

# UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A COMPREENSÃO DE FÁBULAS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Spinillo, Alina<sup>1</sup>; Naschold, Angela<sup>2</sup>; Marín, Leidy<sup>3</sup>;

Duarte, Priscylla<sup>4</sup>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil<sup>1</sup>

alinaspinillo@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil<sup>2</sup>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil<sup>3</sup>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil<sup>4</sup>

## Introdução

A compreensão de fábulas por crianças parece não ter sido ainda examinada de maneira aprofundada. Ainda que guarde semelhanças em relação à história (conteúdo fictício, personagens, sequência temporal de eventos, relações de causalidade etc.), este tipo de texto possui uma característica única que a define e a diferencia de outras narrativas: a lição moral que é apresentada ao final do texto. Em vista desta lacuna na área, a presente investigação examina, de forma exploratória, o desenvolvimento da compreensão de fábulas em crianças, colocando em evidência o papel da alfabetização neste processo. A partir de atividades realizadas em sala de aula, foram analisadas as respostas das crianças dadas a perguntas relativas à lição moral de duas fábulas. Os dados indicam haver uma progressão na compreensão acerca da lição moral e que a alfabetização parece ter papel importante nesse desenvolvimento.

“... a fábula é um gênero comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob acção alegórica, uma ideia abstracta, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, muitas vezes mesmo agradável, uma verdade moral, o que de outro modo seria árido e difícil.” (Mesquita, 2002, p. 68)

A compreensão de textos, orais ou escritos, é um fenômeno amplamente investigado no campo da psicologia cognitiva e da educação. Este interesse se deve à relevância e complexidade do tema. A relevância reside no fato que para ser bem-sucedido em uma sociedade letrada como a nossa, o indivíduo precisa compreender textos de diferentes

tipos que estão amplamente presentes nas situações do cotidiano dentro e fora da escola. A complexidade decorre do fato de a compreensão textual ser fenômeno multifacetado que envolve dimensões distintas, como a social, linguística e cognitiva (Spinillo, 2015) e diversos fatores (Soares & Emerick, 2015).

Diante disso, novas questões estão sempre surgindo como objeto de investigação por parte dos estudiosos, acrescentando informações ao quadro de conhecimento já constituído. Uma dessas questões refere-se ao interesse crescente acerca da compreensão de textos de diferentes tipos. Na realidade, o que se observa é que a maioria expressiva das pesquisas com crianças investiga a compreensão em relação à história. Contudo, uma breve revisão da literatura revela que outros tipos de textos têm sido considerados, verificando-se que, além da história, os textos expositivos são os mais examinados, seguido dos textos argumentativos. Algumas dessas pesquisas se propõem a comparar a compreensão de textos narrativos e expositivos (e.g., Baretta, Tomitch, Macnair, Kwan, & Waldie, 2009; Baştuğ, 2014; Cadime, Ribeiro & Viana, 2012; Çakir, 2008; Coelho & Correa, 2017; McNamara, Ozuru & Floyd, 2011; Wolfe, 2005) ou de textos narrativos e argumentativos (e.g., Spinillo & Almeida, 2014; Melo, 2017) ou de textos expositivos e argumentativos (Leinhardt & Young, 1996; Queiroz, 2017). Outro conjunto de pesquisas analisa especificamente textos expositivos com vistas a esclarecer o processo de compreensão sobre temas relativos, sobretudo, ao conhecimento científico veiculado no contexto escolar (Ozuru, Best, Bell, Witherspoon & McNamara, 2007; Singer, Harkness & Stewart, 1997; Vidal-Abarca, 1990).

O ponto a ser aqui ressaltado é que nesses estudos o texto narrativo é sistematicamente a história. Contudo, há outros textos narrativos que poderiam ser investigados, como por exemplo, a fábula. A compreensão de fábulas por crianças parece não ter sido ainda examinada de maneira aprofundada. Ainda que guarde semelhanças em relação à história (conteúdo fictício, personagens, sequência temporal de eventos, relações de causalidade etc.), este tipo de texto possui uma característica única que a define e a diferencia de outras narrativas: a lição moral que é apresentada ao final do texto. Em vista desta lacuna na área, a presente investigação examina, de forma exploratória, o desenvolvimento da compreensão de fábulas em crianças em função do avanço da escolaridade, colocando em evidência o papel da alfabetização neste processo.

Antes, porém, de apresentar o estudo e seus resultados é necessário apresentar as propriedades e características da fábula.

## A fábula: sua origem, função social e principais características

Segundo Alves (2007), a palavra fábula se deriva do verbo *fabulare*, em latim, que significa *conversar*, indicando que teve origem na tradição oral. Coelho (2000) afirma que seu objetivo principal é transmitir ensinamentos de natureza moral, e que desde sua origem tem como função levar o homem a refletir sobre suas ações, dar um conselho, alertar sobre algo, fazer uma crítica, uma ironia. Dentre os temas abordados nas fábulas, protagonizadas por animais com comportamentos e características humanas, tem-se a esperteza de alguns, a ganância, a gratidão, a bondade etc., e ocorrem disputas entre fortes e fracos, bons e maus (Fernandes, 2001).

As fábulas estão entre as primeiras narrativas literárias, não tendo sua origem determinada com exatidão (se no Egito ou na Índia). Acredita-se que surgiram no Oriente, mas o mérito de criação desse gênero foi atribuído à Grécia, sendo difundidas por Esopo, escravo grego, no século VI a.C., considerado o pai deste tipo de texto, que era conhecido por contar histórias e dar bons conselhos às pessoas (Alves, 2007). Por volta do século I a. C, Fedro, um escravo romano, aperfeiçoou este gênero e iniciou os registros escritos das narrativas orais de Esopo e, também, criando suas próprias fábulas, inovou na forma da escrita da narrativa. No século XVII, o fabulista francês La Fontaine retoma algumas fábulas de Esopo e também cria suas próprias fábulas que são apresentadas desde cedo para as crianças francesas no contexto escolar. No Brasil, como afirmam Abílio e Mattos (2006) e Bagno (2006), Monteiro Lobato tanto recontou em prosa brasileira as fábulas de Esopo e as de La Fontaine, como também criou algumas.

A fábula pode ser definida como uma narrativa sobre situações vividas por animais que assumem características humanas (comportamentos, linguagem, sentimentos, pensamentos) que, por meio da fábula, registra as experiências, modos de vida, valores e formas de pensar dos povos. Fernandes (2001) e Lima e Rosa (2012) ressaltam os aspectos culturais das fábulas que são criadas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem, variando entre os povos, havendo diferenças quanto ao modo de estruturar o texto, os temas e os personagens.

Dezotti (2003) destaca que para contemplar a diversidade de textos que a cultura ocidental caracteriza como fábula, é necessário uma definição que considere sua essência que é por ele caracterizada em uma abordagem linguística: um ato de fala que ocorre por meio de uma narrativa que se constitui em um modo poético ou alegórico em que o narrar passa a ser o meio de expressão do dizer. Para este autor,

a fábula é uma construção discursiva em que o narrar está a serviço de uma ampla variedade de atos de fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar etc. Assim, cabe ao ouvinte ou leitor compreender a narrativa e interpretá-la.

Quanto à sua estrutura e organização, a fábula é uma narrativa curta que se constitui por duas partes: a primeira em que um evento é narrado, o qual se passa em um mundo fictício, em que os personagens são seres humanos ou animais com características humanas; e a segunda, é a parte final em que consta a moral da história, direcionando a interpretação daquele que a lê ou ouve (Lima & Rosa, 2012). Segundo Portella (1983), essas duas partes foram denominadas por La Fontaine de corpo e alma da fábula, respectivamente. Portella detalha um pouco mais as características deste texto ao mencionar que a fábula envolve: (i) apenas um único conflito, drama ou acontecimento; (ii) um ou dois personagens; e (iii) um breve diálogo que pode expressar divergências e disputa entre eles.

A presença de personagens, menção a um tempo e local, e sequência de episódios insere as fábulas no âmbito das narrativas de maneira geral. De forma específica o conteúdo fictício com apelo ao imaginário, a presença de uma situação-problema a ser solucionada ou metas a serem alcançadas pelos personagens são aspectos que aproximam a fábula da história. Contudo, se diferencia das demais modalidades de narrativas por trazer um ensinamento moral ou uma recomendação. Assim, a característica básica e definidora deste caso particular da narrativa é a presença de uma lição moral, sendo este aspecto, foco do estudo descrito neste capítulo. Todavia, ainda que raros, alguns estudos versam sobre este tipo de texto.

## Estudos sobre fábulas

Os estudos a respeito de fábulas podem ser agrupados da seguinte maneira: (i) aqueles que discutem e defendem o uso de fábulas como recurso didático para estimular o hábito da leitura, para contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e de valores morais; e (ii) aqueles que efetivamente examinam a compreensão de fábulas por crianças, muitas vezes investigando as relações entre esta e outras habilidades linguísticas e cognitivas.

Estudos em que a fábula é considerada um recurso didático

Lima e Rosa (2012) relatam uma experiência realizada em sala de aula, durante duas semanas, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente a professora apresentava fábulas para os alunos,

comentando sobre sua origem, função e características (forma e conteúdo), bem como apresentava fabulistas famosos. Em ocasiões subsequentes os alunos eram solicitados a reescreverem as fábulas lidas, usando paráfrases e sinonímia, e posteriormente, a elaborarem suas próprias fábulas. Ao final desta experiência, as fábulas escritas pelos alunos eram compiladas em um livro. Os autores, embora não tenham realizado qualquer avaliação dos alunos antes e após esta experiência, comentam acerca da importância de se utilizar a fábula como recurso didático para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

Trabalho semelhante foi realizado por Elias e Greco (2012) que descrevem as etapas de uma intervenção pedagógica que visava formar leitores críticos por meio da leitura de fábulas. O programa foi realizado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, envolvendo a leitura e interpretação de fábulas, discussões e reflexões sobre os temas nelas tratados. Os autores comentam acerca da motivação dos alunos ao realizar as atividades propostas e afirmam que a intervenção favoreceu o aprendizado e a leitura crítica, embora não apresentem qualquer avaliação dos alunos acerca desses aspectos que possa dar suporte a esta afirmação.

Ferreira (2015) aplicou um questionário a professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que tinha por objetivo analisar o contexto de leitura na sala de aula desses professores. Uma das perguntas do questionário versava especificamente sobre fábulas: "Você diferencia o trabalho quando se trata do gênero fábula? Ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática?". De modo geral, os dados revelaram que os participantes conheciam o gênero fábula e que trabalhavam com este tipo de texto em sala de aula. Contudo, não diferenciavam a forma como trabalhavam com as fábulas da forma como trabalhavam outros textos, entendendo que todos eles serviam para o ensino da gramática e da leitura. Esta forma de conduzir o trabalho com fábulas foi considerada pela autora como limitado por limitar as potencialidades que este tipo de texto gera quanto a levar o leitor a considerar diferentes maneiras de pensar acerca das ações e valores humanos. Em vista disso, Ferreira propõe uma sequência didática voltada especificamente para fábulas no contexto escolar. A sequência enfatiza uma reflexão com os alunos acerca do que é uma fábula, enfatizando suas propriedades (brevidade, animais como personagens, ações humanas, explicitação de uma lição moral). Por se tratar de uma proposta didática que não foi efetivamente conduzida, não é possível afirmar se e que ganhos ela promoveria.

Rodrigues, Lima e Martins (2016) discutem a respeito da relevância de se conduzir atividades com fábulas no contexto escolar desde cedo, ainda durante o processo de alfabetização. O trabalho com as fábulas é

ressaltado como algo que incentiva os alunos a realizarem uma leitura crítica, analisando situações que envolvem conflitos e suas possíveis soluções, uma vez que as situações-problema relatadas nas fábulas se referem a questões do cotidiano. Além disso, os autores consideram que a fábula oportuniza a reflexão sobre o comportamento humano e sobre o contexto social por meio da ação dos personagens, assim como serve de incentivo ao hábito de leitura e à produção textual.

Silva e Freitas (2017) investigaram a concepção de fábulas em estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Para tal, os participantes respondiam à pergunta; “O que são fábulas?” As respostas foram classificadas em diferentes tipos, verificando-se que 58% dos estudantes forneciam uma definição precisa, concebendo a fábula como uma narrativa figurada em que os personagens são geralmente animais com características humanas. Respostas gerais que definiam a fábula como uma narrativa fictícia ou como uma explicação sobre acontecimentos foram fornecidas por 26% e 5% dos entrevistados, respectivamente. Equívocos foram observados em 11% dos estudantes que definiam a fábula como sendo um texto jornalístico. Esses percentuais sugerem que a fábula é um texto ainda pouco familiar entre estudantes.

Tomados de maneira conjunta, os estudos acima comentados defendem o uso da fábula como recurso didático para o ensino da leitura, da escrita, criar hábitos e gosto pela leitura de textos, desenvolvimento do pensamento crítico e de valores morais. Neles, a fábula não é o objeto a ser conhecido, mas uma atividade meio para alcançar e desenvolver outras habilidades. Esses estudos assumem, exclusivamente, um caráter pedagógico que, embora inquestionavelmente relevante, não fornecem subsídios para uma análise, igualmente importante, de natureza psicológica acerca do conhecimento sobre fábulas apresentado pelos estudantes. Por exemplo, nenhum dos estudos mencionados avalia se as intervenções sugeridas ou mesmo realizadas em sala de aula trouxeram, efetivamente, ganhos para os alunos e que ganhos seriam estes. Esta questão, portanto, ainda está em aberto, necessitando de evidências que sustentem a afirmação de que o uso de fábulas é um recurso didático que favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da escrita e do pensamento crítico.

O que se nota é que esses estudos, à exceção daquele realizado por Silva e Freitas (2017), não investigam a criança enquanto sujeito que lida com fábulas, especialmente como ela compreende este tipo particular de narrativa. Todavia, como se segue, esta perspectiva tem sido adotada em estudos que se voltam especificamente para a compreensão de fábulas por crianças.

A pesquisa conduzida por Perim (2014) teve por objetivo investigar possíveis diferenças entre meninos e meninas quanto à compreensão de uma fábula. Cinco crianças, três meninos e duas meninas, após assistirem a apresentação em vídeo de uma fábula foram solicitadas a reproduzir o texto oralmente e a responder perguntas sobre ele. A análise das respostas não revelou informações importantes acerca da compreensão das crianças sobre a fábula, uma vez que os parâmetros adotados versavam mais sobre as preferências e identificação das crianças com os personagens da narrativa. A análise da reprodução, entretanto, sugeriu haver diferenças, uma vez que as meninas recontavam o texto de maneira mais detalhada, incluindo maior quantidade de itens da fábula (personagens e episódios) que os meninos, que por sua vez, foram mais objetivos e diretos em seu modo de reproduzir. Mesmo citando menos itens, os meninos ainda assim foram capazes de utilizar elementos suficientes para transmitir seus pensamentos e reconstituir o enredo.

Dois comentários merecem ser feitos a respeito dessa pesquisa. O primeiro é que nenhuma das perguntas da entrevista se referia à lição moral que é o aspecto definidor deste tipo de texto, diferenciando-o de outras narrativas. Na realidade, a fábula foi examinada como qualquer outra narrativa, não sendo considerado nem na entrevista e nem na análise da reprodução este seu aspecto definido, ou seja, a lição moral. A ausência deste elemento-chave não permite saber se, de fato, as crianças compreenderam a fábula. O segundo comentário é que as diferenças apontadas entre gêneros devem ser consideradas com cautela, não podendo ser generalizadas, uma vez que os dados eram relativos apenas a cinco crianças.

A compreensão de fábulas, em uma perspectiva de desenvolvimento, foi avaliada por Narvaez, Bentley, Gleason e Samuels (1998) em um estudo cujo objetivo era investigar se crianças efetivamente entendiam a lição moral presente neste tipo de narrativa. Participaram do estudo crianças do 3º e do 5º ano e estudantes universitários que realizaram diversas tarefas que examinavam a compreensão sobre fábulas que eram lidas por eles enquanto o examinador lia em voz alta. Os participantes eram solicitados a identificar a lição moral tanto de forma espontânea, verbalizando, como escolhendo uma dentre algumas alternativas apresentadas. Os resultados mostraram uma melhoria no desempenho conforme o avanço da escolaridade tanto entre as crianças como entre elas e os universitários.

Pelletier e Beatty (2015) investigaram as relações entre compreensão de fábulas e teoria da mente, por meio de dois estudos. O primeiro examinou como a compreensão das fábulas muda ao longo da esco-

laridade (da educação infantil ao 6º ano do ensino fundamental). O segundo, realizado apenas com crianças da educação infantil, examinou como o desenvolvimento da teoria da mente estaria relacionado à compreensão de fábulas. A compreensão sobre fábulas foi avaliada por meio de uma entrevista em que após ouvirem a fábula lida para eles, os participantes respondiam perguntas sobre fatos, personagens e sobre a lição moral. Em relação à lição moral, os dados mostraram que as crianças mais novas tendiam a responder dentro do contexto da fábula exclusivamente, enquanto que as mais velhas eram capazes de dar respostas mais descontextualizadas. Em outras palavras, foi possível identificar uma progressão em relação à compreensão de fábulas, pois na medida em que as respostas eram mais descontextualizadas, elas passavam a expressar um entendimento acerca da lição moral.

O segundo estudo revelou haver relações entre teoria da mente (avaliada por meio de várias tarefas usualmente adotadas na literatura) e compreensão de fábulas (avaliada conforme mencionado acima), uma vez que a compreensão deste tipo de texto envolve a habilidade de identificar a intenção dos personagens, aspecto este indicador de teoria da mente. Segundo os autores, compreender a lição moral que a fábula traz depende da compreensão das intenções dos personagens. Em suas conclusões, os autores enfatizam a importância de desenvolver nas crianças uma consciência acerca do estado mental dos personagens da fábula, em particular suas intenções, para que sejam capazes de compreender a lição moral que a fábula apresenta.

Outros estudos também examinaram a compreensão de fábulas em relação a outras habilidades linguísticas, como é o caso da pesquisa realizada por Jose, D'Anna e Krieg (2005) com crianças da educação infantil ao 8º ano do ensino fundamental e com universitários. Assim como mostraram os resultados obtidos por Narvaez et al. (1998), houve um melhor desempenho com o avanço da escolaridade. A pesquisa também demonstrou haver correlações entre compreensão da lição moral, de metáforas e de provérbios.

O que se observa nessas pesquisas é que, diferentemente dos estudos em que a fábula é um recurso didático, a compreensão que a criança apresenta sobre fábulas é o objeto de investigação. A pesquisa relatada adiante se insere neste cenário, adotando, ainda que de forma exploratória, uma perspectiva de desenvolvimento, tratando, especificamente, da compreensão que a criança apresenta acerca da lição moral que é considerada a instância definidora deste tipo de narrativa. Diante da escassez de pesquisas sobre a compreensão de fábulas por crianças, a presente investigação pretende contribuir com informações que esclareçam este processo.

## O Estudo

De caráter exploratório, o presente estudo tem por objetivo investigar a compreensão de fábulas por crianças, analisando o desenvolvimento desta habilidade com o avanço da escolaridade, em especial a compreensão da lição moral que é instância definidora deste tipo de texto. Como objetivo específico, a pesquisa visa identificar possíveis dificuldades por elas enfrentadas ao tentar compreender este tipo particular de narrativa.

Participaram da pesquisa 143 crianças de ambos os sexos, alunas de uma escola pública municipal localizada na cidade de Ipanguaçu, Rio Grande do Norte, Brasil. Os participantes foram divididos em três grupos em função do nível de domínio que apresentavam frente à leitura, conforme especificado a seguir:

Grupo 1 (não alfabetizadas): 26 crianças alunas do último ano da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental ainda não alfabetizadas, como média de idade de 5 anos e 2 meses (d.p.=0,48)

Grupo 2 (em processo de alfabetização): 77 crianças alunas do 2º ano do ensino fundamental que ainda estavam em processo de alfabetização, com média de idade de 7 anos e 1 mês (d.p.=0,40).

Grupo 3 (alfabetizadas): 40 crianças alunas do 4º e 5º ano do ensino fundamental que já estavam alfabetizadas, com média de idade de 9 anos e 3 meses (d.p.=0,46).

A razão de agrupar os participantes desta maneira deveu-se ao fato de se desejar investigar se o domínio da leitura seria fator importante para a compreensão de fábulas.

A pesquisa ora descrita refere-se a um recorte de um amplo programa de intervenção realizado no contexto escolar, que tinha por objetivo principal capacitar professores da educação infantil e do ensino fundamental para o ensino da leitura e da escrita, e desenvolver nos alunos habilidades linguísticas consideradas relevantes ao processo de aquisição da leitura e da escrita, entre elas a compreensão de textos de diferentes tipos, inclusive fábulas. As atividades propostas em sala de aula eram realizadas pelas professoras de cada ano escolar que eram orientadas antes e ao longo de toda a aplicação do programa.

As atividades, aqui apresentadas, envolviam duas fábulas, ambas de Esopo (“A lebre e a tartaruga” e “O leão e o rato”), que eram lidas pela professora em momentos diferentes ao longo da aplicação do programa, sendo a leitura sempre acompanhada de gravuras que ilustravam os personagens e o cenário da narrativa. Após a leitura em voz alta para toda a sala, a professora conduzia discussões com os alunos acerca dos personagens e dos episódios narrados na fábula. Após essa discussão, cada criança era individualmente solicitada a responder cinco perguntas sobre o texto que haviam acabado de ouvir. As quatro primei-

ras perguntas versavam sobre fatos relativos aos eventos narrados no texto e a quinta pergunta versava sobre a lição moral de cada fábula. As respostas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

Nesta investigação, apenas respostas à quinta pergunta foram objeto de análise, uma vez que era aquela que efetivamente permitia avaliar se a criança havia ou não compreendido a mensagem moral do texto que é o grande diferencial entre fábulas e outros textos narrativos como histórias, *scripts* e relatos de experiência pessoal. Na fábula intitulada “A lebre e a tartaruga”, a pergunta era “Qual a lição que a lebre aprendeu com a tartaruga?”; e na fábula intitulada “O leão e o rato”, a pergunta era “Qual a lição que o leão aprendeu com o ratinho?”.

Como a intervenção relativa ao programa ocorreu em sala de aula, nem todas as crianças responderam às duas perguntas-alvo (uma de cada texto), havendo aquelas que responderam apenas a uma pergunta referente a uma das duas fábulas. Isso ocorreu por duas razões: o aluno não quis responder a pergunta ou estava ausente no dia em que a atividade foi realizada na sala de aula. O percentual de crianças que responderam apenas a uma das perguntas foi 27% no Grupo 1 (não alfabetizadas), 41,5% no Grupo 2 (em processo de alfabetização) e 22,5% no Grupo 3 (alfabetizadas).

#### As respostas das crianças

As respostas das crianças à pergunta sobre a moral ou lição da história foram classificadas em cinco categorias a partir da análise conduzida por dois juízes cegos e independentes, cujo percentual de concordância entre eles foi de 83,6%. Os casos de discordância foram analisados por um terceiro juiz, também cego e independente, cuja classificação sempre concordava com uma das emitidas por um dos dois primeiros juízes, prevalecendo o julgamento da maioria. As categorias podem ser assim descritas e exemplificadas

*Categoria 1 (vaga):* a criança fornece uma resposta vaga ou sem relação clara com a fábula. Exemplos:

“Ajudar.”

“Para brincar.”

*Categoria 2 (passagem):* a criança menciona uma passagem da fábula, seja uma ação dos personagens ou algum episódio em particular. Exemplos:

“A tartaruga ganhou.”

“O coelhinho da Páscoa perdeu e a tartaruga ganhou.”

“O ratinho ajudou o leão na rede.”

“Tirou soneca.”

“A lebre deu uma cochilada e a tartaruga passou na frente dela.”

*Categoria 3 (opinião):* a criança emite uma opinião sobre os personagens ou sobre algum evento. Diferentemente das repostas classificadas na Categoria 2 que versavam sobre algo ocorrido na narração, a resposta desta categoria expressa o entendimento da criança de que é necessário emitir algum julgamento ou avaliação sobre algum personagem ou sobre algo que ocorreu na narrativa. Exemplos:

“O ratinho foi corajoso.”

“Não pode fazer isso que é feio.”

“O ratinho ajudou, fez o bem.”

*Categoria 4 (recomendação):* a criança apresenta uma recomendação que embora seja particularizada em relação à fábula ouvida, possui, diferentemente das respostas da Categoria 3, um certo grau de generalização. Exemplos:

“Não dormir debaixo da árvore.”

“A não mexer com o leão.”

“Não brincar com a tartaruga.”

“Nunca dormir numa corrida.”

*Categoria 5 (lição moral):* a criança apresenta uma recomendação de natureza moral que possui um grau de generalização que vai além da fábula ouvida. Nota-se que em alguns casos a lição moral apresentada não se adequa perfeitamente à fábula, mas indica uma compreensão aproximada do texto. Exemplos:

“Devagar se chega longe.”

“Devemos ser humildes.”

“Que os pequenos podem ser mais fortes que os grandes.”

“Que o bem compensa.”

“Que ajudar sempre é bom.”

“O mais fraco no final pode ser o mais forte.”

Verifica-se que as categorias formam um sistema hierárquico de análise em que a Categoria 1 é a mais elementar e a Categoria 5 a mais elaborada. Importante mencionar que na Categoria 3 há uma ruptura em relação às categorias anteriores: a criança compreende que é necessário ir além da simples menção a algo narrado no texto, e emite um julgamento ou avaliação sobre algum episódio ou personagem. Em outras palavras, ela se afasta do conteúdo do texto propriamente dito para avaliá-lo. Considera-se que esta mudança de paradigma é um avanço quanto ao desenvolvimento da compreensão de fábulas, pois emitir julgamento é um aspecto fundamental neste processo. Este aspecto será retomado nas discussões finais deste capítulo à luz

de questões teóricas no campo da compreensão de textos de maneira mais ampla.

É relevante comentar que a Categoria 4 e a Categoria 5 assumem um grau de generalidade que está ausente nas demais categorias. No caso da Categoria 5 este grau de generalidade é mais expressivo que na Categoria 4 porque trata claramente de uma lição moral que vai além da fábula em si (embora seja pertinente a ela), enquanto que na Categoria 4 a recomendação ainda é fortemente voltada para os eventos e personagens daquela fábula especificamente. Esta generalização é outro ponto importante no desenvolvimento da compreensão deste tipo de texto.

A distribuição das categorias em função dos grupos é apresentada na Tabela 1. Devido aos valores baixos das células, não foi possível aplicar-se qualquer tratamento estatístico apropriado. Em vista disso, os dados apresentados nesta e nas demais tabelas ao longo deste capítulo devem ser entendidos como tendências que subsidiam as discussões levantadas. Por se tratar de um estudo exploratório, análises como esta apresentam limitações, embora, por outro lado, tenham um valor heurístico expressivo, decorrente da natureza inovadora da investigação.

**Tabela 1.** Porcentagem de categorias de respostas em cada grupo de participantes

Grupo	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 5
G1 não alfabetizadas (n= 44)	41%	32%	7%	11%	9%
G2 em processo de alfabetização (n= 121)	24,8%	14%	7,4%	18,2%	35,6%
G3 alfabetizadas (n= 71)	9,9%	14%	0	16,9%	59,2%

Nota: Categoria 1: vaga; Categoria 2: passagem; Categoria 3; opinião; Categoria 4: recomendação; Categoria 5: lição moral.

Como pode ser observado na Tabela 1, as respostas das crianças não alfabetizadas (Grupo 1) tendem a se concentrar na Categoria 1 (41%) e na Categoria 2 (32%). Esse resultado sugere que essas crianças apresentavam um nível elementar de compreensão da lição moral da fábula. Um padrão de resultados distinto é observado em relação aos participantes em processo de alfabetização (Grupo 2), uma vez que fornecem respostas que tendem a se concentrar tanto na Categoria 1 (24,8%) como na Categoria 5 (35,6%). Merece ser destacado o fato de que as crianças em processo de alfabetização fornecem um percentual mais alto de respostas na Categoria 5 (35,6%), a mais elaborada, do que as crianças não alfabetizadas (9%). Parece haver um avanço expressivo entre as crianças que estão em processo de alfabetização, que fornecem respostas que expressam uma compreensão da lição moral das

fábulas. Este avanço é ainda mais expressivo entre as crianças alfabetizadas (Grupo 3) cujas respostas tendem a se concentrar na Categoria 5 (59,2%), a mais elaborada, sendo raras as respostas classificadas na Categoria 1 (9,9%), as mais elementares.

A Categoria 3 (opinião), por sua vez, foi pouco frequente em todos os grupos de participantes, estando, inclusive, ausente nas respostas das crianças alfabetizadas que parecem prescindir de expressar uma opinião para passarem a expressar uma recomendação que tem um caráter mais amplo, como anteriormente mencionado.

O que se observa, a partir da tendência revelada por esses dados, é que existe uma progressão na compreensão acerca da lição moral, e que a alfabetização parece ter papel importante nesse desenvolvimento. Contudo, a progressão identificada precisa ser examinada em pesquisas futuras, como ressaltado adiante.

Um fato que chamou a atenção na ocasião da análise dos dados foram as características linguísticas das respostas fornecidas pelos participantes. Respostas classificadas na Categoria 4 e na Categoria 5 apresentavam frases formuladas em um estilo linguístico impessoal com uso de verbos no infinitivo e o uso do artigo indefinido, o que garantia que o conteúdo das frases expressasse uma certa generalização. O mesmo não era observado na linguagem adotada nas respostas das categorias mais elementares que tendia a ser especificamente voltada para o que era narrado no texto. Isso demonstra que as escolhas linguísticas das crianças eram feitas para atender o caráter de generalidade ou de especificidade de suas respostas

#### Análise individual de cada criança

Em estudos anteriores em que um mesmo participante é avaliado em duas ou mais situações distintas foi realizada uma análise individual de cada criança, considerando seu desempenho em diferentes situações de forma articulada (e.g., Lins e Silva & Spinillo, 2000; Pessoa, Correa & Spinillo, 2010). Um sistema de análise desta natureza permite, no caso da presente investigação, examinar se uma mesma categoria de resposta seria dada pelo mesmo participante em relação às duas fábulas, ou se haveria uma variabilidade ao invés de uma estabilidade, ou seja, se a mesma criança daria categorias de respostas diferentes em cada fábula. Para examinar esta questão, as crianças que em cada grupo de escolaridade responderam às duas perguntas (uma em cada fábula) foram assim agrupadas: (i) sem variação: crianças que não variavam suas respostas, apresentando uma mesma categoria de resposta frente às duas fábulas; e (ii) com variação: crianças que variavam suas respostas, apresentando categorias diferentes frente às duas fábulas. Esta estabilidade e variabilidade em função dos grupos

de participantes consta na Tabela 2.

**Tabela 2.** Porcentagem de crianças em cada grupo de escolaridade.

Grupo	Sem variação	Com variação
G1 não alfabetizadas (n= 19)	47,4%	52,6%
G2 em processo de alfabetização (n= 45)	62,2%	37,8%
G3 alfabetização (n= 31)	64,5%	35,5%

Como pode ser observado, as crianças não alfabetizadas se distribuíam quase que uniformemente entre aquelas que não variavam a categoria de suas respostas (47,4%) e aquelas que variavam (52,6%). As crianças em processo de alfabetização (62,2%) e as já alfabetizadas (64,5%), por sua vez, tendiam à estabilidade, fornecendo respostas que eram classificadas em um mesmo tipo de categoria em ambas as fábulas.

De modo geral, os dados sugerem que a variabilidade é pequena entre as fábulas uma vez que se observa uma tendência à estabilidade. Isso indica que as respostas expressam, de fato, uma maneira de compreender este tipo de texto, maneira esta que se aplica a mais de uma fábula. Este dado confere ao sistema de categorias aqui identificado certa solidez e aplicabilidade.

#### Os tipos de erros

Em uma perspectiva cognitiva, os erros, assim como os acertos, são manifestações de formas de pensar sobre algo (e.g., Casávola, Castorina, Fernández & Lenzi, 1988; Macedo, 1990). Os erros, nesta perspectiva, têm sido assim interpretados mais frequentemente em relação ao conhecimento matemático (e.g., Botelho, Castro, Morgado, Parrat-Dayant & Spinillo, 2006; Castro, Botelho, Morgado, Parrat-Dayant & Spinillo, 2006; Cury, 2008; Madalena, Correa & Spinillo, 2017; Pinto, 2000; Spinillo, Pacheco, Gomes & Cavalcanti, 2014) do que em relação à compreensão textual (e.g., Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Cain, Oakhill & Elbro, 2003).

Spinillo e Hodges (2012), por exemplo, realizaram uma investigação com o objetivo de identificar a natureza dos erros que crianças com dificuldades de compreensão de textos apresentavam ao fazer a leitura de uma história em duas situações: leitura interrompida e sem interrupção. Diferentes tipos de erros foram identificados: a criança simplesmente emite uma opinião sobre o texto, repete uma informação literalmente nele contida ou estabelece inferências desautorizadas com base na integração entre informações intra e extratextuais. A partir dos dados obtidos, as autoras concluíram que existem diferentes tipos de

erros especificamente relacionados ao estabelecimento de inferências, havendo erros mais elementares e erros mais elaborados, confirmando que os erros de compreensão são, em última instância, formas de lidar com as informações intra e extratextuais.

A partir dessas considerações, foi possível identificar, com base nas respostas dadas pelos participantes, dois tipos de erros, a saber:

*Erro Tipo 1:* consistia em mencionar passagens das fábulas, correspondendo às respostas da Categoria 2 anteriormente mencionada. Eram erros que demonstravam a dificuldade de a criança ir além das informações literais do texto.

*Erro Tipo 2:* consistia em opinar sobre a fábula (eventos e personagens) ou fazer recomendações que estavam exclusivamente associadas ao texto. Esses erros correspondiam às respostas da Categoria 3 e 4 anteriormente mencionadas. Eram erros que evidenciavam a dificuldade da criança em ir além do texto apresentado, de maneira que a resposta não apresentava o grau de generalização esperado em relação à lição moral, que torna possível aplicar a lição moral a outras situações.

Os erros do Tipo 1 são mais elementares que erros do Tipo 2. Os primeiros expressam a necessidade de ater-se literalmente ao texto apresentado, enquanto os erros do segundo tipo refletem em um maior afastamento do que está literalmente presente no texto. Contudo, esse afastamento ainda não permite que seja alcançado um nível de generalização compatível com o que se espera de uma lição moral que é a sua aplicabilidade a outras situações.

Ao que parece, assim, como observado por Spinillo e Hodges (2012), fica claro que há erros de diferentes tipos e que esses tipos podem ser qualitativamente distintos, havendo erros mais elementares e erros mais elaborados.

Com o objetivo de examinar se os tipos de erros variavam em função da escolaridade dos participantes, foi elaborada a Tabela 3.

Grupo	Sem variação	Com variação
G1 não alfabetizadas (n= 22)	63,6%	36,4%
G2 em processo de alfabetização (n= 48)	35,4%	64,6%
G3 alfabetização (n= 22)	45,5%	54,5%

**Tabela 3.** Porcentagem de tipos de erros em cada grupo de participantes.

Pelo exposto, observa-se que as crianças não alfabetizadas apresentam erros Tipo 1 (63,6%) mais frequentemente que erros Tipo 2

(36,4%), verificando-se o oposto em relação às crianças em processo de alfabetização (Tipo 1: 35,4% e Tipo 2: 64,6%). Entre as alfabetizadas, os percentuais eram bem próximos quanto aos dois tipos de erro (Tipo 1: 45,5% e Tipo 2: 54,5%). De modo geral, os erros mais elementares são mais frequentes entre as crianças não alfabetizadas do que entre aquelas em processo de alfabetização e as já alfabetizadas.

## Considerações finais, pesquisas futuras e implicações educacionais

Se por um lado, estudos exploratórios devem ter seus resultados vistos com cautela e entendidos dentro dos limites de suas possibilidades; por outro lado, estudos desta natureza apresentam um valor heurístico inquestionável, pois fornecem indicadores de prováveis direções a seguir dentro de um dado campo de investigação. Essa afirmação se aplica à presente pesquisa que assume o risco e as vantagens de um estudo exploratório que se propôs a investigar um tema relevante, porém, ainda pouco examinado em crianças e que adota uma abordagem ainda pouco considerada, como discutido no início deste capítulo. Esse fato faz com que os resultados do estudo dificilmente possam ser satisfatoriamente comparados com dados obtidos em estudos que o antecederam ou que possam ser generalizáveis.

Contudo, estudos exploratórios são de natureza prospectiva, uma vez que fornecem dados que apontam direções a serem consideradas em investigações futuras. No caso desta pesquisa, seu valor prospectivo reside, particularmente em apresentar, com base nos dados obtidos, um sistema de análise detalhado e de natureza hierárquica que contribuiu para descrever como ocorre a progressão na compreensão de fábulas, especificamente em relação ao aspecto definidor deste tipo de texto: a lição moral nele veiculada. Esse sistema de análise permitiu identificar tipos de erros, caracterizando, assim, as dificuldades com que as crianças se deparam ao tentar compreender a lição moral. Pesquisadores podem se beneficiar desta forma de análise e, ao adotá-la em seus estudos, fazer os ajustes necessários. Importante comentar que o sistema de análise aqui identificado e proposto a partir dos dados obtidos é mais detalhado que outras formas de análise adotadas em estudos na área, apontando, inclusive, alguns parâmetros de análise que emergem como relevantes: a recomendação de algo e a generalização. A recomendação fornecida pela criança mostra que ela estabeleceu um tipo particular de inferência e a generalização revela que ela foi capaz de ir além dos eventos e dos personagens da fábula, apresentando uma recomendação que pode ser aplicada a outras situações. Esses dois parâmetros são considerados essenciais para a compreensão da lição

moral de fábulas, devendo estar presentes na avaliação da compreensão deste tipo de texto.

Em termos metodológicos, pesquisas futuras poderiam examinar a compreensão de fábulas por meio de diferentes recursos em um mesmo grupo de participantes, como por exemplo, responder perguntas (abertas, de múltipla escolha) e recontar. Como discutido por Spinillo, Hodges e Arruda (2016), por ser um fenômeno multifacetado, a compreensão textual requer, para sua investigação, o uso de diferentes recursos metodológicos, de maneira que diferentes aspectos deste processo sejam revelados. Este hibridismo metodológico tem sido adotado em pesquisas em relação à história, sendo interessante adotar esta combinação de recursos em relação à fábula.

Pesquisas futuras carecem, ainda, de tratar a compreensão de fábulas em relação a outras habilidades cognitivas, especificamente a teoria da mente que está envolvida no conteúdo veiculado nas fábulas e na forma com elas se apresentam, sendo raros os estudos que investigam essa relação (e.g., Pelletier & Beatty, 2015).

Os comentários acima dizem respeito à necessidade de que sejam conduzidas mais investigações acerca de como a criança compreende fábulas. O que se percebe, como mencionado, é que fábulas são mais utilizadas como recurso didático para motivar o gosto pela leitura entre estudantes e para desenvolver outras habilidades (pensamento crítico, valores éticos) do que como um objeto de conhecimento em si mesmo. Isso faz com que se saiba pouco a respeito de como as crianças compreendem este tipo de texto, as dificuldades que enfrentam e que situações poderiam facilitar esta compreensão. Os estudos de intervenção mencionados anteriormente, que potencialmente poderiam contribuir para esclarecer estas questões, não o fazem. Isso por que não foram planejados com este objetivo específico e nem tampouco foram realizados em condições experimentais que, por meio de grupo controle e experimental, e de situações de avaliação antes e após a intervenção, permitissem saber se a intervenção proposta, de fato, teria tido um impacto positivo na compreensão. Embora valorizada como recurso didático em trabalhos de natureza pedagógica, como comentado, os resultados desses trabalhos não fornecem evidências empíricas que sustentem a afirmação de que há um impacto positivo das fábulas sobre outras habilidades e nem tampouco se a compreensão de fábulas em si mesma tem algum progresso entre os estudantes que participaram da intervenção. Contudo, muitas das sugestões oferecidas como atividades didáticas, como aquelas propostas por Ferreira (2015), poderiam se transformar em um estudo de intervenção adequadamente planejado e aplicado como um programa instrucional. Estudos de intervenção assim conduzidos, individualmente ou no contexto de sala de aula, poderiam contribuir para um maior conhecimento sobre a

compreensão sobre fábulas. Segundo Spinillo e Lautert (2008), estudos de intervenção auxiliam a esclarecer questões teóricas importantes, como relações de causalidade entre fatores, por exemplo; mas também trazem contribuições aplicadas com implicações educacionais da grande relevância. Quanto à compreensão de fábulas por crianças, muito há, ainda, a ser investigado, sendo o estudo aqui descrito um passo na direção de alcançar-se um quadro mais substancial de informações.

## Agradecimentos

Agradecimentos são endereçados a todas as crianças e professoras da Rede Municipal de Ipangaçu/RN que participaram do Projeto Leitura + Neurociências cuja proposta de ensino serviu de base para o estudo apresentado neste capítulo, e à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação do Brasil que financiou o referido projeto.

## Referências

Abílio, E. C., & Mattos, M. S. (2006). Letramento e leitura da literatura. In M. A. F. Carvalho, & R. H. Mendonça (Orgs.), *Práticas de leitura e escrita* (pp. 84-89). Brasília: Ministério da Educação.

Alves, L. M. (2007). *Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno professor*. (Dissertação de mestrado não publicada). Taubaté: Universidade de Taubaté.

Bagno, M. (2006). Fábulas fabulosas. In M. A. F. Carvalho & R. H. Mendonça (Orgs.), *Práticas de leitura e escrita* (pp. 50-53). Brasília: Ministério da Educação.

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

Bastug, M. (2014). Comparison of reading comprehension with respect to text type, grade level and test type. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 281-291.

Botelho, D., Castro, J., Morgado, L., Parrat-Dayán, S., & Spinillo, A. G. (2006). Análise do erro na resolução de problemas verbais de estrutura aditiva: uma perspectiva construtivista. In M. C. T. Simões, M. T. S. Machado, M. L. V. Dias, & L. I. N. Lima, (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: temas de investigação* (pp. 53-76). Coimbra: Edições Almedina.

Cadime, I., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2012). *Teste de compreensão da leitura*. Lisboa: CegocTea Edições.

Çakir, O. (2008). The effect of textual differences on children's processing strategies. Reading improvement. *ProQuest Educational Journals*, 45 (2), 69-83.

Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29 (6), 850-859.

Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694.

Casávola, H. M., Castorina, J. A., Fernández, S., & Lenzi, A. (1988). O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos: contribuição para uma teoria das aprendizagens. In J. A. Castorina, A. Lenzi, S. Fernández, H. M. Casávola, A. M. Kaufman, & G. Palau (Orgs.), *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas* (pp.32-44). Porto Alegre: Artes Médicas.

Castro, J., Botelho, D., Morgado, L., Parrat-Dayant, S., & Spinillo, A. G. (2006). Abordagem construtivista do erro na resolução de problemas de aritmética de estrutura aditiva. *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*, 7 (1), 129-149.

Coelho, N. N. (2000). *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: DCL.

Coelho, C. L. G., & Correa, J. (2017). Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico*, 48 (1), 40-49.

Cury, H. N. (2008). *Análise dos erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Dezotti, M. C. C. (2003). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Elias, S. M. E., & Greco, E. A. (2012). Leitura e compreensão de fábulas. *Programa de desenvolvimento educacional*, Universidade Estadual de Maringá. Consultado em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uem\\_port\\_ar](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_port_ar)

Fernandes, M. T. O. S. (2001). *Trabalhando com gêneros do discurso narrar: fábula*. São Paulo: FTD.

Ferreira, R. L. (2015). *Confabulando ideias de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula: contribuições metodológicas*. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação Stricto Sensu em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Universidade Norte do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil

Jose, P. E., D'Anna, C. A., & Krieg, D. B. (2005). Development of the comprehension and appreciation of fables. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (1), 5-37. Consultado em <http://linkgale-group.com/apps/doc>.

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

Lima, R. M. R., & Rosa, L. R. L. (2012). O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *Revista de Iniciação Científica do UNILASALLE*, 1 (1), 153-169.

Lins e Silva, M. E., & Spinillo, A.G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (3), 337-350.

Macedo, L. de (1990). Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In C. de T. Aguiar, (Org.). *Coletânea de Textos de Psicologia* (pp. 75-84). São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Madalena, S.P, Correa, J., & Spinillo, A.G. (2017). Análise dos erros apresentados por crianças surdas na recitação da sequência numérica: relações entre formas de pensar e formas de representar por meio da LIBRAS. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 10 (2), 80-85.

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

Melo, L. M. S. (2017). *Compreensão de textos em crianças: uma análise*

das relações entre tipos de textos e inferências. (Dissertação de doutoramento não publicada). Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil.

Mesquita, A. (2002). *Pedagogia do imaginário: olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa.

Narvaez, D., Bentley, J., Gleason, T., & Samuels, J. (1998). Moral theme comprehension in third graders, fifth graders, and college students. *Reading Psychology, 19* (2), 217–241.

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

Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology, 6* (1448). Doi: 10.3389/fpsyg.2015.01448 Recuperado em 29 janeiro, 2019 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4593939/pdf/fpsyg-06-01448.pdf>

Perim, S. L. (2014). Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório. *Revista de Psicologia da UNESP, 13* (2), 32-40.

Pessoa, A. P. P.; Correa, J., & Spinillo, A. G. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23* (2), 253-260.

Pinto, N. B. (2000). *O erro como estratégia didática: o estudo do erro no ensino da matemática elementar*. São Paulo: Papyrus.

Portella, O. O. (1983). A fábula. *Revista Letras*. Curitiba: IFPR. 32, 119-138. Recuperado em 29 janeiro, 2019, de <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338/12634>

Queiroz, J. T. (2017). *Tipos de texto e inferências: um olhar sobre a compreensão de textos da educação infantil ao 5º ano*. Tese de Doutorado, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

Rodrigues, M. S. F., Lima, J. M. D., & Martins, V. V. (2016). As fábulas no processo de alfabetização e letramento. *Revista Mosaico, 7*(1), 38-43.

Silva, J. B., & Freitas, L. J. (2017). O gênero fábula como ferramenta

e incentivo na produção textual. Recuperado em 29 janeiro, 2019, de [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD4\\_SA17\\_ID1024\\_06102017220644.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA17_ID1024_06102017220644.pdf)

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24 (2-3) 199-228.

Soares, A. B., & Emerick, T. A. (2015). Compreensão de textos: processos e modelos. In M. Mota, & A. G. Spinillo (Orgs.). *Compreensão de textos: processos e modelos* (pp.171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A. G. (2015). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In M. Mota, & A. G. Spinillo (Orgs.). *Compreensão de textos: processos e modelos* (pp.171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A. G., & Almeida, D. D. (2014). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66 (3), 115-132.

Spinillo, A. G.; Hodges, L. V. S. D. (2012). Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (4), 381- 388.

Spinillo, A. G., Hodges, L. V. S. D., & Arruda, A. S. (2016). Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (1), 45-51.

Spinillo, A. G., & Lautert, S. L. (2008). Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.294-321). Rio de Janeiro: Editora NAU.

Spinillo, A. G., Pacheco, A. B., Gomes, J. F., & Cavalcanti, L. (2014). O erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática: errar é preciso? *Boletim GEPEM* (Online), 64, 1-12.

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

Wolfe, M. B. W. (2005). Narrative and expository text: independent in-

fluencies of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 359-364.