

Evolução da leitura e estrutura narrativa no reconto em escolares do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental I

Evolution of reading and retelling narrative structure of schoolchildren in the 2nd and 3rd years of elementary school

Evolución de la lectura y estructura narrativa en el recuento en escolares del 2º y 3º años de la Enseñanza Fundamental I

*Nicole Inêz Galvão**
*Ariana de Assis Souza**
*Edlaine Souza Pereira**
*Letícia Correa Celeste**
*Luciana Mendonça Alves**

Resumo

A compreensão configura um processo refinado, no qual as menores unidades de um texto são progressivamente integradas entre si e com o conhecimento do leitor. É possível verificar essa habilidade por meio do reconto. Este trabalho teve como objetivo realizar estudo da leitura e estruturas narrativas no reconto de escolares do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. Foi realizada a gravação de leitura e reconto de texto narrativo, em voz alta, de 101 alunos do 2º e 3º anos de escolas pública e particular, seguida de aplicação de questionário de interpretação, contendo 10 questões de múltipla escolha, tendo apenas uma resposta correta para cada questão. Os dados coletados foram analisados segundo o Modelo

*Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Lourdes, Belo Horizonte, MG, Brasil

Contribuição dos autores:

NIG realização das coletas, análises e escrita do artigo; **AAS** análises e escrita do artigo; **ESP** escrita e revisão do artigo; **LCC** escrita do projeto de pesquisa, análise, escrita e revisão do artigo; **LMA** escrita do projeto de pesquisa e submissão ao CEP, contatos para a realização das coletas e coordenação das mesmas, análises, escrita e revisão do artigo.

E-mail para correspondência: Nicole Inêz Galvão - nickgalvaofono@gmail.com

Recebido: 03/07/2019

Aprovado: 19/12/2019

de Compreensão de Texto de Estrutura Causal, foram realizadas análises descritivas, de associação e de correlação dos dados. A análise permitiu verificar que há associação com significância estatística entre: categorias do reconto e ano escolar; inferência com ano escolar e categorias do reconto; Interferência com categorias do reconto; reconstrução com sexo. As questões corretas não diferiram entre os anos, bem como o desempenho nas questões de inferências não diferiu para questões literais. Não houve classificação na melhor categoria de reconto. Foi possível verificar que há uma evolução entre segundo e terceiro anos em relação à narrativa do reconto, no que diz respeito a inferências, número de cláusulas no reconto, e acurácia. Os achados colaboram para técnicas mais assertivas nas habilidades avaliadas, reconhecimento de quando podem estar defasadas e identificação de métodos de aprendizagem mais adequados.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão; Cognição; Ensino Fundamental.

Abstract

Understanding is a complex process which requires the integration of small units of text into larger units, which then combine with the knowledge of the reader. This can be verified by *recall experiments*. This work had as objective to undertake a reading and recall experiment with 2nd and 3rd year primary school students. A total of one hundred and one 2nd and 3rd year primary school students in public and private schools read and then take a written text. The students then answer questionnaires, each with ten multiple choice questions. Each questionnaire had only one correct answer. The data were analysed according to the *understanding of causal structure* model. Descriptive analyses were performed, with association and correlation of data. Analysis shows that there is a statistically significant difference between the performance categories of school years. Interference for recall categories; reconstruction for sex; accuracy did not differentiate between age, questioning performance did not differ for literal inferences. There was no classification for the best category of recall. There is development between the second and third years in respect of narration, making inferences, clause count for recall, and accuracy. The findings contribute to more assertive techniques in the skills evaluated, recognition of when they may be disabled, and identification of more appropriate learning methods.

Keywords: Reading; Comprehension; Cognition; Education, Primary.

Resumen

La comprensión configura un proceso refinado, en el cual las menores unidades de un texto son progresivamente integradas entre sí y con el conocimiento del lector. Es posible comprobar esta habilidad a través del recuento. Este trabajo tuvo como objetivo realizar estudio de la lectura y estructuras narrativas en el recuento de escolares del 2º y 3º años de la Enseñanza Fundamental I. Fue realizada la grabación de lectura y relato de texto narrativo, en voz alta, de 101 alumnos del 2º y 3º años de escuelas públicas y privadas, seguida de aplicación de cuestionario de interpretación, conteniendo 10 cuestiones de múltiple elección, teniendo sólo una respuesta correcta para cada cuestión. Los datos recolectados fueron analizados según el Modelo de Comprensión de Texto de Estructura Causal, se realizaron análisis descriptivos, de asociación y de correlación de los datos. El análisis permitió verificar que hay asociación con significancia estadística entre: categorías del recuento y año escolar; la inferencia con el año escolar y las categorías del recuento; Interferencia con categorías del recuento; reconstrucción con el sexo. Las cuestiones correctas no difirieron entre los años, así como el desempeño en las cuestiones de inferencia no difirió para cuestiones literales. No hubo clasificación en la mejor categoría de recuento. Es posible verificar que hay una evolución entre 2º y 3º años en relación a la narrativa del recuento, en lo que se refiere a inferencias, número de cláusulas en el recuento, y exactitud. Los hallazgos colaboran para técnicas más asertivas en las habilidades evaluadas, reconocimiento de cuándo pueden estar defasadas e identificación de métodos de aprendizaje más adecuados.

Palabras claves: Lectura; Comprensión; Cognición; Educación Primaria.

Introdução

É por meio da leitura, habilidades cognitivas e conhecimentos linguísticos e de mundo, que alcançamos a compreensão, importante no processo de aprendizagem para posterior utilização do conhecimento alcançado¹. A identificação de palavras é uma condição necessária à leitura, não existe um bom leitor que seja deficiente no nível dos processos de identificação das palavras. Entretanto, a identificação das palavras por si só não é suficiente para a compreensão de um texto. A competência em leitura é definida pela combinação de dois componentes necessários, a precisão e a rapidez (acurácia e fluência) do reconhecimento das palavras. Por um lado, um bom nível de automatização desses processos permitirá que o leitor dedique o máximo de recursos cognitivos aos processos de compreensão; por outro lado, é preciso ainda dispor das capacidades cognitivas e linguísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita².

De modo geral, a compreensão é um processo mais complexo que envolve a forma como o leitor se relaciona com o texto. É um processo de interação com o texto pela utilização de estratégias de previsão, autoquestionamento, estabelecimento de relações, identificação da função das palavras, controle, resumo e avaliação¹.

A habilidade de compreensão configura um processo refinado, no qual as menores unidades de um texto progressivamente vão se integrar e ao conhecimento do leitor. Este trabalho mental resulta na representação final do texto retida na mente do leitor. Dito isto, a leitura compreensiva não é uma cópia do texto, mas uma representação mental que resulta do estabelecimento de relações internas do texto, da seleção de conteúdo relevante, da explicitação mental de inferências e da integração das informações do texto às estruturas de conhecimento anteriores do leitor, formando novo conhecimento³.

Modelos cognitivos de compreensão de leitura textual mostram o papel das habilidades de memória, linguagem, conhecimento sobre o mundo e da habilidade de fazer inferências. Os modelos mais vistos na literatura são o modelo de Kintsch e Van Dijk⁴; Kintsch^{5,6} e Trabasso e Van Den Broek^{7,8}.

O modelo de compreensão de texto proposto por Trabasso e Van Den Broek⁷ salienta que as estruturas causais dos textos influenciam no modo como eles são processados⁷.

O modelo de Estrutura Causal ou de Resolução de problemas propõe que são as inferências causais que conectam as cláusulas (unidades do discurso narrativo). Assim, o texto narrativo é representado como uma rede causal de cláusulas categorizadas e das relações entre elas. As cláusulas são categorizadas como ambientação (*settings*), eventos iniciais (*initiating events*), objetivos, ações, resultados e reações – e estão todas conectadas por meio de ligações causais entre elas⁸.

Neste modelo, a compreensão é concebida como um processo ativo, sendo construída uma rede altamente interconectada de elos causais entre os objetivos dos protagonistas, os eventos da história e seu resultado, enfatizando a resolução de problemas⁹.

A análise da estrutura causal do texto supõe, então, sua decomposição em eventos, que correspondem a cláusulas. Todos os eventos são considerados, e um evento é considerado causa de outro se, no contexto da história, um não poderia ter acontecido sem o outro. Na estrutura causal em forma de rede, os nodos (pontos de encontro das relações causais) correspondem às cláusulas (eventos). Já foi evidenciado que a lembrança de uma cláusula está relacionada tanto ao número de conexões que ela apresenta – quanto mais conexões chegam e partem do nodo, melhor a cláusula é lembrada – quanto à sua participação na cadeia principal – os nodos que fazem parte dessa cadeia causal são mais bem recordados⁸.

O fato de que a compreensão leitora caracteriza múltiplos processos cognitivos, que provavelmente atuam de forma integrada, determina dificuldades ao processo de avaliação desta habilidade. Por isto, há muitas pesquisas sobre compreensão nas quais a avaliação é realizada por meio de duas tarefas: o reconto (evocação livre) e o questionário de múltipla escolha. Considera-se que a utilização de ambas as medidas ofereça uma investigação mais abrangente na avaliação da habilidade de compreender textos¹⁰.

Um estudo já realizado constatou que a compreensão de textos desenvolve-se entre 4 e 8 anos¹¹. As crianças mais novas mostram-se menos fidedignas ao texto que leem, incluindo elementos de outras histórias no reconto do texto¹². Embora exista um consenso de que o nível de compreensão em leitura aumenta à medida em que a criança avança em idade/escolaridade⁹, uma análise das estruturas narrativas, contidas no reconto de crianças no início

da escolarização contribui para os conhecimentos sobre o desenvolvimento da compreensão textual.

Desta forma, o presente estudo objetiva descrever a estrutura narrativa contida no relato de crianças do segundo e terceiro anos do ensino fundamental I, de escolas pública e particular de Belo Horizonte, além de investigar o desempenho dos participantes da amostra na tarefa de leitura e de compreensão, tanto em relação ao ano escolar e ao sexo, como em relação ao tipo de escola frequentada.

Metodologia

Trata-se de um estudo transversal, do tipo descritivo, com delineamento correlacional e comparativo. Participaram deste estudo escolares do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública e outra particular de Belo Horizonte. Foram coletadas 101 amostras de leitura em voz alta, relato e aplicação de questionário de interpretação textual, contendo dez perguntas de múltipla escolha para posterior avaliação de leitura e compreensão. A coleta aconteceu entre junho e julho de 2017. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, sob o número 38861914.4.0000.5096.

Somente foram incluídos no estudo os escolares que não apresentaram distúrbios de fala, audição e linguagem escrita (conforme relato dos pais/responsáveis e professores) e cujos pais ou responsáveis e os próprios escolares aceitaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

A escolha dos anos escolares se deu em função de ser o período no qual as crianças já venceram as dificuldades iniciais de decodificação e, portanto, desenvolvem melhor as habilidades de compreensão de textos lidos. O material utilizado foi o texto “A Coisa”⁹, lido em voz alta pelas crianças. Primeiramente, o aluno foi orientado a realizar a leitura silenciosa do texto e informado sobre as atividades posteriores à leitura (relato e questionário). Assim que o estudante sinalizou que estava pronto, deu-se início a gravação da leitura em voz alta. Logo em seguida, o participante realizou o relato (evocação livre) do texto e posteriormente respondeu ao questionário de interpretação do texto lido. O relato foi feito imediatamente após a leitura do texto, para que não sofresse influência das pistas contidas no questionário de múltipla escolha. O presente

trabalho tem como foco a estrutura narrativa no relato, no entanto, ao se abordar a compreensão leitora em desenvolvimento, preferimos não tratá-la como um recurso isolado de investigação. Assim, o questionário compôs os procedimentos por ser parte do protocolo utilizado e para que se possa investigar melhor a habilidade de compreensão de textos por estas duas formas de acesso.

A gravação da leitura e relato foi realizada diretamente em um computador portátil, conectado a um microfone de cabeça unidirecional e que continha o programa de análise acústica Praat instalado.

Os relatos da história foram analisados segundo o Modelo de Compreensão de Texto de Estrutura Causal⁷. A história foi subdividida em 22 cláusulas, 11 delas fazem parte da cadeia principal da história, todas conectadas em uma rede de sete níveis, que correspondem a episódios ou partes da história⁸. Foi analisado o número de cláusulas presentes em cada relato, bem como em quais níveis estas se enquadravam. Os relatos foram classificados em uma das cinco categorias de desempenho¹¹: 1- reproduções desconectadas de frases ou histórias diferentes daquela lida, ou narrativas que se limitam a frases que marcam a abertura e o fechamento de histórias; 2- reproduções que, embora envolvam alguns personagens e alguns eventos presentes em determinados blocos da história original, incluem acréscimos (reconstruções) ou redefinições (interferências) de informações, sendo pouco fiel à história original – esta é a única classificação que acolhe estes acontecimentos (reconstruções e interferências), por isso não deixa margem para dúvidas ao diferenciar o desempenho. 3- reproduções que se limitam a eventos de alguns blocos, sendo desarticulados e estando ausentes as cadeias causais relevantes; 4- reproduções globais com certa articulação entre as cláusulas, porém incompletas – há referência ao problema central e ao desfecho, mas a cadeia causal não é totalmente reproduzida; 5- reprodução completa, em que as ideias centrais e as inferências são reproduzidas de maneira articulada; a narrativa segue um eixo onde o problema é apresentado e resolvido, reproduzindo-se os meios para tal, sendo que as relações causais importantes estão presentes^{8,10}. Todo o processo de análise e classificação dos relatos foi realizado individualmente, por duas avaliadoras, e após término das classificações, os resultados foram conferidos entre elas, para maior confiabilidade.

De acordo com o que foi descrito neste trabalho, e por tratar-se de um modelo de resolução de problemas, pode-se dizer que as variáveis mais importantes para identificar as características de evolução no reconto são a memorização dos acontecimentos da cadeia principal da história (maior número de cláusulas recontadas) e o aumento de inferências.

Quanto ao questionário, as questões e alternativas correspondentes foram lidas em voz alta pelo examinador, enquanto a criança podia acompanhar a leitura visual e auditivamente. Depois de ouvir a questão e as opções de resposta, o aluno pôde dizer qual alternativa considerava correta. As dez questões do texto dividem-se igualmente em literais (as respostas estão explícitas no texto) e inferenciais (correspondem a fatos presentes na história, porém, ausentes no texto)¹⁰.

Além destes dados, foram quantificadas as palavras lidas corretamente por minuto (acurácia) mediante escuta da gravação da leitura oral de cada escolar.

Para atender ao objetivo do estudo, foram realizadas análises descritivas e de associação dos dados. Consideraram-se os escores do questionário (total de questões, questões literais e inferenciais), a categoria de reconto e palavras corretas por minuto

(medida de acurácia). Para a análise descritiva foi realizada a distribuição de frequência da variável categórica e análise das medidas de tendência central e de dispersão às variáveis contínuas. Para as análises de associação, foram utilizados os testes Qui-quadrado de Pearson, Mann-Whitney e Kruskal-Wallis (considerando a assimetria amostral) e foram consideradas como associações estatisticamente significantes as que apresentaram valor de $p \leq 0,05$. Para as análises de correlação foi utilizado o coeficiente de Correlação de Spearman, seguindo o seguinte parâmetro¹³: fraca= 0,0-0,4; moderada= 0,4-0,7; e forte= 0,7-1,0, consideradas estatisticamente significantes as que apresentaram valor de $p \leq 0,05$. Para entrada, processamento e análise dos dados foi utilizado o software SPSS, versão 21.0.

Resultados

Os dados descritivos de estrutura narrativa no reconto apresentado pela amostra deste estudo são expostos a seguir, segundo as variáveis: sexo, ano escolar e tipo de escola.

Os exemplos de reconto em cada categoria são apresentados no quadro 1.

Quadro 1. Exemplos de reconto em cada categoria.

Exemplos de reconto em cada uma das categorias observadas	
Categoria I	"Eu entendi da história que todo mundo tinha medo de entrar no negócio que tinha lá embaixo no porão".
Categoria II	"Eu entendi da historia que lá embaixo, a casa que eles tinham era bem antiga com dois andares. E o avô de Pedro viu um fantasma no porão que ele ia pegar os patins. Aí todos depois começaram a rir que a avó de Pedro foi lá e abriu todas as janelas e era só um espelho, e todos começaram a rir".
Categoria III	"Eu entendi que o menino estava descendo com a lanterna para poder pegar uns patins. Aí ele assustou, porque ele estava com a lanterna apontando para o espelho, aí refletiu a luz e apareceu como se tivesse um fantasma com a luz saindo da barriga. Aí ele gritou e subiu. Aí o avô foi ver, ele tinha visto uma coisa alta, com olhos brancos, brilhantes, quer dizer, como se fossem vidro. Porque ele era alto e os óculos dele estavam refletindo lá no espelho. Aí eles voltaram gritando. Aí avó desceu abrindo todas as janelas para ver né, a aí mostrou que era um espelho que a cada descida de um degrau você via uma coisa diferente refletindo você várias vezes".
Categoria IV	"A casa do avô de Pedro era uma casa velha e pequena, Pedro foi ao porão pegar os patins e viu uma coisa, saiu correndo e falou para os avós: - Uma Coisa! Uma coisa assustadora com uma luz na barriga. - Uma luz saindo da barriga? Disse o avô de Pedro e foi lá ver o que era. O avô de Pedro desceu pro porão e viu a coisa. Subiu e falou assustado - Uma coisa! Com olhos muito grandes e brilhantes parecendo de vidro. E ai a avó de Pedro foi ver o que estava acontecendo e todos atrás dela assustados, foi abrindo as janelas enquanto descia e no final quando abriu a última janela, todos começaram a rir envergonhados porque a coisa na verdade era um espelho".

Na Tabela 1 foi realizada a análise de associação entre as categorias do reconto e dados sociodemográficos, por meio do teste Qui-quadrado de Pearson. A análise permitiu verificar que há associação com diferença entre categorias do re-

conto e ano escolar ($p=0.023$). Alunos do terceiro ano tiveram melhor desempenho no reconto, que alunos do segundo ano nesta pesquisa. As demais associações não revelaram resultados com diferenças estatísticas.

Tabela 1. Associação entre categorias do reconto e dados sociodemográficos.

Variáveis	Categorias do reconto				p-valor
	Desconectadas/ histórias diferentes (I)	Pouco fiel à história original (II)	Desarticuladas (III)	Globais incompletas (IV)	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Sexo					
Masculino	13 (46.4)	12 (54.5)	20 (58.8)	6 (35.3)	0.416
Feminino	15 (53.6)	10 (45.5)	14 (41.2)	11 (64.7)	
Total	28 (100.0)	22 (100.0)	34 (100.0)	17 (100.0)	
Ano escolar					
Segundo ano	21 (75.0)	12 (54.5)	14 (41.2)	6 (35.3)	0.023*
Terceiro ano	7 (25.0)	10 (45.5)	20 (58.8)	11 (64.7)	
Total	28 (100.0)	22 (100.0)	34 (100.0)	17 (100.0)	
Tipo de escola					
Pública	16 (57.1)	19 (86.4)	24 (70.6)	12 (70.6)	0.169
Privada	12 (42.9)	3 (13.6)	10 (29.4)	5 (29.4)	
Total	28 (100.0)	22 (100.0)	34 (100.0)	17 (100.0)	

Teste Qui-quadrado de Pearson

Legenda: N = número de indivíduos; * = valor de $p \leq 0.05$

Na Tabela 2 foi realizada a análise de associação entre as estruturas do reconto com dados sociodemográficos e categorias do reconto, por meio dos testes Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. A análise permitiu verificar que há associação com significância estatística entre inferência com ano escolar ($p=0.030$) e categorias do reconto ($p \leq 0.001$). Interferência com categorias do reconto ($p=0.030$), a menor média de interferências ocorre nos recontos classificados na categoria I, enquanto o maior número delas ocorre nos recontos da categoria III, onde está classificada a maior parte da amostra; Reconstrução com sexo ($p \leq 0.001$): as reconstruções acontecem mais no sexo masculino. As demais associações não apresentaram resultados com diferenças estatísticas.

Na Tabela 3 foi realizada a análise de associação entre total de cláusulas, questões corretas e palavras corretas por minuto com dados sociodemográficos e categorias do reconto por meio dos testes Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. A análise permitiu verificar que há associação com significância estatística entre total de cláusulas com ano escolar, alunos do terceiro ano reproduzem mais cláusulas, e categorias do reconto ($p \leq 0.001$); em palavras corretas por minuto com ano escolar ($p \leq 0.001$), alunos do terceiro ano apresentam melhor acurácia em leitura. As demais associações não apresentaram resultados com significância estatística.

Tabela 2. Associação entre estruturas do reconto e dados sociodemográficos.

Variáveis	Inferência				p-valor
	N (%)	Média	Mediana	D.P.	
Sexo					
Masculino	51 (50.5%)	1.31	1.00	1.42	0.236 ¹
Feminino	50 (49.5%)	1.08	0.00	1.38	
Ano escolar					
Segundo ano	53 (52.5%)	0.96	0.00	1.36	0.030* ¹
Terceiro ano	48 (47.5%)	1.46	1.00	1.41	
Tipo de escola					
Pública	71 (70.3%)	1.31	1.00	1.51	0.373 ¹
Privada	30 (29.7%)	0.93	1.00	1.08	
Categorias do reconto					
Desconectadas/ histórias diferentes (I)	28 (27.7%)	0.29	0.00	0.36	≤0.001 ^{2*}
Pouco fiel à história original (II)	22 (21.8%)	1.00	1.00	0.98	
Desarticuladas (III)	34 (33.7%)	1.56	1.00	1.33	
Globais incompletas (IV)	17 (16.8%)	2.24	2.00	1.95	
Variáveis	Interferência				p-valor
	N(%)	Média	Mediana	D.P.	
Sexo					
Masculino	51 (50.5%)	0.45	0.00	0.76	0.300 ¹
Feminino	50 (49.5%)	0.56	0.00	0.73	
Ano escolar					
Segundo ano	53 (52.5%)	0.43	0.00	0.72	0.215 ¹
Terceiro ano	48 (47.5%)	0.58	0.00	0.77	
Tipo de escola					
Pública	71 (70.3%)	0.55	0.00	0.75	0.260 ¹
Privada	30 (29.7%)	0.40	0.00	0.72	
Categorias do reconto					
Desconectadas/ histórias diferentes (I)	28 (27.7%)	0.21	0.00	0.50	0.030 ^{2*}
Pouco fiel à história original (II)	22 (21.8%)	0.59	1.00	0.59	
Desarticuladas (III)	34 (33.7%)	0.71	0.50	0.87	
Globais incompletas (IV)	17 (16.8%)	0.47	0.00	0.88	
Variáveis	Reconstrução				p-valor
	N	Média	Mediana	D.P.	
Sexo					
Masculino	51 (50.5%)	0.78	0.00	1.15	≤0.001* ¹
Feminino	50 (49.5%)	0.18	0.00	0.52	
Ano escolar					
Segundo ano	53 (52.5%)	0.45	0.00	1.05	0.345 ¹
Terceiro ano	48 (47.5%)	0.52	0.00	0.83	
Tipo de escola					
Pública	71 (70.3%)	0.37	0.00	0.70	0.106 ¹
Privada	30 (29.7%)	0.77	0.00	1.33	
Categorias do reconto					
Desconectadas/ histórias diferentes (I)	28 (27.7%)	0.54	0.00	1.35	0.334 ²
Pouco fiel à história original (II)	22 (21.8%)	0.50	0.00	0.86	
Desarticuladas (III)	34 (33.7%)	0.30	0.00	0.75	
Globais incompletas (IV)	17 (16.8%)	0.24	0.00	0.56	

¹Teste Mann-Whitney; ²Teste Kruskal-Wallis**Legenda:** N = número de indivíduos; * = valor de p ≤ 0.05

Tabela 3. Associação entre questões corretas e palavras corretas por minuto com dados sociodemográficos e categorias do reconto.

Variáveis	Total de cláusulas				p-valor
	N	Média	Mediana	D.P.	
Sexo					
Masculino	51	8.16	9.00	2.33	0.9211
Feminino	50	8.00	8.00	1.71	
Ano escolar					
Segundo ano	53	7.85	9.00	2.21	0.0011*
Terceiro ano	48	8.33	9.00	1.83	
Tipo de escola					
Pública	71	8.07	9.00	2.04	0.9111
Privada	30	8.10	9.00	2.08	
Categorias do reconto					
Desconectadas/ histórias diferentes (I)	28	7.61	8.00	2.23	≤0.0012*
Pouco fiel à história original (II)	22	8.32	8.00	1.46	
Desarticuladas (III)	34	8.24	9.00	1.94	
Globais incompletas (IV)	17	8.24	9.00	2.53	
Questões corretas					
Variáveis	N	Média	Mediana	D.P.	p-valor
Sexo					
Masculino	51	8.16	9.00	2.33	0.1401
Feminino	50	8.00	8.00	1.71	
Ano escolar					
Segundo ano	53	7.85	9.00	2.21	0.4291
Terceiro ano	48	8.33	9.00	1.83	
Tipo de escola					
Pública	71	8.07	9.00	2.04	0.8191
Privada	30	8.10	9.00	2.07	
Categorias do reconto					
Desconectadas/ histórias diferentes (I)	28	7.61	8.00	2.23	0.5202
Pouco fiel à história original (II)	22	8.32	8.00	1.46	
Desarticuladas (III)	34	8.24	9.00	1.94	
Globais incompletas (IV)	17	8.24	9.00	2.54	
Palavras corretas por minuto					
Variáveis	N	Média	Mediana	D.P.	p-valor
Sexo					
Masculino	51	75.03	76.00	28.16	0.6811
Feminino	50	76.80	76.50	29.38	
Ano escolar					
Segundo ano	53	64.43	66.00	26.26	≤0.0011*
Terceiro ano	48	88.58	89.50	25.88	
Tipo de escola					
Pública	71	78.75	77.00	26.41	0.1571
Privada	30	69.20	63.00	32.85	
Categorias do reconto					
Desconectadas/ histórias diferentes (I)	28	63.07	57.50	33.25	0.0612
Pouco fiel à história original (II)	22	82.68	81.00	24.58	
Desarticuladas (III)	34	78.59	78.50	26.66	
Globais incompletas (IV)	17	83.00	90.00	24.12	

¹Teste Mann-Whitney; ²Teste Kruskal-Wallis

Legenda: N = número de indivíduos; D.P.= desvio padrão; * = valor de $p \leq 0.05$

Na Tabela 4 foi realizada a análise de correlação, por meio do coeficiente de Spearman, entre as estruturas do reconto e palavras corretas por minuto e questões corretas. Ao verificar a análise, observa-se que há correlação positiva de magnitude moderada (0,47) com significância estatística ($p \leq 0,05$) entre palavras corretas por minuto e

questões corretas, ou seja, ao aumentar o número de palavras corretas por minuto (acurácia) há uma tendência em aumentar o número de questões corretas (melhor compreensão). As demais correlações não apresentaram correlação com significância estatística.

Tabela 4. Correlação entre estruturas do reconto, palavras corretas por minuto e número de questões corretas.

Variáveis	Inferência	Interferência	Reconstrução	Palavras corretas/min.	Questões corretas
Inferência	1.00	0.14	0.04	0.11	0.14
Interferência		1.00	0.00	0.10	0.13
Reconstrução			1.00	-0.19	-0.08
Palavras corretas / minuto				1.00	0.47*
Questões corretas					1.00

Correlação de Spearman

Legenda: min.= minuto; *= $p \leq 0.05$

Foi realizada a análise de correlação, por meio do coeficiente de Spearman, entre questões inferenciais corretas, questões literais corretas e total de cláusulas. De acordo com os resultados, observa-se que há correlação positiva de magnitude moderada (0.44) com significância estatística ($p \leq 0.05$) entre questões inferenciais corretas e questões literais corretas, ou seja, ao aumentar o número de questões inferenciais corretas, tende-se a aumentar também o número de questões literais corretas. As demais correlações não apresentaram correlação com significância estatística.

Discussão

Diante deste estudo e outros estudos consultados para elaboração deste trabalho, pode-se descrever a evolução da narrativa no reconto de escolares do segundo e terceiro anos do ensino fundamental. Dentre as limitações do estudo, temos a escassez de literatura na área para a discussão dos achados. Há poucos artigos sobre análise do reconto segundo o modelo de compreensão de texto de resolução de problemas ou de estrutura causal de Trabasso⁷. A maioria dos estudos com reconto é analisada segundo o modelo de Kintsch^{1, 4-6}, que enfatiza o uso da memória de trabalho e da memória de longo prazo no processo de avaliação da compreensão. Ambos avaliam a mesma habilidade, porém enfatizando

diferentes recursos para alcançar a compreensão. Outro ponto é a amostra relativamente pequena e de um mesmo município, não generalizável para a população estudada.

De modo geral, houve maior média de inferências nos recontos em relação à estrutura narrativa e bom desempenho na realização do questionário de múltipla escolha. Em relação ao total de cláusulas, em média foram reproduzidas poucas cláusulas nos recontos e palavras corretas por minuto abaixo do esperado. O valor preconizado, segundo estudo brasileiro de fluência leitora (embora com outra metodologia), é de 96,1 para acurácia nesta escolaridade¹⁴.

Os alunos do segundo ano apresentam maior ocorrência de classificação em recontos na categoria I e menor ocorrência de inferências no reconto; reproduzem menor número de cláusulas e questões corretas no questionário de interpretação, mesmo que para essas duas não haja diferença estatística em relação aos anos escolares; e apresentam menor acurácia em leitura.

Alunos do terceiro ano estão mais bem classificados nas categorias de reconto, com sua minoria na pior categoria e sua maioria na melhor classificação observada no estudo; produzem mais inferências nos recontos, com mais interferência e reconstrução que os alunos do segundo ano, porém sem diferença estatística para estes; reproduzem

maior número de cláusulas, questões corretas no questionário de interpretação e melhor acurácia em leitura. Tais achados corroboram com estudo que comparou o desempenho de alunos do segundo e terceiro anos no reconto oral de história e interpretação de um questionário, no qual o segundo ano apresentou os menores resultados em relação ao número de inferências no reconto oral e questões corretas no questionário⁹. Quanto à acurácia, estudos demonstram que, com o avanço da escolaridade, há evolução no desempenho da leitura oral e consequentemente da acurácia¹⁰.

Nenhum aluno foi classificado na Categoria V do reconto. Levando em consideração a idade da amostra, este achado diverge do estudo, no qual a ausência desta categoria se dá apenas em crianças de quatro anos (mas no caso do estudo em questão, diferente da presente pesquisa, refere-se ao reconto de histórias orais). Aos seis anos há um equilíbrio da classificação nas categorias III, IV e V e, por fim, crianças de oito anos apresentam grande concentração na categoria V¹¹. Este achado pode ser justificado pelo fato de que as crianças da amostra possuem entre sete e oito anos, e anos não tinham alcançado o desenvolvimento pleno da idade, pois a coleta foi realizada no meio do ano letivo, ou seja, crianças que tinham recém completado sete anos ou oito anos.

O desempenho no reconto nesta pesquisa não diferiu estatisticamente em relação ao sexo e tipo de escola, portanto os dados descritivos apresentados podem ser usados como referência para crianças de ambos os sexos e tipos escolares. Um estudo similar a este, também não encontrou diferenças no desempenho de meninos e meninas nas tarefas de compreensão leitora¹⁰. Tratando-se da evolução da estrutura narrativa no reconto de uma história lida pelo indivíduo, analisada segundo o modelo de resolução de problemas, há uma diferenciação entre as estruturas narrativas de um ano para o outro. Tal fato pode decorrer do aumento das habilidades linguísticas ou metalinguísticas e de processos cognitivos, como memória e atenção, durante o desenvolvimento e a escolaridade⁹.

No entanto, o maior número de cláusulas, que se refere aos eventos recordados na evocação, não necessariamente resultará em melhor classificação no reconto, visto que a maior e menor média no total de cláusulas estão nas piores classificações do reconto.

Tais achados corroboram a hipótese inicial da pesquisa, de que quanto maior a escolaridade, mais elaborada será a estrutura narrativa do reconto, o qual, de fato, contém maior número de cláusulas e estão de acordo com trabalhos já realizados por outros pesquisadores do assunto. Estes descobriram a mesma evolução com o avanço da idade de escolares, nos quais crianças mais novas apresentam um nível de desempenho mais elementar que as demais idades, enquanto as mais velhas apresentam reproduções mais elaboradas¹¹.

Os resultados diferem de autores que chegaram à conclusão de que não há diferenças estatísticas de desempenho quanto ao reconto (em nenhuma das variáveis que o avaliam) em relação à escolaridade das crianças, apesar de as crianças progredirem no desempenho em compreensão leitora ao longo dos anos escolares e com o aumento da idade, quando avaliadas por meio do questionário de interpretação de texto¹⁰.

As duas formas usadas para a avaliação da compreensão de leitura (reconto de história e questionário de múltipla escolha), neste caso, não se correlacionam entre si, o que mostra que apresentam exigências cognitivas diferentes, mesmo que ambas avaliem uma habilidade comum: a compreensão de leitura textual. No presente estudo, as questões corretas de múltipla escolha não diferiram de um ano para outro. Da mesma forma, não houve distinção no desempenho entre as questões inferenciais e literais, ou seja, quem vai bem em um tipo de questão, vai bem também no outro.

Em relação aos tipos de questões (literais e inferenciais) os resultados deste estudo foram semelhantes ao achado na literatura¹⁰. Entretanto, no estudo em questão, foram observadas diferenças no desempenho do questionário de compreensão, quando comparado o segundo e ao terceiro ano¹⁰. Sabe-se que a tarefa de responder a perguntas é pontual. As opções de resposta a uma questão específica facilita sua execução, ativando um processo de reconhecimento. Tarefas de reconhecimento são utilizadas para detectar informações armazenadas, sem as possíveis variações de uma tarefa de evocação, como o reconto⁹.

Pesquisadores referem, ainda, que a evolução da acurácia é, em parte, responsável pelo bom desempenho nas avaliações de compreensão, pois a acurácia e a fluência no reconhecimento de palavras são aspectos dos quais a compreensão leitora, propriamente dita, depende. Com o avanço da es-

colaridade, diminui-se o peso do reconhecimento da palavra na habilidade de compreensão leitora e os progressos na habilidade passam a depender também de fatores relacionados ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança¹⁰. Este fato é evidenciado nesta pesquisa, por meio da evolução significativa da acurácia e do reconto.

A compreensão de um texto não depende apenas da capacidade de memória, mas também da capacidade de inferir fatos que não são apresentados explicitamente no texto. Portanto, a quantidade de inferências está relacionada à melhor classificação nas categorias do reconto. Alunos do terceiro ano utilizam mais inferências que os do segundo ano. Estudos nos revelam algo semelhante ao constatarem que as interferências (evocações que modificam o significado das proposições do texto a partir de uma associação de dois elementos presentes na história, mas de forma independente) são mais presentes no reconto de crianças mais jovens, evidenciando que, com o desenvolvimento, as crianças tornam-se mais fieis às ideias lidas na hora de recontá-las^{9,11,15}. Já os resultados deste estudo evidenciam a ocorrência de interferências mais presentes em recontos da categoria III, em que a maioria da amostra está classificada, ou seja, não há uma redução significativa na ocorrência de interferências, apesar de haver o aumento de inferências com o avanço escolar.

As reconstruções (relatos de fatos não presentes na história original) acontecem mais no sexo masculino; os estudos consultados para elaboração deste trabalho não representam dados substanciais sobre reconstruções, mas apresentam características quantitativas para as demais estruturações (interferência e inferência). No entanto, estudo com um grupo de crianças comparou o desempenho de meninos e meninas na tarefa do reconto oral, no qual diferenças não foram encontradas^{16,17,18}. Embora o primeiro estudo citado não aborde especificamente as reconstruções, as adições/substituições de informações, múltiplas interpretações e repetições foram consideradas erros na análise do reconto.

Não foram encontradas diferenças estatísticas entre o desempenho de alunos da escola pública quando comparada à escola privada em todas as variáveis analisadas. Ressalta-se que a escola pública e a escola particular que compuseram a amostra têm índices de avaliação do ensino similares¹⁹. Os achados da literatura normalmente apontam que os alunos da rede privada mostraram melhor desempenho

em relação aos da rede pública, no que diz respeito aos acertos em questões literais do questionário de interpretação^{10,20}. Observa-se, também, resultados superiores em relação às questões inferenciais do questionário, porcentagem de cláusulas da cadeia principal da história e inferências do reconto, bem como, classificações superiores nas categorias do reconto¹⁰.

Em estudo sobre o discurso narrativo infantil, evidenciou-se a distinção entre os desempenhos nos diferentes tipos de escola, para o qual obtiveram resultado superior em relação ao número de informações evocadas no reconto parcial pelos participantes de escola privada quando comparados aos de escola pública²¹. Deve-se levantar o fato de que o estudo referido foi realizado a partir de uma história ouvida pela criança, e não, lida.

Um recente estudo sobre o desenvolvimento da narrativa em pré-escolares nos mostra que a habilidade de produzir uma narrativa clara e coerente depende da complexidade do desenvolvimento da linguagem. A narração de uma história ouvida pela criança, por si só, requer recordar, organizar o contexto, adaptar-se aos ouvintes, ter um conhecimento de fundo e formular novos enunciados. Crianças mais novas frequentemente omitem os eventos da história que são vitais para o ouvinte compreendê-la. A omissão de eventos-chave, bem como eventos de sequência aleatória, pode tornar difícil para um ouvinte entender uma narrativa do público com essa idade. Na pré-escola, uma sequência infantil em desenvolvimento mostra eventos dentro de sua história; no entanto, é comum que as crianças neste período acabem a narrativa prematuramente. Finalmente, o clássico estilo narrativo, que se assemelha à estrutura da história adulta, desenvolve-se no início do Ensino Fundamental. O estilo narrativo clássico orienta um ouvinte para o cenário introdutório, eventos por meio do uso de componentes da gramática da história, eventos de sequências da história para construir o clímax e, finalmente, fecha a história com uma resolução²².

Com base nessas informações, pode-se notar que a evolução da estrutura narrativa no reconto está ligada ao desenvolvimento narrativo na linguagem oral. Portanto, para que o aluno seja bem sucedido em uma, deve, necessariamente, estar bem desenvolvido na outra.

Ao associar tais achados à aplicação clínica, ressalta-se que recontar é a avaliação mais direta do resultado de interação do leitor com o texto.

A análise do reconto pode ajudar um profissional a identificar problemas não óbvios quando um aluno é solicitado simplesmente para responder perguntas. Porém, o reconto não deve ser pensado como prescindível, mas sim como uma estratégia genuína de desenvolvimento de habilidades em diversas áreas de alfabetização, pensando também no contexto escolar. Reconto de histórias infantis na sala de aula, aos professores e aos amigos, e em diversos formatos, devem ser encorajados. Recontar tem o potencial de melhorar e desenvolver as habilidades que podem ser avaliadas (memória de trabalho, memória de longo prazo, capacidade de fazer inferências, construção de novas ideias, resolução de problemas) e deve ser usado para ambos os propósitos, além de ampliar o olhar para a leitura como um processo para transmitir e recriar significado²³.

Conclusão

Há uma evolução entre segundo e terceiro anos em relação à narrativa do reconto no que diz respeito às inferências – que aparecem mais no terceiro ano – e à melhor recordação dos eventos da história – visto que alunos do terceiro ano reproduziram maior número de cláusulas no reconto. Há também evolução em relação à acurácia que, por sua vez, ajuda os alunos a compreenderem melhor o que foi lido e, conseqüentemente, a terem melhor desempenho nas questões de interpretação do texto, além de melhor classificação na categoria do reconto. As reconstruções acontecem mais no sexo masculino, mas o desempenho geral não diferiu entre os sexos ou tipo de escola. Com o conhecimento prévio acerca da estruturação narrativa ao passar dos anos, é possível elaborar técnicas mais assertivas no tangente ao aprimoramento das habilidades avaliadas no reconto, reconhecer quando podem estar defasadas e identificar métodos de aprendizagem mais apropriados.

Outros aspectos a serem considerados no reconto de uma história, além da estrutura narrativa na elaboração do reconto, como a entonação que o aluno dá ao relatar a história, a modificação da voz para diferentes personagens ou momentos da narrativa, são aspectos pouco explorados na literatura. Portanto, sugerimos que novas pesquisas direcionem seus estudos para estas áreas em amostras maiores e mais representativas.

Referências

1. Kintsch W. The use of knowledge in discourse processing: A construction-incrementation model. *Psychol Rev.* 1988; (85): 363–94.
2. Cardoso-Martins C, Navas AL. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. *Educar em Revista.* 2016; 62: 17-32.
3. Corso HV, Sperb TM, Salles JF. Comparação entre maus compreendedores e bons leitores em tarefas neuropsicológicas. *Psicol. pesq.* 2013; 7(1): 37-49.
4. Kintsch W, Van Dijk TA. Toward a model of text comprehension and production. *Psychol Rev.* 1978; 85 (5): 363-94.
5. Hnuch W. The use of knowledge in discourse processing: A construction-incrementation model. *Psychol Rev.* 1988; (95): 163-82.
6. Kintsch W. *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1998.
7. Trabasso T, Van Den Broek P. Causal thinking and the representation of narrative events. *J Mem Lang.* 1985; 24(5): 612–30.
8. Salles JF. *Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2a série: abordagem neuropsicológica cognitiva [Tese].* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; 2005.
9. Salles JF, Parente MAMP. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estud Psicol.* 2004; 9(1): 71–80.
10. Corso HV, Piccolo LR, Miná CS, Salles JF. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1o ano a 6a série. *Psico.* 2015; 46(1): 68–78.
11. Brandão ACP, Spinillo AG. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estud Psicol.* 2001; 6(1): 51–62.
12. Brandão ACP, Spinillo AG. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicol. Reflex. Crit.* 1998; 11(2): 253-72.
13. Siqueira AL, Tibúrcio JD. *Estatística na área da saúde: conceitos, metodologia, aplicações e prática computacional.* Belo Horizonte: Coopmed; 2011.
14. Avila CRB, Carvalho CAF, Kida ASB. Parâmetros de fluência e compreensão de leitura. In: Barbosa T, Rodrigues CC, Mello CB, Capellini SA, Mousinho R, Alves LM. *Temas em dislexia.* São Paulo: Artes Médicas; 2009. P. 73-88.
15. Salles J, Parente MA, Alexandre B, Xavier C, Fernandes J. Recontar de histórias por crianças: instrumento de avaliação da compreensão de leitura. *Let Hoje.* 2001; 36(3): 529-35.
16. John SCF. *Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder [Tese].* Toronto: University of Toronto; 2001.
17. Louchheim A. A preliminary investigation of a narrative structure awareness task used with early elementary school children [Tese]. Tallahassee: Florida State University; 2012.
18. Isitan, S, Dogan Ö. An Examination of 1st, 2nd And 3rd Grade Elementary School Students' Story-Telling Skills Based on Narrative Analysis. *Egitim ve Bilim.* 2015; 40(177): 175-86.
19. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, 2015. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/>>



20. Carvalho CAF, Ávila CRB, Chiari BM. Níveis de compreensão de leitura em escolares. *Pro Fono*. 2009; 21(3): 207-12.
21. Prando ML, Casarin FS, Scherer LC, Ska B, Parente MAMP, Joannette Y, et al. Adaptação de uma Tarefa de Discurso Narrativo Infantil e dados quanto ao tipo de escola. *Psico*. 2013; 44(3): 439-52.
22. Brown JA, Garzarek JE, Donegan K L. Effects of a narrative intervention on story retelling in at-risk young children. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2014; 34(3): 154-64.
23. Beauchat KA, Blarney KL, Walpole S. Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *Read Teach*. 2009; 63(1): 26- 39.