

**COMPREENDENDO TEXTOS ANTES DE APRENDER A LER:
COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL****UNDERSTANDING TEXTS BEFORE LEARNING TO READ:
UNDERSTANDING OF STORIES BY CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION****COMPRENDIENDO TEXTOS ANTES DE APRENDER A LEER:
COMPRENSIÓN DE HISTORIAS POR NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Alina Galvão Spinillo¹
Adriétt Marinho²

RESUMO

O estudo examinou a compreensão textual em crianças da Educação Infantil com idades entre 4 e 6 anos, que ainda não sabiam ler, tendo por objetivo investigar se o nível de compreensão variava em função de diferentes recursos metodológicos adotados em três tarefas. Após ouvir a leitura interrompida de uma história, a criança era solicitada a responder perguntas inferenciais sobre o texto (Tarefa 1), identificar o tema (Tarefa 2) e as principais ideias nele veiculadas (Tarefa 3). Os dados foram analisados a partir de categorias que expressam diferentes níveis de compreensão. Verificou-se que o nível de compreensão foi elementar nas três tarefas e que identificar o tema era mais fácil que identificar as principais ideias nele veiculadas. Concluiu-se que o nível de compreensão textual variava em função dos métodos adotados e que cada método revelava diferentes facetas dessa habilidade. A relevância da compreensão oral de textos e suas implicações educacionais para este nível de escolaridade são discutidas.

Palavras-chave: compreensão oral de textos; educação infantil; métodos de investigação.

ABSTRACT

The study examined textual comprehension in Early Childhood Education children aged between 4 and 6 years old, who did not yet know how to read, with the aim of investigating whether the level of comprehension varied according to different methodological resources adopted in three tasks. After listening to the interrupted reading of a story, the child was asked to answer inferential questions about the text (Task 1), identify the theme (Task 2) and the main ideas conveyed in it (Task 3). The data was analyzed based on categories that express different levels of comprehension. It was found that the level of comprehension was elementary in the three tasks and that identifying the theme was easier than identifying the main ideas conveyed in it. It was concluded that the level of textual comprehension varied depending on the methods adopted and that each method revealed different facets of this ability. The relevance of oral comprehension of texts and its educational implications for this level of education are discussed.

Keywords: oral textual comprehension; early childhood education; research methods.

¹ Doutora, Universidade Federal de Pernambuco/Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-6113-4454>, alinaspinillo@hotmail.com

² Doutora, Universidade Federal de Pernambuco/Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-6765-8160>, amarinho@gmail.com

RESUMEN

El estudio examinó la comprensión de textos en niños de Educación Infantil entre los 4 y 6 años de edad, que aún no sabían leer, con el objetivo de investigar si el nivel de comprensión variaba en función de los diferentes recursos metodológicos adoptados en tres tareas. Después de escuchar la lectura interrumpida de un cuento, se pidió al niño que respondiera preguntas inferenciales sobre el texto (Tarea 1), identificara el tema (Tarea 2) y las ideas principales que transmitía (Tarea 3). Los datos fueron analizados en base a categorías que expresaban diferentes niveles de comprensión. Se encontró que el nivel de comprensión fue elemental en las tres tareas y que identificar el tema fue más fácil que identificar las ideas principales transmitía el texto. Se concluyó que el nivel de comprensión textual variaba según los métodos adoptados y que cada método revelaba diferentes facetas de esta habilidad. Se discute la relevancia de la comprensión oral de textos y sus implicaciones educativas para este nivel de escolaridad.

Palabras clave: comprensión oral de textos; educación infantil; metodologías.

INTRODUÇÃO

A compreensão de textos é comumente associada ao ato de ler. Contudo, compreender um texto nem sempre requer a leitura, como ocorre em situações em que o texto é lido para alguém. Tal consideração amplia o escopo das pesquisas sobre o tema, permitindo examinar a compreensão textual em indivíduos que ainda não dominam a leitura, como é o caso de crianças ainda não alfabetizadas. É possível que o pouco interesse em investigar este assunto em crianças com este perfil decorra da ideia equivocada de que para se compreender textos é necessário, primeiramente, saber lê-los. Em consequência, pouco se sabe acerca das habilidades de compreensão de textos em crianças da Educação Infantil, como ressaltam alguns autores (e.g., HAGGEN et al., 2022; HJETLAND et al., 2017)

Outra razão para a escassez de estudos com esta população decorre do fato de que as propostas de ensino para este segmento escolar muitas vezes tendem a se concentrar no desenvolvimento de habilidades linguísticas como o vocabulário, a consciência fonológica e a expansão das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, negligenciando a compreensão textual. Embora ler histórias para as crianças na sala de aula faça parte da rotina deste segmento escolar, pouca atenção tem sido dada ao fato de que esta prática vai muito além de seu caráter lúdico, uma vez que requer que elas compreendam o texto que lhes foi oralmente apresentado como também pode ser uma ação didática que propicia o desenvolvimento dessa habilidade. A este respeito Brandão e Silva (2023) enfatizam o potencial que as práticas de leitura em voz alta

(acompanhadas de conversas conduzidas pela professora), denominadas 'rodas de história', têm para o desenvolvimento da compreensão textual na Educação Infantil, sendo isso reiterado por diversos autores ao ressaltarem os benefícios da leitura compartilhada, também denominada dialógica, associada a perguntas endereçadas às crianças (e.g., CHLAPANA, 2021; COLLINS, 2023; COUTINHO, MOTA, SILVA e ANDRADE, 2024; DAVIES, MCGILLION, ROWLAND e MATTHEUS 2019; NICOLOPOULOU, HALE, LEECH, WEINRAUB e MAURER, 2024; PEREIRA, GABRIEL e JUSTICE, 2019; SPINILLO e QUEIROZ, 2026).

Além de raros, os estudos realizados com essa população, sobretudo no Brasil, tendem a adotar um único método de investigação. Todavia, por ser um fenômeno multifacetado, a compreensão textual, seja oral ou leitora, envolve uma variedade de aspectos que dificilmente podem ser investigados por meio de um único recurso metodológico, como afirmam Kintsch e Rawson (2013). A partir dessa premissa e da necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca desta habilidade em crianças não alfabetizadas, a presente pesquisa examina esse tema com essa população por meio de diferentes recursos metodológicos com o objetivo de investigar se o nível de compreensão dessas crianças variaria em função desses recursos.

Antes de apresentar o estudo e seus resultados, algumas considerações teóricas e metodológicas são discutidas tendo por base pesquisas realizadas com crianças ainda não alfabetizadas.

1. COMPREENSÃO TEXTUAL E OS RECURSOS METODOLÓGICOS ADOTADOS EM SUA INVESTIGAÇÃO

Spinillo, Hodges e Arruda (2016) comentam sobre as estreitas relações existentes entre métodos de pesquisa e dados empíricos, enfatizando que, no caso da compreensão de textos, um determinado método permite examinar uma determinada faceta desse fenômeno, enquanto outro método permite investigar outra faceta. Os autores apontam as principais características dos recursos metodológicos mais frequentemente adotados na literatura na área, discutindo os limites e as possibilidades desses recursos ao fornecerem informações sobre a compreensão de textos. Por exemplo, há métodos que examinam aspectos globais do texto, como o método de recontar uma história, fornecer um título ou identificar o tema nela tratado. Por outro lado, há métodos que examinam a compreensão de aspectos específicos do texto, como

a Técnica de Cloze e tarefas que de responder perguntas abertas ou de múltipla escolha. Há, ainda, métodos que variam em função do momento em que a compreensão é examinada: se após a apresentação de todo o texto (denominado *off-line*) ou se durante a leitura (denominado *on-line*) que consiste em uma leitura interrompida do texto que é segmentado em partes apresentadas uma por vez. No presente estudo é adotada a metodologia *on-line* uma vez que esse recurso torna possível investigar as inferências de previsão que é um dos tipos de inferências examinados.

A combinação de diferentes métodos em uma mesma população, embora relevante, ainda é um procedimento de investigação pouco adotado. O método de recontar e o de responder perguntas são a combinação mais frequentemente utilizada, sejam as perguntas abertas (e.g., BRANDÃO e SPINILLO, 1998; LEPOLA, LYNCH, LAAKKONEN, SILVÉN e NIEMI, 2012) ou de múltipla escolha (e.g., CORSO, PICCOLO, MINÁ e SALLES, 2015; PEREIRA et al., 2020). De modo geral, esses estudos revelam que essas formas de avaliar a compreensão textual se articulam e se complementam, porém não fica claro se o nível de compreensão dos participantes varia de um método a outro, como pretende esclarecer a presente investigação. Além disso, variações nos recursos metodológicos adotados em uma pesquisa permitem examinar diferentes indicadores da compreensão textual, como discutido a seguir.

1.1 Alguns indicadores da compreensão de textos e sua relação com os métodos de investigação

Diversos aspectos estão envolvidos na compreensão de textos, como ressaltam pesquisadores da área (e.g., BUTTERFUSS, KIM e KENDEOU, 2020; CAIN e OAKHILL, 2007). Segundo Spinillo (2013), esses aspectos remetem ao que denominou dimensões da compreensão textual que, embora investigadas separadamente, são mutuamente articuladas, sendo elas: a dimensão linguística (vocabulário, decodificação, reconhecimento de palavras, conhecimento sintático e sobre a estrutura do texto), a cognitiva (estabelecimento de inferências, monitoramento, memória de trabalho, elaboração de hipóteses, representação mental) e a social (conhecimento de mundo, contexto em que o indivíduo interage com o texto, suas expectativas e motivação). A partir desses aspectos, é possível elencar alguns indicadores da compreensão textual, como discute Spinillo (2025), sendo três deles aqui considerados.

O primeiro indicador é a capacidade de estabelecer inferências que é um processo de alto nível responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental do texto. São elas que permitem a geração de novas informações a partir de outras já conhecidas veiculadas no texto e associadas ao conhecimento de mundo do indivíduo (LÉON, 2003; MARCUSCHI, 2008; VIDAL-ABARCA e RICO, 2003). Consideradas o cerne da compreensão textual por estudiosos de diferentes perspectivas teóricas (KINTSCH, 1998; McNAMARA, 2021; MARCUSCHI, 2008; OAKHILL, CAIN e ELBRO, 2017), as inferências podem ser classificadas em tipos em função dos parâmetros adotados pelos pesquisadores. Dando continuidade a investigações anteriores (SPINILLO e ALMEIDA, 2014; SPINILLO e MAHON, 2007), na presente pesquisa são considerados três tipos de inferências: de estado, causal e de previsão.

O segundo indicador refere-se à capacidade de identificar o tema ou assunto tratado no texto (VAN DEN BROEK, LYNCH, NASLUND, LEVERS-LANDIS e VERDUIN, 2003). Essa capacidade está associada à construção de uma representação mental global e coerente do texto, gerada a partir da integração das informações nele veiculadas.

O terceiro indicador é a capacidade de discriminar o que é essencial (evento ou ideia principal) do que é periférico em um texto (informações de menor relevância). Essa capacidade requer estabelecer conexões entre episódios e partes do texto, mais do que identificar eventos isoladamente. De acordo com García-Madruga et al. (2013), identificar a ideia principal facilita a construção de uma representação mental do texto a um nível global e o resgate das informações, diminuindo o esforço da memória.

No presente estudo, a compreensão oral de textos é avaliada a partir desses três indicadores. Optou-se pela compreensão oral porque os participantes são crianças ainda não alfabetizadas que, portanto, não dominam a leitura. Importante comentar que pesquisadores especialistas na área não fazem uma distinção clara entre a compreensão oral e a leitora (e.g., CADIME et al., 2017; CAIN e OAKHILL, 2007). Na realidade, há uma aproximação entre as duas modalidades, uma vez que os aspectos envolvidos em uma estão também envolvidos na outra, à exceção da capacidade de decodificação que está associada apenas à compreensão leitora. Além disso, há evidências que apontam a contribuição e o caráter preditivo da compreensão oral para a compreensão leitora posterior (BERNINGER e ABBOTT, 2010; SILVA e CAIN, 2015), o que torna a compreensão oral de textos aspecto importante a ser investigado e trabalhado na Educação Infantil, como enfatizado por Brandão e Silva (2023).

1.2 Pesquisas sobre compreensão de textos em crianças não leitoras

Brandão e Spinillo (1998) combinaram o método de reprodução com o de responder perguntas na investigação da compreensão oral de textos em crianças brasileiras de 4 e 6 anos ainda não alfabetizadas. Após ouvirem uma história, os participantes eram solicitados a recontá-la e, em seguida, responder perguntas abertas relativas a informações inferenciais. Observou-se que as crianças de 6 anos tinham um melhor desempenho que as de 4 anos. Isso ocorreu porque na tarefa de perguntas as crianças de 4 anos forneciam respostas que não estavam de acordo com a história e na tarefa de reprodução apresentavam dificuldades em manter-se fiel ao texto original, produzindo outra história, omitindo passagens relevantes e acrescentando informações que não constavam na história original.

O papel de habilidades linguísticas e cognitivas sobre a compreensão oral de textos foi investigado em pré-escolares (FLORIT, ROCH e LEVORATTO, 2011; KIM, 2016; STRASSER e DEL RIO, 2014). Lepola et al. (2012), por exemplo, examinaram o papel desempenhado por habilidades linguísticas básicas (vocabulário, memória para sentenças e consciência fonológica) e pela capacidade de gerar inferências no desenvolvimento da compreensão oral de histórias em crianças finlandesas de 4 a 6 anos. A capacidade de gerar inferências foi avaliada por meio do reconto e de respostas a perguntas endereçadas aos participantes após folhearem um livro de gravuras sem palavras. A compreensão oral foi avaliada de maneira semelhante, após uma história ter sido lida pelo examinador. Os resultados revelaram que a habilidade de fazer inferências tinha papel determinante e preditivo na compreensão oral com o passar do tempo, mais do que as outras habilidades linguísticas investigadas.

Tompkins, Guo e Justice (2013), adotando procedimento semelhante ao de Lepola et al. (2012), avaliaram a capacidade de crianças estadunidenses de 4 e 5 anos em gerar inferências por meio de narrativa feita a partir de um livro de gravuras sem palavras. A compreensão foi avaliada a partir de respostas dadas a perguntas referentes a uma história lida pelo examinador. A leitura era feita de maneira interrompida, sendo apresentadas perguntas a cada interrupção. Verificou-se que as inferências mais frequentemente geradas eram aquelas relativas às emoções e ações físicas dos personagens, sendo raras as que estavam associadas aos objetivos a serem alcançados ou derivadas de relações causais entre eventos. Observou-se que o número de

inferências produzidas se correlacionava com o nível de compreensão dos participantes, mesmo quando a idade e o vocabulário eram controlados.

As relações entre compreensão oral e compreensão leitora foram examinadas por Kendeou, van den Broek, White e Lynch (2009) em um estudo longitudinal com crianças de 4 e 6 anos. A compreensão oral foi avaliada a partir da apresentação de histórias em áudio acompanhadas de gravuras e de um episódio de um programa de televisão destinado ao público infantil. Após a apresentação de cada história, os participantes eram solicitados a recontá-las. A compreensão leitora foi avaliada por meio de uma história lida pelas crianças quando aos 8 anos, cujo procedimento era semelhante àquele usado na compreensão oral quando tinham 6 anos. Os principais resultados foram que a compreensão oral inicial aos 6 anos predizia a compreensão leitora aos 8 anos, quando estavam no 2º ano do Ensino Fundamental e que a compreensão oral era responsável por mais variâncias na compreensão leitora do que a habilidade de decodificação. Este resultado evidencia o impacto da compreensão oral inicial sobre a compreensão leitora posterior.

A partir desta discussão e da lacuna existente na literatura, a presente investigação examinou a compreensão oral de textos em crianças não leitoras alunas dos anos finais da Educação Infantil por meio de recursos metodológicos distintos que avaliam os três indicadores acima mencionados. O objetivo é examinar se o nível de compreensão dessas crianças variaria em função do método utilizado.

2. MÉTODO

Sessenta crianças alunas de escola pública da cidade de Moreno/PE foram igualmente divididas em dois grupos: Grupo 1 - formado por crianças da Educação Infantil 2 com idades entre 4 e 5 anos, sendo 17 meninas e 13 meninos; e Grupo 2 - formado por crianças da Educação Infantil 3 com idades entre 5 e 6 anos, sendo 14 meninas e 16 meninos. Participaram do estudo apenas crianças ainda não alfabetizadas e que não apresentavam limitações sensoriais, intelectuais ou qualquer tipo de transtorno do neurodesenvolvimento (conforme informações fornecidas pela escola), cujos pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo seguiu todos os procedimentos éticos, havendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE: 26674914.5.0000.5208).

2.1 Procedimento e planejamento experimental

Os participantes realizaram três tarefas que adotavam recursos metodológicos distintos que envolviam diferentes indicadores da compreensão textual: a capacidade de estabelecer inferências (Tarefa 1), de identificar o tema central do texto (Tarefa 2) e de selecionar as informações relevantes do texto (Tarefa 3). Na Tarefa 1, o método permitia examinar a compreensão de passagens específicas da história. Na Tarefa 2 e na Tarefa 3, os métodos examinavam a compreensão de maneira global.

Cada participante foi entrevistado em duas sessões por uma mesma examinadora que fazia a leitura interrompida de uma história. Cada sessão teve duração de cerca de 20 minutos, com um intervalo de um a dois dias entre elas. Na primeira sessão foram ministradas a Tarefa 1 (Perguntas) e, em seguida, a Tarefa 2 (Tema). Na segunda sessão foi ministrada a Tarefa 3 (Reprodução). Optou-se por esta ordem de apresentação porque a Tarefa 1, que consistia na leitura interrompida (metodologia *on-line*) do texto não poderia ser aplicada após a Tarefa 3 (Reprodução) que consistia na leitura sem interrupções (metodologia *off-line*). Como a Tarefa 3 era a mais demorada, sua aplicação foi feita separada das demais para evitar cansaço dos participantes. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Tarefa 1: Perguntas

O objetivo desta tarefa era investigar se as crianças estabeleciam inferências de diferentes tipos: de estado, de causalidade e de previsão. Para tornar possível o exame das inferências de previsão, adotou-se a metodologia *on-line* que consistiu na leitura interrompida de uma história lida pela examinadora (ver Quadro 1). A história foi adaptada do texto utilizado por Lins e Silva e Spinillo (2000), retirando-se algumas passagens para possibilitar o estabelecimento de inferências, sobretudo as de previsão.

A história foi segmentada em partes cuja divisão baseou-se na manutenção do sentido das passagens e não no número de palavras ou proposições, o que gerou segmentos de tamanhos diferentes. Após a leitura de cada parte foram feitas perguntas inferenciais, uma por vez, sendo três de estado, três causais e três de previsão, como pode constar no Quadro 1. As perguntas de estado versavam sobre informações acerca do tempo, local, personagens e eventos narrados, e as causais sobre relações entre os eventos e as ações dos personagens. As perguntas de previsão tratavam de informações que ainda não haviam sido apresentadas, requerendo antecipar o que viria a seguir.

Quadro 1: Partes em que o texto foi segmentado e perguntas relativas a cada parte.

Partes do texto	Perguntas
Era uma vez um animalzinho que se chamava Tonico. Ele morava em um grande e profundo lago que ficava perto de uma enorme floresta. Todos os dias Tonico saía e passeava com seus amigos, mas sua mãe não deixava que ele nadasse até as margens do lago onde tinha muitos pescadores.	Que animal era Tonico? (estado) Por que Tonico não devia nadar até as margens do lago? (causal)
Um dia Tonico resolveu viver uma grande aventura e, sem que sua mãe visse, ele saiu nadando muito apressado.	Por que Tonico saiu sem a mãe ver? (causal)
Encontrou um peixinho azul que se chamava Celeste. Tonico perguntou a Celeste se ele não queria acompanhá-lo e viver também uma grande aventura	O que será que Celeste vai responder a Tonico? (previsão)
Celeste se recusou porque ele era muito medroso e não gostava de aventuras. Mais adiante, ele encontrou o peixinho amarelo que se chamava Leleco. Leleco perguntou a Tonico para onde ele ia tão apressado. Tonico respondeu que iria até as margens do lago. Leleco ficou preocupado e deu um conselho a Tonico.	Qual será o conselho que Leleco vai dar a Tonico? (previsão)
Leleco aconselhou Tonico a voltar para casa, pois ele corria um grande perigo.	Qual o perigo que Tonico corria se fosse até as margens do lago? (estado)
Tonico não deu ouvidos ao amigo e resolveu viver sozinho uma grande aventura. Afastou-se muito e nadou até perto das margens do lago. Foi quando viu uma grande e succulenta minhoca bem na sua frente.	O que será que Tonico vai fazer com a minhoca? (previsão)
Tonico decidiu apanhar a minhoca para seu jantar. Nadou rapidamente e conseguiu engolir a minhoca de uma só vez. Mas, de repente, antes que pudesse entender o que estava acontecendo, Tonico sentiu um puxão na garganta.	O que estava acontecendo com Tonico? (estado)
Ele havia sido pescado por um pescador. O coitadinho do Tonico começou a chorar, se lembrando do conselho do amigo. O pescador olhou para aquele peixinho chorão e o jogou de volta no lago. Tonico nadou o mais rápido que pode para longe das margens e nunca mais quis viver uma grande aventura.	Por que o pescador devolveu Tonico para o lago? (causal)

Fonte: A pesquisa, 2024.

Tarefa 2: Tema

O objetivo desta tarefa era examinar a compreensão global do texto, no sentido de identificar o tema central nele tratado. A pergunta endereçada à criança era: “Do que fala a história que você acabou de ouvir?”

Tarefa 3: Reprodução

O objetivo era investigar a capacidade de reproduzir as principais informações veiculadas na história. A examiadora solicitava que a criança recontasse a história lida por ela, estimulando sua participação por meio de intervenções como: “O que mais?”, “Você gostaria de dizer mais alguma coisa?”, “O que foi que aconteceu depois disso?”, “Que mais você se lembra sobre o texto?”

3. RESULTADOS

Os dados foram analisados por meio de um sistema de categorias hierárquicas identificadas a partir do que era apresentado pelos participantes em cada tarefa. A classificação foi realizada por dois juízes cegos e independentes cujo percentual de concordância foi de 98,3% na Tarefa 1, 96% na Tarefa 2 e 100% na Tarefa 3. Os casos de discordâncias foram analisados por um terceiro juiz, cego e independente, cuja classificação concordava sempre com o julgamento de um dos dois primeiros juízes, prevalecendo o julgamento da maioria.

Tarefa 1(Perguntas)

Com base nos estudos de Spinillo e Almeida (2014) e de Spinillo e Mahon (2007), as respostas fornecidas foram assim classificadas:

Categoria I (não responde): a criança afirma não saber, mesmo após intervenções da examinadora.

Categoria II (sem relação com o texto): resposta incoerente (no caso das perguntas de estado e causais) e improvável (no caso das perguntas de previsão), sem relação com as informações do texto.

Exemplo 1³:

E: Por que o pescador devolveu Tonico para o lago?

C: Porque o peixinho salvou ele.

Exemplo 2:

E: O que será que Celeste vai responder a Tonico?

³ Neste e em outros exemplos, a fala da examinadora é indicada pela letra E e a da criança pela letra C, sendo transcrita conforme apresentada.

C: Eu sei lá! Ele disse que todo mundo morreu.

Categoria III (coerente com o texto): resposta coerente (no caso das perguntas de estado e causais) e provável (no caso das perguntas de previsão) gerada a partir das informações veiculadas no texto e/ou de conhecimentos de mundo da criança.

Exemplo 3:

E: Por que Tônico não devia nadar até as margens do lago?

C: Porque os pescadores pegarão ele.

Exemplo 4:

E: Por que Tônico saiu sem a mãe ver?

C: Porque ele era desobediente.

Tarefa 2 (Tema)

Os temas fornecidos foram assim classificados:

Categoria I (não responde): a criança afirma não saber, mesmo após intervenções da examinadora.

Categoria II (sem relação com o texto): o tema não apresenta relação com o texto.

Exemplo 5:

E: Sobre o que fala a história?

C: De bichos. Do bicho lobo mau.

Exemplo 6:

E: Sobre o que fala esta história?

C: O cachorro.

Categoria III (coerente com o texto): o tema apresenta alguma relação com a história, em que a criança menciona apenas o personagem principal.

Exemplo 7:

E: Sobre o que fala a história?

C: O peixe Tônico, que era chorão.

Tarefa 3 (Reprodução)

Três categorias de reprodução foram identificadas:

Categoria I (sem relação com o texto): reprodução com acréscimo de informações (eventos e personagens) que não estavam presentes na história original, havendo casos em que a reprodução consistia em uma história diferente da original.

Exemplo 8:

C: Era o cachorro... que virou um monstro. Ele comeu uma minhoca e ele tava correndo. A mãe dele num deixou ele sair não.

Exemplo 9:

C: Eu vou contar... Que era do sapo que foi dar uma aventura pela floresta e se perdeu. E teve um problema com o leão. Ai o pescador jogou ele na água pra ele ficar grande.

Categoria II (omissões de informações): reprodução com algumas informações presentes no texto original, porém com muitas omissões. A reprodução é pouco articulada.

Exemplo 10:

C: Ele viu a minhoca.

E: E aí, o que acontecia depois?

C: Ele comeu a minhoca e engoliu. E foi simhora.

E: Hum... Você se lembra de mais alguma coisa?

C: A mãe dele chamou ele. E prá ele não sair mais.

Categoria III (problema central e desfecho): embora haja omissões de informações, na reprodução constam o problema central e o desfecho que são apresentados por meio de uma cadeia causal que mantém uma certa articulação e sequência dos acontecimentos.

Exemplo 11:

C: Era uma vez um peixinho que era chamado Tonico. Aí ele podia ir pra todo canto, menos pras margens do lago. Ai... um dia ele quis viver uma grande aventura. Aí ele foi lá pras margens do lago. Aí uma pessoa pegou ele. Ele viu uma minhoca muito suculenta. Aí ele pegou. E pescaram ele. Mas ai ele chorou. Vendo o conselho do amigo

dele, que tinha dado. Aí o pescador viu aquele bichinho chorando, que era um peixe, aí ele já soltou o peixe no lago. Ai... acabou assim.

A Tabela 1 fornece uma visão geral dos dados. Comparações entre os grupos foram realizadas por meio do Teste de Wilcoxon que não detectou diferenças significativas entre eles em relação a nenhuma das categorias nas três tarefas.

Tabela 1: Número e percentagem (entre parênteses) de categorias em cada tarefa e em cada grupo de participantes

Tarefa 1 (Perguntas)		
	Grupo 1(Infantil 2)	Grupo 2 (Infantil 3)
Categoria I (não responde) (n=142)	74 (52%)	68 (48%)
Categoria II (sem relação com o texto) (n=125)	73 (58%)	52 (42%)
Categoria III (coerente com o texto) (n=273)	123 (45%)	150 (55%)
Tarefa 2 (Tema)		
Categoria I (não responde) (n=13)	6 (46,2%)	7 (53,8%)
Categoria II (sem relação com o texto) (n=13)	8 (61,5%)	5 (38,5%)
Categoria III (coerente com o texto) (n=34)	16 (47,1%)	18 (52,9%)
Tarefa 3 (Reprodução)		
Categoria I (sem relação com o texto) (n=36)	22 (61,1%)	14 (38,9%)
Categoria II (omissões de informações) (n=12)	6 (50%)	6 (50%)
Categoria III (problema central e desfecho) (n=12)	2 (16,7%)	10 (83,3%)

Fonte: A pesquisa, 2024.

Em relação à Tarefa 1 (Perguntas), como mostra a Tabela 1, o percentual de respostas na Categoria III (a mais elaborada) foi baixo tanto entre as crianças do Grupo 1 (45%) como entre as do Grupo 2 (55%). Esse resultado indica que nos dois grupos a capacidade de estabelecer inferências era limitada. Com a finalidade de examinar se esta

dificuldade era mais acentuada em relação a um dos três tipos de perguntas inferenciais, foi elaborada a Tabela 2.

Tabela 2: Número e porcentagem (entre parênteses) das categorias de respostas em cada tipo de pergunta (Tarefa 1) em cada grupo (máximo: 90).

Grupo 1 (Educação Infantil 2)			
	Estado	Causal	Previsão
Categoria I (não responde)	23 (25,6%)	27 (30%)	24 (26,6%)
Categoria II (incoerente ou improvável)	26 (28,8%)	23 (25,6%)	24 (26,6%)
Categoria III (coerente ou provável)	41 (45,6%)	40 (44,4%)	42 (46,6%)
Grupo 2 (Educação Infantil 3)			
Categoria I (não responde)	23 (25,6%)	18 (20%)	27 (30%)
Categoria II (incoerente ou improvável)	26 (28,8%)	19 (21%)	7 (8%)
Categoria III (coerente ou provável)	41 (45,6%)	53 (59%)	56 (62%)

Fonte: A pesquisa, 2024.

De acordo com o Teste de Wilcoxon, tanto no Grupo 1 como no Grupo 2, as categorias não variaram em função do tipo de pergunta. Como pode ser visto na Tabela 2, os percentuais em cada categoria em cada grupo eram muito próximos. Assim, a natureza da pergunta inferencial (causal, de estado e de previsão) não foi fator determinante da categoria em que a resposta foi classificada. Em relação à Tarefa 2 (Tema) e à Tarefa 3 (Reprodução), também não foram detectadas diferenças significativas entre os grupos. Importante destacar que a aparente diferença entre as reproduções das crianças dos dois grupos na Categoria III não foi estatisticamente confirmada devido à baixa frequência de reproduções classificadas nessa categoria no Grupo 1.

O que se conclui é que os dois grupos não se diferenciam estatisticamente em nenhuma das três tarefas. Em sendo assim, com vistas a analisar se haveria diferenças entre os níveis de compreensão alcançados em cada uma delas, os dois grupos de participantes foram considerados conjuntamente, de forma que as comparações entre as tarefas foram conduzidas em relação a todas as 60 crianças que participaram da pesquisa. Para possibilitar tais comparações, cada participante foi classificado em um dentre três níveis de compreensão relativos ao desempenho alcançado em cada uma das tarefas, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2: Descrição de cada nível de compreensão em cada tarefa.

	Tarefa 1 (Perguntas)	Tarefa 2 (Tema)	Tarefa 3 (Reprodução)
Nível 1 (elementar)	Criança que fornecia até 3 respostas corretas (Categoria 3)	Criança que não respondia (Categoria I)	Criança cuja reprodução não tinha relação com o texto (Categoria I)
Nível 2 (regular)	Criança que fornecia de 4-6 respostas corretas (Categoria III)	Criança que fornecia tema sem relação com o texto (Categoria II)	Criança cuja reprodução continha omissões de informações (Categoria II)
Nível 3 (bom)	Criança que fornecia de 7-9 respostas corretas (Categoria III)	Criança que fornecia tema coerente com o texto (Categoria III)	Criança cuja reprodução continha o problema central e o desfecho (Categoria III)

Fonte: A pesquisa, 2024.

Como pode ser notado, uma mesma criança poderia ser Nível 1 em uma tarefa e Nível 2 ou Nível 3 em outra. Com este sistema de análise, foi possível tornar as três tarefas comparáveis, sendo a distribuição desses níveis ilustrada na Tabela 5.

Tabela 5: Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças nos níveis de compreensão em cada tarefa (máximo: 60).

	Tarefa 1 (Perguntas)	Tarefa 2 (Tema)	Tarefa 3 (Reprodução)
Nível 1 (elementar)	21 (35%)	13 (21,7%)	36 (60%)
Nível 2 (regular)	24 (40%)	13 (21,7%)	12 (20%)
Nível 3 (bom)	15 (25%)	34 (56,6%)	12 (20%)

Fonte: A pesquisa, 2024.

O Teste de Friedman identificou diferenças significativas entre os níveis na Tarefa 2 ($gl = 2$; $p=0,02$) e na Tarefa 3 ($gl = 2$; $p= 0,02$). Isso ocorreu porque, como mostra a Tabela 5, na Tarefa 2 (Tema) as crianças tendiam a se concentrar no Nível 3 (56,6%) e na Tarefa 3 (Reprodução) no Nível 1 (60%). Esses resultados sugerem que identificar o tema tratado no texto (Tarefa 2) foi mais fácil que identificar por meio da reprodução as principais informações nele veiculadas (Tarefa 3). Uma possível razão para isso é apresentada adiante.

4. CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Duas premissas serviram de base para a realização da presente investigação. A primeira refere-se à constatação de uma lacuna na literatura nacional acerca da compreensão de textos por crianças ainda não alfabetizadas; e a segunda refere-se ao fato de que essa habilidade é um fenômeno multifacetado que envolve uma variedade de aspectos que dificilmente podem ser investigados por meio de um único recurso metodológico como usualmente tem sido feito. Em vista disso, o estudo investigou a compreensão oral de textos em crianças da Educação Infantil, adotando recursos metodológicos que avaliavam três indicadores da compreensão textual: a capacidade de estabelecer inferências, a capacidade de identificar o tema tratado no texto e a capacidade de reproduzir as principais informações nele veiculadas. O objetivo foi investigar se o nível de compreensão variaria em função de diferentes recursos metodológicos empregados em três tarefas referentes a cada um desses indicadores.

A ideia de que os anos escolares da Educação Infantil poderia ser um fator que influenciasse o desempenho nas tarefas não se confirmou, uma vez que comparações entre os grupos de participantes não revelaram diferenças entre eles em nenhum dos três indicadores avaliados. Uma vez que cada tarefa versava sobre um indicador específico relativo à compreensão textual é relevante discutir acerca de cada um deles.

No que tange à capacidade de estabelecer inferências, observou-se que a natureza da pergunta (estado, causal e previsão) não influenciou a compreensão, uma vez que a dificuldade das crianças foi a mesma em relação aos três tipos de inferências. Resultado diferente foi obtido por Spinillo e Almeida (2014) com estudantes do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental que tiveram um melhor desempenho nas perguntas de estado do que nas de previsão. É possível que com o avanço da idade/escolaridade, as crianças demonstrem mais facilidade com determinados tipos de inferências do que com outros, o que parece não ocorrer com crianças da Educação Infantil que apresentam o mesmo nível de dificuldade em todos os tipos de perguntas inferenciais. Em termos de desenvolvimento, talvez haja um avanço em relação à compreensão das inferências de estado, avanço que não parece ocorrer em relação às inferências de previsão.

Quanto à capacidade de identificar o tema, é necessário comentar que aqueles considerados os mais elaborados nesta investigação eram temas ainda limitados, uma vez que não expressavam uma compreensão daquilo que era tratado na história. Na realidade, o personagem principal foi o elemento mais evidente para as crianças, fosse ele mencionado de forma isolada ou associada a algum episódio ou comentário. Isso

sugere que apesar de ser uma habilidade global relativa a uma representação mental de todo o texto, a identificação do tema por crianças desta faixa de escolaridade se limita a um aspecto específico do texto, no caso, o personagem da história. Pesquisas futuras poderiam ser conduzidas com crianças da Educação Infantil e de anos escolares subsequentes com o objetivo de esclarecer se essa limitação seria um momento inicial do desenvolvimento e que com avanço da idade/escolaridade os temas passariam a expressar, efetivamente, aquilo que é tratado no texto.

A capacidade de identificar as ideias principais veiculadas no texto se limitou à reprodução do problema central vivido pelo personagem e do desfecho da história. Apenas esses dois elementos foram mencionados nas reproduções classificadas na categoria mais elaborada dentre aquelas que constituíam o sistema de análise. Em outras palavras, a melhor reprodução (em termos de recuperação das ideias principais da história) ainda era um texto incompleto em que estavam ausentes outras informações relevantes sobre a história. Importante comentar que havia reproduções que não mantinham qualquer relação com o texto original, se caracterizando como uma outra história. Uma possível razão para essa limitação é que a reprodução envolve processos cognitivos como a memória e o monitoramento da produção de um novo texto articulado com o texto original, como apontado por Brandão e Spinillo (1998).

A capacidade de identificar as ideias principais em um texto é um indicador da compreensão e, também, uma estratégia que pode facilitá-la. Jitendra e Gajria (2011) descrevem uma série de programas de intervenção em que são exemplificadas diversas maneiras de promover esta estratégia em sala de aula. Segundo os autores, ensinar a identificar as ideias principais tem impacto positivo na compreensão e, conseqüentemente, na aprendizagem de disciplinas escolares que requerem a leitura de textos. Portanto, desde a Educação Infantil seria relevante propor situações em que a professora explicitaria as ideias principais em um texto, podendo isso ser feito por meio de perguntas endereçadas aos alunos e de gravuras representativas dessas ideias.

Ao se colocar em perspectiva as três tarefas com a finalidade de comparar o desempenho das crianças em relação aos indicadores examinados em cada uma delas, foi criado um sistema de análise constituído por três níveis de compreensão (elementar, regular e bom). Essa forma de análise permitiu responder à questão principal que norteou o objetivo da presente investigação: O nível de compreensão dos participantes varia em função de diferentes recursos metodológicos adotados nas tarefas referentes a cada um desses indicadores? De acordo com os dados, a resposta a esta pergunta é

afirmativa, pois o desempenho foi melhor na tarefa de tema que na de reprodução das ideias principais. Isso ocorreu porque as crianças tendiam a fornecer temas que tinham certa relação com a história no que tange à menção que faziam aos personagens, enquanto na reprodução elas se distanciavam do texto original, chegando até a reproduzirem uma história diferente daquela que havia sido apresentada. Como mencionado, reproduzir um texto requer esforços cognitivos relativos à memória e à capacidade de monitoramento, o que demanda articular a produção do novo texto com o texto original que foi apresentado. Além disso, o tema parece ser uma ação que envolve um elemento único (o assunto tratado), enquanto reproduzir as ideias principais parece envolver vários elementos (episódios, informações) e suas relações.

Do ponto de vista teórico, esse resultado vai ao encontro da perspectiva de Kintsch e Rawson (2013) de que a compreensão textual é um fenômeno de natureza multifacetada associado a uma variedade de aspectos que dificilmente podem ser examinados por meio de um único recurso metodológico. Na realidade, o uso de diferentes métodos pode, inclusive, fornecer informações que se complementam como enfatizam Corso, Piccolo, Miná e Salles (2015). Neste sentido, a presente investigação reitera a importância de se combinar métodos variados para investigar a compreensão de textos. Essa afirmação se aplica a outros conhecimentos linguísticos, como discutido por Spinillo e Correa (2020; 2023) ao analisarem os principais instrumentos adotados pelos pesquisadores para avaliar o conhecimento de crianças quanto à produção oral e escrita de textos narrativos, e quanto à consciência metatextual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões sobre os dados gerados nesta investigação, é possível, em termos educacionais, propor dois encaminhamentos. Um é que, diante das limitações das crianças é necessário aguardar até que, com o ingresso no Ensino Fundamental, elas sejam inseridas em situações que venham a desenvolver a compreensão de textos. Certamente esta é uma posição baseada em propostas educacionais que concebem a Educação Infantil como um espaço essencialmente lúdico e social, deixando para os anos escolares subsequentes a responsabilidade de sistematizar experiências de aprendizagem. Outro encaminhamento é, a partir dos limites e possibilidades dessas crianças, propor situações que as levem a avançar frente à compreensão textual. Nesta direção, Brandão e Rosa (2010) sugerem que uma mediação pedagógica em que

perguntas são feitas após uma história ter sido apresentada auxilia as crianças a construir sentidos sobre o texto. Compartilhando essa perspectiva, Queiroz, Spinillo e Melo (2021) e Brandão e Silva (2023) ressaltam a necessidade de promover intervenções precoces para desenvolver a compreensão oral de textos antes mesmo da alfabetização.

Essas intervenções poderiam ter como base os recursos metodológicos adotados nesta pesquisa que poderiam ser adaptados à sala de aula de maneira a levar as crianças a: (i) responder perguntas (e ouvir as respostas dos colegas) sobre textos curtos lidos pela professora; (ii) descobrir quais os fatos mais importantes; e (iii) recontar a história que ouviu. Em termos didáticos, ressalta-se o efeito facilitador de perguntas dentro do contexto de leitura compartilhada em sala de aula. A leitura compartilhada consiste na leitura de um texto feita em voz alta por um adulto para a criança que, por sua vez, é convidada a se engajar em uma interação que envolve a discussão sobre o que está sendo lido. Os efeitos positivos desta prática foram documentados em pesquisas realizadas no contexto escolar. Por exemplo, Lepola, Kajamies, Laakkonen e Collins (2023) verificaram que perguntas envolvendo "Como?" e "Por que?" em situações de leitura compartilhada estimulavam diálogos entre professores e crianças pré-escolares, gerando muitos turnos de fala por parte das crianças acerca dos textos lidos para elas. Zucker, Justice, Piasta e Kaderavek (2010) identificaram uma forte correlação entre perguntas inferenciais feitas pelos professores e a capacidade de crianças pré-escolares fornecerem respostas inferenciais. Resultado semelhante foi documentado por Collins (2016, 2023) que identificou que discussões e questionamentos sobre o texto favorecem o estabelecimento de inferências. Segundo Nicolopoulou, Hale, Leech, Weinraub e Maurer (2023), tanto a frequência desta prática como a qualidade da interação estabelecida durante a leitura compartilhada seriam fatores responsáveis por promover a compreensão textual oral de crianças nessa faixa de escolaridade.

Assim, atividades como essas, acompanhadas por gravuras, vídeos e dramatizações sobre textos lidos para as crianças, inseridas em um contexto lúdico, podem contribuir para que crianças da Educação Infantil tenham experiências que efetivamente promovam a compreensão de textos. Estudos de intervenção em situações experimentais controladas ou em situações de sala de aula poderiam ser conduzidos, examinando o efeito de um programa instrucional voltado para o desenvolvimento da compreensão de textos neste segmento escolar.

Para finalizar, ressalta-se que, como enfatizado por Kendeou, van den Broek, White e Lynch (2009) e por Hjetland, Brinchmann, Scherer e Melby-Lervåg (2017), a

base para a compreensão leitora é estabelecida nos anos pré-escolares por meio da compreensão da linguagem como um todo, incluindo a compreensão de textos e não apenas de palavras isoladas (vocabulário). Portanto, a compreensão oral de textos deveria ter papel de destaque na Educação Infantil, antes mesmo da aquisição da leitura.

Tão relevante quanto as implicações educacionais mencionadas, é elaborar formas de avaliar a compreensão oral de textos de crianças pré-escolares, como discutido por Skarakis-Doyle e Dempsey (2008) e Hagen, Knoph, Hjetland, Rogde, Lawrence, Lervåg e Melby-Lervåg (2022). Os recursos metodológicos adotados na presente investigação, assim como o sistema de análise proposto, são exemplos de como avaliar a compreensão textual de quem ainda não sabe ler.

REFERÊNCIAS

BERNINGER, V., & ABBOTT, R. Listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression: related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. **Journal of Educational Psychology**, 102 (3), p. 635–651, 2010. doi.org/10.1037/a0019319

BRANDÃO, A. C. P., & SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 11 (2), p. 253-272, 1998. (DOI INEXISTENTE)

BRANDÃO, A. C. P., & ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In BRANDÃO, A. C. P., & ROSA, E. C. de S. (Eds.), **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (pp.33-51) (DOI INEXISTENTE)

BRANDÃO, A.C.P., & SILVA, A. da. Ajudando a compreender textos escritos: Por que começar na educação infantil? **Cadernos de Pesquisa**, 53.e 09455, 2023. e-ISSN 1980-5314.

BUTTERFUSS, R., KIM, J., & KENDEOU, P. Reading comprehension. In **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford University Press, 2020. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865>

CAIN, K., & OAKHILL, J. Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In CAIN, K., & OAKHILL, J. (Eds.), **Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective**. p. 41-75. New York: Guilford Press, 2007. (DOI INEXISTENTE)

CADIME, I., SANTOS, S., LEAL, T., VIANA, F.L., RODRIGUES, B., COSME, M.do C., & RIBEIRO, I. Compreensão de textos: diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. **Análise Psicológica**, 3 (35), p. 351-366, 2017. doi.org/10.14417/op.1234



CHLAPANA, E. Practices for Comprehension Strategy Instruction: Helping Kindergarteners Improve Their Listening Comprehension. **International Journal of Childhood Education**, 2(4), p.1-16, 2021. <https://doi.org/10.33422/ijce.v2i4.112>

COLLINS, M. F. Supporting inferential thinking in preschoolers: Effects of discussion on children's story comprehension. **Early Education and Development**, 27(7), p. 932-956, 2016.

COLLINS, M. F. Beyond questions: a fellowship of opportunities for fostering preschoolers' story comprehension. **The Reading Teacher**, 76(4), p.400-411, 2023.

CORSO, H. V., PICCOLO, L. R., MINÁ, C. S., & SALLES, J. F. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. **Revista PSICO (PUC-RS)**, 46(1), p. 68-78, 2015. doi.org/10.15448/1980-8623.2015

COUTINHO, E. C. F. O., MOTA, M. M. P. E., SILVA, C. L. M., & ANDRADE, M. A. R. (2024). Práticas de leituras compartilhadas em tempos de pandemia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 24, p.1-14, 2024. <https://doi.org/10.12957/epp.2024.74408>

DAVIES, C., MCGILLION, M., ROWLAND, C., & MATTHEWS, D. (2019). Can inferencing be trained in preschoolers using shared book-reading? A randomised controlled trial of parents' inference-eliciting questions on oral inferencing ability. **Journal of Child Language**, 47(3), p.655–679, 2019. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000801>.

FLORIT, E., ROCH, M., & LEVORATTO, M. C. Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: the role of verbal and inferential skills. **Discourse Processes**, 48, p. 119-138, 2011. doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244

GARCÍA-MADRUGA, J. A., ELOSÚA, M. R., GIL, L., GÓMEZ-VEIGA, I., VILA, J. Ó., ORJALES, I., ... & DUQUE, G. Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. **Reading Research Quarterly**, 48(2), p. 155-174, 2013.

HAGEN, Å. M., KNOPH, R., HJETLAND, H. N., ROGDE, K., LAWRENCE, J. F., LERVÅG, A., & MELBY-LERVÅG, M. Measuring listening comprehension and predicting language development in at-risk preschoolers. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 66(5), p.778-792, 2022.

HJETLAND, H. N., BRINCHMANN, E. I., SCHERER, R., & MELBY-LERVÅG, M. Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. **Campbell Systematic Reviews**, 13(1), 1-155, 2017.

KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M. J., & LYNCH, J. S. Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contributions of oral language and decoding skills. **Journal of Educational Psychology**, 101 (4), p. 765-778, 2009. doi.org/10.1037/a0015956



KIM, Y.-S. G. Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 141, p. 101-120, 2016. doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003

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

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

LEÓN, J. A. Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. In León, J.A. **Conocimiento y Discurso** (Ed.), p. 23-45. Madrid: Pirámide, 2003.

LEPOLA, J., KAJAMIES, A., LAAKKONEN, E., & COLLINS, M. F. Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. **Early Education and Development**, 34(8), p. 1896-1918, 2023. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>

LEPOLA, J., LYNCH, J., LAAKKONEN, E., SILVÉN, M., & NIEMI, P. The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. **Reading Research Quarterly**, 47(3), p. 259-282, 2012. doi.org/10.1002/rrq.020

LINS e SILVA, M. E., & SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13 (3), p. 337-350, 2000. doi.org/10.1590/S0102-79722000000300003

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

MCNAMARA, D. S. If integration is the keystone of comprehension: inferencing is the key. **Discourse Processes**, 58 (1), p. 86-91, 2021. [doi:10.1080/0163853X.2020.1788323](https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1788323)

NICOLOPOULOU, A., HALE, E., LEECH, K., WEINRAUB, M., & MAURER, G. Shared picturebook reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. **Early Childhood Education Journal**, 52(7), p.1707-1723, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01497-5>.

OAKHILL, J., CAIN, K., & ELBRO, C. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Hogrefe, 2017. (DOI INEXISTENTE)

PEREIRA, A. E., GABRIEL, R., & JUSTICE, L. M. (2019). **O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil**. *Ilha do Desterro*, 72(3), p. 201-221, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>



PEREIRA, V., BARETTA, D., & VALENTE, P. A compreensão leitora de alunos brasileiros: uma análise com base no nível de escolaridade, no tipo de tarefa e no tipo de questões. In SOUSA, O. C., FERREIRA, P.S., ESTRELA, A. & ESTEVES, S. (Eds.), **Investigação e práticas em leitura**, p. 152-171. Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa, 2020. (DOI INEXISTENTE)

QUEIROZ, J. T., SPINILLO, A. G., & MELO, L. M. de S. Compreensão de textos de diferentes tipos por crianças da Educação Infantil. **Letrônica**, 14 (2), p. 1-14, 2021. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38590>

SILVA, M., & CAIN, K. The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 107, p. 321–331, 2015. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037769>

SKARAKIS-DOYLE, E., & DEMPSEY, L. Assessing story comprehension in preschool children. **Topics in Language Disorders**, 28 (2), 131-148, 2008.

SPINILLO, A. G. **A compreensão de textos por crianças: da pesquisa para a sala de aula**. São Paulo: Editora Vetor, 2025. ISBN: 978-65-5374-292-5

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In MOTA, M. M. P. E. & SPINILLO, A.G. (Eds.), **Compreensão de textos**, p. 181-208. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SPINILLO, A. G., & ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 66 (3), p. 115-132, 2014. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>

SPINILLO, A.G., & CORREA, J. Como avaliar a produção de textos narrativos em crianças: considerações acerca dos instrumentos adotados em pesquisas na área. In

SPINILLO, A.G., & CORREA, J. Considerações acerca de diferentes recursos metodológicos e analíticos adotados na investigação de habilidades metatextuais em crianças. In MOTA, M.M.P.E. & ARANTES, T.T. (Eds.), **Habilidades metalinguísticas: avanços das pesquisas no contexto nacional**, p.72-94. Editora Appris, 2024.

SPINILLO, A. G., HODGES, L. V. dos S. D., & ARRUDA, A. S. Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32 (1), p. 45-51, 2016. doi.org/10.1590/0102-37722016011986045051

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

SPINILLO, A. G., & QUEIROZ, J. T. Compreensão de textos por crianças da educação infantil: limites e possibilidades frente à natureza da tarefa, tipo de texto e tipo de inferência. In MOTA, M. da & MARTINS (Eds.), **Educação infantil: a**



criança, a família e o professor, p. 217-248. São Carlos: Pedro e João Editores, 2026. ISBN:978-65-265-2846-4

STRASSER, K., & DEL RIO, F. The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. **Reading Research Quarterly**, 49, p. 166-187, 2014. doi.org/10.1002/rrq.68

TOMPKINS, V., GUO, Y., & JUSTICE, L. M. Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. **Reading and Writing**, 26 (3), p. 403–429, 2013. doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7

VAN DEN BROEK, P., LYNCH, J. S., NASLUND, J., IEVERS-LANDIS, C. E., & VERDUIN, K. The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. **Journal of Educational Psychology**, 95 (4), p. 707-718, 2003. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.707

VIDAL-ABARCA, E., & RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In TEBEROSKY, A. & OLLER, C. (Eds.), **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**, p. 139-154. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZUCKER, T. A., JUSTICE, L. M., PIASTA, S. B., & KADERAVEK, J. N. Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. **Early Childhood Research Quarterly**, 25(1), p. 65-83, 2010.

Submetido em: 20/07/2026

Aceito em: 08/09/2026