as inferências assumem no processo de compreensão textual, temática abordada no tópico a seguir.

2.1.3 As inferências

O processo de estabelecimento de inferências é um dos mais estudados pelos pesquisadores da área. Isso porque a compreensão de textos é um processo inferencial por excelência (COSCARRELLI, 2002; SPINILLO; MAHON, 2007). As inferências são acréscimos que o leitor faz ao texto (COSCARRELLI, 2002; OAKHILL; YUILL, 1996; YUILL; OAKHILL, 1991). São entendidas como operações cognitivas do leitor para construir novas ideias a partir daquelas veiculadas em um texto (SANTOS, 2008). Exemplo de inferência são as deduções, a análise, a síntese, a generalização, a resolução de problemas, a leitura nas entrelinhas e o processo de compreensão de linguagens figuradas.

O estabelecimento de inferência ocorre porque nem tudo está explícito no texto, existindo algumas lacunas a serem preenchidas pelo leitor através de seu conhecimento de mundo e das relações que ele constrói entre as várias partes de um texto, para, a partir desse processo, construir uma compreensão lógica e organizada (BRANDÃO; SPINILLO, 1998; CAIN; OAKHILL, 2004; COSCARRELLI, 2002; YUILL; OAKHILL, 1991). As inferências propiciam a construção, por parte do leitor, de uma representação mental do texto, impedindo-o de dissociar a informação contida no texto e aquela inferida no decorrer e após a sua leitura (MARCUSCHI, 2008; SPINILLO, 2013). Segundo Marcuschi (2008), o texto é um produto inacabado, dependendo do leitor e de seu conhecimento de mundo para o preenchimento das lacunas deixadas pelo escritor. Apesar disso, é importante salientar que, embora o leitor seja fundamental na co-construção dos significados de um texto, existem compreensões que fogem à intenção do leitor, configurando-se como uma compreensão equivocada, não autorizada pelo texto.

Spinillo (2008) afirma que o processo de compreensão depende da integração das informações literais e inferenciais. As informações literais estão presentes no texto; as inferenciais não estão presentes mas podem ser deduzidas pelo leitor (sobretudo através de seu conhecimento prévio). Assim, o estabelecimento de inferências é um processo mental complexo, capaz de permitir uma compreensão coerente e apropriada do texto. Cain e Oakhill (2004) afirmam que os maus leitores possuem dificuldades no estabelecimento de inferências e constroem inferências menos construtivas, não conseguindo integrar as informações de duas fontes diferentes. Por outro lado, os bons leitores não conseguem diferenciar as informações inferidas por eles e aquelas que realmente estão contidas no texto, ocorrendo o inverso com maus leitores.

A origem e os tipos de inferências têm interessado diversos estudiosos da área. Alguns pesquisadores as diferenciam em intratextuais (provenientes das relações estabelecidas entre palavras, sentenças e proposições, que possibilitam a continuidade do texto), e as inferências extratextuais (provenientes da relação entre as informações veiculadas no texto e o conhecimento de mundo do leitor) (GRAESSER; SINGER; TRABASSO, 1994; KINTSCH, 1998; VIDAL-ABARCA; RICO, 2003).

Outros autores, como Warren, Nicholas e Trabasso (1979) distinguem as inferências em lógicas, quando há relações causais entre as informações do texto; informacionais, quando há informações sobre personagens e eventos; e avaliativas, quando o leitor faz um julgamento sobre alguma informação veiculada no texto.

Marcuschi (2008), por sua vez, postula que as inferências podem ser de base textual, contextual e sem base textual e contextual. As inferências de base textual podem ser divididas em lógicas, sintáticas e semânticas. As de base contextual podem ser pragmáticas e cognitivas. As sem base textual e contextual podem ser falseadoras ou que extrapolam os sentidos possíveis do texto, que correspondem a erros de compreensão.

Graesser e Zwaan (1995) categorizam as inferências de acordo com o momento em que elas são estabelecidas, assim, tem-se as inferências *on-line*, que ocorrem durante a leitura do texto, e as inferências *off-line*, que ocorrem após a leitura.

Já para Coscarelli (2002), Cain e Oakhill (2004), Oakhill, Cain e McCarthy (2015), as inferências podem ser de coerência e elaborativas. O primeiro tipo é construído para que seja possível manter a sequência lógica do texto, onde há as conexões entre o que está explícito no texto e o conhecimento prévio do leitor. Já as elaborativas, não são construídas em função da manutenção da coerência textual, mas para enriquecer as informações veiculadas no texto.

No presente estudo, as inferências são examinadas a partir de respostas a perguntas abertas endereçadas aos participantes que versam sobre informação veiculadas de forma implícita nos textos que lhes são apresentados.

A partir da exposição acerca da importância das inferências para o processo de compreensão de textos, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre os recursos metodológicos que vem sendo utilizados nas pesquisas que abordam esta temática.

2.1.4 Os recursos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre compreensão de textos

Com relação aos métodos que podem ser utilizados para identificar o momento da compreensão textual, há os métodos *off-line* e *on-line*. Na metodologia *off-line*, o leitor realiza a leitura de todo o texto para depois sua compreensão ser avaliada. Na metodologia *on-line*, a leitura do texto é feita de maneira descontínua, sendo o leitor avaliado ao longo da leitura (CORSO; SPERB; SALLES, 2012). A metodologia *on-line* permite ao leitor ser avaliado tanto a partir do que ele já leu, como a partir do esperado por ele para vir em sequência no texto (inferências de previsão).

Em relação às escolhas metodológicas para o estudo da compreensão de textos, Spinillo, Hodges e Arruda (2016) pontuam que é possível utilizar métodos para investigar as unidades linguísticas (palavra, sentença, texto) de um texto e métodos para avaliar o momento da compreensão.

Um dos métodos que podem ser utilizados é o teste de *Cloze*. Nele, faz-se necessário o preenchimento de lacunas de um texto escrito, requerendo do leitor relacionar as informações prévias e posteriores à lacuna, mantendo o sentido do texto. A literatura aponta uma série de variações dessa técnica que, embora algumas sejam criticadas, todas exigem do leitor a capacidade de integrar informações do texto (CAIN; OAKHILL, 2004; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Outro método utilizado para avaliar a compreensão é o da atribuição de um título ao texto ou da identificação do evento/tema principal veiculado no texto. No entanto, ambos os métodos podem não ser indicativos fiéis de que o leitor compreendeu o texto de forma ampla (SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016).

Cadime (2011) aponta algumas formas de investigar a compreensão leitora, na qual o método de perguntas é utilizado. Conforme Spinillo, Hodges e Arruda (2016), o método de pergunta-resposta baseia-se em responder a perguntas, apresentadas oralmente ou por escrito, acerca de um texto. As perguntas podem ser abertas, em que a resposta é livre, ou fechadas, em

que são apresentadas alternativas de escolha. No método de perguntas fechadas é frequente oferecer múltiplas alternativas de respostas para que o participante escolha aquela que julgar ser a apropriada. Cain e Oakhill (2006) comentam acerca de variações neste método em que o leitor é solicitado a identificar se uma determinada resposta fornecida a uma dada pergunta é verdadeira ou falsa. No método de perguntas abertas, o participante responde às perguntas sobre o texto de forma livre. Isso possibilita a identificação dos problemas de compreensão a partir da análise das respostas incorretas dadas pelos participantes e pode abarcar tanto perguntas literais como inferenciais (SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016). No presente estudo é utilizado o método de perguntas abertas na tarefa de compreensão textual apresentado aos participantes.

Métodos como o de reprodução do texto e de escrita de resumos também são utilizados. Na reprodução, o leitor precisa reproduzir, de forma oral ou escrita, o texto. Nela, é importante que as informações implícitas contidas no texto modelo estejam presentes. No método de escrita de resumos, é solicitado ao leitor que construa um resumo a partir do texto modelo. Esse método é considerado por muitos pesquisadores como uma forma de apreender a compreensão leitora (SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016). Essas duas formas de avaliar a compreensão corroboram com o modelo proposto por Kintsch (1998) tendo em vista investigarem o processo no qual a compreensão textual é construída a partir da integração das informações textuais com as extratextuais.

Embora o resumo possa ser um indicador da compreensão do leitor, na presente pesquisa o resumo é analisado como uma produção escrita, sendo investigado o seu papel sobre a compreensão que, neste estudo é examinada por meio do método de perguntas abertas.

2.2 AS RELAÇÕES ENTRE COMPREENSÃO DE TEXTOS E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A ESCRITA DE RESUMOS EM FOCO

Antes de tecer comentários acerca dessas relações, optou-se por apresentar, ainda que de forma breve, uma caracterização dos textos adotados neste estudo, a saber: narrativos e expositivos.

2.2.1 Os tipos de textos investigados neste estudo: narrativos e expositivos

Queiroz (2017) pontua que, muitas vezes, os tipos e gêneros textuais são compreendidos e utilizados como sinônimos. No entanto, os gêneros textuais possuem um papel social

específico, sendo concretizado nas comunicações cotidianas intencionais e modificando-se conforme as necessidades culturais (ALEXOPOULU, 2010; JESUS, 2010; MARCUSCHI, 2003, 2010; TRAVAGLIA, 2007). Os diversos gêneros textuais possuem estilo próprio de estrutura e escrita, mas são caracterizados por sua função comunicativa, cognitiva e institucional. Desta forma, pode-se afirmar que existem variados gêneros textuais, por exemplo: carta, e-mail, manual de instruções, bula de remédios, aula expositiva, telefonema, diário, lista de compras, relato de viagem, dentre outros.

Os tipos textuais, por sua vez, referem-se à classificação de textos levando em consideração sua estrutura, organização e regras gramaticais. Os tipos de textos possuem em sua base aspectos lexicais, temporais, sintáticos, sequenciais e de estilo, apresentando, portanto, características próprias. Segundo Marcuschi (2008, 2010), são cinco os tipos de textos, definidos a partir da maior predominância de suas características: argumentativo, descritivo, expositivo, injuntivo e narrativo.

Nesta pesquisa adota-se a ideia de tipos textuais, abordando os expositivos e narrativos, fazendo-se necessário a compreensão e diferenciação das características e estrutura de cada tipo de texto, conforme sugerem van Dijk (1992) e van Dijk e Kintsch (1983).

Com relação aos textos narrativos, Coelho e Correa (2017), Marcuschi (2010) e Queiroz (2017) afirmam que a sequência de ações desenvolvidas em uma organização temporal e espacial caracterizam uma narração, que possui vocabulário próprio. Coelho e Correa (2017) e Spinillo (2001) comentam que o texto narrativo se caracteriza pela presença de protagonistas, lugares e ações, a partir da descrição de um evento ocorrido ou que poderia ter acontecido, que estão envolvidos em ações para a concretização de um objetivo. Neste sentido, há uma cronologia na ocorrência dos eventos, permitindo ao leitor a construção de imagens mentais acerca das informações veiculadas no texto.

Segundo Perroni (1983), para se atender aos critérios linguísticos de uma narrativa, há a necessidade da dependência temporal entre eventos; orações construídas por verbos de ação para demonstrar essa dependência temporal e uso do tempo verbal perfeito. Com relação à estrutura do texto narrativo, ele deve possuir um narrador (inserido ou não na narração); uso do verbo em 1ª ou 3ª pessoa, a depender se o narrador é também um personagem da narrativa ou não; participação de um ou mais personagens (QUEIROZ, 2017). Já de acordo com Vieira (2001), a estrutura narrativa deve obedecer três condições básicas: existência de relações lógico-semânticas entre atores e funções; os elementos apresentados na narrativa devem ter relações lógicas e cronológicas; conclusão do texto através da transformação da situação inicial em situação final.

Hudson e Shapiro (1991) e Perroni (1992) apontam como exemplos de narrativas as histórias, os relatos de experiências pessoais, os casos e os *scripts*. No presente estudo, optou-se pela história por ser o tipo de texto mais frequentemente utilizado nas pesquisas da área, inclusive por dar continuidade aos estudos anteriormente conduzidos acerca das relações entre compreensão textual e tipos de textos por crianças (SPINILLO; ALMEIDA, 2014).

Os textos expositivos, por sua vez, possuem a intenção de explicar ou fornecer informações sobre algum assunto de forma objetiva e precisa (ÂNGULO, 1996; ÁLVAREZ ANGULO; RAMÍREZ BRAVO, 2010; QUEIROZ, 2017). As informações veiculadas nos textos expositivos ou são completamente novas ao leitor ou são pouco conhecidas por ele, interferindo na compreensão leitora. Como exemplos de textos expositivos tem-se: seminários, conferências, relatório científicos ou orais, artigos e resenhas.

Como os textos expositivos objetivam modificar um estado de conhecimento, eles possuem características como presença de organizadores ao longo do texto, uso de tempos verbais predominantemente no presente e no futuro do indicativo, hierarquia entre as informações expostas, objetividade. Também é frequente a presença de relações temporais, sequências lógicas, de adição, de causa-consequência, adversativas, explicativas, estruturas linguísticas típicas, organização variada, construção de hipóteses, bem como a utilização de enunciados genéricos (ALMEIDA, 2020; ANGULO, 1996; MARCUSCHI, 2010).

Coelho e Correa (2017) comentam que os textos expositivos possuem sequências estruturadas com ordenação lógica de representações, sendo presente o vocabulário técnico e não sendo comum em conversações cotidianas. Conforme González e Domínguez (2006) pontuam, é característico de textos expositivos a presença de títulos, subtítulos, parênteses, resumos, sublinhados; sendo todos estes elementos utilizados para propiciar ao leitor identificar as informações mais importantes veiculadas no texto.

Apesar da diferenciação entre os tipos de textos, como anteriormente comentado, a tipologia de um texto é definida pela predominância de características pertencentes a um determinado tipo de texto. No texto expositivo é possível encontrar narrativas, assim como em uma narrativa é possível encontrar elementos expositivos.

Considerando os objetivos desta pesquisa, além da compreensão de textos, a escrita de resumos é também investigada. Diante disso, cabe apresentar informações relevantes acerca deste tipo de produção escrita.

2.2.2 O que é resumo, suas características e processos envolvidos

Conforme Machado (2010), o interesse pelo estudo dos resumos teve início no final da década de 70, início da década de 80 (fomentado pelos estudos de van Dijk, 1976, e van Dijk e Kintsch, 1983), focados na explicação da sumarização e no ensino de produção de resumos, entendidos como fundamentais para o desenvolvimento da compreensão de textos. No entanto, ao longo dos anos, observa-se um desinteresse pelo estudo desse gênero textual, indo de encontro ao proposto por Nanba et al. (2020), que, refletindo sobre o quantitativo de informações as quais a sociedade é submetida atualmente, pontuam a necessidade da extração apenas das informações realmente relevantes, uma das prerrogativas exigidas pelo resumo.

Para Lopes (2015) e Machado (2010), o processo de sumarização ocorre de forma não consciente e gradual: à medida que a leitura é feita, o leitor constrói um resumo das informações mais pertinentes que vão sendo armazenadas na memória enquanto as informações irrelevantes vão sendo eliminadas. Ao final desse processo, apenas as informações mais importantes estão armazenadas, o que pode facilitar a escrita de resumos.

Segundo Lopes (2015) e Machado (2010), para a efetivação deste processo, o leitor utiliza uma série de regras de forma não consciente: o **apagamento** e a **substituição**. A estratégia de **apagamento** ocorre quando o leitor seleciona as informações relevantes do texto, eliminando aquelas que se repetem ou que são irrelevantes para a compreensão do texto. Essa estratégia, portanto, é considerada seletiva. A estratégia de **substituição** ocorre quando o leitor constrói novas informações, a partir das informações veiculadas no texto, mas que não estão expressas de forma explícita. A substituição, portanto, é considerada construtiva. Essa estratégia pode ser de generalização ou de construção. A generalização ocorre quando o leitor engloba várias ações, nomes, propriedades em uma única entidade (por exemplo: o caderno, o lápis, a caneta e a borracha são azuis. Na estratégia de generalização, todos os elementos elencados seriam substituídos por: os materiais escolares são azuis). A estratégia de construção ocorre quando o leitor integra várias proposições do texto, sejam as inferidas ou expostas, em uma única proposição através da junção de seus significados (por exemplo: Ana cozinhou arroz, feijão, carne, batatas, fez salada e suco. Através da estratégia de construção, é possível inferir e substituir toda a sentença por: Ana fez o almoço). Ao longo do processo de leitura, estas estratégias podem ser utilizadas repetitivamente, facilitando o processo de sumarização.

A partir disto, identifica-se que o resumo deve conter apenas as informações relevantes do texto base, mantendo uma estrutura mais concisa que o texto original, sendo construído por meio de paráfrases, utilizando as palavras do escritor (e.g. BEHAN; DEWITT, 2006;

BRAXTON, 2009; KATO, 2018; LOPES, 2020; MACHADO, 2010; NANBA et al., 2020; OLATUNJI, 2011; SILVA; DA MATA, 2002; SPINILLO, 2009; SPINILLO; CÂMARA, 2021, no prelo; VAN DJIK, 2000).

Taylor (1986) pontua que apesar da construção de resumos estar inserida no cotidiano das pessoas, esse tipo de produção não vem sendo devidamente explorada no âmbito escolar. No entanto, a inserção de resumos se dá de forma intensa nas universidades, sendo exigido não apenas nas disciplinas, mas também nos artigos, nos congressos e em outras áreas acadêmicas, sendo considerada uma escrita mais sofisticada. Para o autor, o resumo deve incluir uma sinopse e a apresentação da ideia central do texto base, seguindo cinco passos: apresentação das relações explícitas e inferenciais do texto base; identificação da estrutura textual; apresentação das informações presentes no texto; seleção das ideias essenciais do texto; escrita de um resumo conciso e coerente. A escrita de resumos é algo complexo pois requer construções sofisticadas, vocabulário e técnicas para categorizar os eventos e objetos abordados no texto.

De acordo com Rosado (2014), a construção de resumos implica em uma leitura cuidadosa do texto original, para que seja possível captar os elementos importantes a serem resumidos. Ainda, é imprescindível considerar que um texto possui uma hierarquia de ideias, exemplos e desenvolvimento que precisam ser respeitados na construção do resumo para que seja possível manter a compreensão leitora.

Wallace et al. (2007) discutem a importância de que o escritor de resumos saiba diferenciar suas próprias crenças e aquelas que estão sendo defendidas pelo autor do texto e que, na escrita de resumos, ele precisa se manter fiel ao texto base. Relacionando a escrita de resumos com o processo de aprendizagem, os autores defendem que resumir auxilia alunos a lembrarem as informações mais importantes de um texto e a melhorar as habilidades de estudo. Neste sentido, acreditam que a habilidade de resumir pode ser ensinada, praticada e aprimorada, desde que a escola compreenda sua importância como facilitadora do processo de compreensão.

Mokedden e Houcine (2016) sugerem oito passos para a escrita de um bom resumo: leitura cuidadosa do texto a ser resumido, pelo menos por duas vezes, certificando-se que o compreendeu; destaque das ideias principais; identificação das partes do texto que sustentam a ideia principal; riscar as informações irrelevantes; parafrasear os pontos fundamentais; organizar as palavras e frases coerentemente; construir um texto menor (cerca de 1/3 do original); por fim, não acrescentar as próprias opiniões.

Autores como Braxton (2009) e Spinillo (2009) apontam que a construção do resumo é um mecanismo importante de ser utilizado por crianças e adultos porque ele pode ser um indicativo da compreensão do leitor acerca do texto ou um auxílio para ajudar na compreensão

do texto base, além de envolver habilidades metacognitivas. É relevante salientar que o resumo tanto pode ser entendido como objeto de aprendizagem (quando a criança aprende a resumir) e como um instrumento de aprendizagem (quando o resumo é utilizado para o aprender).

As características inerentes ao resumo indicam que sua produção está muito mais associada a demonstrar a compreensão de texto do leitor/escritor do que sua capacidade de memória, por isso, resumir tanto é uma expressão da compreensão como pode ser uma forma de desenvolver a compreensão de textos (SPINILLO; CÂMARA, 2021, no prelo). Assim como a construção de resumos tanto é uma forma de produção textual, tendo em vista ter como produto final um texto escrito, como um indicativo da compreensão do leitor, conforme proposto por Bensoussan e Krindler (1990). Neste sentido, entende-se que a construção de resumos é um tema importante tanto para avaliar a compreensão leitora como a produção textual. Por isso, é importante entender como a escrita de resumos vem sendo investigada, assunto discutido a seguir.

2.2.2.1 Formas de avaliar o resumo

Kintsch e Kozminsky (1977), ao abordar a qualidade de um resumo, pontuam que um bom resumo precisa ser completo, contendo elementos de cada episódio do texto-base: a exposição, o problema e a resolução. Para Johnson (1982 apud TAYLOR, 1986), o resumo precisa obedecer a cinco critérios básicos: construção de relações explícitas e inferenciais com o material lido; identificação da estrutura do texto base; rememoração das informações presentes no texto base; seleção das ideias principais; escrita de um material conciso e coerente.

Em seu estudo, Taylor (1986) utilizou como critérios de análise da qualidade de um resumo quatro elementos, a saber: clareza, ideia principal, brevidade e uso das próprias palavras. A clareza refere-se à ausência de afirmações ambíguas, ideias incompletas, confusão dos fatos e da ordem de aparecimento das informações presentes no texto base, erros gramaticais que causem confusão no leitor, interpretações errôneas. A ideia principal refere-se ao foco que o escritor precisa atribuir à principal ideia do texto base, colocando menos ênfase nas ideias secundárias. A brevidade se refere ao tamanho do resumo, demonstrando a habilidade do escritor em condensar o texto base. A paráfrase, ou seja, o uso das próprias palavras, refere-se à competência de utilizar outras construções linguísticas para expressar o conteúdo do texto base, evitando citações e cópias.

A partir destes critérios, Spinillo (2009) ressaltou três elementos fundamentais que precisam estar presentes no resumo: o conteúdo, a linguagem e o tamanho. Neste sentido, a

autora entende que imerso no conteúdo, está presente a necessidade da fidelidade ao texto (ausência de informações não presentes no texto base) e da presença das ideias principais. Com relação à linguagem, considera imprescindível que o escritor construa um texto que tenha a mesma estrutura do texto base, que utilize paráfrases de forma clara, autônoma e precisa, evitando erros gramaticais que comprometam a compreensão do texto. Por fim, a brevidade refere-se à construção de um resumo sucinto e coerente.

A partir desses elementos básicos, Spinillo (2009) propôs uma categorização hierárquica de resumos: não resumo, resumo problemático e resumo adequado. O não resumo caracteriza-se pela reprodução de quase toda a história veiculada no texto base ou pela produção de um texto diferente daquele que lhe serviu de base por conta de omissões de informações relevantes ou acréscimos não autorizados. Ou seja, na primeira situação há um caso de fidelidade, mas não de brevidade, na segunda situação respeita-se a brevidade, mas não a fidelidade.

O resumo problemático, segundo Spinillo (2009), apesar de ser breve, caracteriza-se pelo aparecimento de poucas ideias principais, podendo conter informações ausentes no texto base. Ademais, o texto possui problemas na clareza, precisão, autonomia e paráfrase, apresentando cadeia e sequência de eventos prejudicados. Neste caso, podem ocorrer, mesmo que com pouca frequência, a inserção de informações que não estavam presentes no texto. Percebe-se a presença da paráfrase, porém, sendo usada de forma confusa, o que compromete a clareza das informações e as relações textuais.

Já no resumo adequado, estão presentes a maior parte das informações principais do texto. Neste sentido, Spinillo (2009) ressalta que o escritor constrói um texto respeitando a fidelidade, o aparecimento da sequência de eventos, a clareza, a autonomia e a brevidade. Observa-se a presença da paráfrase, mantendo-se a clareza e a sequência das informações.

Este sistema de análise é adotado para avaliar os resumos escritos pelos participantes nesta investigação.

A seguir são apresentadas pesquisas que abordam as relações entre compreensão de textos e produção de resumos, sendo este tópico fundamental para o presente estudo cujo objetivo principal é contribuir com informações acerca dessas relações.

2.2.3 Pesquisas que examinam as relações entre a compreensão de textos e a escrita de resumos

2.2.3.1 Relações entre compreensão e produção de textos

Como mencionado anteriormente, a maioria dos estudos investiga a compreensão e a produção de textos de forma separada. Estudos sobre compreensão de textos foram discutidos em seção anterior neste capítulo, cabendo agora discutir sobre a produção de textos, de forma breve, antes de focalizar as pesquisas que tratam da compreensão e da produção de textos de forma conjunta.

No que tange à produção de textos narrativos, especificamente, Spinillo e Correa (2020), a partir de um levantamento acerca da produção de textos narrativos, discutem acerca dos métodos e principais instrumentos de investigação adotados em pesquisas com crianças. A ênfase das autoras recai sobre instrumentos não estandardizados de investigação, que são recursos metodológicos adotados para levar as crianças a produzirem textos narrativos. De forma breve, os métodos por elas discutidos foram: (i) produção livre, que consiste em solicitar que o participante elabore um texto sem qualquer apoio visual (gravuras, desenhos) ou verbal (título, assunto); (ii) produção a partir de estímulo visual que pode ser um vídeo, desenho feito pela criança, apresentação de gravuras (isoladas ou em sequência); (iii) produção a partir de um estímulo verbal que pode ser um tema ou um título sugerido pelo pesquisador; (iv) produção a partir de dramatização com brinquedos e cenários disponibilizados para as crianças; e (v) reprodução de um texto apresentado oralmente (lido pelo examinador ou ouvido em áudio) ou por escrito (lido pelo próprio participante).

A produção de resumos, que, em última instância é a produção de um texto, não foi tratada por Spinillo e Correa (2020). Isso porque a escrita de resumos pode envolver qualquer tipo de texto, inclusive os narrativos, porém não se limitando a eles. Na presente investigação, optou-se pela escrita de resumos de textos narrativo e expositivo por serem os mais investigados nas pesquisas sobre resumos, sempre envolvendo a produção escrita.

Importante ressaltar que tanto a produção de resumos como a produção de recontos envolvem habilidades relacionadas à compreensão e produção textual, sendo um interessante meio para investigações que busquem entender quais as relações existentes entre esses dois processos. Estudos na área encontram resultados diferentes, ou seja, ainda não é possível afirmar que há uma correlação positiva entre compreensão e produção de textos. Algumas

pesquisas apontam que crianças com bons níveis de compreensão elaboram bons textos, enquanto crianças com baixos níveis de compreensão elaboram textos mais elementares.

Brandão e Spinillo (2001) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar as relações entre compreensão e produção de texto narrativo em crianças de 4, 6 e 8 anos de idade. Os participantes foram entrevistados em dois momentos: o primeiro voltado para uma avaliação da memória verbal e para a produção oral de uma história. O segundo momento para aplicação da tarefa de compreensão. A produção da história foi avaliada a partir do método de reprodução oral de uma história ouvida. Os resultados apontaram que tanto a produção como a compreensão se tornavam mais elaboradas com o avanço da idade. Contudo, os dados revelaram que, apesar desta progressão em relação às duas habilidades, não se identificou uma correlação entre produção e compreensão de textos, uma vez que as crianças de 4 anos apresentavam níveis de produção mais elaborados do que na compreensão; enquanto as de 6 e 8 anos apresentavam níveis de compreensão mais elaborados do que na produção.

Parodi (2007) realizou um estudo com 439 alunos, de ambos os sexos e idade média de 13 anos, que cursavam a oitava série. O estudo teve o intuito de avaliar as relações entre compreensão e produção textual. Para tanto, utilizou dois testes de produção de discurso e dois testes de compreensão de textos. Para as tarefas de produção, era solicitada a escrita de um texto argumentativo. Para a tarefa de compreensão, os participantes liam textos argumentativos e respondiam nove perguntas abertas. Foi identificada relação entre a compreensão e a produção de textos, bem como os dados confirmaram a utilização de estratégias comuns (por exemplo, ativação prévia do conhecimento, organização do gênero discursivo) pelos participantes ao serem confrontados com atividades voltadas para a compreensão ou para a produção textual.

Cunha e Santos (2006), realizaram uma pesquisa com estudantes universitários com o objetivo de avaliar as habilidades de compreensão de textos e de produção escrita. Para tanto, as pesquisadoras utilizaram o teste de *Cloze* e a produção de um texto dissertativo com a temática sobre a banalização das drogas como a maconha, o álcool e o cigarro. Os resultados demonstraram que as competências em compreensão e produção de textos estavam abaixo do esperado para o nível de escolaridade dos participantes, e que quanto menor o escore na compreensão de textos, mais erros foram observados na produção escrita. Esses dados indicam que há relações entre a leitura e a escrita, tendo em vista que a leitura oferece subsídios para a produção escrita.

Como foi possível verificar nas diversas pesquisas até aqui mencionadas, ainda não é possível afirmar que existem relações entre a compreensão e a produção de textos, necessitando,

assim, de mais pesquisas que abordem esta temática. No entanto, para os fins deste estudo, a produção textual a ser investigada é a escrita de resumos, assunto tratado a seguir.

2.2.3.2 Pesquisas que investigam a compreensão e a produção de resumo

Bensoussan e Krindler (1990) observaram que é prática comum na Universidade de Haifa que os alunos, quando liam textos, construíam resumos e reorganizavam as informações do mesmo. No entanto, quando os textos não estavam na língua nativa desses estudantes, isso gerava dificuldades na compreensão do texto na língua inglesa e na identificação das informações mais importantes dele. O objetivo central da pesquisa foi investigar se a produção de resumos favoreceria mais a compreensão de textos do que responder respostas curtas. Todos os alunos estudaram o mesmo texto, sendo divididos em dois grupos: estudantes que elaboraram resumo sobre o texto e estudantes que respondiam perguntas de respostas curtas sobre o texto. Foram aplicados pré- e pós-testes relativos à compreensão textual. Os resultados mostraram que em ambas as situações, os alunos melhoraram a compreensão textual quando comparado o desempenho no pré-teste e no pós-teste. Apesar disso, a confiabilidade dos resultados mostra que as pontuações dos que escreveram resumos foi maior que a dos que responderam às questões. As autoras concluíram que a escrita de resumos é uma atividade mais complexa que responder às questões e que parece ter um efeito mais facilitador que responder perguntas. Foi possível concluir também o resumo requer a compreensão das ideias principais do texto e que resumir pode ajudar em sua compreensão. As autoras observaram que perguntas de respostas curtas requerem que o leitor consiga adequar exatamente o trecho do texto de forma coerente a uma determinada pergunta, o que é um desafio linguístico relacionado à compreensão de textos, mas menos complexo que a escrita de resumos. Assim, percebe-se que a prática de resumos desenvolve a compreensão ampla de um texto, e as perguntas de respostas curtas desenvolvem tanto a compreensão ampla como específica dos textos.

Taylor (1986) examinou como alunos do 4º e 5º anos produziam resumos de textos expositivos e narrativos, procurando identificar as dificuldades experimentadas e se haveria diferenças na qualidade dos resumos de textos narrativos e expositivos. A pesquisa envolveu dois estudos. No primeiro, os alunos realizaram um teste para avaliar a capacidade de leitura. Dois textos foram utilizados: um narrativo e um expositivo, com a mesma quantidade de palavras. Na primeira entrevista, o pesquisador ofereceu uma breve instrução com relação a resumos. Após isso, a criança recebia um texto para ler, sendo solicitada a fazer um resumo oral e, posteriormente, um resumo escrito. Ao mesmo tempo que a criança elaborava o resumo, o

investigador fazia algumas perguntas para acompanhar como se dava o processo de construção dos resumos. Após a sessão com o texto narrativo, a criança era submetida ao texto expositivo, seguindo o mesmo procedimento. Os resumos foram analisados por quatro profissionais que os classificava seguindo alguns critérios: clareza, ideia principal, brevidade e uso de próprias palavras.

Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas na qualidade dos resumos de textos narrativos e expositivos. Verificou-se, ainda, que os alunos tiveram sucesso ao usar as próprias palavras e serem breves em seus resumos, no entanto, apresentaram dificuldades para serem claros e apontarem a ideia principal do texto. O autor discutiu que a dificuldade em pontuar a ideia principal do texto se deve ao fato das crianças escreverem o que acreditam que o leitor do resumo gostaria de ler. Outro aspecto observado foi a dificuldade que os participantes tiveram em ser específicos na decisão de qual detalhe ou ideia geral deveria ser escrita no resumo. Ademais, os participantes tiveram dificuldades para expor a moral da história no texto narrativo, mesmo esta parte estando explícita no texto. A maior parte dos participantes pontuou ter mais facilidade para resumir textos narrativos, mas as qualidades de ambos os resumos foi a mesma, isso se deve, dentre outros fatores, à dificuldade encontrada em compreender a moral da história (TAYLOR, 1986).

No segundo estudo realizado por Taylor (1986), nessa mesma pesquisa, metade dos alunos escreveu inicialmente os resumos do texto narrativo e a outra metade escreveu resumos do texto expositivo. Após dois dias, essa ordem foi invertida. Os participantes, conforme teste de leitura aplicada antes do início do estudo, apresentavam bom nível de compreensão textual. A análise se deu levando em consideração a brevidade dos resumos, a clareza e precisão, e o uso das próprias palavras. Os resultados apontaram que os comportamentos que os alunos tiveram para resumir as narrativas não puderam ser extensivos aos comportamentos para resumir textos expositivos, tendo em vista que a maior parte das correlações da pesquisa demonstraram acontecer em função do mesmo tipo de texto, e não da mesma habilidade (por exemplo, identificar a ideia principal do texto). Foi observada uma correlação positiva entre o nível de precisão e a exposição das ideias principais, indicando que pontuações altas nos escores do resumo estão fortemente associadas a estas duas variáveis. Os participantes mais uma vez demonstraram dificuldades em identificar a moral da história, muito embora afirmassem sua existência. Por fim, o estudo pontuou que os alunos possuíam dificuldades para escrever resumos dos dois tipos de texto. O autor sugere que os alunos sejam avaliados em outras habilidades além da capacidade leitora, porque, ao que indica, a produção de resumos exige capacidades que vão além da compreensão de textos.

Vieiro e García-Madruga (1997), avaliaram a habilidade de crianças para produzir resumos escritos e orais. Participaram da pesquisa alunos do 3º e 5º ano classificados pelos professores como sendo leitores hábeis. Metade dos alunos em cada ano escolar escreveu resumos e metade fez resumos orais. As histórias utilizadas para a elaboração dos resumos tinham estruturas internas semelhantes, mas tamanhos e conteúdos diferentes, adequadas a cada ano. Os resultados apontaram que os resumos escritos foram mais literais que os resumos orais, havendo mais inferências e distorções nos resumos orais que nos escritos. A escolaridade dos participantes interferiu, pois, as crianças do 3º ano fizeram omissões em ambos os resumos mais frequentemente que as do 5º ano. Por fim, observou-se que os resumos orais eram mais curtos que os escritos, uma vez que os escritos permitiam que a criança repensasse e refizesse passagens do texto, acrescentando novas informações.

Léon (1997) desenvolveu um estudo apontando a importância dos jornais para o processo educativo, por ser uma forma de transmitir conhecimentos e estabelecer contato entre o leitor e a sociedade. O estudo foi construído a partir de dois experimentos. O primeiro experimento teve por objetivo investigar a influência da manchete e do resumo inicial de uma notícia jornalística na compreensão e recordação do texto. Os participantes eram alunos do ensino médio, estudantes universitários e profissionais jornalistas. Foi utilizado o mesmo texto base para todos os participantes, no entanto, apresentado de formas diferentes. Assim, o primeiro grupo leu o artigo original completo (título, resumo e texto); o segundo grupo leu o resumo e o texto; o terceiro grupo leu o título e o texto; e o quarto grupo leu apenas o texto.

Os resultados apontaram que o grupo de universitários teve maior facilidade na tarefa de recordação imediata quando comparado ao grupo de alunos do ensino médio. O grupo de jornalistas apresentou mais facilidade na recordação tardia que os alunos do primeiro ano do ensino médio. A forma de apresentação das notícias não gerou diferenças significativas. Os universitários se mostraram mais seletivos ao lembrar as informações importantes, quando comparados aos participantes mais jovens. Com relação à tarefa de recordação imediata, os universitários também apresentaram escores mais elevados que os do ensino médio. O autor (Léon, 1997) concluiu que a apresentação de resumos do texto base não melhora a compreensão nem a retenção de informações. Ademais, observa-se que os leitores utilizam diferentes estratégias para a organização das informações relevantes e para assimilação destas.

O segundo experimento teve como objetivo investigar a influência das manchetes e dos resumos na compreensão de textos, sendo utilizados manchetes e resumos elaborados pelos pesquisadores. Participaram dessa parte da pesquisa 98 estudantes do primeiro ano de Psicologia da Universidade Autônoma de Madrid. O texto utilizado foi o mesmo do estudo

anterior, mas foi utilizado uma manchete e um resumo diferentes. O procedimento da pesquisa se deu da seguinte forma: apresentação do texto original, com resumo e título modificados; texto original com resumo modificado; texto original com título modificado; apenas o texto original; texto original, com resumo e títulos originais. Os resultados apontaram que a recordação do resumo modificado foi significativamente mais elevada quando comparado à versão original. Houve diferenças significativas para a variável recordação, quando se levou em consideração a recordação imediata e a recordação tardia, sendo a pontuação da recordação imediata maior que a tardia. Os dados indicaram que a versão modificada facilitou o processo de compreensão e retenção das informações, provavelmente porque os indivíduos utilizaram estratégias diferentes de leitura. Por fim, Léon (1997) concluiu que os resumos contribuem para que os leitores possam ter uma visão condensada e organizada do texto, facilitando a identificação das ideias principais, exigindo menos memória para armazenamento das informações importantes, e construindo uma hierarquia entre as ideias centrais e as secundárias.

Shokrpour (2013) realizou um estudo com iranianos que aprendiam inglês como língua estrangeira. O objetivo era avaliar o impacto da produção de resumos na compreensão leitora. Para tanto, os participantes realizaram um teste de proficiência na língua inglesa (TOEFL) e obtiveram escores semelhantes; foram, então, divididos em dois grupos: controle e experimental. Todos os participantes foram submetidos a um teste de compreensão leitora (pré-teste) e, durante seis semanas receberam orientações sobre estratégias para melhorar a compreensão. Após o treinamento, os dois grupos foram submetidos novamente a um teste de compreensão leitora (pós-teste). O grupo controle não foi submetido à produção do resumo, tendo apenas respondido perguntas de compreensão. O grupo experimental recebeu orientações sobre como escrever resumos e, durante o pós-teste, primeiro elaborou o resumo para depois responder as perguntas de compreensão. Os resultados apontaram que a escrita de resumos favoreceu a compreensão de textos dos estudantes.

Kato (2008) desenvolveu uma pesquisa com japoneses que estudavam a língua inglesa como língua estrangeira. A autora partiu da ideia de que a escrita de resumos envolve a compreensão de todo o texto e a produção, sucinta, de um novo texto. Seu objetivo era verificar se, auxiliando os participantes a compreenderem um texto, eles produziram resumos de maior qualidade. A pesquisa contou com alunos do 2º ano do ensino médio que foram divididos em três grupos (conforme o nível de inglês que obtiveram em testes específicos). Os três grupos receberam o mesmo texto. O grupo 1 recebeu o texto e a tradução dele linha a linha. O grupo 2 recebeu um dicionário na língua materna. O grupo 3 escreveu o resumo sem nenhuma ajuda. Após a atividade de escrita de resumos, os participantes responderam um questionário aberto

sobre a eficácia dos materiais de apoio na elaboração do resumo. Observou-se que os materiais de apoio apresentaram influências diferentes nos resumos produzidos pelos participantes. Assim, oferecer o dicionário ajudou na melhoria da produção de resumo à medida que os participantes praticavam mais essa habilidade; enquanto que aqueles que receberam a tradução não demonstraram melhoria com a prática. Ainda assim, os resumos de maior qualidade foram elaborados por aqueles participantes que não tiveram nenhum material de apoio. Como conclusões, a autora aponta ser importante entender o processo que os participantes adotaram e as estratégias que utilizaram para elaborar o resumo.

Mokedden e Houcine (2016) realizaram uma pesquisa com estudantes universitários, com idades entre 19 e 36 anos e que estudavam inglês como segunda língua. O objetivo do estudo foi avaliar a relação entre a habilidade de escrita de resumos e a compreensão da leitura. Inicialmente, os participantes receberam orientações sobre a escrita de resumos e em seguida escreveram um resumo sobre um texto e, posterior ao resumo, responderam um questionário com perguntas acerca do mesmo texto. Os resultados apontaram que os participantes se saíram melhor na atividade de respostas a perguntas de compreensão do que na de resumir o texto. Uma das justificativas das autoras é o fato de que a tarefa de resumir textos é mais complexa que a de compreender, pois envolve, além da compreensão textual, a escrita respeitando a objetividade, a apresentação das principais ideias, a organização, a hierarquização dos fatos, o uso das próprias palavras. Com relação à correlação entre compreensão da leitura e produção de resumos, os resultados mostraram que os participantes que produziram bons resumos obtiveram bons escores na compreensão. Os estudantes que construíram resumos intermediários, em sua maioria, apresentaram bons escores na tarefa de compreensão. Os estudantes que produziram resumos limitados, em sua maioria, apresentaram escores baixo na compreensão. Havendo, portanto, correlação entre essas habilidades. Por fim, a pesquisa concluiu que escrever bons resumos é indicador de uma boa compreensão textual, sendo uma habilidade complexa que precisa ser ensinada.

O que se percebe é que as relações entre escrever resumos e compreender textos ainda precisam ser exploradas, uma vez que os resultados das pesquisas não apontam, de forma sistemática, a natureza desta relação. Contribuir para esclarecer esta questão é algo importante tanto do ponto de vista teórico como aplicado em termos educacionais no que tange ao ensino da leitura e da escrita de textos em crianças. Este é o foco do estudo descrito no próximo capítulo.

3 OBJETIVOS E MÉTODO DO ESTUDO

3.1 OBJETIVO GERAL

- Identificar as possíveis relações entre a produção escrita de resumos e a compreensão de diferentes tipos de textos (narrativos e expositivos), examinando-se a hipótese de que a elaboração de resumos possa auxiliar na compreensão de textos.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar se as relações entre a escrita de resumos e a compreensão textual variam em função do tipo de texto, no caso textos narrativo e expositivo;
- Investigar se as relações entre a escrita de resumos e a compreensão de textos variam em função do avanço da escolaridade das crianças;
- Analisar as produções de resumo de diferentes tipos de textos escritos pelas crianças;
- Analisar a compreensão de textos de crianças, no caso, textos narrativo e expositivo.

Dada a relevância da compreensão de textos para a vida cotidiana e acadêmica dos indivíduos, e sua complexidade, torna-se relevante identificar situações que facilitem a compreensão leitora. Na presente investigação examinou-se a possibilidade de que a escrita de resumos possa favorecer a compreensão de textos. Apesar de não ser comum a utilização de resumos como estratégia de aprendizagem no contexto escolar, percebe-se que o resumo faz parte do cotidiano das pessoas em diferentes situações: resumindo um fato ocorrido, lendo o resumo da novela, a sinopse de um livro ou filme. Contudo, é na escola, sobretudo, que a elaboração de resumos poderia ser utilizada como estratégia para favorecer a compreensão textual, caso a elaboração de resumos venha a facilitar a compreensão, sendo essa a hipótese que se deseja examinar nesta investigação.

3.3 MÉTODO

3.3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa cento e vinte crianças de classe média, alunas do 3º e 5º anos do ensino Fundamental de uma escola particular na cidade de João Pessoa, Paraíba, com

idades entre 7 e 12 anos, de ambos os sexos. A escolha dessa faixa etária e desse nível de escolaridade se justifica pelo fato de os participantes já terem concluído o processo de alfabetização, ou seja, já possuírem conhecimento de leitura e de escrita, bem como já tiveram acesso aos tipos de texto utilizados nessa pesquisa, o narrativo e o expositivo.

Os dados sociodemográficos dos participantes em relação ao ano escolar, idade e sexo são apresentados nas tabelas abaixo:

Tabela 1- Frequência dos participantes do 3º ano por sexo

Variável	Categoria	Frequência	Porcentagem
Ano Escolar	3º ano	60	100%
Sexo	Masculino	31	51,7%
	Feminino	29	48,3%

Fonte: A autora (2021).

Conforme é possível observar na Tabela 1, os 60 participantes que frequentavam o 3º ano do Ensino Fundamental foram distribuídos de forma equilibrada entre os dois sexos.

Tabela 2 - Frequência dos participantes do 5º ano por sexo

Variável	Categoria	Frequência	Porcentagem
Ano Escolar	5º ano	60	100%
Sexo	Masculino	20	33,3%
	Feminino	40	66,7%

Fonte: A autora (2021).

Conforme é possível observar na Tabela 2, 60 participantes desta pesquisa frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a maior parte do sexo feminino (66,7%).

A média de idade dos participantes do 3º ano foi de 8,07 anos (DP = 0,312); e a média de idade dos participantes do 5º ano foi de 10,12 anos (DP = 0,372). A média geral das idades dos participantes foi de 9,09 anos (DP = 1,085).

Tabela 3 - Frequência total dos participantes da pesquisa

Variável	Categoria	Frequência	Porcentagem
Ano Escolar	3º ano	60	50%
	5º ano	60	50%
Sexo	Masculino	51	42,5%
	Feminino	69	57,5%

Fonte: A autora (2021).

Como mostra a Tabela 3, com relação ao número total de participantes, tem-se o mesmo quantitativo de participantes do 3º e do 5º ano, sendo a porcentagem de crianças do sexo feminino maior (57,5%) do que a do sexo masculino (42,5%).

Os participantes foram igualmente divididos em dois grupos, de forma aleatória, considerando as diferentes condições experimentais (**Condição 1**: crianças que fizeram a atividade de resumo, em seguida a tarefa de compreensão de textos; **Condição 2**: crianças que fizeram apenas a atividade de compreensão de texto). Assim, o **Grupo 1**, na **Condição 1**, foi formado por **30** crianças do **3º ano**, sendo 26 crianças com 8 anos e 4 crianças com 9 anos; com relação ao sexo, eram 13 crianças do sexo masculino e 17 do sexo feminino; e **30** crianças do **5º ano**, sendo 26 crianças de 10 anos, 3 crianças de 11 anos e 1 criança de 12 anos; com relação ao sexo, 15 crianças eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

O **Grupo 2**, na **Condição 2**, foi composto por **30** participantes do **3º ano**, sendo 1 criança com 7 anos, 27 crianças com 8 anos e 2 crianças com 9 anos; com relação ao sexo, 17 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino; e **30** participantes do **5º ano**, sendo 29 crianças de 10 anos e 1 criança de 11 anos, e com relação ao sexo, 5 crianças eram do sexo masculino e 25 crianças do sexo feminino.

3.3.2 Materiais, procedimentos e planejamento experimental

De modo geral, o planejamento experimental adotado consistiu na aplicação de duas tarefas em duas condições experimentais que envolviam um texto narrativo e um expositivo. Uma tarefa consistiu na escrita de resumo a partir da apresentação de textos, e a segunda tarefa consistiu em responder perguntas abertas referentes aos textos, conforme detalhado nos tópicos seguintes.

3.3.2.1 Os textos adotados nas tarefas

Como mencionado, a pesquisa envolveu dois textos;

- (i) o texto narrativo, intitulado “O Coelho e o cachorro” (Anexo A), possui 335 palavras e foi retirado do teste de Avaliação da Compreensão de Leitura Textual (COMTEXT) (CORSO et al., 2017) que tem por objetivo avaliar a compreensão textual de crianças do 4º ao 6º ano.
- (ii) o texto expositivo, intitulado “Por que temos vermes?” (Anexo B), possui 364 palavras, situa-se na área da Biologia e está disponível em site aberto (MUNIZ, 2006).

3.3.2.2 As tarefas apresentadas

Como mencionado, duas tarefas foram apresentadas, sendo sua descrição e objetivos detalhados a seguir. Ambas as tarefas foram aplicadas pela mesma examinadora e tinham tempo livre para sua realização.

Tarefa 1: Escrita de resumo

Esta atividade, apesar de ser individual, foi realizada de forma coletiva, em momento previamente acordado com a equipe da escola onde foi realizada a coleta dos dados. Em uma sessão foi realizada a escrita do resumo referente ao texto narrativo e em outra sessão a escrita do resumo do texto expositivo, com tempo livre, respeitando um período mínimo de cinco dias entre as duas sessões.

As crianças foram convidadas a formarem grupos de cinco participantes, e, em uma sala, recebiam individualmente uma cópia do texto (narrativo ou expositivo). Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora fazia uma breve explanação acerca do que é um resumo: “Resumo é um texto menor do que o que vamos ler juntos e escrito com as palavras de vocês”. Após essa explicação, a examinadora fazia a leitura em voz alta, enquanto as crianças acompanhavam a leitura com a cópia disponibilizada. A leitura foi feita duas vezes. Após isso, os textos eram recolhidos para evitar, conforme Spinillo (2009), que fossem feitas cópias do texto base ao invés de um resumo.

À medida que cada participante concluía a escrita de seu resumo, era permitido deixar a sala, permanecendo apenas aquelas que ainda elaboravam seus resumos que foram digitalizados para posterior análise.

Tarefa 2: Compreensão de textos

A compreensão leitora foi avaliada a partir do método de perguntas abertas sobre cada um dos textos apresentados (narrativo e expositivo). Foram realizadas duas sessões: uma sessão referente às perguntas do texto narrativo e outra referente às perguntas do texto expositivo. A examinadora entregava o texto para a criança ir acompanhando a leitura, que era feita em voz alta durante duas vezes, enquanto a criança poderia ficar acompanhando a leitura com o texto em mãos. Após a leitura, o texto era recolhido para as crianças responderem oralmente e de forma individual perguntas abertas apresentadas em uma ordem fixa, de acordo com a sequência em que as informações que poderiam servir de respostas apareciam nos textos. A escolha por esse método se justifica porque ele oferece a oportunidade de obter, de forma menos diretiva que perguntas de múltipla escolha, informações sobre a maneira de raciocinar das crianças. Todas as respostas das crianças foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise.

As crianças tiveram tempo livre para realização dessa atividade que foi desenvolvida em uma sala de aula, sem interrupções e em momento acordado previamente com a equipe escolar. É importante salientar que as crianças do Grupo 1 responderam à tarefa de compreensão no mesmo dia da tarefa de construção de resumos.

3.3.2.3 As perguntas relativas ao texto narrativo

Na tarefa de compreensão do texto narrativo (Anexo A), foram apresentadas as mesmas perguntas propostas no COMTEXT (CORSO et al., 2017). No entanto, diferentemente do referido teste que utiliza perguntas de múltipla escolha, a tarefa proposta nesta pesquisa envolveu perguntas apresentadas de forma aberta.

As perguntas, em um total de dez, foram apresentadas uma por vez, de forma oral, sendo cinco delas literais e cinco inferenciais, como indicado no Quadro 1. Perguntas literais são aquelas cuja resposta está explicitada no texto e perguntas inferenciais são aquelas cuja resposta está implícita, sendo derivada de relações estabelecidas entre passagens do texto e de relações estabelecidas em ter informações do texto e o conhecimento de mundo do leitor (YUILL; OAKHILL, 1991).

Quadro 1 - Perguntas da tarefa de compreensão do texto narrativo

Perguntas	Tipo de pergunta
PN1: Por que um dos vizinhos comprou um cachorro?	Literal
PN2: O que disse o dono do coelho, quando o vizinho comprou o cachorro?	Literal
PN3: Qual a opinião do dono do cachorro sobre a convivência entre o cachorro e o coelho?	Literal
PN4: Onde estavam os donos do coelho, quando o cachorro apareceu com ele morto em sua boca?	Literal
PN5: O que a família do cachorro fez com o coelho, depois que ele apareceu morto?	Literal
PN6: Por que a primeira providência dos donos do cachorro foi bater nele, depois que o coelho apareceu morto?	Inferencial
PN7: Por que o dono do coelho parecia que tinha visto um fantasma, quando encontrou o coelho em sua casinha?	Inferencial
PN8: Por que os donos do cachorro resolveram dar um banho no coelho morto, e colocá-lo de volta na sua casinha?	Inferencial
PN9: Por que o coelho estava sujo de terra, quando o cachorro o trouxe na boca?	Inferencial
PN10: Quem tinha razão sobre a convivência entre o coelho e o cachorro?	Inferencial

Fonte: COMTEXT (2017).

3.3.2.4 As perguntas relativas ao texto expositivo

Na tarefa de compreensão do texto expositivo, as perguntas, em um total de dez, foram especificamente elaboradas pela pesquisadora, sendo apresentadas uma por vez de forma oral, sendo cinco delas literais e cinco inferenciais, como indicado no Quadro 2.

Quadro 2 - Perguntas da tarefa de compreensão do texto expositivo

Perguntas	Tipo de pergunta
PE1: Qual a diferença entre “ser” e “estar”?	Inferencial
PE2: Quais são as três fases de vida da maioria dos vermes?	Literal
PE3: Como o ovo da lombriga entra no organismo do ser humano?	Literal
PE4: Que cuidado devemos ter com os vegetais?	Literal
PE5: Por que chamamos a verminose do Jeca Tatu de amarelão?	Literal
PE6: O que significa dizer que os vermes são parasitos?	Literal
PE7: Por que devemos ter cuidado ao consumir carnes cruas ou mal cozidas?	Inferencial
PE8: Por que as verminoses são sinais de atraso do país?	Inferencial
PE9: O que acontece com a pessoa que tem verminose?	Inferencial
PE10: O que o governo deveria fazer para evitar as verminoses?	Inferencial

Fonte: A autora (2021).

3.3.2.5 As condições experimentais

Duas condições experimentais foram consideradas nesta pesquisa: (i) na Condição 1, os participantes primeiro realizaram a tarefa de escrita de resumo (TER) e em seguida a tarefa de compreensão do texto (TCT); e (ii) na Condição 2, os participantes realizaram apenas a tarefa de compreensão do texto. Associando-se essas condições aos anos escolares investigados (3º e 5º ano do Ensino Fundamental), foram formados grupos de participantes, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição dos participantes conforme a escolaridade e a condição experimental

Grupos	Condição experimental	Número de participantes
Grupo 1 (3º ano)	Condição 1: TER-TCT	30
Grupo 1 (5º ano)	Condição 1: TER – TCT	30
Grupo 2 (3º ano)	Condição 2: TCT	30
Grupo 2 (5º ano)	Condição 2: TCT	30

Fonte: A autora (2021).

Os participantes participaram de duas sessões. Na **Condição 1** (TER-TCT), metade das crianças do **Grupo 1** (tanto do 3º ano como do 5º ano) participaram, na primeira sessão, das tarefas referentes ao texto narrativo e na segunda sessão das tarefas com o texto expositivo. A outra metade dos participantes em cada condição experimental participaram do oposto: na primeira sessão realizaram as tarefas com o texto expositivo e na segunda sessão com o texto narrativo.

Na **Condição 2** (TCT), metade das crianças do **Grupo 2** (tanto do 3º ano como do 5º ano) participaram, na primeira sessão da tarefa de compreensão com o texto narrativo e na segunda sessão da tarefa de compreensão com o texto expositivo. A outra metade dos participantes em cada grupo participou na primeira sessão da tarefa de compreensão com o texto expositivo e na segunda sessão com o texto narrativo.

Assim, o estudo envolveu duas sessões com cada participante, cuja ordem de apresentação foi randomizada, tendo um período de no mínimo cinco dias entre elas.

4 SISTEMA DE ANÁLISE

O sistema de análise utilizado nesta pesquisa será apresentado de acordo com as diferentes tarefas propostas. Inicialmente, é apresentado o sistema de análise da escrita de resumos e, em seguida, o sistema de análise da tarefa de compreensão, ilustrados com exemplos extraídos das tarefas realizadas com os participantes.

4.1 SISTEMA DE ANÁLISE DA TAREFA DE ESCRITA DE RESUMOS

A análise dos dados para a tarefa de escrita de resumos, para os textos narrativos e expositivos, teve como base o proposto por Spinillo (2009), que se baseou em Johnson (1982) e Taylor (1986). Para tanto, este sistema de análise pressupõe três elementos constitutivos do resumo: conteúdo, linguagem e extensão do texto. O conteúdo refere-se à fidelidade ao texto base e à escrita das principais ideias do texto. A linguagem refere-se à autonomia, clareza e precisão do texto, evitando erros gramaticais que comprometam a compreensão do resumo. Ademais, é importante que a sequência de aparecimento dos eventos seja semelhante ao texto base, ou de forma a não comprometer a compreensão do texto. Por fim, o tamanho refere-se à necessidade de o resumo ser conciso, breve. A partir desses parâmetros, os resumos foram classificados em uma dentre três categorias que são descritas no Quadro 4.

Quadro 4 - Descrição das categorias de resumos

Categoria	Descrição
Não-resumo	O escritor realiza uma cópia do texto base, omite informações fundamentais, ou acrescenta informações que não foram veiculadas no texto base.
Resumo problemático	O escritor mantém poucas ideias principais e há presença de problemas na clareza, precisão, autonomia, paráfrase e sequência de eventos.
Resumo adequado	O escritor constrói um resumo no qual constam as informações importantes do texto, mantendo a fidelidade, a sequência de eventos, a clareza, a autonomia e a brevidade.

Fonte: A autora (2021).

É importante salientar que as categorias expressam uma hierarquia, de maneira que variam desde não resumos, as produções mais elementares, até os resumos adequados, aqueles cujas produções são mais elaboradas.

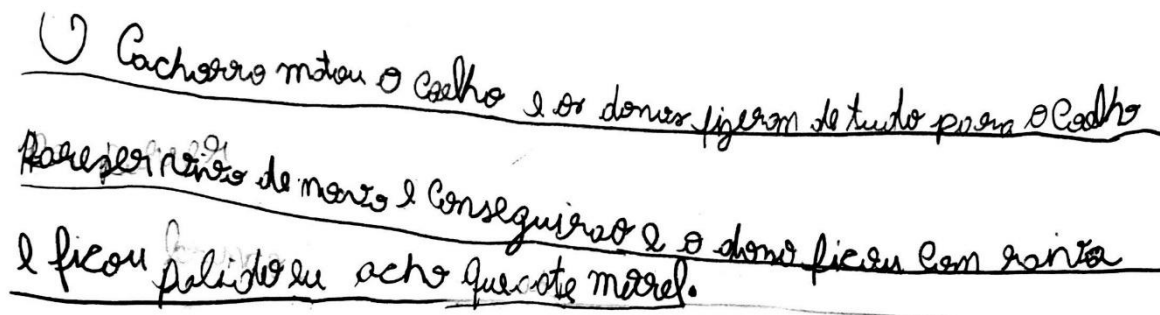
A análise dos resumos foi realizada por dois juízes cegos e independentes, com experiência na área e nesse tipo de pesquisa, previamente treinados. A porcentagem de concordância entre eles foi de 87,5%, sendo os casos de discordância definidos através de discussão.

4.1.1 Categorias dos resumos do texto narrativo

4.1.1.1 Categoria não-resumo

Exemplo 1:

Figura 1 – Exemplo de não – resumo do texto narrativo



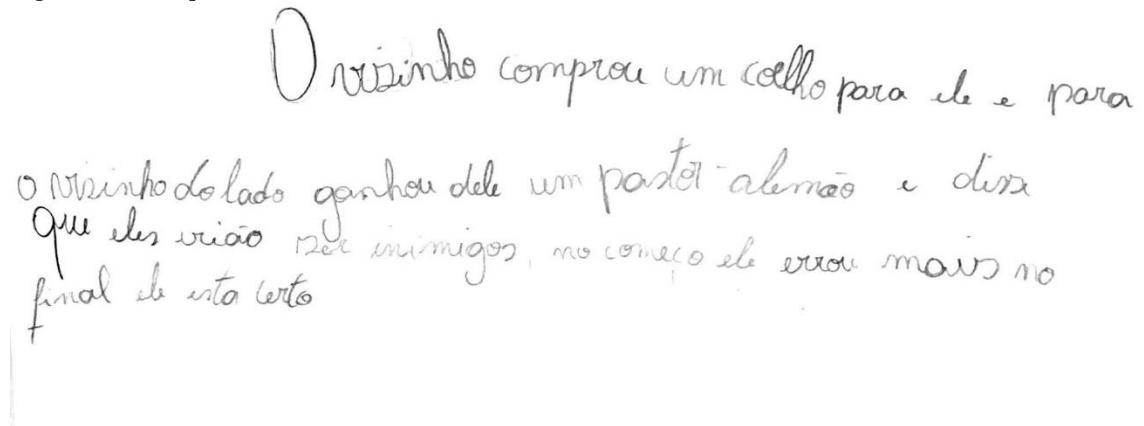
O Cachorro matou o Coelho e os donos fizeram de tudo para o Coelho
 Respeitar ^o de morto e conseguiram e o dono ficou com a vida
 e ficou feliz de eu acho que o coelho morreu.

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Conforme é possível observar no resumo acima, a criança não compreende que na construção da história, o coelho já havia morrido desde a sexta-feira, tendo o cachorro o desenterrado e levado para a sua casa. Ademais, percebe-se também que a criança suprime informações relevantes da história como, por exemplo, algumas estratégias que a família do cachorro fez com o coelho para fingir que ele estava vivo. Ainda, observa-se o acréscimo de informações não veiculadas no texto, como quando a criança afirma que acredita até que o dono do coelho morreu.

Exemplo 2:

Figura 2 – Exemplo de não – resumo do texto narrativo



O vizinho comprou um coelho para ele e para o vizinho do lado ganhou dele um pastel-alemão e disse que eles virão ser inimigos, no começo ele viveu mais no final ele está morto

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Conforme é possível observar no resumo acima, a criança suprime informações relevantes da história, como por exemplo, o fato do cachorro ter levado o coelho morto para casa, bem como as estratégias utilizadas pela família do cachorro para fingir que o coelho estava vivo. Ademais, a criança também não relata o que acontece depois que os donos do coelho chegam em casa, tampouco esclarece o desfecho da história.

4.1.1.2 Categoria resumo problemático

Exemplo 3:

Figura 3 – Exemplo de resumo problemático do texto narrativo

C) coelho e o cachorro

Era uma vez dois vizinhos que resolveram comprar um cachorro e um coelho o vizinho do cachorro disse os dois não morrem e são amigos logo, um dia o dono do coelho viajou e os filhos tomaram conta, o cachorro levou o coelho na boca e o coelho morreu e espantaram o cachorro e quando o dono do coelho olhou para o coelho estava limpo, e o dono do cachorro disse que ele morreu.

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Conforme é possível observar no resumo acima, apesar de, inicialmente, a criança seguir a sequência temporal apresentada na história, há equívocos nas informações resumidas (os filhos tomaram conta do coelho, o cachorro levou o coelho e depois ele morreu). Ademais, não foram relatadas as estratégias por parte da família do cachorro para fingir que o coelho estava vivo, tampouco, apresentado o desfecho adequado da história.

Exemplo 4:

Figura 4 – Exemplo de resumo problemático do texto narrativo

Um belo dia, um vizinho comprou um coelho e outro vizinho comprou um cachorro.

— eles juntos não vai dar certo.
— vai sim.

Os donos do coelho viajaram. Na sexta, o cachorro chegou como coelho morto! Os donos do cachorro o expulsaram e deram um truto no coelho, porém, no domingo os vizinhos descobriram!

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Conforme é possível observar no resumo acima, a criança mantém a sequência lógica dos eventos apresentados na história, apesar de omitir alguns elementos importantes da narrativa (por exemplo, as estratégias utilizadas pela família do cachorro para fingir que o coelho estava vivo), respeita a brevidade do resumo, mas não conclui o resumo com o desfecho adequado proposto na narrativa original.

Exemplo 6:

Figura 6 – Exemplo de resumo adequado do texto narrativo

Resumo




O texto fala sobre dois vizinhos, um comprou um cachorro e outro um cachorro, o vizinho que comprou o cachorro foi pensar as feições na praia, depois de um tempo o cachorro tinha trazido o cachorro na casa dele de novo e morto, os donos do cachorro bateram nele e o expulsou de casa, em seguida ele levou um banho no cachorro e depois dele levou um banho nele e assim bateram na corinha, quando o dono do cachorro chegou com a família ficou espantado ele foi na praia do vizinho, o dono do cachorro disse que o cachorro estava bem de saúde mas o dono do cachorro disse que ele tinha morrido na sexta,

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

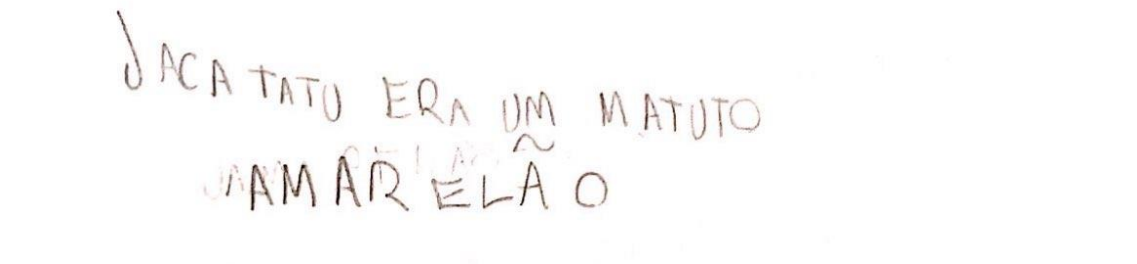
Conforme é possível observar no resumo acima, são mantidos os critérios da brevidade, da autonomia e da fidelidade ao texto. Ademais, a sequência lógica apresentada no resumo é a mesma construída na história, bem como as informações mais relevantes são expostas pela criança em seu resumo. Por fim, a criança expõe o desfecho adequado da narrativa.

4.1.2 Categorias dos resumos do texto expositivo

4.1.2.1 Categoria não-resumo

Exemplo 7:

Figura 7 – Exemplo de não resumo do texto expositivo

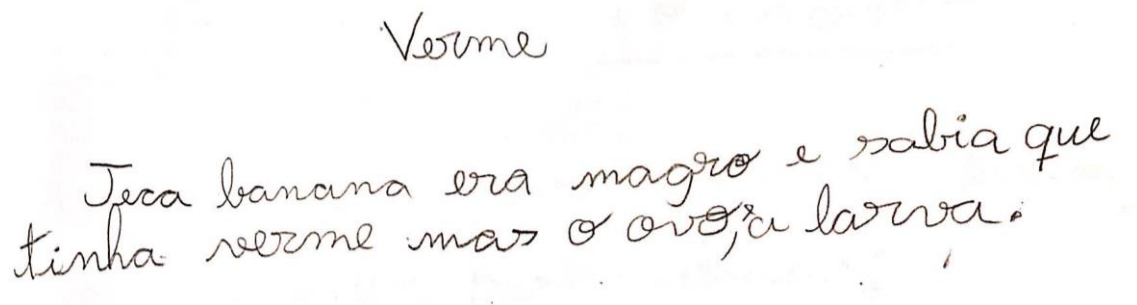


Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Conforme é possível observar no resumo acima, o participante omite diversas informações relevantes que foram veiculadas no texto, se restringindo apenas a trazer uma única frase que não representa o contexto da história apresentada.

Exemplo 8:

Figura 8 – Exemplo de não resumo do texto expositivo



Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

O resumo acima, apesar de dar um indicativo sobre a temática central do texto, omite a maior parte das informações relevantes que foram exploradas, restringindo-se a algumas poucas informações soltas sobre a temática abordada, sendo algumas sem conexão entre si.

4.1.2.2 Categoria resumo problemático

Exemplo 9:

Figura 9 – Exemplo de resumo problemático do texto expositivo

Porque temo vermes.

Os vermes podem afetar as pessoas de diversas formas como comendo carnes cruas ou muito cozidas também podemos pegar vermes por falta de higiene. Existe uma verme chamado Amarelão que pode deixar a pele amarela. Precisamos ter higiene para não pegar vermes.

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

O resumo acima, apesar de respeitar a sequência apresentada no texto base, omitiu diversas informações relevantes veiculadas no texto, por exemplo, as fases de vida dos vermes, a forma como se pode adquirir os vermes, o que acontece quando uma pessoa tem verme.

Exemplo 10:

Figura 10 – Exemplo de resumo problemático do texto expositivo

Vermes e muito ruim pode trazer muitas doenças e a pessoa tem que tomar muito cuidado com o que come e o que coloca na boca.

E a pessoa fica brava não vai trabalhar ou nem ir a escola.

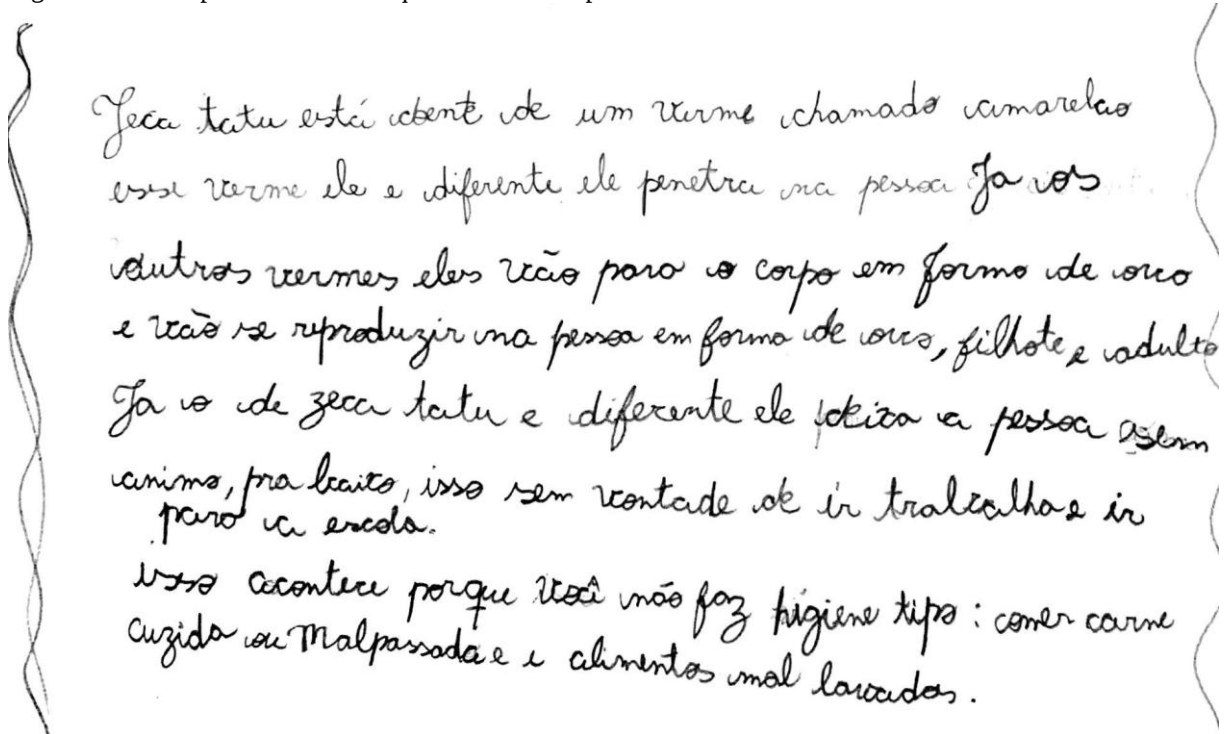
Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Como é possível observar no resumo acima, há a presença de poucas ideias principais que foram veiculadas no texto, por exemplo, há a ausência da apresentação do verme que o Jeca Tatu tinha, da responsabilidade do governo para minimizar a problemática dos vermes na sociedade. Em contrapartida, o participante apresentou informações acerca de como os vermes podem ser adquiridos pelo indivíduo assim como as consequências deles na vida de uma pessoa.

4.1.2.3 Categoria resumo adequado

Exemplo 11:

Figura 11 – Exemplo de resumo adequado do texto expositivo



Zeca tatu está infectado de um verme chamado amarelo
 esse verme ele é diferente ele penetra na pessoa já os
 outros vermes eles vão para o corpo em forma de ovos
 e vão se reproduzir na pessoa em forma de ovos, filhote e adulto
 Já os de zeca tatu é diferente ele coloca a pessoa sem
 animo, pra baixo, isso sem vontade de ir trabalhar e ir
 para a escola.
 Isso aconteceu porque não faz higiene tipo: comer carne
 cozida ou mal passada e alimentos mal lavados.

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Como é possível observar no resumo acima há uma sequência de aparecimento dos eventos que favorece ao leitor a compreensão do que foi veiculado no texto base, bem como as informações relevantes são apresentadas de forma clara. Há o respeito à brevidade, utilização da paráfrase, os erros gramaticais não comprometem a compreensão do resumo.

Exemplo 12:

Figura 12 – Exemplo de resumo adequado do texto expositivo

por que temos vermes?
 Jeca Tatu foi infectado por um verme. Ele não é assim ele está assim.

Geralmente vermes tem 3 fases: ovo, larva e fase adulta. Devemos ter cuidado com o consumo de carnes cruas, uma vez que elas podem ter vermes.

A lombriga geralmente entra em nosso corpo quando colocamos a mão com terra na boca e ao comer-mos vegetais mal lavados. Ela se desenvolve em nosso corpo.

O verme de Jeca é outro. Ele nos deixa com a pele amarelada, por isso se chama amarelão.

Os vermes se desenvolvem por falta de saneamento básico, por isso, o governo deve criar um melhor saneamento.

Além de tudo isso vermes atrasam a população gastando com remédios e ficando em casa.

Fonte: Produção das crianças participantes da pesquisa (2019).

Conforme é possível observar no resumo acima, a criança apresenta todas as informações relevantes do texto, sem cometer acréscimos inadequados, respeitando o uso de paráfrase e a autonomia necessários para a construção de um resumo, sem cometer erros que comprometam a compreensão do leitor, respeitando a sequência das informações veiculadas no texto.

4.2 SISTEMA DE ANÁLISE DA TAREFA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

As respostas das crianças nesta tarefa foram analisadas em função de estarem corretas ou incorretas. Respostas incorretas eram aquelas em que o participante não respondia ou respondia de forma desautorizada pelo texto. Respostas corretas eram aquelas em que a resposta era coerente com o texto.

A análise da tarefa de compreensão de textos foi realizada por dois juízes cegos e independentes, com experiência na área de Psicologia Cognitiva e nesse tipo de pesquisa, previamente treinados. A porcentagem de concordância entre eles foi de 97,25%, sendo os casos de discordância definidos através de discussão.

4.2.1 Categorias das respostas do texto narrativo

Inicialmente, faz-se interessante apresentar o que se esperava obter de respostas das crianças para cada pergunta do texto narrativo. Assim, para responder à pergunta “Por que um dos vizinhos comprou um cachorro?”, o participante precisava entender que a compra do cachorro se deu após o vizinho comprar um coelho e os filhos desse vizinho pedirem um bicho ao pai. A segunda pergunta “O que disse o dono do coelho, quando o vizinho comprou o cachorro?”, requeria que o participante recordasse que o dono do coelho afirmou que o cachorro iria comer o coelho dele.

Para responder a terceira pergunta “Qual a opinião do dono do cachorro sobre a convivência entre o cachorro e o coelho?”, o participante precisava lembrar que o dono do cachorro afirmou que os dois animais iriam crescer juntos e se tornar amigos. A quarta pergunta “Onde estavam os donos do coelho, quando o cachorro apareceu com ele morto em sua boca?”, requeria que o participante recordasse o trecho do texto que afirma que a família dona do coelho foi viajar, para passar o final de semana na praia. A quinta pergunta “O que a família do cachorro fez com o coelho, depois que ele apareceu morto?”, traria a necessidade do participante recordar que a família dona do cachorro teve a ideia de dar um banho no coelho, deixando-o limpo e seco, e o colocaram dentro da casa dele.

Para responder a sexta pergunta “Por que a primeira providência dos donos do cachorro foi bater nele, depois que o coelho apareceu morto?”, os participantes precisariam inferir o pensamento da família do cachorro, entendendo que o cachorro havia matado o coelho. Para responder a sétima pergunta “Por que o dono do coelho parecia que tinha visto um fantasma, quando encontrou o coelho em sua casinha?”, os participantes precisariam entender o desfecho da história: que o coelho havia morrido antes de seus donos viajarem e que tinham ficado assustados quando viram o coelho na casa do quintal.

Para responder à oitava pergunta “Por que os donos do cachorro resolveram dar um banho no coelho morto, e colocá-lo de volta na sua casinha?”, as crianças precisariam entender que os donos do cachorro não sabiam que o coelho já estava morto quando o cachorro o levou

para casa, sendo então a estratégia de dar banho no coelho uma forma de fingir para os donos do coelho que ele estava vivo.

Para responder à nona questão “Por que o coelho estava sujo de terra, quando o cachorro o trouxe na boca?”, os participantes teriam que inferir que o coelho havia morrido antes da viagem de seus donos, tendo sido enterrado no quintal. Por fim, para responder à décima questão “Quem tinha razão sobre a convivência entre o coelho e o cachorro?”, as crianças precisariam compreender que o cachorro não matou o coelho, apenas o achou enterrado no quintal e levou para sua casa.

A partir da apresentação do que se esperava que as crianças respondessem, seguem alguns exemplos das respostas incorretas produzidas pelas crianças e, em sequência, as respostas corretas.

4.2.1.1 Respostas incorretas

Exemplo 01:

P: O que a família do cachorro fez com o coelho, depois que ele apareceu morto?

C: Bateu na porta do vizinho.

Exemplo 02:

P: Por que o dono do coelho parecia que tinha visto um fantasma, quando encontrou o coelho em sua casinha?

C: Não sei.

Exemplo 03:

E: Quem tinha razão sobre a convivência entre o coelho e o cachorro?

C: O dono do coelho.

Exemplo 04:

E: Por que a primeira providência dos donos do cachorro foi bater nele, depois que o coelho apareceu morto?

C: Não sei.

4.2.1.2 Respostas corretas

Exemplo 05:

E: O que a família do cachorro fez com o coelho, depois que ele apareceu morto?

C: Secaram, deram banho e deixaram ele na casinha.

Exemplo 06:

E: Por que o dono do coelho parecia que tinha visto um fantasma, quando encontrou o coelho em sua casinha?

C: Porque os filhos já tinham enterrado ele, e ele apareceu dentro da casinha.

Exemplo 07:

E: Quem tinha razão sobre a convivência entre o coelho e o cachorro?

C: O dono do cachorro.

Exemplo 08:

E: Por que a primeira providência dos donos do cachorro foi bater nele, depois que o coelho apareceu morto?

C: Porque eles pensavam que o cachorro que tinha matado o coelho.

4.2.2 Categorias das respostas do texto expositivo

Inicialmente, faz-se interessante apresentar o que se esperava obter de respostas das crianças para cada pergunta do texto expositivo. Assim, para responder a primeira pergunta “Qual a diferença entre ‘ser’ e ‘estar’?”, a criança precisaria compreender o trecho do texto: “Repare que a diferença entre ser e estar é muito grande, porque dificilmente nascemos doentes, e sim ficamos doentes”, ou seja, ela precisaria inferir que podemos estar doentes mas que essa não é a condição de nossa existência, do nosso “ser”.

A segunda pergunta “Quais são as três fases de vida da maioria dos vermes?”, requeria que o participante lembrasse o trecho do texto que fala sobre as três fases do ciclo vital de um verme: ovo, larva e fase adulta. A terceira pergunta “Como o ovo da lombriga entra no organismo do ser humano?”, requeria que a criança recordasse que o ovo da lombriga entra no organismo do ser humano quando ele coloca a mão suja de terra contaminada na boca ou quando se alimenta de vegetais que não foram bem higienizados.

A quarta pergunta “Que cuidados devemos ter com os vegetais?”, sugeria que o participante compreendesse a forma como o ser humano se contamina por vermes através da ingestão de vegetais que não são bem higienizados. Utilizando-se também de conhecimentos prévios, a criança deve entender que os vegetais precisam ser bem lavados antes de serem consumidos.

A resposta para a quinta pergunta “Por que chamamos a verminose do Jeca Tatu de amarelão?” encontra-se na afirmação do texto: “No caso do Jeca Tatu, o verme que o deixou doente foi outro... Se não se tratar, a pessoa fica fraca, sem ânimo e com a pele amarelada. Por isso a doença é conhecida como amarelão”, sendo necessário a criança recordar essa explicação acerca da verminose. Para responder à sexta pergunta “O que significa dizer que os vermes são parasitos?”, o participante precisaria lembrar que “parasitos são animais que dependem da relação com outros seres para viver”.

Para responder à sétima pergunta “Por que devemos ter cuidado ao consumir carnes cruas ou mal cozidas?”, a criança precisaria inferir que alguns vermes vivem nos organismos de animais como bois, aves e peixes e que, caso eles não sejam bem cozinhados, o verme pode sobreviver nessas carnes, sendo ingerido pelos seres humanos. A oitava pergunta “Por que as verminoses são sinais de atraso do país?”, requeria que o participante utilizasse seus conhecimentos prévios para inferir que as verminoses são resultado de ausências de políticas sanitárias, de saneamento, de educação e orientação para a população.

Para responder à nona pergunta “O que acontece com a pessoa que tem verminose?”, a criança precisaria compreender que, além da pessoa com verminose ficar doente, gastar com remédios e médico, ela se prejudica com ausências no trabalho e na escola. Por fim, para responder à décima pergunta “O que o governo deveria fazer para evitar as verminoses?”, o participante precisaria utilizar seus conhecimentos prévios para compreender que o governo deve construir políticas de educação, saneamento, planejamento, focados em minimizar as chances de desenvolvimento das verminoses.

A partir da apresentação do que se esperava que as crianças respondessem, seguem alguns exemplos das respostas incorretas produzidas pelas crianças e, em sequência, as respostas corretas.

4.2.2.1 Respostas incorretas

Exemplo 09:

E: O que significa dizer que os vermes são parasitos?

C: Não sei.

Exemplo 10:

E: Qual a diferença entre “ser” e “estar”?

C: Que ser é uma coisa, um verbo tipo eu sou um jogador e será é o futuro. Ser é futuro e estar é presente.

Exemplo 11:

E: Por que as verminoses são sinais de atraso do país?

C: Porque... eu não entendi essa.

Exemplo 12:

E: Como o ovo da lombriga entra no organismo do ser humano?

C: Não sei.

4.2.2.2 Respostas corretas

Exemplo 13:

E: O que significa dizer que os vermes são parasitos?

C: Que eles dependem da companhia de outros seres para sobreviver.

Exemplo 14:

E: Qual a diferença entre “ser” e “estar”?

C: É... Ser é quando você já nasceu com isso e estar é quando você nasce normal e vai, aí começa a ficar doente.

Exemplo 15:

E: Por que as verminoses são sinais de atraso do país?

C: Porque elas fazem a gente comprar muitos remédios, faz a gente ir pra consulta de um médico e também quando a gente tá doente, a gente falta o trabalho, a escola e outros deveres que a gente tem pra fazer.

Exemplo 16:

E: Como o ovo da lombriga entra no organismo do ser humano?

C: Com consumo de carnes cruas ou malcozidas

5 RESULTADOS

Inicialmente, serão abordados os dados referentes à tarefa de compreensão de texto, posteriormente, os dados referentes à tarefa de escrita de resumos e, por fim, os dados referentes à relação entre a compreensão de textos e a escrita de resumos.

5.1 TAREFA DE COMPREENSÃO DE TEXTO

Os dados são apresentados em três seções. A primeira seção focaliza a visão geral do desempenho dos participantes, apresentando os dados obtidos na pesquisa a partir de todas as variáveis (condições experimentais, ano escolar, tipos de textos e tipos de perguntas). Na segunda seção, são apresentados os dados em função das condições experimentais e dos desempenhos dos participantes nos diferentes tipos de textos (narrativo e expositivo). Por fim, a terceira seção é dedicada à apresentação dos dados referentes às condições experimentais e o desempenho nos diferentes tipos de perguntas (literal e inferencial).

5.1.1 Visão geral do desempenho dos participantes

Nesta seção de apresentação dos resultados, as análises se voltam para a exposição da visão geral do desempenho dos participantes, assim, a Tabela 4 fornece uma visão geral dos dados obtidos nesta investigação, considerando todas variáveis envolvidas: ano escolar (3º e 5º anos), condições experimentais (Grupo 1 e Grupo 2), tipo de texto (Narrativo e Expositivo) e tipos de perguntas (Inferenciais e Literais). Já a Tabela 5 traz as médias de acertos dos participantes nos anos escolares, em relação aos diferentes tipos de textos e perguntas.

Tabela 4 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em cada ano escolar nas perguntas inferenciais e literais em cada tipo de texto

3º ano				
	Narrativo		Expositivo	
	PL	PI	PL	PI
Grupo 1	4,03	2,67	2,93	2,50
(Resumo – Perguntas)	(1,129)	(1,668)	(1,258)	(1,106)
Grupo 2	3,27	2,80	2,63	2,20
(Perguntas)	(1,507)	(1,243)	(1,326)	(1,157)
5º ano				
	Narrativo		Expositivo	
	PL	PI	PL	PI
Grupo 1	4,27	3,70	3,90	3,70
(Resumo – Perguntas)	(1,172)	(1,535)	(,960)	(1,055)
Grupo 2	4,30	3,43	3,80	3,17
(Perguntas)	(0,702)	(1,223)	(1,031)	(0,950)

Fonte: A autora (2021). Nota: PL: Pergunta Literal; PI: Pergunta Inferencial.

De modo geral, conforme é possível observar na tabela acima, a interação entre a condição experimental e o ano escolar nas perguntas literais do texto expositivo [$F(1, 116) = 0,22$; $p = 0,636$ $\eta_p^2 = 0,002$], evidenciou diferenças estatisticamente não significativas, assim como as comparações múltiplas evidenciaram que não houve diferenças entre o Grupo 1 e 2, nem para o 3º ano ($p = 0,316$) nem para o 5º ano ($p = 0,738$). No entanto, foram observadas diferenças significativas entre o 3º e o 5º ano no Grupo 1 ($p = 0,002$) e no Grupo 2 ($p < 0,001$), evidenciando que o desempenho no 5º ano foi o melhor nos dois grupos (Grupo 1: 3,90; Grupo 2: 3,80).

A interação entre condições experimentais e ano escolar nas perguntas inferenciais do texto expositivo [$F(1, 116) = 0,35$; $p = 0,551$; $\eta_p^2 = 0,003$] não foi significativa. Em contrapartida, as comparações múltiplas evidenciaram, que no 5º ano houve uma diferença marginalmente significativa entre Grupo 1 e 2 ($p = 0,056$), de modo que a média do Grupo 1 ($M = 3,70$) foi maior do que a média do Grupo 2 ($M = 3,17$). No 3º ano, a diferença entre os grupos não foi significativa ($p = 0,280$). Ademais, por meio das comparações múltiplas foi

possível observar que houve diferença entre o 3º e 5º ano no Grupo 1 ($p < 0,001$) e no Grupo 2 ($p = 0,001$), sendo as médias do 5º ano maiores, para os dois Grupos.

As relações entre condições experimentais e ano escolar constam na Tabela 5. Como pode ser visto, não foram encontradas diferenças significativas entre as condições experimentais [$F(1, 116) = 2,73$; $p = 0,101$; $\eta_p^2 = 0,023$], uma vez que a média de acertos do Grupo 1 e do Grupo 2 foram próximas (Grupo 1: 13,85; Grupo 2: 12,80). Contudo, diferenças significativas foram detectadas entre os anos escolares [$F(1, 116) = 32,47$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,179$], tendo em vista que o desempenho do 5º ano ($M = 15,13$) foi melhor que o do 3º ano ($M = 11,52$).

Tabela 5 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do ano escolar e dos grupos de participantes

	3º ano	5º ano	Total
Grupo 1	12,13	15,57	13,85
(Resumo – Perguntas)	(3,471)	(3,626)	(3,922)
Grupo 2	10,90	14,70	12,80
(Perguntas)	(3,818)	(2,926)	(3,879)
Total	11,52	15,13	
	(3,671)	(3,296)	

Fonte: A autora (2021).

Considerando o desempenho em ambos os textos de forma conjunta, observou-se que a interação entre grupo e ano escolar não foi significativa [$F(1, 116) = 0,08$; $p = 0,773$; $\eta_p^2 = 0,001$]. Comparações múltiplas não identificaram diferenças significativas entre os grupos nem no 3º ($p = 0,172$) e nem no 5º ano ($p = 0,336$). Porém, diferenças significativas foram encontradas entre os anos escolares, uma vez que tanto no Grupo 1 como no Grupo 2, as crianças do 5º ano tiveram um melhor desempenho que as do 3º ano ($p < 0,001$).

Desta forma, verifica-se que o ano escolar teve um papel determinante no desempenho das crianças, mais do que as condições experimentais.

Para ser possível outras análises, esses dados foram tratados estatisticamente de forma específica em função das relações que se desejou examinar, conforme apresentado nas seções a seguir.

5.1.2 As condições experimentais e o desempenho nos tipos de textos

Esta seção dos resultados é destinada a examinar o papel das condições experimentais no desempenho dos participantes em relação aos tipos de textos.

Importante ressaltar que as condições experimentais se referem aos grupos de participantes: Grupo 1, formado por crianças que realizaram a tarefa de compreensão após produzirem resumos sobre os textos (Resumo - Perguntas); e Grupo 2, formado por crianças que realizaram apenas a tarefa de compreensão (Perguntas).

Com o objetivo de examinar as relações entre condições experimentais, ano escolar e tipos de texto foi aplicada a ANOVA.

A Tabela 6 ilustra o desempenho em cada tipo de texto em função das condições experimentais.

Tabela 6 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de texto e dos grupos de participantes

	Narrativo	Expositivo
Grupo 1	7,33	6,52
(Resumo – Perguntas)	(2,29)	(2,11)
Grupo 2	6,90	5,90
(Perguntas)	(2,00)	(2,20)
Total	7,12	6,21
	(2,15)	(2,17)

Fonte: A autora (2021).

O teste demonstrou haver diferenças significativas entre os diferentes tipos de textos (narrativo ou expositivo) [$F(1, 118) = 28,70$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,196$], tendo em vista que as crianças acertaram mais questões referentes ao texto narrativo ($M = 7,12$) do que ao texto expositivo ($M = 6,21$), como mostra a tabela 6. A interação entre o tipo de texto e grupo experimental não foi significativa [$F(1, 118) = 0,29$; $p = 0,590$; $\eta_p^2 = 0,002$]. Comparações múltiplas mostraram que tanto no Grupo 1 ($p = 0,001$) quanto no Grupo 2 ($p < 0,001$) houve um melhor desempenho nas perguntas literais do que inferenciais.

Com o objetivo de examinar o desempenho em cada tipo de texto separadamente, foram feitas comparações entre os anos escolares em relação ao texto narrativo (Tabela 7) e em relação ao texto expositivo (Tabela 8).

Tabela 7 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do ano escolar no texto narrativo

	3º ano	5º ano	Total
Grupo 1	6,70	7,97	7,33
(Resumo – Perguntas)	(2,136)	(2,312)	(2,297)
Grupo 2	6,07	7,73	6,90
(Perguntas)	(2,067)	(1,574)	(2,006)
Total	6,38	7,85	
	(2,108)	(1,964)	

Fonte: A autora (2021).

Como é possível observar, em relação ao texto narrativo, não foram detectadas diferenças significativas entre os grupos [$F(1, 116) = 1,35$; $p = 0,247$; $\eta_p^2 = 0,012$]. Contudo, o teste revelou diferenças entre os anos escolares [$F(1, 116) = 15,49$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,118$], tendo em vista que o desempenho do 5º ano ($M = 7,85$) foi melhor do que o do 3º ano ($M = 6,38$).

A interação entre grupo e ano escolar não foi significativa [$F(1, 116) = 0,28$; $p = 0,592$; $\eta_p^2 = 0,002$]. Comparações múltiplas revelaram que não houve diferença significativa entre os grupos experimentais nem no 3º ano ($p = 0,232$) nem no 5º ano ($p = 0,659$). As comparações evidenciaram diferenças entre o 3º e 5º ano, tanto no Grupo 1 ($p = 0,018$), como no Grupo 2 ($p = 0,002$), sendo o desempenho do 5º ano superior ao do 3º ano nos dois grupos. Mais uma vez, observa-se que a condição experimental não surgiu como um fator determinante do desempenho dos participantes, mas o ano escolar sim.

A Tabela 8 apresenta os dados relativos ao texto expositivo, especificamente.

Tabela 8 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do ano escolar no texto expositivo

	3º ano	5º ano	Total
Grupo 1	5,43	7,60	6,52
(Resumo – Perguntas)	(1,924)	(1,734)	(2,119)
Grupo 2	4,83	6,97	5,90
(Perguntas)	(2,198)	(1,650)	(2,207)
Total	5,13	7,28	
	(2,071)	(1,708)	

Fonte: A autora (2021).

No texto expositivo não foram detectadas diferenças significativas entre as condições experimentais [$F(1, 116) = 3,19$; $p = 0,076$; $\eta_p^2 = 0,027$]. No entanto, foram observadas diferenças significativas em relação ao ano escolar [$F(1, 116) = 38,88$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,251$], tendo em vista que o desempenho do 5º ano ($M = 7,28$) foi melhor do que o do 3º ano ($M = 5,13$).

A interação entre grupo e ano escolar [$F(1, 116) = 0,002$; $p = 0,962$; $\eta_p^2 = 0,000$] também não foi significativa. Isso significa que a condição experimental não influenciou na compreensão de texto dos participantes de nenhum dos anos escolares. Comparações múltiplas revelaram que não houve diferença significativa entre os grupos nem no 3º ano ($p = 0,221$) nem no 5º ano ($p = 0,197$). No entanto, as comparações evidenciaram diferenças entre o 3º e 5º ano, tanto no Grupo 1 ($p < 0,001$) como no Grupo 2 ($p < 0,001$), sendo o desempenho do 5º ano superior ao do 3º ano nos dois grupos. Mais uma vez, observa-se que a condição experimental não surgiu como um fator determinante do desempenho dos participantes, mas o ano escolar sim.

Os resultados são consistentes no sentido de revelar que a condição experimental não teve impacto sobre o desempenho das crianças, sendo isso sistematicamente observado, tanto no desempenho geral como nas interações com os anos escolares e com o tipo de texto. Este resultado indica que produzir um resumo do texto antes de responder perguntas sobre ele não facilitou a compreensão das crianças. O ano escolar, por sua vez, teve um impacto sobre o desempenho, pois as crianças do 5º ano tiveram sistematicamente uma média de acertos significativamente superior à média de acertos das crianças do 3º ano.

5.1.3 As condições experimentais e o desempenho nos tipos de perguntas

Esta seção dos resultados é destinada a examinar o papel das condições experimentais no desempenho dos participantes em relação aos tipos de perguntas. O objetivo desta análise é examinar se o desempenho nas perguntas literais e inferenciais seria influenciado pelas condições experimentais.

Com o objetivo de examinar as relações entre condições experimentais, ano escolar e tipos de perguntas, foi aplicada a ANOVA, sendo as médias de acertos apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de pergunta e dos grupos de participantes

	3º ano		5º ano	
	PL	PI	PL	PI
Grupo 1	6,97	5,17	8,17	7,40
(Resumo-Perguntas)	(1,810)	(2,465)	(1,821)	(2,222)
Grupo 2	5,90	5,00	8,10	6,60
(Perguntas)	(2,564)	(1,800)	(1,423)	(1,773)
Total	6,43	5,08	8,13	7,00
	(2,265)	(2,142)	(1,620)	(2,034)

Fonte: A autora (2021). Nota: PL: Perguntas Literais; PI: Perguntas Inferenciais.

Nas perguntas literais, o efeito do grupo no desempenho não foi significativo [$F(1, 116) = 2,53$; $p = 0,114$; $\eta_p^2 = 0,021$]. No entanto, o efeito do ano escolar foi significativo [$F(1, 116) = 22,83$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,164$], tendo em vista que o desempenho do 5º ano nas perguntas literais ($M = 8,13$) foi melhor que o desempenho geral do 3º ano ($M = 6,43$).

Ainda em relação às perguntas literais, observou-se que a interação entre grupo e ano escolar não foi significativa [$F(1, 116) = 1,97$; $p = 0,163$; $\eta_p^2 = 0,017$]. Comparações múltiplas evidenciaram que no 3º ano houve uma diferença significativa entre o Grupo 1 e o Grupo 2 ($p = 0,036$), de forma que a média no Grupo 1 ($M = 6,97$) foi maior do que a média do Grupo 2 ($M = 5,90$). Contudo, no 5º ano não houve diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 ($p = 0,895$). Diferenças significativas foram identificadas entre o 3º e o 5º ano tanto no Grupo 1 ($p = 0,019$) quanto no grupo 2 ($p < 0,001$), sendo as médias de acertos dos participantes do 5º ano mais altas que as dos participantes do 3º ano em ambas as condições experimentais.

Nas perguntas inferenciais, o efeito do grupo no desempenho também não foi significativo [$F(1, 116) = 1,61$; $p = 0,207$; $\eta_p^2 = 0,014$]. No entanto, o efeito do ano escolar foi significativo [$F(1, 116) = 25,33$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,179$], pois o desempenho do 5º ano ($M = 7,00$) foi melhor do que o desempenho do 3º ano ($M = 5,08$).

Ainda sobre as perguntas inferenciais, observou-se que a interação entre grupo e ano escolar não foi significativa [$F(1, 116) = 0,69$; $p = 0,407$; $\eta_p^2 = 0,006$]. Assim como, as comparações múltiplas também não evidenciaram diferenças significativas entre os grupos nem no 3º ano ($p = 0,757$) nem no 5º ano ($p = 0,140$). No entanto, houve diferença significativa entre o 3º e o 5º ano tanto no Grupo 1 ($p < 0,001$) quanto no Grupo 2 ($p = 0,004$), devido aos melhores desempenhos dos participantes do 5º ano.

A Tabela 10 apresenta a média de acertos dos grupos em relação ao tipo de pergunta.

Tabela 10 - Média (desvio padrão em parênteses) dos grupos em cada tipo de pergunta

	PL	PI
Grupo 1	7,57	6,28
(Resumo – Perguntas)	(1,89)	(2,58)
Grupo 2	7,00	5,80
(Perguntas)	(2,33)	(1,94)

Fonte: A autora (2021). Nota: PL: Perguntas Literais; PI: Perguntas Inferenciais.

De acordo com o teste, tanto no Grupo 1 ($p = 0,019$) como no Grupo 2 ($p = 0,000$), o desempenho dos participantes foi melhor nas perguntas literais do que nas inferenciais. Não houve diferenças entre os grupos nas perguntas inferenciais ($p = 0,757$) e nem nas literais ($p = 0,140$).

Nas tabelas 11 e 12, são apresentadas as médias de acertos dos participantes em função do tipo de pergunta em cada tipo de texto, narrativo e expositivo, respectivamente.

Tabela 11 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de pergunta no texto narrativo

	PL	PI
Grupo 1	4,15	3,18
(Resumo – Perguntas)	(1,14)	(1,67)
Grupo 2	3,78	3,12
(Perguntas)	(1,27)	(1,26)
Total	3,97	3,15
	(1,22)	(1,47)

Fonte: A autora (2021). Nota: PL: Perguntas Literais; PI: Perguntas Inferenciais.

Resultados da ANOVA mostraram que houve diferença significativa entre o tipo de pergunta (literal ou inferencial) referente ao texto narrativo [$F(1, 118) = 29,76$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,201$], pois as crianças acertaram mais perguntas literais ($M = 3,97$) do que inferenciais ($M = 3,15$), como mostra a tabela 11. A interação entre o tipo de pergunta e grupo experimental não foi significativa [$F(1, 118) = 1,04$; $p = 0,318$; $\eta_p^2 = 0,008$]. Comparações múltiplas mostraram que tanto no Grupo 1 ($p < 0,001$) quanto no Grupo 2 ($p = 0,002$), houve um melhor desempenho nas perguntas literais do que inferenciais.

Tabela 12 - Média (desvio padrão em parênteses) de acertos em função do tipo de pergunta no texto expositivo

	PL	PI
Grupo 1	3,42	3,10
(Resumo – Perguntas)	(1,21)	(1,23)
Grupo 2	3,22	2,68
(Perguntas)	(1,31)	(1,15)
Total	3,32	2,89
	(1,26)	(1,20)

Fonte: A autora (2021). Nota: PL: Perguntas Literais; PI: Perguntas Inferenciais.

Conforme dados do teste, foi possível verificar que houve diferença significativa entre o tipo de pergunta (literal ou inferencial) referente ao texto expositivo [$F(1, 118) = 15,79$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,118$], pois as crianças acertaram mais perguntas literais ($M = 3,32$) do que inferenciais ($M = 2,89$), como mostra a tabela 12. A interação entre o tipo de pergunta e grupo

experimental não foi significativa [$F(1, 118) = 1,02$; $p = 0,313$; $\eta_p^2 = 0,009$]. Comparações múltiplas mostraram que tanto no Grupo 1 ($p = 0,038$) quanto no Grupo 2 ($p = 0,001$) houve um melhor desempenho nas perguntas literais do que inferenciais.

Em relação aos tipos de perguntas, os dados revelaram que independentemente da condição experimental, o desempenho das crianças de ambos os grupos foi sistematicamente melhor nas perguntas literais que nas inferenciais, sendo isso observado tanto de forma geral como em cada tipo de texto separadamente. Mais uma vez, a condição experimental não desempenhou papel determinante no desempenho das crianças.

A Tabela 13 apresenta as médias dos participantes por tipo de pergunta em cada tipo de texto, levando em consideração o ano escolar.

Tabela 13: Média (desvio padrão em parênteses) por tipo de pergunta em cada tipo de texto e ano escolar

	Narrativo		Expositivo	
	PL	PI	PL	PI
3º ano	3,65 (1,376)	2,73 (1,460)	2,78 (1,290)	2,35 (1,132)
5º ano	4,28 (0,958)	3,57 (1,382)	3,85 (0,988)	3,43 (1,031)
Total	3,97 (1,223)	3,15 (1,476)	3,32 (1,263)	2,89 (1,208)

Fonte: A autora (2021).

Conforme dados fornecidos pelo teste, o efeito do grupo no desempenho das perguntas literais do texto narrativo não foi significativo [$F(1, 116) = 2,98$; $p = 0,087$; $\eta_p^2 = 0,025$]. No entanto, diferenças no ano escolar foram significativas [$F(1, 116) = 8,89$; $p = 0,003$; $\eta_p^2 = 0,071$], tendo em vista que o desempenho geral do 5º ano ($M = 4,28$) foi melhor que o desempenho geral do 3º ano ($M = 3,65$). Ao que se refere à interação entre as condições experimentais e o ano escolar [$F(1, 116) = 3,54$; $p = 0,062$; $\eta_p^2 = 0,030$], observou-se uma diferença marginalmente significativa. As comparações múltiplas evidenciaram que as diferenças entre os Grupos 1 e 2 foram significativas para o 3º ano ($p = 0,012$), mas não para o 5º ano ($p = 0,912$).

Com relação ao efeito do grupo no desempenho das perguntas inferenciais do texto narrativo, o teste não observou diferenças significativas [$F(1, 116) = 0,065$; $p = 0,799$; $\eta_p^2 =$

0,001]. Em contrapartida, houve diferenças estatisticamente significativas em relação ao ano escolar [$F(1, 116) = 10,19$; $p = 0,002$; $\eta_p^2 = 0,081$], tendo em vista que o desempenho geral do 5º ano nas perguntas inferenciais do texto narrativo ($M = 3,57$) foi melhor do que o desempenho geral nas perguntas inferenciais do 3º ano para o mesmo tipo de texto ($M = 2,73$).

Conforme os dados oferecidos pelo teste, o efeito do grupo no desempenho geral nas perguntas literais do texto expositivo não foi estatisticamente significativo [$F(1, 116) = 0,902$; $p = 0,344$; $\eta_p^2 = 0,008$]. No entanto, o efeito do ano escolar foi significativo [$F(1, 116) = 25,65$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,181$], tendo em vista que o desempenho geral dos participantes do 5º ano nas perguntas literais do texto expositivo ($M = 3,85$) foi superior ao desempenho geral dos participantes do 3º ano no mesmo tipo de texto e perguntas ($M = 2,78$).

Conforme evidenciado pelo teste, o efeito do grupo no desempenho geral das perguntas inferenciais do texto expositivo foi significativo [$F(1, 116) = 4,55$; $p = 0,035$; $\eta_p^2 = 0,038$], tendo em vista que a média geral do Grupo 1 ($M = 3,10$) foi maior do que a média geral do Grupo 2 ($M = 2,68$). Da mesma forma, o efeito do ano escolar também foi significativo [$F(1, 116) = 30,76$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,210$], visto que o desempenho geral do 5º ano ($M = 3,43$) foi melhor que o desempenho geral do 3º ano ($M = 2,35$).

Pelo exposto, em cada ano escolar e em cada tipo de texto, o desempenho das crianças foi melhor nas perguntas literais do que nas inferenciais. Os dados mostraram, ainda, que o 5º ano foi sistematicamente melhor que o 3º ano tanto nas perguntas literais como nas inferenciais quer fosse no texto narrativo quer fosse no expositivo. A escolaridade, portanto, surge como fator importante, mas a condição experimental não.

5.2 TAREFA DE ESCRITA DE RESUMO

O objetivo desta seção dos resultados é apresentar os dados obtidos em relação à tarefa de escrita de resumos, que foi aplicada apenas aos 60 participantes (sendo 30 do 3º ano e 30 do 5º ano) do Grupo 1, aqueles que escreveram resumos antes de realizarem a tarefa de compreensão de textos. Embora a produção escrita de resumos não seja o foco principal do presente estudo, esta análise está relacionada a um dos objetivos específicos da pesquisa, trazendo dados referentes à escrita de resumos baseados em diferentes tipos de textos, no caso narrativo e expositivo.

Inicialmente, é apresentado na Tabela 14 uma visão geral dos dados, considerando os anos escolares e o tipo de texto. Importante mencionar que os resumos produzidos foram classificados em três níveis, conforme descrito e exemplificado em capítulo anterior.

Tabela 14 - Número e porcentagem (em parênteses) dos níveis de resumos em função do ano escolar e tipo de texto (máximo: 30)

3º ano		
	Narrativo	Expositivo
Nível 1	22 (73,3%)	1 (3,3%)
Nível 2	5 (16,7%)	16 (53,3%)
Nível 3	3 (10,0%)	13 (43,4%)
5º ano		
	Narrativo	Expositivo
Nível 1	7 (23,3%)	2 (6,7%)
Nível 2	6 (20,0%)	6 (20,0%)
Nível 3	17 (56,7%)	22 (73,3%)

Fonte: A autora (2021). Nota: Nível 1 – Não Resumo; Nível 2 – Resumo problemático; Nível 3 – Resumo Adequado.

Em relação às crianças do 3º ano, observa-se que os resumos do texto narrativo se concentraram no Nível 1 (73,3%), aqueles em que a produção, na realidade, não correspondia a um resumo propriamente dito. Resumos de textos narrativos bem elaborados foram raros entre essas crianças (Nível 3: 10,0%). Em relação ao texto expositivo, parece que a dificuldade dessas crianças foi menor, visto que os resumos do texto expositivo classificados no Nível 3 alcançou um percentual de 43,4% e apenas 3,3% foram classificados no Nível 1.

Em relação às crianças do 5º ano, observa-se que resumos classificados no Nível 3 foram os mais frequentes tanto no texto Narrativo (56,7%) como no Expositivo (73,3%), sendo bastante alto o percentual de resumos bem elaborados no texto Expositivo.

O teste de Wilcoxon foi aplicado com o intuito de detectar diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de resumos (narrativo e expositivo) e os anos escolares (3º e 5º anos), conforme apresentando na tabela 15.

Tabela 15 - Valores de significância do teste de Wilcoxon em função do tipo de resumo e ano escolar

	3º ano	5º ano
Narrativo vs Expositivo	Z = 3,975; p < 0,001	Z = 2,486; p = 0,013

Fonte: A autora (2021).

Conforme é possível observar através do teste, há diferenças estatisticamente significativas entre a produção dos resumos dos alunos nos diferentes tipos de textos. Assim,

os resumos do texto expositivo foram mais elaborados (3º ano: 2,40; 5º ano: 2,67) do que os resumos do texto narrativo (3º ano: 1,37; 5º ano: 2,33), para ambas as séries.

O que é perceptível é que os dois anos escolares apresentam um padrão de resultados semelhante, pois tanto para as crianças do 3º ano como para as do 5º ano, resumir textos expositivos foi mais fácil que resumir textos narrativos. Esses dados indicam, de maneira geral, que escrever resumos de texto expositivo parece ter sido mais fácil que escrever resumos de texto narrativo.

Para examinar de forma pontual o papel desempenhado pelo ano escolar e pelo tipo de texto na elaboração dos resumos, foram feitas análises sobre cada um desses fatores separadamente, como ilustram as tabelas a seguir.

Na Tabela 16, examina-se a distribuição dos níveis em função do ano escolar.

Tabela 16 - Número e porcentagem (em parênteses) dos níveis de resumos em função do ano escolar (máximo: 60)

	3º ano	5º ano
Nível 1	23 (38,3%)	9 (15,0%)
Nível 2	21 (35,0%)	12 (20,0%)
Nível 3	16 (26,7%)	39 (65,0%)

Fonte: A autora (2021). Nota: Nível 1 – Não Resumo; Nível 2 – Resumo problemático; Nível 3 – Resumo Adequado.

Conforme observado na tabela 16, para o 3º ano, houve uma maior concentração de produção de resumos no Nível 1 (38,3%), em contrapartida apenas 26,7% das produções foram classificadas no Nível 3. Para o 5º ano, 65% das produções situaram-se no Nível 3 e apenas 15% estavam no Nível 1. Na tabela 17, são apresentados os valores de significância do Wilcoxon comparando os níveis dos resumos em cada ano escolar.

Tabela 17 - Valores de significância do teste Wilcoxon comparando os níveis em cada ano escolar

	3º ano		5º ano	
	Z	p-valor	Z	p-valor
Nível 1 vs. Nível 2	0,3580	0,8498	0,2388	0,6309
Nível 1 vs. Nível 3	1,3675	0,2422	9,2012	< 0,001
Nível 2 vs. Nível 3	0,6252	0,4291	3,0522	< 0,001

Fonte: A autora (2021).

De acordo com o Wilcoxon, entre as crianças do 3º ano não foram encontradas diferenças significativas entre os níveis, indicando que, de maneira geral, os resumos dessas crianças tendem a se distribuir de forma semelhante entre os três níveis, como mostra a Tabela 17.

Já entre as crianças do 5º ano, o teste indicou que houve diferenças significativas entre os Níveis 1 e 3, bem como entre os Níveis 2 e 3, indicando que a construção de resumos no Nível 3 se sobressai em relação aos demais níveis.

O teste de Mann Whitney foi aplicado com o objetivo de avaliar, de modo geral, a existência de diferenças significativas entre os anos escolares, conforme apresentado na Tabela 18; bem como para detectar se haveriam diferenças entre os anos escolares em cada nível em que os resumos foram classificados, conforme a Tabela 19.

Tabela 18 - Valores de significância do teste de Mann Whitney em função do ano escolar e tipo de resumo

	Narrativo	Expositivo
3º ano vs 5º ano	Z = 4,160; p < 0,001	Z = 2,080; p = 0,038

Fonte: A autora (2021).

De acordo com o teste Mann Whitney, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os anos escolares em ambos os tipos de textos, indicando que o 5º ano construiu resumos mais elaborados que o 3º ano (Narrativo - 3º ano: 1,37; Narrativo - 5º ano: 2,33; Expositivo - 3º ano: 2,40; Expositivo - 5º ano: 2,67).

Tabela 19 - Número, porcentagem e valores de significância do U de Mann Whitney comparando os anos escolares em cada nível de resumo

	3º ANO	5º ANO	p-valor
Nível 1	23 (38,3%)	9 (15,0%)	0,0072
Nível 2	21 (35,0%)	12 (20,0%)	0,1019
Nível 3	16 (26,7%)	39 (65,0%)	< 0,001

Fonte: A autora (2021).

Como pode ser visto, resumos do Nível 1 e do Nível 2 foram mais frequentes entre as crianças do 3º ano do que entre as do 5º ano. Por sua vez, resumos Nível 3 foram mais frequentes entre as crianças do 5º ano do que entre as do 3º ano. Esse resultado sugere que as crianças do 5º ano eram capazes de produzir resumos escritos mais elaborados que as do 3º ano. O teste de Mann Whitney apontou que houve diferenças estatisticamente significativas entre a produção das crianças do 3º e 5º ano no Nível 1, indicando que as crianças do 3º ano produziram mais

resumos nesse nível. Apesar de haver uma maior produção de resumos do Nível 2 nas crianças do 3º ano, essa diferença não foi estatisticamente significativa; em contrapartida, houve diferença significativa entre as produções de resumos Nível 3 das crianças do 3º e do 5º ano, tendo o 5º se sobressaído nesse nível. De modo geral, esses dados indicam que a proporção de crianças do 3º ano que produziram resumos no Nível 1 é estatisticamente significativa; e que a proporção de crianças do 5º ano que produziram resumos no Nível 3, também foi estatisticamente significativa.

Com o objetivo de examinar as possíveis diferenças entre os dois tipos de texto em cada nível, foram elaboradas as Tabela 20 e 21.

Tabela 20 - Número e porcentagem (em parênteses) dos níveis de resumos em função do tipo de texto (máximo: 60)

	Narrativo	Expositivo
Nível 1	29 (48,3%)	3 (5,0%)
Nível 2	11 (18,3%)	22 (36,7%)
Nível 3	20 (33,3%)	35 (58,3%)

Fonte: A autora (2021). Nota: Nível 1 – Não Resumo; Nível 2 – Resumo problemático; Nível 3 – Resumo Adequado.

De acordo com o Wilcoxon, aplicado para examinar em cada tipo de texto se haveria diferenças significativas na distribuição dos níveis, os resumos do texto narrativo se concentraram no Nível 1 (48,3%), sendo este percentual significativamente superior ao percentual de resumos de textos narrativos classificados no Nível 2 (18,3%). Ainda com relação aos textos narrativos, não foram encontradas diferenças significativas nas relações entre os Níveis 1 (48,3%) e 3 (33,3%), e entre os Níveis 2 (18,3%) e 3 (33,3%).

Em relação ao texto expositivo, a concentração de resumos ocorre no Nível 3 (58,3%), havendo diferenças estatisticamente significativas nas relações entre os Níveis 1 (5,0 %) e 2 (36,7%); entre os Níveis 1 (5,0 %) e 3 (58,3 %); e entre os Níveis 2 (36,7%) e 3 (58,3 %). Este resultado indica que, para os textos expositivos, a maior parte dos resumos são bem elaborados. Os valores de significância encontram-se na Tabela 21.

Tabela 21 - Valores de significância do teste Wilcoxon comparando os níveis dos resumos em cada tipo de texto

	Narrativo		Expositivo	
	Z	p-valor	Z	p-valor
Nível 1 vs. Nível 2	5,8375	0,0009	6,3711	< 0,001
Nível 1 vs. Nível 3	2,2075	0,1373	7,0093	< 0,001
Nível 2 vs. Nível 3	2,7836	0,0952	4,8120	0,0282

Fonte: A autora (2021).

Com o objetivo de examinar possíveis diferenças entre os tipos de texto em cada nível de resumo, foi aplicado o teste U de Mann-Whitney. O teste revelou que no Nível 1 era mais frequente resumos do texto narrativo (48,3%) do que expositivo (5,0%), sendo a diferença estatisticamente significativa. No Nível 2 e no Nível 3 eram significativamente mais frequentes resumos do texto expositivo do que narrativo. Mais uma vez, os resumos do texto expositivo parecem ser mais elaborados que o narrativo, tendo em vista que a maior concentração de resumos narrativos se apresenta no Nível 1, enquanto que as maiores concentrações de resumos expositivos se apresentam nos Níveis 2 e 3. Os valores de significância são apresentados na Tabela 22.

Tabela 22 - Valores de significância do U de Mann Whitney comparando os tipos de textos em cada nível de resumo

	Narrativo	Expositivo	p-valor
Nível 1	29 (48,3%)	3 (5,0%)	< 0,001
Nível 2	11 (18,3%)	22 (36,7%)	0,0409
Nível 3	20 (33,4%)	35 (58,3%)	0,0103

Fonte: A autora (2021).

Tomados de forma conjunta, os dados referentes à escrita de resumos mostram que escrever resumos de texto expositivo foi mais fácil que escrever resumos de texto narrativo, sendo isso observado em relação ao 3º ano e ao 5º ano. Outro resultado é que a escrita de resumos se desenvolve com o avanço da escolaridade.

5.3 RELAÇÕES ENTRE A TAREFA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS E A TAREFA DE ESCRITA DE RESUMOS

O objetivo desta seção dos resultados é apresentar os dados obtidos quanto às relações entre o desempenho na tarefa de compreensão e o desempenho na tarefa de escrita de resumos.

Ressalta-se que esta análise foi conduzida apenas sobre os dados obtidos com as crianças que realizaram a condição Resumo – Perguntas, ou seja, aquelas que foram alocadas no Grupo 1, perfazendo um total de 60 crianças, sendo 30 do 3º ano e 30 do 5º ano. As crianças do Grupo 2 não fizeram resumos, apenas responderam às perguntas na tarefa de compreensão de textos, não fazendo parte da análise a seguir.

Como mencionado anteriormente, o desempenho na tarefa de compreensão foi analisado a partir do número de acertos dos participantes em cada pergunta, para cada tipo de texto. Na tarefa de escrita de resumos, o desempenho foi analisado a partir de três níveis de produção que consistiam em um sistema de análise hierárquico que variava do Nível 1, mais elementar, até o Nível 3, o mais elaborado.

Com o objetivo de tornar os dois tipos de análises utilizados nas duas tarefas análogos, de forma a poder examinar as possíveis relações entre a compreensão de textos e a habilidade de elaborar resumos, o desempenho dos participantes na tarefa de compreensão foi agrupado em três níveis. Assim, o desempenho dos participantes em cada texto foi classificado nos seguintes níveis:

Nível 1: desempenho fraco, sendo agrupados os participantes que obtiveram de 1 a 3 acertos nas perguntas (até 30% de acertos);

Nível 2: desempenho regular, sendo agrupados os participantes que obtiveram de 4 a 6 acertos nas perguntas (de 40 a 60% de acertos) e;

Nível 3: desempenho bom, sendo agrupados os participantes que obtiveram de 7 a 10 acertos nas perguntas (de 70 a 100% de acertos).

As Tabelas 23 e 24 apresentam os dados referentes às relações entre a tarefa de compreensão de texto e a tarefa de escrita de resumo do texto narrativo e do texto expositivo, respectivamente, considerando os anos escolares conjuntamente.

Tabela 23 - Número e porcentagem (em parênteses) de crianças em cada nível de desempenho na tarefa de compreensão de texto e em cada nível na tarefa de escrita de resumo do texto narrativo (máximo: 60 participantes)

Resumo	Desempenho fraco na compreensão	Desempenho regular na compreensão	Desempenho bom na compreensão
Nível 1	3 (5%)	12 (20%)	14 (23,3%)
Nível 2	1 (1,7%)	4 (6,7%)	6 (10%)
Nível 3	0 (0 %)	0 (0%)	20 (33,3%)

Fonte: A autora (2021). Nota: Nível 1 – Não resumo; Nível 2 – Resumo Problemático; Nível 3 – Resumo Adequado.

O teste Qui-Quadrado de Pearson foi aplicado com o objetivo de examinar as possíveis relações entre o desempenho na tarefa de compreensão e o desempenho na tarefa de escrita de resumo do texto narrativo. O teste identificou associação significativa entre o nível do resumo produzido e o desempenho na tarefa de compreensão [X^2 (gl=4) = 15,14; $p = 0,004$]. Isso ocorreu porque todas as 20 crianças que produziram resumo no Nível 3 (resumo adequado), que perfaziam 33,3% dos participantes, apresentavam um bom desempenho na compreensão do texto narrativo, como pode ser visto na Tabela 23.

Importante comentar que 43% dos participantes que produziam resumos classificados no Nível 1 (não resumo), ou seja, não produziam um resumo, tinham desempenho regular e bom na tarefa de compreensão. Isso significa que essas crianças se saíam melhor na compreensão do texto narrativo do que na escrita de resumo.

Considerando esses resultados, nota-se que escrever resumos é uma atividade mais complexa que a compreensão, e que mesmo aqueles que apresentam uma boa compreensão (no caso, 23,3% dos participantes) não são capazes de elaborar resumos. Por outro lado, a associação entre essas duas habilidades parece ocorrer quando se verifica que todas as crianças capazes de elaborar bons resumos são aquelas que apresentam um bom nível de compreensão.

Tabela 24 - Número e porcentagem (em parênteses) de crianças em cada nível de desempenho na tarefa de compreensão de texto e em cada nível na tarefa de escrita de resumo do texto expositivo (máximo: 60 participantes)

Resumo	Desempenho fraco na compreensão	Desempenho regular na compreensão	Desempenho bom na compreensão
Nível 1	0 (0%)	2 (3,3%)	1(1,6%)
Nível 2	4 (6,7%)	14 (23,3%)	4 (6,7%)
Nível 3	0 (0%)	8 (13,4%)	27 (45%)

Fonte: A autora (2021). Nota: Nível 1 – Não resumo; Nível 2 – Resumo Problemático; Nível 3 – Resumo Adequado

Quanto ao texto expositivo, também houve associação significativa entre o nível do resumo e o desempenho na tarefa de compreensão [X^2 (gl= 4) = 22,12; $p < 0,001$]. Isso ocorreu porque 45% dos participantes eram capazes de produzir resumos bem elaborados (Nível 3) e apresentar um bom desempenho na compreensão do texto. Associação entre os demais níveis e o desempenho na compreensão não são claras.

Assim como no texto narrativo, observa-se associação entre as habilidades de compreensão e produção de resumos que se manifesta apenas entre crianças com bom desempenho em ambas as habilidades.

A Tabela 25 apresenta os dados referentes às relações entre a tarefa de compreensão de texto e a tarefa de escrita de resumo, tendo por objetivo especificar como essas relações se caracterizam em cada ano escolar e em cada tipo de texto.

Tabela 25 - Número e porcentagem (em parênteses) de crianças em cada nível de desempenho na tarefa de compreensão de texto e na tarefa de escrita de resumo dos dois tipos de textos e em cada ano escolar (máximo: 30)

3º ano						
Resumo	Desempenho na compreensão do texto Narrativo			Desempenho na compreensão do texto Expositivo		
	Fraco	Regular	Bom	Fraco	Regular	Bom
Nível 1	2 (6,7%)	9 (30%)	11 (36,7%)	0 (0%)	1 (3,3%)	0 (0%)
Nível 2	0 (0%)	3 (10%)	2 (6,7%)	4 (13,3%)	10 (33,3%)	2 (6,7%)
Nível 3	0 (0%)	0 (0%)	3 (10%)	0 (0%)	6 (20%)	7 (23,3%)
5º ano						
Nível 1	1 (3,3%)	3 (10%)	3 (10%)	0 (0%)	1 (3,3%)	1 (3,3%)
Nível 2	1 (3,3%)	1 (3,3%)	4 (13,3%)	0 (0%)	4 (13,3%)	2 (6,7%)
Nível 3	0 (0%)	0 (0%)	17 (56,7%)	0 (0%)	2 (6,7%)	20 (67%)

Fonte: A autora (2021). Nível 1 – Não resumo; Nível 2 – Resumo Problemático; Nível 3 – Resumo Adequado.

O teste Qui-Quadrado de Pearson identificou uma associação significativa entre o nível do resumo e o desempenho na tarefa de compreensão no texto narrativo apenas para o 5º ano [X^2 (gl=4) = 11,52; $p = 0,020$], visto que 56,7% das crianças que fizeram um resumo adequado também apresentaram bom desempenho na tarefa de compreensão do texto narrativo.

Em relação ao texto expositivo, observou-se uma relação significativa entre o nível de resumo e o desempenho apenas no 5º ano [X^2 (gl=2) = 9,58; $p = 0,008$], visto que 67% das crianças que elaboraram resumos adequados apresentaram bom desempenho na compreensão do texto expositivo.

Pelo exposto, a associação entre a habilidade de produzir resumos se relaciona a um bom desempenho na compreensão de textos, sejam eles narrativos ou expositivos. Essa associação ocorre apenas entre as crianças do 5º ano.

6 CONCLUSÕES E DISCUSSÕES

Inúmeros são os estudos que abordam a compreensão de textos e que despertam o interesse de diversos autores a nível nacional e internacional. Apesar disso, ainda existem aspectos que influenciam esse complexo processo cognitivo que precisam ser investigados. Um deles refere-se ao tipo de texto abordado nas pesquisas que, em sua maioria, investigam a compreensão em textos narrativos, sendo raras pesquisas, principalmente no Brasil, que abordem outros tipos, como por exemplo, o expositivo (ALMEIDA, 2020; BARETTA; PEREIRA, 2018; QUEIROZ, 2017; SPINILLO; ALMEIDA, 2014). Diante da necessidade de mais investigações envolvendo tipos diferentes de textos, esta pesquisa trabalhou a compreensão a partir de dois tipos textuais, o narrativo e o expositivo.

Com relação aos recursos metodológicos de investigação da compreensão textual, Spinillo, Hodges e Arruda (2016) apontam diferentes métodos que podem variar em função das unidades linguísticas como a palavra, a sentença e o texto, ou em função do momento em que a compreensão é avaliada, como por meio da metodologia *on-line* ou *off-line*. Pela complexidade inerente à compreensão, autores brasileiros (e.g., BRANDÃO; SPINILLO, 1998; 2001; CORSO; PICCOLO; MINÁ; SALLES, 2015) e internacionais (e.g., BAŞTUĞ, 2014; KINTSCH; RAWSON, 2013) recomendam que as pesquisas que envolvem este constructo utilizem mais de um recurso metodológico para sua investigação. A partir dessa recomendação, para os fins deste trabalho, foram utilizadas duas tarefas: uma tarefa de compreensão, através de respostas abertas a perguntas, e uma de produção de resumos.

A produção escrita de resumos é uma das metodologias adotadas por pesquisadores para avaliar a compreensão de textos, no entanto, vem sendo pouco abordada nas pesquisas, principalmente no contexto brasileiro. Contudo, compreende-se que o resumo possui um grande potencial social pois é amplamente utilizado não apenas a nível acadêmico, mas nas mais simples atividades do cotidiano: no resumo de uma história, do capítulo da novela, na sinopse do filme ou de um livro; devendo também ser amplamente ensinado nos contextos escolares como potencializador de aprendizagens, tendo em vista sua característica de exigir do leitor o uso de suas próprias palavras, ao mesmo tempo que se mantém fiel ao conteúdo veiculado no texto, exigindo assim habilidades cognitivas e metacognitivas (SPINILLO; CÂMARA, 2021, no prelo).

Diante disso, esta pesquisa objetivou identificar as possíveis relações entre a produção escrita de resumos e a compreensão de textos narrativo e expositivo, investigando a possibilidade de o resumo auxiliar a compreensão do texto. Para tanto, os participantes, alunos

do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, foram divididos, por ano escolar, em dois grupos: no primeiro grupo, as crianças foram inicialmente submetidas à tarefa de produção de resumo e depois à tarefa de compreensão de textos; no segundo grupo as crianças foram submetidas, apenas, à tarefa de compreensão de textos.

Fez-se relevante também investigar: a) se as relações entre escrita de resumos e compreensão de textos variam em função do tipo de texto, b) se variam em função da escolaridade das crianças; e c) como se desenvolve a escrita de resumos escritos pelas crianças.

Para os fins desta pesquisa, o texto narrativo utilizado foi uma história que já foi anteriormente aplicada em estudos, e o texto expositivo foi um texto cujo conteúdo é do campo da Biologia, abordando uma temática que desperta o interesse das crianças, havendo sido retirado de um site aberto, de uso livre. As perguntas de compreensão do texto narrativo tomaram por base os estudos anteriores em que este texto foi utilizado, e as perguntas do texto expositivo foram elaboradas especificamente para esta investigação, respeitando a mesma quantidade de perguntas do texto narrativo, bem como o mesmo quantitativo de perguntas inferenciais e literais. As perguntas literais são aquelas em que a resposta pode ser encontrada no próprio texto, e as perguntas inferenciais são aquelas em que a resposta precisa ser construída através de informações veiculadas no texto e experiências e conhecimentos prévios do participante.

O resumo consiste na produção de um novo texto que, apesar de se basear e manter as ideias centrais do texto base, deve ser mais conciso e construído a partir do uso de paráfrases (KATO, 2018; LOPES, 2020; SPINILLO; CÂMARA, 2021, no prelo). Para esta pesquisa, os resumos escritos foram analisados em função de três categorias hierárquicas: não-resumo (as produções mais elementares), resumo problemático e resumo adequado (as produções mais elaboradas) (SPINILLO, 2009; SPINILLO; CÂMARA, 2021, no prelo).

Assim, as perguntas de compreensão textual foram analisadas em função de estarem corretas ou incorretas; e os resumos foram analisados em categorias hierárquicas. Inicialmente analisou-se os dados referentes à tarefa de compreensão, em seguida aqueles relativos à escrita de resumos e, por fim, foi conduzida uma análise associando os resultados obtidos nas duas tarefas.

O presente capítulo é destinado à discussão dos principais resultados desta pesquisa, articulando-os a outras pesquisas já realizadas, sendo dividido em três tópicos: a) a compreensão textual em função dos tipos de texto e da escolaridade; b) a produção escrita de resumos de diferentes tipos de textos; e c) as relações entre compreensão textual e produção

escrita de resumos. Ao final, são trazidas breves reflexões acerca de possíveis pesquisas futuras derivadas desta investigação.

6.1 A COMPREENSÃO TEXTUAL EM FUNÇÃO DOS TIPOS DE TEXTO E DA ESCOLARIDADE

Esta pesquisa investigou a compreensão textual através da resposta oral a perguntas abertas, em função de elas estarem corretas ou incorretas. Como abordado anteriormente, foram considerados dois tipos de textos: narrativo e expositivo.

Apesar da condição experimental não ter tido influência expressiva, aspecto este que será discutido no item 5.3 adiante, o ano escolar teve um papel fundamental no desempenho das crianças, tendo em vista que os participantes do 5º ano tiveram sistematicamente médias de acertos superiores às do 3º ano.

O ano escolar aparecer, portanto, como fator determinante nesta pesquisa corrobora com os achados de diversos autores da área (e.g. BRANDÃO; SPINILLO, 1998; CORSO; PICCOLO; MINÁ; SALLES, 2015; CUNHA; CAPELLINI, 2016; SALLES; PARENTE, 2004) que identificaram que os níveis de compreensão aumentam conforme as crianças avançam na escolaridade. Além disso, este achado pode estar associado a uma maior familiaridade que essas crianças têm a atividades de compreensão uma vez que estão inseridas no contexto escolar. Aprofundando as reflexões, percebe-se que as crianças do 5º ano têm maior tempo desenvolvendo atividades voltadas para a compreensão quando comparado às crianças do 3º ano, o que também pode ser um fator influenciador deste resultado.

Os dados da pesquisa também permitiram identificar que, independente da condição experimental, os participantes tiveram um melhor desempenho nas perguntas referentes ao texto narrativo, corroborando aos achados dos estudos de Baştuğ (2014), de McNarama, Ozuru e Floyd (2011) e de Queiroz (2017). Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que, desde a mais tenra idade, as crianças, ainda no ambiente familiar, são constantemente apresentadas a este tipo de texto, conforme é observado por Lopes (2020). Em geral, o texto expositivo é trabalhado com a criança apenas no contexto escolar e, apesar de todas elas trabalharem em seu cotidiano com ambos os tipos de textos, o texto narrativo parece ser o mais frequente no cotidiano delas, tendo em vista que, até nas conversas informais a narração se faz presente. Ademais, pelas próprias características da narração (sequência de eventos, narrativa em primeira pessoa, moral), se torna mais fácil a criança construir o seu modelo mental.

Por fim, os dados referentes aos tipos de perguntas permitiram a identificação de que, independente da condição experimental, o desempenho das crianças em ambos os grupos foi melhor nas perguntas literais do que nas perguntas inferenciais, isso sendo observado tanto de forma geral, como em cada tipo de texto. Esse achado se assemelha ao encontrado por Corso, Piccolo, Miná e Salles (2015) em que as crianças demonstraram não ter dificuldades em responder as perguntas literais, bem como aos resultados das pesquisas de Baretta e Pereira (2018) e de Cunha e Capellini (2016), na qual os estudantes tiveram maiores dificuldades nas perguntas inferenciais.

Ademais, observou-se que o 5º ano teve desempenhos melhores que o 3º ano em ambos os tipos de perguntas, independentemente do tipo de texto, também corroborando com Corso, Piccolo, Miná e Salles (2015), que em sua pesquisa identificaram que as crianças de 4º ao 6º ano tinham facilidade com as perguntas inferenciais e, como consequência, pode-se inferir que não tiveram dificuldades com as perguntas literais. Já na pesquisa de Baretta e Pereira (2018), foi possível identificar que a escolaridade influenciou o desempenho dos participantes apenas no que se refere às perguntas inferenciais, ou seja, quanto maior a escolaridade, mais acertos neste tipo de pergunta, não havendo diferenças entre os grupos para as perguntas literais que foram igualmente fáceis para os dois anos escolares.

Faz-se relevante lembrar que as perguntas literais são aquelas expressas de forma explícita no texto; em contrapartida, as inferenciais são aquelas em que a criança precisa vincular a resposta às suas experiências prévias, ao seu conhecimento de mundo. Assim, o melhor desempenho das crianças nas perguntas literais possivelmente está relacionado ao fato dessas perguntas serem menos complexas de responder, exigindo da criança mais da memória do que das relações com o conhecimento de mundo que a criança precisa estabelecer.

A partir do exposto, conclui-se que, para a presente pesquisa, a escolaridade se apresenta como fator determinante para o melhor desempenho dos participantes, mas a condição experimental não teve a mesma influência.

6.2 A PRODUÇÃO ESCRITA DE RESUMOS DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTO

É importante lembrar que, para esta tarefa, os resumos foram classificados em três níveis, sendo o Nível 1 considerado não resumo, o Nível 2 é o resumo problemático e o Nível 3 é o resumo adequado. Esta categorização é de natureza hierárquica e consistiu em uma análise global de todo o texto, considerando as instâncias apontadas na literatura como relevantes para a escrita de resumos (MOKEDDEN; HOUCINE, 2016; SPINILLO, 2009; TAYLOR, 1986).

Foi possível observar que, para as crianças do 3º ano, os resumos do texto narrativo se concentraram no Nível 1, sendo raros aqueles no Nível 3; em contrapartida, os resumos do texto expositivo se concentraram mais no Nível 3, sendo poucos os construídos no Nível 1. Com relação às crianças do 5º ano, foi possível observar que a maior parte dos resumos produzidos por elas se concentraram no Nível 3, para ambos os tipos de textos. A partir disso, conclui-se que a escrita de resumos do texto expositivo é uma atividade mais fácil que a escrita de resumos de texto narrativo para crianças em anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que com o avanço da escolaridade a escrita de resumos elaborados é observada em relação a ambos os tipos de texto, ou seja, a diferença entre eles desaparece.

Com relação aos níveis dos resumos, observou-se que, para as crianças do 3º ano, não houve diferenças significativas entre os níveis, ou seja, os resumos das crianças tendiam a se distribuir de forma semelhante entre os três níveis. Para as crianças do 5º ano, foi possível identificar diferenças significativas entre os Níveis 1 e 3 e entre os Níveis 2 e 3, indicando que resumos do Nível 3 se sobressaíram em relação aos demais níveis. Outra informação relevante é que o 5º ano fez resumos mais elaborados do que o 3º ano em ambos os tipos de textos. Ademais, o 3º ano produziu mais resumos no Nível 1, enquanto que o 5º ano produziu mais resumos no Nível 3.

Com relação ao tipo de texto, observou-se que os resumos do texto narrativo se concentraram no Nível 1; já os resumos do texto expositivo se concentraram no Nível 3. Ou seja, para o texto narrativo, a maior parte das produções das crianças são não resumos; enquanto que para o texto expositivo, a maior parte das produções são resumos adequados. Ademais, a maior frequência de resumos Nível 1 está relacionada ao texto narrativo; enquanto a maior frequência dos resumos Nível 2 e 3 foram produções do texto expositivo. Observa-se, assim, que os resumos do texto expositivo são mais elaborados que os do texto narrativo, sendo isso observado em relação às crianças do 3º ano e não em relação às crianças do 5º ano cujos resumos em relação aos dois tipos de textos não se diferenciavam, sendo elaborados. Importante comentar que o resultado em relação às crianças do 5º ano foi também observado por Taylor (1986) com crianças de faixa etária e ano escolar semelhantes.

Em relação às crianças do 3º ano que produziram resumos de texto expositivo melhor que o narrativo, é possível supor que tal resultado estaria associado às características dos tipos de textos. Escrever resumo do texto expositivo pode ter sido mais fácil porque as relações de causalidade são mais evidentes do que as relações de causalidade presentes no texto narrativo, ou porque este tipo de texto não possui uma sequência temporal como existe no texto narrativo. Ademais, conforme observado por Fayol (1986), apesar da criança ter conhecimento acerca da

estrutura narrativa desde os seis/sete anos, a hierarquia dos elementos constitutivos da narrativa aplicados à produção escrita só se constitui de forma consciente na criança a partir dos onze anos.

Percebe-se, portanto, que escrever resumos de texto expositivo foi mais fácil, tanto para o 3º como para o 5º ano e que a escrita de resumos melhora com o avanço da escolaridade, corroborando com os achados de Vieiro e García-Madruga (1997) que, em pesquisa realizada com crianças de 3º e 5º ano, identificaram que a escolaridade foi fator determinante na produção dos resumos, sendo o desempenho do 5º ano melhor que o do 3º, assim como os achados desta pesquisa.

6.3 AS RELAÇÕES ENTRE COMPREENSÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO ESCRITA DE RESUMOS

Esta seção deste capítulo final versa sobre um dos principais objetivos deste estudo: examinar se a produção escrita de resumos teria papel facilitador na compreensão de texto de crianças.

Conforme abordado em capítulo anterior, a literatura estudada não traz dados conclusivos referentes à relação entre a construção de resumos e a compreensão de textos. Assim, pesquisas como as de Bensoussan e Krindler (1990), Shokrpour (2013) e Mokedden e Houcine (2016) encontraram resultados indicativos de que a escrita de resumos favorece a compreensão de textos. Em contrapartida, pesquisas como a de Taylor (1986) e a de León (1997) não são conclusivas ao que se refere às relações entre essas duas habilidades embora apontem que os resumos são mais complexos que a compreensão de textos (Taylor, 1986) e que os resumos auxiliam na construção de uma ideia condensada do texto (León, 1997).

Assim, a presente pesquisa objetivou contribuir com mais reflexões acerca dessas habilidades e de suas possíveis relações. Para tanto, os participantes foram divididos em dois grupos: no Grupo 1, os alunos primeiro construíram um resumo e depois responderam às perguntas de compreensão; no Grupo 2, os alunos apenas responderam às perguntas de compreensão. A partir disso, os dados foram analisados comparando o desempenho dos participantes na tarefa de compreensão em ambos os grupos, para identificar se o Grupo 1 apresentava desempenhos melhores nessa tarefa que o Grupo 2.

De um modo geral, os resultados mostraram que a condição experimental não teve influência no desempenho das crianças na tarefa de compreensão, sendo isso observado tanto no desempenho geral como nas interações estatísticas entre anos escolares e tipo de texto. Esse

resultado leva à conclusão de que independentemente da escolaridade dos participantes e independentemente do tipo de texto a ser compreendido, escrever resumos do texto antes de responder às perguntas não surgiu como fator que tenha facilitado a compreensão das crianças. No entanto, foi possível observar que as crianças do 5º ano que tiveram bom desempenho na compreensão de texto, escreveram resumos adequados. Discussões sobre esse resultado em específico serão aprofundadas posteriormente.

O resultado relacionado à não relação entre compreensão e produção de resumo vai de encontro aos resultados obtidos por Mokedden e Houcine (2016) e de Shokrpour (2013) que, em trabalhos semelhantes a este, identificaram que escrever resumos favorece a compreensão de textos. Contudo, os resultados obtidos corroboram aqueles obtidos em outros estudos, como os de Léon (1997) e de Taylor (1986).

Contudo, é necessário discutir acerca da relação entre escrita de resumo e compreensão de texto de forma mais detalhada e considerando os tipos de texto e ano escolar.

No que tange às crianças do 3º ano, não foi possível identificar qualquer relação entre a escrita de resumos e a compreensão de textos, uma vez que para este ano escolar as duas habilidades parecem ser independentes, sendo a compreensão mais fácil que a escrita de resumos nos dois tipos de texto.

Contudo, quanto ao 5º ano, o padrão de resultados é um pouco diferente. De forma semelhante ao que foi observado com as crianças do 3º ano, no 5º ano tanto em relação ao texto narrativo como em relação ao expositivo, muitas das crianças tiveram desempenho melhor na tarefa de compreensão do que na tarefa de escrita de resumos, uma vez que apresentaram desempenho bom ou regular na compreensão e um desempenho fraco na escrita de resumos. Essa não correlação entre essas habilidades corrobora os dados obtidos por Bensoussan e Krindler (1990) e por Mokedden e Houcine (2016), que revelaram que escrever resumos é uma atividade mais complexa que responder a questões de compreensão; e com os estudos de Taylor (1986) que constatou que a escrita de resumos exige capacidades além da compreensão de textos.

Contudo, há uma diferença entre os anos escolares. Os dados mostraram que entre as crianças do 5º ano é importante olhar para um grupo específico de participantes: aqueles que tiveram um bom desempenho na tarefa de compreensão, quer no texto narrativo como no expositivo. Os dados revelaram que todas as crianças que tiveram bom desempenho na tarefa de compreensão no texto narrativo foram capazes de escrever resumos adequados; e que a maioria das crianças que tiveram um bom desempenho na tarefa de compreensão do texto expositivo foram capazes de escrever resumo adequados. Tal resultado indica haver alguma

associação entre essas duas habilidades, corroborando também com a pesquisa de Mokedden e Houcine (2016), ao afirmar que estudantes que produziram bons resumos tiveram bons escores na tarefa de compreensão.

Do ponto de vista do desenvolvimento, esta pesquisa oferece uma reflexão interessante ao indicar que, inicialmente, as habilidades de compreensão e escrita de resumos não se correlacionam, sendo a compreensão desenvolvida antes da escrita de resumos, mas que, com o avanço da idade e da escolaridade, essas duas habilidades passam a se relacionar.

Esses dados propiciam uma reflexão: o desempenho do 5º ano, em ambas as atividades, é mais elaborado que o do 3º ano, sendo essa diferença capaz de tornar as relações entre produção de resumos e compreensão de textos, de modo geral, estatisticamente significativa para ambos os tipos de textos. É certo que a presente pesquisa não avaliou o avanço da idade em si, mas a diferente escolaridade requer que os alunos do 5º ano sejam mais velhos que os do 3º ano.

A partir do exposto, evidencia-se que a associação entre a produção de resumos se relaciona com o bom desempenho na compreensão de textos (narrativos e expositivos) especificamente no 5º ano, mas que não é observada entre as crianças do 3º ano.

Possivelmente, uma das razões pelas quais as relações entre escrita de resumos e compreensão de textos não seja sistematicamente observada em todos os estudos da área seja devido ao fato de que esta relação se altera dependendo da faixa etária e da escolaridade.

Assim, o papel desempenhado pela escrita de resumos na compreensão de textos precisa ser mais examinado. De um lado há estudos como o de Léon (1997) que não encontrou relações entre essas habilidades, mas identificou que a produção de resumos auxilia o leitor a ter uma visão reduzida e organizada do texto, facilitando a identificação das ideias centrais do que é nele veiculado. Por outro lado, o estudo de Shokrpour (2013) conclui que a escrita de resumos favorece a compreensão. Bem como, no estudo de Mokedden e Houcine (2016) em que é possível identificar que as relações entre resumo e compreensão foram tão evidentes que tanto os participantes que desenvolveram bons resumos como os que desenvolveram resumos intermediários, tiveram bons escores na atividade de compreensão; em contrapartida, os participantes que construíram resumos limitados, tiveram baixos escores na atividade de compreensão. Assim, as autoras concluem que essas habilidades são correlacionadas apenas a partir de que escrever bons resumos é um indicador de uma boa compreensão, conclusão esta que também foi possível chegar através desta pesquisa. O contrário, contudo, não foi observado, ou seja, boa compreensão não indica necessariamente a escrita de bons resumos.

6.4 PESQUISAS FUTURAS

Os resultados desta pesquisa possibilitam reflexões que inquietam e que trazem diversas possibilidades de questionamentos e necessidade de pesquisas futuras. Inicialmente, tem-se a refutação da hipótese aqui proposta: que a produção de resumos facilitaria a compreensão de textos. Resultado este que vai de encontro aos achados de Mokedden e Houcine (2016) e de Shokrpour (2013).

Os resultados derivados da análise da escrita de resumos permitem compreender um pouco mais acerca desta habilidade e que a produção de resumos exige capacidades mais complexas que a compreensão de textos, corroborando com os estudos de Taylor (1986) e que os resumos melhoram conforme as crianças avançam na escolaridade, assim como foi observado nos estudos de Vieiro e García-Madruga (1997).

No que diz respeito às relações entre produção de resumos e compreensão de textos, observou-se que, à medida que a criança apresentava melhor desempenho na atividade de compreensão, melhores foram os desempenhos na tarefa de produção de resumos, corroborando com os achados de Mokedden e Houcine (2016). Ademais, algumas crianças tinham bons escores na atividade de compreensão, mas não conseguiam desenvolver resumos, demonstrando, mais uma vez, o quão mais complexo é a habilidade de produzir resumos.

Colocando os dados desta investigação no cenário de outras pesquisas sobre este mesmo tema, observa-se que ainda é necessário esclarecer as relações entre compreensão e escrita de resumos. Para contribuir com este campo de investigação, a presente pesquisa poderia ser replicada com crianças do 2º ano e com crianças do 6º ano para verificar se o padrão de relações aqui observado se manteria, ou seja: escrita de resumos e compreensão são independentes no início da escolaridade, sendo a compreensão mais fácil que a escrita de resumos; e escrita de resumos e compreensão se relacionam com o avanço da escolaridade, de forma que quem faz bons resumos também é capaz de ter um bom nível de compreensão.

Contudo, mesmo existindo uma correlação entre ambas as habilidades, a possível contribuição da escrita de resumos sobre a compreensão não fica, ainda, completamente evidenciada. Talvez um estudo mais esclarecedor fosse aquele em que o planejamento experimental consistisse em formar três grupos de crianças com diferentes níveis de escrita de resumo (bom, regular e fraco) e fossem comparadas na habilidade de compreender textos. Tal estudo poderia incluir uma análise da compreensão a partir de dois métodos: o de perguntas e o de reprodução.

Outra possibilidade de investigação seria avaliar resumos antes e depois de uma tarefa de compreensão. Neste caso, parte dos dados coletados nesta presente investigação poderiam compor esta futura pesquisa, sendo a ela acrescentado um grupo de crianças que tivessem escrito resumo após responderem perguntas sobre o texto. Neste caso, poderia ser que responder perguntas facilitasse a escrita do resumo. Se isso fosse evidenciado, estar-se-ia diante de uma sequência didática para o desenvolvimento da escrita de resumos.

Para ampliar o conhecimento sobre este tema, poderia ser interessante realizar pesquisa com o objetivo de explorar outro tipo de texto, como o texto argumentativo. Sabe-se que pesquisas que envolvem a compreensão de textos em crianças são desenvolvidas, em geral, utilizando o texto narrativo ou texto expositivo (e.g., BAŞTUĞ, 2014; MCNAMARA, OZURU; FLOYD, 2011), algumas que utilizam os dois tipos de textos de forma conjunta (e.g. ÇAKIR, 2008; JOU; SPERB, 2009), mas, são raros os estudos que avaliam a compreensão utilizando textos argumentativos (e.g. SPINILLO; ALMEIDA, 2014; QUEIROZ, 2017), sendo mais escassos ainda os estudos que relacionam a compreensão e a produção de resumos neste tipo de texto.

Conforme abordado anteriormente, ainda são raros os estudos, principalmente no Brasil, que examinem a importância da escrita de resumos. No entanto, diversos autores apontam que os resumos são indicadores da compreensão de texto do escritor, podendo ser uma habilidade a ser explorada tanto nas escolas como em outras situações cotidianas (e.g. BEHAN; DEWITT, 2006; BRAXTON, 2009; KATO, 2018; MACHADO, 2010; NANBA et al., 2020; OLATUNJI, 2011; SILVA; DA MATA, 2002; SPINILLO; CÂMARA, 2021, no prelo; VAN DJIK, 2000). Aprofundando a importância do resumo, Spinillo (2009) compreende que esta atividade pode ter duas funções: expressar a capacidade de compreensão de um indivíduo e também pode ser um recurso para auxiliar a compreensão; esta última função foi a explorada nesta pesquisa, não ficando totalmente esclarecida esta questão.

O presente trabalho, entretanto, indica um aspecto de desenvolvimento na relação entre escrita de resumos e compreensão de textos; e contribui, ainda, com informações acerca da produção escrita de resumos que é tema ainda pouco investigado no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALEXOPOULU, A. El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. **XXI Congreso Internacional de la ASELE**. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Salamanca. p. 97-110, 2010.
- ALMEIDA, D. D. **Relações entre compreensão leitora e tipos de textos em diferentes situações de investigação**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2020.
- ÁLVAREZ ANGULO, T; RAMÍREZ BRAVO, R. El texto expositivo y su escritura. **Revista Folios**, n. 32, p. 73 - 88, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>.
- ÂNGULO, T. A. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. **Didáctica**, 8, p. 29-44, 1996.
- BARETTA, D.; PEREIRA, V. W. Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. **Signo**, 43 (77), p. 53 – 61, 2018.
- BAŞTUĞ, M. Comparison of Reading Comprehension with respect to Text Type, Grade Level and Test Type. **International Online Journal of Educational Sciences**, v.6, n.2, p. 281-291, 2014.
- BEHAN, L.; DEWITT, S., L. Summary writing. **The Ohio State University at Marion**. Disponível em: <http://english.dc-marion.ohio-state.edu/summary.htm>, 2006.
- BENSOUSSAN, M.; KREINDLER, I. Improving advanced reading comprehension in a foreign language: summaries vs. short-answer questions. **Journal of Research in Reading**, 13 (1), p. 55-68, fevereiro, 1990.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 11 (2), p. 253-272, 1998.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, 6 (1), p. 51-62, 2001.
- BRAXTON, D. M. **The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth- and fifth- grade students in an urban, title 1 school**. Dissertação, University of Maryland, Department of Curriculum and Instruction, 2009.
- CADIME, I. M. D. **Avaliar leitura no 1º ciclo do Ensino Básico: construção e validação do TCL – Teste de Compreensão Leitora**. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Portugal, 2011.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. The develop of comprehension skills. In: NUNES, T.; BRYANT, P. **Handbook of children's literacy**. Kluwer Academic, Dordrecht, p. 155 – 180, 2004.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Reading comprehension difficulties. In: NUNES, T.; BRYANT, P. **Handbook of children's literacy**. Kluwer Academic, Dordrecht, p. 313-338, 2004.

CAIN, K.; OAKILL, J. Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. **British Journal of Educational Psychology**, 76, p. 697-708, 2006.

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

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico**, 48 (1), p. 40-49, 2017.

CORSO, H. V., PICCOLO, L. R., MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. **COMTEXT – Avaliação da Compreensão de Leitura Textual**. Coleção ANELE, Vetor: São Paulo, volume 2, 2017.

CORSO, H. V.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. **Psico**, 46 (1), 68 – 78, 2015.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, 4 (2), p. 22-32, 2012.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. In: ROAZZI, A.; JUSTI, F. R. R.; SALLES, J. F. (Orgs.). **A aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas**. Editora: Vetor, p. 83 – 108, 2013.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2002, Belo Horizonte. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, CD-ROM. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2002.

COSTA-PEREIRA, T.; SOUSA, O. Ler e escrever para construir conhecimento: um projeto de intervenção no ensino básico. **VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa**, 2018.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. **Revista CEFAC**, 18 (4), 2016.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), 237-245, 2006.

DIAS, M. G. B. B.; MORAIS, E. P. M.; OLIVEIRA, M. C. N. P. Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 47 (4), p. 13 – 22, 1995.

FAYOL, M. Le récit et sa construction: Une approche de psychologie cognitive. **Revue française de pédagogie**, 76, p. 94 – 96, 1986.

FERREIRA, S. P. S.; DIAS, M. G. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em estudo**, 7 (1), 39 – 49, 2002.

GONZÁLEZ, J. P.; DOMÍNGUEZ, M. E. Un estudio del texto expositivo. Aportes desde la revisión documental. **Lengua y habla**, nº 10, p. 51-62, 2006.

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

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

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

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

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

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

KATO, M. Providing comprehension clues in L1 to Japanese EFL summary writers: do they help? **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, 7 (5), p. 12-21, 2018.

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

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

KINTSCH, W.; KOZMINSKY, E. Summarizing stories after reading and listening. **Journal of Educational Psychology**, 69 (5), p. 491-499, 1977.

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

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

LÉON, J. A. The effects of headlines and summaries on news comprehension and recall. **Reading and Writing**, 9, p. 85-106, 1997.

LOPES, M. M. **Consciência metatextual, compreensão leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Alegre, 2015.

LOPES, M. M. Avaliação de resumo – Quando o instrumento se impõe na criação de um referencial de análise. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs.). **Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal**. Vitória da Conquista: Editora Fonema e Grafema, p. 363 – 379, 2020.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-162, 2010.

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

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-36, 2010.

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

MOKEDDEN, S.; HOUCINE, S. Exploring the relationship between summary writing ability and reading comprehension: toward an EFL writing-to-read instruction. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, 7 (2), p. 197-205, March, 2016.

MUNIZ, L. C. Por que temos vermes? **Revista CHC**, Departamento de Helminologia, Fundação Oswaldo Cruz, edição: 165, 2006.

NANBA, H.; HIRAO, T.; FUKUSHIMA, T.; OKUMURA, M. Text Summarization Challenge: An Evaluation Program for Text Summarization. In SAKAI et al. (eds.) **Evaluating Information Retrieval and Access Tasks**, The Information Retrieval Series 43, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-15-5554-1_3

OAKHILL, J; CAIN, K; MCCARTHY, D. Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. In: O'BRIEN, E. J; COOK, A. E; LORCH, R. F. (Orgs.). **Inferences during reading**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 140-159, 2015.

OAKHILL, J; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In: CORNOLDI, C; OAKHILL, J. (Orgs.), **Reading comprehension**

difficulties: processes and intervention. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 69-92, 1996.

OLATUNJI, S. O. Reading comprehension and summary skills. IN: OLAOSUN, I., OLANREWAJU, E.M.; ODEKUNLE, O.A. (Eds.). **English Language and Communication Skills for Tertiary Education**, Ibadan: Joytal Educational Services, p. 203-226, 2011.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. In SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Eds.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção.** São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 47 – 78, 2009.

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

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

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1983.

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

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

ROSADO, E. P. S. Ensino Médio Redação Livro 1. **Sistema de Ensino Poliedro.** São Paulo: São José dos Campos, 2014.

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

SANTOS, M. R. M. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2008.

SHOKRPOUR, N. The effect of summary writing as a critical reading strategy on reading comprehension of Iranian EFL learners. **Journal of studies in Education**, 3 (2), p. 127-138, 2013.

SILVA, J. Q.; DA MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, 6 (11), p. 123-133, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. C. F. C.; CORREA, J. Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. **Psicologia em Pesquisa**, 1 (2), p. 32-40, 2007.

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

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia**, 42 (1), p. 29-40, 2008.

SPINILLO, A. G. “Eu sei fazer uma história ficar pequena”. A escrita de resumo por crianças. **Revista Interamericana de Psicologia**, 43 (2), p. 362-373, 2009.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. Em: MOTA, M. P. E.; SPINILLO, A. G. (orgs.) **Compreensão de textos: processo e modelos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013.

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

SPINILLO, A. G.; CÂMARA, B. B. A. Como avaliar a escrita de resumos produzidos por crianças. In.: SALLES, J. F.; NAVAS, A. L. **Instrumentos de avaliação da linguagem oral e escrita em crianças e adolescentes: panorama nacional**. São Paulo: Vetor Editora, 2021, no prelo.

SPINILLO, A.G.; CORREA, J. Como avaliar a produção de textos narrativos em crianças: considerações acerca dos instrumentos adotados em pesquisas na área. In PEREIRA, V.W.; GUARESI, R. (Orgs.). **Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal**. Vitória da Conquista: Editora Fonema e Grafema, p. 328-368, 2020.

SPINILLO, A. G; HODGES, L. V. S. D. Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.28, n.4, p. 381-388, 2012.

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

SPINILLO, A. G., HODGES, L. V. S. D.; ARRUDA, A. S. Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32 (1), p. 45-51, 2016.

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

TAYLOR, K. K. Summary writing by young children. **Reading research quartel**, XXI/2, p. 193-208, 1986.

TORRES, L. T. G., VALBUENA, M. E. F.; ARISTIZÁBAL, C. P. D. Comprensión y producción textual narrativa em estudiantes de educación primaria. **Revista Colombiana de Psicología**, 24 (1), p. 61-83, 2015.

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

VAN DIJK, T. A. **Text and context**. Londres: Longman, 1976.

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

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2000.

VAN DIJK, T. A; KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983. Disponível em:

<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>

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

VIEIRA, A. G. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14 (3), p. 599-608, 2001.

VIEIRO, P.; GARCÍA-MADRUGA, J. An analysis of story comprehension through spoken and written summaries in school-age-children. **Reading and Writing**, 9, p. 41-53, 1997.

WALLACE, R.; PEARMAN, C.; HAIL, C.; HURST, B. Writing for comprehension. **Reading horizons**, 48, setembro/outubro, p. 40-56, 2007.

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

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

ANEXO A – TEXTO NARRATIVO

CORSO, H. V., PICCOLO, L. R., MINÁ, C. S; SALLES, J. F. **COMTEXT – Avaliação da Compreensão de Leitura Textual**. Coleção ANELE, Vetur: São Paulo, volume 2, 2017.

O Coelho e o Cachorro

335 palavras

Eram dois vizinhos. O primeiro vizinho comprou um coelhinho para os filhos. Os filhos do outro vizinho pediram um bicho para o pai. O doido comprou um pastor alemão.

Papo de vizinho:

- Mas ele vai comer o meu coelho.

- De jeito nenhum. Imagina. O meu pastor é filhote. Vão crescer juntos, ficar amigos.

E parece que o dono do cachorro tinha razão. Juntos cresceram e amigos ficaram. Era normal ver o coelho no quintal do cachorro e vice-versa. As crianças estavam felizes.

Eis que o dono do coelho foi passar o final de semana na praia com a família e o coelho ficou sozinho. Isso na sexta-feira. No domingo, de tardinha, o dono do cachorro e a família tomavam um lanche, quando entra o pastor alemão na cozinha. Surpresa geral.

Trazia o coelho entre os dentes, todo imundo, arreventado, sujo de terra e, é claro, morto. Quase mataram o cachorro.

- O vizinho estava certo... E agora, meu Deus?

A primeira providência foi bater no cachorro, expulsá-lo de casa, para ver se ele aprendia um mínimo de civilidade e boa vizinhança. Mais algumas horas e os vizinhos iam chegar. E agora? Todos se olhavam.

Não se sabe exatamente de quem foi a ideia, mas era infalível. Deram um banho no coelho, deixaram-no bem limpinho, secaram o bicho com um secador de cabelo, e o colocaram na casinha do quintal. Até perfume colocaram no falecido.

- Ficou lindo, parece vivo – diziam as crianças.

Umás três horas depois eles ouvem a vizinhança chegar. Notam os gritos das crianças.

- Descobriram!

Não deram cinco minutos e o dono do coelho veio bater à porta. Branco, lívido, assustado. Parecia que tinha visto um fantasma.

- O que foi? Que cara é essa?

- O coelho... O coelho...

- O que tem o coelho?

- Morreu!

Todos:

- Morreu? Inda hoje de tarde parecia tão bem...

- Morreu na sexta-feira!

- Na sexta?

- Foi. Antes de a gente viajar as crianças enterraram ele no fundo do quintal!

ANEXO B – TEXTO EXPOSITIVO

MUNIZ, L. C. Por que temos vermes? **Revista CHC**, Departamento de Helminologia, Fundação Oswaldo Cruz, edição: 165, 2006.

Por que temos vermes?

364 palavras

Jeca Tatu era um matuto que vivia magro e cansado de tanto verme que tinha. Mas, o Jeca não era daquele jeito, apenas estava assim. Repare que a diferença entre ser e estar é muito grande, porque dificilmente nascemos doentes, e sim ficamos doentes. Algumas vezes, as doenças são causadas por vermes. E por quê?

Temos vermes por diversas razões e todas elas estão ligadas à falta de saneamento básico, de higiene, de cuidado com os alimentos ingeridos ou por hábitos alimentares favoráveis ao verme, como o consumo de carnes cruas.

Boa parte dos vermes tem um ciclo de vida que inclui três fases: ovo, larva e fase adulta. Em muitas vezes, o ser humano é infectado pela fase do ovo. É o caso de um verme que, ao se desenvolver, transforma-se na popular lombriga. O ovo desse verme entra no organismo quando colocamos a mão suja de terra na boca ou quando ingerimos vegetais que não foram lavados de forma correta. Dentro do nosso corpo, a larva sai do ovo, cresce e se transforma na lombriga.

No caso do Jeca Tatu, o verme que o deixou doente foi outro. A larva desse verme vive no solo e penetra diretamente na pele. Se não se tratar, a pessoa fica fraca, sem ânimo e com a pele amarelada. Por isso a doença é conhecida como amarelão.

Os vermes são parasitos, animais que, em geral, dependem da relação com outros seres para viver. Eles podem se hospedar no organismo de diversos animais, como bois, aves e peixes. Por isso, podemos, também, contrai-los comendo carnes cruas ou malcozidas.

Verminose não é só uma doença, é, também, mais um fator de atraso para o desenvolvimento do país. Afinal de contas, além de correrem o risco de ficar seriamente doentes, as pessoas que têm vermes gastam dinheiro com remédios, assistência médica e, muitas vezes, por estarem abatidas pela doença, deixa de ir à escola ou ao trabalho.

O combate às verminoses começa com a boa educação sanitária - que faz as pessoas serem mais informadas e saberem como prevenir doenças - e continua com investimentos, por parte dos governantes, em saneamento, para melhorar a qualidade de vida da população.