

Diagnóstico da compreensão textual de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

*Patricia Maria Costa Santos Guimarães
Thamires de Abreu Emmerick
Aline Lacerda Vicente
Adriana Benevides Soares*

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo avaliar o desempenho de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na tarefa de compreensão textual. Participaram da pesquisa 126 alunos, de ambos os sexos, matriculados em uma escola pública do Rio de Janeiro. Para a realização da pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de compreensão de texto nos quais as crianças deveriam realizar a leitura do texto e em seguida responder a questões a ele relacionadas. Observou-se que os alunos do 5º ano tiveram um desempenho melhor do que os alunos do 4º ano em todos os níveis de compreensão de texto nos dois instrumentos. Diante dos resultados obtidos, pode-se dizer que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental apresentam características de compreendedores de texto mais habilidosos que os alunos do 4º ano. Percebe-se a importância de ser trabalhada a leitura de diversos tipos de texto, no âmbito escolar, desde a Educação Infantil e ressalta-se ainda a relevância do ensino de estratégias necessárias para uma compreensão textual proficiente.

Palavras-chave: Compreensão da leitura, ensino fundamental, rendimento escolar.

Diagnosis of text comprehension: a study with students in 4th and 5th year of elementary school

Abstract:

In this study we aim at evaluating the performance of students in 4th and 5th year of elementary school in the task of comprehension. The participants were 126 students of both sexes enrolled in a public school in Rio de Janeiro. We used two instruments to evaluate text comprehension: children should read the text and then answer questions related to it. It was observed that the students in 5th grade performed better than students in years 4^o at all levels of text comprehension in the two instruments. Based on these results, we can say that students in the 5th year of elementary school reveal a better comprehension of texts than the students of 4th year. We perceive the importance of reading activities, in the school, since kindergarten. Besides, it is important to note the importance of teaching strategies necessary for proficient reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, elementary education, academic achievement.

Diagnóstico de la comprensión de texto de alumnos de 4º y 5º grados de Enseñanza Primaria

Resumen

Este trabajo tuvo el objetivo de evaluar el rendimiento de alumnos de 4º y 5º grados de Enseñanza Primaria en comprensión de texto. Participaron de la investigación 126 alumnos, de ambos sexos, matriculados en una escuela pública de Rio de Janeiro. Para realizar el estudio se utilizaron dos instrumentos de comprensión de texto en que los niños deberían realizar la lectura y en seguida responder a preguntas sobre el texto leído. Se observó que los alumnos de 5º grado tuvieron mejor rendimiento que los alumnos de 4º grado en todos los niveles de comprensión de texto en los dos instrumentos. Frente a los resultados obtenidos se puede afirmar que los alumnos de 5º grado de Enseñanza Primaria presentan características de quien comprende texto de forma más habilidosa que los alumnos de 4º grado. Se nota la importancia de trabajar la lectura de diversos tipos de texto en ámbito escolar, desde la Educación Infantil e se resalta la relevancia de la enseñanza de estrategias necesarias para una comprensión textual competente.

Palabras clave: Comprensión de textos, enseñanza primaria, rendimiento escolar.

Introdução

Os indivíduos, desde seu nascimento, realizam a leitura do mundo externo através de suas experiências vividas. Essa leitura que é realizada com base na experiência ocorre para buscar a compreensão da situação, ou seja, a busca de um significado. Desta forma, desde o início de sua vida, a criança vai aprendendo e desenvolvendo formas de se comunicar com o ambiente social.

A leitura é um instrumento fundamental no processo de aprendizagem da criança no seu meio social e cultural. Entretanto, a ação de ler e compreender não é tão simples, ela vai muito além da decifração dos signos e da junção das palavras e frases, requerendo que o leitor compreenda o que foi lido, sendo capaz de atribuir um significado a sua leitura, contextualizando as informações do texto com as suas vivências (Oliveira & Santos, 2005).

Ao ingressar na escola, a criança já traz consigo uma grande bagagem de experiências e conhecimentos sobre o mundo. Neste rol de conhecimentos traz também experiências com a leitura e a escrita, pois, muitas vezes, foi oportunizado a ela o convívio com práticas de letramento. Para Soares (2002, p. 72), o letramento

É o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. As práticas de letramento são modelos construídos para os usos culturais em que são produzidos significados na base da leitura e da escrita.

Assim, a possibilidade de vivenciar situações que envolvam a leitura e a escrita de um texto, como, por exemplo, ouvir uma história e ver alguém lendo contribui para a aquisição da leitura e da escrita. Percebe-se, então, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode ser viabilizado quando a criança tem acesso a alguma prática cultural presente no cotidiano que valoriza essas habilidades (Solé, 1998). Nessa perspectiva, estudar os processos de leitura e compreensão de textos em crianças cursando o Ensino Fundamental torna-se crucial, já que é nessa etapa do desenvolvimento que a criança passa a ter um maior contato com essas atividades e que o contexto social e escolar passa a requerer a aquisição dessas habilidades (Dias, 2000; Mota, Anibal, & Lima, 2008).

Referencial teórico

Brandão e Spinillo (1998) e Spinillo e Mahon (2007) sustentam que o processo de compreensão textual envolve uma ampla gama de aspectos desde a construção de significados até a integração entre o conhecimento prévio do leitor e as informações dadas no texto. Ademais, uma compreensão proficiente requer que o leitor seja capaz de estabelecer inferências e de reconhecer e selecionar as informações importantes apresentadas no texto. Todos esses aspectos consistem em habilidades gerais pertinentes à compreensão

de textos, tendo em vista a necessidade de tornar a informação transmitida pelo autor coerente para o leitor.

Percebe-se, portanto, que a compreensão textual envolve diversos processos cognitivos que funcionam simultaneamente e que se inter-relacionam. Os processos básicos de leitura, como, por exemplo, o reconhecimento das palavras e o acesso ao seu significado, apesar de relevantes, não são suficientes, é necessário o estabelecimento de inferências, as habilidades linguísticas gerais, as habilidades de memória e o conhecimento de mundo. Esses processos cognitivos de alto nível em sintonia auxiliam na construção global do texto (Salles & Parente, 2002). É importante ressaltar que, além dos processos anteriormente citados, a maturidade do leitor também é um fator envolvido na compreensão textual (Flavel, Miller, & Miller, 1999; Cole & Cole, 2003).

Quanto à maturidade do leitor, constata-se que, à medida que a criança vai se desenvolvendo, ela vai amadurecendo seu aparato biológico e conhecendo elementos do mundo. Nesse sentido, a criança precisa vivenciar situações em que outros indivíduos estejam realizando a leitura para servir-lhe de modelo. Ela também precisa experimentar as situações de leitura e compreensão textual para desenvolver e ampliar estas habilidades: aprender a decodificar, formular hipóteses, inferir sobre o assunto, monitorar sua compreensão – desenvolver estratégias para este monitoramento, enfim características importantes para a formação de um leitor autônomo (Solé, 1998).

Santa Clara, Ferro e Ferreira, (2004) e Lima (2007) sustentam que o ato de ler é uma prática cultural e o seu aprendizado é um processo de apropriação social. Sendo assim, a leitura, assim como a escrita, depende do ensino e da sistematização de conhecimentos. A criança deve ser estimulada desde cedo a presenciar momentos de leitura propiciados pelas práticas de letramento para adquirir comportamentos necessários a esta prática. É na interação comunicativa que os sentidos são descortinados e integrados ao universo psíquico da criança.

De acordo com Soares, Teixeira e Mota (2010), à medida que o indivíduo lê, atribuindo significado ao que é lido, conectando suas representações às informações que encontra no texto, tem a possibilidade de expandir o seu conhecimento. À medida que ocorre a integração entre o conhecimento prévio do leitor e as informações obtidas no texto, há a possibilidade de se refletir, de se posicionar de forma crítica tanto diante de um texto como diante de outras situações de forma mais segura e com maiores possibilidades de argumentação.

Gomes e Boruchovitch (2005) afirmam que a leitura de um texto ou de uma dada situação vem sempre caracterizada pela intenção de compreender os sentidos. Quando nos empenhamos numa situação que envolva a leitura, nossa meta é entender o que o autor nos apresenta. Lima (2007) também sustenta que, quando não há compreensão do significado do que está escrito, não existe possibilidade de apropriação do significado e, portanto, não há leitura.

Segundo Miguel (2002), para haver compreensão na leitura, é necessário o estabelecimento de relações entre os significados para que aos poucos seja possível construir ideias mais amplas e globais sobre o que foi lido. Na medida em que lemos, os significados que nos são apresentados vão se relacionando e formam ideias. A partir das ideias formadas, o encadeamento entre elas permite a formação da microestrutura. Quando estas microestruturas se integram, tem-se a integração dos significados das partes do texto, de maneira que é possível extrair toda a ideia global do texto (macroestrutura), isto é, o sentido da estrutura do texto.

Ainda segundo Miguel (2002), para que o significado global seja compreendido, os elementos do texto devem estar dispostos de forma coesa e integrada. A compreensão resulta então da interação entre o leitor e o texto, ou seja, do emparelhamento da representação do autor à representação de significados que o leitor constrói.

Gradativamente vamos construindo níveis de representação que cumprem diferentes funções na compreensão. De acordo com Kintsch (1998), existem três níveis de representação do texto. O nível da representação da estrutura superficial consiste na identificação de palavras, do significado da palavra e da conexão entre elas, formando as microproposições. O nível de base da representação do texto, de acordo com Miguel (2002), é o primeiro nível de compreensão do texto, permitindo lembrar, sintetizar e responder questões referentes ao próprio texto. Nesta representação, podemos encontrar a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura. O nível da representação do modelo da situação diz respeito ao segundo nível de compreensão. É o momento em que ocorre a integração entre as informações contidas no texto e os conhecimentos e experiências do sujeito. De acordo com Salles e Parente (2002), o que se representa é compreensão percebida do texto. Esse novo conhecimento passa a fazer parte do acervo de conhecimentos do indivíduo e permite que ele possa utilizá-lo em diferentes situações, inclusive inferindo e relacionando a outras ideias e situações.

Os níveis de representação do texto cumprem diferentes papéis no processo de compreensão e memorização (Vilaseca, 1999). A representação superficial estaria relacionada à decodificação/identificação/reconhecimento de palavras. As paráfrases ou frases com o mesmo significado encontrado no texto, mas colocadas de forma diferente, estariam relacionadas à base do texto. As inferências e as orações novas são geradas no nível da representação do modelo de situação (Kintsch, 1998). Esses níveis de representação não são estanques; eles interagem durante o processamento do texto. De acordo com Kintsch (1998), a ideia que é construída a cada nível de representação serve de entrada (*input*) para o próximo nível. Kintsch (1998) propõe ainda três níveis de compreensão: a “Argumentação”, que diz respeito à justificativa do autor para o tema abordado; os “Detalhes”, que consistem em ideias adicionais que compõem o texto, fornecendo informações irrelevantes à com-

preensão do texto; e a “Inferência”, que se refere a conhecimentos anteriores do sujeito que devem estar disponíveis durante a leitura sendo necessários para que o leitor integre seus conhecimentos prévios às informações do texto.

Alguns estudos (Brandão & Spinillo, 1998, 2001; Salles, 2001; Spinillo e Mahon, 2007; dentre outros) têm sido feitos com estudantes do Ensino Fundamental a fim de traçar um diagnóstico acerca de sua compreensão textual. Brandão e Spinillo (1998), por exemplo, investigaram as habilidades de compreensão de textos em crianças de 4 e 6 anos. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas duas tarefas: reprodução de uma história ouvida e perguntas inferenciais sobre a mesma história. Com relação à tarefa de reprodução, as autoras constataram que a qualidade das reproduções textuais se desenvolve com a idade. Na tarefa de resposta às perguntas sobre o texto, verificaram que as crianças de 4 anos, assim como ocorreu na tarefa de reprodução, apresentam dificuldade de reproduzirem fielmente ao texto original. Esses dados indicam que a idade surge como um fator significativo no desempenho das duas tarefas de compreensão.

Brandão & Spinillo (2001), em outro estudo com crianças de 4, 6 e 8 anos e com o objetivo de identificar a existência de relação entre a produção e a compreensão de textos, pediram às crianças que criassem uma história a partir de um tema dado e solicitaram a recontagem de uma história com o mesmo tema da atividade de produção. Não foi encontrada relação entre as tarefas de produção e de compreensão, embora ambas as atividades se desenvolvam com a idade. Nesse estudo também constataram que as crianças de 4 anos realizam sua produção de forma mais elaborada do que a atividade de compreensão e, ainda, que as crianças entre 6 e 8 anos apresentaram mais elaboração na compreensão do que na produção.

Salles e Parente (2004) analisaram a compreensão da leitura textual de alunos de 2ª e 3ª séries. Cada criança, com a média de idade de 8 anos, foi solicitada a reproduzir a história lida e em seguida a responder perguntas relacionadas ao texto. Analisaram a produção do texto segundo o modelo de Compreensão Textual de Van Dijk e Kintsch (1978) e Kintsch (1998). Em média, foi identificada 21,07% da estrutura proposicional da história, sendo as macroproposições as mais encontradas. Os alunos da terceira série tiveram melhor desempenho em relação aos da segunda série no relato de microproposições e nas respostas a questões feitas. Foi encontrada uma relação entre a idade e a produção da macroestrutura e a memorização das ideias fundamentais que é determinada pelas variações de idade das crianças.

Tendo em vista a complexidade do processo de compreensão de textos, o presente trabalho objetivou comparar a compreensão textual em alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental identificando possíveis problemas de entendimento nas diferentes estruturas do texto: Macroestrutura, Argumentação, Inferência e Detalhes.

Método

Participantes

Participaram 126 alunos, de ambos os sexos, matriculados em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Rio de Janeiro, sendo 53 alunos do 4º ano (42,06%) e 73 alunos do 5º ano (57,94%). Com relação ao gênero, 45,2% eram do sexo feminino e 54,8%, do sexo masculino. A idade dos alunos variava entre nove a dezesseis anos.

Instrumentos

Foram utilizados dois questionários de compreensão textual, o Instrumento I (Moura, 2006) e o Instrumento II (Salles & Parente, 2004, adaptado por Moura, 2006). Ambos os questionários são compostos por catorze questões envolvendo os níveis de compreensão: Macroestrutura, Argumentação, Detalhe e Inferência.

O instrumento I é composto de um texto com 511 palavras e 11 parágrafos e um questionário de quatorze perguntas abertas: quatro perguntas referentes à Macroestrutura, quatro perguntas sobre Argumentação, três perguntas acerca de Detalhes e três sobre Inferências. As perguntas encontravam-se no questionário da seguinte forma: perguntas 2, 5, 7 e 11 referentes à Macroestrutura; 4, 6, 8 e 13 referem-se à Argumentação; 1, 3 e 10 são de Detalhes; 9, 12 e 14 referentes a Inferências.

O instrumento II é composto por um texto de 216 palavras e 3 parágrafos. Seu respectivo questionário apresenta 14 questões de múltipla escolha, sendo quatro de Macroestrutura, três referentes à Argumentação, três de Detalhes e quatro de Inferências. As perguntas foram dispostas no questionário da seguinte forma: perguntas 4, 6, 8 e 10 são de Macroestrutura; 2, 5 e 12 referem-se à Argumentação; 1, 3 e 14 são de Detalhes; 7, 9, 11 e 13 são de Inferências.

Procedimentos

Os alunos realizaram a atividade em sala de aula. Foi-lhes dito que a atividade era individual. Eles deveriam ler o texto e em seguida responder às respectivas perguntas. Foram também informados de que o tempo era livre para a execução da tarefa e que eles poderiam consultar o texto caso fosse necessário. Todos os cuidados éticos foram tomados. Os instrumentos I e II foram aplicados em dias diferentes, nesta ordem: 1º dia – Instrumento I e 2º dia – Instrumento II.

Apresentação dos resultados

Os dados foram analisados utilizando SPSS versão 16.0 e foram utilizados teste U de Mann-Whitney, o teste de Análise de Variância de Friedman e teste de Wilcoxon.

As Tabelas 1 e 2 mostram que os alunos do 5º ano tiveram um melhor desempenho do que os alunos do 4º ano nos dois instrumentos aplicados.

Tabela 1. Média de acertos dos alunos de 4º e 5º ano nos Instrumentos I e II

Instrumento	4º ano		5º ano	
	Média	Desvio	Média	Desvio
		Padrão		Padrão
Instrumento I	9,65	2,51	10,97	1,52
Instrumento II	11,15	2,68	12,40	2,29
TOTAL	20,77	4,55	23,37	3,17

Tabela 2. Comparação do desempenho dos alunos.

Instrumentos	Ano	Posto Médio	Soma dos Postos	U	p
Instrumento I	4º ano	50,02	2601,00	1223,00	0,001
	5º ano	72,25	5274,00		
Instrumento II	4º ano	50,67	2685,50	1254,50	0,001
	5º ano	72,82	5315,50		
TOTAL	4º ano	48,04	2498,00	1120,00	0,000
	5º ano	73,66	5377,00		

Tabela 3. Média de acertos dos alunos do 4º e 5º ano em cada nível de compreensão.

Nível	4º ano		5º ano	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
MACROESTRUTURA	0,80	0,21	0,91	0,14
ARGUMENTAÇÃO	0,63	0,22	0,77	0,13
DETALHE	0,84	0,17	0,86	0,08
INFERÊNCIA	0,54	0,23	0,64	0,21

Inicialmente verificou-se a média de acertos em cada instrumento e em seguida realizou-se o teste U de Mann-Whitney no intuito de comparar o desempenho dos alunos nos instrumentos I e II (Tabela 2).

O desempenho dos alunos do 5º ano foi superior ao desempenho dos alunos do 4º em todos os casos ($p = 0,001$) para ambos os instrumentos ($p = 0,000$) indicando uma diferença significativa entre os dois grupos.

Com a finalidade de verificar se os alunos de ambas as séries difeririam no desempenho das questões de Macroestrutura seguidas das perguntas de Inferências, Detalhe e Argumentação, a análise foi dividida em duas partes. Na primeira foram avaliados os alunos do 4º ano e na segunda, os alunos do 5º ano. Inicialmente verificou-se a média de acertos em cada nível (Tabela 3), em seguida realizou-se o teste de Análise de Variância de Friedman, também conhecida como Dupla Análise de Variância por Postos no intuito de comparar o desempenho nos níveis (Macroestrutura, Ar-

gumentação, Inferências, e Detalhes) dos alunos da 4º ano (Tabela 4).

Os alunos do 4º ano obtiveram uma média de acertos de 0,80 em perguntas de macroestrutura e média de 0,63 em perguntas referentes à argumentação. Já os alunos de 5º ano obtiveram médias de acertos 0,91 e 0,77 em perguntas de macroestrutura e argumentação, respectivamente.

A respeito da sequência de desempenho dos alunos do 4º ano e do 5º ano: Macroestrutura > Detalhes > Argumentação > Inferência, observa-se uma diferença em relação aos demais níveis em dois níveis de compreensão: Argumentação e Inferências nos alunos do 4º ano, de acordo com as médias de acertos nas perguntas referentes a estes níveis, que foram 0,63 e 0,54, respectivamente; nos alunos do 5º ano observa-se esta diferença no nível inferência segundo a média de acerto nas perguntas referentes a este nível, que foi de 0,64.

Tabela 4. Comparação do desempenho dos alunos de 4º e 5º ano em cada nível de compreensão

	4º ano						5º ano					
	Soma dos Postos	Mediana	Média dos Postos	X2 de Friedman	gl	p	Soma dos Postos	Mediana	Média dos Postos	X2 de Friedman	gl	p
Macroestrutura	173.5	0.88	3.27	75.56	3	0,001	256.5	1	3.51	106.14	3	0,001
Argumentação	106	0.71	2				169.5	0.75	2.32			
Detalhe	171	0.83	3.23				204	0.83	2.79			
Inferência	79.5	0.54	1.5				100	0.67	1.37			

Tabela 5. Comparação do desempenho dos alunos do 5º ano nos Instrumentos I e II

4º ano					5º ano			
Instrumentos	Média	Desvio Padrão	t	p	Média	Desvio Padrão	t	p
Instrumento I	9,65	2,51	-3,694	0,000	10,97	1,52	-4,925	0,000
Instrumento II	11,15	2,68			12,40	2,29		

Para comparar o desempenho dos alunos do 5º ano nos dois instrumentos utilizou-se o teste de Wilcoxon, que é uma prova não paramétrica destinada a comparar dados pareados de uma amostra obtidos em ocasiões distintas. Equivale ao teste *t* de Student para dados relacionados, mas aplicado a dados mensurados pelo menos a nível ordinal, baseando-se no sentido e na magnitude das diferenças entre os pares amostrais, conforme Tabela 5.

Constatou-se que os alunos de ambos os anos tiveram um melhor desempenho no instrumento II, que apresentava perguntas de múltipla escolha, comparado ao desempenho no instrumento I, que era composto por perguntas abertas.

Discussão dos Resultados

A partir da análise estatística dos dados coletados, observou-se que o desempenho dos alunos do 5º ano foi superior ao desempenho dos alunos do 4º em todos os casos ($p = 0,001$), para ambos os instrumentos ($p = 0,000$). Esse resultado corrobora o resultado da pesquisa realizada por Salles e Parente (2004), que verificou a compreensão de textos de alunos de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. Observa-se, assim como na pesquisa citada, que com a diferença de um ano de escolaridade ocorre uma elevação do grau de desempenho nas atividades. Pode-se dizer que esse aspecto teria relação com a maturidade dos indivíduos e com o aumento das exigências escolares de um ano para o outro, assim como também do incremento de práticas de leitura com a sequência da escolaridade.

Nesse sentido, segundo Mota (2007), cabe ainda ressaltar que o constante contato com a leitura auxilia na organização e no desenvolvimento dos processos cognitivos necessários para a compreensão textual. Esse contato pode ser mediado pelas próprias práticas sociais da leitura e escrita. A contação de histórias, o manuseio de livros e de revistas estimula ao aluno e pode corroborar para a formação de um leitor proficiente.

Quanto ao desempenho dos alunos do 5º ano no nível de compreensão de detalhes ter sido equivalente ao desempenho dos alunos do 4º ano pode-se dizer que os detalhes são componentes textuais que não interferem de

forma crucial na compreensão do texto, pois não dificultam o processamento de informações mais gerais do texto. No entanto, no nível inferência observou-se que o desempenho dos alunos do 5º ano foi superior ao desempenho dos alunos do 4º ano. Para realizar inferências, é necessário que os alunos possuam conhecimentos sobre o mundo adquiridos por meio de suas vivências, experiências, histórias ouvidas, trocas com o meio social, entre outras. Nesse caso, seria natural que os alunos do 5º ano tenham uma maior bagagem de conhecimentos e experiências, fato que corroborou para um melhor desempenho em relação aos alunos do 4º ano. Diante dos resultados obtidos, pode-se dizer que existe a possibilidade de os alunos de ambos os anos terem ainda pouco conhecimento prévio para a compreensão das temáticas abordadas nos textos ou que talvez as perguntas referentes ao nível de inferências não tenham, de fato, sido compreendidas, devido à complexidade envolvida nesse processo. Cain e Oakhill (2004) sinalizam que o estabelecimento de inferências requer que o leitor acesse seus conhecimentos prévios, suas memórias e experiências. O conhecimento prévio é, portanto, relevante tanto para a compreensão, quanto para a construção da memória episódica (relacionada aos eventos datados, de forma coletiva). Assim, a produção de inferências poderá levar o leitor a uma representação de texto mais articulada, integrada e coerente. Desse modo, o texto pode ser lembrado facilmente, havendo uma inter-relação entre a produção de inferência e os conhecimentos prévios do leitor, fato que facilita uma compreensão proficiente.

No que diz respeito ao nível de argumentação, os alunos do 4º ano tiveram um desempenho inferior (0,63) aos alunos do 5º ano (0,77). A argumentação é composta de explicações, do raciocínio que o autor usa no decorrer do texto para abordar o tema em questão, isto é, a maneira como as sequências dos fatos irão se suceder, bem como sua organização e justificativa até chegar ao desfecho do texto. Nesse sentido, os alunos do 4º ano têm dificuldades em perceber as justificativas e as explicações dadas na sucessão dos fatos dos textos, devido a questões de maturação inerentes ao indivíduo e também ao nível de escolaridade. De acordo com Flavell e cols. (1999) e Cole e Cole (2003), a criança tem um desenvolvimento gradual. Primeiramente ela forma suas representações a partir de uma ação física, em seguida suas representações passam a um meio do simbólico para

depois ser capaz de representar por intermédio de uma ação mental. Assim, percebe-se que, ao longo de sua vida, o ser humano interage com o ambiente de forma diferente, por estar em constante mudança em virtude de suas várias faixas etárias. Para esses autores, o aumento gradual da capacidade de processamento de informações é influenciado pela idade e pela escolarização. Assim, as crianças pequenas em relação às crianças mais velhas possuem diferentes tendências evolutivas. Entretanto, essas distintas evoluções não devem ser contempladas como negativas ou inferiores, mas sim como “tendências aproximadas de cada idade, e não como contrastes claros e precisos”, como afirmam Flavell e cols. (1999, p. 119).

Nessa mesma direção, Salles e Parente (2004) acreditam que, de um ano para o outro, há um incremento das habilidades linguísticas ou metalinguísticas, do desempenho dos processos mnemônicos e atencionais e o desenvolvimento da escolaridade que, em decorrência, traz consigo o aumento das demandas escolares: quantidade e dificuldade dos textos a serem interpretados pode também justificar o melhor desempenho das crianças mais velhas.

Em relação ao desempenho global de ambas as turmas nos dois instrumentos, é relevante salientar que a elaboração de uma resposta implica num movimento de seleção da informação relevante do texto que atenda à determinada pergunta. Além disso, o aluno organiza essa informação segundo seu entendimento do texto para poder responder a uma questão. Selecionar uma resposta dentre várias opções para responder a uma questão, conforme afirmam Salles e Parente (2004), é uma situação pontual, pois implica no reconhecimento da resposta certa sem que haja necessariamente a ativação do processo que envolve a escolha da informação relevante para responder à questão. Para Brandão e Spinillo (1998), é a própria pergunta que se encarrega da seleção de uma informação específica do texto, na medida em que seu enunciado evoca as informações do texto lidas anteriormente.

Nos dois instrumentos, as perguntas se encarregaram de selecionar o que deveria ser respondido. Entretanto, no questionário do instrumento I, as perguntas eram abertas, isto é, os alunos deveriam produzir uma resposta, enquanto que, no Instrumento II, eles deveriam selecionar a resposta mais adequada. O processo de produzir uma resposta envolve, além da seleção do assunto, a organização e o registro das palavras de forma coerente visando responder o que foi perguntado. Apesar de os alunos, de ambos os anos, terem apresentado melhor desempenho no instrumento II, os alunos do 5º ano obtiveram um melhor desempenho nos dois instrumentos, o que sugere que estes alunos são leitores mais habilidosos que os alunos do 4º ano.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, pode-se perceber que os alunos de ambas as turmas, de um modo geral, são leitores de textos habilidosos, apesar de os alunos de 5º ano terem apresentado melhor desempenho na tarefa. Foi possível notar que houve um baixo desempenho nas questões referentes à inferência. O processo inferencial

se desenvolve com seu aprendizado, processo esse que tem estreita relação com os conhecimentos prévios do leitor sobre o tema do texto que irá ler. Os processos inferenciais, segundo Vilaseca (1999), são imprescindíveis para a integração adequada do texto e é através deles que ocorre também a integração das informações obtidas no texto com o conhecimento prévio do leitor.

Considerações finais

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, pode-se perceber que os alunos de ambas as turmas, de um modo geral, são leitores de textos habilidosos, pois obtiveram um percentual de acertos superior a 50% em todos os níveis de compreensão. Foi possível notar que houve um baixo desempenho nas questões referentes à inferência. Acredita-se que esse baixo desempenho esteja ligado ao fato de esses alunos ainda estarem em processo de maturação, e que o processo inferencial, por ser um processo complexo, requer que o leitor estabeleça conexões com as ideias ou informações que se encontram implícitas no texto.

Os resultados apontam para a necessidade de desenvolver estratégias de leitura e compreensão de texto para uma maior proficiência no que tange ao nível de inferência. Entende-se que o processo inferencial tem estreita relação com os conhecimentos prévios do leitor sobre o tema do texto que irá ler e, para tanto, o incentivo a práticas de letramento e atividades que estimulem o contato com a leitura são fundamentais.

Vale ressaltar que os dados deste estudo permitem refletir acerca dos processos envolvidos na compreensão textual e sobre a forma como ela é trabalhada. Para a realização desta pesquisa, somente a variável escolaridade foi considerada. Seria interessante a realização de outros estudos com uma amostra mais ampla, com outras variáveis (idade e sexo, por exemplo) e com um terceiro instrumento para a verificação da compreensão textual.

A partir desta pesquisa, percebe-se que o educador tem uma tarefa muito importante, que é promover práticas em sala de aula que forneçam elementos necessários para que os alunos se tornem leitores autônomos, conscientes, críticos e reflexivos frente ao material de leitura e frente às situações que enfrentem em seu cotidiano.

Referências

- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.

- Cain, K., & Oakhill, J. (2004). Handbook of Children's Literacy. Em T. Nunes & P. Bryant, *The development of comprehension skills*. London: Klumer Academic Publishers.
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, M. G. B. B. (2000). Raciocínio lógico, experiência escolar e leitura com compreensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 55-62.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo* (C. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Lima, E. M. (2007). *Neurociência e leitura*. São Paulo: Editora Inter Alia.
- Míquel, E. S. (2002). *Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Mota, M. (2007). Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(3), 477-489.
- Mota, M., Annibal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318.
- Moura, I. C. S. (2006). *A compreensão da leitura textual de alunos com Síndrome de Asperger: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118 - 124.
- Salles, J. F. (2001). *O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2002). Processo cognitivos de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de 2ª e 3ª série: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 71-80.
- Santa-Clara, A. M. O., Ferro, T. C., & Ferreira, S. P. A. (2004). O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto. *Estud. psicol.* 9(2), 335-341.
- Soares, A. B., Teixeira, T. C. C., & Mota, M. P. E. (2010). Compreensão de leitura de professores: implicações para práticas docentes. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 172-183.
- Soares, M. (2002). *Letramento: um tema em três gêneros* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6a ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. R. (2007). Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463 – 471.
- Van Dijk, T. A. E., & Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychology Review*, 85(5), 363-394.
- Vilaseca, J. L. L. (1999). La construcción de la macroestructura: de la comprensión al aprendizaje a partir de textos. Em G. Madrugá & cols., *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales* (pp. 1-55). Barcelona: Paidós.

Recebido em: 28/03/2011
 Reformulado em: 16/02/2012
 Aprovado em: 24/02/2012

Sobre as autoras

Patricia Maria Costa Santos Guimarães (patriciamcsguimaraes@yahoo.com.br)

Psicopedagoga e psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço: UERJ - Campus Francisco Negrão de Lima – Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã - Cep: 20550-013 - 10º Andar – Sala 10.028D.

Thamires de Abreu Emmerick (thataemmerick@hotmail.com)

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Endereço: UERJ - Campus Francisco Negrão de Lima – Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã - Cep: 20550-013 - 10º Andar – Sala 10.028D.

Aline Lacerda Vicente (lynka22@yahoo.com.br)

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço: UERJ - Campus Francisco Negrão de Lima – Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã - Cep: 20550-013 - 10º Andar – Sala 10.028D.

Adriana Benevides Soares (adribenevides@gmail.com)

Psicóloga. Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade de Paris XI. Docente da graduação e da pós-graduação da Universidade Salgado de Oliveira e Docente da graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço: UERJ - Campus Francisco Negrão de Lima – Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã - Cep: 20550-013 - 10º Andar – Sala 10.028D.

Origem do Trabalho: Este artigo derivou-se da Monografia de Patrícia Maria Costa Santos Guimarães, apresentada ao Curso de Especialização de Psicopedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O resumo do trabalho foi apresentado também no III Congresso Brasileiro: Psicologia Ciência e Profissão, em 06 de Outubro de 2010.