

## LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**Flavia Ferreira Sereto**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil*

**Aline Lacerda Vicente**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil*

**Thamires de Abreu Emmerick**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil*

**Adriana Benevides Soares**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil*

*Universidade Salgado de Oliveira – Brasil*



### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo mostrar como uma proposta de letramento na Educação Infantil pode contribuir para a formação de um futuro leitor mais proficiente. Participaram desta pesquisa 40 alunos de uma escola pública municipal. Foi realizado um estudo quase-experimental, de delineamento experimental e aplicados dois questionários de compreensão textual, um com questões abertas e outro com questões objetivas. A análise dos resultados foi feita através da correção e quantificação das respostas dadas as perguntas dos questionários e, em seguida, foi utilizado o Teste *t de Student* para comparar os grupos que apresentavam ou não uma proposta de letramento. Os resultados mostraram que existem diferenças significativas entre os dois grupos no que diz respeito às perguntas que requerem a realização de inferências e, quanto aos instrumentos, que os alunos respondem de forma diferente as perguntas de inferência e detalhes.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Habilidades de leitura. Compreensão textual.

### **Introdução**

A educação escolar tem papel fundamental no que tange à alfabetização, já que

funciona como mediadora do processo de aprendizagem dos alunos. Esse processo deve, por sua vez, ocorrer precocemente na educação escolar, mais pontualmente na Educação Infantil via a figura do professor que é aquele que tem as vivências e a formação necessária para promover uma aprendizagem consistente e ajudar o aluno a utilizar estratégias de leitura usadas pelo leitor experiente (FERREIRA; DIAS, 2002). Assim, pode-se considerar que é na escola que o contato com o desenvolvimento do processo de compreensão e de leitura ocorre de forma sistematizada, já que o acesso a esse aprendizado se apresenta como um dos desafios, cabendo à escola desencadear e aprimorar o processo de alfabetização.

A partir da segunda metade do século XIX, o conjunto das instituições destinadas à infância era constituído fundamentalmente da creche e do jardim de infância, juntamente com outras formas educacionais, que foram incorporadas como modelos em diversos países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada unicamente de maneira assistencialista, o que a diferenciou das outras realizadas em outros países que tinham como meta a formação pedagógica (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Foi também no século XIX que surgiu a pré-escola com a função educativa e não mais exclusivamente assistencialista. Tentava-se compensar e suprir carências, problemas culturais, linguísticos e afetivos das crianças, por conta de sua pobreza ou negligência de suas famílias. A prática pedagógica identificada nesse período era romântica e idealizadora. As crianças eram vistas como sementes que deveriam ser germinadas pelos instrutores para que crescessem e se desenvolvessem. Surge, assim, o nome “Jardim de Infância” (CABRAL, 2001; KRAMER, 2002).

Em meados do século XX, a partir do desenvolvimento da Psicologia e da Psicolinguística, a pré-escola com vistas a um caráter compensatório foi substituída por uma nova ótica, agora de caráter preparatório, com o objetivo de atender e solucionar o fracasso escolar das crianças mais carentes. O professor tinha papel fundamental, na medida em que propunha atividades que ajudavam nesse processo. Portanto, era importante estimular o raciocínio da criança, para que fosse capaz de pensar sobre uma multiplicidade assunto que lhe fosse apresentado, questionar e, caso necessário, discordar com fundamentos. Além disso, era necessário também o incentivo à leitura, para que essa criança pudesse, o mais precocemente possível, entrar em contato com esse importante instrumento de compreensão (KRAMER, 2002).

A pré-escola tornou-se, portanto, uma fase importante para o desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor da criança, além de somar para a formação de sujeitos críticos desde cedo, capazes de mudar o seu entorno. Essa importância se dá porque a criança desenvolve, ao longo de sua infância, as estruturas de pensamento e linguagem que são utilizadas posteriormente na compreensão dos textos que virá a ler, bem como nas outras atividades que a pré-escola proporciona à criança. É na pré-escola que atividades fundamentais na vida futura da criança começam a ganhar corpo: o gosto pela leitura e a compreensão da linguagem escrita descortinam um universo novo e amplo que permitem uma verdadeira imersão social no mundo em que vive.

De acordo com Soares (2004), em torno dos anos 1980 aparece, concomitantemente, o *letramento* no Brasil, o *illettrisme* na França e a *literacia* em Portugal, como uma maneira de identificar fenômenos diferentes daqueles que caracterizam a *alfabetização*. Um ponto importante a ser considerado com esta distinção é que nos países desenvolvidos, as práticas sociais de leitura e escrita levaram a constatação de que a população não exercia amplamente suas habilidades de leitura e de escrita necessárias ao seu exercício no ambiente social e laboral, ainda que fosse alfabetizada. Na Europa e na América do Norte, por exemplo, as questões relativas ao *illettrisme*, de *litteracy/illiteracy* apareceram de maneira distinta da aprendizagem da escrita/alfabetização.

Por outro lado, no Brasil, a constatação da necessidade de habilidades para o bom uso da leitura e da escrita originou-se atrelada à aprendizagem inicial da escrita, ampliando-se a partir do debate sobre o conceito de alfabetização. Então, diferentemente dos países do Primeiro Mundo, no Brasil os conceitos de letramento e alfabetização se associam, por vezes confundindo-se (SOARES, 2004). Nesse sentido, a autora afirma que, quando se realiza um debate sobre o letramento no Brasil, esta discussão surge baseada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada confusão dos dois processos, prevalecendo o conceito de letramento e minimizando-se a ideia de alfabetização.

Sobre o processo de letramento e condição letrada, Olson e Astington (1990) afirmam que o letramento vem sendo visto como fator crucial no que tange a transformação conceitual e cultural do indivíduo, afetando indiretamente o conhecimento: o letramento opera sob a língua, da mesma maneira que a língua

influencia o pensamento. Estes autores, analisando as investigações de Scribner e Cole (1981) na aldeia africana Vai, chegaram à conclusão de que ser letrado engloba competência para atuar de uma maneira específica no discurso, e para isso, é indiferente saber ou não ler e escrever; a escolarização parece levar o sujeito a falar sobre o falar, ou seja, capacitar para a metalinguagem. Portanto, as consequências cognitivas do letramento têm relação com o comprometimento do sujeito em um ambiente letrado, e não diretamente com as competências de escrita e de leitura (GOULART, 2006).

Assim, Goulart (2006) afirma que o processo de apropriação da língua escrita pela criança está relacionado a aprender a interagir entre as duas formas de linguagem verbal (oral e escrita), realizando as adequações destas às realidades sociais. Ainda de acordo com a autora, “esse trânsito deve afirmar e ampliar a experiência discursiva anterior da criança e todos os conhecimentos aí envolvidos, incluindo a experiência de tomar a própria linguagem, ou aspectos dela, como objeto” (GOULART, 2006, p.451). Em termos gerais, o letramento está associado a um bojo de práticas sociais orais e escritas de um conjunto social (GOULART, 2006).

Mas, o que seria, de fato, um sujeito letrado? Nesse contexto, pode-se dizer o que se segue: Goulart (2006) mostra que as crianças que fazem parte de famílias letradas e que estão submetidas a atividades de leitura e escrita prematuramente, vivenciando a escrita e lendo, chegam à escola tendo adquirido algum conhecimento sobre a utilização e as funções sociais da língua escrita. Em contrapartida, crianças que vêm de famílias precariamente ou não alfabetizadas, ou com pouca instrução e mínima participação em situações de letramento acabam por perceber que texto escrito é aquele proposto unicamente pela escola. Isso pode levar a um processo inverso ao da apropriação: a expropriação da linguagem da escola. Assim, ser um sujeito letrado é ser um sujeito com habilidades e competências individuais de quem exerce a função de ser letrado, permitindo a inserção desse sujeito em um ambiente letrado (SOARES, 2002 apud MOTA, 2007). Para isso, segundo Mota (2007), é preciso alfabetizar para que as atividades de letramento possam se desenvolver, inserindo o sujeito no mundo letrado.

A leitura é classificada como o “encontro à distância entre leitor e autor via texto” (FERREIRA; DIAS, 2004, p.440). Nesse aspecto, leitor e texto constituem-se e são construídos, isto é, o leitor, ao entender o texto, modifica, adequa e amplia as suas concepções, que por sua vez influenciam sua própria percepção. Ler é, ainda, uma

habilidade que faz parte do cotidiano, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser imaginada. A leitura pode significar apenas decifrar códigos, aglomerar palavras e sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, de forma mais ampla, ler significa antes de mais nada compreender o que acabou de ser lido; o leitor deve contextualizar e inferir sentidos à sua leitura e isso faz com que se torne um leitor hábil e proficiente (OLIVEIRA; SANTOS, 2005). Em outras palavras, saber ler não deve ser entendido com saber apenas identificar os códigos, pois o acesso aos morfemas e fonemas não garante a compreensão daquilo que o texto expõe, tampouco o desenvolvimento da capacidade de fazer uma leitura que requeira inferências e emparelhamentos mnemônicos (FERREIRA; DIAS, 2002).

O contato com diferentes tipos de textos também auxilia no aprendizado da leitura. Assim, os escritos caseiros, das ruas, os logotipos de propaganda, dentre outros, não tem como alvo às crianças, mas são ferramentas significativas para promover a aprendizagem da leitura (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Além disso, as situações de interação diárias, quando se vai às compras, por exemplo, ou quando se armazena em casa as mercadorias adquiridas, podem ser uma chance para aprender outras formas de categorizar e interagir com o texto escrito (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Ainda de acordo com as autoras, tais situações permitem aprender a partir dos rótulos escritos em embalagens comerciais e aprender a funcionalidade daquilo que está escrito (isto significa dizer que a leitura está presente em muitos momentos do dia a dia das pessoas e que não está restrita à atividade escolarizada). Dessa maneira, todo esse processo pode fazer com que a criança adquira o gosto pela leitura e não somente crie uma rotina de ler.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), os primeiros contatos com a leitura ocorrem por transmissão oral no ambiente familiar. Mais tarde, os pais, junto aos seus filhos, folheiam livros, contam histórias, entre outras atividades. Então, quanto mais cedo a criança tem contato com a leitura e a escrita, mais cedo o interesse pela leitura é despertado, ainda que não decifrem o código escrito formal. Cabe ressaltar que, nesta etapa da vida da criança, os pais que realizam a leitura conjunta leem para seus filhos livros com histórias que contêm texto e imagens e, isso inclui características significativas que devem ser levadas em consideração: a qualidade e a forma da

interação, a frequência e a repetição da história lida. Essas interações fazem com que a criança participe ativamente do processo de leitura, porém o tipo de envolvimento e a atividade desenvolvida pelos adultos varia segundo o desenvolvimento intelectual da criança. Ademais, as leituras em voz alta para crianças pequenas e ainda não alfabetizadas, conforme as crianças estudadas neste estudo, faz com que escutem, questionem e respondam. São um meio para que compreendam as funções e a estrutura da linguagem escrita e estabeleçam, da mesma forma, uma associação entre a linguagem oral e a escrita.

A escola é o segundo (ou o primeiro, para algumas crianças) espaço de aprendizagem da leitura, e é nela que o contato com o mundo da leitura e da compreensão se dá de forma formal e sistematizada (FERREIRA; DIAS, 2002). Assim como o lar, a escola também proporciona a formação de leitores, porém com o auxílio de instrumentos próprios, didáticos e pedagógicos. Por essa razão, deve ser oferecido na Educação Infantil um ambiente que valorize e que incentive a leitura, mas não somente de forma convencional, a partir da decodificação dos símbolos, mas de forma abrangente, mais ligada ao significado e à compreensão, tornando a criança eficiente na compreensão da linguagem.

Outro elemento importante no trabalho da aprendizagem da leitura nas escolas é permitir que as crianças façam sua interpretação das histórias contadas pelo professor, reelaborando textos a partir das figuras, penetrando no mundo da fantasia e, dessa maneira, interagindo com a história. Enquanto ouvem aquilo que está presente nos textos a partir da voz do professor, desenvolvem a oralidade, a imaginação, a memória e compreendem as relações entre o que se fala, o texto lido e a imagem, dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo. O objetivo principal da leitura é, portanto, a compreensão e é importante o desenvolvimento de um espaço para que as crianças realizem sua própria leitura. Miguel (2002) afirma que, quando as crianças se voltam para a atividade da leitura, é porque a compreensão já está chegando a um nível de aprendizagem autônoma e independente, que se dá somente a partir de uma experiência de atividade conjunta, isto é, uma experiência em que há a colaboração de outras pessoas, como, por exemplo, o professor. Assim, a escola deve favorecer o desenvolvimento de sujeitos leitores, embora isso nem sempre aconteça. É importante ressaltar que na Educação Infantil as crianças ainda não estão alfabetizadas,

entretanto, o estímulo às habilidades necessárias à compreensão textual deve estar presente, a fim de propiciar, no futuro, o aprendizado da decodificação da escrita.

Sendo a leitura um processo de interação entre leitor e texto, pode-se afirmar que o leitor é um sujeito ativo, composto por seus conhecimentos e experiências anteriores, que constrói o significado do texto levando em consideração sua formação e seus objetivos em relação a ele (ANDRADE; DIAS, 2006). Assim, pode-se dizer que quando um indivíduo se empenha para compreender um texto é levado a identificar quais conhecimentos são dados como sabidos e que elementos são novos. Com a explicitação do conjunto de ideias compartilhadas, os participantes identificam o que é importante e descrevem somente ideias informativas, isto é, o novo (MIGUEL, 2002). Isso auxilia o leitor a obter uma compreensão mais consistente daquilo que lê.

Outro aspecto presente no momento da leitura é a formulação de hipóteses. Um leitor não atribui significado a cada palavra em um texto específico, geralmente faz inferências sobre compreensão global, levando-o a realizar uma monitoria da leitura. Essa inferência (ou formulação de hipóteses) pode estar correta ou não, mas é parte inerente da leitura e leva ao entendimento e à possibilidade de interpretação do texto. Conduzir uma criança a realizar e formular hipóteses é salutar e desejável, já que ela usa seu pensamento de forma recorrente (SOLÉ, 1998). Entretanto, ainda segundo Solé (1998), os componentes de um texto que possam conduzir a previsão do que pode ou não se realizar deve ser “ensinado e aprendido”. Cabe ao professor levar às crianças a imaginarem suas hipóteses, mostrando-lhes em que se fundamentar para isso. O importante, ao término desse processo, é observar a coerência das formulações realizadas no que concerne o texto.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), o processo de construção do conhecimento da leitura apresenta algumas regularidades para todas as crianças, a saber: a criança elabora hipóteses, soluciona problemas e chega a definições e conceitos sobre o que está escrito; essas hipóteses são formuladas a partir da interação da criança com o que está escrito (ou ilustrações) e com os outros leitores e autores. As hipóteses criadas são alternativas de soluções-respostas a problemas conceituais; o desenvolvimento de hipóteses ocorre a partir de reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas representações. Isso facilita a formação de inferências por parte da criança, mesmo que esse processo se dê ainda de forma inicial.

Segundo Ferreira e Dias (2004), Andrade e Dias (2006) e Johnston et al. (2008), os processos de inferência garantem a incorporação dos conhecimentos prévios durante a compreensão e são imprescindíveis para alcançar uma integração adequada do texto. Dessa maneira, é o processo de produção de inferências, enquanto processo cognitivo, que leva ao leitor dar coerência ao texto, desenvolvendo a partir dele a sua interpretação-representação. Muitas inferências que são criadas quando um modelo situacional é realizado são construídas a partir do conhecimento de mundo que os leitores já adquiriram. Este conhecimento faz parte da memória de longo prazo, que é ativada ao longo da compreensão, buscando um rol de informações tais como as inferências para o modelo situacional (ANDRADE; DIAS, 2006). A inferência é “uma habilidade essencial na tomada de decisão em situação-problema. Isto pode ser verificado, por exemplo, na situação de interlocução real ou virtual (leitura), na qual o indivíduo envolvido precisa mobilizar recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo”(FERREIRA; DIAS, 2004, p. 441).

De acordo com Johnston et al. (2008), vários estudos apontam que o desenvolvimento inferencial melhora com a idade, e que parte dessa mudança pode estar relacionada à menor capacidade de fazer inferências reais. Assim, compreendedores mais velhos estão mais propensos a realizar inferências de maneira mais significativa. Em relação às crianças, as que são compreendedoras menos proficientes têm mais dificuldade do que as mais proficientes em integrar os conhecimentos gerais do texto às inferências realizadas durante a leitura, mesmo quando o conhecimento é equiparado entre os grupos. Ademais, as crianças consideradas compreendedoras proficientes têm vantagem em relação às menos proficientes para identificar inconsistências, utilizando estratégias como a leitura anterior do texto para reparar a compreensão.

Compreendedores habilidosos constroem inferências e os menos proficientes apresentam dificuldades. Isso mostra que a compreensão não se resume à memória, pois mesmo estando o texto presente, os menos proficientes ainda apresentam dificuldades em relação às questões inferenciais. Nesse sentido, memorização e inferência são processos que se interligam na constituição da tarefa de construção de significados, mas a memória não é o elemento mais importante, embora as representações nela

construídas sejam coerentes devido à presença de relações semânticas que as ligam, como as inferências (FERREIRA; DIAS, 2004; CORRÊA, 2003).

Em síntese, “Acredita-se, portanto, que a compreensão de leitura não é orientada, apenas, pelas marcas gráficas do texto, mas, sobretudo, pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção pretendida pelo autor. ... É nessa perspectiva que se toma a leitura como um processo inferencial e cognitivo, ativado a partir da intrincada relação entre leitor, texto e contexto” e esse processo deve ser estimulado na criança desde cedo (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 447).

Kintsch (1998) postulou um modelo de compreensão de texto no qual o leitor mantém na memória funcional - ativa o maior número de informações possíveis, a fim de compreender ao máximo aquilo que está lendo. Todavia, ao invés de se tentar armazenar as palavras na íntegra, exatamente como elas aparecem na memória funcional, o leitor tenta extrair as ideias fundamentais do texto e armazená-las na forma de representação simplificada nesta memória. Kintsch chama esse tipo de representação de *proposição*. Esta representação consiste na mais sucinta unidade de linguagem de um texto, independentemente de ser considerada verdadeira ou falsa.

Kintsch postula que as proposições que são tematicamente essenciais na compreensão do texto permanecem na memória funcional por mais tempo; o mesmo não ocorre com as proposições consideradas irrelevantes. Nomeia as proposições temáticas essenciais de *macroproposicionais* e a estrutura temática de uma parte do texto de *macroestrutura*.

Além disso, van Dijk e Kintsch (1978) distinguem três níveis de entendimento do texto: compreensão dos assuntos principais (macroestrutura), da argumentação e dos detalhes. A macroestrutura geral refere-se aos temas fundamentais desenvolvidos ao longo do texto e as estruturas argumentativas podem apresentar complexidades, o que faz com que o sujeito seja obrigado a fazer um esforço de compreensão incorporando outros processos além da simples seleção de ideias importantes.

Ainda segundo Kintsch (1998), a compreensão do texto leva à formação de um texto base, que organiza de forma hierárquica todas as proposições explícitas no texto. Textos base combinam representações sobre a linguagem e sobre o mundo. É fundamental frisar que um discurso é coerente unicamente se suas respectivas frases e proposições estão relacionadas e conectadas, e se essas proposições são organizadas

globalmente ao nível de macroestrutura. Este autor também coloca que a compreensão envolve a construção de uma representação do texto sobre a qual várias manipulações podem ser feitas e seus resultados são evidenciados levando a compreensão. O sujeito, ao compreender um texto, deve estar apto a responder perguntas sobre ele, recordá-lo, parafraseá-lo e sintetiza-lo.

Segundo Soares, Emmerick e Vicente (2010), nesse modelo, distinguem-se três níveis de compreensão: a macroestrutura, conceituada como a estrutura global do texto; a argumentação, que é a explicação, a justificativa, o raciocínio que o autor persegue para conduzir o tema; e os detalhes, a parte do texto que é um complemento, acrescentando informações sem maior relevância no entendimento do texto. Além desses três níveis, também se pode destacar o nível inferencial, que são questões que não estão explicitadas no texto, mas que necessitam de conhecimentos anteriores do leitor sobre o tema.

Levando em consideração a compreensão textual, como uma habilidade que pode e deve ser trabalhada desde cedo nas crianças, visando o desenvolvimento global das mesmas, a construção de conhecimentos e como ferramenta indispensável na formação de indivíduos conscientes, capazes de se posicionar frente ao mundo que os cerca, a presente pesquisa buscou investigar se determinadas atividades de compreensão textual levam à formação de um leitor mais proficiente. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi verificar se as crianças, mesmo não sendo ainda alfabetizadas, mas com uma proposta de letramento são mais eficientes do que as que não estão submetidas a esta proposta, em compreender o que lhes é dito, destacando as ideias principais de um texto, assim como comparar os dois instrumentos de medida que requerem respostas livres e o reconhecimento das respostas.

## **Método**

Foi realizada um estudo quase-experimental, de delineamento experimental.

*Participantes:* Participaram 40 alunos de uma escola pública municipal, cursando a fase inicial do ciclo educacional. Desses alunos, os 20 que cursaram dois anos de Educação Infantil foram acompanhados por uma das pesquisadoras e formaram a Turma A na pesquisa. A professora da turma tinha como proposta de trabalho o letramento, incentivo da leitura e escrita. Os outros 20 alunos também cursaram dois

anos de Educação Infantil, mas na proposta de trabalho da professora não estava o letramento, sendo composto basicamente de brincadeiras livres, sem atividades estruturadas. Esses alunos formaram a Turma B na pesquisa. As crianças escolhidas para participar da pesquisa atenderam aos seguintes critérios: ter cursado dois anos de Educação Infantil, ter idade entre quatro e cinco anos, estar cursando a fase inicial do ciclo educacional, ter participado da turma acompanhada ou de turmas que se sabia o trabalho realizado pelas professoras, e que não tivessem comprometimento com o letramento. A amostra foi não probabilística de tipo intencional.

*Instrumentos:* Foram utilizados dois questionários de compreensão textual: Questionário 1 referente ao texto “Meus lápis de cor são só meus”, de Ruth Rocha, adaptado por (MOURA, 2006); e Questionário 2 referente ao texto “A Coisa”, de Ruth Rocha (adaptado por SALLES e PARENTE, 2004 e posteriormente por MOURA, 2006).

1. Instrumento 1: O texto foi constituído de 511 palavras e 11 parágrafos, apresentando posterior questionário. Esse questionário foi composto de 14 perguntas abertas, distribuídas em quatro questões referentes à macroestrutura, quatro de argumentação, três de detalhes e outras três sobre inferências. As perguntas foram apresentadas da seguinte forma: as questões 2, 5, 7 e 11 referiam-se à macroestrutura; as questões 4, 6, 8 e 13 referiam-se à argumentação; as questões 1, 3 e 10 referentes aos detalhes e as questões 9, 12 e 14 referiam-se às inferências. Cabe ressaltar que as respostas para as perguntas de interpretação foram descritivas.

2. Instrumento 2: O texto foi constituído de 216 palavras e 3 parágrafos, apresentando posterior questionário. Esse questionário foi composto de 14 questões de múltipla escolha, compostas por quatro perguntas envolvendo a macroestrutura, três sobre argumentação, três de detalhes e quatro sobre inferências. As perguntas foram apresentadas da seguinte forma: as questões 4, 6, 8 e 10 referiam-se à macroestrutura; as questões 2, 5 e 12 referiam-se à argumentação; as questões 1, 3 e 14 referiam-se aos detalhes e as questões 7, 9, 11 e 13 referiam-se às inferências. Neste caso, a resposta deveria ser identificada em múltipla escolha, sendo apenas uma correta.

*Procedimentos:* a aplicação dos instrumentos foi individual, com o acompanhamento da pesquisadora. No caso do instrumento 1, cada participante teve, primeiramente, uma conversa com a pesquisadora, que explicou como seria o trabalho, retirando a ideia de

avaliação (prova). Em seguida, a criança escutou a leitura do texto quantas vezes achou necessário e, logo após, foram feitas perguntas, que foram respondidas oralmente pela criança. Essa etapa foi gravada e transcrita pela pesquisadora para posterior análise. O mesmo foi feito com relação ao instrumento 2, porém seu questionário apresentava 4 opções de resposta, fazendo com que a criança escolhesse uma alternativa dentre as quatro. Na sequência, foi realizado um levantamento das crianças que fizeram dois anos de Educação Infantil na escola onde a pesquisa foi realizada. Foram separadas as crianças que foram acompanhadas pela pesquisadora das que estudavam na outra turma sem o trabalho estruturado. Todas as autorizações foram obtidas tanto pela direção da escola quanto pelos pais dos alunos que participaram da pesquisa. Os pais dos alunos assinaram termo de consentimento livre e esclarecido permitindo a participação dos seus filhos na pesquisa. Este termo informava sobre a garantia do sigilo sobre a identificação dos alunos e da instituição de ensino assim como os objetivos do estudo. As crianças responderam ao instrumento de avaliação textual e foram classificadas como proficientes e menos proficientes em compreensão textual. O método adotou delineamento quase experimental. As tarefas da pesquisa constituíram-se como atividades de aula uma vez que foram realizadas integralmente pela professora da classe. Este estudo faz parte de um projeto aprovado pelo comitê de ética da Universidade Salgado de Oliveira que tem por nº o processo 224/2007 aprovado em 20.12/2007.

### **Apresentação dos resultados**

**Tabela 1** - Acertos e erros da Turma A e da Turma B em relação aos dois instrumentos utilizados na pesquisa

	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Turma A	368*	192
Turma B	287*	273
Total	655	465

\*Diferença significativa considerando  $p < 0,05$

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 1 aponta os acertos e erros das Turmas A e B, referentes aos dois instrumentos utilizados na pesquisa. Foi utilizado para comparação entre as médias obtidas com as turmas o teste *t de Student*, sendo obtido o valor de  $t = 4,39$  e de  $p < 0,05$ . Foi considerada significativa a diferença entre a compreensão de texto das turmas do presente estudo.

A turma A teve um melhor desempenho na pesquisa em relação à turma B, evidenciando-se uma compreensão textual mais significativa para os alunos da turma A em relação aos da turma B.

**Tabela 2** - Acertos e erros das Turmas A e B juntas em relação ao instrumento 1 e 2

	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>	<i>Frequência</i>
Instrumento 1	350*	208	62,50%
Instrumento 2	303*	257	54,10%
Total	658	560	

\*Diferença não significativa considerando  $p < 0,05$

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 2 representa o total de acertos e erros das duas turmas em cada instrumento utilizado na pesquisa. Houve diferença significativa (de  $t = 2,00$  e de  $p < 0,05$ ) para o desempenho nos diferentes instrumentos obtendo o instrumento 1 maior número de acertos.

**Tabela 3** - Acertos da Turma A e da Turma B em cada nível de compreensão dos dois instrumentos utilizados

<i>Turma A</i>			<i>Turma B</i>		
<i>Níveis</i>	<i>Acertos</i>	<i>Frequência</i>	<i>Níveis</i>	<i>Acertos</i>	<i>Frequência</i>
Macroestrutura	119	74,30%	Macroestrutura	102	63,70%
Argumentação	77	55%	Argumentação	65	46,40%

Inferências	79	56,40%	Inferências	44	31,40%
Detalhes	88	73,30%	Detalhes	73	60,80%

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 3 indica os acertos das turmas A e B, nos dois instrumentos, em cada nível de compreensão. Utilizando o teste *t de Student* para comparar as médias entre os níveis de compreensão foram encontradas diferenças significativas entre os níveis de compreensão de inferências ( $t = 2,2$  e de  $p < 0,05$ ) a favor da Turma A.

**Tabela 4** - Acertos das Turmas A e B em cada nível de compreensão, nos Instrumentos 1 e 2

<i>Instrumento 1</i>				<i>Instrumento 2</i>			
<i>Níveis</i>	<i>N</i>	<i>Acertos</i>	<i>Frequência</i>	<i>Níveis</i>	<i>N</i>	<i>Acertos</i>	<i>Frequência</i>
Macroestrutura	160	118	74%	Macroestrutura	160	103	64,30%
Argumentação	160	79	49,30%	Argumentação	120	63	52,50%
Inferências	120	38	31,60%	Inferências	160	85	53,10%
Detalhes	120	115	95,80%	Detalhes	120	52	43,30%

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 4 representa o total de acertos em cada nível de compreensão, das turmas A e B nos dois instrumentos. Utilizando o teste *t de Student* para comparar as médias entre os níveis de compreensão foram encontradas diferenças significativas no que se refere ao desempenho nos dois instrumentos para inferências (de  $t = 2,14$  e de  $p < 0,05$ ) e detalhes ( $t = 2,29$  e de  $p < 0,05$ ).

## Discussão

A turma A teve um melhor desempenho na pesquisa em relação à turma B, evidenciando-se uma melhor compreensão textual para os alunos da turma A em relação aos da turma B. Isso pode ter ocorrido em virtude da proposta de incentivo à leitura e escrita oferecida pela professora da turma A. Quando um tipo de trabalho como este é proposto, a aprendizagem dos alunos tem condições de se dar de forma sistematizada e coerente, pois é a partir do incentivo à leitura que os alunos podem adquirir o conhecimento necessário para, no futuro, se tornarem leitores proficientes, já que a

leitura não é uma tarefa fácil de ser executada, tal como postulam Oliveira e Santos (2005). É fundamental que haja um processo que se coloque entre a aprendizagem da leitura e a leitura propriamente dita (neste caso, a leitura de textos em voz alta). Como afirmam Teberosky e Colomer (2003), as leituras em voz alta para as crianças pequenas são uma forma de fazer com que elas compreendam as funções e a estrutura da linguagem escrita. Simples atividades como brincadeiras livres, conforme foi feito com a turma B, embora importantes, não definem a formação de um leitor proficiente.

Outro dado que merece destaque é que o instrumento 1 obteve significativamente maior número de acertos. O instrumento 1, sendo um instrumento que apresentava perguntas abertas, pode ter facilitado a obtenção das respostas, em detrimento do instrumento 2, que apresentava respostas de múltipla escolha. Como as crianças ainda não eram alfabetizadas acredita-se que seria mais simples para elas dar uma resposta (descritiva) a partir do que foi lido do que responder questões de múltipla escolha. Além disso, a turma A realizou maior número de acertos no que diz respeito às inferências. Nesse caso as crianças puderam relacionar aquilo que já sabiam ao que estava sendo lido para elas, incorporando seus conhecimentos prévios à história contada durante a compreensão. Neste caso, vale destacar que, de acordo com Kintsch (1998), os elementos inferenciais no texto são fundamentais porque exigem do leitor o seu conhecimento prévio acerca do que é lido, ou seja, alunos da turma A, que tiveram uma proposta de letramento, conseguiram estabelecer mais relações de conhecimentos prévios, uma vez que esta prática de leitura compreensiva já havia sido estabelecida como rotina de aula. Sendo assim, o instrumento com perguntas abertas foi capaz de permitir uma maior flexibilidade cognitiva, ativando os modelos mentais das crianças para responder com maior acurácia.

Houve, ainda, maior número de acertos no instrumento 2 para inferências. O próprio instrumento proporcionou esse resultado, na medida em que apresentava quatro questões relacionadas à inferência e, junto a isso, essas questões poderiam ser respondidas a partir do conhecimento que as crianças tinham acerca do tema abordado no texto. Confirma-se, aqui, a afirmação de Ferreira e Dias (2004), Andrade e Dias (2006) e Johnston et al. (2008) de que esse processo garante a ativação dos conhecimentos prévios do indivíduo, proporcionando integração entre o que se entende sobre tema e o que se apresenta dele. De acordo com Ferreira e Dias (2004), embora a

construção de inferências seja uma característica significativa do leitor experiente, isto é, do leitor crítico, questionador e reconstrutor de conhecimentos adquiridos socialmente, os sujeitos escolarizados que estão ou já passaram do estágio de aprender a ler também são capazes de realizar inferências, ainda que esta capacidade seja restrita por razões cognitivas e pela compreensão limitada para situações de mundo, ainda assim podem utilizar sua habilidade inferencial básica. Johnson e Smith (1981, apud FERREIRA; DIAS, 2004) em uma pesquisa em que foram entrevistadas crianças de 3ª e 4ª séries em situação experimental incluíram três situações: a *história implícita*, em que diversas frases estavam inseridas em uma história longa; as *sentenças isoladas* e a *história explícita*, em que as informações que eram ocultas na história implícita apareciam claramente nesta condição. Como o propósito era investigar possíveis limites do uso das inferências pelas crianças, as duas últimas condições – *sentenças isoladas* e *história explícita* – funcionaram como controle para verificar o papel da memória, da atenção e do uso de estratégias com relação à habilidade de se construir inferências. Os achados mostraram que, de maneira geral, as crianças das duas séries tiveram melhores resultados na *condição sentença*, seguida da *condição história explícita* e, por fim, a *condição história implícita*. Os achados da *condição sentença* mostra que as crianças jovens já possuem a capacidade inferencial fundamental.

Foi encontrado também um maior número de acertos no instrumento 1 para questões de detalhes. Embora os detalhes sejam como diz Kintsch (1998), elementos que adicionam informações de pouca significância ao texto, eles devem estar presentes para enriquecer a leitura. O fato das perguntas terem caráter aberto pode ter permitido que os detalhes tenham também sido recuperados como fazendo parte dos modelos mentais das crianças, o que não aconteceu no instrumento 2.

Sobre estes resultados, Yekovich e Walker (1986), baseados na noção de difusão da ativação de Anderson (1983) estudaram as representações semânticas oriundas da leitura de situações roteirizadas que expressem modelos mentais. De acordo com esses autores, a leitura de um texto que explicita uma sequência de ações habituais leva a construção de uma representação, que é composta. Essa representação é constituída de informações provenientes de conhecimentos anteriores, que tratam do cenário em questão no texto e do texto propriamente dito. Os autores propuseram a explicação de um fenômeno evidenciado em alguns estudos sobre memorização de textos descrevendo

atividades familiares, ou seja, sujeitos fazem confusões sobre a informação lida e a informação inferida, recuperando todo um conjunto de conhecimentos que está associado ao esquema que foi ativado na memória. A hipótese emitida nesse caso, segundo a qual a probabilidade para que uma informação seja inferida durante a construção da representação semântica seja conservada na memória, é função de seu nível de ativação e por consequência do seu nível de familiaridade. Dessa maneira, uma informação que foi inferida e que atingiu o valor limite de ativação tem mais chances de ficar armazenada na memória do que uma inferência que não atingiu este patamar.

### **Considerações finais**

Este estudo visou a apresentar dados que evidenciaram a prática de letramento como sendo substancial para o processo de leitura compreensiva. Verificou-se que as crianças submetidas a uma proposta de compreensão de textos, que antecede a alfabetização, apresentaram melhor desempenho nesta atividade.

A Educação Infantil, sendo a primeira etapa da vida escolar, apresenta em sua estrutura a emergência de desenvolver totalmente a criança, a fim de que ela possa utilizar em estudos posteriores o que aprendeu até o momento, isto é, a leitura e a escrita, culminando na compreensão textual. Um trabalho voltado para o letramento nessa fase escolar se faz necessário e fundamental, já que auxilia na formação de um bom leitor. É importante ressaltar que um bom leitor é aquele que bem compreende o que está lendo, e não aquele que somente lê com desenvoltura e rapidez, sem levar em conta o entendimento do texto.

Para que este trabalho seja desenvolvido com maior eficácia, torna-se imprescindível a presença de um professor que assuma com postura crítica e que esteja de fato comprometido com o processo, mediando, intervindo e atentando aos alunos para a importância da busca pelo conhecimento e, no caso específico desse trabalho, da compreensão textual.

Outro dado que merece destaque é a busca da integração entre Psicologia e Pedagogia, além de evitar que o aprendizado da leitura se dissocie da compreensão textual, já que são aspectos que se complementam. A Educação Infantil remete ao pensamento de que a prática da leitura favorece o aprendizado e a compreensão,

fazendo com que as crianças cresçam como cidadãos letrados, críticos e capazes de elaborar seu próprio texto.

Finalmente, o ponto de partida do currículo em Educação Infantil fundamenta-se em captar o processo que a criança efetua para compreender a escrita e a linguagem escrita. Para completar esse processo, então, é necessário também ter uma descrição da linguagem escrita nas práticas sociais, tais como se dão na sociedade, já que elas constituirão o processo final do ensino.

## **READING AND TEXT COMPREHENSION IN CHILDHOOD EDUCATION**

### **Abstract**

This study aims to show how a proposed literacy in early childhood education can contribute to the formation of a future more proficient reader. The sample was 40 students of a public school. We used a quasi-experimental design and applied two questionnaires of comprehension, one with open questions and other objective questions. The analysis was done by correction and quantification of answers the questions of the questionnaires and then we used the Student t test to compare the groups that presented a proposal or no literacy. The results showed significant differences between the two groups with regard to the questions that require inferences and for the tools that students respond differently inference questions and details.

**Keywords:** Early Childhood Education. Reading Skills. Reading Comprehension.

## **LEER Y ENTENDER LA EDUCACIÓN TEXTUAL DE LA PRIMERA INFANCIA**

### **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo mostrar como un proyecto de alfabetización en la educación de la primera infancia pueden contribuir a la formación de un futuro lector más competente. La muestra fue de 40 estudiantes de una escuela pública. Se utilizó un cuasi-experimentale desing y aplicados dos cuestionarios de comprensión, uno con preguntas abiertas y otras preguntas objetivas. El análisis fue realizado por la corrección y la cuantificación de las respuestas de las preguntas de los cuestionarios y luego se utilizó la prueba t de Student para comparar los grupos que presentaron una propuesta de alfabetización o no. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los dos grupos con respecto a las cuestiones que requieren inferencias y las herramientas para que los estudiantes responden de manera distinta a las preguntas de inferencia y detalles.

**Palabras clave:** Jardín de Infantes. Las habilidades de lectura. Comprensión de lectura.

## Referências

- ANDRADE, M. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 147-154, jan./abr., 2006.
- CABRAL, M. A criança e o livro: memória em fragmentos. In: KRAMER, S. *Infância e Produção Cultural*. São Paulo: Papirus, 2001, p. 151-170.
- CORRÊA, C. P. Q. *A Representação Mnemônica Durante a Leitura de Textos: o caso da "Leitura Mecânica"*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado (Psicologia). Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2003.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino de leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7 n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.
- \_\_\_\_\_. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 9 n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 450-562, set./dez., 2006.
- HENRIQUES, V. F. C. S. *Dificuldade de Aprendizagem: uma abordagem sobre as possíveis interferências do foco de atenção durante a compreensão de textos*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado (Psicologia). Universidade Gama Filho, 2004.
- JOHNSTON, A. M.; BARNES, M. A.; DESROCHERS, A. Reading comprehension: developmental processes, individual differences and interventions. *Canadian Psychology*, Ottawa, v. 49, n. 2, p. 125-132, May 2008.
- KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: University Press, 1998.
- KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2002.
- MIGUEL, E. S. *Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOTA, M. E. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 477-489, dez. 2007.
- MOURA, I. C. S. *A compreensão da leitura textual de alunos com síndrome de Asperger: um estudo exploratório*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado (Psicologia). Universidade Gama Filho, 2006.
- OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão da leitura e avaliação da

aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 118-124, jan./abr., 2005.

OLSON, D.; ASTINGTON, J.W. Talking about text: how literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, North Holland/Amsterdam, v. 14, n. 5, p. 705-721, 1990.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 13.09.2011.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em alunos de 2ª e 3ª série: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n.1, p. 71-80, 2004.

SANTOS, A. A. A. et al. D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n.1, p. 83-91, jan./mar., 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. A.; VICENTE, A. L. Avaliação dos níveis de compreensão de textos em estudantes universitários. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.10, n.3, p. 818-832, 2010.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, T. C. C. C. *Docentes: Bons e Maus Compreendedores de Textos*. Estas Influências nas Práticas Pedagógicas – Um Estudo Exploratório. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado (Psicologia). Universidade Gama Filho, 2004.

VAN DIJK, T.A.E.; KINTSCH, W. Toward a model of text comprehension and production. *Psychology Review*, Washington DC, v. 85 , n.5, p. 363-394, 1978.

YEKOVICH, F. R.; WALKER, C. H. Retrieval of scripted concepts. *Journal of Memory and Language*, n. 25, p. 627-644, 1986.

Recebido em: 14-04-2011.

Aceito em: 29-12-2012.

#### **Sobre as autoras:**

*Adriana Benevides Soares* é Psicóloga, Doutora em Psicologia Cognitiva pela

Universidade de Paris XI. Docente da graduação e da pós-graduação da Universidade Salgado de Oliveira e Docente da graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: [adribenevides@gmail.com](mailto:adribenevides@gmail.com)

*Aline Lacerda Vicente* é graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [lynka22@yahoo.com.br](mailto:lynka22@yahoo.com.br)

*Flávia Ferreira Sereto* é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [flavia\\_sereto@yahoo.com.br](mailto:flavia_sereto@yahoo.com.br)

*Thamires de Abreu Emmerick* é graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [thataemmerick@hotmail.com](mailto:thataemmerick@hotmail.com)