

# Psicologia: Reflexão e Crítica

*versão impressa* ISSN 0102-7972

Psicol. Reflex. Crit. v.11 n.2 Porto Alegre 1998

doi: 10.1590/S0102-79721998000200006

## Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos<sup>1</sup>

*Ana Carolina Perrusi Brandão*

*Alina Galvão Spinillo<sup>2</sup>*

*Universidade Federal de Pernambuco*

---

### Resumo

Diferentes tarefas são adotadas para avaliar habilidades de compreensão de textos, sendo cada uma delas considerada como o instrumento que melhor retrata esta habilidade. Entretanto, é possível supor que um único instrumento não revele todos os mecanismos envolvidos na compreensão, e que tarefas distintas possam avaliar diferentes mecanismos cognitivos e lingüísticos. Esta possibilidade foi investigada em duas tarefas apresentadas a crianças de 4 e 6 anos: reprodução de uma história ouvida; e perguntas inferenciais sobre a mesma história. Na análise das reproduções considerou-se a fidelidade ao texto ouvido e a integração dos enunciados. As respostas às perguntas foram analisadas em função do grau de precisão apresentado. Verificou-se uma progressão com a idade e dificuldades de compreensão relacionadas a determinadas partes do texto. Identificou-se, ainda, aspectos específicos relacionados às características das tarefas e ao gênero de texto adotado. Enfatiza-se a importância de tais aspectos específicos no processo de compreensão.

*Palavras-chave:* compreensão de textos, aspectos específicos, histórias, crianças.

### General and specific aspects in text comprehension

#### Abstract

Different tasks are used to evaluate text comprehension abilities. Each of these is taken as the best way to evaluate such abilities. Nevertheless, it might be possible that different tasks assess different cognitive and linguistic mechanisms. This possibility was explored in 4- and 6-year-old children through two different tasks: reproduction of a story, and answers to inferential questions about the same story. In the analysis of the reproduction it was taken into account the level of similarity to the original text and the integration between sentences. The answers to the questions, were analysed according to its level of accuracy. Children's performance improved with age. Some of the difficulties children had were related to certain parts of the story. It was also identified some specific aspects involved which appeared due to linguistic and cognitive

requirements of the proposed task. The importance of those aspects in the process of text comprehension are emphasised.

*Key-words:* text comprehension, specific aspects, story, children.

---

A compreensão de textos é uma atividade de solução de problema. Enquanto a produção implica a "tradução" do conhecimento em palavras, a compreensão requer "traduzir" as palavras em conhecimento, onde este processo de "tradução" das palavras em informação, idéia ou significado é uma tarefa de natureza cognitiva e lingüística.

Os estudos na área apontam que inúmeros fatores estão envolvidos na compreensão de textos: a idade, as habilidades lingüísticas e cognitivas daquele que compreende o texto, o tipo de texto (narrativo, argumentativo), e as condições experimentais em que a tarefa é apresentada. O presente estudo focaliza, em particular, a natureza da tarefa de compreensão que é apresentada ao sujeito, e as habilidades específicas requeridas na compreensão.

### **As tarefas usadas no exame da compreensão de textos**

De modo geral, a compreensão de textos tem sido investigada através de tarefas em que se solicita ao sujeito reproduzir (oralmente ou por escrito) um texto apresentado (lido, ouvido, apresentado em gravuras); e através de respostas a perguntas sobre um texto lido pelo sujeito. Estas duas modalidades de investigação são focalizadas a seguir, a partir de pesquisas desenvolvidas com crianças, adolescentes e adultos.

#### *Perguntas a partir de leitura do texto: o papel das inferências*

O papel das inferências é considerado essencial no processo de compreensão de textos (e.g., Warren, Nicholas & Trabasso, 1979; Oakhill, 1984; Oakhill & Garnham, 1988; Yuill & Oakhill, 1991). Oakhill (1984), por exemplo, investigou crianças de 7 e 8 anos com um mesmo nível de leitura, mas que diferiam quanto à capacidade de compreensão que apresentavam (mais habilidosos e menos habilidosos). Após a leitura de uma história, os sujeitos respondiam a perguntas de dois tipos: literais, quando as informações estavam diretamente explicitadas no texto; e inferenciais, quando era necessário fazer inferências a partir das relações entre as informações do texto, e entre estas e a experiência de vida do leitor. As perguntas eram respondidas em duas situações distintas: com o texto disponível e sem o texto disponível para consulta. As crianças mais habilidosas tiveram um melhor desempenho que as menos habilidosas em relação aos tipos de perguntas e em ambas as situações (com ou sem o texto). Verificou-se ainda, que as perguntas literais eram mais fáceis que as inferenciais. Além disso, a presença do texto não aumentava o número de acertos nas perguntas inferenciais em ambos os grupos de crianças, indicando que o fato de poder consultar o texto, não auxiliava na construção de inferências e na integração de informações. A habilidade de construir inferências apareceu como fator determinante para a discriminação entre os dois grupos: os habilidosos constroem inferências, e os não habilidosos apresentam

dificuldades. Esses dados mostram que a compreensão não se resume à memória, pois, mesmo estando o texto presente, os menos habilidosos ainda apresentaram dificuldades em relação às questões inferenciais. Por outro lado, a maior capacidade de integração demonstrada pelos mais habilidosos parece auxiliar não apenas sua compreensão, mas também sua memória para o texto. Neste sentido, parece que a memória e as inferências são processos que se interligam na constituição dessa complexa operação de construir significados, mas que a memória não é o elemento mais importante.

Buarque, Higino, Miranda, Dubeux e Pedrosa (1992) desenvolveram um estudo em que alunos de 1a. à 4a. série de escolas públicas da cidade do Recife respondiam por escrito a perguntas sobre um texto lido. As autoras verificaram que em todas as séries as questões inferenciais eram as mais difíceis de serem respondidas, e que o progresso na construção de inferências foi muito tímido ao longo das quatro séries investigadas.

Em termos de resultados, ambos os estudos demonstram que estabelecer inferências é habilidade complexa que envolve processos cognitivos básicos, e que não é automaticamente desenvolvida com o avanço em escolaridade.

Os estudos descritos envolviam sempre a leitura de um texto por parte da criança, estando ela em idade escolar. A pergunta que se coloca é: seria possível investigar se crianças pré-escolares, que ainda não dominam a leitura, constróem inferências a partir de um dado texto?

#### *Reprodução a partir de leitura/ouvir texto: a fidelidade ao texto original*

Guttman e Frederiksen (1985) investigaram a produção e a compreensão de histórias em uma mesma amostra de crianças de 4 e 5 anos. A tarefa de compreensão consistia em escutar uma história gravada, acompanhada de um livro com ilustrações correspondentes ao texto e, desligado o gravador, recontar oralmente a história ouvida, utilizando o mesmo livro de ilustrações. Os textos reproduzidos foram analisados quanto à densidade de proposições idênticas àquelas contidas no texto original, e quanto à complexidade sintática das proposições. De modo geral, os resultados indicaram que as reproduções apresentavam um maior número de proposições do que as produções. A única correlação verificada entre produção e compreensão foi que o nível de compreensão dos sujeitos estava associado à densidade proposicional das produções, pois todas as crianças de melhor compreensão apresentavam produções com alta densidade proposicional. Nota-se que a densidade proposicional da história (produzida ou reproduzida) foi o cerne do sistema de análise adotado. Relevante comentar que neste estudo, a reprodução foi tratada mais como uma produção do que como uma reprodução, visto que a fidelidade da reprodução em relação à história original não foi examinada; negligenciando-se, assim, o caráter de compreensão da tarefa proposta. Este aspecto é essencial no exame da compreensão, como evidencia o sistema de análise adotado neste estudo.

Merrit e Liles (1989), interessados na avaliação clínica de crianças (10a 6m) com dificuldades de linguagem, testaram se a produção ou a reprodução de histórias seria o instrumento mais adequado para avaliar o desenvolvimento da linguagem. Para tal, compararam dois grupos de crianças: um grupo com dificuldade de linguagem e outro sem tal dificuldade. Foi verificado que para ambos os grupos as reproduções eram mais

longas e apresentavam um maior número de componentes da Gramática de História do que as produções.

Este resultado sugere que o esquema para histórias parece ser melhor utilizado na reprodução do que na produção de histórias originais, sugerindo que além de reproduzir o conteúdo e idéias do texto original, a criança reproduz também a estrutura do texto. Nota-se que a reprodução da história não foi, mais uma vez, tomada como uma tarefa de compreensão. O texto reproduzido foi analisado como uma produção desconsiderando-se suas relações com a história a ser reproduzida.

Takahashi (1992) solicitou que crianças de 3 a 5 anos reproduzissem oralmente uma história narrada e apresentada através de uma seqüência de desenhos animados em computador. Os resultados indicaram uma melhora significativa do recontar com a idade, onde as crianças mais novas apresentavam uma dificuldade em serem fiéis ao texto ouvido, apresentando erros do tipo: inclusão do conteúdo de outras histórias e criações de novas histórias. Esta análise, entretanto, é vaga, não sendo possível identificar em que partes do texto a reprodução é mais ou menos fiel ao texto original.

Solicitando a adultos e adolescentes a reprodução de uma história lida, Marcuschi (1989) examinou a compreensão em textos narrativos e argumentativos, combinando duas tarefas de compreensão: reprodução escrita de uma história ouvida, e respostas, também por escrito, a perguntas inferenciais sobre a história. Os sujeitos tiveram mais dificuldades com o texto argumentativo do que com o narrativo, o que, segundo o autor, se deve à pouca familiaridade que tinham com esse gênero de texto. Observou ainda que os sujeitos apresentavam dificuldades em compreender as informações implícitas ou pressupostas no texto (inferências). Entretanto, o dado desta investigação que mais interessa ao tipo de reflexão aqui desenvolvida refere-se ao sistema de análise das reproduções que, diferentemente dos estudos anteriormente mencionados, envolveu uma análise acerca da proximidade do texto reproduzido em relação ao texto originalmente apresentado. Marcuschi (1989) dividiu o texto original em blocos de informação, explorando a presença/ausência desses blocos na reprodução, sendo esta, de fato, um indicador do nível de compreensão do sujeito em relação ao texto original. Esta divisão em blocos de informação foi também adotada no presente estudo.

### **Comentários sobre os estudos na área**

O primeiro comentário refere-se ao fato de que tarefas de reprodução são geralmente aplicadas de forma oral e com crianças pequenas; enquanto tarefas de perguntas são endereçadas a sujeitos mais velhos, envolvendo leitura de textos.

O segundo comentário é que, com exceção do estudo de Marcuschi (1989), as pesquisas tendem a utilizar ou um ou outro tipo de tarefa (ou reprodução ou perguntas sobre uma história ouvida/lida), como indicador da compreensão, não sendo possível comparar o desempenho entre elas em um mesmo grupo de sujeitos. Importante mencionar, ainda, que no estudo de Marcuschi os sujeitos eram adultos e adolescentes, sendo relevante examinar o desempenho de crianças nessas tarefas para se obter um quadro mais amplo sobre a compreensão de textos.

Um terceiro aspecto a ser comentado é quanto ao sistema de análise adotado nas pesquisas na área. Nas tarefas de perguntas, as respostas são avaliadas em função do

número de acertos. Nas reproduções, os estudos tendem a analisar a reprodução como uma produção, sem avaliar a fidelidade da reprodução com a história original (e.g., Merrit & Liles, 1989; Guttman & Frederiksen, 1985). No estudo de Guttman e Frederiksen (1985), por exemplo, os autores limitaram-se a registrar apenas o número de proposições reproduzidas. Não se esclarece, portanto, um ponto fundamental: como essas proposições são organizadas na reconstituição a história ouvida.

Na realidade, questiona-se se as tarefas de reprodução nesses estudos estariam, de fato, avaliando a capacidade de compreensão. Ao que parece, uma tarefa de reprodução, dependendo da forma como analisada, pode ou não ser considerada uma tarefa de compreensão. Para que seja um indicador da compreensão, é imprescindível que a reprodução feita seja comparada ao texto originalmente apresentado. Embora a reprodução não deixe de ser também uma produção de texto, aquele que reproduz não pode produzir qualquer texto, pois precisa dar conta de certas informações e estilos lingüísticos que foram oferecidos pelo texto original. Neste sentido, o texto apresentado é um *modelo* a ser considerado. Este aspecto está presente no estudo de Marcuschi (1989), cuja forma de análise serviu de base para o sistema empregado no exame das reproduções das crianças no presente estudo.

A partir desses comentários, alguns pontos aparecem como relevantes na investigação da compreensão de textos em crianças: Como seria o desempenho de crianças pré-escolares em tarefas de respostas a perguntas inferenciais? Tarefas diferentes requerem esforços cognitivos e lingüísticos diferentes que repercutem sobre a compreensão? Por exemplo, reproduzir um texto reflete as mesmas habilidades de compreensão que responder a perguntas sobre este mesmo texto?

Considerando a possibilidade de que tarefas distintas requeiram demandas lingüísticas e cognitivas também distintas, o presente estudo procurou investigar habilidades específicas de compreensão em um mesmo grupo de crianças, através da reprodução e de respostas a perguntas inferenciais sobre um dado texto. Este tipo de comparação entre tarefas e com crianças pré-escolares não é documentado na literatura de forma que se possa comparar um mesmo grupo de sujeitos desempenhando atividades distintas de compreensão. Procurou-se, ainda, elaborar um sistema de análise para a reprodução baseado na estrutura do gênero do texto apresentado, examinando se haveria dificuldades de compreensão específicas a determinadas partes do texto.

## Método

Participaram dessa pesquisa 40 crianças de classe média, alunas de uma mesma escola particular da cidade do Recife, igualmente divididas em dois grupos de idade: 4 anos (média de 4a 6m), e 6 anos (média de 6a 6m).

Em uma primeira sessão apresentava-se uma tarefa de memória verbal. Em uma segunda sessão, a criança ouvia, no gravador, uma história, tendo que reproduzi-la e, logo em seguida, responder perguntas sobre ela. Optou-se pela gravação da história, ao invés da leitura pelo examinador, para eliminar possíveis interferências da variação de ritmo, entoação e velocidade de leitura. A reprodução e as respostas foram gravadas e transcritas.

### *Teste de Memória Verbal*

Para combinar informações entre sentenças, como ocorre em um texto, é preciso que as informações das primeiras sentenças ou aquelas presentes no início de um determinado enunciado, estejam disponíveis em algum lugar da memória. Assim, avaliar a memória verbal se justifica devido ao fato de que a compreensão de história envolve o armazenamento de informações na memória de curto termo. Esta habilidade, portanto, poderia ter um efeito sobre a performance da criança, sendo importante considerá-la.

O teste elaborado por Jorm, Share, Maclean e Matthews (1984), envolvia 12 sentenças isoladas, consistindo basicamente na repetição literal de sentenças lidas pelo examinador. Um fantoche era colocado na mão da criança, sendo-lhe dito que este deveria repetir exatamente o que o examinador falasse. Após duas frases, que serviam de treino e poderiam ser corrigidas caso necessário, seguia-se a leitura das sentenças, as quais progressivamente aumentavam de dificuldade.

### *Tarefa de Reprodução*

A criança era solicitada a reproduzir oralmente a seguinte história, ouvida em um gravador:

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

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

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

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

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

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

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

### *Tarefa de Perguntas*

As perguntas, de natureza inferencial, foram apresentadas em uma ordem fixa, imediatamente após a reprodução feita pela criança. A [Figura 1](#) mostra as perguntas e do que tratavam.

Figura 1 - Perguntas e sobre o que tratam

Perguntas	Do que tratam
1. Qual o problema da flor?	evento inicial e problema central
2. O que ela mais queria?	objetivo do personagem principal
3. Quem resolveu o problema da flor?	fecha o Quadro em torno do problema
4. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	ação do passarinho para ajudar a flor
5. Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?	conseqüência da ação do passarinho
6. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	integração entre a expressão "as amigas" e "as flores" plantadas pelo passarinho
7. O que fez as sementes crescerem tão rápido?	conhecimento de mundo necessário para compreender o que fez as sementes brotarem
8. Por que a flor ficou feliz no final da história?	conclusão

## Sistema de Análise

### *Teste de Memória Verbal*

Apenas as frases reproduzidas literalmente receberam um ponto, podendo ser o escore máximo de 12 pontos. Alterações na ordem das palavras nas frases repetidas pelo sujeito, inserção ou omissão de palavras ou ainda troca por palavras sinônimas era considerado erro, não recebendo nenhum ponto. Os resultados foram analisados através de uma análise descritiva multidimensional (análise fatorial do tipo Análise de Correspondências, técnica formalizada no programa *addad.ancor*) que explorava o nível de contribuição do escore obtido pelo sujeito no teste de memória sobre a distribuição dos sujeitos em um Plano Fatorial e sobre o desempenho nas demais tarefas do estudo. Nenhuma associação foi observada que pudesse ser atribuída ao escore obtido no teste de memória, indicando, portanto, que a memória não determinava o desempenho em ambas as tarefas. Assim, os resultados relativos a este teste não foram considerados na análise inferencial adotada, uma vez que esta variável não mostrou ser fator de contribuição.

### *Reprodução da história*

Para o exame das reproduções, dividiu-se a história apresentada em cinco blocos de conteúdos, como feito por Marcuschi (1989). A partir disto, elaborou-se categorias que permitiram avaliar as relações entre os enunciados, entre estes e a história ouvida, o tipo de informação reproduzida, e como estas informações estavam articuladas na reconstituição da história original. Os cinco blocos e suas idéias centrais são especificadas abaixo:

Bloco 1 - flor triste porque não tem amigos.

Bloco 2 - diálogo da flor com o passarinho e sua decisão em ajudá-la.

Bloco 3 - passarinho planta sementes ao lado da flor, enquanto ela dorme.

Bloco 4 - chove e as sementes brotam.

Bloco 5 - flor feliz com suas amigas.

Cinco categorias foram elaboradas, sendo descritas e exemplificadas a seguir:

**Categoria I** - reproduções desconexas de anedotas ou de histórias diferentes daquela ouvida, ou narrativas que limitam-se à frase que inicia e/ou fecha a história. Incluem-se também nesta categoria, os sujeitos que dizem que não sabem ou não lembram a história ouvida. Exemplos:

*"Era uma vez... ela tava com muita amiguinha. Ah, não sei o resto não."*

*"Da flor que vivia triste, que ela viveu feliz."*

**Categoria II** – reproduções que embora envolvam alguns personagens e certos eventos presentes em determinados blocos da história ouvida, incluem acréscimos de informações ausentes no texto apresentado, sendo uma produção diferente da original. Exemplo:

*"Era uma vez uma florzinha que morava num jardim. Um dia ela encontrou as árvores. E as árvores começavam a falar com ela. Por enquanto que a flor dormia a árvore regou as plantas. E quando ela acordou disse: que surpresa!"*

**Categoria III** – reproduções fragmentadas, desarticuladas que se limitam a reproduzir eventos de alguns blocos, em particular o Bloco 2 (encontro da flor com o passarinho) e o Bloco 3 (ação do passarinho para ajudar a flor). Exemplo:

*"O passarinho, ele foi no outro quintal e achou um bocado de sementinha com o bico e botou pra ela. Quando amanheceu, choveu muito de noite. Quando amanheceu, ela teve uma linda surpresa, um bocado de florzinha para conversar o dia inteiro."*

**Categoria IV** - reproduções globais e com certa articulação, porém incompletas. Há referência ao problema central e ao desfecho da história. Observa-se omissões e trocas de informações, onde a cadeia causal que estrutura a história não é totalmente reproduzida. Na grande maioria das reproduções desta categoria estão omitidos o Bloco 3 (ação do passarinho para ajudar a flor) e o Bloco 4 (resultado imediato de sua ação)<sup>3</sup>. Exemplo:

*"Era uma vez uma flor que morava numa floresta cheia de árvores bem grande. As árvores grandes não gostavam delas. Um dia, veio um passarinho e a flor e a flor resolveu conversar com o passarinho. Ela contou ao passarinho que ela estava muito triste, que não tinha amigos. Aí, uma vez, ela ficou com muitos amigos."*

**Categoria V** - reprodução completa, em que as idéias centrais são reproduzidas de maneira articulada. A narrativa segue um eixo onde o problema é apresentado e



resolvido, reproduzido-se os meios para tal. A maioria dos blocos está presente.  
Exemplo:

*"Era uma vez uma flor que morava no jardim que não tinha nenhuma amiga, porque só tinha árvore no jardim. Um dia um passarinho veio no jardim e perguntou: - Por que você está tão triste? Ela respondeu: - É porque aqui eu não tenho nenhuma amiga. O passarinho tentando ajudar foi no quintal vizinho, pegou um monte de sementes de flores. Ao amanhecer, ao anoitecer, os passarinhos, o passarinho plantou todas as sementes no na terra perto da flor. No, nessa noite choveu muito e no dia seguinte as flores estavam já estavam em pé. Aí aquela florzinha viveu feliz para sempre."*

### **Perguntas sobre a história**

Foram definidos três tipos de resposta para cada uma das perguntas, como especificado a seguir e exemplificado na [Figura 2](#):

Figura 2 - Exemplos dos tipos de respostas às perguntas

<b>Pergunta</b>	<b>Resposta</b>
1. Qual o problema da flor?	Tipo 1 - "Ela tava com sede" Tipo 2 - "Tava triste." Tipo 3 - "Ela não tinha amigos"
2. O que ela mais queria?	Tipo 1 - "Água" Tipo 2 - "Ficar alegre" Tipo 3 - "Ter muitos amigos para brincar e conversar"
3. Quem resolveu o problema da flor?	Tipo 1 - "Todo mundo" Tipo 3 - "O passarinho"
4. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	Tipo 1 - "Deu água a ela" Tipo 2 - "Conversou com ela" Tipo 3 - "Pegou sementes de flores e plantou"
5. Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?	Tipo 1 - "Um bocado de máquina" Tipo 2 - "Teve os amiguinhos" Tipo 3 - "Muitas florzinhas no quintal"
6. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	Tipo 1 - "Porque tava bonito" Tipo 2 - "Porque o passarinho plantou as sementes" Tipo 3 - "Porque só tinha uma flor, aí ficou coberto de flores"
7. O que fez as sementes crescerem tão rápido?	Tipo 1 - "É porque tinha muita semente" Tipo 2 - "A água" Tipo 3 - "Muita chuva, à noite"
8. Por que a flor ficou feliz no final da história?	Tipo 1 - "Porque viu o sol" Tipo 2 - "Porque o passarinho ajudou ela" Tipo 3 - "Porque ela ficou cheia de amigas"

**Tipo 1 (Incongruente)** - respostas do tipo "não sei" ou que não apresentam relação com a história ouvida.

**Tipo 2 (Geral)** - respostas que embora mantenham relação com a história, são um tanto genéricas e imprecisas.

**Tipo 3 (Precisa)** - respostas específicas e precisas.

As reproduções e as respostas às perguntas foram classificadas por dois juízes independentes, obtendo-se um índice de concordância de 83.3% e 92.6%, respectivamente. As discordâncias foram julgadas por um terceiro juiz, também independente, cuja classificação foi considerada final.

## Resultados

### *O desempenho na tarefa de reprodução*

A [Tabela 1](#) abaixo apresenta a distribuição das categorias de reprodução por idade.

Tabela 1 - Porcentagem de Categorias de Reprodução por Idade

<b>Categoria</b>	<b>4 anos</b>	<b>6 anos</b>
<b>I</b>	65	5
<b>II</b>	15	15
<b>III</b>	15	30
<b>IV</b>	5	20
<b>V</b>	0	30

Nota: Categoria I = desconexa/outra história; Categoria II = acréscimos e alterações; Categoria III = reprodução de alguns blocos; Categoria IV = reprodução global e incompleta; Categoria V = reprodução completa.

O Teste U de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre as idades ( $p < .001$ ), visto que a maioria das reproduções aos 4 anos é desconexa e a criança reproduz uma outra história diferente daquela ouvida (Categoria I: 65%), sendo raras as reproduções globais, ainda que incompletas (Categoria IV: 5%), não havendo reproduções classificadas na Categoria V (reprodução completa). Aos 6 anos, diferentemente do que foi observado aos 4 anos, há poucas reproduções na Categoria I (5%), e um aumento expressivo de reproduções articuladas e completas (Categoria V: 30%). Na realidade, o desempenho é bem melhor aos 6 anos do que aos 4 anos, visto

que 50% das reproduções refletem certa fidelidade à história ouvida (Categoria IV – 20%) ou são reproduções completas (Categoria V – 30%). Isto significa que a qualidade das reproduções melhora com a idade, confirmando o que foi anteriormente observado no estudo de Takahashi (1992) com crianças em idades semelhantes (3 a 5 anos).

### ***O desempenho na tarefa de perguntas***

A [Tabela 2](#) apresenta a distribuição dos tipos de respostas em cada idade.

Tabela 2 Porcentagem de Tipos de Resposta por Idade

<b>Resposta</b>	<b>4 anos</b>	<b>6 anos</b>
Incongruente	56	24
Geral	23	17
Precisa	21	59

Novamente a idade surge como fator importante no desempenho, como indicado pelo Tau de Kendall, que revelou uma associação entre a idade e o tipo de resposta apresentado ( $p < .01$ ). Nota-se que as respostas incongruentes são mais frequentes aos 4 anos do que aos 6 anos (56% e 24% respectivamente), ocorrendo o inverso em relação às respostas precisas (6 anos: 59% e 4 anos: 21%). Ambas as idades se assemelham quanto ao uso de respostas gerais (23% e 17%). Isto sugere que é o grau de precisão das respostas que diferencia os dois grupos de idade investigados.

Tais resultados indicam que para as crianças de 4 anos é difícil ater-se ao texto originalmente apresentado. Isto ocorre tanto na reprodução, onde essas crianças eram pouco fiéis ao texto, reproduzindo outra história ou fazendo acréscimos, como também nas respostas às perguntas (Incongruentes: 56%). Vale lembrar que estes resultados não podem ser entendidos como um limite da memória, pois o teste de memória verbal não indicou relação entre desempenho e memória de curto termo. Uma possível explicação para a tendência das dificuldades das crianças de 4 anos em não se aterem ao modelo apresentado é que elas não integram simultaneamente o processo de manter o texto original em mente e a produção que está realizando. Já as crianças de 6 anos parecem lidar simultaneamente com essas duas instâncias (manter o texto original em mente e produzir um texto com base no texto original) sem tanta dificuldade. Uma outra explicação é que as crianças de 4 anos podem ter mais dificuldade em selecionar, dentre as informações contidas na história original, aquelas que devem ser reproduzidas. Essas explicações, entretanto, não são opostas, podendo haver uma combinação de ambas para explicar os resultados obtidos.

Um outro aspecto que merece ser considerado é a estrutura do gênero de texto a ser compreendido. Assim, da mesma forma que as categorias elaboradas para a análise da reprodução envolviam blocos relativos às informações contidas no texto original, torna-se importante, também, examinar a relação entre o tipo de resposta fornecido e os

elementos estruturais da história. Considerando os componentes estruturais deste gênero de texto, a história apresentada foi dividida em três grandes blocos, sobre os quais versavam as perguntas endereçadas à criança: *Situação-problema* (perguntas 1, 2 e 3), *Resolução do problema* (perguntas 4 e 7), *Consequência/Conclusão* (perguntas 5, 6 e 8). A relação entre a estrutura da história e o tipo de resposta é ilustrada na [Tabela 3](#).

Tabela 3 - Média de Tipos de Respostas e estrutura do texto por Idade

Tipos de Resposta	Sit. Problema		Resolução		Consequência	
	4	6	4	6	4	6
<b>Incongruente</b>	7	2	11.5	8.5	11.3	3.3
<b>Geral</b>	3.7	0.7	5	4	6.7	6.7
<b>Precisa</b>	9.3	17.3	3.5	7.5	2	10

Nota: As médias foram obtidas dividindo-se o número de tipos de respostas pelo número de perguntas relativas a cada parte da história. A situação-problema e a consequência envolviam três perguntas para cada aspecto, enquanto na resolução envolvia apenas duas perguntas.

Aos 4 anos, as respostas precisas são mais frequentes nas perguntas relativas à situação-problema (média: 9.3) do que nas perguntas referentes à resolução (média: 3.5) e à consequência (média: 2), que em geral, são respondidas de forma incongruente. Aos 6 anos, as respostas precisas ocorrem mais nas questões relativas à situação-problema (média: 17.3) e à consequência (média: 10) do que naquelas relativas à resolução (média: 7.5).

Parece, portanto, que a maior dificuldade de compreensão se localiza na parte da história que trata da resolução e das consequências das ações dos personagens para a resolução da situação-problema. Esta dificuldade é mais acentuada aos 4 anos do que aos 6 anos. Dificuldade semelhante foi observada em estudos sobre produção de histórias originais (e.g., Rego, 1986; Spinillo, 1991; Spinillo & Pinto, 1994; Spinillo & Martins, 1997). Nos estudos de Rego (1986) e de Spinillo e Pinto (1994), por exemplo, uma porcentagem razoável de produções não explicitava os meios que conduziram ao desfecho e à resolução do problema central das histórias. No estudo de Spinillo e Martins (1997), sobre a coerência textual, a maior dificuldade em elaborar uma história coerente residia em produzir um desfecho (onde estão contidas as consequências das ações dos protagonistas) integrado com o restante da história. Estes resultados, de forma conjunta, apontam para a complexidade que envolve a resolução e a consequência, tanto na produção como na compreensão.

### **Comparando o desempenho na reprodução e nas respostas às perguntas**

De modo geral, a idade surge como fator determinante no desempenho em ambas as tarefas de compreensão: as crianças de 6 anos tanto reproduzem melhor como

respondem de forma mais precisa às perguntas do que as crianças de 4 anos. Embora as duas tarefas de compreensão adotadas neste estudo não sejam estatisticamente comparáveis devido às diferenças entre elas, é possível explorar as relações entre reproduzir e responder perguntas. Neste sentido, a Tabela 4 apresenta os percentuais obtidos nos três tipos de resposta às perguntas, em função do número de reproduções classificadas em cada uma das cinco categorias de reprodução da história. A partir destes dados serão feitas algumas reflexões a respeito de possíveis relações entre o desempenho das crianças nas duas tarefas, ressaltando-se, entretanto, que tais reflexões constituem apenas inferências baseadas nos dados apresentados na [Tabela 4](#).

Tabela 4 - Porcentagem de Tipos de Respostas em função das Categorias da Reprodução

Categorias de Reprodução	4 ANOS		
	Tipos de Resposta		
	INC	GER	PRE
I (n=13)	60	20	20
II (n=3)	80	13	7
III (n=3)	27	43	30
IV (n=1)	30	20	50
V (n= 0)	0	0	0
	6 ANOS		
I (n= 1)	30	0	70
II (n= 3)	33	23	44
III (n= 6)	33	30	37
IV (n= 4)	32	18	50
V (n= 6)	5	3	92

Nota: Os percentuais em cada célula foram obtidos dividindo-se o número relativo à frequência de cada tipo de respostas pelo *n*, o qual representa o número de reproduções classificadas nas categorias de reprodução.

Nota-se que as crianças de 4 anos cujas reproduções foram classificadas nas Categorias I e II também apresentavam um índice de respostas incongruentes bem mais elevado do que os sujeitos de mesma idade que fizeram reproduções mais elaboradas (Categoria IV). Considerando-se, na [Tabela 4](#), a coluna das respostas incongruentes aos 4 anos, observa-se uma tendência à diminuição dessas respostas à medida em que as reproduções são mais elaboradas. Considerando-se a coluna das respostas precisas, observa-se um aumento dessas respostas entre os sujeitos cujas reproduções foram classificadas na Categoria IV (50%) do que entre os sujeitos cujas reproduções estavam

na Categoria I (20%). Esta tendência, entretanto, não é progressiva entre uma categoria e a seguinte, visto haver uma maior frequência de respostas incongruentes nas crianças com reproduções na Categoria II (80%) do que naquelas na Categoria I (60%); bem como as respostas precisas diminuem da Categoria I (20%) para a Categoria II (7%). Aos 6 anos, tanto as crianças cujas reproduções foram classificadas como elementares (Categoria I) como aquelas consideradas mais elaboradas (Categoria V) forneciam um alto percentual de respostas precisas (70% e 92%, respectivamente).

Desta forma, não é possível afirmar que exista, de fato, uma correlação entre a categoria de reprodução e o nível de precisão de respostas na tarefa de perguntas. Mesmo assim, não se pode afirmar com certeza a inexistência de tal relação; pois, se por um lado, é possível notar que muitas das crianças cujas reproduções foram elementares não eram necessariamente incongruentes em suas respostas, por outro lado, observa-se também que muitas das crianças cujas reproduções foram elaboradas forneciam respostas precisas (50% aos 4 anos e 92% aos 6 anos). Ao que parece, crianças que reproduzem bem a história tendem a ser precisas, embora esta precisão possa também ser alcançada por crianças com reproduções elementares.

Vale frisar que as considerações feitas acima acerca das relações entre reprodução e o grau de precisão de respostas apontam para algumas tendências que devem ser melhor examinadas através de uma investigação desenvolvida exclusivamente para este fim. Assim, faz-se necessário um estudo em que um maior número de sujeitos em cada categoria de reprodução seja avaliado em relação ao nível de precisão de suas respostas, tendo como variável independente a categoria de reprodução.

## Discussão e Conclusões

Os resultados indicam uma progressão entre as idades em relação à compreensão na reprodução da história ouvida e nas respostas às perguntas. Esta progressão, entretanto, apresenta peculiaridades relativas a cada tarefa.

Na reprodução, este desenvolvimento é representado pela capacidade crescente da criança em: (a) considerar a história original como um modelo a ser reproduzido, tanto em termos das informações nele contidas, como em termos da sua estrutura; e (b) elaborar um texto que por si só seja provido de significados, isto é, apresente uma integração e unidade. A reprodução requer a construção de dois níveis de relações: uma, entre o texto que está sendo produzido e o texto ouvido anteriormente (entre textos); e outra, entre os enunciados do texto produzido (intra-texto).

Na tarefa de perguntas, este desenvolvimento se expressa através da precisão das respostas às perguntas, principalmente em relação a determinadas partes do texto consideradas problemáticas, como a resolução e a conseqüência. Parece existir uma gradação de dificuldade que varia em função das partes do texto colocadas em evidência através das perguntas. As crianças mais novas são mais precisas nas perguntas relacionadas à situação-problema do que naquelas relacionadas à resolução e à conseqüência. Uma maior precisão é observada aos 6 anos, mesmo nas perguntas mais difíceis.

No que se refere ao sistema de análise adotado, é importante enfatizar que as categorias elaboradas para o exame das reproduções permitiram um tratamento mais global, possibilitando explorar a forma como as reproduções se organizavam, e informar também o grau de proximidade do texto reproduzido em relação à história ouvida. Assim, diferentemente de outros estudos, como anteriormente mencionado, a reprodução não foi tratada como uma produção independente do texto original, nem tampouco como o mero registro da porcentagem de proposições coincidentes com as proposições da história ouvida. O sistema de análise forneceu uma idéia mais clara e ampla da compreensão, explorando as peculiaridades da atividade de recontar.

A especificação de tipos de respostas às perguntas também revelou-se uma abordagem mais rica do que aquela usualmente adotada do tipo acerto/erro, permitindo, assim, analisar a precisão das respostas e as dificuldades em relação às partes da história.

Embora diferentes, ambos os sistemas de análise envolvem a estrutura do texto, ressaltando-se a importância dos princípios de constituição próprios de um determinado gênero para uma avaliação da compreensão.

No que se refere às especificidades das tarefas, estas parecem avaliar habilidades distintas de compreensão. A tarefa de reprodução é uma atividade de compreensão *global* que considera o texto como um todo, tanto em relação às informações nele contidas como em relação à estrutura e organização lingüística que apresenta. Na realidade, a reprodução é, também, uma *atividade de produção*: a produção de um outro texto. E como já foi dito, este outro texto não pode ser qualquer texto, mas sim uma produção que se mantenha fiel às informações, à estrutura e organização lingüística do texto apresentado. Ao reproduzir, a criança precisa ter em mente dois níveis de texto: aquele que serve de modelo e aquele que está a produzir. Portanto, a reprodução requer atenção a um *modelo* apresentado. Além disso, ao reproduzir é preciso, em certo sentido, *selecionar* os aspectos do texto original que são relevantes a serem reproduzidos, bem como as relações essenciais entre esses aspectos. Por exemplo, considerando a história apresentada neste estudo, mencionar que ‘choveu muito’ é uma informação mais essencial a ser reproduzida do que o fato do passarinho ter ‘voo rápido para um jardim vizinho’. Esta segunda informação é periférica por ser algo que pode ser subtraído sem que haja prejuízo nas relações entre os eventos na cadeia narrativa. Ao contrário, a informação de que ‘choveu muito’ é importante para a construção da inferência a respeito do aparecimento das flores no dia seguinte.

A tarefa de responder perguntas é, ao contrário da reprodução, *pontual*, pois as perguntas focalizam determinadas informações e partes específicas do texto. A criança não precisa selecionar as informações, pois as perguntas já se encarregaram de fazer esta seleção por ela.

Tais especificidades sugerem que em cada tarefa há habilidades distintas sendo avaliadas. Através da reprodução examina-se habilidades de compreensão mais amplas e integradoras e, através das perguntas, examina-se aspectos específicos da compreensão, particulares a determinadas informações e a determinadas partes do texto (estrutura).

Concluindo, para se compreender um texto é necessário construir significados, criar uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações neles contidas e as

partes que compõem este mesmo texto, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes, e ainda, acionar conhecimentos de mundo e conhecimentos lingüísticos. Esses aspectos podem ser entendidos como habilidades gerais relativas à compreensão de textos (orais ou escritos). No entanto, como evidenciado, a existência de habilidades gerais comuns ao ato de compreender não nega nem minimiza a existência de aspectos específicos relacionados às demandas particulares da tarefa de compreensão proposta. Assim, um único instrumento não revela todos os aspectos envolvidos na compreensão, e tarefas distintas podem requerer diferentes mecanismos cognitivos e lingüísticos. Ao analisar-se o processo de compreensão torna-se relevante considerar tais aspectos.

## Referências

- Buarque, L.L., Higino, Z.M., Miranda, E.M., Dubeux, M.H. & Pedrosa, I. (1992). Avaliação do desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Número 5. [ [Links](#) ]
- Guttman, M. & Frederiksen, C.H. (1985). Preschool children's narratives: Linking story comprehension, production and play discourse. Em L. Galda & A.D. Pellegrini (Eds.), *Play, language and stories: The development of children's literate behavior* (pp. 69-92). Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation. [ [Links](#) ]
- Jorm, A., Share, D., Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Phonological confusability in short-term memory for sentences as a predictor of reading ability. *British Journal of Psychology*, 75, 393-400. [ [Links](#) ]
- Marcuschi, L.A. (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Técnico-Científico (CNPq). [ [Links](#) ]
- Merrit, D.D. & Liles, B.Z.(1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 429-438. [ [Links](#) ]
- Oakhill, J. (1984). Inferencial and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*. 54, 31-39. [ [Links](#) ]
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Blackwell. [ [Links](#) ]
- Rego, L.L.B. (1986). A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2, 165-180. [ [Links](#) ]
- Spinillo, A.G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 311-326. [ [Links](#) ]



Spinillo, A. G. & Pinto, G.(1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193. [ [Links](#) ]

Spinillo, A. G. & Martins, R. A.(1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 219-248. [ [Links](#) ]

Takahashi, N. (1992). *Developmental changes of young children's story comprehension*. Trabalho apresentado no 25th International Congress of Psychology, Brussels, Belgium. [ [Links](#) ]

Warren, W.H., Nicholas, D.W. & Trabasso, T.(1979). Event chains and inferences in understanding narratives. Em R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 23-51). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation. [ [Links](#) ]

Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: Na experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press. [ [Links](#) ]

*Recebido em 12.03.98*  
*Revisado em 06.05.98*  
*Aceito em 20.06.98*

<sup>1</sup> Notas e Agradecimentos: O artigo faz parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda, na Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. As autoras agradecem o auxílio do CNPq e FACEPE sob forma de bolsa de estudos conferida à primeira autora.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Alina Galvão Spinillo, Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia, CFCH, 8º andar. Cidade Universitária CEP 50.670-901, Recife, PE. Fone: (081) 271-8272 Fax: (081) 271-1843 - E-mail: [spin@npd.ufpe.br](mailto:spin@npd.ufpe.br)

<sup>3</sup> O que torna as reproduções da Categoria IV mais elaboradas do que aquelas da Categoria III, é o fato da Categoria IV agrupar reproduções com um maior número de blocos de conteúdos e o fato de serem mais articuladas do que as reproduções na Categoria III.



Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](#)

Rua Ramiro Barcelos, 2600 - sala 110  
90035-003 Porto Alegre RS - Brazil  
Tel.: +55 51 3308-5691



[prcrev@ufrgs.br](mailto:prcrev@ufrgs.br)