Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças?

Alina Galvão Spinillo[I]

Denise Dias Almeida[II]

Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças?

RESUMO

O estudo versa sobre as relações entre compreensão de textos e tipos de textos, investigando se as características estruturais de textos de diferentes gêneros influenciam a compreensão do leitor. Perguntas de natureza inferencial foram feitas a cem crianças de 9 anos, a respeito de textos com características estruturais distintas. Cada participante fazia a leitura interrompida de um texto narrativo e de um texto argumentativo, divididos em partes. Após responder a perguntas sobre esses textos, as crianças justificavam suas respostas, classificadas em categorias que variavam em função da coerência, plausibilidade e completude. Os dados mostraram que as características estruturais dos textos influenciam a compreensão no que tange à natureza da inferência estabelecida.

Palavras-chave: Compreensão de textos; Textos narrativo e argumentativo; Metodologia *online*; Inferências; Crianças.

Understanding narrative and argumentative texts: is there any difference?

ABSTRACT

This study examines the relations between the understanding of texts and types of texts. It investigates whether the structural characteristics of texts of different types influence the reader's understanding. One hundred 9-year-old children were asked inferential questions about texts presenting different structural characteristics. Each child was asked to read a narrative and an argumentative text divided in parts. After answering the questions, the children were asked to justify their answers. These answers were categorized according to their level of coherence, plausibility and completeness. It was found that the structural characteristics of texts influence their understanding with regard to the nature of the inferences made by the reader.

Keywords: Text comprehension; Narrative and argumentative texts; Methodology online; Inferences; Children.

La comprensión de textos narrativos y argumentativos: ¿hay diferencias?

RESUMEN

El estudio examina las relaciones entre la comprensión de textos y sus tipos, investigando si las características estructurales de textos de diferentes géneros influyen en la comprensión del lector. Preguntas inferenciales se le hicieron a cien niños de 9 años respecto a los textos con diferentes características estructurales. Cada participante realizaba la lectura interrumpida de un texto narrativo y otro argumentativo, divididos en partes. Después de responder a preguntas acerca de estos textos, los niños justificaban sus respuestas clasificadas en categorías dependiendo de la coherencia, plausibilidad e integridad que presentaban. Los datos mostraron que las características estructurales de los textos influyen en la comprensión con respecto a la naturaleza de inferencia establecida.

Palabras clave: Comprensión de textos; Textos narrativos y argumentativos; Metodología *online*; Inferencias; Niños.

Introdução

A compreensão de textos envolve três dimensões que se relacionam (Spinillo, 2013): a dimensão social, a linguística e a cognitiva. A dimensão social refere-se à bagagem sociocultural que o leitor de determinado grupo social traz consigo, suas expectativas e propósitos para a leitura. A dimensão linguística refere-se à materialidade linguística do texto, que se constitui no âmbito da palavra, da sentença e do texto como um todo, de maneira que os significados são gerados a partir de uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais, que dão conteúdo e forma ao texto. A dimensão cognitiva diz respeito às instâncias implicadas no processamento das informações veiculadas no texto: a memória, o monitoramento e o estabelecimento de inferências. Essas três dimensões evidenciam a complexidade da atividade de compreender textos e são indissociáveis, sendo tratadas separadamente apenas para fins de investigação. O presente estudo versa sobre as dimensões cognitiva e linguística, considerando tanto a capacidade do leitor de estabelecer inferências como as características de textos de diferentes gêneros.

Importante comentar que, tradicionalmente, os estudos com crianças examinam o papel desempenhado por fatores lexicais, semânticos e sintáticos sobre a compreensão. No entanto, há outro fator, também de natureza linguística, que não tem sido considerado: as características e propriedades do texto que está sendo compreendido. Na realidade, o papel desempenhado pelos aspectos estruturais do texto sobre habilidades linguísticas é tema recente que tem sido examinado em relação à produção textual (e.g., Spinillo & Silva, 2010) e à consciência metatextual (ver Spinillo, 2009), não se conhecendo, até o momento, pesquisas que investiguem esse assunto no âmbito da compreensão textual. Nesse cenário, parece relevante examinar se as propriedades dos textos (i.e., as características que o definem como sendo narrativo, argumentativo, expositivo, por exemplo) teriam algum papel sobre a compreensão do leitor. De acordo com a perspectiva teórica adotada (Kintsch, 1998) e com os diversos modelos presentes na literatura (ver Britton & Graesser, 1996), o estabelecimento de inferências é considerado o cerne da compreensão. Assim, um tema que surge como relevante a ser investigado é se

a capacidade do leitor de estabelecer e de lidar com inferências seria influenciada pelo tipo de texto que está sendo lido.

O Modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998) postula que o estabelecimento de inferências permite a construção de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto a partir da integração de informações textuais e extratextuais. Esse modelo consiste em duas instâncias indissociáveis: (i) o texto -base, que é uma representação muito próxima do texto lido, que se apoia nas informações intratextuais; e (ii) o modelo situacional, que é uma representação mental que envolve o conhecimento de mundo do leitor acionado durante a leitura, sendo a instância em que ocorrem as inferências.

Inferir é um processo de alto nível que permite resgatar a não explicitude das informações veiculadas no texto (Marcuschi, 2008; Oakhill & Yuill, 1996; Spinillo & Mahon, 2007; Yuill & Oakhill, 1991). A inferência pode ser definida com uma atividade cognitiva que implica construir novas proposições a partir de outras dadas, possibilitando que o leitor faça conexões entre as ideias apresentadas no texto e as relacione a seus conhecimentos prévios (Coscarelli, 2003; Marcuschi, 1996).

Devido à sua relevância, as inferências têm sido o foco de muitas pesquisas na área, as quais, por sua vez, versam, em sua grande maioria, sobre a compreensão de textos narrativos. Embora muitos dados gerados a partir de investigações sobre textos narrativos possam ser aplicados a textos de outros gêneros, é necessário saber se haveria diferenças entre compreender, por exemplo, um texto narrativo, um texto expositivo e um texto argumentativo. O que se observa é uma escassez de estudos que efetivamente examinem o papel desempenhado pelas propriedades estruturais que caracterizam cada um desses gêneros sobre a compreensão.

As pesquisas que investigam outros gêneros, que não o narrativo, versam sobre o texto expositivo (Baretta, Tomitch, Macnair, Kwan, & Waldie, 2009; Jou & Sperb, 2009; Kopcke Filho, 1997; Leinhardt & Young, 1996; McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011; Ozuru, Best, Bell, Witherspoon, & McNamara, 2007; Singer, Harkness, & Stewart, 1997; Vidal-Abarca, 1990; Wolfe, 2005). Ozuru et al. (2007), por exemplo, examinaram a influência do tipo de pergunta (questões abertas e de múltipla escolha) na compreensão de textos expositivos apresentados a estudantes universitários. Já Vidal-Abarca (1990) investigou a relação entre o conhecimento sobre a macroestrutura textual e o nível de compreensão de alunos do 5º ano do ensino fundamental que haviam sido instruídos sobre o tipo e a ideia principal do texto que estavam lendo. Contudo, nenhum desses estudos examinou o papel desempenhado pela estrutura do texto na compreensão dos leitores, pois não consideravam suas propriedades estruturais na análise dos dados nem tampouco comparavam o desempenho dos leitores na compreensão de textos de diferentes gêneros. O que se verifica, portanto, é que pouco se sabe acerca das relações entre compreensão de textos e gêneros textuais, sendo esta pesquisa um esforço em tal direção. É uma questão teórica relevante do ponto de vista cognitivo, pois pode contribuir para uma nova informação sobre o processo inferencial, associando-o às características do texto, e não apenas às habilidades do leitor.

Considerando a relevância do ato de inferir e, como documentado na literatura, as diferentes classes de inferências, o presente estudo examinou como o leitor lida com essas classes ao compreender textos de diferentes gêneros que possuem propriedades estruturais bem distintas, como é o caso de textos narrativos e argumentativos. Porém, antes de apresentar o estudo propriamente dito, é necessário discutir as propriedades estruturais dos textos investigados – o narrativo e o argumentativo – e os tipos de inferências documentadas na literatura, para que se possa teorizar um pouco a respeito das instâncias consideradas nesta pesquisa, as quais perpassam tanto o plano metodológico quanto o analítico.

A estrutura dos textos narrativo e argumentativo

Para van Dijk (1992) e van Dijk e Kintsch (1983), a estrutura ou esquema refere-se aos elementos constitutivos de um tipo de texto, caracterizando-o como tal. Assim, um texto narrativo e um texto argumentativo apresentam estruturas bastante distintas.

De acordo com Hudson e Shapiro (1991) e Perroni (1992), textos narrativos podem ser classificados em histórias, relato de experiências pessoais, casos e *scripts*. Na presente investigação, o texto narrativo utilizado foi a história, que possui uma estrutura que, como amplamente documentado na literatura (ver Spinillo, 2001), se constitui por: uma introdução da cena (tempo e lugar onde os eventos ocorrem), personagens e metas a serem alcançadas, uma trama ou situação-problema (impeditivo) e um desfecho com a resolução da situação-problema, podendo ter, ainda, avaliações de natureza moral (como ocorre com as fábulas, por exemplo). A história, assim como outros textos narrativos, se caracteriza pela descrição de uma sucessão de eventos que são apresentados de modo que o leitor crie uma representação mental acerca do texto. Para isso, a narrativa se apoia em uma sequência temporal e em relações causais que indicam a ordem em que os fatos ocorreram e que estabelecem relações entre as ações dos personagens e suas motivações/metas, procurando garantir a continuidade da cadeia de episódios.

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

Os tipos de inferências investigados

Sem dúvida, a capacidade de estabelecer inferências tem sido o aspecto mais explorado acerca da compreensão de textos, tanto por sua relevância nesse processo quanto pelo fato de que a capacidade de estabelecer inferências tem se mostrado o fator que diferencia leitores habilidosos de leitores pouco habilidosos (e.g., Cain & Oakhill, 2004; King, 2007; Oakhill & Yuill, 1996; Vidal-Abarca & Rico, 2003; Yuill e Oakhill, 1991). De modo geral, estabelecer inferências implica construir novas informações a partir de informações conhecidas, integrando-se as ideias veiculadas no texto e o conhecimento de mundo do leitor. São as inferências, como anteriormente mencionado, que permitem que o leitor preencha as lacunas deixadas pelo autor do texto, estando este inacabado, esperando ser concluído pelo leitor.

Determinar a origem das inferências e propor formas de classificá-las é uma preocupação antiga, porém ainda atual, uma vez que um tipo de inferência pode ser mais difícil do que outro para o leitor. Analisando-se a literatura na área, observa-se que as classificações variam em função do parâmetro adotado, sendo possível identificar cinco parâmetros distintos[1]:

- A natureza da informação inferida: como adotado por estudiosos de diferentes vertentes teóricas, com é o caso de Warren, Nicholas e Trabasso (1979), Graesser,

[1] Considerando o escopo e objetivos deste artigo, foi realizada apenas uma breve apresentação das diferentes classificações adotadas pelos estudiosos da área. Para maiores detalhes e aprofundamento sobre tais classificações, consultar as obras mencionadas.

Singer e Trabasso (1994) e Marcuschi (2008). De modo geral, esta taxonomia classifica as inferências em lógicas, informacionais e avaliativas; ou em semânticas, pragmáticas e cognitivas.

- O nível de consciência do leitor: embora seu modelo esteja aberto a diferentes classes de inferências, Kintsch (1998) ressalta que as inferências podem ser automáticas, sem que haja por parte do leitor uma tomada de consciência, e podem ser controladas, quando há essa consciência.

- A relevância da informação: alguns autores classificam as inferências em função da relevância da informação frente ao texto que está sendo lido. Segundo Oakhill e Cain (2004) e Yuill e Oakhill (1991), as inferências podem ser de coerência e elaborativas. As inferências de coerência requerem que a informação explícita no texto seja integrada para estabelecer a coesão entre suas diferentes passagens, sendo também integradas a informações advindas do conhecimento de mundo do leitor. As inferências elaborativas são aquelas que complementam informações no texto, mas que não são estritamente necessárias para sua compreensão, tratando-se, portanto, de informações periféricas ou secundárias.

- A ocasião em que a inferência foi estabelecida: Graesser e Zwaan (1995) classificam as inferências em *online*, quando são geradas durante a leitura do texto, e *off-line*, quando são geradas após a leitura do texto.

- A origem da inferência: podendo ser classificada como intratextual e extratextual. Para Vidal-Abarca e Rico (2003), as inferências intratextuais decorrem de conexões estabelecidas entre palavras, sentenças e proposições do texto, dependendo mais das informações veiculadas pelo texto do que do conhecimento de mundo do leitor. As extratextuais decorrem de conexões entre o que é veiculado pelo texto e o conhecimento de mundo do leitor. Marcuschi (2008), considerando esse parâmetro, afirma que as inferências podem ser de base textual e de base contextual.

Analisando-se essas diferentes taxionomias, constata-se que uma inferência pode simultaneamente ser classificada a partir de vários parâmetros, como, por exemplo, ser intratextual, de natureza lógica e estabelecida no momento da leitura. Portanto, uma única taxionomia não é suficiente para cobrir todos os aspectos que caracterizam uma inferência.

Neste estudo tomou-se por base a classificação de Graesser et al. (1994), que enfatiza a ideia de rede, em que as conexões entre as informações ocorrem de forma múltipla no interior do texto e associadas ao conhecimento de mundo do leitor; acrescentando-se ainda, assim como no estudo de Spinillo e Mahon (2007), o exame a respeito das inferências de previsão. Assim, três classes de inferências são consideradas nesta investigação: inferência causal, de estado e de previsão. Duas razões nortearam essa opção: (i) as inferências causais e de estado são mencionadas (ainda que com terminologias distintas) na grande maioria das classificações propostas na literatura (ver Coscarelli, 2002); e (ii) essas inferências, assim como as de previsão, são igualmente possíveis em textos narrativos e argumentativos.

Importante mencionar que há uma escassez de estudos que examinem as inferências de previsão, como é caso da pesquisa conduzida por Spinillo e Mahon (2007). Segundo as autoras, investigar esse tipo de inferência requer o uso da metodologia *online*, que permite examinar a compreensão durante a leitura do texto, antes que ele tenha sido concluído, e não após o texto ter sido lido na íntegra, como ocorre na grande maioria das pesquisas na área. Essa metodologia consiste em uma leitura interrompida do texto, que é apresentado em partes previamente estabelecidas pelo pesquisador. Após a leitura de cada parte são feitas perguntas sobre a parte que aca-

bou de ser lida. Essa metodologia, embora ainda pouco adotada, tem sido utilizada em estudos com crianças (Spinillo & Hodges, 2013; Spinillo & Mahon, 2007). Para investigar as inferências de previsão, ela foi adotada neste estudo, sendo descrita na seção dedicada ao método.

Na presente investigação o texto narrativo é uma história, e o argumentativo, um texto de opinião. Na história, as inferências de estado versam sobre informações implícitas acerca do tempo, local, personagem e eventos; enquanto que no texto de opinião essas inferências se referem às pessoas e suas posições divergentes, ou seja, a pontos de vista contrários a respeito de um dado tema. Na história, as inferências causais se referem às relações de causa e efeito entre os eventos, motivações e as ações dos personagens, e no texto argumentativo referem-se às justificativas que sustentam os pontos de vista divergentes. As inferências de previsão versam sobre eventos ou assuntos que ainda não foram apresentados no texto, requerendo do leitor uma antecipação acerca do que virá a seguir. No caso do texto narrativo, as inferências de previsão se referem a eventos que poderão ocorrer, e no caso do texto argumentativo versam sobre pontos de vista e justificativas que ainda não foram apresentados.

Considerando o que foi discutido, o objetivo desta pesquisa é examinar as relações entre compreensão de textos e gêneros textuais. Será que as instâncias constitutivas do texto narrativo e do texto argumentativo teriam alguma influência sobre a compreensão de textos? Essa possível influência repercutiria não apenas sobre o desempenho em compreensão, mas sobre o estabelecimento de inferências? Será que a forma de lidar com as inferências variaria em função do tipo de texto?

A hipótese examinada é que a compreensão varia em função do tipo de texto que está sendo lido, pois suas propriedades estruturais levariam o leitor a lidar de modo distinto com as diferentes classes de inferências. Pelo que se conhece da literatura da área, essa possibilidade não foi ainda examinada, caracterizando-se este estudo, portanto, como de caráter exploratório, todavia com potencial para contribuir, como mencionado, com uma questão teórica relevante: as relações entre compreensão de textos e tipos de textos.

Método

Participantes

Cem crianças de classe média, de ambos os sexos, com idade média de 8 anos e 9 meses, frequentando o 3º e 4º anos do ensino fundamental em escolas particulares da cidade de Petrolina-PE. Participaram apenas as crianças cujos pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, havendo sido o estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE: 13689913.0.0000.5208).

Material e procedimento

Os participantes foram individualmente entrevistados em duas sessões, gravadas digitalmente em áudio, com um intervalo de três a sete dias entre elas. A tarefa consistia em ler e responder a perguntas sobre um texto narrativo e um argumentativo. Para metade dos participantes o texto narrativo era apresentado na primeira sessão e o argumentativo na segunda; para a outra metade ocorria o inverso.

Adotando-se a metodologia *online*, a criança, juntamente com a examinadora, fazia uma leitura interrompida de uma história e de um texto argumentativo, conforme indicado a seguir:

O **Texto Narrativo** com as Partes em que foi Dividido, as Perguntas Relativas a cada Parte e as Classes de Inferência.

Partes do texto narrativo	**Perguntas**
Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades: - Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa? A mãe, distraída, nem responde. - Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?	Qual o esporte que Pedrinho fazia? (estado)
Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando pra brincar. - Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá? Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado. A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.	Qual era a notícia que Baratinha ia dar? (previsão)
- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro. Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE. Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer. - Já sei! Gritou o Pedro. - Vamos falar com Seu Nicolau.	Por que não ia ter mais campeonato? (causal)
Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava. - Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein? Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada. Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.	Qual era a ideia que Pedrinho teve? (previsão)
Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer. Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa. Quando voltou pra casa já era quase noite.	Por que os meninos limparam o terreno? (causal)
No domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo. Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU. E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mães e crianças, num só olhar. Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.	Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou? (estado)

O **Texto Argumentativo** com as Partes em que foi Dividido, as Perguntas Relativas a cada Parte e as Classes de Inferência.

Partes do texto argumentativo	**Pergunta**
O computador é uma das maiores invenções e tem sido algo muito importante na vida das pessoas, e ninguém consegue mais imaginar como seria o mundo sem ele. Tanto é que muitas pessoas usam o computador todos os dias em casa, no trabalho e na escola. Mas quando se trata de crianças usando o computador as opiniões começam a divergir, havendo pessoas que são contra e outras que são a favor. Foi feita uma pesquisa com adultos e crianças em que se perguntava se uma criança de 8-9 anos poderia usar o computador livremente. Os adultos disseram uma coisa, e as crianças disseram outra.	O que acha que os adultos disseram? (previsão) O que acha que as crianças disseram? (previsão)
Alguns adultos disseram que a maioria das crianças usa o computador para brincar com jogos eletrônicos e que isso prejudicava a vida social dos filhos. Segundo os entrevistados, os filhos ficavam muitas horas jogando e não queriam brincar com outras crianças. Isso fazia com que ficassem muito sozinhos e sem amigos. Esses mesmos entrevistados também diziam que esta atividade fazia com que os filhos chegassem atrasados na aula no outro dia de manhã.	Por que, segundo os adultos, os jogos eletrônicos fazem as crianças chegarem atrasadas na escola? (causal)
Outros adultos entrevistados diziam que os jogos eletrônicos prejudicavam a aprendizagem dos alunos. De acordo com esses entrevistados, os alunos ficavam distraídos, sem imaginação e terminavam tirando notas baixas na escola. As crianças deram respostas bem diferentes das respostas dos adultos.	Por que os adultos entrevistados achavam que os jogos eletrônicos fazem as crianças ter problemas na escola? (causal)
Elas diziam que os jogos eletrônicos eram novas formas de diversão. Tão boas como qualquer outra brincadeira. Elas diziam que os personagens e heróis dos jogos eletrônicos podem se tornar amigos virtuais com os quais não se discute nem se briga. Além disso, podemos dizer que não há qualquer risco de algo ruim acontecer com as crianças quando estão jogando no computador. Nunca ninguém quebrou a perna ou se machucou brincando com um jogo eletrônico. É um divertimento muito seguro.	Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa? (estado)
As crianças entrevistadas diziam também que os efeitos especiais dos jogos aumentam a imaginação. Na verdade, como se sabe, podemos dizer que nos jogos eletrônicos acontecem coisas fantásticas que ninguém poderia imaginar. Por exemplo, a pessoa pode ser quem ela quiser e depois voltar a ser ela de novo. Pode até morrer e voltar a viver de novo. Quer coisa mais criativa que isso?	Qual a opinião do autor do texto? (estado)

Cada parte do texto estava coberta por uma tira de papel que era levantada, deixando à mostra a parte que estava sendo lida. Esse procedimento se repetia a cada novo segmento, e, à medida que a leitura avançava, as partes que já haviam sido lidas ficavam à mostra.

Imediatamente após a leitura de cada parte eram feitas perguntas inferenciais e de explicação. As perguntas inferenciais se referiam a informações de conteúdo relacionadas ao que era veiculado no texto apresentado (ver perguntas indicadas acima), enquanto as perguntas de explicação se referiam às razões que levavam a criança a fornecer uma dada resposta ("Por que pensou assim? ou "Como descobriu que era isso?" ou "O que estava pensando quando respondeu isso?"). Seis perguntas foram apresentadas, sendo duas de inferências causais, duas de estado e duas de previsão. A ordem da apresentação das perguntas em cada texto era fixa, seguindo o fluxo das informações nele apresentadas.

A narrativa apresentada consistia em uma história adaptada de um livro didático de Português voltado para o ensino fundamental. Para atender aos interesses da investigação, algumas passagens do texto original foram retiradas com o objetivo de torná-lo potencialmente mais inferencial, especialmente em relação à possibilidade de estabelecer inferências de previsão. A retirada dessas passagens, entretanto, não prejudicou o enredo nem tampouco sua sequência e articulação.

O texto argumentativo consistia em um texto de opinião especialmente elaborado para a presente investigação. Procurou-se apresentar um texto que tratasse de tema que fosse ao mesmo tempo polêmico (objeto de opiniões divergentes) e de interesse para a faixa etária dos participantes. A estrutura do texto argumentativo era formada pela apresentação de pontos de vista distintos sobre um dado tema e justificativas que davam sustentação a cada um desses pontos de vista.

A história, com 467 palavras, foi dividida em seis partes, e o texto argumentativo, com 363 palavras, em cinco partes. Dois critérios nortearam a segmentação de cada texto: a manutenção do sentido de cada parte e possibilidade de garantir que previsões pudessem ser feitas a respeito do que viria a seguir. Isso fez com que o tamanho das partes variasse.

Sistema de análise das respostas

As respostas dadas às perguntas inferenciais e às perguntas de explicação foram analisadas e categorizadas de forma conjunta e articulada por dois juízes, cujas avaliações ocorreram de forma cega e independente, verificando-se um percentual de concordância de 79% no texto argumentativo e de 82% no texto narrativo. Os casos de discordâncias foram analisados de forma cega e independente por um terceiro juiz, cuja classificação foi considerada final. A categorização baseou-se na classificação proposta por Spinillo e Mahon (2007, pp. 466-467), conforme descrito e exemplificado a seguir:

Categoria I (não responde): A criança não responde, mesmo após intervenções da examinadora.

Categoria II (incoerente e/ou improvável): Respostas incoerentes, sem relação com as informações veiculadas no texto, ou que, no caso das perguntas de previsão, são improváveis de ocorrer. Respostas incoerentes ou improváveis são de caráter idiossincrático ou pessoal, sendo consideradas desautorizadas, extrapolando o sentido do texto. Exemplos:

Exemplo 1 (texto argumentativo)

Pergunta de estado: Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa?

Criança: Os personagens e os heróis.

Examinadora: Por que você acha que foram eles? O que te faz pensar que foram eles?

Criança: Tem aqui, aí eu pensei: personagens. Aí eu logo vi que era os personagens e os heróis. Aí só isso mesmo.

Comentário: O participante se baseou em uma passagem literal do texto ("Elas diziam que os personagens e heróis dos jogos eletrônicos podem se tornar amigos virtuais com os quais não se discute nem se briga"). Essa passagem, entretanto, não responde à pergunta "Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa?". A resposta apropriada requeria que o leitor inferisse que os entrevistados seriam pais e professores, uma vez que as opiniões manifestadas diziam respeito a filhos e alunos.

O que se nota é que a conexão entre esta passagem e o conhecimento de mundo do leitor (pais-filhos, professores-alunos) não foi estabelecida, ou pelo menos não foi explicitada pelo participante.

Exemplo 2 (texto narrativo)

Pergunta de previsão: Qual era a notícia que Baratinha ia dar?

Criança: Que ele ia ficar de castigo.

Examinadora: Por que você acha que era isso? Que ele ia ficar de castigo?

Criança: Porque a mãe mandou ele ficar e ele não ficou.

Examinadora: E como você pensou isso?

Criança: Porque quando eu li aqui, a mãe não ligou muito pra ele e não atendeu a porta.

Comentário: A criança estabelece inferências desautorizadas ao relacionar passagens que não respondiam apropriadamente à pergunta. A partir das respostas dadas às perguntas de explicação não foi possível identificar as bases dessas inferências. No entanto, supõe-se que a passagem "A mãe sentiu um aperto no coração", literalmente presente na história, tenha levado a criança a pensar que a mãe estava aborrecida e que por isso "não ligou muito para ele" e "[...] ele ia ficar de castigo".

Categoria III (coerente e/ou provável, mas incompleta): Respostas apropriadas geradas a partir da integração de informações intra e extratextuais (conhecimentos de mundo do leitor). Nas perguntas de previsão o acerto consiste em respostas prováveis (ou plausíveis), coerentes com o que havia sido mencionado no texto até então. Apesar de apropriadas, as respostas classificadas nesta categoria são consideradas incompletas, visto que informações importantes são omitidas. Exemplos:

Exemplo 3 (texto argumentativo)

Pergunta de estado: Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa?

Criança: Os pais.

Examinadora: Por que você acha que foram os pais?

Criança: Sei lá. Porque os pais que são os responsáveis pelos filhos.

Comentário: A resposta é apropriada e coerente com o que foi veiculado no texto, porém é incompleta, visto que não inclui, também, os professores.

Exemplo 4 (texto narrativo)

Pergunta causal: Por que os meninos limparam o terreno?

Criança: Pra brincar de bola.

Examinadora: E por que você achou isso?

Criança: Porque senão o velhinho ia vender o terreno.

Comentário: A resposta apropriada e completa envolveria também a ideia de que Pedrinho e seus amigos haviam limpado o terreno com o objetivo de convencer Seu Nicolau a não vendê-lo.

Categoria IV (coerente e/ou provável): Respostas classificadas nesta categoria se assemelham àquelas da Categoria III, porém consistem em respostas completas,

sem que haja omissões de aspectos relevantes que atendam ao que é solicitado na pergunta. Exemplos:

Exemplo 5 (texto argumentativo)

Pergunta causal: Por que, segundo os adultos, os jogos eletrônicos fazem as crianças chegarem atrasadas na escola?

Criança: Porque elas ficavam até tarde jogando, aí acordava tarde. Ficava com preguiça de acordar.

Examinadora: E como é que você pensou nessa resposta?

Criança: Porque meu irmão também fica.

Comentário: A resposta é apropriada e envolve todos os pontos que respondem à pergunta. Observa-se que a criança articula as informações do texto (jogar até tarde, acordar tarde e chegar atrasado na escola) e o texto com suas experiências ou conhecimento de mundo ("porque meu irmão também fica").

Exemplo 6 (texto narrativo)

Pergunta de estado: Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou? (estado)

Criança: De não vender mais o campinho.

Examinadora: E como você descobriu isso?

Criança: Porque os meninos limparam o campinho todinho.

Comentário: A resposta é apropriada e abarca passagens do texto que foram integradas ao conhecimento de mundo da criança: o terreno se tornou uma praça, tirar a tabuleta significa não querer mais vender o terreno.

Resultados

Os resultados foram analisados de duas maneiras distintas, porém complementares: em função das categorias em que as respostas foram classificadas e em função do número de respostas corretas.

As categorias de resposta
Como apresentado na Tabela 1, as categorias de resposta variavam de forma significativa em cada tipo de pergunta (Causal: p = 0.001, Estado: p = 0.001 e Previsão: p = 0.001).

Tabela 1: Número e porcentagem (em parênteses) de respostas em cada tipo de pergunta

Categorias	Pergunta Causal (n = 400)	Pergunta de Estado (n = 400)	Pergunta de Previsão (n=400)
I	20 (5)	38 (9,5)	67 (16,8)
II	91 (22,8)	71 (17,8)	162 (40,5)
III	168 (42)	116 (29)	67 (16,7)
IV	121 (30,2)	175 (43,7)	104 (26)

Nota: Categoria I (não responde), Categoria II (incoerente/improvável), Categoria III (coerente/provável, mas incompleta), Categoria IV (coerente/provável e completa).

Nas perguntas causais, as respostas se concentraram na Categoria III (42%), e nas perguntas de estado, na Categoria IV (43,7%). Nota-se, portanto, que as crianças tendiam a fornecer respostas apropriadas em perguntas causais e de estado, embora nas de estado dessem respostas que, além de apropriadas, eram tam-

bém completas. Nas perguntas de previsão, a concentração ocorria na Categoria II (40,5%), que se refere a respostas improváveis. Ao que parece, as crianças respondiam de forma apropriada às perguntas causais e de estado, contudo tendiam a ter alguma dificuldade nas de previsão, uma vez que forneciam respostas improváveis que guardavam pouca relação com o que era veiculado no texto.

De acordo com o **Wilcoxon**, respostas da Categoria I e da Categoria II eram significativamente mais frequentes nas perguntas de previsão do que nas demais (valores de $p < 0,001$). Por outro lado, as respostas da Categoria III e da Categoria IV eram mais frequentemente encontradas nas perguntas causais e de estado do que nas de previsão ($p < 0,001$). Assim, respostas inapropriadas (Categoria I: não responde e Categoria II: incoerente/improvável) tendiam a ser mais fornecidas nas perguntas de previsão do que nas causais e de estado.

Ainda na Tabela 1, verifica-se que os percentuais de respostas da Categoria III (42%) eram mais altos nas perguntas causais (42%) do que nas de estado (29%) ($Z = -7,211$, $p = 0,000$), enquanto que respostas da Categoria IV eram mais frequentes nas perguntas de estado (43,7%) do que nas causais (30,2%) ($Z = -7,348$, $p = 0,000$). Embora respondidas de modo apropriado, as perguntas causais tendiam a ser respondidas de forma incompleta, enquanto as de estado tendiam a ser respondidas de forma apropriada e completa. Esse dado sugere que as perguntas de estado são mais fáceis do que as causais.

A distribuição das categorias de resposta em função dos textos consta na Tabela 2.

Tabela 2: Número e porcentagem (em parênteses) de respostas em cada texto

Categorias	**Texto Argumentativo (n = 600)**	**Texto Narrativo (n = 600)**
I	68 (11,4)	57 (9,5)
II	113 (18,8)	211 (35,2)
III	261 (43,5)	90 (15)
IV	158 (26,3)	242 (40,3)

Nota: Categoria I (não responde), Categoria II (incoerente/improvável), Categoria III (coerente/provável, mas incompleta), Categoria IV (coerente/provável e completa).

Os dados mostram que no texto argumentativo havia uma concentração de respostas da Categoria III (43,5%), enquanto no narrativo as respostas se concentravam na Categoria IV (40,3%). Verifica-se que no texto argumentativo as crianças tendiam a dar respostas apropriadas, porém incompletas; enquanto no texto narrativo as respostas tendiam a ser, além de apropriadas, também completas. Esse dado foi estatisticamente confirmado pelo **Wilcoxon**, aplicado aos resultados obtidos em cada tipo de texto separadamente, sendo os valores de significância sistematicamente de $p < 0,001$.

Como ilustra a Tabela 2, o texto narrativo e o argumentativo diferem em relação à Categoria II ($Z = -9,899$, $p = 0,000$), à Categoria III ($Z = -13,077$, $p = 0,000$) e em relação à Categoria IV ($Z = -9,165$, $p = 0,000$). Isso ocorreu porque respostas coerentes/prováveis e incompletas (Categoria III) eram mais frequentes no texto argumentativo (43,5%) do que no narrativo (15%); enquanto que respostas coerentes/prováveis e completas (Categoria IV) eram mais frequentes no texto narrativo (40,3%) do que no argumentativo (26,3%).

A Tabela 3 evidencia que o padrão de resultados não é o mesmo nos dois tipos de texto.

Tabela 3: Número e porcentagem (em parênteses) de respostas por pergunta em cada texto

Categorias	Pergunta Causal (n = 200)	Pergunta de Estado (n = 200)	Pergunta de Previsão (n = 200)
Texto Argumentativo			
I	2 (1)	32 (16)	34 (17)
II	30 (15)	43 (21,5)	40 (20)
III	106 (53)	99 (49,5)	56 (28)
IV	62 (31)	26 (13)	70 (35)
Texto Narrativo			
I	18 (9)	6 (3)	33 (16,5)
II	61 (30,5)	28 (14)	122 (61)
III	62 (31)	17 (8,5)	11 (5,5)
IV	59 (29,5)	149 (74,5)	34 (17)

Nota: Categoria I (não responde), Categoria II (incoerente/improvável), Categoria III (coerente/provável, mas incompleta), Categoria IV (coerente/provável e completa).

No texto argumentativo, tanto nas perguntas causais como nas de estado as crianças tendiam a responder de forma apropriada, porém incompleta (Categoria III: 53% e 49,5%, respectivamente); porém, nas perguntas de previsão as respostas se concentravam na Categoria IV (35%). Comparando-se o percentual de respostas da Categoria IV nos três tipos de perguntas, nota-se que esta categoria de resposta foi pouco frequente nas perguntas de estado (13%), ocorrendo em maior frequência nas perguntas causais (31%) e de previsão (35%). O **Wilcoxon** revelou que tais diferenças foram estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

No texto narrativo, os dados se configuraram de maneira distinta daquela identificada em relação ao texto argumentativo. No que tange às perguntas causais (à exceção de respostas da Categoria I, que foram muito raras: 9%), as categorias de respostas se distribuem em percentuais bem próximos (Categoria II: 30,5%, Categoria III: 31% e Categoria IV: 29,5%), que não se diferenciavam estatisticamente, como identificado pelo **Wilcoxon**. Contudo, na pergunta de estado, a grande maioria das respostas era da Categoria IV (74,5%), e na de previsão a concentração ocorria na Categoria II (61%), sendo esses percentuais significativamente maiores que os demais em relação às outras categorias de respostas, como revelado pelo Wilcoxon, com valores de $p < 0,001$.

Comparando-se a distribuição das respostas da Categoria IV (apropriada e completa) nos três tipos de perguntas, observou-se que 74% delas eram dadas às perguntas de estado, 29,5% às perguntas causais e apenas 17% dessas respostas eram dadas às perguntas de previsão. De acordo com o **Wilcoxon**, tais diferenças foram estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

Diferenças entre os textos foram identificadas em relação a cada tipo de pergunta através do **Wilcoxon**, obtendo-se um valor de $p = 0,000$ em todas as comparações examinadas. Em relação às perguntas causais, a diferença encontrada deveu-se ao fato de que nessas perguntas havia mais respostas da Categoria III no texto argumentativo (53%) do que no narrativo (31%) e mais respostas da Categoria II no texto narrativo (30,5%) do que no argumentativo (15%). Esse dado sugere que a causalidade é um tipo de inferência mais difícil de ser estabelecida no texto narrativo do que no argumentativo. A razão para isso será apresentada nas conclusões.

Nas perguntas de estado, a principal diferença entre os textos residia no fato de que havia mais respostas da Categoria III no texto argumentativo (49,5%) do que no narrativo (8,5%), enquanto o oposto foi observado em relação à Categoria IV, sendo expressivamente mais frequente no texto narrativo (74,5%) do que no argumentativo (13%).

Nas perguntas de previsão, as diferenças entre os textos decorriam das respostas da Categoria III (argumentativo: 28% e narrativo: 5,5%) e da Categoria IV (argumentativo: 35% e narrativo: 17%), que eram mais adotadas no texto argumentativo do que no narrativo. Parece que as crianças tinham mais facilidade em fazer previsões relativas ao texto argumentativo do que em relação ao narrativo.

O desempenho
O desempenho das crianças em relação aos dois tipos de textos e nas três perguntas é ilustrado na Tabela 4.

Tabela 4: Número (máximo: 200) e porcentagem de acertos (em parênteses) por pergunta em cada texto

Texto	**Pergunta Causal**	**Pergunta de Estado**	**Pergunta de Previsão**
Argumentativo	168 (84)	125 (62,5)	126 (63)
Narrativo	121 (60,5)	166 (83)	45 (22,5)

De acordo com o **Wilcoxon**, nas perguntas causais o percentual de acertos é significativamente maior no texto argumentativo (84%) do que no narrativo (60,5%) (Z = -6,856, p = 0,000), indicando que a causalidade é mais fácil de ser estabelecida no texto argumentativo do que no narrativo. Nas perguntas de estado, o desempenho é melhor no texto narrativo (83%) do que no argumentativo (62,5%) (Z = -6,403, p = 0,000). Quanto às perguntas de previsão, o percentual de acertos é maior no texto argumentativo (63%) do que no narrativo (22,5%) (Z = -9,000, p = 0,000). Esse dado sugere que a previsão parece ser mais fácil no texto argumentativo do que no narrativo. Explicações acerca desses resultados são apresentadas adiante.

Ainda em relação à Tabela 4, observa-se que no texto argumentativo o percentual de acertos foi maior nas perguntas causais (84%) do que nas de estado (62,5%) e de previsão (63%), sendo o desempenho semelhante nesses dois últimos tipos de perguntas. Quanto ao texto narrativo, o desempenho foi expressivamente melhor nas perguntas de estado (83%) do que nas de previsão (22,5%). Isso indica que a inferência de previsão foi, de fato, mais difícil no texto narrativo do que no argumentativo. O que se nota, de modo geral, é que a causalidade é facilmente estabelecida no texto argumentativo, enquanto no texto narrativo as inferências mais fáceis de serem estabelecidas são as de estado. Essas diferenças foram estatisticamente significativas, como indicado na Tabela 5, em que constam os valores de significância obtidos por meio do **Wilcoxon**.

Tabela 5: Valores de significância do **Wilcoxon** relativos aos dados referentes a comparações entre os tipos de perguntas em cada tipo de texto

Pergunta Causal vs. Pergunta de Estado		
Texto	*Z*	*p*
Argumentativo	-6,557	0,000
Narrativo	-6,708	0,000
Pergunta Causal vs. Pergunta de Previsão		
Texto	*Z*	*p*
Argumentativo	-6,481	0,000
Narrativo	-8,718	0,000
Pergunta de Estado vs. Pergunta de Previsão		
Texto	*Z*	*p*
Argumentativo	-1,000	0,317
Narrativo	-11,000	0,000

Conclusões e discussão

A partir dos dados obtidos é possível concluir que existe uma relação entre compreensão de textos e tipo de texto, uma vez que se observou que as instâncias constitutivas do texto influenciam a compreensão, tanto em relação ao desempenho como em relação à forma como o leitor lida com as diferentes classes de inferências que precisam ser estabelecidas. Em outras palavras, as propriedades dos textos associadas à natureza das inferências desempenham papel importante na compreensão, confirmando a hipótese levantada.

De modo geral, considerando os dois textos conjuntamente, as perguntas relativas às inferências causais e de estado eram respondidas de forma mais apropriada do que as perguntas que envolviam inferências de previsão, que tendiam a ser respondidas com afirmações que guardavam pouca relação com o que havia sido veiculado no texto. Ao que parece, fazer previsão sobre o que ainda não foi apresentado no texto é algo complexo, como documentado na literatura (King, 2007; Marcuschi, 2008; Spinillo & Mahon, 2007). Essa dificuldade, como discutido adiante, parece ser mais acentuada no texto narrativo do que no argumentativo.

Três aspectos surgem como relevantes a respeito da relação entre compreensão de textos e tipo de texto. Primeiro é que a causalidade parece ser mais difícil de ser estabelecida no texto narrativo do que no argumentativo. Uma possível explicação para isso é que a causalidade no texto narrativo se refere às relações de causa e efeito ou a relações referentes à motivação dos personagens frente a uma meta. No texto argumentativo, por outro lado, a causalidade é de outra ordem, pois se refere à justificativa de um ponto de vista, no caso, de um ponto de vista defendido por um dos personagens do texto (pais, professores, crianças). Parece que a justificativa é um tipo de causalidade mais evidente para o leitor do que a causalidade que frequentemente está presente em narrativas como a história.

Segundo é que as inferências de estado tendem a ser explicitadas de forma completa no texto narrativo mais do que no argumentativo. Talvez isso ocorra porque no texto argumentativo as perguntas de estado ("Quem foram os adultos entrevistados nesta pesquisa?" e "Qual a opinião do autor do texto?") demandavam das crianças estabelecer relações complexas: inferir que os adultos eram pais e professores a partir das palavras "filhos" e "alunos"; e identificar a opinião do autor do texto, personagem não mencionado explicitamente, como os demais personagens. Na história, responder às perguntas de estado ("Qual o esporte que Pedrinho fazia?" e "Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?") estava mais relacionado a informações nela veiculadas.

Terceiro é que as inferências de previsão parecem ser mais difíceis de serem estabelecidas no texto narrativo do que no argumentativo. Talvez isso ocorra porque na história o conteúdo é de natureza de ficção, o que pode gerar múltiplas possibilidades de encaminhamento dos eventos, enquanto no texto argumentativo parece haver menos opções; no texto de opinião o conteúdo é verídico e focado em divergências e opiniões sobre um mesmo tema, sendo bem mais preciso que na história, em que tudo pode ocorrer. No texto narrativo as perguntas de previsão ("Qual era a notícia que Baratinha ia dar?" e "Qual era a ideia que Pedrinho teve?") podem suscitar respostas de tal forma variadas que podem levar a criança a se distanciar do texto. Por outro lado, no texto argumentativo as perguntas de previsão ("O que acha que os adultos disseram?" e "O que acha que as crianças disseram?") são mais específicas, o que pode levar a respostas mais próximas ao texto.

A principal conclusão derivada desses resultados é que as relações inferenciais (quer sejam de causalidade, de estado ou de previsão), ainda que estabelecidas por um mesmo leitor, apresentam certa variabilidade em função das propriedades estruturais

do texto que está sendo compreendido. O presente estudo trouxe para discussão um exemplo de como essas relações podem ser investigadas, apresentando novas informações a respeito da compreensão de textos, especificamente acerca de uma questão teórica relevante e ainda pouco investigada na literatura: as relações entre compreensão de textos e tipos de textos. Pesquisas futuras precisam esclarecer ainda mais essas relações, examinando a compreensão de textos de outros tipos, além do narrativo e do argumentativo, assim como investigar essas relações em crianças em faixas etárias (e níveis de escolaridade) distintas. Maior atenção merece ser conferida às inferências de previsão, com o objetivo de se obter um quadro mais informativo acerca das razões que levam o leitor a fazer previsões mais plausíveis em um tipo de texto do que em outro.

Referências

Baretta, L., Tomitch, L. M. B., Macnair, N., Kwan, V. & Waldie, K. E. (2009). Inference making while reading narrative and expository texts: An ERP study. *Psychology & Neuroscience*, 2, 137-145.

Britton, B. K., & Graesser, A. C. (Orgs.). (1996). *Models of understanding text*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Cain, K., & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Orgs.), *Handbook of children´s literacy* (pp. 313-338). London: Kluwer Academic Press.

Coscarelli, C. V. (2002). Reflexões sobre as inferências. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* [CDROM]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras.

Coscarelli, C. V. (2003). *Em busca de um modelo de leitura*. FALE/UFMG, 25pp. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/modelonovo.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

Graesser, A. C, Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

Graesser, A., & Zwaan, R. (1995). Inference generation and the construction of situation models. In C. Weaver, S. Mannes, & C. Fletcher (Orgs.), *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 117-139). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). The_development_of_children›s script, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Jou, G. I. de, & Sperb, T. M. (2009). Lectura compreensiva: um estúdio de intervención. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 12-21.

King, A. (2007). Beyond Literal Comprehension: A Strategy to Promote Deep Understanding of Text. In D. S. McNamara (Org.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies* (pp. 267-290). Mahwah: Erlbaum.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kopcke Filho, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2 e 3), 59-67.

Leinhardt, G., & Young, K. M. (1996). Two texts, three readers: distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486.

Leitão, S. (2001). Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In J. Correa, A. G. Spinillo, & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade* (pp. 117-141). Rio de Janeiro: Nau Editora.

McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: the roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.

Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino da língua? *Em Aberto*, 69(16), 63-82.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Oakhill, J., & Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes & P. Bryant (Orgs.), *Handbook of children´s literacy* (pp. 155-180). London: Kluwer Academic Publishers.

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ozuru, Y.; Best, R.; Bell, C.; Witherspoon, A., & McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, 25(4), 399-438.

Perroni, M. C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24, 199-203.

Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In J. Correa, A. G. Spinillo, & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Editora Nau.

Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas* (pp. 77-113). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A. G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In M. Mota & A. G. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos: processos e modelos* (pp.171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A. G. & Hodges, L. V. dos S. D. (2013). Situações de leitura e o estabelecimento de inferências por crianças com dificuldades de compreensão de textos. In A. Roazzi, F. R. dos R. Justi, & J. F. de Salles (Orgs.), *A aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas* (pp. 131-164). São Paulo: Editora Vetor.

Spinillo, A. G., &_Mahon, E. R. (2007). Compreensão de texto em crianças:_ comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia_ on-line._*Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.

Spinillo, A. G, & Silva, A. P. M. O. (2010). Coesão e Estrutura Textual: uma relação investigada a partir da escrita de textos narrativos e argumentativos. In M. J. de M. Luna, A. G. Spinillo, & S. G. Rodrigues (Orgs.), *Leitura e Produção de Texto* (pp. 101-136). Recife: Editora Universitária da UFPE.

Van Dijk, T. A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Editora Contexto.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. Disponível em http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2014. _

Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49*,* 53-71.

Vidal-Abarca, E., & Rico, G. M. (2003). Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In A. Teberosky et al. (Orgs.), *Compreensão de leitura: a língua como procedimento* (pp. 139-153). Porto Alegre: Artmed.

Warren, W. H., Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In R. O. Freedle (Org.), *New directions in discourse processing* (pp. 23-51). Norwood: Ablex.

Wolfe, M. B. W. (2005). Narrative and expository text: independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 359-364.

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

Submetido em: 19/08/2014
Revisto em: 03/01/2015
Aceito em: 03/01/2015

Endereços para correspondência

Alina Galvão Spinillo
alinaspinillo@hotmail.com

Denise Dias Almeida
denise_diasalmeida@hotmail.com

I. Docente. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife. Estado de Pernambuco. Brasil.

II. Mestre. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife. Estado de Pernambuco. Brasil.