

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE ENSINO DE INFERÊNCIAS

TEACHERS' KNOWLEDGE OF 4TH AND 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL ABOUT TEACHING INFERENCES

Cláudia Santos da Silva (Colégio Pedro II)¹
Sílvia Brilhante Guimarães (PUC-Rio)²

Resumo: É tarefa da escola formar leitores capazes de construir sentido para o que leem, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a língua e o mundo, o que coloca as inferências como uma das habilidades necessárias à produção de sentido. Se o ensino de compreensão leitora precisa ser aquele em que o leitor tem suas habilidades desenvolvidas, é pertinente falar em ensino de inferências. Assim, o objetivo deste estudo é analisar e descrever o conhecimento de professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre o ensino de inferências. Participaram do presente estudo 67 professores que atuam ou já atuaram no 4º e/ou 5º ano em escolas do Rio de Janeiro. Esses professores responderam a um formulário eletrônico contendo os instrumentos: (1) Questionário de Perguntas Inferenciais e Não Inferenciais; (2) Escala de Estratégias para Ensino de Inferências (EEEI); (3) Questionário de Perfil dos Docentes. Os dados receberam um tratamento quantitativo e foram analisados segundo a distribuição de frequências atribuídas aos instrumentos (1) e (2). Os resultados indicam que, embora os professores demonstrem conhecimento sobre inferências de coerência global, há lacunas no que se refere ao domínio de inferências de coesão local. Os dados de frequência dos itens que compõem a EEEI sinalizam que a maioria dos professores reconhece a relevância (> 50%) de estratégias que contribuem para o ensino de inferências. Observou-se, contudo, uma inadequação no conhecimento ao ser atribuída relevância às estratégias que são entraves para o desenvolvimento de inferências. Além disso, entre as estratégias para o ensino de inferências, os professores parecem entender que as mais adequadas são a elaboração de hipóteses sobre o texto a ser lido e a releitura.

Palavras-chave: Conhecimento do professor; ensino; inferências.

Abstract: It is the school's job to educate readers capable of making sense of what they read, making use of their prior knowledge of language and the world, which makes inferences one of the necessary skills for producing meaning. If the teaching of reading comprehension needs to be one in which readers have their skills developed, it is pertinent to talk about the teaching of inferences. The aim of this study was therefore to analyze and describe the knowledge of 4th and 5th grade elementary school teachers about teaching inferences. Sixty-seven teachers who work or have worked in 4th and/or 5th grade in schools in Rio de Janeiro took part in this study. These teachers answered an electronic form containing the following instruments: (1) Questionnaire of Inferential and Non-inferential Questions; (2) Scale of Strategies for Teaching Inferences (EEEI); (3) Teacher Profile Questionnaire. The data was treated quantitatively and analyzed according to the distribution of frequencies assigned to instruments (1) and (2). The results indicate that although

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DAIEF) do Colégio Pedro II. E-mail: claudia_silv@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1092-0732>.

² Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); coordenadora do Laboratório de Leitura e Cognição da PUC-Rio. E-mail: silvia_brilhante@puc-rio.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6578-8877>.

teachers demonstrate knowledge of global coherence inferences, there are gaps in their mastery of local cohesion inferences. The frequency data for the items that make up the EEEI indicate that the majority of teachers recognize the relevance (> 50%) of strategies that contribute to teaching inferences. However, there was an inadequacy of knowledge when it came to attributing importance to strategies that hinder the development of inferences. Additionally, among the strategies for teaching inferences, teachers seem to understand that the most appropriate are developing hypotheses about the text to be read and rereading.

Keywords: Teacher knowledge; teaching; inferences.

Introdução

O ato de ler guarda uma essencialidade dentro de uma sociedade grafocêntrica, visto que o exercício da cidadania passa pela leitura. Contudo, formar bons leitores tem sido uma das dificuldades da escola (Solé, 2014), o que é evidenciado quando observamos os dados referentes aos testes de língua portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com esses dados, 43% dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental estão no nível regular de leitura (Brasil, 2023), e isso nos leva a pensar no impacto social de tal desempenho, tendo em vista que se reflete em dificuldades na participação plena na sociedade. Assim, o que vem à tona quando olhamos para os dados obtidos no Saeb é que a leitura, ou melhor, o ensino da leitura ainda hoje é um problema educacional, político e social.

Segundo Solé (2014), a formação de leitores proficientes acaba sendo inviabilizada pela forma como tradicionalmente a escola entende e trabalha a leitura, ou seja, como uma identificação de informações inscritas objetivamente no texto. Na verdade, como atividade cognitiva, leitura é sinônimo de compreensão. A concepção de leitura que norteia o presente estudo é, portanto, aquela que entende leitura como atividade cognitiva em que o leitor se serve do texto, dos seus conhecimentos e da sua intenção de leitura para produzir sentido ao material gráfico que tem na sua frente.

Diante de um conceito de leitura cujo objetivo é a compreensão (Morais, 1996), entende-se que só há leitura quando o leitor, comprometido em encontrar a coerência do texto, constrói sentido para o que lê fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a língua e sobre o mundo (Giasson, 2000). Cabe, portanto, ao leitor construir na sua mente, no final da atividade de leitura, não a versão literal do texto, mas o produto de sua produção de sentido. Nas palavras de Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 22), cabe ao leitor construir a “representação global da significação do texto” ou, de forma mais objetiva, a compreensão do que foi lido.

A partir do exposto, o ensino de leitura, ou melhor, de compreensão leitora precisa ser aquele em que o leitor desenvolve suas habilidades para produzir sentidos para o texto, o que coloca as inferências como uma dessas habilidades que vão demandar ensino sistematizado. Isso porque compreender textos é, por excelência, um processo inferencial (Spinillo, 2015), visto que, para alcançar a compreensão do que é lido, o leitor precisa completar as lacunas deixadas pelo texto por meio da produção de inferências. É justamente pelo fato de nem tudo estar explicitado no texto que o leitor tem de lançar mão de seus conhecimentos prévios sobre a língua e sobre o mundo para preencher as lacunas e, com isso, conseguir produzir adequada e coerentemente sentido para o material lido. Entende-se, a partir daí, que as causas das dificuldades para estabelecer inferências não advêm de uma má compreensão, mas de uma falha em produzir inferências que levará à má compreensão (Cain; Oakhill, 1999).

Como as inferências fazem parte do presente estudo, é imprescindível tratar das denominações e classificações atribuídas a elas. A esse respeito, a literatura, podendo citar aqui Coscarelli (2002), Marcuschi (2008) e Oakhill, Cain e Elbro (2017), é tão diversa quanto vasta,

chegando a haver uma “falta de sistematização em relação aos nomes dados às inferências e aos critérios usados para classificá-las” (Coscarelli, 2002, p. 3). Isso não só gera um excesso de classificações e nomenclaturas, mas também dificulta estudar e trabalhar didaticamente as inferências. Diante de tal fato, optamos por utilizar a classificação proposta por Oakhill, Cain e Elbro (2017). Essa escolha foi em decorrência dos termos que os referidos autores utilizaram para denominar cada tipo de inferência, uma vez que entendemos que os nomes empregados por eles possibilitam uma associação mais direta com as funções das inferências.

Oakhill, Cain e Elbro (2017) dividem as inferências em dois tipos: as necessárias e as elaborativas (Figura 1). As necessárias são aquelas que integram informações do texto e são responsáveis por manter a coerência textual, constituindo-se, conforme o próprio nome sugere, como necessárias à compreensão. Já as elaborativas são inferências que não contribuem para a coerência do texto e que “podem ser feitas pelo leitor para enriquecer e embelezar seu modelo mental em formação, mas [que] não são estritamente necessárias para assegurar a compreensão adequada” (Oakhill; Cain; Elbro, 2017, p. 60). Como a inferência elaborativa ultrapassa as lacunas deixadas pelo texto e o leitor rumo para um horizonte de compreensão que não chega a ser erro, mas que se distancia do princípio de coerência, ela não será abordada neste estudo.

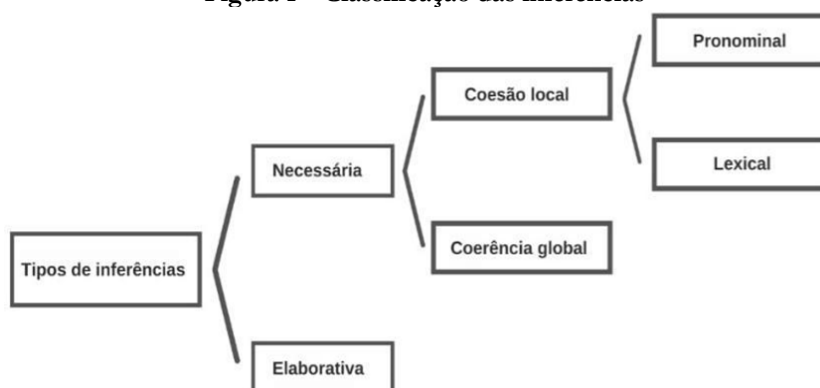
As inferências necessárias são responsáveis por manter no texto ou a coesão local ou a coerência global. Vamos começar entendendo o que seria uma inferência de coerência global. Segundo Oakhill, Cain e Elbro (2017), elas são responsáveis por ligarem as informações relativas ao texto como um todo, sendo necessário para isso envolver elementos externos ao texto. Em contrapartida, as inferências de coesão local se referem a elementos presentes no texto, responsáveis por estabelecerem relações entre as partes textuais, dividindo-se nas categorias inferência lexical e inferência pronominal.

A inferência lexical se caracteriza pela ligação de itens lexicais, ou seja, palavras que têm significação externa. Exemplo: em *Luíza não tinha calçado para dias de chuva, então ela aproveitou a liquidação para comprar uma galocha*, o leitor precisa relacionar, por meio de operações inferenciais, o substantivo “galocha” com “calçado”, fazendo uso, portanto, de seus conhecimentos linguísticos (hipônimo e hiperônimo). Para tanto, ele também precisa utilizar seus conhecimentos de mundo para identificar que galocha é um tipo de calçado.

A outra subdivisão das inferências de coesão local que recebe o nome de inferência pronominal distingue-se por ligar elementos dêiticos ao seu referente, isto é, por ligar palavras que não possuem uma significação externa àquelas “com conteúdo para ter significação específica” (Oakhill; Cain; Elbro, 2017, p. 62). Assim, no exemplo anterior, seria possível inferir que o pronome pessoal “ela” está relacionado à palavra “Luíza”, o que configura o estabelecimento de uma inferência pronominal.

A Figura 1 traz uma representação esquemática de toda essa divisão das inferências proposta por Oakhill, Cain e Elbro (2017).

Figura 1 – Classificação das inferências



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Oakhill, Cain e Elbro (2017).

Posto isso, faz-se necessário ensinar os leitores ainda crianças a fazerem inferências necessárias, tal qual afirmam Oakhill, Cain e Elbro (2017). Contudo, como realizar o ensino dessas inferências? Ensinar aos alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora que os auxiliem tanto a produzir inferências quanto a tomar consciência dos processos que precisam percorrer para produzi-las parece ser um frutuoso caminho didático, conforme aponta Solé (2014). Usar estratégias está diretamente relacionado a aprender a escolher, avaliar ou descartar alguma ação que precisa ser realizada para alcançar um objetivo previamente estabelecido. As potencialidades de um ensino de inferências baseado em estratégias podem tornar mais propícia a formação de leitores proficientes não só por torná-los capazes de estabelecer inferências, mas também por permitir que eles detectem a existência de alguma dificuldade e saibam solucioná-la.

Diante desse cenário, cabe ao professor permitir que os alunos gradativamente ganhem autonomia no uso de estratégias de compreensão leitora, propondo “situações de ensino que promovam o desenvolvimento de níveis mais sofisticados de compreensão textual” (Spinillo, 2015, p. 192). No entanto, para além disso, esse mesmo professor precisa ser aquele que usa estratégias de compreensão leitora para orientar a própria leitura, pois é justamente esse perfil leitor que deve nortear sua prática pedagógica. Nesse sentido, “os/as professores/as precisam ser leitores/as para ter condições de ensinar leitura como um processo cognitivo complexo” (Souza; Salet, 2018, p. 146), não bastando, portanto, que o professor se limite a explicar as estratégias de compreensão. Na verdade, ele precisa sistematizar os usos que faz das estratégias.

A respeito desse perfil de leitor que se revela significativo para a prática docente, estudos mostram que os professores têm dificuldade de estabelecer uma relação entre seu desempenho como leitor e o ensino de leitura (Kopke Filho, 2002; Souza; Salet, 2018). Adicionalmente, Cardoso, Back e Paim (2015) identificaram que o conhecimento dos professores em relação ao conceito de leitura é incipiente. Em outro estudo (Oliveira; Minatel; Guimarães, 2019), ao se investigarem as percepções dos professores do 4º ano do ensino fundamental sobre o ensino da compreensão leitora, identificou-se que eles até concebem a leitura como produção de sentido, porém o encaminhamento pedagógico dado por eles à leitura está centrado nas informações explícitas do texto. Paralelamente a isso, os professores também demonstraram um desconhecimento dos conteúdos e conceitos relativos à dimensão cognitiva da leitura, o que pode sugerir uma fragilidade na promoção de habilidades que facilitam a compreensão inferencial.

Assim, em conformidade com o que expusemos, é pertinente e, ao mesmo tempo, relevante, do ponto de vista educacional, investigar o que o professor conhece em relação às inferências tomadas como objeto de ensino para desenvolver a compreensão leitora. Posto isso, estabelecemos como objetivo deste estudo analisar e descrever o conhecimento de professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre ensino de inferências. Essa investigação permite verificar, de maneira específica, o conhecimento de professores tanto em relação à identificação de perguntas adequadas ao ensino de inferências quanto em relação às estratégias de compreensão leitora que possuem relevância para serem utilizadas num ensino de inferências.

1. Método

1.1 Participantes

Os dados foram coletados de 67 professores em exercício em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. O critério de inclusão na nossa amostragem por conveniência foi o docente estar lecionando ou já ter lecionado no 4º e 5º ano do ensino fundamental. A escolha por esses anos de escolaridade está relacionada ao fato de que, em tais anos, as crianças, por já serem capazes de reconhecer automaticamente as palavras, ou seja, serem alfabetizadas, focam sua leitura nos

processos envolvidos na compreensão, sendo a inferência – nosso interesse de investigação – um desses processos (Giasson, 2000; Oakhill; Cain; Elbro, 2017).

Os professores participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse termo seguiu as normas da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que apreciou a presente pesquisa e lhe conferiu certificação de aprovação, conforme Parecer nº 051/2021, protocolado sob o nº 61/2021. Na Tabela 1, estão reunidas todas as informações que caracterizam os professores que compuseram a amostra.

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Variáveis		N	%
Idade	21 – 30 anos	8	11,9
	31 – 40 anos	16	23,9
	41 – 50 anos	24	35,8
	51 – 60 anos	16	23,9
	61 anos ou mais	3	4,5
Formação inicial	Curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal	7	10,4
	Curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal, e pedagogia	22	32,8
	Curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal, e licenciatura plena	18	26,9
	Curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal, licenciatura plena e pedagogia	6	9,0
	Curso normal superior	1	1,5
	Curso superior de pedagogia	13	19,4
Pós-graduação	Especialização	29	43,3
	Mestrado	16	23,9
	Doutorado	4	6,0
Participação em curso sobre ensino de leitura (complementação à formação inicial)	Não	29	43,3
	Sim	38	56,7
Tempo de docência	Até 5 anos	8	11,9
	De 6 a 10 anos	8	11,9
	De 11 a 15 anos	9	13,4
	De 16 a 20 anos	13	19,4
	21 anos ou mais	29	43,3
Grau de satisfação dos professores com relação ao próprio conhecimento sobre ensino da compreensão leitora	Insatisfeito	0	0
	Pouco satisfeito	0	0
	Satisfeito	20	29,9
	Muito satisfeito	35	52,2
	Totalmente satisfeito	12	17,9

Fonte: Elaborada pelas autoras.

1.2 Instrumentos

A presente pesquisa fez uso de três instrumentos para a coleta de dados: os instrumentos I e II mensuram o conhecimento dos professores sobre o ensino de inferências, enquanto o instrumento III traça o perfil dos docentes da amostra. Antes dos instrumentos I e II, um conceito de inferência foi apresentado de forma escrita aos professores participantes da pesquisa.

1.2.1 Instrumento I – Questionário de Perguntas Inferenciais e Não Inferenciais

Este instrumento é um questionário de múltiplas respostas formado por um breve texto narrativo (Quadro 1) seguido de oito perguntas inferenciais e não inferenciais, sendo quatro de cada tipo. O professor é convidado a ler o texto e, em seguida, escolher, dentre as oito, quantas e quais perguntas ele julga adequáveis ao ensino de inferências. Não é estipulado um número mínimo e máximo de respostas. Ao optar pela seleção de determinada pergunta, o professor está indicando que, na sua opinião, aquela pergunta é adequável, ao passo que a não seleção indica exatamente o oposto. O uso desse questionário tem como propósito analisar se os professores conhecem que há diferentes objetivos com que cada pergunta pode ser feita aos alunos, revelando-se capazes de perguntar sobre inferência.

O texto e as perguntas inferenciais (duas de coesão local e duas de coerência global) foram retirados e adaptados de Oakhill, Cain e Elbro (2017). O Quadro 1 mostra o texto narrativo que foi utilizado.

Quadro 1 – Texto narrativo

De manhã, Paula notou imediatamente a nova bolsa escolar de sua amiga Suzana. Era um tipo de mochila, mas não uma coisa rosa e infantil boba como a sua. Quando seu pai voltou do trabalho, ela lhe perguntou se poderia acompanhá-lo na sua viagem de compras na cidade. Sabia que havia lojas bem ao lado do supermercado (Carrefour) onde ele sempre fazia compras.

Fonte: Adaptado de Oakhill, Cain e Elbro (2017, p.63).

As duas perguntas elaboradas com a intenção de trabalhar as relações entre elementos presentes no texto, ou seja, a realização de uma inferência de coesão local são: *Qual a cor da bolsa escolar de Paula?* e *Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Suzana?* Essas duas questões permitem desenvolver inferências de coesão local, porque, para respondê-las, o leitor precisa “ligar” palavras presentes no texto que funcionam como pistas formais deixadas pelo autor para preencher lacunas. Por exemplo, a cor da bolsa de Paula está escrita no texto, mas, para compreender que ela é rosa, o leitor precisa relacionar o pronome “sua” à “Paula”. Da mesma forma, precisa relacionar “nova bolsa escolar” à informação contida na frase seguinte “Era um tipo de mochila”. As outras duas perguntas inferenciais se referem à coerência global (*Por que Paula quer acompanhar seu pai à cidade? A que tipo de loja Paula realmente deseja ir?*), pois, em tais perguntas, o leitor precisa utilizar seus conhecimentos sobre o mundo para preencher as lacunas deixadas pelo texto.

As perguntas não inferenciais, cuja natureza é diferente daquelas que envolvem a produção de inferências, foram todas elaboradas com base na tipologia de perguntas identificada por Marcuschi (2005). As perguntas não inferenciais são: *Quem notou a nova bolsa escolar de Suzana?* – pergunta que interroga sobre uma informação inscrita objetivamente no texto, cabendo aos alunos somente localizá-la; *Numere as linhas do texto* – pergunta que só aborda uma questão formal relacionada à estrutura do texto; *Retire do texto a frase em que Paula pergunta ao pai se pode acompanhá-lo até a cidade* – pergunta que solicita uma transcrição de frase; *Se você pudesse comprar uma mochila nova, como ela seria?* – pergunta vale-tudo, ou seja, aquela que admite qualquer resposta, usando o texto como pretexto.

1.2.2 Instrumento II – Escala de Estratégias para Ensino de Inferências (EEEI)

A escala foi construída para coletar dos professores suas opiniões sobre a relevância que diferentes estratégias de compreensão leitora podem ter diante do objetivo de ensinar os alunos a produzirem inferências. Quando os professores atribuem relevância às estratégias, eles nos informam o que conhecem sobre ensino de inferências. O intuito de apresentar aos professores diferentes estratégias que podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades inferenciais se deveu ao fato de que os resultados de diversos estudos foram favoráveis à existência de tais estratégias. A elaboração da escala foi fundamentada em Giasson (2000), Coscarelli (2002), Marcuschi (2005), Spinillo (2013, 2015), Kleiman (2016a), Oakhill, Cain e Elbro (2017) e Godoy, Braz e Passos (2019).

A EEEI é composta por 19 itens do tipo Likert. Como rótulos para mensurar a relevância, utilizamos uma escala gradativa com cinco opções, formada por números e palavras, em que o 1 corresponde a “nada relevante”; o 2, a “pouco relevante”; o 3, a “relevante”; o 4, a “muito relevante”; e o 5, a “totalmente relevante”.

Após utilizarmos o modelo estatístico quantitativo de análise fatorial exploratória (AFE) para verificar a capacidade de a EEEI medir aquilo a que ela se propõe, os 19 itens apresentaram valores de carga fatorial para seis fatores diferentes (Silva, 2022). Com base no referencial teórico que sustenta este estudo, realizamos a interpretação desses fatores conforme descrito a seguir:

- a) Estratégias de elaboração (cinco itens): permitem ao leitor ir além do texto, realizando processos de elaboração. Bons leitores fazem elaborações sobre o texto que podem envolver tanto previsões quanto o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações do texto (Giasson, 2000). Se as estratégias de elaboração forem feitas adequadamente, elas podem facilitar a retenção de informações por parte do leitor, o que é necessário, por exemplo, para o estabelecimento de inferências. Ex.: *Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual* (item 9).
- b) Estratégias de perguntas de produto (três itens): podem ser utilizadas para verificar o conhecimento do aluno sobre as inferências produzidas. Por meio das perguntas de produto, é possível focar no conteúdo do texto e, assim, “avaliar a aquisição de conhecimentos” (Giasson, 2000, p. 300). Fazer perguntas é uma prática frequentemente realizada em atividades de leitura de textos, porém os professores precisam ter bem claro o objetivo com que fazem cada pergunta. Ex.: *Ensino os alunos a produzirem suas próprias perguntas, antes ou depois da leitura, sobre trechos do texto e/ou sobre o texto como um todo* (item 18).
- c) Estratégias de preparação (dois itens): trabalham com os alunos a importância de realizar uma preparação para o que vai ser lido. Kleiman (2016a) menciona a relevância de se modelarem tais estratégias como uma maneira de formar leitores proficientes. Ex.: *Antes de os alunos começarem a ler, discuto e esclareço os objetivos de leitura* (item 1).
- d) Estratégias de integração (três itens): estão voltadas para buscar alguma informação no texto (reler), reelaborar o que está no texto, criando uma versão para o que foi lido (recontar) e fazer uma “seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse” (Marcuschi, 2005, p. 59) (resumir). Todas essas ações demandam do leitor uma integração de informações do texto. Cabe mencionar que o estabelecimento de inferências tem relação com essa integração de informações, pois inferir é juntar diferentes informações textuais e acionar os próprios conhecimentos sobre o mundo e sobre a língua para preencher as lacunas deixadas pelo texto (Spinillo, 2015). Ex.: *Peço aos alunos que recontem o texto lido, oralmente ou por escrito* (item 11).
- e) Estratégias de verificação (quatro itens): por meio delas, é possível comprovar que a compreensão leitora, de fato, foi alcançada. As estratégias de verificação têm relevância na medida em que, segundo Solé (2014, p. 52, grifo nosso), “para que alguém possa se

envolver na atividade que o levará a compreender um texto escrito, é imprescindível verificar que esta **tem sentido**". Ex.: *Após a leitura, faço perguntas oralmente para verificar se as hipóteses feitas inicialmente sobre o texto se confirmaram ou não* (item 7).

- f) Estratégias de entrave (dois itens): tratam justamente de duas atividades que, quando utilizadas, podem funcionar como entraves para que os alunos produzam inferências. Fazer perguntas acerca de "conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O quê, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura *decodificação*" (Marcuschi, 2005, p. 54, grifo do autor) não leva o aluno a construir sentido, bem como usar o glossário ou o dicionário para ensinar palavras desconhecidas pode impedir um trabalho com inferência lexical (Kleiman, 2016a). Ex.: *Faço perguntas do tipo "onde", "quando", "o que", "quem" e "qual" para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto* (item 16).

Como medida de confiabilidade da EEEI, ou seja, como forma de avaliar a consistência interna do questionário, foi utilizado o alfa de Cronbach (α). Os valores variam de 0 a 1,0, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior a confiabilidade entre os indicadores. Para toda a EEEI, o valor de alfa de Cronbach indicou uma boa consistência interna ($\alpha = 0,89$), mostrando ser esse instrumento fidedigno para mensurar aquilo a que se propõe (Silva, 2022).

1.2.3 Instrumento III – Questionário de Perfil dos Docentes

Esse instrumento foi construído para traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa. As perguntas que elaboramos para atender a essa finalidade se relacionam às idades dos professores; ao grau de satisfação dos professores com relação ao próprio conhecimento sobre ensino da compreensão leitora; ao tempo em que atuam no magistério; à formação inicial dos docentes e à participação deles em curso sobre ensino de leitura como forma de complementação de suas formações iniciais.

1.3 Procedimentos

A presente pesquisa foi realizada no período pandêmico ocasionado pelo vírus SARS-CoV-2, iniciado em 2019. Em virtude disso, utilizamos o formulário eletrônico *Google Forms* como ferramenta de coleta de informações on-line. Os instrumentos de coleta de dados foram apresentados em uma sequência única no formulário eletrônico, a fim de que os participantes respondessem a eles de uma só vez quando acessassem o link.

O recrutamento dos professores se deu por meio de um disparo aleatório do convite, o que foi feito primeiramente na rede de contatos pessoais de uma das pesquisadoras via *Whatsapp*. Contudo, o retorno a esse disparo aleatório não foi suficiente, surgindo a necessidade de lançarmos mão de outras estratégias, como: publicações no perfil pessoal que uma das pesquisadoras possui no *Facebook* e *Instagram* e em grupos de professores no *Facebook*; contato com professores que possuem perfis no *Instagram*; envio de e-mail para coordenadores pedagógicos ou diretores de diversas instituições de ensino do Rio de Janeiro, que, após nosso contato telefônico, aceitaram nos ajudar a divulgar a pesquisa entre os professores com os quais trabalhavam.

1.4 Análise dos dados

Os dados coletados foram tratados e analisados estatisticamente no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24. Consideramos a distribuição de frequência das respostas tanto no Questionário de Perguntas Inferenciais e Não Inferenciais quanto na EEEI para analisar e descrever o conhecimento dos professores acerca do ensino de inferências.

2 Resultados

As frequências sobre a adequabilidade atribuída pelos professores a oito tipos de perguntas apresentadas como possibilidades para trabalhar as inferências a partir da leitura de um texto narrativo estão dispostas na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição de frequência das respostas referentes à adequabilidade de oito tipos de perguntas ao ensino de inferências

Tipos de perguntas	Adequabilidade da pergunta ao ensino de inferências	N	%
1. Quem notou a nova bolsa escolar de Suzana?	Adequável	14	20,9
	Inadequável	53	79,1
2. Qual a cor da bolsa escolar de Paula?	Adequável	12	17,9
	Inadequável	55	82,1
3. Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Suzana?	Adequável	17	25,4
	Inadequável	50	74,6
4. Numere as linhas do texto.	Adequável	6	9,0
	Inadequável	61	91,0
5. Retire do texto a frase em que Paula pergunta ao pai se pode acompanhá-lo até a cidade.	Adequável	9	13,4
	Inadequável	58	86,6
6. Por que Paula quer acompanhar seu pai à cidade?	Adequável	58	86,6
	Inadequável	9	13,4
7. A que tipo de loja Paula realmente deseja ir?	Adequável	48	71,6
	Inadequável	19	28,4
8. Se você pudesse comprar uma mochila nova, como ela seria?	Adequável	25	37,3
	Inadequável	42	62,7

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Das quatro perguntas que eram adequadas ao ensino de inferências, duas foram identificadas como inadequáveis pelos professores, quais sejam: *Qual é a cor da bolsa escolar de Paula?* (82,1%) e *Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Suzana?* (74,6%). Um resultado proporcionalmente inverso a esse pôde ser encontrado nas respostas que os professores forneceram para as outras duas perguntas inferenciais: *Por que Paula quer acompanhar seu pai à cidade?* (86,6%) e *A que tipo de loja Paula realmente deseja ir?* (71,6%). Em relação às quatro perguntas não inferenciais presentes nos itens 1, 4, 5 e 8, os professores declararam que as entendem como inadequáveis ao ensino de inferências.

A Tabela 3 mostra a distribuição das frequências dos itens da escala EEEI organizados segundo os seis fatores (estratégias de elaboração, de perguntas de produto, de preparação, de integração, de verificação e de entrave) descritos anteriormente.

Tabela 3 - Distribuição de frequência das estratégias que podem ser utilizadas para ensinar inferências

Itens	Estratégias	Nada / Pouco relevante		Relevante		Muito / Totalmente relevante	
		N	%	N	%	N	%
Estratégias de elaboração							
2	Antes da leitura, trabalho o título e/ou ilustrações como forma de criar hipóteses sobre o texto.	1	1,5	6	9,0	60	89,6
9	Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual.	1	1,5	8	11,9	58	86,6
13	Após o reconto e/ou resumo do texto lido, solicito que os alunos comparem suas produções com as dos colegas e analisem semelhanças e diferenças.	11	16,4	13	19,4	43	64,2
14	Ensino os alunos a separarem, em esquemas, as informações que vêm do texto e aquelas que são fruto do conhecimento do leitor.	11	16,5	13	19,4	43	64,2
15	Ensino os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que servem de base para a construção de sentidos.	2	3,0	8	11,9	57	85,1
Estratégias de perguntas de produto							
17	Faço perguntas cujas respostas exigem dos alunos a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto.	1	1,5	3	4,5	63	94
18	Ensino os alunos a produzirem suas próprias perguntas, antes ou depois da leitura, sobre trechos do texto e/ou sobre o texto como um todo.	5	7,5	11	16,4	51	76,2
19	Faço perguntas errôneas em relação a alguma informação que precisa ser inferida.	14	20,9	15	22,4	38	56,8
Estratégias de preparação							
1	Antes de os alunos começarem a ler, discuto e esclareço os objetivos de leitura.	3	4,5	8	11,9	56	83,5
3	Antes de ler, relaciono oralmente o assunto do texto com o que os alunos já sabem sobre o tema.	3	4,5	9	13,4	55	82,1
Estratégias de integração							
8	Trabalho com a releitura do texto como forma de os alunos relacionarem seus conhecimentos com as informações textuais.	3	4,5	10	14,9	54	80,6
11	Peço aos alunos que recontem o texto lido, oralmente ou por escrito.	6	9,0	12	17,9	49	73,1
12	Trabalho a produção de resumos do texto lido com o objetivo de avaliar a capacidade de os alunos construírem sentido a partir das informações do texto.	6	9,0	17	25,4	44	65,7
Estratégias de verificação							
4	Ainda antes da leitura, faço perguntas sobre o texto.	13	19,4	19	28,4	35	52,2
5	Durante a leitura, faço perguntas reflexivas aos alunos sobre alguma informação específica do texto que é necessária para a produção de informações novas.	3	4,5	7	10,4	57	85,1
6	Após a leitura, peço que os alunos deem outro título para o texto.	12	17,9	17	25,4	38	56,7
7	Após a leitura, faço perguntas oralmente para verificar se as hipóteses feitas inicialmente sobre o texto se confirmaram ou não.	3	4,5	5	7,5	59	88,1

Estratégias de entrave							
16	Faço perguntas do tipo “onde”, “quando”, “o que”, “quem” e “qual” para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto.	1	1,5	6	9,0	60	89,5
21	Utilizo um glossário ou um dicionário como principal estratégia para compreender palavras desconhecidas.	5	7,5	15	22,4	47	70,2

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os dados de frequência de cada uma das 19 estratégias que compõem a EEEI sinalizam que a maioria dos professores parece reconhecer que tais estratégias possuem relevância (> 50%) para o ensino de inferências. Isso porque, com exceção das “estratégias de entrave”, cuja relação entre relevância e conhecimento é proporcionalmente inversa, ou seja, quanto maior o conhecimento menor a indicação de relevância, os professores, quando declararam as estratégias como “muito ou totalmente relevante”, estavam indicando que as conheciam como importantes para realizar um trabalho com inferências. No entanto, essa aparente adequação do conhecimento dos professores pode suscitar outras reflexões conforme abordaremos na discussão dos resultados.

3 Discussão

Para atender ao objetivo do presente estudo de analisar e descrever o conhecimento do professor de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre o ensino de inferências, apoiamo-nos primeiramente nos achados do Questionário de Perguntas Inferenciais e Não Inferenciais e, em seguida, nos achados da EEEI.

Os resultados da análise do questionário evidenciaram que as perguntas não inferenciais (itens 1, 4, 5 e 8) tiveram uma distribuição de frequência maior para a inadequabilidade. Isso pode sinalizar que os professores estão suplantando uma tendência na qual as atividades de leitura sempre ficaram muito limitadas à identificação de informações inscritas no texto. Esse resultado parece estar em consonância com o que afirma Giasson (2000) a respeito de o ensino voltado à compreensão leitora estar atualmente mais consciente sobre ir além de um simples questionamento acerca de um conteúdo explícito no texto.

Em relação às quatro perguntas inferenciais, os professores declararam adequabilidade somente para as perguntas que permitiam o estabelecimento de inferências de coerência global (itens 6 e 7). Nas perguntas de inferências de coesão local (itens 2 e 3), houve baixa adequabilidade indicada pelos professores. Uma hipótese para essa diferença é que os professores podem entender que o estabelecimento de inferências está relacionado exclusivamente aos conhecimentos prévios do leitor sobre o mundo, não identificando que os conhecimentos sobre a língua também são necessários, pois é por meio deles que as inferências de coesão local são produzidas. Conforme Kleiman (2016b), a compreensão de um texto se caracteriza pela interação de diversos conhecimentos prévios, como o linguístico e o de mundo. Nossos achados sugerem que os professores podem não conhecer a existência dessa interação, ou seja, que são “vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura” (Kleiman, 2016b, p. 15).

Dos resultados relativos ao Questionário de Perguntas Inferenciais e Não Inferenciais, podemos concluir que os professores conhecem que diferentes tipos de perguntas atendem a propósitos diferentes, tendo em vista que diferenciaram as perguntas que favorecem o estabelecimento de inferências daquelas cujo propósito, por exemplo, seria ou localizar uma informação no texto ou desenvolver as respostas pessoais dos alunos. Em contrapartida, o conhecimento dos professores sobre as perguntas inferenciais parece se restringir àquelas que permitem trabalhar as inferências de coerência global. Isso nos leva a ponderar duas questões sobre o ensino de inferências: (1) possivelmente os professores não conhecem que existem diferentes tipos de inferências e, conseqüentemente, acabam não trabalhando esses tipos com seus alunos; (2)

ainda que o professor se mostre capaz de perguntar sobre inferências, esse trabalho limitará o desenvolvimento de seus alunos às inferências de coerência global e isso poderá trazer consequências para a formação de leitores competentes.

As discussões sobre as 19 estratégias que constituem a EEEI se darão dentro de cada um dos seis fatores formados, sendo que, para realizar tais discussões, tomamos como referência a distribuição de frequência (Tabela 3) mais significativa estatisticamente atribuída a cada item no que tange à relevância. A relação entre relevância e conhecimento se deu da seguinte forma: para os dois itens que formaram o fator denominado “estratégias de entrave”, a indicação de “nada ou pouco relevante” é a que sugere um conhecimento dos professores; para os itens que compuseram os outros cinco fatores, é a indicação de “muito ou totalmente relevante” que sugere um conhecimento. Vamos considerar nesta discussão que, ao declararem relevância para determinado item, os professores declaram conhecer a estratégia contida naquele item como adequada ao trabalho com inferências em sala de aula.

A distribuição de frequência mais significativa de cada item que compõe a EEEI sugere que o conhecimento dos professores sobre a relevância das estratégias contidas nesses itens, de uma maneira geral, é adequado (> 50%), com exceção das duas “estratégias de entrave”. Essas estratégias que não ajudam a trabalhar a inferência (itens 16 e 21) foram apontadas pelos professores como “muito ou totalmente relevantes” (respectivamente, 89,5% e 70,2%). Essa alta relevância sinaliza uma possível inadequação no conhecimento dos professores sobre as estratégias que, de fato, têm o propósito de trabalhar com os alunos o estabelecimento de inferências.

Em relação às outras estratégias de ensino da compreensão leitora, destacamos que todas foram indicadas pelos professores como “muito ou totalmente relevantes”. Esse resultado, além de demonstrar que os professores possivelmente conhecem tais estratégias como adequadas ao ensino de inferências, também se alinha à literatura especializada da área, que as apresenta como significativas para o estabelecimento de inferências (Giasson, 2000; Coscarelli, 2002; Marcuschi, 2005; Spinillo, 2013, 2015; Solé 2014; Kleiman, 2016a, 2016b; Oakhill; Cain; Elbro, 2017; Godoy; Braz; Passos, 2019).

Os achados referentes às estratégias de elaboração revelam, no entanto, uma atribuição de relevância que não foi homogênea para todos os cinco itens. Essa diferença possivelmente evidencia que algumas estratégias teriam mais importância do que outras. Em relação a isso, podemos entender que foram as duas estratégias (itens 2 e 9) que envolvem um trabalho de antecipação das informações sobre o texto as que receberam os maiores percentuais de relevância (respectivamente, 89,6% e 86,6%). Esse resultado permite conjecturar que, para os professores, parece ser mais adequado ao ensino de inferências antecipar informações sobre o texto como uma forma de elaborar hipóteses do que promover uma integração das informações intratextuais entre si e delas com as extratextuais como uma forma de elaborar modelos mentais coerentes com o texto lido, conforme encontramos nos outros três itens (13, 14 e 15).

As estratégias de produto sinalizam um possível conhecimento dos professores em relação à contribuição das perguntas de produto para desenvolver nos alunos habilidades inferenciais. Assim, se os professores precisam estar preparados para perguntar sobre inferências, conforme Oakhill, Cain e Elbro (2017) afirmam, os achados sugerem que pelo menos mais da metade deles conhece as técnicas de interrogatório que podem auxiliá-los. Contudo, a diferença de frequência atribuída a essas estratégias mostra que não há uniformidade no conhecimento dos professores. Isso fica nítido quando observamos a diferença significativa em torno de 37 pontos percentuais entre fazer perguntas que exijam a construção de novas proposições (item 17) e fazer perguntas errôneas (item 19). A maior relevância (superior a 90%) atribuída ao item 17 (*Faço perguntas cujas respostas exijam dos alunos a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto*) pode estar diretamente relacionada ao conhecimento dos professores sobre a conceituação de inferência, visto que essa pergunta de produto corresponde plenamente a tal conceituação.

Nas estratégias de preparação, podemos entender que os professores conhecem a relevância de haver uma preparação para a leitura. Oliveira, Minatel e Guimarães (2019) encontraram algo muito similar, quando os docentes defenderam a importância de construir condições para a leitura acontecer.

Das estratégias de integração, a mais relevante para trabalhar a produção de inferências, de acordo com o conhecimento dos professores, seria aquela que envolve a releitura (item 8). Parece que os professores acham que voltar no texto para buscar uma informação necessária à construção de sentido é adequado, o que está em conformidade com o que encontramos em Kleiman (2016a) e em Godoy, Braz e Passos (2019). Na contramão disso, está a estratégia que envolve uma seleção de informações do texto, ou seja, a produção de resumos (item 12). Esse achado em relação à produção de resumos traz um dado, no mínimo, curioso. Segundo Marcuschi (2005, p. 59), resumir é “uma das atividades mais comuns na escola e na vida diária”. À vista disso, mesmo sendo muito comum a produção de resumos na prática escolar, ela teve uma frequência de relevância menor em relação às demais estratégias de integração no que se refere à sua importância para o ensino de inferências. Isso talvez possa sinalizar que os professores até conhecem a produção de resumos como uma atividade a ser utilizada em sala de aula, porém eles não a associam ao ensino de inferências.

No que se refere às estratégias de verificação, os achados sinalizam que a maior atribuição de relevância foi dada àquelas estratégias que se referem a perguntas de processo (itens 5 e 7), cujo foco está na conscientização dos alunos sobre a própria produção de inferências. Em relação a isso, os professores declararam que o trabalho de verificação da própria compreensão feito mediante o emprego de perguntas de processo é muito ou totalmente relevante quando se deseja ensinar os alunos a inferirem. É importante destacar aqui que os itens 4 e 6 apresentaram uma polarização do conhecimento dos professores, ainda que a indicação de “muito ou totalmente relevante” tenha se sobressaído. O fato de haver uma dispersão nas declarações de relevância para esses itens pode acender um alerta quanto ao conhecimento que os professores têm a respeito da importância de ensinar aos alunos que a leitura é o resultado do que eles compreenderam do texto. Na verdade, como mencionamos, a leitura é o resultado da representação que os leitores constroem da significação global do texto (Oakhill; Cain; Elbro, 2017), sendo as inferências essenciais para se chegar à construção de tal representação.

Considerações finais

Por meio do que os professores declararam conhecer a respeito de ensino de inferências, conseguimos analisar como questões relacionadas à compreensão leitora e, mais especificamente, à inferência são concebidas pelos docentes. De uma maneira geral, é possível concluir que os professores conhecem tanto perguntas adequáveis ao ensino de inferências quanto estratégias de compreensão leitora que possuem relevância em tal ensino. Para além disso, podemos ainda deduzir que integra o conhecimento dos professores o fato de o trabalho com inferências em sala de aula demandar mais do que um reconhecimento de palavras e de extração de informações inscritas objetivamente no texto, o que se alinha diretamente ao que Oakhill, Cain e Elbro (2017) apresentam.

Contudo, esse aparente conhecimento dos professores nos trouxe importantes ponderações quando olhamos de forma mais profunda para cada pergunta ou estratégia que favorece o ensino de inferências. Assim, os resultados apontaram que há um conhecimento dos professores sobre perguntas inferenciais de coerência global, mas parece não haver tal conhecimento em relação às questões de inferências de coesão local. Isso pode sugerir que os professores entendem que a inferência envolve apenas o uso do conhecimento prévio de mundo, mas não os conhecimentos linguísticos. É claro que a ponderação que fizemos a esse respeito é uma hipótese que julgamos ser interessante de ser verificada em estudos futuros, pois, se

entendermos melhor o que os professores compreendem por inferir, poderemos perceber melhor o que eles conhecem sobre ensino de inferências.

Outro dado foi que o ensino da compreensão leitora deve envolver diferentes estratégias que ajudem o leitor a construir sentidos para o texto. Os professores, então, atribuíram relevância para as estratégias de elaboração, de perguntas de produto, de preparação, de integração e de verificação, demonstrando conhecer caminhos que podem desenvolver o estabelecimento de inferências. No entanto, observamos que ainda persiste entre eles a ideia de que as perguntas literais, aquelas em que os alunos localizam fatos e dados inscritos objetivamente no texto, ao lado do uso exclusivo de dicionário para entender as palavras desconhecidas, são estratégias relevantes para ajudar os alunos a construírem uma representação mental do texto lido. A atribuição de alta frequência a essas estratégias de entrave pode ser justificada talvez pela prática docente. Nesse ponto, evidencia-se um possível distanciamento do conhecimento dos professores daquilo que seria relevante para o ensino de inferências, posto que o uso dessas estratégias não contribui para desenvolver a compreensão leitora.

Por meio deste estudo, trouxemos à luz a discussão sobre a importância da produção de inferências para a formação de leitores proficientes e autônomos. Pudemos também destacar o fato de as inferências necessitarem de um ensino sistematizado. Conseqüentemente a isso, dispusemos estratégias de compreensão leitora e refletimos sobre elas como caminhos favoráveis para ensinar os alunos a estabelecerem inferências autorizadas pelo texto e a se tornarem leitores estratégicos que têm consciência dos processos que realizam para compreender o texto, bem como sabem lançar mão das estratégias de compreensão quando necessário para detectar e reparar dificuldades. Diante disso, entendemos que este estudo contribui para o campo da educação, apontando dados importantes sobre o ensino das inferências. Outra contribuição está na EEEI, que pode apoiar e orientar professores no tocante ao ensino de inferências, ampliando suas práticas, uma vez que, em tal instrumento, reunimos, com base na literatura, estratégias de compreensão leitora que podem contribuir para esse ensino, com exceção das estratégias de entrave.

A reflexão que estabelecemos diante dos nossos achados aponta para possibilidades de estudos futuros, cujo objetivo esteja justamente na verificação da existência de uma relação entre o que os professores declararam conhecer sobre ensino de inferências e o que de fato está presente nas suas práticas das salas de aula. Soma-se a isso o que Oakhill (2020) expressa em relação ao fato de a complexidade que envolve a compreensão leitora impor uma dificuldade para os professores saberem como ensinar com o propósito fundamental de desenvolver em seus alunos habilidades que os tornem capazes de compreender textos. Assim, os professores podem até conhecer perguntas inferenciais e estratégias que favorecem a produção de inferências, porém a hipótese de eles saberem como tratar didaticamente o que conhecem sobre ensino de inferências parece plausível de ser estabelecida e verificada.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório de Resultados do Saeb 2021*. Brasília, DF: Inep/MEC, v. 1, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 11, p. 489-503, 1999. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1008084120205.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARDOSO, Aline Casagrande Rosso; BACK, Ângela Cristina Di Palma; PAIM, Fernanda Regina Luvison. Concepções de leitura: o ponto de vista docente e a relevância do ato. *EDUCERE*, Paraná, p. 19755-19763, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/42456385/CONCEP%C3%87%C3%95ES_DE_LEITURA_O_PO_NTO_DE_VISTA_DOCENTE_E_A_RELEV%C3%82NCIA_DO_ATO. Acesso em: 20 mar. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 1-15. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Tradução Maria José Frias. 2. ed. Lisboa, Portugal: ASA, 2000. 320 p. Título original: *La compréhension en lectlite*.

GODOY, Dalva Maria Alves; BRAZ, Elaine Doroteia Hellwing; PASSOS, Márcia Martins dos. O ensino explícito da compreensão: os tipos e objetos de inferência. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de. (org.). *Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino*. São Paulo: Vetor, v. 2, 2019. p. 157-173.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016a. 155 p.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016b. 90 p.

KOPKE FILHO, Henrique. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.1590/%2Fs1413-85572002000100008>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático do Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996. 327 p. Título original: *L'art de lire*.

OAKHILL, Jane. Four decades of research into children's reading comprehension: a personal review. *Discourse Processes*, v. 57, n. 6, p. 402-419, 2020. Disponível em: <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/94397/>. Acesso em: 10 out. 2023.

OAKHILL, Jane, CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. *Compreensão de leitura: teoria e prática*. Tradução e adaptação Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017. 192 p. Título original: *Understanding and teaching Reading comprehension: a handbook*.

OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia; MINATEL, Magali Quintana Pouzo; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Concepções docentes sobre os fatores e processos que envolvem a compreensão leitora. *Letras de Hoje*, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, p. 191-201, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/32521>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SILVA, Cláudia Santos da. *Ensino de inferências: o que professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental conhecem*. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 235 p. Título original: Estrategias de lectura. E-book.

SOUZA, Ana Cláudia de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 143-159, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SPINILLO, Alina Galvão. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SPINILLO, Alina Galvão. (org.). *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 171-198.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 138-154. E-book.

Submetido em 18/05/2024

Aceito em 05/11/2024