



Cláudia Santos da Silva

**Ensino de inferências: o que professores
de 4º e 5º ano do ensino fundamental
conhecem**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Silvia Brilhante Guimarães

Rio de Janeiro
março de 2022



Cláudia Santos da Silva

**Ensino de inferências: o que professores
de 4º e 5º ano do ensino fundamental
conhecem**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Educação, do
Departamento de Educação, do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof.^a Silvia Brilhante Guimarães

Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Dalva Maria Alves Godoy

Departamento de Pedagogia – UDESC

Prof.^a Erica dos Santos Rodrigues

Departamento de Letras – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de março de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Cláudia Santos da Silva

Graduada e licenciada em Letras (português-latim) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja), em língua latina e em língua portuguesa. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem interesse principalmente nos seguintes temas: leitura; língua portuguesa; ensino; formação de professores.

Ficha Catalográfica

Silva, Cláudia Santos da

Ensino de inferências : o que professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental conhecem / Cláudia Santos da Silva ; orientadora: Silvia Brilhante Guimarães. – 2022.

140 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino. 3. Compreensão leitora. 4. Inferências. 5. Conhecimento do professor. I. Guimarães, Silvia Brilhante. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para meus pais, Del e Zefa,
Por serem meu amparo.

Agradecimentos

Aos meus pais, pessoas que a palavra amor não consegue descrever, por todo carinho, acolhimento e apoio neste período árduo de Mestrado, especialmente, no período de escrita da dissertação.

Ao Vinicius, meu amigo e amor, por me oferecer a escuta, por me fazer enxergar contrapontos nas nossas conversas, por me apoiar e aconselhar, por ser paciente e compreensivo, em resumo, por estar ao meu lado como um grande parceiro em cada momento dessa caminhada.

Às amigas com quem já partilhei muitos momentos de vida, por entenderem minha ausência imposta pela produção da pesquisa, mas, principalmente, por tornarem esse período mais leve ofertando-me conversas descontraídas repletas de boas risadas.

Às amigas Larissa e Kadja, presentes que o Mestrado me ofereceu, por formamos um trio de apoio, colaboração e troca. Sem vocês, todo o processo teria sido muito mais pungente.

À instituição secular onde trabalho e pela qual tenho enorme carinho e respeito, Colégio Pedro II, por incentivar a formação de seus profissionais, primando sempre por garantir a oferta de um ensino de excelência para todos.

Aos professores com quem trabalho, por termos momentos produtivos e enriquecedores de socialização de conhecimento, o que foi determinante para a escolha do meu objeto de estudo.

À minha turma de Mestrado, que mesmo convivendo de maneira remota soube construir laços e criar um espírito de grupo, no qual tínhamos espaço para conversas, risadas e apoio.

À professora Silvia Brilhante, minha orientadora, pelos diálogos sobre leitura e pelos momentos de orientação e direcionamento na minha formação como pesquisadora.

Às professoras que compõem minha banca de defesa, por aceitarem ler meu trabalho e trazerem contribuições que enriqueceram esta pesquisa. Em especial, à professora Erica dos Santos Rodrigues, por contribuir desde a leitura do projeto de pesquisa.

A todos os professores que aceitaram participar desta pesquisa, por contribuírem para avançarmos no entendimento sobre como os docentes concebem questões relacionadas à compreensão leitora e, mais especificamente, às inferências.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, por oferecer aos alunos um espaço de socialização de conhecimento sobre a educação. Com enorme destaque ao corpo docente que integra esse Programa, em especial, aos professores Rosália Duarte, Pedro Teixeira, Patrícia Coelho, Zena Eisenberg e Silvana Mesquita, com os quais vivi ricos momentos de troca e construção de conhecimento durante as aulas.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE), pelas ricas contribuições desde a construção do meu projeto de pesquisa até a elaboração desta dissertação.

Ao professor Dirceu Silva, pessoa especial que me acolheu nesse processo de construção da pesquisa, a quem a designação de professor foi, aos poucos, substituída pela de amigo. Gratidão pelos diálogos, trocas e conhecimento partilhado.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos que viabilizaram a realização do curso e, conseqüentemente, a produção deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Silva, Cláudia Santos da; Guimarães, Silvia Brilhante. **Ensino de inferências**: o que professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental conhecem. Rio de Janeiro, 2022. 140p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Ler com vista a alcançar a compreensão ainda é uma dificuldade a ser superada por muitos alunos. A compreensão leitora e, mais especificamente, as inferências precisam se tornar objeto de ensino, cujo propósito seja formar leitores capazes de produzir sentido para o que leem. Assim, se as inferências demandam um ensino sistematizado, nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar e descrever o conhecimento dos 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 um formulário eletrônico contendo os instrumentos: 1) questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais; 2) Escala de Estratégias para Ensino de Inferências (EEEI); 3) questionário de perfil dos docentes. Os achados receberam um tratamento quantitativo, e se estruturou a análise dos dados em duas etapas: análise fatorial exploratória e análise das frequências de respostas. Os resultados foram discutidos à luz da teoria cognitiva da leitura. De uma maneira geral, os resultados referentes às perguntas inferenciais e não inferenciais, bem como às estratégias de compreensão leitora apontaram que os professores conhecem tanto perguntas adequáveis ao ensino de inferências quanto estratégias de compreensão que possuem relevância em tal ensino. À vista desse conhecimento dos professores, uma perspectiva de ensino de compreensão que entende a leitura como uma atividade de produção de sentido se sobressaiu. Sobre a realização de perguntas, os professores declararam conhecer perguntas de processo e de produto, não se restringindo às perguntas literais. A importância dos conhecimentos prévios do leitor para o ensino de inferências parece integrar o conhecimento dos professores. Por meio desta pesquisa, foi possível ressaltar e discutir a importância

da produção de inferências para a formação de leitores proficientes e autônomos, bem como dispor estratégias de compreensão leitora e refletir sobre elas como caminhos favoráveis para ensinar os alunos a estabelecerem inferências autorizadas pelo texto. Por fim, através 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.

Palavras-chave

Ensino; compreensão leitora; inferências; conhecimento do professor.

Abstract

Silva, Cláudia Santos da; Guimarães, Silvia Brilhante (Advisor). **Teaching inferences: what 4th and 5th grade elementary school teachers know.** Rio de Janeiro, 2022. 140p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Reading with a view to achieving comprehension is still a difficulty to be overcome by many students. Reading comprehension and, more specifically, inferences need to become an object of teaching, whose purpose is to form readers capable of producing meaning for what they read. Thus, if inferences demand a systematized teaching, our objective with this research was to analyze and describe 4th and 5th grade teachers' knowledge about the teaching of inferences. In this study, 67 teachers who work or have worked in the 4th and/or 5th grade in schools of Rio de Janeiro participated. These teachers answered an electronic form containing the following instruments: 1) a questionnaire about the types of inferential and non-inference questions; 2) the Inferential Teaching Strategies Scale (EEEI); 3) a questionnaire about the teachers' profile. The findings received a quantitative treatment, and the data analysis was structured in two stages: exploratory factor analysis and analysis of the frequency of responses. The results were discussed in the light of the cognitive theory of reading. In general, the results concerning inferential and non-inference questions, as well as reading comprehension strategies, indicated that teachers know both questions suitable for teaching inferences and comprehension strategies that have relevance in such teaching. In view of this teachers' knowledge, a comprehension teaching perspective that understands reading as a meaning-making activity stood out. Regarding questioning, the teachers stated that they were familiar with process and product questions, not restricted to literal questions. The importance of the reader's prior knowledge to teach inferences seems to be part of the teachers' knowledge. Through this research, it was possible to highlight and discuss the importance of the production of inferences for the formation of proficient and autonomous

readers, as well as to have reading comprehension strategies and reflect on them as favorable ways to teach students to establish inferences authorized by the text. Finally, through what the teachers declared they knew about the teaching of inferences, we were able to analyze how issues related to reading comprehension and, more specifically, to inference are conceived by the teachers.

Keywords

Teaching; reading comprehension; inferences; teacher knowledge.

Sumário

1	Introdução	16
2	Considerações teóricas relacionadas à compreensão leitora	21
2.1.	Compreensão: produto da construção de sentido	21
2.2.	A compreensão como uma complexidade de processos	28
2.3.	Inferências: uma leitura nas entrelinhas	35
3	A inferência como objeto de ensino	43
3.1.	As estratégias de compreensão leitora no ensino de inferências.....	49
3.2.	O professor no ensino de inferências	63
4	Método	68
4.1.	Participantes	68
4.2.	Instrumentos	71
4.2.1.	Instrumento I – Questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais	72
4.2.2.	Instrumento II – Escala de Estratégias para Ensino de Inferências.....	74
4.2.3.	Instrumento III – Questionário de perfil dos docentes.....	79
4.3.	Procedimentos	79
4.4.	Análise dos dados.....	81
4.5.	Aspectos éticos.....	82
5	Resultados	84
5.1.	Análise fatorial exploratória.....	84
5.2.	Análise das frequências de respostas às medidas relativas ao conhecimento dos professores sobre o ensino de inferências (instrumentos I e II)	92

6	Discussão	96
6.1.	Sobre a adequabilidade de diferentes tipos de perguntas ao ensino de inferências (resultados do instrumento I)	97
6.2.	Sobre a relevância de estratégias didáticas para o ensino de inferências (resultados do instrumento II)	100
7	Considerações finais.....	112
8	Referências bibliográficas.....	118
9	Apêndices e Anexo	124
9.1.	Apêndice A – Instrumentos para a coleta de dados on-line	124
9.2.	Apêndice B – Convite enviado via <i>WhatsApp</i>	135
9.3.	Apêndice C – Convite publicado no <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i>	136
9.4.	Apêndice D – Convite enviado por e-mail.....	137
9.5.	Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
9.6.	Anexo A – Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	140

Lista de Figuras

Figura 1 – Horizontes de compreensão textual.....	25
Figura 2 – Extensão do MSL.....	32
Figura 3 – Classificação das inferências.....	42

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Fatores retidos e variância.....	85
Tabela 2 – Matriz rodada pelo critério <i>varimax</i>	86
Tabela 3 – Valores do coeficiente de alfa de Cronbach calculado para cada fator.....	92
Tabela 4 – Distribuição de frequência das respostas referentes à adequabilidade de oito tipos de perguntas ao ensino de inferências.....	93
Tabela 5 – Distribuição de frequência das estratégias que podem ser utilizadas para ensinar inferências.....	94

Lista de Quadros

Quadro 1 – Conhecimentos que integram as estruturas cognitivas do leitor.....	23
Quadro 2 – Perfil dos participantes.....	70
Quadro 3 – Texto narrativo.....	72
Quadro 4 – Perguntas inferenciais e não inferenciais a respeito do texto narrativo.....	74
Quadro 5 – Estratégias de compreensão leitora.....	76

1 Introdução

Viver numa sociedade grafocêntrica em que a leitura é uma atividade elementar se torna um desafio para as crianças desde muito cedo. Para agir com autonomia nessa sociedade em que a leitura é precípua para o exercício da cidadania, faz-se necessário aprender a ler, sendo impostas desvantagens para os que não conseguem alcançar tal aprendizagem (SOLÉ, 2014). Pelas palavras de Coscarelli (2002a), formar bons leitores é atribuição da escola, que tem o papel de preparar os indivíduos para a vida. No entanto, ainda que tal formação seja um dos objetivos prioritários que a escola possui, ela também é uma de suas múltiplas dificuldades (SOLÉ, 2014).

Essa dificuldade fica exposta, por exemplo, quando observamos os resultados alcançados por estudantes brasileiros em avaliações de larga escala. Se olharmos para as médias dos testes de língua portuguesa obtidas por alunos de 5º ano do ensino fundamental no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos anos de 2017 e 2019, verificamos que a média de proficiência nacional (215 pontos) foi equivalente nos dois referidos anos (Brasil. Inep, 2019; 2020). Por proficiência média, entende-se o cálculo da média dos valores obtidos em leitura por todos os estudantes que participaram do teste no território brasileiro.

Para entendermos um pouco melhor o que representa essa pontuação, precisamos mencionar alguns princípios que estruturam o teste em larga escala de língua portuguesa no Saeb. Primeiro, por meio desse teste, objetiva-se aferir a proficiência em leitura dos alunos, atribuindo-lhes níveis de desempenho conforme o domínio das seguintes habilidades: “reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” (Brasil. Inep, 2019, p.24). Segundo, essas habilidades são reunidas em intervalos, denominados níveis de proficiência que compõem a escala Saeb. Por fim, essa escala de desempenho aloca a proficiência leitora em níveis progressivos de conhecimento, que variam de 0 a 500 pontos, com média de 250, cuja lógica é a de

que, quanto mais o estudante avança na escala, mais ele tem competência e habilidade em língua portuguesa. No caso do 5º ano, os níveis vão de zero a nove, correspondendo o menor nível à pontuação de zero (não especifica habilidades desenvolvidas) a 125 pontos e o maior (nível 9) à pontuação igual ou superior a 325, com intervalo entre um nível e outro de 25 pontos.

Em conformidade com o que foi exposto, os 215 pontos obtidos nos dois últimos testes realizados permitem localizar a média nacional em proficiência leitora num nível mediano das habilidades desenvolvidas. A conclusão a que chegamos diante disso é que a proficiência em leitura entre os alunos de 5º ano é regular desde 2017. Isso nos leva a pensar sobre a proficiência leitora de nossos alunos, posto que se a média nacional equivale a um nível regular, faltaria aos estudantes, possivelmente, desenvolverem habilidades de níveis subsequentes, o que interfere diretamente na proficiência leitora desejada para os alunos.

Essa apresentação do resultado obtido por alunos de 5º ano do ensino fundamental numa avaliação em larga escala logo na introdução da presente dissertação teve o propósito de suscitar uma reflexão acerca do ensino de leitura realizado no território brasileiro e, por conseguinte, contextualizar nosso problema de pesquisa. Sem preterir todo o debate que envolve esse tipo de avaliação e, entendendo que seus resultados devem ser utilizados como ferramenta para se buscar uma equidade e um ensino eficaz para todos (BONAMINO e SOUSA, 2012; FREITAS, 2004; 2012), o que vem à tona quando olhamos para os dados apresentados anteriormente é que a leitura, ou melhor, o ensino da leitura ainda hoje é um problema educacional, mas também político e social.

À vista disso, todos nós, profissionais que trabalhamos com a educação e, mais especificamente, com o ensino de leitura no Brasil, podemos tomar os dados apresentados para fomentar reflexões no campo educacional. É, nesse sentido, que nos apoiamos nos resultados obtidos no Saeb por alunos de 5º ano do ensino fundamental para contextualizar nosso problema de pesquisa.

Diante do cenário apontado pela média de proficiência nacional dos alunos em língua portuguesa, torna-se premente que haja um investimento no ensino de leitura dentro da prática escolar. Contudo, somos levados a pensar que isso já acontece nas escolas. É nesse ponto que está nosso interesse de investigação, pois

tradicionalmente a leitura é entendida e trabalhada no espaço escolar como uma identificação de informações inscritas objetivamente no texto. Essa conceitualização a respeito do que é leitura é equivocada e, tal como Solé (2014) apresenta, estaria nela o problema que inviabiliza a formação de leitores proficientes.

Com efeito, o entendimento que se precisa ter sobre a leitura é o de que ela é uma atividade cognitiva em que o leitor é responsável por produzir sentidos para um texto que lê. Assim, 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 vai demandar um ensino sistematizado. Isso porque a habilidade de produzir inferências é uma das competências cruciais para o leitor alcançar a compreensão do que lê.

Posto isto, nosso objeto de estudo envolve justamente o conhecimento dos professores sobre o ensino de inferências, levando-nos a formular a seguinte pergunta de pesquisa: O que professores de 4º e 5º ano que atuam ou já atuaram no ensino fundamental conhecem a respeito de as inferências serem tomadas como objeto de ensino? Em decorrência de tal pergunta, estabelecemos como objetivo geral da presente pesquisa analisar e descrever o conhecimento de professores dos referidos anos de escolarização a respeito de ensinar a inferir.

No presente estudo, tomaremos como base referenciais teóricos orientados por uma concepção cognitiva de leitura. Assim, dialogaremos com diversos autores que investigaram a leitura a partir de uma perspectiva cognitiva, dentre eles: Oakhill (1984, 2020), Gough e Tunmer (1986), Hoover e Gough (1990), Gough et al. (1996), Morais (1996, 2013), Giasson (2000), Coscarelli (2002a, 2002b), Spinillo (2013, 2015), e Oakhill et al. (2017),

Parece-nos interessante esclarecer aqui a escolha que fizemos por utilizar igualmente como referencial dois outros pesquisadores que entendem a leitura essencialmente como um ato social no qual leitor e autor interagem via texto, são eles: Marcuschi (2005, 2008) e Kleiman (2016a, 2016b). Essa escolha decorreu primeiro do fato de reconhecermos que ambos trouxeram significativas contribuições para pensarmos a compreensão leitora no contexto brasileiro, depois

porque os próprios autores em suas falas não negam a relevância da leitura enquanto ato cognitivo. Na verdade, Kleiman (2016b) na apresentação comemorativa de seu livro esclarece que, quando o assunto é leitura, teorias cognitivas e aquelas que têm na dimensão interacional seu princípio norteador ocupam espaços comuns, entrecruzando-se; ao passo que Marcuschi (2008) defende que a hipótese sociointeracional que perpassa as teorias centrais de seu livro tem uma base cognitiva. Diante disso, entendemos que a presença desses autores não trará inconsistência teórica para este estudo.

A presente dissertação foi organizada em seis partes. No primeiro capítulo, buscamos conceituar compreensão leitora e inferência com base na concepção cognitiva de leitura, bem como tecemos considerações teóricas a respeito dos processos envolvidos na leitura apresentando a contribuição de dois componentes da leitura (reconhecimento de palavras e compreensão de língua) para a compreensão. Os diferentes tipos de inferências, suas denominações e classificações também foram apresentados neste capítulo.

O capítulo 2 apresenta a inferência como objeto de ensino, tendo sido tecidas algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado com a leitura na prática escolar. A esse trabalho, contrapomos o que acreditamos que deve perpassar o ensino de inferências, o que nos levou a apresentar estratégias de compreensão leitora como favoráveis caminhos didáticos para os professores desenvolverem habilidades inferenciais em seus alunos. Por fim, abordamos o professor dentro desse ensino de inferências, elucidando que ele deve ser responsável por mediar um trabalho pedagógico que permita seus alunos utilizarem as estratégias de compreensão leitora na sala de aula por meio de atividades sistematizadas, cujo objetivo precisa ser o de tornar os alunos cada vez mais autônomos e conscientes em relação aos sentidos que constroem para os textos.

O terceiro capítulo traz o delineamento metodológico do presente estudo. Com isso, estão contidas nele informações sobre os participantes da pesquisa, os instrumentos que elaboramos e utilizamos para coletar os dados, os procedimentos de coleta de dados, a análise desses dados que recebeu um tratamento quantitativo e os aspectos éticos considerados nesta pesquisa.

Nos capítulos 4 e 5, apresentamos, respectivamente, os resultados encontrados em nosso estudo divididos em dois momentos conforme os achados provenientes de dois dos nossos instrumentos de pesquisa e a discussão desses resultados. Todas as discussões tecidas a respeito do conhecimento dos professores sobre ensino de inferências também foram organizadas em duas partes de acordo com a distribuição de frequência das respostas atribuídas a cada uma das questões presentes em dois dos nossos instrumentos. No sexto e último capítulo, apresentamos as considerações finais a que chegamos a partir do estudo realizado.

2

Considerações teóricas relacionadas à compreensão leitora

Neste capítulo, apresentaremos de forma sistemática conceitos fundamentais que abrangem a compreensão leitora e, mais especificamente, a inferência dentro de uma concepção cognitiva de leitura. Nesse caso, iremos dialogar com autores como Oakhill (1984, 2020), Gough e Tunmer (1986), Hoover e Gough (1990), Gough et al. (1996), Morais (1996, 2013), Cain e Oakhill (1999), Oakhill e Yuill (1996), Giasson (2000), Coscarelli (2002a, 2002b), Spinillo (2008, 2013), Roazzi et al. (2015), Gomes e Boruchovitch (2015) e Oakhill et al. (2017).

Nosso propósito com as considerações teóricas tecidas aqui é demonstrar como o termo compreensão pode significar tanto o produto de uma representação de significação do texto à qual se chega após a leitura quanto os processos que a leitura envolve para se alcançar tal produto. Diante disso, primeiro vamos apresentar o que propõem a teoria cognitiva sobre a leitura como uma atividade de construção de sentido e, em seguida, vamos olhar para os processos envolvidos na leitura, tomando como base um modelo que apresenta os componentes da compreensão. Por fim, trataremos da inferência, uma das competências que faz parte desse modelo e é necessária para que o leitor consiga construir um sentido coerente para o texto lido.

2.1.

Compreensão: produto da construção de sentido

ato de apreender o conteúdo de um texto escrito

Dicionário Houaiss da língua portuguesa

Refletir sobre leitura pode parecer um tanto evidente em um estudo cujo foco está na compreensão leitora. No entanto, acreditamos que o proveito dessa reflexão

reside no fato de ela funcionar como um embasamento necessário para estear a presente pesquisa. A acepção para o verbete leitura enxertada no início desta subseção foi, então, intencionalmente enxertada, uma vez que, a partir dela, entendemos ser possível iniciar e, ao mesmo tempo, fomentar a reflexão pretendida.

O vocábulo “apreender” denota justamente “compreender”. Diante disso, ganha destaque um aspecto relacionado à leitura: “ler sem sentido é impossível” (GOMES e BORUCHOVITCH, 2015, p.106). Na verdade, conforme afirma Morais (1996), a leitura precisa sempre ter como objetivo a compreensão do material escrito. Essa maneira de entender a leitura alicerçará a presente pesquisa, levando-nos a empregar os termos leitura e compreensão leitora como sinônimos.

Essa sinonímia ganhou espaço progressivo nas investigações sobre leitura que ocorreram do último quartil do século XX para cá. Segundo Giasson (2000), até então, leitura era entendida como a capacidade que o leitor tinha de decodificar palavras. Pensava-se que, quanto mais automaticamente se decodificasse, mais se compreenderia o material lido, afinal o sentido residia no texto e bastava ao leitor procurá-lo. Contudo, o conceito de leitura presente em variados estudos sobre compreensão (MORAIS, 1996, 2013; GIASSON, 2000; COSCARELLI, 2002a, 2002b; MARCUSCHI, 2008; PERFETTI e ADLOF, 2012; SOLÉ, 2014; GOMES E BORUCHOVITCH, 2015; ROAZZI et al., 2015; SPINILLO, 2015; KLEIMAN, 2016a, 2016b; OAKHILL et al., 2017) ganhou um novo sentido ao se referir a uma atividade cognitiva em que o leitor se serve do texto, dos seus conhecimentos e da sua intenção de leitura para produzir sentido para o material gráfico que tem diante de si. À vista disso, compreender pode ser entendido como

atribuir significados, criar uma rede e relações entre os enunciados, integrando as informações neles contidas e as partes que o compõem, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes; organizá-las mentalmente construindo ou reconstruindo conhecimentos (GOMES E BORUCHOVITCH, 2015, p.102).

Todas essas ações descritas acima para definir o processo de compreensão estão diretamente relacionadas ao leitor, posto que é sua a responsabilidade por gerar a compreensão daquilo que é lido. Por mais que um texto traga a intenção do autor, o conteúdo que ele deseja transmitir, bem como a estrutura que escolheu para fazer isso (GIASSON, 2000), o sentido não está arraigado em suas linhas. Cabe ao

leitor o papel de criar um sentido para o texto, sendo que, para isso, ele precisa, nas palavras de Coscarelli (2002b, p.11) combinar “pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o [seu] conhecimento”. Unimo-nos aqui a Kleiman (2016b, p.15, grifo da autora) e a uma série de outros autores que entendem a compreensão leitora como “um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*”.

Um breve esclarecimento sobre o que é o conhecimento prévio do leitor a que estamos nos referindo pode advir de Solé (2014, p.85) quando ela elucida que tal conhecimento não corresponde “ao fato de ele [leitor] ‘saber’ o conteúdo do texto”. Em complementação a isso, Giasson (2000) nos apresenta que os conhecimentos prévios, necessários ao processo de compreensão, integram as estruturas cognitivas do leitor e se dividem em conhecimentos sobre a língua e conhecimentos sobre o mundo. No Quadro 1, apresentamos esquematicamente esses conhecimentos, a fim de identificar como cada um é constituído.

Quadro 1 – Conhecimentos que integram as estruturas cognitivas do leitor

Conhecimentos sobre a língua	Conhecimento fonológico	É o que nos permite distinguir os fonemas pertencentes a uma língua.
	Conhecimento morfosintático	Relaciona-se à organização das palavras numa frase, bem como às relações coesivas entre elementos formais do texto. No caso da língua portuguesa, a ordem dos elementos na frase impacta no sentido.
	Conhecimento semântico	Corresponde ao vocabulário e aos seus respectivos significados.
	Conhecimento pragmático	Envolve as características de uso da linguagem, por exemplo, as motivações psicológicas dos falantes, as reações dos interlocutores, os tipos socializados da fala, etc.
Conhecimentos sobre o mundo		Diz respeito às experiências variadas que os leitores já vivenciaram. Ouvir sobre as experiências de outras pessoas também aumenta a bagagem de conceitos e vocabulários sobre o mundo que nos rodeia.

Fonte: Elaborado com base em Giasson (2000).

É importante mencionar que os conhecimentos apresentados acima não são exclusivos da leitura. Na verdade, segundo Kleiman (2016a), eles possuem uma forte correlação com a leitura, o que possibilita que sejam utilizados em tal

atividade. Além disso, esses conhecimentos são adquiridos pelos leitores no decurso de suas vidas. O leitor, então, acumula os referidos conhecimentos das diversas experiências que viveu ou ouviu, bem como de seu contato com a língua enquanto leitor e ouvinte/falante (GOMES e BORUCHOVITCH, 2015), o que faz com que duas questões emergjam: 1) quanto mais conhecimento se acumula, mais chance o leitor tem de alcançar a compreensão na leitura (GIASSON, 2000); 2) os conhecimentos possuídos pelos leitores serão diferentes, logo os sentidos do texto produzidos serão igualmente diferentes.

A primeira questão chama atenção para o fato de que “a capacidade de compreender texto é uma competência que continua se desenvolvendo durante a vida adulta” (OAKHILL et al., 2017, p.10). Assim, espera-se que o leitor se torne cada vez mais preparado para lidar com textos e seja cada vez mais capaz de assumir o controle de seu processo de compreensão, o que, por exemplo, envolve saber acionar os conhecimentos prévios apropriados diante do texto que se está lendo (SPINILLO, 2015).

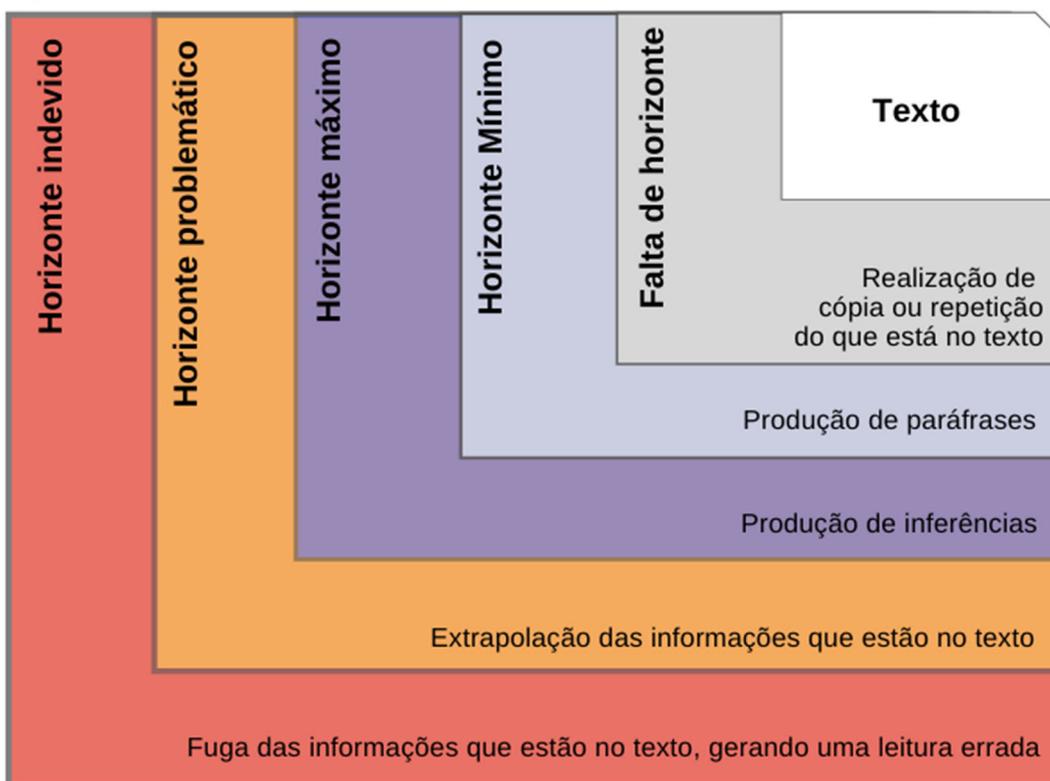
Na segunda questão, avulta-se a ideia de que um mesmo texto permite realizar muitas leituras (MARCUSCHI, 2008), haja vista que o leitor, ao ativar seus conhecimentos prévios relevantes para sua leitura, experiencia certa margem de criatividade e liberdade autorizadas pelo texto. No entanto, toda essa criatividade e liberdade também são assistidas pelo texto que irá impor limites ao leitor, pois “não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto” (Ibid., p.257).

Se um texto permite, até certo ponto, inúmeras leituras, cabe ao leitor encontrar a coerência do texto enquanto estiver construindo sentido para o que está lendo. Kleiman (2016b) faz menção a dois possíveis caminhos que o leitor dispõe para buscar tal coerência. O primeiro se relaciona exatamente à ativação de conhecimentos prévios, pois, num movimento de previsão, o leitor precisa acionar os próprios conhecimentos desde que tudo esteja condizente com o material fornecido pelo texto. O segundo é o estabelecimento de objetivos para a leitura, pois o leitor pode buscar um texto para lê-lo com propósitos diversos, bem como a própria estrutura do texto, por si só, já pode direcionar o objetivo de leitura, por

exemplo, um poema e uma receita culinária pressupõem objetivos diferentes da parte do leitor, o que impacta as múltiplas leituras autorizadas pelo texto. Coscarelli (2002b, p.11) aponta que o objetivo da leitura vai determinar diversos processos que o leitor precisa fazer na busca pela compreensão, configurando-se, por isso, como “um dos fatores que têm muita influência na construção do sentido do texto”.

A proposição de que a compreensão é o produto de uma significação construída pelo leitor para o texto pode ser mais bem esclarecida pelos cinco horizontes de compreensão textual que encontramos em Marcuschi (2008). A Figura 1 ilustra o que acontece no processo de compreensão por meio desses horizontes.

Figura 1 – Horizontes de compreensão textual



Fonte: Elaborado com base em Marcuschi (2008, p. 258).

A designação “falta de horizonte” é uma indicação de que a compreensão provavelmente não consegue se estabelecer quando a atividade de leitura está voltada somente para a cópia ou repetição de informações objetivamente inscritas no texto. O horizonte mínimo também é marcado por uma repetição das

informações que estão no texto, porém, dessa vez, o leitor usa outras palavras para fazer tal repetição (paráfrase), o que evidencia uma produção de sentido ainda diminuta. Nesses dois horizontes, é possível perceber que a atividade de leitura está muito presa à identificação das informações que estão no texto e, com isso, a compreensão, objetivo da leitura, acaba sendo prejudicada. Se caminharmos na direção do próximo horizonte, vamos perceber que a compreensão leitora e a atuação do leitor nesse processo vão se ampliando.

Nesse sentido, o horizonte máximo corresponde a perspectiva em que a compreensão leitora consegue ser plenamente alcançada, pois nele o leitor produz sentido para o que leu “pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto” (MARCUSCHI, 2008, p.259). Diante disso, fica claro que a leitura, em tal horizonte, vai além de uma cópia ou de uma repetição feita com o uso de outras palavras, na verdade, a leitura se relaciona a um olhar para as entrelinhas do texto, que, conseqüentemente, leva a uma produção de inferências. Perceba que esse horizonte se alinha ao que já mencionamos até o momento sobre compreensão leitora. Além disso, ao ser representado pela produção de inferências, abarca nosso interesse de investigação, o que nos levará a retomá-lo em outros momentos do presente estudo.

Os horizontes subsequentes vão se distanciando do princípio de coerência tão essencial quando se trata de buscar a compreensão do que é lido, pois, não à toa, o horizonte anterior foi classificado como “máximo”. Assim, o próximo horizonte é problemático, porque, nele, o leitor começa a se distanciar dos limites de significação que o texto impõe, visto que é onde o leitor vai colocar em cena suas opiniões, crenças e valores pessoais, gerando uma compreensão que, embora não seja incorreta, é limítrofe àquilo que o texto autoriza como coerente. Essa caminhada rumo à extrapolação vai acontecer de fato no chamado horizonte indevido, onde a leitura se torna incoerente ou, nas palavras de Marcuschi (2008), errada, já que a compreensão se afasta totalmente do texto e atinge uma área indevida. Esses dois últimos horizontes nos permitem confirmar que, como dito anteriormente, um texto está sempre aberto a múltiplas leituras, porém ele igualmente impõe limites à compreensão, cabendo ao leitor manter a coerência.

Diante do exposto até aqui, é possível admitir que o leitor, ao final da atividade de leitura, só alcança o produto da produção de sentido se o que ficou na sua mente não for a versão literal do texto, mas o que ele compreendeu, ou seja, a “representação global da significação do texto” (OAKHILL et al., 2017, p.22). Nesse sentido, compreender é construir uma ou mais representações mentais da mensagem do texto (PERFETTI e ADLOF, 2012). Contudo, como mencionamos, essas representações nem podem se limitar a horizontes que não chegam à compreensão nem podem alcançar horizontes que a extrapolam. Com efeito, essas representações precisam ser coerentes ao material lido para que se atinja o ponto em que a “compreensão ‘estala’” (OAKHILL et al., 2017, p.8).

A construção de uma representação coerente e integrada do texto acontece por meio de um modelo mental. Uma definição desse modelo pode ser encontrada em Oakhill et al. (2017, p.7) que afirmam se tratar de “uma representação mental que se cria a partir de informações do mundo real ou imaginado – isto é, uma representação resumida do que o compreendedor leu (ou ouviu ou viu)”. Segundo Warren (2013), a construção de tais modelos se justifica na medida em que a interpretação requer mais do que uma integração de palavras e estruturas linguísticas expressas na superfície do texto. Na verdade, o leitor precisa ter consciência que ele só alcançará a compreensão de um texto se realizar

uma série de operações construtivas decorrentes de um processo ativo de troca e integração entre os dados, os conhecimentos já presentes na bagagem cultural do leitor e os conhecimentos posteriormente adquiridos no ato da leitura, pelas operações inferenciais de preenchimento e interpretação ou pela extrapolação de noções não diretamente presentes no texto (ROAZZI et al., 2015, p.64-65).

Observe que, a compreensão enquanto produto de uma representação mental adequada ao texto lido, vai demandar do leitor uma série de operações para se realizar. É exatamente, nesse ponto, que a compreensão se aproxima de ser entendida enquanto um processo. Passemos, então, aos processos envolvidos na compreensão.

2.2.

A compreensão como uma complexidade de processos

Para chegar a uma representação mental coerente e integrada do texto, autores, por exemplo, como Gough et al. (1996), Morais (1996; 2013), Giasson (2000), Kleiman (2016a, 2016b) e Oakhill et al. (2017) ressaltam que o leitor precisa realizar uma variedade de processos cognitivos. Conforme nos apresenta Morais (1996), esses processos são altamente complexos e, em grande parte, automáticos e não conscientes por parte do leitor.

Gough et al. (1996) se referem a tal complexidade através de uma apresentação dos seguintes subprocessos a serem coordenados pelos leitores: 1) o leitor, após a fixação da página impressa, precisa ser capaz de transformar um conjunto de letras, aparentemente sem sentido, em algo reconhecível, ou seja, ele precisa reconhecer adequadamente as palavras; 2) o leitor precisa decidir o que a palavra significa, ativando o significado mais apropriado diante do contexto; 3) o leitor precisa determinar a função sintática das palavras e, na sequência, determinar como elas se relacionam, bem como ligar frases umas às outras, isto é, ele deve analisar as sentenças; 4) o leitor precisa determinar o significado das sentenças, o que vai demandar dele o estabelecimento de inferências, pois este é o caminho para ligar ideias do texto e estas com seus conhecimentos prévios na busca pela construção da representação do significado da sentença.

Diante do exposto, fica evidente que a compreensão leitora envolve não só o reconhecimento de palavras mas também “nossas competências lexicais (isto é, nosso conhecimento do sentido das palavras), além de processos de análise sintática e de integração semântica; utilizamos até nosso conhecimento do mundo, nossa experiência pessoal” (MORAIS, 1996, p.114). Em face de toda essa complexidade para produzir uma representação mental coerente com o texto lido, Gough et al. (1996) e Morais (1996; 2013) fazem referência à existência de alguns processos que não são específicos da compreensão, mas que conduzem à compreensão. Isso se torna mais claro quando observamos a divisão dos processos em duas partes,

conforme salientam Gough et al. (1996): processos que são exclusivos da compreensão leitora (decodificação) e processos que são compartilhados com a língua falada (compreensão linguística ou de língua). Dessa forma, a leitura é apresentada sob a presença de dois componentes principais que se mostram úteis para entender os processos envolvidos na compreensão de textos (OAKHILL et al., 2017).

A proposta de entender os processos cognitivos presentes na leitura por meio da análise de seus componentes, conforme Mota (2019) sugere como um caminho adotado por estudos da psicologia cognitiva, foi a escolha que fizemos no presente trabalho. Nesse sentido, partimos do Modelo Simples de Leitura ou MSL (GOUGH e TUNMER, 1986; HOOVER e GOUGH, 1990) que trata da contribuição dos dois referidos componentes da leitura (decodificação e compreensão linguística) para a compreensão.

Segundo o MSL, para uma leitura de qualidade ser alcançada, faz-se necessária a presença desses dois componentes, haja vista que nenhum deles é suficiente individualmente, na verdade, tem-se entre eles uma relação de equivalência. É o fato de esse modelo propor somente dois componentes como necessários para se alcançar a compreensão que lhe é atribuída a característica de simples, mas isso não significa que a complexidade do processo de compreensão, já mencionada, esteja sendo ignorada. Mota (2019), pelo contrário, referencia que o MSL é suficientemente abrangente e pertinente para explicar a leitura, sendo, por isso, ainda muito empregado em estudos sobre compreensão leitora mesmo após 30 anos de ter sido formulado.

Hoover e Gough (1990) apresentam que os componentes decodificação e compreensão linguística se estruturam em um princípio multiplicativo, no qual nenhum deles pode ser igual a zero, pois, se um dos fatores assim o for, o produto deles também será, o que corresponderá a uma leitura não eficaz. Para exemplificar, podemos utilizar a fórmula matemática D (decodificação) \times CL (compreensão linguística) = L (compreensão de leitura), na qual, se D ou CL for zero, L será zero.

O MSL, ao ser estruturado nesse princípio multiplicativo, imputa uma essencialidade à decodificação e à compreensão de língua. Entretanto, tal modelo

também prevê uma dissociação entre esses dois componentes da leitura. Oakhill et al. (2017, p, 12) esclarecem que “problemas com um componente podem ocorrer independentemente de problemas com o outro” e exemplificam que um leitor, mesmo reconhecendo as palavras, pode ser um compreendedor menos competente caso ele não tenha as competências necessárias para os processos envolvidos na compreensão de língua.

A referida dissociação foi demonstrada por Oakhill e Yuill (1996) ao investigarem três competências do âmbito da compreensão de língua (a inferência, o monitoramento e o conhecimento da estrutura do texto) como possíveis causas para as dificuldades de compreensão leitora de crianças que reconheciam as palavras com precisão e tinham um vocabulário normal. Os resultados desse estudo confirmaram que a compreensão leitora deficitária melhorava quando se desenvolvia essas competências nos alunos. Isso comprova que tais componentes são independentes quanto às competências envolvidas na realização de cada um deles (OAKHILL et al., 2017). Em consideração a isso, vamos olhar individualmente para as competências vinculadas nesses dois componentes.

No MSL, o componente decodificação é definido por Hoover e Gough (1990) como o reconhecimento eficiente de uma palavra. Existem dois caminhos de processamento para se alcançar tal reconhecimento. No primeiro, o leitor faz uma conversão da letra em som por meio da aplicação do princípio alfabético (decodificação propriamente dita). No segundo, o leitor lança mão de uma automatização da leitura das palavras, que é quando o leitor mais experiente reconhece “de maneira automática e obrigatória” (MORAIS, 2013, p.14) uma palavra assim que seus olhos “caem” sobre ela, não sendo possível impedir tal reconhecimento.

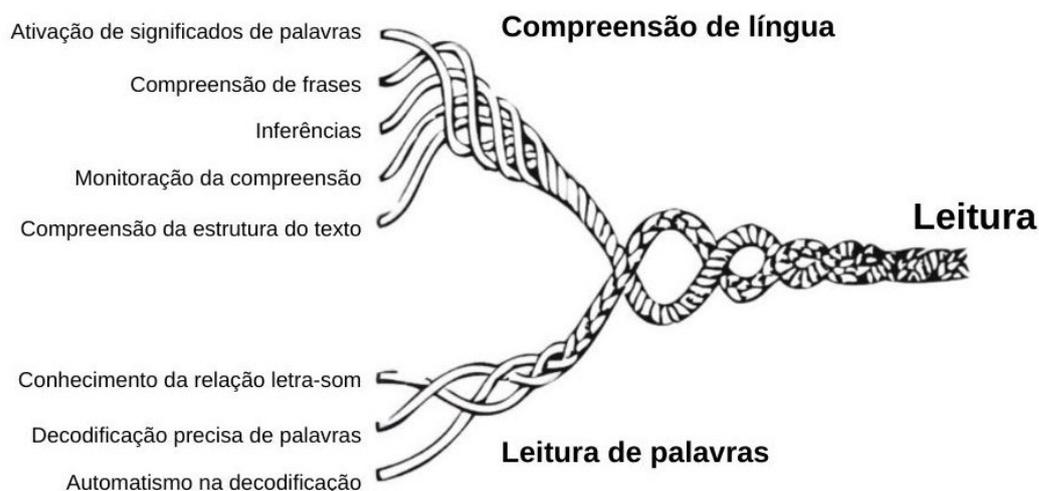
Posto isto, podemos mencionar que o que está em ênfase no MSL é que o leitor seja capaz de, a partir de uma representação impressa, acessar a palavra no seu léxico mental, pois é esse acesso que será determinante para a recuperação de informações semânticas no nível da palavra (HOOVER e GOUGH, 1990). Sabe-se que, ao reconhecer automaticamente as palavras, o leitor consegue direcionar mais seu foco para os processos envolvidos no outro componente da leitura, isto é, na compreensão de língua (GIASSON, 2000). Como resultado disso, Mota (2019)

menciona que seria mais apropriado usar o termo reconhecimento de palavras do que o termo decodificação, o que faremos a partir de agora.

Falar no reconhecimento de palavras como um componente necessário para alcançar a compreensão leitora parece algo um pouco evidente, pois qualquer pessoa pensaria que, numa atividade de leitura, é imprescindível reconhecer as palavras que estão impressas no texto diante dos olhos do leitor. Oakhill e Yuill (1996) já asseveravam que a precisão na decodificação de uma palavra e a compreensão estão correlacionadas, sendo comum pensar que um leitor com dificuldade no nível da leitura de palavras também tenha problemas de compreensão leitora.

A relevância que a leitura de palavras tem para a construção de um modelo mental do texto é inegável tanto que Oakhill e seus colaboradores (2017, p.7) vão dizer que “a compreensão de leitura depende necessariamente de uma leitura de palavras pelo menos adequada: os leitores não podem entender um texto inteiro se não puderem identificar (decodificar) as palavras desse texto”. À vista disso, podemos nos aliar à Spinillo (2013) para afirmar que o reconhecimento das palavras funciona como uma espécie de base para que a compreensão leitora seja alcançada.

Dentro do MSL, no entanto, ter essa base não é o suficiente para compreender, haja vista que a leitura requer a realização de processos de leitura de palavras e de compreensão de língua para que o leitor consiga construir um modelo mental do texto adequado e coerente, tal qual indicamos anteriormente. É justamente por entender que “a boa compreensão de leitura depende da boa compreensão de linguagem” (OAKHILL et al., 2017, p.7) que iremos nos ocupar agora do componente da leitura identificado como compreensão de língua. As competências envolvidas em tal componente da leitura serão observadas a partir do panorama que Oakhill et al. (2017) delinearam sobre os processos que compõem a leitura, propondo para isso uma extensão do MSL (Figura 2).

Figura 2 – Extensão do MSL

Fonte: Oakhill et al. (2017, p.23).

Ao esmiuçarem as competências relacionadas a cada componente cognitivo da leitura, Oakhill e seus colaboradores (2017) tornam o MSL mais compreensível. Assim, o modelo da corda se revela interessante para entender melhor o que está envolvido na “compreensão de língua”, já que esse componente não foi abordado de uma maneira detalhada por Hoover e Gough (1990).

Nesse momento, é preciso retomarmos algo dito anteriormente. Apresentamos que Gough et al. (1996), ao dividirem os dois componentes da leitura, associaram a compreensão de língua às competências compartilhadas com a língua falada. Essa associação é fácil de ser percebida, pois, de fato, tais competências também se relacionam a interações faladas. Por exemplo, em uma conversação, os interlocutores precisam ativar, tal qual acontece na leitura, os significados das palavras, pois, sem isso, uma interação entre eles se torna impossível.

Ante o exposto, o termo “compreensão de língua” é designado por Oakhill et al. (2017, p.15) não como “a capacidade de entender a língua falada diária”, mas como “a capacidade de entender textos que se espera que se leiam”. Com isso, dentro de tal modelo, sempre que nos referirmos à compreensão de língua estaremos nos referindo, conforme sugerem os autores acima, à compreensão da língua escrita.

Pela Figura 2, identificamos cinco competências de compreensão de língua que contribuem de maneiras diferentes para a compreensão leitora ser alcançada. Assim, embora o foco do presente estudo esteja nas inferências, vamos demonstrar de forma breve a contribuição de cada uma delas individualmente e como elas “contribuem em conjunto para um todo integrado e muito mais rico” (OAKHILL et al., 2017, p.33).

Em uma atividade de leitura, parece evidente que, se o leitor desconhecer muitas palavras do texto, a compreensão que ele construirá ficará comprometida. Nesse sentido, faz-se necessário que ele saiba ativar os significados das palavras tão logo consiga reconhecê-las. Sabemos, no entanto, que nem sempre o leitor terá o conhecimento de todo o vocabulário presente no texto. Diante disso, o que propõem Oakhill et al. (2017) é que ele seja capaz de controlar a significação, identificando as palavras cujo significado é desconhecido por ele, bem como sabendo utilizar o contexto para elaborar inferências e produzir, com isso, uma significação apropriada para a palavra desconhecida. Percebemos aqui uma interação entre duas competências que o leitor precisa ter para construir um modelo mental coerente ao material lido.

Após ativar os significados das palavras ou inferi-los pelo contexto, o leitor deve ser capaz de relacionar as palavras na frase e ligar uma frase à outra, ou seja, ele “precisa identificar estruturas de frases” (OAKHILL et al., 2017, p.25). Para ter a competência de compreender frases, o leitor vai precisar realizar vários processos, por exemplo: reconhecer que as palavras possuem uma ordem na frase e que, quando essa ordem é mudada, pode mudar também a compreensão da mesma (“a mãe preparou o almoço para o filho” ou “o filho preparou o almoço para a mãe”); ser capaz de processar frases mais complexas como orações relativas intercaladas (“a mãe que preparou o almoço para o filho fez aniversário ontem”); identificar que uma frase se une a outra e que os conectivos são importantes para estabelecer tal conexão (“a mãe preparou o almoço para o filho” e “o filho estava com fome”, logo “a mãe preparou o almoço para o filho porque ele estava com fome”). Saber perceber laços coesivos é imprescindível para o estabelecimento de inferências, evidenciando mais uma vez que a combinação das competências componentes da

leitura é condição para se alcançar uma compreensão leitora adequada ao texto (OAKHILL et al., 2017).

A referida combinação também se faz presente entre o leitor ter competência para entender a estrutura do texto e produzir inferências. A importância da estrutura textual para a compreensão leitora está no fato de os tipos de texto serem “formas convencionais – ou estruturas textuais – que servem a objetivos de comunicação específicos” (Ibid., p.31). Nesse sentido, conhecer a estrutura do texto dá ao leitor a vantagem de saber onde procurar um determinado tipo de informação no texto. Por exemplo, conhecer que as características físicas ou psicológicas das personagens-chave costumam ser apresentadas no início de um texto narrativo pode orientar o leitor não só na compreensão do texto como um todo mas também no estabelecimento de inferências sobre alguma informação não explicitamente dita a respeito de alguma personagem.

A competência de monitoração da compreensão refere-se a uma reflexão que o leitor precisa fazer sobre a própria compreensão. Assim, ele deve ser capaz de identificar possíveis lacunas de sentido que podem aparecer enquanto constrói um modelo mental para o texto. A detecção de lacunas pode se relacionar, por exemplo, a falta de um conhecimento prévio linguístico ou de mundo. O controle da compreensão é descrito por Oakhill et al. (2017, p.28) como uma atividade que “não pode ser inteiramente independente da construção de inferências”, pois, dentre outras coisas, ela indica quando há a necessidade de se estabelecer uma inferência.

Resta-nos agora olhar para a inferência, porém, como essa competência é a que nos interessa investigar, vamos abordá-la de maneira mais detalhada na próxima subseção. Antes, cabe reafirmar o que buscamos sinalizar a respeito de haver uma interação entre as competências descritas anteriormente e a construção de inferências, tal qual encontramos referenciado por Coscarelli (2002b, p.10): “Processos inferenciais costumam ser realizados em todos os processos envolvidos na compreensão”. Por esse ângulo, para inferir, o leitor precisa controlar a ativação do significado das palavras, identificar as estruturas das frases, conhecer as estruturas textuais e monitorar a própria compreensão. Quando apresentarmos as estratégias de compreensão leitora no próximo capítulo, essa interação entre as competências de compreensão será evidenciada.

2.3. Inferências: uma leitura nas entrelinhas

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler distraidamente.

Clarice Lispector

As palavras de Clarice Lispector intencionalmente enxertadas para introduzir a presente subseção nos evidenciam que é a não palavra, ou melhor, a entrelinha que deve conduzir tanto o escrever quanto o ler. Assim, se um texto só é escrito quando se pesca a entrelinha, em que as não palavras mordem as iscas das palavras, é compreensível que, na leitura, par indissociável da escrita, o sentido seja igualmente produzido nas entrelinhas, ou seja, para além dos limites das palavras.

A partir dessa concisa reflexão literária, podemos nos questionar sobre o que significam as entrelinhas dentro do processo de compreensão leitora. Se partirmos do significado atribuído à palavra “entrelinha” como um espaço existente entre duas linhas, podemos estabelecer a seguinte analogia: num texto, têm-se as linhas, nas quais estão contidas as informações escritas fornecidas pelo autor, e os “espaços”, que devem ser preenchidos pelos leitores com base em seus conhecimentos prévios sobre a língua e o mundo. A esse respeito, Coscarelli (2002a, p.10) menciona que todo texto tem lacunas e que elas correspondem às “informações que o autor pressupõe que o leitor já tenha e que, portanto, não precisam ser mencionadas no texto já que o leitor pode adicioná-las a ele”. Assim, o autor põe de lado determinadas informações por conjecturar que seus leitores são capazes de recuperá-las (GIASSON, 2000) e são justamente essas informações que compõem as entrelinhas.

Posto isto, confirma-se a ideia de que nenhum texto contém todas as informações completamente explícitas em suas linhas, ou seja, ele não é um produto acabado e objetivo quando sai das mãos de seu produtor (OAKHILL e YUILL, 1996; GIASSON, 2000; COSCARELLI, 2002b; KLEIMAN, 2016a, 2016b; MARCUSCHI, 2008; SPINILLO, 2013). Na verdade, tal qual Marcuschi (2008, p.242) nos afirma, todo texto é “uma proposta de sentido e se acha aberto a várias

alternativas de compreensão” factíveis pela existência de “não palavras”, que, ao serem “pescadas”, abrem espaço à leitura nas entrelinhas.

Pelas palavras de Morais (1996, p.111), “‘Ler nas entrelinhas’ é inferir algo que não está escrito a partir do que está escrito”. À vista disso, a leitura nas entrelinhas reclama a produção de inferências por parte do leitor (COSCARELLI, 2002b), cujo papel é usar as informações que estão explicitamente colocadas no texto, sem fugir delas, e, ao mesmo tempo, ir além delas completando com seus conhecimentos prévios o que está implícito, ou seja, o que está nas entrelinhas. Kleiman (2016b, p.72) nos apresenta exatamente os papéis que autor e leitor assumem diante de um texto: ao autor cabe “deixar suficientes pistas no seu texto”, enquanto ao leitor cabe seguir essas pistas formais e “reconstruir o quadro referencial” (KLEIMAN, 2016b, p.71) fornecido pelo texto.

Alinhada a isso, uma possível definição para as inferências é entendê-las como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” (COSCARELLI, 2002b, p.2). Dessa definição depreende-se a seguinte “ideia-base” comumente atribuída à inferência: em primeira instância, inferir é adicionar uma informação ao texto com a anuência do próprio texto. Cabe mencionar que nos referimos a tal ideia como base, porque ela corresponde a um consenso presente nos diversos conceitos sobre inferência que encontramos. A respeito disso, Coscarelli (2002b) menciona que há na literatura uma abrangência para se referir à inferência, pois é possível conceituá-la de diferentes formas de acordo com a variedade de operações cognitivas que o inferir exige. Contudo, essa variação de definições, por mais interessante que seja, não é nosso foco. Assim, encontramos em Spinillo (2015, p.179-180) uma definição para inferência que muito se alinha à nossa proposta de estudo:

Inferir decorre do fato de que nem tudo está explicitado no texto, tendo o leitor que estabelecer relações entre diferentes passagens e usar seu conhecimento de mundo de maneira a preencher as lacunas e a construir uma representação mental adequada e coerente do texto.

É importante destacar, nesse momento, o que vimos enfatizando desde o início do presente capítulo: todo texto tem sempre lacunas que os autores deixam

para os leitores completarem, porém, para adicionar informações a essas lacunas por meio da produção de inferências, o leitor precisa se apoiar nas informações que são fornecidas pelo texto, não podendo se afastar da voz do autor (MARCUSCHI, 2008). Depreende-se daí que o texto funciona como uma fonte de informação para o leitor conseguir produzir sentido para o texto, corroborando o que já mencionamos anteriormente quando citamos as palavras de Coscarelli (2002b). Contudo, como vimos, só essa fonte de informação não basta, o leitor também precisa lançar mão de seus conhecimentos prévios sobre a língua e sobre o mundo.

Igualmente já sinalizamos que acionar os próprios conhecimentos condizentes com o texto lido é um dos caminhos de que o leitor dispõe para manter a coerência enquanto constrói o modelo mental para o texto. Além disso, são esses conhecimentos prévios acionados que o leitor utiliza para preencher as lacunas deixadas pelo texto, isto é, para produzir inferências. Ressalta-se, dessa forma, a importância dos conhecimentos prévios para a compreensão leitora, haja vista que o leitor faz inferências a partir dos conhecimentos que possui.

A respeito da importância dos conhecimentos prévios para o estabelecimento de inferências, Oakhill (1984) realizou um estudo com crianças de 7 a 8 anos a fim de verificar a produção de inferências feita por elas para alcançar a compreensão de histórias. Ao dividir as crianças participantes da pesquisa em dois grupos diferenciados pela capacidade de compreensão de textos e ao observar as respostas que elas davam às perguntas sobre quatro contos num momento posterior à leitura, a pesquisadora obteve como resultado uma diferença nas respostas das crianças no que se referia à produção de inferências. Os leitores mais habilidosos em compreender conseguiram relacionar com maior frequência e de forma mais satisfatória as ideias do texto com seus conhecimentos gerais, demonstrando, portanto, serem bons em fazer inferências quando comparados aos leitores menos habilidosos que compunham o outro grupo de crianças participantes da pesquisa.

Diante do que foi aqui exposto, a inferência se sobressai como tendo uma estreita relação com a compreensão leitora. Isso, entretanto, já está evidenciado na expansão do MSL apresentada (Figura 2). Se recordarmos, as inferências em tal modelo, além de serem uma das competências necessárias à compreensão leitora, também interagem com as demais competências envolvidas na compreensão de

língua, ligando-se a elas e contribuindo com elas em conjunto para construir um modelo mental do texto que seja adequado e coerente (OAKHILL et al., 2017).

Foi a partir dessa proposição que Cain e Oakhill (1999) investigaram possíveis fontes de falha inferencial, bem como verificaram se uma má compreensão gerava falha na produção de inferências ou era gerada por tal produção. Para isso, elas investigaram crianças de 7 a 8 anos divididas em dois grupos (compreendedores mais e menos qualificados) e mais um terceiro grupo formado por crianças mais jovens um ano que as do grupo anterior, cuja capacidade de compreensão, demonstrada em testes prévios à pesquisa, era equivalente a dos menos qualificados. Todas as crianças dos três grupos deveriam responder, imediatamente após a leitura, perguntas de informações literais e inferenciais sobre histórias.

Os achados encontrados pelas pesquisadoras confirmaram que compreendedores mais habilidosos alcançaram os maiores percentuais ao responderem, de memória ou com o apoio do texto, questões inferenciais, o que corrobora a imprescindível relação entre compreensão e produção de inferências. Contudo, o diferencial do referido estudo foi conseguir verificar a direção de tal relação, o que pôde ser feito pela comparação do desempenho do grupo de compreendedores mais jovens com o do grupo de compreendedores menos qualificados, porém mais velhos. Os compreendedores mais jovens tiveram um desempenho superior ao do outro grupo e isso permitiu que as pesquisadoras concluíssem que a causa das dificuldades para estabelecer inferências não estava numa má compreensão de textos, ao contrário, era a falha em fazer inferências que levava a uma má compreensão.

As conclusões do estudo citado acima nos permitem compreender a referência que Coscarelli (2002b) e Marcuschi (2008) fazem à inferência, afirmando que ela é uma noção essencial quando se trata de compreensão leitora. Não à toa, Spinillo (2015, p. 179), seguindo esse mesmo entendimento, referencia que “compreender textos é, por excelência, um processo inferencial”. Passemos agora a verificar como a inferência pode ser classificada.

As inferências são de diferentes tipos concorde os diferentes fins com que elas são produzidas (COSCARELLI, 2002b). É em virtude disso que o emprego do

termo inferência na sua forma de plural, tal qual estamos utilizando desde o início dessa dissertação, inclusive no título da presente subseção, encontra justificativa.

Os diferentes tipos de inferências, no entanto, vão ser classificados de diferentes maneiras, sendo possível entender que, se as definições para as inferências são variadas, também são variadas suas classificações. De acordo com Coscarelli (2002b), é possível encontrar na literatura especializada diversas denominações e classificações para as inferências. Na verdade, essa autora alega haver uma “falta de sistematização em relação aos nomes dados às inferências e aos critérios usados para classificá-las” (COSCARELLI, 2002b, p.3), o que não só gera um excesso de classificações e nomenclaturas mas também dificulta estudá-las e trabalhá-las didaticamente.

Posto isto, optamos por utilizar no presente estudo a classificação proposta por Oakhill e seus colaboradores (2017). Essa escolha foi em decorrência dos termos que os referidos autores utilizaram para denominar cada tipo de inferência. Entendemos que os nomes empregados por eles possibilitam uma associação mais direta com as funções das inferências.

Oakhill et al. (2017) vão dividir as inferências em dois tipos diferentes: as necessárias e as elaborativas. De acordo com o que tais autores nos explicam, as inferências necessárias são aquelas que integram informações do texto, tendo uma importância fundamental para a compreensão leitora, pois elas são responsáveis por manter a coerência do texto; ao passo que as inferências elaborativas são aquelas que não contribuem para a coerência do texto. Para entender melhor a distinção entre esses dois tipos diferentes de inferência, vamos ler a curta narrativa abaixo elaborada por nós.

João, no último sábado, passeou com sua mãe, seu avô e sua irmã. Assim que chegaram, João e Catarina correram na direção da água, enquanto sua mãe gritava apreensiva o nome dos dois. O medo de Carla era que viesse uma onda e as crianças se afogassem. Felizmente, após se divertirem muito, eles saíram ilesos do mar.

O texto objetivamente tem escrito em suas linhas que o episódio narrado se refere a um passeio feito por João e sua família, porém ele não apresenta de maneira explícita onde foi esse passeio. Para alcançar essa compreensão, o leitor precisa

realizar uma inferência unindo informações presentes no texto a seus conhecimentos sobre o mundo. Assim, para inferir que o passeio foi na praia, primeiro o leitor precisa seguir as pistas formais deixadas pelo autor nas seguintes frases: “João e Catarina correram na direção da água”, “O medo de Carla era que viesse uma onda e as crianças se afogassem” e “eles saíram ilesos do mar”. Em seguida, o leitor precisa completar a lacuna referente ao local do passeio, porém ele só vai conseguir fazer isso se conhecer que o mar é uma grande extensão de água salgada, no qual se formam ondas em sua superfície e que na beira-mar existe uma faixa de areia que denominamos praia, local de passeio para muitas famílias nos finais de semana. Após demonstrar-se competente para realizar todos os processamentos, o leitor vai, então, produzir uma inferência que é necessária.

A essencialidade que há na referida inferência está atrelada, a nosso ver, principalmente, a dois fins específicos: 1) para produzir uma inferência necessária, o leitor precisa conectar informações de diferentes partes do texto e estas com seus conhecimentos prévios, o que levou Oakhill et al. (2017) a atribuírem a esse tipo de inferência igualmente o nome de conectoras; 2) quando se produz esse tipo de inferência, o foco do leitor precisa estar na manutenção da coerência com o material lido.

Ainda observando o exemplo, o leitor poderia inferir que João e Catarina eram crianças muito levadas ou que Carla era uma mãe excessivamente preocupada. No entanto, o texto não apresenta nenhuma pista que sugira a elaboração de uma dessas inferências. Dessa forma, se o leitor usasse essas inferências para construir seu modelo mental do texto, ele estaria se distanciando do princípio de coerência, essencial quando se trata da construção de tal modelo, e rumando na direção de um horizonte que, nesse caso, não chega a ser um erro, mas que já é problemático, pois se baseia em crenças e até em valores pessoais do leitor e não nas informações do texto. Nesse caso, estaríamos diante de inferências elaborativas, ou seja, de “inferências [que] podem ser feitas pelo leitor ou ouvinte para enriquecer ou embelezar seu modelo mental em formação, mas [que] não são estritamente necessárias para assegurar a compreensão adequada” (OAKHILL et al., 2017, p.60).

Como a inferência elaborativa ultrapassa um horizonte máximo de compreensão textual, não cabe a este trabalho se voltar para tal tipo de inferência, pois “não se deve estimular a inferência que é simplesmente elaborativa e que não contribui para a coerência de um texto” (OAKHILL et al., 2017, p.60-61). Diante disso, vamos nos ater as inferências que são necessárias à compreensão leitora e que, segundo Oakhill e seus colaboradores (2017), podem ser divididas conforme as exigências que impõem ao leitor. Em vista disso, elas são responsáveis por manter ou a coesão local do texto ou sua coerência global, sendo daí que advém a classificação das inferências necessárias.

Para distinguir essas inferências, vamos nos apoiar nos significados dos adjetivos “local” e “global”. Por “local”, entende-se aquilo que é próprio de um lugar, enquanto, por “global”, aquilo que é considerado em sua totalidade. Se aproximarmos isso da produção de inferências, podemos dizer que as inferências de coesão local se referem a elementos presentes no texto, responsáveis por estabelecer relações entre as partes textuais; à medida que as inferências de coerência global se ligam às informações relativas ao texto como um todo, sendo necessário para isso envolver elementos externos ao texto.

Mais uma vez vamos recorrer a exemplos para diferenciar as inferências de coerência global e de coesão local. Se recordamos o que mencionamos ao analisar a pequena narrativa que trata do passeio do João e sua família, vimos que o leitor precisa conectar informações que estavam no texto a seus conhecimentos prévios para inferir que o lugar do passeio foi numa praia, o que se caracteriza como um caso de inferência de coerência global.

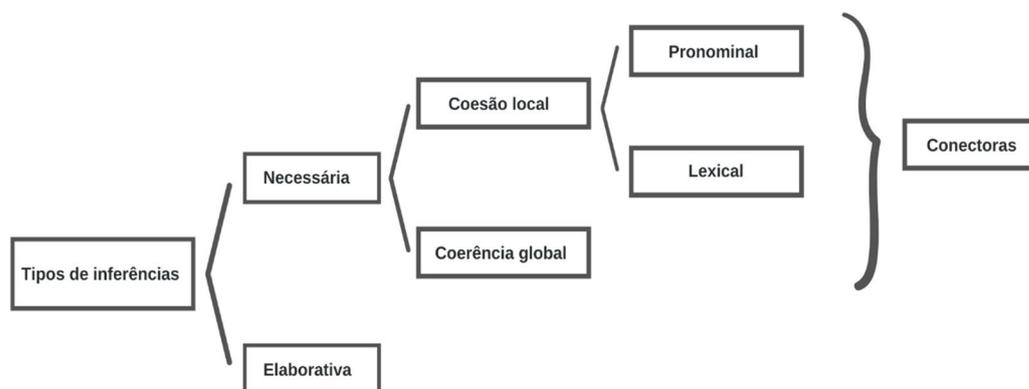
Em relação à inferência de coesão local, a proposta de Oakhill et al. (2017) é que ela se divide nas categorias inferência lexical e inferência pronominal. A inferência lexical se caracteriza pela ligação de itens lexicais, ou seja, palavras que portam significação externa. Um exemplo desse tipo de inferência pode ser encontrado quando estamos diante do emprego de um hipônimo. Na frase que elaboramos “Eu não tinha calçado para dias de chuva, então aproveitei a liquidação para comprar uma galocha”, o leitor precisa relacionar, por meio de operações inferenciais, o substantivo “galocha” com “calçado”, seu hiperônimo anteriormente

empregado. É claro que, para estabelecer essa inferência, o leitor 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 et al., 2017, p.62). Por exemplo, na frase acima, se tivéssemos “Luiza não tinha calçado para dias de chuva, então ela aproveitou a liquidação para comprar uma galocha”, seria possível inferir que o pronome pessoal “ela” está relacionado à palavra “Luiza”, o que configuraria o estabelecimento de uma inferência pronominal.

A Figura 3 traz uma representação esquemática da divisão das inferências proposta por Oakhill et al. (2017).

Figura 3 – Classificação das inferências



Fonte: Elaborado com base em Oakhill et al. (2017).

3

A inferência como objeto de ensino

O título atribuído ao presente capítulo nos propicia, antes de tratarmos especificamente do ensino de inferências, tecer algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico que é feito com a leitura e como acreditamos que ele deveria ser tendo como base os pressupostos teóricos abordados até aqui.

Se qualquer educador for questionado a respeito de haver espaços nas escolas para trabalhar a leitura, a resposta certamente será afirmativa. Isso é um fato que não pretendemos negar. No entanto, a questão que se coloca está atrelada justamente à perspectiva de leitura na qual tal trabalho vai se sustentar. De acordo com Solé (2014), o problema do ensino de leitura está na própria conceitualização do que é leitura.

Como já referenciamos, a leitura é sinônimo de compreensão, visto que o objetivo do ler precisa sempre ser o compreender. Assim, só há leitura quando o leitor cria um sentido para o texto. Em outras palavras, só há leitura, quando, ao final da atividade de ler, o leitor tem na sua mente não o texto a que teve acesso no início, mas a representação mental coerente que ele construiu sobre o texto, o que na verdade nada mais é do que a sua compreensão leitora. Nesse sentido, a leitura é entendida como uma atividade que vai levar o leitor para além da versão literal do texto (OAKHILL et al., 2017).

Dito isto, cabe pensar na visão de leitura e, extensivamente, na de compreensão que perpassa a prática escolar. Segundo Spinillo (2008; 2015) nos apresenta, a prática escolar costuma tratar a compreensão leitora a partir de uma premissa que contesta o que foi exposto no parágrafo anterior. Essa premissa parte do entendimento de que a compreensão de um texto acontece a partir do momento em que o leitor domina o código alfabético, como se a compreensão fosse uma decorrência da alfabetização. Diante disso, evidencia-se que não só a leitura está diretamente relacionada à capacidade de decodificação do leitor como também o sentido do texto reside no próprio texto.

A consequência de se basear em tal premissa aparece delineada nas seguintes palavras de Godoy et al. (2019, p.172): “Na escola, as atividades propostas frequentemente não levam o estudante a ultrapassar o horizonte mínimo de compreensão”. Isso acontece porque, quando se considera que a compreensão leitora advém do reconhecimento de palavras escritas, o foco do trabalho de leitura, após a alfabetização, passa a estar na identificação de informações inscritas objetivamente no texto. Dessa forma, distancia-se da produção de sentido e costuma-se ficar ou na cópia dessas informações, o que não permite atingir nenhum horizonte de compreensão, ou na repetição delas por meio do uso de outras palavras (leitura parafrástica), o que leva a atingir um horizonte mínimo. A respeito do trabalho com a leitura dentro da perspectiva de falta de horizonte, Marcuschi (2008), por exemplo, alerta-nos que, embora ela seja a perspectiva dos exercícios escolares, ela é óbvia, tendo em vista que fazer uma cópia do que está dito no texto não oferece garantia de que efetivamente houve compreensão.

Ainda em consonância com o que estamos delineando a respeito do trabalho com compreensão de textos realizado na prática escolar, podemos referenciar a sequência leitura-perguntas que é descrita por Solé (2014) como uma prática pedagógica muito frequente no ensino de leitura. Segundo a referida autora, essa sequência é adotada em distintos contextos para trabalhar a compreensão de leitura com os alunos que já ultrapassaram as etapas iniciais da leitura, ou seja, que ultrapassaram a alfabetização. Como o nome de tal sequência sugere, o primeiro momento corresponde à leitura, normalmente, em voz alta feita pelos alunos que se revezam para ler pequenos trechos do texto, enquanto o segundo momento está relacionado à proposição de perguntas feitas pelo professor sobre detalhes ou aspectos concretos do conteúdo do texto.

Dessa sequência, vamos destacar a atividade de propor perguntas sobre o texto. Assim como foi dito anteriormente, essas perguntas não são propostas com o objetivo de desenvolver nos alunos competências necessárias para que eles construam seus modelos mentais do texto, ou seja, elas também não permitem que o estudante ultrapasse o horizonte mínimo de compreensão. Na verdade, as perguntas que compõem essa sequência visam à identificação de uma informação que está presente no texto. Solé (2014), sem menosprezar a utilidade que está

contida na proposição de tais perguntas, considera, no entanto, que o foco da atividade baseada nesse tipo de questionamento está na avaliação da compreensão. Assim, por meio de tais perguntas, o professor tem a possibilidade de fazer um balanço do produto da compreensão, porém “não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado –, não se ensina a compreender” (SOLÉ, 2014, p.45).

O que nos chama a atenção diante do que foi até aqui exposto é que o trabalho com a leitura realizado pelas escolas acaba se distanciando da formação de leitores proficientes, pois se distancia do objetivo fundamental do ensinar a ler que é ensinar a compreender o texto, seja para o leitor se divertir, aprender, buscar informações sobre um assunto específico, etc. (OAKHILL, 2020).

Nesse momento, podemos nos questionar sobre o que se entende por leitor proficiente, cuja responsabilidade de formar é da escola. A ideia de proficiência está diretamente relacionada à de ensinar a compreender. Isso porque as atividades de leitura realizadas na escola precisam desenvolver nos alunos uma conscientização sobre os próprios processos de compreensão, ensinando-os a supervisioná-los e, conseqüentemente, tornando-os capazes de identificar e reparar possíveis dificuldades de compreensão. Entende-se, portanto, que é dessa forma que o leitor alcança autonomia para “enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (SOLÉ, 2014, p.86).

Para tornar essa formação de leitores proficientes possível, o entendimento que a leitura tem recebido na prática escolar precisa ser ampliado, conforme salienta Solé (2014). Sem superar a visão de que basta dominar as habilidades de decodificação para se conseguir compreender, as atividades de leitura que os alunos vivenciam nas escolas não vão ensiná-los a estabelecer objetivos para a leitura, a acionar seus conhecimentos prévios apropriados para cada leitura, a integrar informações contidas no texto com seus conhecimentos prévios e a inferir informações que não estão explicitadas no texto. Segundo Spinillo (2015), todas essas ações que o leitor precisa saber realizar diante de um texto compõem o que ela atribui ao perfil do leitor competente.

Em face do exposto, é preciso que o trabalho com atividades de leitura na prática escolar seja entendido da seguinte forma: conforme os alunos avançam na escolarização, deve-se deslocar a ênfase do reconhecimento de palavras para a compreensão de língua, sendo esta última a responsável pelas competências que vão permitir o leitor construir sentido para o texto. A esse respeito, Spinillo (2013, p.139) relata que “os efeitos da decodificação sobre o desempenho em leitura diminuem com o aumento da escolaridade, dando lugar para a atribuição de significados, que se torna cada vez mais decisiva sobre o desempenho em leitura”.

Podemos dizer, então, que para formar leitores proficientes faz-se necessário tanto ensinar a decodificar e a automatizar o reconhecimento de palavras quanto ensinar a compreender. De uma maneira muito alinhada ao que expusemos no capítulo anterior, o ensino de leitura precisa dar conta dos dois componentes da compreensão leitora previstos pelo MSL. A respeito de tais componentes, Oakhill et al. (2017) declaram que eles precisam ser estimulados desde o início da instrução de leitura, pois é a interação entre eles que garante uma leitura bem-sucedida. Nesse sentido, apoiar-se no MSL parece ser “um bom ponto de partida para pensarmos em práticas pedagógicas que ajudem a compreender um texto” (MOTA, 2019, p.49).

Quando os alunos chegam à escola, portanto, é pertinente focar o trabalho no desenvolvimento das competências de leitura de palavras, pois uma leitura de palavras fluida e automática contribui para a compreensão leitora e, conseqüentemente, para a formação de leitores habilidosos (OAKHILL et al., 2017). Ao afirmarmos isso, não estamos ratificando um ensino de compreensão pautado exclusivamente na decodificação, visto que, como mencionamos, isso deve ser rechaçado. Na verdade, o que estamos colocando aqui é que aprender a decifrar o código alfabético é imprescindível para se alcançar a compreensão leitora e isso fica claro quando nos apoiamos no MSL.

Também estamos defendendo, mais uma vez com base no MSL, que só aprender a decodificar palavras não vai garantir a compreensão. Assim sendo, quando a alfabetização já é uma etapa vencida pelos alunos, é preciso voltar o ensino mais especificamente para o desenvolvimento das competências envolvidas na compreensão de língua, na qual se destaca a produção de inferências. Isso

porque, “na leitura mais avançada, a boa compreensão de língua será mais crucial do que o reconhecimento de palavras” (OAKHILL et al., 2017, p.10-11).

Diante dos argumentos que apresentamos para defender que se deve ensinar aos alunos competências tanto de leitura de palavras quanto de compreensão de língua, parece razoável afirmar que é preciso haver na prática escolar espaço para ensinar inferências. Isso porque, conforme demonstramos pela extensão do MSL proposta por Oakhill et al. (2017), a produção de inferências é uma das competências que integra a compreensão de língua e que tem primazia sobre as demais, uma vez que exerce um papel determinante na construção de um bom modelo mental do texto. Julgamos, então, apropriado pensar na inferência como um objeto de ensino, o que traz legitimidade à frase que intitula o presente capítulo.

Para produzir inferências, os alunos precisam primeiro entender que o texto que eles recebem para ler não é um produto finalizado, do qual eles só devem extrair passivamente informações (KLEIMAN, 2016b). Ao contrário disso, eles precisam vivenciar atividades de leitura que os levem a identificar o texto como uma proposta semântica, reconhecendo que cabe a eles produzirem sentido para o material que leem. Essa tomada de consciência em relação ao texto e ao próprio papel de leitor frente ao texto é significativa na medida em que o ensino de inferências precisa ser aquele que vai “promover nos estudantes a habilidade de preencher as lacunas deixadas pelo autor no texto” (GODOY et al., 2019, p.171).

Esse trabalho de conscientização esteve presente em um estudo realizado por Spinillo (2008), cujo objetivo era investigar se uma intervenção realizada num contexto escolar produziria resultados favoráveis em alunos com dificuldades de compreensão. As propostas de intervenção realizadas com 44 crianças do 5º ano do ensino fundamental, divididas em grupo experimental e grupo controle, estavam focadas tanto no estabelecimento de inferências quanto na tomada de consciência dos alunos sobre o próprio processo de compreensão, sendo que, para verificar tal conscientização, foi solicitado que eles localizassem as fontes que os motivavam a produzir inferências.

O grupo experimental vivenciou diferentes atividades conduzidas no horário das aulas pela professora regente da turma que foi orientada enquanto durou o período de intervenção. Essas atividades envolviam a realização de perguntas

durante e após a leitura sobre textos de variados gêneros, a identificação do tema e das ideias principais do texto, a realização de predições sobre o texto, a identificação das palavras e frases que forneciam uma base para a produção de inferências, bem como a relação entre as informações do texto e seus conhecimentos prévios. Os resultados dessa intervenção se mostraram favoráveis às crianças do grupo experimental, pois elas conseguiram não só estabelecer mais inferências como também explicar as bases geradoras das inferências que produziam, alcançando, com isso, níveis de compreensão mais sofisticados.

O interessante do estudo relatado é que ele traz um respaldo empírico para o ensino de inferências apoiado na conscientização dos alunos sobre os processos inferenciais. Com isso, ganham visibilidade as atividades em que o texto e o pensamento dos alunos são tomados como objeto de reflexão. Diante disso, evidencia-se a pertinência e necessidade de inserir na prática escolar intervenções pedagógicas explicitamente dirigidas a tal conscientização, pois, sem isso, a aprendizagem de produção de inferências fica comprometida.

Se desenvolver as competências que envolvem a leitura de palavras não é um processo simples que acontece de maneira rápida e espontânea (MORAIS, 2013), segue essa mesma lógica o desenvolvimento das habilidades inferenciais, haja vista a complexidade que envolve o processo de inferir. Dessa forma, sem um ensino direcionado para desenvolver tais habilidade nos alunos, há uma grande possibilidade de se formar leitores pouco competentes com forte tendência a fracassar na construção de uma representação mental do texto.

Nesse ponto da reflexão que estamos tecendo é possível que surja a dúvida sobre como, do ponto de vista educacional, seria possível levar os alunos a estabelecerem inferências autorizadas pelo texto. Oakhill et al. (2017) mencionam a existência de algumas técnicas educativas que podem ser utilizadas como apoio para trabalhar a produção de inferências. Para tais autores, essas técnicas, que são várias em virtude da variedade de inferências existentes ora têm a inferência como o centro do trabalho pedagógico ora têm a inferência como parte de um conjunto maior. Por exemplo, para trabalhar com alunos que não conseguem perceber a necessidade de estabelecer uma inferência e tão pouco como estabelecê-la, uma

técnica educativa sugerida como possível se relaciona à análise do texto para a localização de pistas.

Ousamos dizer que essas técnicas educativas sugeridas por Oakhill et al. (2017) se assemelham ao que encontramos em outros estudiosos sendo referenciado das seguintes formas: estratégias pedagógicas de leitura (GIASSON, 2000); estratégias de compreensão leitora (SPINILLO, 2008; SOLÉ, 2014); estratégias de leitura (KLEIMAN, 2016a); estratégias de ensino da compreensão da leitura (GODOY et al., 2019). Resguardadas as diferenças entre cada uma dessas denominações, elegemos o termo “estratégias de compreensão leitora” para utilizar no presente estudo. Essa escolha teve uma motivação no próprio conceito de estratégia discutido por Solé (2014) em seu livro. A respeito do porquê de nossa escolha e da apresentação das estratégias, trataremos mais especificamente a seguir.

3.1.

As estratégias de compreensão leitora no ensino de inferências

Para advogar a pertinência do uso de estratégias de compreensão leitora no ensino de inferências, apoiamo-nos na fala de Solé (2014) que em seu livro apresenta aos professores e profissionais da educação tais estratégias como uma sugestão de ação didática. Com base em tal autora, podemos entender as estratégias como procedimentos que funcionam como “suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir” (SOLÉ, 2014, p.82). Por meio do uso de estratégias, é possível escolher, avaliar ou descartar alguma ação que precisamos realizar para alcançar um objetivo previamente estabelecido. As potencialidades das estratégias estão justamente no fato de elas serem independentes e poderem ser generalizadas.

As estratégias de compreensão leitora, segundo Kleiman (2016a, p.74), são “operações regulares para abordar o texto”, devendo ser de uso de todo leitor, uma

vez que diz respeito aos comportamentos verbais e não verbais deles frente ao texto. Por exemplo, um leitor pode resumir o que leu, sublinhar o texto, relê-lo, etc. Assim, entendemos que as estratégias de compreensão leitora podem funcionar no ensino de inferências como caminhos didáticos para desenvolver a conscientização do aluno acerca dos próprios processos que ele precisa realizar para produzir um modelo mental adequado ao texto lido. Nesse sentido, o ensino de inferências baseado em estratégias pode 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.

Com base no que foi mencionado, o uso de estratégias de compreensão leitora na prática escolar que estamos aqui defendendo em nada se aproxima de uma prescrição de métodos. Na verdade, estamos entendendo que elas podem ser utilizadas em sala de aula como um frutuoso caminho para ensinar os alunos a estabelecerem inferências. Se tomarmos de empréstimo as palavras de Solé (2014, p.83-84), fica claro que “no ensino, elas [as estratégias] não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções”.

A partir do que foi afirmado nas palavras anteriormente citadas, podemos mencionar que, para fazer uso de uma estratégia, o leitor primeiro precisa definir um objetivo para conduzir sua leitura, pois é isso o que irá direcioná-lo na escolha da melhor estratégia a ser utilizada (autodireção); bem como ele precisa saber avaliar e supervisionar o próprio processo de compreensão em função dos objetivos que conduzem sua leitura (autocontrole). A presença desses dois componentes (autodireção e autocontrole) nas estratégias de compreensão leitora, tal como Solé (2014) referencia, ressaltam que, embora elas sejam capacidades cognitivas, é possível perceber que elas se relacionam à metacognição.

À vista disso, podemos dizer que as estratégias envolvem tanto o cognitivo quanto o metacognitivo. Por estratégias metacognitivas de leitura, podemos entendê-las como ferramentas que vão possibilitar aos leitores “compreender um texto com maior eficácia por possibilitarem um planejamento, monitoração e

regulação dos próprios processos cognitivos envolvidos nessa tarefa, visando tanto o processo quanto o produto da leitura” (JOLY, 2007, p.508).

Podemos, então, entender que, por meio do uso de estratégias, é possível ensinar os alunos a estabelecerem objetivos para guiar suas leituras, a planejarem ações para alcançá-los, a pensarem sobre os próprios processos de compreensão, bem como a avaliarem e supervisionarem a realização de tais processos, assumindo o controle do que é compreendido por ele. Isso tudo é favorecido pelo trabalho pedagógico desenvolvido com estratégias de compreensão leitora.

É importante reiterar aqui que as referidas estratégias demandam ensino, pois elas “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (SOLÉ, 2014, p.83). Desse modo, o que se defende é que os alunos tenham espaço na sala de aula para utilizarem essas estratégias de maneira compreensiva como um caminho – Solé (2014) diz ser o principal caminho – que irá ensiná-los a produzirem inferências, cujo propósito é torná-los leitores autônomos e competentes.

A contribuição dessas estratégias de compreensão leitora para o ensino pode ser atestada pelos resultados de pesquisas realizadas na área. Giasson (2000) menciona que são esses resultados que confirmam o valor das estratégias em desenvolver leitores proficientes que, em muitos casos, apresentavam problemas de compreensão e conseguiram ultrapassá-los ao serem submetidos a situações de intervenção. Isso fica claro quando lemos as palavras da autora: “há hoje resultados de pesquisa fiáveis, em número suficiente, que nos permite pensar que é possível oferecer aos nossos alunos um melhor ensino da compreensão em situação de leitura” (GIASSON, 2000, p.13). Spinillo (2015) igualmente faz alusão às situações de intervenção realizadas em inúmeras pesquisas se mostrarem adequadas ao uso no contexto de sala de aula, sendo, no entanto, necessário dar um tratamento didático a tais situações de intervenção.

Ante o exposto, reunimos abaixo estratégias de compreensão leitora que podem funcionar como caminhos para trabalhar a produção de inferências em sala de aula. Para isso, apoiamo-nos em Giasson (2000), Coscarelli (2002b), Marcuschi (2005), Spinillo (2013), Kleiman (2016a), Oakhill et al. (2017) e Godoy et al. (2019). Contudo, antes de tratar das estratégias em si, cabe mencionar que não

temos a pretensão de esgotar a variedade de apoios que os professores podem ter para trabalhar as inferências, muito menos de criar uma enfadonha lista. Nosso propósito é apresentar e comentar os achados da revisão de literatura que fizemos. Partamos, então, para observar 19 estratégias de compreensão leitora.

A primeira estratégia que iremos abordar é “discutir e esclarecer os objetivos de leitura, antes de começar a ler”. Em relação a essa estratégia, procuramos ressaltar no capítulo 1 a importância de se estabelecer objetivos para a leitura. Segundo Oakhill et al. (2017, p.62), “há uma diferença substancial entre procurar uma determinada informação e ler um manual para aprender sobre um novo tópico” e é, por isso, que trabalhar tal estratégia com os alunos tem sua relevância. Godoy et al. (2019) mencionam que a relevância dos objetivos de leitura está diretamente relacionada à construção de inferências, visto que o número de inferências, bem como o grau de aprofundamento delas serão influenciados pela maneira como o leitor se posiciona frente ao texto. É diante disso que os professores precisam sempre definir com seus alunos com que objetivo um texto é lido. Além disso, Kleiman (2016a) declara que ter um objetivo estabelecido em mente quando se vai ler um texto é uma das características do leitor experiente.

A compreensão de um texto para ser satisfatoriamente alcançada exige, como já referenciamos, o acionamento de conhecimentos prévios do leitor. A esse respeito, Coscarelli (2002b) ressalta que muitas das informações acionadas pelo leitor serão aquelas que ele vai utilizar para produzir inferências. Para conseguir que os alunos acionem seus conhecimentos e, por conseguinte, estabeleçam mais facilmente inferências de coerência global, o professor pode antecipar informações sobre o texto que se relacionem tanto ao assunto quanto à estrutura textual. A proposta, então, é que o professor tome o tema ou a estrutura do texto como ponto de partida e busque identificar o que os alunos conhecem sobre esse tema como uma forma de lhes oferecer suporte à realização de inferências (GODOY et al., 2019). Abaixo estão relacionadas quatro estratégias em que o professor pode usar o recurso da antecipação de informações para ensinar seus alunos a levantarem hipóteses do texto a ser lido.

- Trabalhar o título e as ilustrações, quando elas existirem, como uma forma de prever o conteúdo do texto.
- Relacionar o assunto do texto com o que os alunos já sabem sobre o tema, antes de iniciar a leitura.
- Fazer perguntas aos alunos sobre o texto antes mesmo de iniciar a leitura.
- Apresentar as características típicas de cada tipo textual ou questionar os alunos, com base nos conhecimentos que eles possuem acerca da estrutura do texto, sobre o que acreditam que encontrarão.

O trabalho com títulos e/ou ilustrações como uma forma de se construir suposições iniciais sobre o texto é referenciado por Giasson (2000), Marcuschi (2005) e Oakhill et al. (2017). O título, tal qual as ilustrações, são a “primeira entrada cognitiva no texto” (MARCUSCHI, 2005, p.59) e, ao serem trabalhados, permitem que os alunos não só acionem seus conhecimentos mas também criem expectativas diante do texto, o que impactará no maior ou menor grau de coerência da representação mental a ser construída sobre o material escrito lido (OAKHILL et al., 2017).

Outra forma de conseguir que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e, por conseguinte, estabeleçam mais facilmente inferências de coerência global, é antecipar informações, relacionando o assunto do texto com o que eles já sabem daquele assunto. Muito próxima desse trabalho de antecipação de informações do texto e de acionamento de conhecimentos prévios do leitor está a estratégia de perguntar sobre o texto antes mesmo de a leitura ser iniciada, sendo este um caminho para o professor verificar se os conhecimentos acionados são condizentes com o texto a ser lido. De uma maneira integrada, por meio das duas estratégias mencionadas, o professor pode tomar o tema do texto como ponto de partida e buscar identificar o que os alunos conhecem sobre esse tema como uma forma de lhes oferecer suporte para a realização de inferências (GODOY et al., 2019).

Segundo Oakhill et al. (2017), cada tipo de texto inspira inferências específicas, ou seja, determina a natureza da inferência a ser feita. É, com base nisso, que uma boa forma de o professor orientar a compreensão de seus alunos, bem como de levá-los a produzir inferências é apresentar-lhes as características dos

diferentes tipos textuais. Por exemplo, se os alunos conhecem os elementos de um texto narrativo, como o que caracteriza os personagens, eles podem, portanto, preparar-se para produzir inferências acerca de comportamentos, emoções e desfechos para cada personagem.

Para alcançar a realização de previsões sobre o texto possibilitadas pelas estratégias descritas anteriormente, um leitor precisa se apoiar nos conhecimentos prévios que possui sobre o assunto ou sobre a estrutura do texto. Em relação a “fazer conexões associativas entre conhecimento de texto e conhecimento prévio” (OAKHILL et al., 2017, p.154), podemos mencionar outras estratégias de compreensão leitora como favoráveis à realização de tal trabalho, sendo que, por meio delas, os alunos conseguem ter clareza sobre as elaborações adequadas que ele precisa fazer diante de um texto. Nesse ponto, as três estratégias citadas a seguir permitem que o leitor desenvolva processos não só de elaboração sobre o texto como também metacognitivos.

Conforme mencionamos no presente capítulo, o ensino de inferências está diretamente relacionado a um trabalho voltado para o desenvolvimento de conscientização nos alunos sobre a atividade de leitura. Assim, consoante as palavras de Giasson (2000), a importância dos processos metacognitivos para tal ensino está relacionada ao fato de eles serem essenciais à leitura, pois, por meio deles, os leitores conseguem se manter atentos à compreensão do texto lido, identificando possíveis problemas e sabendo o que fazer para resolvê-los. Em face do exposto, os alunos precisam aprender a reger a própria compreensão, tornando-se leitores mais experientes, autônomos e engajados com o próprio processo de construção de sentido. As cinco estratégias abaixo colocam os processos metacognitivos no centro de um trabalho pedagógico.

- Solicitar que os alunos comparem e discutam seus resumos e recontos com os colegas da turma, a fim de verificar semelhanças e diferenças.
- Ensinar os alunos a separarem, em esquemas ou organizadores gráficos, as informações provenientes do texto e aquelas que provêm dos conhecimentos do leitor.

- Ensinar os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que sirvam de base para a construção de sentidos.
- Instruir os alunos a continuarem a leitura mesmo diante de palavras desconhecidas.
- Pedir que os alunos deem outro título para o texto.

A estratégia de os alunos terem espaço para expor suas produções e compará-las ou discuti-las com seus colegas, verificando semelhanças e diferenças, é uma atividade que lhes permite ter clareza das inferências que produziram e, conseqüentemente, do que compreenderam do texto. Por meio dessa atividade, os alunos conseguem autoavaliar a própria compreensão. Em virtude disso, essa estratégia é referida por Godoy et al. (2019) como um caminho para desenvolver inferências.

O trabalho com esquemas ou organizadores gráficos também permite que seja dada clareza aos alunos quanto ao seu processo de compreensão leitora, pois a referida estratégia é uma forma possível de “tornar os estudantes conscientes de suas próprias contribuições para a inferência” (OAKHILL et al., 2017, p.75). Por meio dessa técnica, os alunos conseguem não só esclarecer as conexões existentes entre as informações de diferentes partes do texto mas também identificar quais informações são provenientes do texto e quais são fruto de seus conhecimentos. Como consequência desse trabalho, espera-se que os estudantes passem a produzir inferências mais complexas na busca por uma compreensão leitora cada vez mais satisfatória. Ainda em relação a essa estratégia, Marcuschi (2005, p.60) também lhe atribui pertinência, reconhecendo que, mesmo não sendo uma proposta de trabalho simples, ela é necessária, porque permite que o leitor estabeleça “raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes”.

A estratégia de buscar no texto palavras ou frases que funcionam como pistas para a produção de sentido permite que os alunos se tornem mais capazes de regular e monitorar as inferências que estabelecem. Essa estratégia pode auxiliar tanto no estabelecimento de inferências de coesão local quanto de coerência global. Por exemplo, na frase “João chegou atrasado e fez seus amigos esperar por ele novamente”, é a palavra “novamente” que funciona como uma pista para que se

compreenda a frequência com que João se atrasa (inferência de coesão local), já em “O dia estava esquisito, Mariana resolveu usar suas galochas” são as palavras esquisito e galocha que nos levam a compreender que o dia estava chuvoso (inferência de coerência global). Diante dessa estratégia, os alunos precisam assumir o papel de “detetives” (SPINILLO, 2013) em busca de pistas que possam ajudá-los na produção de inferências, cabendo ao professor questioná-los ou instigá-los para que a busca acontece de forma mais direcionada. Essa estratégia ainda permite que o professor auxilie compreendedores menos competentes a avançarem na elaboração de inferências (OAKHILL et al., 2017).

Outra estratégia que se aproxima dessa ideia de buscar pistas no texto é aquela que se refere a instruir os alunos a continuarem a leitura mesmo que haja alguma palavra desconhecida. Em conformidade com Oakhill et al. (2017, p.96), o professor precisa “ensinar a procurar no contexto pistas sobre a categoria da palavra desconhecida, definir características e verificar igualdade e oposição”, pois, assim, ele vai conseguir tanto ampliar o vocabulário de seus alunos quanto desenvolver neles habilidades inferenciais.

Atribuir outro título ao texto pode também funcionar como uma interessante estratégia para os alunos se conscientizarem sobre a importância de verificar se a compreensão do texto como um todo está sendo alcançada. Isso porque, para sugerir outro título, o leitor precisa alcançar o sentido global do que está lendo (MARCUSCHI, 2005). O professor também pode se valer dessa estratégia para fazer tal verificação e, assim, conseguir identificar os alunos com problemas de compreensão.

Além dessas estratégias, três outras, apresentadas adiante, também contribuem para conscientizar os alunos sobre os próprios processos de compreensão. Paralelamente a isso, no entanto, elas permitem ensinar os alunos a integrarem ideias do texto, o que tem grande relevância para se conseguir estabelecer inferências seja de coesão local seja de coerência global.

- Solicitar aos alunos a releitura do texto como forma de reunir elementos necessários à produção de inferências.
- Recontar o texto lido oralmente ou por escrito.

- Solicitar que sejam produzidos resumos do texto.

A releitura do texto, além de ser uma interessante estratégia para ensinar os alunos a assumirem o controle consciente do que entenderam ou não entenderam do texto (KLEIMAN, 2016a), permite também que sejam integradas informações do texto, pois o movimento de voltar ao texto pode ser importante para esclarecer alguma informação necessária à construção de sentido do texto lido. Além disso, Godoy et al. (2019, p. 171) apresenta que na primeira leitura o leitor costuma dar atenção “ao significado das palavras e às proposições sintáticas”; porém na segunda ele consegue “reunir elementos para produzir inferências”, isto é, integrar ideias.

Para recontar o texto lido, o leitor precisa assumir uma postura mais ativa frente ao texto, o que lhe exigirá o desenvolvimento de uma conscientização sobre seu processo de compreensão. Diante disso, ele vai precisar se apoiar nas informações fornecidas pelo texto, integrar todas essas informações e, conseqüentemente, relacioná-las com seus conhecimentos prévios de maneira lógica e coerente. Ao fazer isso, o texto recontado já não é o texto original, mas uma “retextualização que exige um conjunto de adaptações e transformações” (MARCUSCHI, 2005, p.60). Na verdade, é o resultado do que foi compreendido após a leitura, ou seja, é o modelo mental construído pelo leitor para o que ele leu, contendo todas as inferências produzidas. De acordo com Oakhill et al. (2017, p.63), esse modelo mental inclui, inegavelmente, “a inferência útil que os ajuda a dar sentido ao texto”.

Dentro de uma lógica muito próxima daquela que envolve a estratégia de reconto, está a estratégia de produzir resumos. Por meio da atividade de resumir, “ensinam-se os leitores a integrar ideias e generalizar informações sobre o texto” (OAKHILL et al., 2017, p. 154). Para Marcuschi (2005), um leitor só é capaz de resumir o texto que ele compreendeu, pois só assim ele consegue integrar as diversas informações do texto, relacioná-las com seus próprios conhecimentos e, por fim, selecionar o que de fato para ele tem maior relevância ou lhe desperta mais o interesse. Nesse sentido, cada leitor produz um resumo, não havendo um resumo igual ao outro.

Outras seis estratégias de compreensão leitora foram sistematizadas em um grupo em virtude de todas se relacionarem a atividades de perguntas e respostas. A realização de perguntas sobre o texto é uma atividade bastante utilizada por professores, tal como mencionamos quando apresentamos o que Solé (2014) diz a respeito da sequência leitura-pergunta. Embora essa estratégia seja a mais presente na prática escolar quando se trata de trabalhar a compreensão de textos, o que desejamos enfatizar aqui é a referência que diversos autores (GIASSON, 2000; MARCUSCHI, 2005; SPINILLO, 2013; OAKHILL et al., 2017; GODOY et al., 2019) fazem ao emprego de perguntas como uma atividade que beneficia o ensino de inferências.

Nesse sentido, é preciso atentar para o papel que os professores atribuem a essas perguntas em exercícios de leitura. Para que elas funcionem como estratégias que favorecem o trabalho de produção de inferências, o professor precisa ter bem claro o objetivo com que faz uma determinada pergunta para o aluno. Isso porque, segundo Oakhill et al. (2017, p.75), para as denominadas “técnicas de interrogatório”, existem variados protocolos que visam atender a propósitos diferentes. À vista disso, é preciso que o professor, na verdade, seja “capaz de perguntar sobre inferências – perguntas exigentes tanto para avaliar a compreensão como para estimular crianças a ultrapassar a significação literal do texto” (OAKHILL et al., 2017, p.63).

Os dois propósitos que podemos extrair da citação acima (perguntar para avaliar e perguntar para ultrapassar a significação literal) nos remetem à classificação de dois tipos de perguntas proposta por Durkin (1978-1979, *apud* GIASSON, 2000): 1) perguntas de produto; e 2) perguntas de processo. Para entender a diferença que há entre elas, é preciso entender o objetivo com que são realizadas. As perguntas de produto devem ser utilizadas quando o professor deseja focar no conteúdo do texto e, assim, “avaliar a aquisição de conhecimentos” (GIASSON, 2000, p.300). Ao passo que, as perguntas de processo servem “para ensinar uma estratégia ou avaliar o domínio dessa estratégia” (Ibid.), devendo ser utilizadas sempre que se quer trabalhar a reflexão dos processos que foram feitos para se chegar às respostas. A respeito desses dois tipos de perguntas, Giasson

(2000) ainda afirma que é importante trabalhar os dois em sala de aula, respeitando uma proporcionalidade no emprego de cada um.

Da variedade de possibilidades de questionamento que o professor pode utilizar e que se relacionam tanto a perguntas de produto quanto de processo, levantamos algumas estratégias.

- Fazer perguntas aos alunos para que eles reflitam sobre alguma informação específica do texto necessária à produção de inferências, ou seja, para que eles reflitam sobre os processos que os fizeram estabelecer inferências.
- Questionar os alunos sobre a confirmação ou não das hipóteses que foram feitas por eles antes da leitura.
- Fazer perguntas cujas respostas exijam dos alunos a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto.
- Fazer perguntas errôneas em relação a alguma informação que precisa ser inferida.
- Ensinar os alunos a produzirem suas próprias perguntas sobre trechos do texto e/ou sobre o texto como um todo.
- Fazer perguntas do tipo “onde”, “quando”, “o que”, “quem” e “qual” para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto.

As duas primeiras dessas seis estratégias envolvem o desenvolvimento de uma conscientização nos alunos sobre os processos que eles realizam ao ler, a fim de torná-los autônomos para produzir inferências cada vez mais complexas e em maior quantidade (OAKHILL et al., 2017). O foco dessas estratégias está no processo utilizado pelos alunos para fornecer uma resposta, sendo, justamente, por isso que tais estratégias podem ser classificadas como perguntas de processo. Além disso, pelas características dessas perguntas é possível perceber que elas guardam muita semelhança com os processos metacognitivos, o que pode ser ratificado pelas palavras de Godoy et al. (2019, p.170): “um dos objetivos desse tipo de pergunta é desenvolver estratégias de metacompreensão”. Vamos agora entender o que está envolvido em cada uma delas.

Para fazer uma pergunta reflexiva que leve os alunos a focarem suas respostas em algo específico do texto que é relevante para a inferência ser estabelecida, parte-se do princípio, como apresentado por Spinillo (2013), de que o leitor não costuma ter normalmente consciência das palavras ou passagens do texto que geram a inferência. Sendo assim, a proposta é que o professor foque “a atenção da criança em um aspecto específico da narrativa” (OAKHILL et al., 2017, p.65) e a estimule, por meio de perguntas, a analisar o próprio processo de leitura, identificando informações que serviram de base para ela alcançar a compreensão.

Oakhill e seus colaboradores (2017, p.64-65, grifo do autor) denominam esse tipo de pergunta reflexiva “técnica de *questionar o autor*”, exemplificando-a com as seguintes questões: “‘Por que você acha que ele disse isso?’ e ‘O que acha que acontecerá depois?’”. Essa estratégia, além de permitir que os alunos monitorem a própria compreensão, ainda permite ao professor verificar se seus alunos fazem inferência enquanto leem (OAKHILL et al., 2017). Outra coisa importante de se mencionar é que, para tal estratégia funcionar, as perguntas precisam levar a uma discussão, ou seja, elas não podem ser fechadas, cujas respostas esperadas seriam literais.

A segunda pergunta de processo apresentada anteriormente se refere à estratégia de questionar se as hipóteses feitas pelo leitor foram confirmadas ou não. Essa estratégia encontra sustentação no fato de que, numa atividade de leitura, o leitor precisa acionar os conhecimentos que possui e que julga estarem relacionados ao texto, bem como precisa fazer previsões, isto é, levantar hipóteses sobre o que ele acredita que acontecerá no texto, porém nem todos os conhecimentos acionados nem todas as hipóteses levantadas vão condizer com as informações encontradas no texto (COSCARRELLI, 2002b). Assim, o professor precisa ensinar seus alunos a confirmar, rejeitar, corrigir ou rever as previsões que eles elaboraram sobre o texto, ou seja, ele precisa ensinar seus alunos a “desenvolver a autocorreção do pensamento” (GIASSON, 2000, p.183). Esse parece ser um dos caminhos possíveis para levar os alunos a reconhecer que o papel de modificar, ampliar e ajustar o significado do texto é de cada um individualmente (OAKHILL et al., 2017).

Partamos agora para entender melhor o que está envolvido no outro tipo de pergunta (pergunta de produto), que igualmente deve ser trabalhado pelo professor

e que se faz presente nas quatro últimas estratégias relacionadas anteriormente. Vamos, então, distinguir as propriedades de cada uma delas.

A estratégia de fazer perguntas que demandam respostas formadas pela construção de novas proposições a partir das informações que estão no texto pode ser entendida como aquela que contém a técnica mais próxima da definição de inferência. Segundo Giasson (2000, p.288), trata-se de uma pergunta que “requer que o aluno faça uso de uma síntese da sua compreensão literal, dos seus conhecimentos pessoais e da sua imaginação, a fim de formular uma hipótese”, podendo, por isso, ser classificada na categoria inferência, proposta por Smith e Barrett (1974, *apud* GIASSON, 2000). Diante disso, esse tipo de pergunta é feito para verificar o que foi inferido, isto é, para verificar a informação que o leitor produziu levando em conta as entrelinhas do texto, o que coloca o foco dessa estratégia no conteúdo, tal qual é característico das perguntas sobre o produto.

Para compreender melhor a estratégia de perguntar informações incongruentes com o modelo mental que se espera que os alunos construam ao ler um texto, vamos precisar lembrar o que mencionamos anteriormente. Os textos não trazem em suas linhas um sentido completo, com efeito, necessitam das inferências estabelecidas pelos leitores para preencher suas entrelinhas. No entanto, mesmo aberto a variadas possibilidades de compreensão, um texto impõe limites ao leitor, que não pode achar que qualquer compreensão é válida. Na verdade, na inferência, é imprescindível controlar “a falsidade ou a incompatibilidade do resultado com os elementos explícitos do texto” (MARCUSCHI, 2005, p.58). Posto isto, fazer perguntas errôneas para verificar se o que os alunos estão inferindo está autorizado pelo texto parece coerente e, ao mesmo tempo, útil nas aulas voltadas ao ensino de inferências.

Sobre ensinar os alunos a fazer suas próprias perguntas, Oakhill et al. (2017) defendem uma relevância nesse ensino, haja vista que, por meio dele, é possível tornar os estudantes aptos a avaliar, refutar ou confirmar uma inferência que produziram enquanto construíam seus modelos mentais do texto.

As três estratégias referenciadas anteriormente envolvem, como mencionamos, perguntas sobre o produto, pois o objetivo presente em todas elas é verificar o conhecimento do aluno sobre as inferências produzidas. Isso nos

evidencia que não é o fato de se tratar de uma pergunta de produto que faz com que o trabalho com inferências não seja realizado. No entanto, pode acontecer de uma pergunta de produto estar focada somente nas informações localizadas explicitamente no texto, distanciando-se de um trabalho em que a técnica de interrogatório auxilia os alunos na construção de inferências. É exatamente isso o que encontramos na estratégia de fazer perguntas do tipo “onde”, “quando”, “o que”, “quem” e “qual”, a fim de os alunos localizarem fatos e dados que estão objetivamente inscritos no texto.

As perguntas sugeridas na estratégia acima são definidas como clássicas por Giasson (2000) e podem ser identificadas como de compreensão literal. Ao fazê-las, o professor espera que os alunos consigam identificar em que parte do texto se encontra o conteúdo necessário para respondê-las. O aluno, então, “numa atividade de pura *decodificação*” (MARCUSCHI, 2005, p.54, grifo do autor) responde aquilo que está escrito no texto, sem que haja a possibilidade de uma expansão ou construção de sentido por parte do leitor. Em virtude disso, é possível afirmar que, de uma variedade de possibilidades de perguntas que os professores dispõem, esse tipo é o que se distancia de um ensino de inferências.

A respeito da importância de sempre ter em mente que é o tipo de pergunta feita que trará um ganho na qualidade da compreensão de leitura, Oakhill et al. (2017, p.151) nos assevera que

se as questões forem sobre detalhes simples, presentes no texto, não haverá grandes demandas de uma representação mental de alta qualidade do texto. De modo inverso, se as perguntas exigirem a elaboração de inferências e a atenção para inconsistências possíveis no texto, as exigências de compreensão serão consideravelmente mais altas.

Podemos encerrar esta subseção com a certeza de que os professores dispõem de uma série de estratégias que podem auxiliá-los no ensino de inferências. Todavia, é preciso que eles conheçam tais estratégias e, mais do que isso, conheçam o quanto que elas “podem ser úteis para promover tanto a capacidade de inferência como seu automatismo” (OAKHILL et al., 2017, p.77).

3.2. O professor no ensino de inferências

As palavras de Oakhill et al. (2017) que encerraram a subseção anterior nos fazem pensar no professor dentro dessa proposta de ensino de inferências. De acordo com o que apresentamos, as estratégias de compreensão leitora são caminhos didáticos para os alunos aprenderem a se tornarem leitores proficientes, isto é, para eles aprenderem não só a produzir inferências mas também a tomar consciência dessa produção, tornando-se capazes de identificar dificuldades na sua compreensão e de solucioná-las. Em consideração a isso, cabe ao professor mediar o uso das estratégias de compreensão leitora, visando criar

situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLÉ, 2014, p.92).

Diante do exposto, podemos entender que o professor precisa permitir que os alunos gradativamente ganhem autonomia no uso das estratégias, propondo, para isso, “situações de ensino que promovam o desenvolvimento de níveis mais sofisticados de compreensão textual” (SPINILLO, 2015, p.192). Uma maneira referenciada por Giasson (2000), Coscarelli (2002a), Solé (2014), Kleiman (2016b) e Oakhill et al. (2017) para o professor promover um ensino pautado em estratégias de compreensão leitora precisa envolver atividades de leitura planejadas e executadas de forma que os alunos vejam como o professor se utiliza das estratégias de compreensão leitora, enquanto leitor, seja para produzir inferências seja para superar dificuldades na compreensão.

Com efeito, não basta que o professor se limite a explicar as estratégias de compreensão. Trata-se, portanto, de o professor sistematizar os usos que ele faz das estratégias. A esse respeito, Kleiman (2016b) exemplifica que o professor precisa definir os objetivos de leitura para seus alunos, pois é a partir desse modelo que ele

fornece que os alunos vão conseguir estabelecer seus próprios objetivos conforme vão se tornando leitores proficientes.

Em conformidade com o que expusemos, é possível afirmar que o professor no ensino de inferências precisa ser aquele que usa estratégias de compreensão leitora para orientar a própria leitura, pois é justamente esse seu 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 e SALETE, 2018, p.146).

A respeito desse perfil de leitor que se revela significativo para a prática docente, Kopke Filho (2002) pesquisou o desempenho de professores de língua portuguesa justamente no papel de leitores. Seus objetivos eram identificar as estratégias mais usadas pelos professores em situação natural de leitura, bem como verificar o conhecimento metacognitivo desses professores que lhes permitisse explicar como as estratégias podem auxiliar a compreensão da leitura. Participaram dessa pesquisa 24 professores que responderam a dois questionários: o primeiro se referia ao uso de estratégias no processo da leitura; e o segundo demandava dos professores explicações a respeito do como eles achavam que tais estratégias contribuíam para a compreensão de texto.

Sobre os resultados provenientes desse estudo, o primeiro questionário sinalizou que somente 50% das estratégias apresentadas aos professores foram consideradas integrantes de seus repertórios de leitores, tendo um grupo de professores demonstrado que o uso de estratégias lhes permitia tanto obter informações circunscritas no texto quanto produzir inferências. Já os resultados encontrados no segundo questionário demonstraram que os professores, em sua maioria, não sabiam como essas estratégias colaboravam para a compreensão de texto, o que indicou um conhecimento insuficiente a respeito de essas estratégias funcionarem como mecanismos para ajudá-los a reduzir dificuldades de leitura. Os resultados de tal pesquisa, então, distanciam-se do que apresentamos, pois, segundo Kopke Filho (2002, p.78), eles apontavam para um perfil de leitor dos professores que “não corresponde àquele exigido de quem deve assumir a orientação de leitores menos experientes”, ou seja, de quem deve ensinar.

Souza e Salete (2018) também pesquisaram sobre esse perfil leitor do professor com o propósito de verificar a importância de se ter um professor proficiente em leitura para ensinar aos alunos as habilidades necessárias para que estes também se tornem proficientes. Por meio de grupos focais de professores de seis escolas da rede pública de Santa Catarina, totalizando 51 participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas nos espaços escolares sobre variados temas. Um desses temas versava sobre uma autoavaliação dos professores acerca do próprio perfil leitor, bem como uma avaliação das práticas de ensino relativas à leitura. Os resultados publicados a respeito de tal tema investigado indicaram, após uma análise qualitativa das respostas, que os professores têm dificuldade de estabelecer uma relação entre seu desempenho como leitor e suas aulas, bem como eles demonstraram um desconhecimento acerca do que sejam as estratégias de compreensão leitora e do emprego delas enquanto procedimentos instrucionais para tornar a leitura objeto de ensino. A conclusão a que tais pesquisadoras chegaram é que há uma distância entre a escola e a universidade, pois, para elas, é como se o fruto de investigações científicas a respeito da leitura não chegasse aos professores, havendo, portanto, a necessidade de se investir em formação profissional.

É essa falta de conhecimento por parte dos professores apontado pelos referidos estudos que despertou nosso interesse e nos motivou a buscar como esse conhecimento dos docentes era percebido em outros estudos que tinham no professor o cerne da investigação.

Howe et al. (1997) realizaram uma investigação com 68 professores, a fim de determinar se as estratégias especificamente voltadas para a leitura de conteúdo eram implementadas nas séries primárias (de 1ª a 3ª séries). Assim, por meio de autorrelatos, os professores responderam um questionário contendo 44 estratégias de leitura. O propósito desse questionário era avaliar a familiaridade que os professores tinham com tais estratégias, a frequência com que essas estratégias eram usadas e a aplicabilidade delas ao ensino de classes primárias. Dos resultados encontrados, foram a realização de *workshop* e a participação em cursos de leitura de conteúdo que demonstraram ter algum efeito sobre a familiaridade, a utilidade e a aplicabilidade de estratégias de conteúdo. Contudo, por mais que os professores

estivessem familiarizados com algumas estratégias recomendadas na literatura profissional como úteis à leitura de conteúdo, outras não lhes eram tão familiares.

Outra pesquisa que nos indicou ser o conhecimento dos docentes incipiente, porém nesse caso em relação ao conceito de leitura, foi aquela realizada por Cardoso et al. (2015). Por meio de entrevistas semiestruturadas realizada com um grupo focal de professores da rede pública de Criciúma, as pesquisadoras tinham como objetivo averiguar quais eram as concepções desses professores acerca da leitura. Os resultados da referida pesquisa indicaram que, embora significativos, os conhecimentos dos docentes ainda eram primários; evidenciando a necessidade de os professores lerem mais sobre o assunto.

Igualmente, com o objetivo de investigar as concepções dos professores que subjazem as práticas docentes utilizadas para desenvolver a competência leitora nos alunos está o trabalho realizado por Oliveira et al. (2019), no qual foi aplicado um questionário com 15 professores do 4º ano do ensino fundamental de 10 escolas de Curitiba. A análise qualitativa dos resultados obtidos trouxe percepções relevantes para pensar como os professores entendem o ensino da compreensão leitora. O primeiro ponto que se destacou nos achados do referido estudo foi que a totalidade dos docentes concorda que os textos podem apresentar mais de um sentido, evidenciando que os professores concebem a leitura como produção de sentido. No entanto, a ideia de que a leitura tem como objetivo a compreensão de textos não se manifestou na concepção de ensino para a compreensão apontada pelos professores entrevistados, visto que a maioria deles não identificou que as competências envolvidas tanto na decodificação quanto na compreensão de língua são relevantes para o processamento da leitura.

Além disso, as autoras mencionaram que os achados relativos a um encaminhamento pedagógico centrado nas informações explícitas do texto podem indicar uma fragilidade na promoção de habilidades que facilitam a compreensão inferencial. Ademais, elas encontraram outra limitação para o trabalho pedagógico dos processos superiores da inferência, pois os professores demonstraram um desconhecimento dos conteúdos e conceitos relativos à dimensão cognitiva da leitura, levando-as a concluir que há entre os professores quase um desconhecimento em relação a tal dimensão.

Fundamentado nos resultados anteriores que nos apontam um desconhecimento dos professores, especialmente, no que se refere à dimensão cognitiva da compreensão que tem na inferência uma de suas instâncias, tal qual apresenta Spinillo (2015), sobressai-se nosso objeto de estudo. Assim, será alvo de investigação da presente pesquisa o conhecimento de professores a respeito de um ensino de inferências.

Em conformidade com o que expusemos, investigar o professor e o que ele conhece em relação às inferências serem tomadas como objeto de ensino com vista a desenvolver nos alunos habilidades que os permitam alcançar a compreensão leitora parece pertinente e, ao mesmo tempo, relevante do ponto de vista educacional. Posto isto, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar e descrever o conhecimento de professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre ensino de inferências. A investigação aqui realizada ainda nos permitirá verificar, de maneira específica, o conhecimento dos professores tanto em relação a diferentes tipos de perguntas adequáveis ao ensino de inferências quanto em relação às estratégias de compreensão leitora que possuem relevância para serem utilizadas num ensino de inferências.

4

Método

No presente capítulo, abordamos o delineamento metodológico do estudo realizado, tendo em vista nosso objetivo de pesquisa. Assim, apresentamos os participantes e o critério usado para selecioná-los, os instrumentos elaborados para a produção de dados, os procedimentos de coleta de dados, o tratamento quantitativo feito para analisar os dados coletados, bem como os aspectos éticos que envolveram a pesquisa.

4.1.

Participantes

Os participantes da presente pesquisa foram professores que já atuaram ou atuam no 4º e 5º ano do ensino fundamental em escolas do Rio de Janeiro.

A seleção dos participantes da presente pesquisa atendeu o critério de conveniência. Essa técnica de amostragem não probabilística foi adotada por oferecer como vantagens a economia e a conveniência (SELLTIZ et al., 1974) de podermos selecionar uma amostra representativa da população que está acessível, isto é, que está disposta a responder nosso questionário de pesquisa. Contudo, numa amostragem por conveniência, os indivíduos que compõem a amostra precisam atender critérios de inclusão estabelecidos pela pesquisadora (FREIRE, 2021).

O primeiro critério de inclusão estipulado para este estudo foi ter atuado ou estar atuando no 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental. Encontramos embasamento para restringir a amostra a esses dois anos de escolaridade em Giasson (2000) e Oakhill et al. (2017). A partir de Giasson (2000), como expusemos no capítulo 1, o leitor, após conseguir reconhecer automaticamente as palavras, direciona seu foco

para os processos envolvidos na compreensão de língua, sendo a inferência, nosso interesse de investigação, um desses processos. Oakhill et al. (2017) nos sinalizam algo muito próximo quando mencionam que, nos anos anteriores ao 4º e 5º ano, a competência de leitura das crianças está voltada, prioritariamente, para o processo de alfabetização.

O segundo critério de inclusão dos participantes na amostra está relacionado aos requisitos acadêmicos dos professores. De acordo com os artigos 61 e 62 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que legislam sobre a formação dos profissionais da educação escolar básica e foram modificados, respectivamente, pelas Leis nº 12.014, de 2009, e nº 13.415, de 2017, os professores precisam ser habilitados em nível médio ou superior para a docência no ensino fundamental. Assim, é admitido que esses trabalhadores tenham diploma em pedagogia, em curso técnico ou superior em área pedagógica ou em curso de licenciatura plena, sendo, no entanto, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério (...) nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Em virtude dos requisitos acadêmicos dos professores estabelecidos para este estudo, sete respostas precisaram ser retiradas da amostra inicial (N = 74), uma vez que os respondentes não possuíam as formações que pautaram o referido critério de inclusão. Com isso, a amostra da presente pesquisa foi composta por 67 professores que tinham pelo menos uma destas formações: 1) curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal (N = 7); 2) curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal, mais um curso superior de pedagogia (N = 22) ou de licenciatura plena (N = 18) ou ambos (N = 6); 3) curso normal superior (N = 1); e 4) curso superior de pedagogia (N = 13).

Ainda em relação à formação, 73,2% dos professores da amostra (N = 49) possuem algum curso de pós-graduação relacionado à educação, sendo que 43,3% possuem especialização (N = 29), 23,9%, mestrado (N = 16) e 6,0%, doutorado (N = 4). A respeito de ter estudado especificamente sobre o ensino de leitura ou de compreensão leitora, 38 professores (56,7%) afirmaram ter participado de algum curso de complementação à sua formação voltado para tal temática.

Outras variáveis que nos permitem traçar um perfil dos participantes da presente pesquisa são as idades dos professores que variaram entre 23 e 64 anos, o tempo de docência, havendo 29 professores (43,3%) que possuem 21 anos ou mais de exercício no magistério, e o grau de satisfação dos professores com relação ao próprio conhecimento sobre ensino da compreensão leitora, tendo mais da metade da amostra (52,2%) se declarado “muito satisfeito” com o que conhecem.

No Quadro 2, estão reunidas todas as informações que caracterizam os professores que compuseram a amostra.

Quadro 2 – 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

4.2. Instrumentos

A presente pesquisa fez uso de três instrumentos para a coleta de dados (Apêndice A): os instrumentos I e II mensuram o conhecimento dos professores sobre o ensino de inferências; enquanto o instrumento III traça o perfil docente da nossa amostra. Antes dos instrumentos I e II, um conceito de inferência foi apresentado de forma escrita aos professores participantes da pesquisa, conforme pode ser observado no Apêndice A, haja vista que nosso propósito não está na verificação do domínio de tal conceito.

4.2.1.

Instrumento I – Questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais

O presente instrumento é um questionário de múltiplas respostas formado por um texto narrativo seguido de oito tipos de perguntas a respeito de tal texto. O professor é convidado a ler o texto e escolher, dentre as oito opções, quantas ele julga serem adequáveis ao ensino de inferências.

A escolha por elaborar um instrumento pautado na realização de diferentes perguntas sobre um texto se deve ao que Oakhill et al. (2017) asseguram a respeito da importância de os professores serem capazes de fazer perguntas sobre inferências, pois, só assim, eles conseguem estimular o desenvolvimento de habilidades inferenciais, bem como avaliar o quanto e o que seus alunos estão inferindo. É justamente desses autores que adveio a proposta de atividade inserida no presente instrumento.

O uso, portanto, de um texto narrativo sucedido de perguntas inferenciais e não inferenciais tem como propósito analisar se os professores conhecem que há diferentes objetivos com que cada pergunta pode ser feita para os alunos, revelando-se capazes de perguntar sobre inferências. Para isso, um texto (Quadro 3) que narra um breve episódio sobre a personagem Paula foi sucedido de oito perguntas, das quais quatro são inferenciais e as outras quatro são não inferenciais. Tanto o texto quanto as perguntas inferenciais foram propostas por Oakhill et al. (2017), porém realizamos pequenas adaptações em ambos em relação aos nomes das personagens e do supermercado. Em contrapartida, as perguntas não inferências foram todas elaboradas por nós com base em Marcuschi (2005).

Quadro 3 – 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 et al. (2017, p.63).

Das quatro perguntas inferenciais, duas correspondem à inferência de coesão local (“Qual a cor da bolsa escolar de Paula?”; “Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Suzana?”), posto que para respondê-las é preciso estabelecer relações entre elementos presentes no texto. 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 os conhecimentos sobre o mundo que o leitor possui são necessários para preencher as lacunas deixadas pelo texto.

As demais perguntas têm uma natureza diferente daquelas que envolvem a produção de inferências, mas que são comumente encontradas em exercícios de compreensão (MARCUSCHI, 2005). O propósito de misturá-las com as outras quatro é criar um contraponto que nos permita analisar de uma maneira mais ampliada o quanto o professor conhece sobre diferentes tipos de perguntas serem adequáveis ao ensino de inferências. Assim, quatro perguntas adversas a esse ensino foram elaboradas com base na diversidade tipológica de perguntas identificada por Marcuschi (2005) em seu estudo sobre exercícios de compreensão textual propostos por livros didáticos de português. Os quatro tipos de perguntas que elaboramos a partir desse autor são descritos por ele como classes de perguntas que “não permitem expansão ou construção de sentido” (Ibid., p.51), ou seja, não envolvem processos inferenciais.

Ao propor, por exemplo, a pergunta “Quem notou a nova bolsa escolar de Suzana?”, temos a intenção de verificar se os professores conhecem que esse tipo de pergunta não confere às inferências um tratamento didático, visto que interroga sobre uma informação que está inscrita objetivamente no texto, cabendo aos alunos somente localizá-la. Dentro da lógica de se fazer perguntas que não desenvolvem a compreensão leitora e, no nosso caso especificamente, não trabalham nenhum tipo de inferência, estão: “Numere as linhas do texto” – pergunta que só aborda uma questão formal relacionada à estrutura do texto; e “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. Podemos ainda nos referir à pergunta do tipo “vale-tudo” (“Se você pudesse comprar uma mochila nova, como ela seria?”) que usa o texto somente como pretexto, visto que ele não é necessário para dar embasamento às respostas, sendo admitidas quaisquer respostas.

O Quadro 4 traz de maneira sistematizada em quais perguntas a inferência não está sendo tomada como objeto de ensino e em quais ela está, identificando-se, nesse caso, os tipos de inferências que cada uma delas permite trabalhar.

Quadro 4 – Perguntas inferenciais e não inferenciais a respeito do texto narrativo

Itens	Características das perguntas		Perguntas
1	Perguntas não inferenciais (Marcuschi, 2005)		Quem notou a nova bolsa escolar de Suzana?
4			Numere as linhas do texto.
5			Retire do texto a frase em que Paula pergunta ao pai se pode acompanhá-lo até a cidade.
8			Se você pudesse comprar uma mochila nova, como ela seria?
2	Perguntas inferenciais (Oakhill et al., 2017)	Inferência de coesão local	Qual a cor da bolsa escolar de Paula?
3			Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Suzana?
6	Perguntas inferenciais (Oakhill et al., 2017)	Inferência de coerência global	Por que Paula quer acompanhar seu pai à cidade?
7			A que tipo de loja Paula realmente deseja ir?

Fonte: Perguntas adaptadas de Oakhill et al. (2017) e elaboradas com base em Marcuschi (2005).

4.2.2.

Instrumento II – Escala de Estratégias para Ensino de Inferências

Além do questionário contido no instrumento I, os professores de 4º e 5º ano tiveram seus conhecimentos sobre ensino de inferências aferidos por outro instrumento: a Escala de Estratégias para Ensino de Inferências (EEEI). Em tal instrumento, os professores são convidados a responder sobre a relevância que diferentes estratégias de compreensão leitora podem ter diante do objetivo de ensinar os alunos a produzirem inferências. Em vista disso, quando os professores

atribuem relevância às estratégias, eles nos informam o que conhecem sobre ensino de inferências, sendo essa a finalidade de tal Escala.

A elaboração desse instrumento de mensuração por escala foi uma necessidade imposta pela presente pesquisa, pois não localizamos um modelo já pronto e acreditado cientificamente que nos permitisse utilizá-lo para medir especificamente o que os professores conhecem sobre o ensino de inferências. Assim, foi buscando a maior precisão possível para medir o conhecimento dos professores que elaboramos a EEEI, seguindo um protocolo de elaboração cujas etapas (definição da escala propriamente dita e elaboração dos itens) estão descritas a seguir.

Sobre a definição da escala propriamente dita, temos 22 itens do tipo Likert que mensuram a relevância. Como rótulos para essa mensuração, 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”.

A segunda etapa pela qual passamos na construção da EEEI foi a elaboração dos itens que a compõem. Inicialmente, foi construído um primeiro conjunto de itens que foi submetido à avaliação de mestrandos e doutorandos em Educação com a finalidade de determinarmos se o instrumento era capaz de representar efetivamente o conhecimento de professores sobre inferências, ou seja, se o conteúdo presente nesse instrumento II de fato explorava os quesitos para mensuração do fenômeno que estamos investigando. Assim, nessa avaliação realizada por pares foi verificada a pertinência teórica, a clareza da linguagem utilizada, bem como a coerência dos itens. Isso nos levou a retirar, substituir e acrescentar alguns itens, fazendo-nos chegar à redação dos 22 apresentados no Quadro 5.

Em seguida, testamos a versão final da EEEI (Quadro 5) para verificarmos se a redação dos itens estava em uma linguagem clara e objetiva, se havia facilidade para responder ou se algo gerava ambiguidade, por exemplo. Três professores que atuam em sala de aula participaram desse teste de forma voluntária. Cada um deles relatou suas dificuldades em relação ao presente instrumento, o que nos levou a fazer algumas adequações na redação dos itens. Dessa forma, deixamos aqui

registrado que houve uma preocupação em aprimorarmos nossa Escala e em buscarmos adequá-la ao nosso público-alvo.

Cabe ainda mencionar em relação à elaboração dos itens da EEEI que, para formulá-los, baseamo-nos em diferentes estudos cujos resultados se mostraram favoráveis à existência de estratégias específicas que auxiliam no desenvolvimento de habilidades inferenciais, conforme descrevemos no capítulo 2. Assim, assentamos a redação dos 22 itens em Giasson (2000), Coscarelli (2002b), Marcuschi (2005), Spinillo (2013, 2015), Kleiman (2016a), Oakhill et al. (2017) e Godoy et al. (2019). Essa maneira utilizada para redigir os itens da Escala se esteia em Bearden e Netemeyer (1999, *apud* LUCIAN e DORNELAS, 2015) que ressaltam a necessidade de uma escala estar de acordo com alguma teoria, bem como de seus itens corresponderem a constructos teorizados.

Os 22 itens que compõem a EEEI estão relacionados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Estratégias de compreensão leitora

Itens	Estratégias	Referências
1	Antes de os alunos começarem a ler, discuto e esclareço os objetivos de leitura.	Kleiman (2016a) Oakhill et al. (2017) Godoy et al. (2019)
2	Antes da leitura, trabalho o título e/ou ilustrações como forma de criar hipóteses sobre o texto.	Giasson (2000) Marcuschi (2005) Oakhill et al. (2017)
3	Antes de ler, relaciono oralmente o assunto do texto com o que os alunos já sabem sobre o tema.	Godoy et al. (2019)
4	Ainda antes da leitura, faço perguntas sobre o texto.	Godoy et al. (2019)
5	Durante a leitura, faço perguntas reflexivas aos alunos sobre alguma informação específica do texto que é necessária para a produção de informações novas. Por exemplo: “Por que você acha que ele disse isso?”; “O que acha que acontecerá depois?”; “Como a frase que você acabou de ler se relaciona com algo que aconteceu antes na história?”; etc.	Oakhill et al. (2017)
6	Após a leitura, peço que os alunos deem outro título para o texto.	Marcuschi (2005)
7	Após a leitura, faço perguntas oralmente para verificar se as hipóteses feitas inicialmente sobre o texto se confirmaram ou não.	Coscarelli (2002b) Giasson (2000) Oakhill et al. (2017)

8	Trabalho com a releitura do texto como forma de os alunos relacionarem seus conhecimentos com as informações textuais.	Kleiman (2016a) Godoy et al. (2019)
9	Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual (narração, descrição, argumentação, etc.).	Oakhill et al. (2017)
10	Faço perguntas sobre o texto exclusivamente no término da leitura.	Oakhill et al. (2017)
11	Peço aos alunos que recontem o texto lido, oralmente ou por escrito.	Oakhill et al. (2017)
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.	Oakhill et al. (2017)
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.	Godoy et al. (2019)
14	Ensino os alunos a separarem, em esquemas, as informações que vêm do texto e aquelas que são fruto do conhecimento do leitor.	Marcuschi (2005) Oakhill et al. (2017)
15	Ensino os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que servem de base para a construção de sentidos. Por exemplo: Em "Joana se atrasou novamente.", a palavra "novamente" funciona como pista para compreender que o atraso é recorrente.	Spinillo (2013) Oakhill et al. (2017)
16	Faço perguntas do tipo "onde", "quando", "o que", "quem" e "qual" para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto.	Giasson (2000) Marcuschi (2005)
17	Faço perguntas cujas respostas exijam dos alunos a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto.	Giasson (2000)
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.	Oakhill et al. (2017)
19	Faço perguntas errôneas em relação a alguma informação que precisa ser inferida. Por exemplo, a partir do texto "João foi passear. O passeio foi no clube. Ele tinha pensado numa bela praia.", perguntar: "João passeou numa bela praia?".	Marcuschi (2005)
20	Priorizo textos mais curtos para trabalhar a leitura.	Oakhill et al. (2017)
21	Utilizo um glossário ou um dicionário como principal estratégia para compreender palavras desconhecidas.	Spinillo (2015) Kleiman (2016a)
22	Instruo os alunos a continuarem a leitura mesmo que haja alguma palavra desconhecida.	Oakhill et al. (2017)

Dos 22 itens acima, 19 deles (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 22) já foram referenciados na subseção 2.1 quando apresentamos e descrevemos as estratégias de compreensão leitora que podem ser utilizadas como caminhos para trabalhar a produção de inferências em sala de aula. Ao lado desses

itens, inserimos outros três (itens 10, 20 e 21) que possuem como ponto em comum o fato de eles poderem interferir negativamente no ensino de inferências. Sobre esses itens, teceremos a seguir breves comentários, a fim de elucidar as razões que nos levaram a inseri-los na Escala.

O ato de fazer perguntas sobre o texto exclusivamente no final da leitura (item 10) pode ser adotado pelo professor como uma estratégia para verificar o “*potencial* [do aluno] de realizar inferências e a possibilidade, em princípio, de fazer uma inferência. Contudo, não poderá estabelecer se elas geralmente fazem inferências *enquanto leem* o texto.” (OAKHILL et al., 2017, p.64, grifo dos autores). Diante disso, o uso de perguntas no final da leitura não parece inviabilizar o estabelecimento de inferências. A questão parece estar em fazer perguntas “exclusivamente” no final. É, então, o uso do advérbio modalizador que impõe uma limitação a essa estratégia. Assim, ao deixar para fazer perguntas só no término da leitura, os professores podem perder a oportunidade tanto de verificar se os alunos estão produzindo inferências ou se estão com dificuldades quanto de identificar que dificuldades seriam essas.

Ao inserir em sua prática um trabalho que prioriza a leitura de textos curtos (item 20), o professor pode mascarar a real produção de inferências dos alunos, pois “os indivíduos fazem provavelmente mais inferências de um texto mais curto do que um mais longo” (OAKHILL et al., 2017, p. 66). Sendo assim, o que destacamos nesse item não é o ato de se usar textos curtos, mas de elegê-los como o centro da prática pedagógica, o que pode ocasionar numa superestimação das inferências produzidas pelos alunos (Ibid.) e, conseqüentemente, impactar no ensino realizado.

O item 21 igualmente não está focado no desenvolvimento de inferências. Na verdade, o uso de glossário ou dicionário como a principal estratégia para a compreensão de palavras desconhecidas acaba impactando a produção de inferências. Para entender o porquê de tal uso funcionar como um empecilho ao ensino de inferências, deve-se ter claro que o “vocabulário é um dos preditores importantes da compreensão de textos” (SPINILLO, 2015, p.175). Assim, trabalhar o enriquecimento do vocabulário é imprescindível, porém esse trabalho precisa se distanciar da burocrática tarefa de procurar palavras no dicionário (KLEIMAN, 2016a) e passar a ser feito por meio de inferência lexical. A esse respeito, Kleiman

(2016a, p.104) é bastante enfática ao afirmar que o uso de glossário ou dicionário para ensinar palavras desconhecidas só se justifica “quando se trata do significado de palavras-chaves, (...), e quando se trata de itens lexicais cujo significado exato é essencial”.

4.2.3.

Instrumento III – Questionário de perfil dos docentes

Esse instrumento tem a finalidade de identificar o perfil dos participantes da pesquisa. Assim, 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; à formação inicial dos docentes; à participação deles em curso sobre ensino de leitura como forma de complementação às suas formações iniciais; e ao tempo que atuam no magistério.

4.3.

Procedimentos

Em 2019, o mundo foi afligido pelo vírus SARS-CoV-2, que ficou conhecido pelo nome COVID-19, o que afetou diversas esferas da sociedade, inclusive as escolas cujas atividades presenciais foram suspensas em virtude da necessidade de cumprirem protocolos de isolamento social para impedir o avanço do vírus entre as pessoas e, com isso, diminuir o número de contágios. Foi nesse contexto que nossa pesquisa se desenvolveu, incluindo o processo de coleta de dados.

Para assegurar a exequibilidade do estudo em contexto pandêmico, precisamos, então, conduzir a pesquisa por via remota. Tudo isso nos levou a buscar um recurso que permitisse aos participantes responder nossos três instrumentos de coleta de dados através de acesso à internet. Utilizamos, então, o formulário eletrônico *Google Forms*, que funciona como uma ferramenta de coleta de informações on-line. Cabe mencionar que os instrumentos que elaboramos para a produção de dados se mostraram adequáveis ao formato remoto adotado, sendo apresentados em sequência no formulário eletrônico, a fim de que os participantes os respondessem de uma única vez quando acessassem o *link*.

O início da coleta de dados se deu pelo encaminhamento do convite para participar da pesquisa, no qual estava incluído o endereço eletrônico do formulário a ser respondido. Nesse mesmo convite, solicitávamos a cada professor que ele encaminhasse o convite recebido a outros docentes que conhecia, com o intuito de alcançarmos um número maior de participantes e, conseqüentemente, aumentarmos a produção de dados.

Dessa forma, o recrutamento dos participantes da pesquisa se deu por meio de um disparo aleatório do convite, o que foi feito primeiramente na rede de contatos pessoais da pesquisadora via *Whatsapp* (Apêndice B). Contudo, o retorno a esse disparo aleatório não foi suficiente, surgindo a necessidade de lançarmos mão de outras estratégias, como: publicação no perfil pessoal que a pesquisadora possui no *Facebook* e *Instagram*, e em grupos de professores no *Facebook* (Apêndice C); contato com professores que possuem perfis no *Instagram*; contato telefônico com escolas de diferentes municípios do Rio de Janeiro; e envio de e-mail para coordenadores pedagógicos ou diretores de diversas instituições de ensino do Rio de Janeiro que, após nosso contato telefônico, aceitavam nos ajudar a divulgar a pesquisa entre os professores com os quais trabalhavam (Apêndice D). Todo esse processo ocorreu no período de 23 de agosto de 2021 a 23 de outubro de 2021.

4.4. Análise dos dados

Os dados coletados foram, inicialmente, organizados e padronizados em tabelas do Excel, a fim de prepará-los para análises estatísticas posteriores que realizamos. Em seguida, o conjunto de dados tabulados foi importado do Excel para o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24, programa escolhido como ferramenta para tratarmos e analisarmos estatisticamente os dados. Com o conjunto de dados já no SPSS, estruturamos nossa análise em duas etapas.

Etapa 1 – Análise fatorial exploratória (AFE)

A AFE foi realizada com 22 itens que compunham a EEEI. Primeiro, para averiguar se a análise fatorial era apropriada para nossos dados, realizamos os seguintes testes: 1) teste de esfericidade de Bartlett, cuja hipótese nula testada é a de que a matriz de correlações original é uma matriz identidade, devendo o valor do teste ser significativo ($p < 0,05$) para a esfericidade; 2) teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para avaliar se havia adequação amostral para realizar a AFE, cujo parâmetro adotado foi o de que valores entre 0,5 e 0,7 são medíocres, entre 0,7 e 0,8 são bons, entre 0,8 e 0,9 são ótimos e acima de 0,9 são excelentes, sabendo que a estatística KMO varia entre 0 e 1 e que 0,5 é o valor mínimo (FIELD, 2009).

Após validar a realização da AFE para nossos dados, utilizamos como método de extração o critério de Kaiser para a análise dos componentes principais, segundo o qual são retidos fatores com autovalores associados maiores do que 1 (Ibid.). Em seguida, utilizamos como método de rotação ortogonal *varimax*, abordagem que simplifica a interpretação dos fatores, distinguindo-os por meio do cálculo da carga das variáveis observáveis em cada fator. Nesse método de rotação, as cargas devem ser superiores a 0,4 para serem consideradas altas cargas (Ibid.) e, conseqüentemente, satisfatórias.

Em seguida, realizamos a interpretabilidade dos fatores e calculamos o alfa de Cronbach (α) para toda a EEEI e para cada fator individualmente, a fim de analisar a confiabilidade da Escala. Assumimos como diretriz para interpretar os valores do alfa que valores entre 0,60 e 0,70 são limites aceitáveis (HAIR JUNIOR et al., 2019).

Etapa 2 – Análise das frequências de respostas às medidas relativas ao conhecimento dos professores sobre o ensino de inferências

Tomamos a distribuição de frequência das respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa tanto no questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais (instrumento I) quanto na EEEI (instrumento II) para analisar e descrever o conhecimento dos professores acerca do ensino de inferências.

4.5. Aspectos éticos

A presente pesquisa foi realizada em acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016), tendo sido submetida à apreciação da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) da qual obteve aprovação, conforme parecer nº 051/2021, protocolado sob o nº 61/2021 (Anexo A).

Os esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, bem como o assentimento a ser fornecido pelo participante, ambos constantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), foram disponibilizados tanto no formulário eletrônico *Google Forms* que continha nossos instrumentos de pesquisa quanto em formato PDF para ser baixado pelos participantes através de um link que estava

disponível no mesmo formulário. Em relação ao assentimento, o participante, após ler os esclarecimentos, deveria declarar sua anuência ou não no próprio formulário.

Aos professores de 4º e 5º do ensino fundamental, que participaram de forma esclarecida e voluntária, asseguramos confidencialidade e privacidade dos dados pessoais coletados, mantendo, com isso, respeito à dignidade humana. O nome dos participantes que foi solicitado na seção “Perfil do respondente” teve o intuito somente de identificar, caso fosse necessário, duplicidades de respostas recebidas. Ademais, nossa pesquisa foi concebida e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos a esses participantes.

Todas as informações obtidas foram utilizadas pela pesquisadora como base de dados necessária à reflexão que se pretendia realizar a partir do objetivo de pesquisa proposto, não sendo utilizado nenhum dado em prejuízo dos participantes.

Além de seguir os procedimentos éticos determinados pela resolução precedentemente citada, esta pesquisa também contraiu compromisso com a verdade, sem realizar nenhum tipo de manipulação de dados, primando pela fidedignidade das informações coletadas.

5 Resultados

Os resultados foram organizados em dois momentos. No primeiro, apresentamos a análise fatorial exploratória realizada com os itens que integram a EEEI (instrumento II). No segundo, apresentamos a distribuição de frequência conforme o que os professores responderam tanto no questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais (instrumento I) quanto na EEEI.

5.1. Análise fatorial exploratória

Utilizamos o modelo estatístico quantitativo de análise fatorial exploratória (AFE) para verificar a capacidade de a EEEI inferir ou medir aquilo a que ela se propõe (SILVA e SIMON, 2005), conferindo-lhe, conseqüentemente, validação estatística. Isso porque os 22 itens reunidos no instrumento II precisam, juntos, ser capazes de medir o conhecimento dos professores sobre ensino de inferências, uma vez que tal conhecimento é uma variável latente que não pode ser medida diretamente. Nesse contexto, como medimos tal variável através de outras observáveis (os 22 itens da EEEI) que são manifestações de tal construto, foi preciso verificar se todos os itens estavam relacionados, de fato, ao construto (FIELD, 2009), o que nos levou a realizar a AFE.

Antes, porém, de apresentarmos todas as etapas que realizamos dentro de tal análise multivariada que é a AFE, vamos mencionar as razões que nos levaram a considerar a eliminação de três itens dos 22 que compunham inicialmente o instrumento II. Ao analisarmos os elementos diagonais da matriz anti-imagem das correlações (Kaiser-Meyer-Olkin, ou KMO, para variáveis individuais),

identificamos uma não adequação da amostra para duas variáveis (itens 10 e 20), pois seus valores do KMO estavam abaixo de 0,50 que é o mínimo aceitável (HAIR JUNIOR et al., 2019). Outra verificação feita que nos levou a retirar mais uma variável do modelo foi a comunalidade, medida comumente usada para reter variáveis. O critério para essa medida ser considerada satisfatória é apresentar valores superiores a 0,50 (Ibid.), porém o item 22 apresentou o valor de 0,42. É importante registrar que todas as vezes em que removíamos algum item, não descuidávamos da realização de uma nova AFE, já que é imprescindível “verificar se a estrutura dos fatores se mantém” (FIELD, 2009, p.602).

Após a eliminação dos três itens da EEEI mencionados, chegamos a 19 itens sobre os quais aplicamos as técnicas de análise multivariada pertinentes à AFE. Primeiro, para verificar a possibilidade de fatoração, realizamos o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 (171) = 609,6; p < 0,001$) e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) cujo valor encontrado foi 0,76, que é considerado bom para aplicar a AFE aos dados.

Depois de validar a realização da AFE para nossos dados, efetuamos a análise dos componentes principais dos 19 itens da EEEI. Para isso, utilizamos o critério de normalização de Kaiser e o método de rotação ortogonal de fatores *varimax*. Para extrair os componentes principais, apoiamo-nos no critério de Kaiser de que fatores com autovalores maiores do que 1 devem ser retidos (FIELD, 2009), bem como analisamos a variância explicada pelos fatores retidos. Dessa forma, foram encontrados seis fatores com autovalores equivalentes a: 6,6; 2,1; 1,5; 1,3; 1,2; 1,1. Cada um desses fatores explica, da variância dos dados, respectivamente: 34,5%; 10,7%; 7,9%; 6,8%; 6,3%; 5,5%. Essa variância observada individualmente perfaz 72% se considerarmos a capacidade dos seis fatores juntos em explicar tal variabilidade. À vista disso, o poder de explicação do modelo está adequado, uma vez que atende ao patamar de 60% da variância acumulada (MATOS e RODRIGUES, 2019). A respeito desses resultados, consultar a Tabela 1.

Tabela 1 – Fatores retidos e variância

Fatores	Autovalores	% da variância	% cumulativa
1	6,568	34,567	34,567
2	2,038	10,728	45,295

3	1,516	7,978	53,273
4	1,308	6,883	60,156
5	1,210	6,369	66,525
6	1,052	5,537	72,062

Utilizamos o método de rotação ortogonal de fatores *varimax* e obtivemos como resultado a matriz de rotação presente na Tabela 2, na qual verificamos as cargas fatoriais das variáveis, bem como as variáveis correlacionadas entre si que se encaixam em cada fator.

Tabela 2 – Matriz rodada pelo critério *varimax*

Assertivas, itens ou variáveis	1	2	3	4	5	6
9. Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual	0,847					
15. Ensino os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que servem de base para a construção de sentidos	0,790					
14. Ensino os alunos a separarem, em esquemas, as informações que vêm do texto e aquelas que são fruto do conhecimento do leitor	0,630					
2. Antes da leitura, trabalho o título e/ou ilustrações como forma de criar hipóteses sobre o texto	0,600					
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	0,579					
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		0,780				
19. Faço perguntas errôneas em relação a alguma informação que precisa ser inferida		0,748				
17. Faço perguntas cujas respostas exijam dos alunos a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto		0,621				
16. Faço perguntas do tipo “onde”, “quando”, “o que”, “quem” e “qual” para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto		0,512				0,490
1. Antes de os alunos começarem a ler, discuto e esclareço os objetivos de leitura			0,891			

3. Antes de ler, relaciono oralmente o assunto do texto com o que os alunos já sabem sobre o tema			0,820			
12. Trabalho a produção de resumos do texto lido para avaliar a capacidade de os alunos construírem sentido a partir das informações do texto				0,844		
11. Peço aos alunos que recontem o texto lido, oralmente ou por escrito				0,804		
8. Trabalho com a releitura do texto como forma de os alunos relacionarem seus conhecimentos com as informações textuais				0,554		
4. Ainda antes da leitura, faço perguntas sobre o texto					0,714	
6. Após a leitura, peço que os alunos deem outro título para o texto					0,703	
5. Durante a leitura, faço perguntas reflexivas sobre alguma informação específica do texto necessária à produção de informações novas					0,603	
21. Utilizo um glossário ou um dicionário como principal estratégia para compreender palavras desconhecidas						0,814
7. Após a leitura, faço perguntas oralmente para verificar se as hipóteses feitas inicialmente sobre o texto se confirmaram ou não					0,433	0,474

Por meio das similaridades das variáveis que compõem os fatores, conforme apresentado na Tabela 2, buscamos uma coerência interna para cada fator que nos permitisse interpretá-los. Partimos, então, para a etapa de interpretação dos fatores.

Essa etapa tem um caráter mais qualitativo, uma vez que nela atentamos para o conteúdo dos itens que compõem o mesmo fator, objetivando identificar temas comuns de acordo com nossa literatura (FIELD, 2009). Foi com base nisso que tomamos uma decisão a respeito dos itens 7 e 16. Se olharmos para esses dois itens na Tabela 2 veremos que eles apresentam valores de carga fatorial para dois fatores, ou seja, podemos dizer que eles têm correlação com dois fatores. Se sabemos que “quanto maior a carga fatorial, maior a contribuição do item para o fator” (MATOS e RODRIGUES, 2019, p.18), deveríamos correlacioná-los, respectivamente, aos fatores 2 e 6. No entanto, não foi essa a decisão que tomamos, visto que tal decisão precisa ser teórica e não somente estatística (Ibid.). Dessa forma, foi apoiado no

referencial teórico que sustenta este estudo que correlacionamos o item 7 com o fator 5 e o item 16 com o 6.

A seguir apresentamos a interpretação dos seis fatores formados, bem como os nomes que lhes atribuímos.

- **Fator 1 – Estratégias de elaboração**

Item 2 – Antes da leitura, trabalho o título e/ou ilustrações como forma de criar hipóteses sobre o texto.

Item 9 – Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual.

Item 13 – Após o relato e/ou resumo do texto lido, solicito que os alunos comparem suas produções com as dos colegas e analisem semelhanças e diferenças.

Item 14 – Ensino os alunos a separarem, em esquemas, as informações que vêm do texto e aquelas que são fruto do conhecimento do leitor.

Item 15 – Ensino os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que servem de base para a construção de sentidos.

Um ponto convergente entre essas cinco estratégias está no fato de todas elas permitirem ao leitor ir além do texto realizando processos de elaboração. Segundo Giasson (2000), 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. Dessa forma, o leitor pode usar estratégias de compreensão leitora para levantar hipóteses, apoiado no acionamento de seus conhecimentos prévios sobre a língua e sobre o mundo, com o propósito de antecipar o que vai acontecer no texto, realizando previsões com base no conteúdo (item 2) ou com base na estrutura textual (item 9). Além disso, ele pode utilizar das estratégias de elaboração para estabelecer relações entre seus conhecimentos e as informações contidas no texto (itens 14 e 15) ou ainda refletir sobre as relações estabelecidas por seus colegas (item 13), o que vai lhe permitir ter clareza sobre as próprias elaborações. Diante do exposto, as estratégias de elaboração, se forem

feitas adequadamente, podem facilitar a retenção de informações por parte do leitor, o que é necessário, por exemplo, para o estabelecimento de inferências.

- **Fator 2 – Estratégias de perguntas de produto**

Item 17 – Faço perguntas cujas respostas exijam dos alunos a construção de novas posições a partir de informações encontradas no texto.

Item 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.

Item 19 – Faço perguntas errôneas em relação a alguma informação que precisa ser inferida.

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. As perguntas classificadas como de produto, cujo foco está no conteúdo do texto, podem ser utilizadas para verificar o conhecimento do aluno sobre as inferências produzidas.

- **Fator 3 – Estratégias de preparação**

Item 1 – Antes de os alunos começarem a ler, discuto e esclareço os objetivos de leitura.

Item 3 – Antes de ler, relaciono oralmente o assunto do texto com o que os alunos já sabem sobre o tema.

Uma das características que se destaca nessas duas estratégias é o fato de que por meio delas é possível trabalhar com os alunos a importância de realizar uma preparação para o que se vai ler e, com isso, alcançar uma compreensão leitora mais adequada e coerente. Kleiman (2016a) menciona sobre a relevância de se modelar tais estratégias como uma maneira de formar leitores proficientes. Assim, o professor pode criar situações de leitura em que ele oriente seus alunos a estabelecer objetivos para o texto a ser lido (item 1), bem como a antecipar informações sobre

o texto com base na ativação dos conhecimentos prévios que eles possuem (item 3).

- **Fator 4 – Estratégias de integração**

Item 8 – Trabalho com a releitura do texto como forma de os alunos relacionarem seus conhecimentos com as informações textuais.

Item 11 – Peça aos alunos que recontem o texto lido, oralmente ou por escrito.

Item 12 – Trabalho a produção de resumos do texto lido para avaliar a capacidade de os alunos construírem sentido a partir das informações do texto.

Voltar no texto para buscar alguma informação (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) são atividades que demandam do leitor uma integração de informações do texto. Esse foi, portanto, o aspecto escolhido para nomear o presente fator. Cabe mencionar que o estabelecimento de inferências tem relação com essa integração de informações, pois, como apresentamos no capítulo 1 pelas palavras de Spinillo (2015), 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.

- **Fator 5 – Estratégias de verificação**

Item 4 – Ainda antes da leitura, faça perguntas sobre o texto.

Item 5 – Durante a leitura, faça perguntas reflexivas sobre alguma informação específica do texto necessária à produção de informações novas.

Item 6 – Após a leitura, peça que os alunos deem outro título para o texto.

Item 7 – Após a leitura, faça perguntas oralmente para verificar se as hipóteses feitas inicialmente sobre o texto se confirmaram ou não.

Para designar o presente fator como “estratégias de verificação”, estamos considerando que a semelhança entre essas quatro estratégias está justamente na possibilidade que há em todas elas de se fazer uma verificação, ou seja, de se comprovar que a compreensão leitora, de fato, será alcançada. A respeito da relevância das estratégias de verificação, podemos nos apoiar nas palavras de Solé (2014, p.52, grifo da autora): “para que alguém possa se envolver na atividade que o levará a compreender um texto escrito, é imprescindível verificar que esta *tem sentido*”. Diante disso, se tomarmos como exemplo a estratégia presente no item 4, estamos considerando que por meio dela o professor consegue verificar se os conhecimentos acionados pelo leitor serão condizentes com o texto a ser lido. Ainda dentro dessa mesma lógica, o professor pode questionar um aluno sobre uma informação específica do texto a fim de verificar o processo reflexivo realizado por esse aluno para produzir uma determinada inferência (item 5).

- **Fator 6 – Estratégias de entrave**

Item 16 – Faço perguntas do tipo “onde”, “quando”, “o que”, “quem” e “qual” para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto.

Item 21 – Utilizo um glossário ou um dicionário como principal estratégia para compreender palavras desconhecidas.

O ensino de inferências pode encontrar alguns obstáculos. Os itens acima 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 que, 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 dicionário para ensinar palavras desconhecidas pode impedir um trabalho com inferência lexical (KLEIMAN, 2016a).

Por fim, calculamos o alfa de Cronbach (α) para toda a EEI e verificamos que os 19 itens apresentaram uma boa consistência interna ($\alpha = 0,89$). Assim, nosso instrumento se mostrou fidedigno para mensurar aquilo a que se propôs. Além

disso, calculamos valores do coeficiente α de Cronbach para cada fator individualmente, conforme verificamos na Tabela 3.

Tabela 3 – Valores do coeficiente de alfa de Cronbach calculado para cada fator

Fator	Alpha de Cronbach
1	0,816
2	0,728
3	0,854
4	0,729
5	0,701
6	0,535

A análise da Tabela 3 mostra cinco valores acima do intervalo de 0,60 e 0,70, o que evidencia uma confiabilidade interna dos dados e nos permite compreender que tais dados não possuem vieses. Na verdade, como esses valores são superiores a 0,70, sendo dois maiores do que 0,80, podemos afirmar que há confiabilidade interna de razoável a boa nos dados. Contudo, a referida tabela nos mostra que o fator 6 é o único que apresenta uma confiabilidade abaixo do nível recomendado ($\alpha = 0,535$). Provavelmente, em conformidade com as palavras de Hair Junior et al. (2019), a principal razão para se obter esse valor é a quantidade de variáveis que compõem tal fator. A sugestão desses autores, nesse caso, é considerar a confiabilidade interna dos dados, ainda que o valor obtido seja um pouco inferior ao recomendado, e verificar a referida confiabilidade em pesquisas futuras por meio da adição de variáveis a esse fator.

5.2.

Análise das frequências de respostas às medidas relativas ao conhecimento dos professores sobre o ensino de inferências (instrumentos I e II)

Iniciaremos a presente análise pela distribuição de frequência das respostas dos professores ao questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não

inferenciais (instrumento I). Os resultados presentes na Tabela 4 nos permitem verificar 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.

Das quatro perguntas que eram adequadas ao ensino de inferências (itens 2, 3, 6 e 7), duas foram identificadas como inadequáveis, sendo elas: “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 pode 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, segundo se verifica pelas frequências relativas atribuídas, respectivamente, a cada uma dessas perguntas: 79,1%; 91%; 86,6% e 62,7%.

Tabela 4 – 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

A Tabela 5 exibe a distribuição de frequência dos 19 itens que compuseram a EEEI (instrumento II) após a realização da AFE. A distribuição de frequência mais significativa de cada estratégia que compõem a EEEI sinaliza que a maioria dos professores (> 50%) parece conhecer a relevância de tais estratégias 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 nos indicando que as conheciam como importantes para realizar um trabalho com inferências. No entanto, essa aparente adequação do conhecimento dos professores pode nos suscitar outras reflexões conforme abordaremos na discussão dos resultados.

Tabela 5 – 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 exijam 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	5	7,5	11	16,4	51	76,2

	leitura, sobre trechos do texto e/ou sobre o texto como um todo.						
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

6 Discussão

Para analisar e descrever o conhecimento do professor de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre o ensino de inferências, apoiamos-nos nos achados provenientes tanto do questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais (instrumento I) quanto da EEEI (instrumento II). Assim, as discussões foram estruturadas em duas partes tendo como base a distribuição de frequência das respostas atribuídas a cada uma das questões presentes nos respectivos instrumentos. Na primeira parte, discutimos os achados do instrumento I, a fim de analisar se os professores conhecem que cada tipo de pergunta atende a objetivos diferentes, havendo, portanto, aquelas que são adequáveis ao ensino de inferências e aquelas que são inadequáveis. Na outra parte, discutimos os resultados do instrumento II, tendo como foco identificar se os professores conhecem as estratégias de compreensão leitora que favorecem o ensino de inferências, com base na atribuição de relevância. É a partir dessas duas discussões, portanto, que buscamos atender nosso objetivo de pesquisa.

Todos os resultados serão discutidos à luz da literatura sobre a qual discorreremos nos capítulos 1 e 2. Como parâmetro para analisar o nível de conhecimento dos professores adotamos o termo “adequado”, visto que ele denota uma relação de adequação entre duas coisas, podendo, portanto, ser usado para se referir a uma coisa que está em harmonia ou em conformidade com outra. Nesse sentido, observamos se o que os professores declararam em relação ao ensino de inferências estava em conformidade com o que encontramos na literatura, funcionando tal adequação como parâmetro para analisar e descrever o conhecimento dos professores sobre o ensino de inferências.

6.1. Sobre a adequabilidade de diferentes tipos de perguntas ao ensino de inferências (resultados do instrumento I)

Os resultados a serem analisados e discutidos aqui são aqueles que estão presentes na Tabela 4 e se referem a oito tipos de perguntas que foram apresentadas aos professores como possibilidades para se trabalhar a inferência a partir da leitura de um texto narrativo que lhes foi fornecido.

Cada uma das oito perguntas apresentadas aos professores possui uma adequabilidade ou não ao ensino de inferências, conforme mencionamos. As perguntas 1, 4, 5 e 8 são aquelas que se distanciam de tal proposta de ensino, ao passo que as perguntas 2, 3, 6 e 7 estão alinhadas a um trabalho que permite ao aluno produzir inferências. Assim, diante de um pequeno texto narrativo seguido dessas oito perguntas, os professores foram questionados sobre a adequabilidade delas ao ensino de inferências, podendo selecionar quantas julgassem que atendia a esse objetivo. Ao optar pela seleção de uma determinada pergunta, o professor estava indicando que, na sua opinião, aquela pergunta era, portanto, adequável, ao passo que a não seleção indicava exatamente o oposto. É pertinente salientar que, embora a referida questão fosse de múltiplas respostas, nosso foco estava na verificação e análise do nível de conhecimento dos professores sobre a adequabilidade de cada questão isoladamente, por isso, tratamos dos índices das respostas de forma individual.

As quatro perguntas (itens 1, 4, 5 e 8) que não trabalham a produção de inferências tiveram uma distribuição de frequência maior para a inadequabilidade. Esse resultado 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, presas a uma falta de horizonte ou a um horizonte mínimo de compreensão textual. Isso 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 sobre um conteúdo explícito no texto.

Com um percentual bem elevado, superior a 85%, os professores indicaram que a pergunta voltada para uma atividade mecânica de transcrição de palavras ou frases (item 5) – “Retire do texto a frase em que Paula pergunta ao pai se pode acompanhá-lo até a cidade” –, bem como aquela que aborda uma questão formal relacionada à estrutura do texto (item 4) – “Numere as linhas do texto” – são inadequáveis, ou seja, são as que para eles mais se distanciam de um trabalho de ensino de inferências. É interessante ponderar o quanto esse resultado nos sinaliza sobre o conhecimento dos professores a respeito de perguntas que são capazes de trabalhar o estabelecimento de inferências com os alunos. Isso porque a pergunta de numerar as linhas do texto nem pode ser considerada uma questão de compreensão, enquanto aquela que solicita a retirada de uma informação do texto está fundada numa atividade de mera cópia, o que a situa numa falta de horizonte de compreensão.

Outra pergunta também identificada como inadequável (79,1%) foi “Quem notou a nova bolsa escolar de Suzana?” (item 1). Essa pergunta está apoiada exclusivamente no texto, sendo da mesma natureza daquela do tipo cópia, ou seja, para respondê-la, basta localizar uma informação. O fato de essa pergunta ser caracterizada como inadequável nos permite pensar que o conhecimento dos professores a esse respeito é adequado. Isso porque tal tipo de pergunta também envolve uma falta de horizonte de compreensão, visto que nem estimula o estabelecimento de inferências por parte dos alunos nem possibilita aos professores verificarem as inferências produzidas. Contudo, vamos olhar mais profundamente para esse resultado quando apresentarmos os achados provenientes da EEEI, pois uma das estratégias de entrave que compõe tal Escala foi formulada com base na mesma ideia de que a compreensão é uma atividade de mera extração de conteúdo inscrito no texto.

A distribuição de frequência encontrada na pergunta “Se você pudesse comprar uma mochila nova, como ela seria?” (item 8) revelou um pouco mais de equilíbrio entre os respondentes, porém sua inadequabilidade ao ensino de inferências ainda foi percentualmente superior (62,7%). Esse dado nos sugere que, mais uma vez, o nível de conhecimento dos professores acerca dos tipos de perguntas que podem levar os alunos a produzirem inferências parece adequado.

Tal nível de adequação do conhecimento pode ser sustentado pela própria literatura (MARCUSCHI, 2005; KLEIMAN, 2016a) que se refere a tal pergunta como estando distante de qualquer produção inferencial. O propósito desse tipo de pergunta está em desenvolver as respostas pessoais dos alunos, tendo em vista que está pautado em interpelar sobre opiniões, admitindo-se, portanto, quaisquer respostas. Nesse sentido, esse tipo de pergunta atinge um horizonte de compreensão problemático. Para Marcuschi (2005, p.51), mesmo sendo comum em exercícios de compreensão, esse tipo de pergunta não tem, no texto, uma base para a produção de respostas, isto é, a presença ou a ausência do texto é indiferente, pois se trata de “indagações genéricas”.

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) – “Por que Paula quer acompanhar seu pai à cidade?” e “A que tipo de loja Paula realmente deseja ir?” (respectivamente, 86,6% e 71,6%). Diante disso, podemos refletir se a existência de inferências de coesão local é de conhecimento dos professores, tendo em vista que, às perguntas “Qual a cor da bolsa escolar de Paula?” e “Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Suzana?” (itens 2 e 3), foi atribuída baixa adequabilidade (respectivamente, 17,9% e 25,4%).

Em relação à diferença de adequabilidade percebida entre as perguntas inferenciais, é possível pensar na hipótese de 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) nos afirma, a compreensão de um texto se caracteriza pela interação de diversos conhecimentos prévios, como o linguístico e o de mundo. Nossos achados nos sugerem que os professores podem não conhecer a existência dessa interação, isto é, que são “vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura” (KLEIMAN, 2016b, p.15).

A confirmação ou refutação da referida hipótese pode ser interessante de ser feita em estudos futuros, haja vista que a formação de leitores com um bom

desempenho em compreensão leitora passa pelo ensino do estabelecimento de inferências de coesão local, o que vai demandar dos professores que eles conheçam que existem diferentes tipos de inferências que vão requerer diferentes conhecimentos prévios do leitor.

Dos resultados discutidos, 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. Ao demonstrar esse conhecimento, os professores parecem se distanciar de uma perspectiva de ensino de compreensão leitora que apontava para um uso de perguntas feitas sobre o texto limitado ao horizonte mínimo da compreensão.

Em contrapartida, o conhecimento dos professores sobre as perguntas inferenciais parece se restringir àquelas que permitem trabalhar as inferências de coerência global. Isso pode nos levar 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 cerceará o desenvolvimento de seus alunos às inferências de coerência global e isso poderá trazer conseqüências para a formação de leitores competentes.

6.2. Sobre a relevância de estratégias didáticas para o ensino de inferências (resultados do instrumento II)

Nesta parte, iremos discutir os achados referentes às 19 estratégias de compreensão leitora que integram a EEEI e que após a AFE formaram fatores. As discussões sobre tais estratégias se darão dentro de cada fator formado, sendo que,

para realizar tais discussões, tomamos como referência a distribuição de frequência (Tabela 5) 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 um determinado item, os professores estavam declarando que conhecem a estratégia contida naquele item como sendo adequada ao trabalho com inferências em sala de aula.

Se olharmos para a distribuição de frequência mais significativa de cada item que compõem a EEEI, parece que o conhecimento dos professores sobre a relevância das estratégias contidas nesses itens para o ensino de inferências, de uma maneira geral, é adequado (> 50%). 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 todos os itens como “muito ou totalmente relevante”, indicaram que conheciam a importância das estratégias presentes nesses itens para realizar um trabalho com inferências. No entanto, essa adequação do conhecimento dos professores pode nos suscitar outras reflexões. Vamos a elas.

Iniciaremos a discussão pelos cinco itens (itens 2, 9, 13, 14, 15) que compõem o fator denominado “estratégias de elaboração”. Todas essas estratégias foram referenciadas pelos professores como “muito ou totalmente relevantes”, o que se alinha à literatura especializada da área que as apresenta como significativas para o estabelecimento de inferências (GIASSON, 2000; MARCUSCHI, 2005; SPINILLO, 2013; OAKHILL et al., 2017; GODOY et al., 2019). Isso porque, ao atenderem a processos de elaboração, elas favorecem tanto a realização de previsões que propiciam o acionamento de conhecimentos prévios do leitor sobre a língua e o mundo quanto o estabelecimento de relações entre seus conhecimentos e as informações do texto. Como já aludimos, os conhecimentos prévios do leitor são imprescindíveis quando se trata de manter a coerência do modelo mental construído

para o texto, sendo, por isso, imprescindível também para o leitor preencher as lacunas deixadas pelo texto (COSCARELLI, 2002b; KLEIMAN, 2016b).

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 nos evidencia que, pelo conhecimento dos professores, algumas estratégias contidas em tais itens teriam mais importância do que outras quando se pensa nelas como caminhos para ensinar inferências. Assim, duas – “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” (item 13) e “Ensino os alunos a separarem, em esquemas, as informações que vêm do texto e aquelas que são fruto do conhecimento do leitor” (item 14) – receberam uma indicação de relevância menor (64,2%) do que as outras três (>80%) – “Antes da leitura, trabalho o título e/ou ilustrações como forma de criar hipóteses sobre o texto” (item 2), “Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual” (item 9) e “Ensino os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que servem de base para a construção de sentidos” (item 15).

Das três estratégias com percentual superior a 80%, o trabalho com títulos e/ou ilustrações como forma de criar hipóteses sobre o texto foi aquela que mais se destacou (89,6%). Essa indicação de relevância bastante elevada sugere que os professores conhecem o uso de títulos e/ou ilustrações como fontes para o leitor formular hipóteses sobre o conteúdo do texto com base nos seus conhecimentos sobre o mundo, tal qual nos afirma Giasson (2000). Esse resultado se assemelha ao que foi encontrado por Oliveira et al. (2019) ao descreverem que todos os professores de 4º ano respondentes de seu questionário de pesquisa concordaram que o trabalho com ilustrações favorece a compreensão e torna a leitura mais prazerosa.

A segunda estratégia que recebeu uma alta indicação de relevância (86,6%) foi “Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual”. Se, como mencionamos, conhecer as características dos diferentes tipos textuais é um caminho que pode ajudar os alunos a estabelecerem inferências, haja vista que cada tipo de texto vai inspirar inferências diferentes (OAKHILL et al., 2017), o

conhecimento dos professores sobre essa estratégia ser relevante para o ensino de inferências parece ser adequado.

Esses dois resultados discutidos ainda nos sugerem outra reflexão acerca do conhecimento dos professores. Nas duas estratégias anteriormente mencionadas, tem-se a possibilidade de fazer um trabalho de antecipação das informações sobre o texto. Assim, na estratégia cujo foco está nas características do gênero textual, a elaboração de hipóteses está embasada nos conhecimentos do leitor sobre a estrutura do texto; ao passo que, na estratégia que tem como eixo o trabalho com título e/ou ilustrações, a elaboração de hipóteses se baseia nos conhecimentos do leitor sobre o mundo. A indicação dessas estratégias como as mais relevantes dentre as de elaboração nos sugere que os professores conhecem que existe uma significativa relevância em realizar um trabalho prévio com o texto como forma de elaborar hipóteses sobre as informações contidas nele.

Mesmo diante da declaração dos professores a respeito de eles conhecerem as estratégias presentes nos itens 2 e 9 como adequadas ao ensino de inferências, Giasson (2000) menciona que os alunos não sabem utilizar plenamente o título e/ou as ilustrações nem as características de cada tipo textual como indícios para elaborar hipóteses sobre o texto a ser lido. Como consequência disso, os alunos também vão ter dificuldade para produzir inferências, já que são muitas dessas informações acionadas previamente que o leitor acaba utilizando para inferir (COSCARELLI, 2002b). Diante disso, podemos aqui ponderar o seguinte: se os professores declararam conhecer tais estratégias como relevantes, faz-se necessário que esses conhecimentos cheguem à prática escolar e passem a integrar as aulas que tem a compreensão leitora como objeto de ensino.

A estratégia contida no item 15 – “Ensino os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que servem de base para a construção de sentidos” – recebeu igualmente uma indicação de relevância alta (85,1%). Em contrapartida, as estratégias que integram, respectivamente, os itens 13 e 14 – “Após o relato e/ou resumo do texto lido, solicito que os alunos comparem suas produções com as dos colegas e analisem semelhanças e diferenças” (64,2%) e “Ensino os alunos a separarem, em esquemas, as informações que vêm do texto e aquelas que são fruto

do conhecimento do leitor” (64,2%) – parecem ser equivalentes para os professores quando se trata de ensino de inferências.

As três estratégias precedentes permitem a realização de um trabalho mais direcionado para ensinar aos alunos que a produção de inferências com vista a alcançar a compreensão leitora vai depender de um bom estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios e as informações textuais. Quando os professores declaram que conhecem a importância de tais estratégias para o ensino de inferências, parece que eles se alinham ao que Spinillo (2015) nos apresenta em relação à pertinência da integração das informações intratextuais entre si e delas com as extratextuais para a construção de modelos mentais coerentes com o texto lido.

No entanto, se atentarmos para os percentuais dessas três estratégias, eles nos sugerem que, por mais que todas tenham sido indicadas como “muito ou totalmente relevante”, os professores as enxergam de maneiras diferentes como possíveis caminhos para levar seus alunos a desenvolverem habilidades inferenciais, havendo um destaque para o trabalho de localização de pistas no texto. O reconhecimento de que tal localização é necessária para se estabelecer inferências sugere que os professores conhecem não só que essa estratégia pode favorecer um ensino de inferências mas também a própria definição de inferência. Como vimos, um texto “não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2016b, p.38), na verdade ele fornece pistas formais ao leitor para que este, utilizando suas habilidades inferenciais, construa o sentido do texto. Dessa forma, podemos pensar que pode ter sido o fato de tal estratégia se vincular mais diretamente à noção de inferência que levou os professores a atribuírem a ela maior importância em detrimento das outras duas.

Para dar prosseguimento aos resultados deste estudo, vamos tratar daqueles referentes a três estratégias que, após a AFE, formaram o fator por nós denominado “estratégias de pergunta de produto”. Todas as três perguntas – “Faço perguntas cujas respostas exijam dos alunos a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto” (item 17), “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) e “Faço perguntas errôneas em relação a alguma

informação que precisa ser inferida” (item 19) – foram indicadas pelos professores como estratégias “muito ou totalmente relevantes” para o ensino de inferências, com frequências relativas, respectivamente, de 94%, 76,2% e 56,8%.

Os respectivos valores anteriores nos sinalizam um possível conhecimento dos professores em relação à contribuição das perguntas de produto desenvolver nos alunos habilidades inferenciais. Assim, se os professores precisam estar preparados para perguntar sobre inferências, conforme Oakhill et al. (2017) afirmam, os achados nos sugerem que pelo menos mais da metade deles conhece as técnicas de interrogatório que podem auxiliá-los.

No entanto, devemos aqui estabelecer uma reflexão acerca do que os professores declararam conhecer sobre as estratégias de perguntas de produto. O fato de essas três perguntas terem sido identificadas como “muito ou totalmente relevante” não significa que 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).

Posto isto, podemos ponderar que quase a totalidade dos professores (N = 63) declarou conhecer a relevância justamente da pergunta que corresponde plenamente à categorização de pergunta de inferência. O fato de essa pergunta conter um questionamento sobre as novas proposições que os alunos construíram a partir de informações encontradas no texto, ou seja, sobre o que inferiram pode ter motivado a indicação de maior relevância (superior a 90%) quando comparamos tal pergunta com as demais. Esse achado parece sinalizar que os professores atribuíram maior relevância para a estratégia que trouxe em seu escopo uma identificação imediata com o que é inferir. Isso pode sugerir mais uma vez que eles conhecem a conceituação de inferência.

A pergunta de produto que recebeu a segunda maior indicação de relevância foi aquela que permite desenvolver nos alunos uma autonomia e gerência sobre a própria compreensão leitora (item 18). Ao declarar relevância para a estratégia de ensinar os alunos a se autoquestionarem sobre trechos do texto e/ou sobre o texto como um todo, os professores parecem demonstrar um conhecimento acerca de formar leitores comprometidos com a própria leitura, sendo capazes de assumir o

controle sobre o que inferem e, conseqüentemente, sobre o que compreendem do texto. Esse conhecimento dos professores insinuado pelos nossos achados coaduna com o que encontramos em Solé (2014) e Oakhill et al. (2017), sinalizando uma adequação de tal conhecimento àquilo que a literatura especializada apresenta como pertinente.

A pergunta de produto menos indicada pelos professores como relevante para o ensino de inferências foi aquela que colocava a realização de perguntas errôneas como o centro do trabalho didático (item 19). É interessante observar que os resultados atinentes a essa estratégia nos permitem identificar a existência de uma maior dispersão do conhecimento dos professores. Embora mais da metade deles (N = 38) tenha declarado conhecer a importância da presente estratégia, encontramos quase a outra metade dos professores bem dividida no que se refere à atribuição de relevância. Sendo assim, 14 professores (20,9%) declararam que não conhecem a referida estratégia como sendo relevante para ensinar os alunos a estabelecer inferências, enquanto 15 (22,4%) declararam que, segundo seus conhecimentos, essa estratégia tem uma relevância média.

Partiremos agora para os resultados correspondentes às estratégias contidas nos itens 1 e 3, que com a realização da AFE formaram o fator “estratégias de preparação”. Ambas as estratégias foram declaradas pelos professores como sendo “muito ou totalmente relevante” quando se trata de ensino de inferências, sendo atribuídas a elas as respectivas frequências relativas: 83,5% e 82,1%. Diante desses resultados, podemos entender que os professores conhecem a relevância de haver uma preparação para a leitura. Oliveira et al. (2019) encontraram algo muito similar no estudo que realizaram quando os docentes defenderam a importância de construir condições para a leitura acontecer.

Os resultados que discutiremos na sequência se referem aos itens 8, 11 e 12, nos quais estão contidas as “estratégias de integração”. Pela observação da distribuição de frequência de cada uma dessas três estratégias, identificamos que a indicação de “muito ou totalmente relevante” foi a que apresentou um valor estatisticamente mais significativo. Contudo, a distribuição de frequência dessas estratégias não é homogênea, sendo observadas diferenças pequenas, mas

significativas entre elas. É, com base nisso, que cabem os comentários individuais que teceremos acerca de cada uma delas a seguir.

Das três estratégias, a mais referenciada pelos professores como relevante para o ensino de inferências (80,6%) foi “Trabalho com a releitura do texto como forma de os alunos relacionarem seus conhecimentos com as informações textuais” (item 8). Pelas declarações dos professores, podemos entender que a maioria deles (N = 54) parece conhecer que o trabalho com a releitura é uma estratégia interessante para ensinar os alunos que o estabelecimento de inferências pode ser facilitado quando se volta no texto para buscar uma informação necessária à construção de sentido.

Esse conhecimento dos professores aparentemente está em conformidade com o que encontramos em Kleiman (2016a) e Godoy et al. (2019), conforme aludimos na subseção 2.1. Além disso, tal resultado se aproxima do que Souza e Salete (2018) encontraram quando entrevistaram professores, sendo relatado por eles que utilizam a estratégia de releitura durante as aulas. Isso pode nos indicar que tal estratégia integra o grupo daquelas que são comuns dentro da prática escolar.

As outras duas estratégias de integração (itens 11 e 12) permitem que os alunos reúnam as informações fornecidas pelo texto e, conseqüentemente, relacione-as com seus conhecimentos prévios. Dentre essas estratégias, aquela que se refere a um trabalho com o reconto do texto (item 11) teve sua relevância mais declarada pelos professores (73,1%), levando-nos a conjecturar que para os professores, dentre as estratégias de integração, a mais relevante para trabalhar a produção de inferências seria aquela que envolve uma reelaboração das informações do texto construída a partir do que o leitor compreendeu e, extensivamente, das inferências que ele produziu. Em contrapartida, a estratégia que envolve uma seleção de informações do texto, ou seja, a produção de resumos (item 12) foi aquela a que os professores atribuíram menor relevância para o ensino de inferências (65,7%).

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, é curioso observar que, mesmo a produção de resumos sendo muito comum na prática escolar, ela teve uma

frequência menor em relação às demais estratégias de integração no que se refere à sua importância para o ensino de inferências. Isso talvez possa nos 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 a tal ensino.

Passemos agora aos achados referentes às “estratégias de verificação” (itens 4, 5, 6 e 7). Esses achados nos sinalizam uma polarização do conhecimento dos professores a respeito de tais estratégias, embora consigamos identificar que a indicação de “muito ou totalmente relevante” foi a que se mostrou presente em todas elas. Diante disso, duas das quatro estratégias de verificação (itens 5 e 7) alcançaram uma frequência relativa superior a 80%, ao passo que as outras duas (itens 4 e 6) se mantiveram em torno de 50%. Isso pode nos sugerir que a maioria dos professores (>80%) atribuiu relevância às estratégias que se vinculavam de alguma forma a perguntas, o que, conforme referenciamos, estaria condizente com a prática pedagógica comumente realizada pelos professores quando se trata de trabalhar a leitura (SOLÉ, 2014). Dito isto, vamos observar detalhadamente essas respectivas estratégias.

As estratégias contidas nos itens 5 e 7 podem ser entendidas como perguntas de processo, sendo, por isso, possível identificá-las plenamente com a designação “verificação”. Tal qual mencionamos na subseção 2.1, as perguntas sobre o processo têm como foco conscientizar os alunos sobre a própria produção de inferências. Para desenvolver tal conscientização, no entanto, os alunos precisam aprender a verificar a própria compreensão leitora e isso pode passar tanto por perguntas reflexivas que questionem sobre algo específico do texto relevante para inferir quanto por perguntas que questionem sobre as suposições que os alunos fizeram antes de começar a ler o texto. Em consideração 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.

Ainda em relação às duas estratégias mencionadas anteriormente, foi possível verificar uma diferença ligeiramente maior para a estratégia “Após a leitura, faço perguntas oralmente para verificar se as hipóteses feitas inicialmente sobre o texto se confirmaram ou não” (88,1%), em comparação a “Durante a leitura, faço

perguntas reflexivas aos alunos sobre alguma informação específica do texto que é necessária para a produção de informações novas” (85,1%). Contudo, a pequena diferença entre essas estratégias levou-nos a conjecturar que, segundo os conhecimentos dos professores, parece que elas se equivalem quando se trata de entendê-las como adequadas ao ensino de inferências.

Sobre a estratégia presente no item 4, já aludimos que seus resultados nos sugerem uma dispersão da atribuição de relevância por parte dos professores. Com uma indicação de “muito ou totalmente relevante” feita por um pouco mais da metade de nossa amostra (N = 35), percebemos que praticamente a outra metade indicou ou uma relevância média (N = 19) ou uma relevância de baixa a nula (N = 13). Diante desse cenário, o conhecimento dos professores se revelou mais frágil em relação à pertinência de tal estratégia.

Algo muito parecido com o que foi relatado pode ser observado nos resultados referentes à estratégia “Após a leitura, peço que os alunos deem outro título para o texto” (item 6), haja vista que também percebemos neles uma distribuição de frequência mais dispersa nas indicações de relevância declaradas pelos professores: 56,7% atribuíram uma relevância elevada à presente estratégia; 25,4%, uma relevância média; e 17,9%, uma relevância de baixa a nula. É importante lembrar aqui que o trabalho de sugerir outros títulos para o texto é apontado por Marcuschi (2005) como uma pertinente estratégia para ensinar os alunos a verificarem se estão compreendendo o texto como um todo, já que, para dar outro título, o leitor precisa alcançar o sentido global do que está lendo. O fato de haver uma dispersão nas declarações de relevância emitidas pelos professores pode nos acender um alerta quanto ao conhecimento que eles 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 et al., 2017), sendo as inferências essenciais para se chegar à construção de tal representação.

As últimas estratégias que vamos abordar são aquelas que formaram o fator denominado “estratégias de entrave”. Esse nome é sugestivo, visto que “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) e “Utilizo um glossário ou

um dicionário como principal estratégia para compreender palavras desconhecidas” (item 21) são estratégias que trazem alguma dificuldade para a realização de um ensino de inferências. Os professores identificaram essas estratégias como sendo “muito ou totalmente relevante” (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, visto que as referidas estratégias possuem características que as distanciam de tal propósito.

Em relação à estratégia que envolve a realização de perguntas pautadas em respostas literais (item 16), os resultados que encontramos se aproximam daqueles reportados em outros estudos, confirmando que esse tipo de técnica de interrogatório não só é bem difundido entre os professores como também integra seus conhecimentos. Por exemplo, Oliveira et al. (2019) verificaram, nas respostas de 15 professores participantes de sua pesquisa, que o encaminhamento pedagógico predominante no ensino da compreensão leitora era aquele centrado nas informações inscritas explicitamente no texto. Pelos nossos achados a referida estratégia recebeu uma indicação de “muito ou totalmente relevante” próximo de 90%, o que nos leva a supor que os professores se basearam justamente na ampla disseminação que ela possui dentro da prática escolar e isso estaria diretamente relacionado ao que eles conhecem.

É nesse ponto que devemos retroceder aos achados referentes ao instrumento I, conforme sinalizamos que faríamos. Se compararmos o tipo de pergunta não inferencial presente no referido instrumento (item 1 do Questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais) com a estratégia aqui em análise (item 16 da EEEI), ficará notório que entre eles há o mesmo princípio norteador. Em decorrência disso, os achados correspondentes ao tipo de pergunta inferencial (instrumento I) e ao item 16 (instrumento II) nos acenderam um alerta a respeito de uma aparente contradição nas respostas dos professores.

Uma hipótese que pensamos como possível para interpretar esses resultados aparentemente contraditórios foi a seguinte: ao se deparar com uma estratégia muito difundida no trabalho com leitura (instrumento II), os professores possivelmente se apoiaram em seus conhecimentos que advém da prática para atribuir relevância a

tal estratégia; ao passo que, ao estar diante de um texto narrativo seguido de uma pergunta que não demanda o uso de habilidades inferenciais (instrumento I), os professores se puseram na posição de leitores para declarar a adequabilidade da pergunta em questão. A hipótese que apresentamos é cautelosa, haja vista que seria necessário um estudo com outro delineamento para confirmá-la ou refutá-la.

No que diz respeito à estratégia de usar glossário ou dicionário como principal recurso para compreender palavras desconhecidas (item 21), encontramos uma aproximação entre nosso resultado (superior a 70%) e o que foi encontrado por Oliveira et al. (2019) em seu estudo. Segundo essas autoras, o dicionário e o glossário foram apontados como os recursos mais comuns quando se trata da ampliação de vocabulário. Igualmente Kleiman (2016a, p.104) sinaliza a esse respeito ao afirmar que o dicionário e o glossário, no contexto escolar, caracterizam-se como “a única maneira de aprender novas palavras”. Se, conforme mencionamos, o uso desses recursos em sala de aula não favorece o ensino de inferências, os professores, ao sinalizarem que tal estratégia é “muito ou totalmente relevante”, sugerem uma possível inadequação de conhecimento.

Diante do que foi exposto sobre as estratégias de entrave, podemos pensar que o uso recorrente em sala de aula de tais estratégias, pode ter levado os professores a terem um conhecimento inadequado e, até mesmo distante do que estudos nessa área têm apontado como significativo para a formação de leitores hábeis em produzir inferências, conforme referenciamos.

7

Considerações finais

Chegamos a esse ponto com um questionamento que entendemos ser pertinente apresentá-lo, haja vista que está diretamente relacionado às considerações finais que intencionamos aqui delinear: nossos achados estariam circunscritos ao perfil dos docentes que compuseram nossa amostra? Essa pergunta se fez latente enquanto fomos discutindo os resultados que encontramos, tendo em vista que os professores participantes da presente pesquisa parecem ter um perfil singular. Por exemplo, como apresentamos na subseção 3.2.3, mais de 70% dos professores possuem algum curso de pós-graduação, bem como em torno de 56% deles fizeram algum curso de complementação à formação inicial voltado para o ensino de leitura ou de compreensão leitora.

Diante disso, entendemos que é pertinente estabelecer nesse momento duas considerações: 1) não podemos negligenciar que as conclusões delineadas a partir deste estudo possivelmente refletem o perfil dos docentes que compôs nossa amostra; 2) parece ser significativo realizar este estudo com uma amostra de professores que tenha outro perfil, a fim de estabelecermos uma comparação entre os achados e, conseqüentemente, conseguirmos delinear de forma mais abrangente o que os professores conhecem sobre ensino de inferências. Posto isto, partamos para nossas considerações finais.

Após o estudo realizado, identificamos que, de uma maneira geral, os professores conhecem tanto perguntas adequáveis ao ensino de inferências quanto estratégias de compreensão leitora que possuem relevância em tal ensino. Dessa forma, somos levados a concluir que eles possuem um conhecimento sobre ensino de inferências.

Como abordamos no segundo capítulo desta dissertação, o ensino de inferências com turmas que vão avançando na escolarização, como é o caso do 4º e 5º ano do ensino fundamental, requer ênfase no trabalho com as competências que envolvem a compreensão de língua. Ao diferenciarem perguntas inferenciais das

não inferenciais e ao identificarem as estratégias de compreensão leitora como importantes para a produção de inferências, os professores demonstram possuir um conhecimento que vai ao encontro do que foi dito. Assim, deduzimos 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 et al. (2017) nos apresentam.

Levando em conta o que acabamos de mencionar, nossos achados nos permitem estabelecer uma reflexão sobre a perspectiva de ensino de compreensão leitora e, mais especificamente, de inferência que permeia o conhecimento dos professores, visto que, quando eles declararam o que conheciam, também estavam nos sinalizando indiretamente algo a esse respeito. Apoiado nos resultados que obtivemos, é possível pensar que o conhecimento dos professores aponta para uma perspectiva de ensino de compreensão que entende a leitura como uma atividade de produção de sentido realizada pelo leitor, cabendo a este completar as lacunas encontradas no texto.

Em consonância com a ponderação estabelecida acima, está a proposição feita por Solé (2014) a respeito da necessidade de se ampliar o entendimento de leitura que perpassa a prática escolar, tal como referimos no segundo capítulo. À vista disso, parece coerente pensar que o conhecimento declarado pelos professores sobre ensino de inferências poderia nos sinalizar um início dessa ampliação.

Ainda em conformidade com o que apresentamos em relação ao conhecimento dos professores a respeito de entender a leitura como construção de sentido, está o que os docentes declararam conhecer sobre a importância dos conhecimentos prévios para o ensino de inferências. Isso porque foram declaradas como relevantes as estratégias que envolvem elaborações, ou seja, aquelas que envolvem não só o acionamento dos conhecimentos prévios do leitor por meio da antecipação de informações sobre o texto mas também a integração dessas informações em tais conhecimentos. Conforme abordamos neste estudo, as elaborações partem do que o leitor conhece sobre o mundo ou sobre a língua e funcionam como recursos que permitem conferir à atividade de leitura consciência, reflexão e intencionalidade, como declara Kleiman (2016a). Mais uma vez, o

conhecimento que os professores demonstram possuir corrobora com uma compreensão de leitura consonante com a ideia de produção de sentido.

A referida conclusão a respeito de os conhecimentos prévios serem entendidos pelos professores como importantes para ensinar os alunos a estabelecerem inferências pode ser ratificada pelo que Oliveira et al. (2019) também encontrou em seu estudo, quando nos apresentam que os professores consideraram o conhecimento prévio dos leitores como um aspecto que possibilita identificar e inferir informações globais e locais no texto.

Como mencionamos os conhecimentos prévios dizem respeito tanto às experiências variadas de vida que os leitores já vivenciaram, ou seja, seus conhecimentos sobre o mundo quanto àquilo que eles conhecem sobre a língua. O processo de inferir envolve, portanto, todos esses conhecimentos. Contudo, quando os professores atribuíram adequabilidade somente para as perguntas inferenciais de coerência global, parece que o conceito de inferência que eles conhecem está atrelado somente aos conhecimentos dos leitores sobre o mundo. 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 entender melhor o que eles conhecem sobre ensino de inferências.

É da diferenciação entre perguntas de produto e de processo que mais uma vez vamos buscar reafirmar a conclusão que estamos aqui delineando a respeito do entendimento que os professores demonstraram ter sobre a leitura. Isso porque o conhecimento dos professores não parece estar restrito somente a um tipo de pergunta de produto (pergunta literal), que é referenciada na literatura como aquela que tem ampla disseminação e emprego na prática escolar, conforme mencionamos no capítulo 2 da presente dissertação. Na verdade, pelas declarações de adequabilidade e relevância, conseguimos perceber que os professores conhecem outros tipos de perguntas não só de produto mas também de processo. Além de tal conhecimento dos professores corroborar para uma possível mudança de perspectiva em relação à leitura dentro da escola, ao sinalizar que conhecem tipos de perguntas diferentes, os docentes também sinalizam que possivelmente sabem

utilizar as técnicas de interrogatório, como menciona Oakhill et al. (2017), para trabalhar com seus alunos a produção de inferências.

Até o momento, vimos elucubrando como o conhecimento dos professores se mostra adequado a um ensino de inferências. No entanto, a relevância que eles atribuíram às estratégias de entrave se revelou antagônica a tal adequação, principalmente, no que se refere às perguntas literais, pois a realização desse tipo de pergunta em um ensino que objetiva desenvolver habilidades inferenciais nos alunos não se sustenta. Conforme já mencionamos neste estudo, as perguntas literais visam à identificação de uma informação que está explicitamente presente no texto. Assim, quando realizadas pelos professores, elas vão possibilitar somente que se avalie o produto do que foi compreendido, impossibilitando que as inferências recebam um tratamento didático e, conseqüentemente, tornem-se objeto de ensino.

Sobre a inadequação do uso de perguntas literais para um ensino cujo objetivo é a construção de sentido do texto lido, bem como sobre esta ser uma atividade muito presente na prática escolar, encontramos referência em Marcuschi (2005) e Solé (2014), tal como abordamos em capítulos precedentes. No entanto, é o que eles mencionaram a respeito da frequência de uso de tal atividade que nos chama a atenção, pois podemos inferir que o conhecimento dos professores a esse respeito talvez advenha justamente de tal prática. Juntamo-nos à Souza e Salete (2018) para refletir sobre o fato de que, mesmo sem a existência de embasamento científico que sustente o uso de tal atividade num ensino voltado à compreensão leitora, ela continua sendo reproduzida por professores.

Essa reflexão que estabelecemos diante dos nossos achados aponta para possibilidades de estudos futuros cujo objetivo esteja justamente na verificação da existência de uma correlação entre o que os professores declararam conhecer sobre ensino de inferências e o que de fato está presente nas suas práticas. Soma-se a isso, o que Oakhill (2020) expressa em relação à 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.

Uma limitação do presente estudo está na identificação dos motivos pelos quais os professores atribuíram adequabilidade às perguntas inferenciais e relevância às estratégias de compreensão leitora. Verificar o como e o porquê os professores entendem que tais perguntas e estratégias são adequadas para ensinar seus alunos a produzirem inferências poderia complementar o panorama que delineamos sobre o que os professores conhecem em relação a tal ensino. Isso porque podemos nos apoiar em Solé (2014) para considerar que cabe ao professor tanto conhecer o que favorece o ensino de inferências quanto saber o motivo pelo qual algo favorece tal ensino.

Entendemos que uma das contribuições do presente trabalho está na EEEI que elaboramos, pois, além de deixarmos um instrumento que pode servir a outras investigações, cada item de tal Escala pode apoiar professores no tocante ao ensino de inferências. Isso porque, ao produzirmos um instrumento que nos permitisse medir especificamente o conhecimento dos professores sobre ensino de inferências, reunimos, com base na literatura, estratégias de compreensão leitora que podem contribuir para tal ensino, com exceção das estratégias de entrave, cujo propósito não passa pelo estabelecimento de inferências. É pertinente, todavia, considerar que poderíamos pensar em fazer um refinamento da referida Escala. Isso porque, durante a reflexão que estabelecemos a partir de nossos achados, ponderamos se pequenas alterações na redação de alguns dos itens da EEEI nos levaria a alcançar outros resultados. Diante disso, eis aqui mais uma possibilidade que se eleva para estudos futuros.

Para além disso, esta pesquisa possibilitou que ressaltássemos e discutíssemos 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, pois, diante da complexidade que envolve o processo de inferir, realizar um trabalho na prática escolar que não oportunize aos alunos desenvolverem suas habilidades inferenciais resulta possivelmente em leitores pouco proficientes, que tendem a fracassar na construção

de sentido para os textos que leem. Diante disso, este estudo nos permitiu dispor as estratégias de compreensão leitora e refletir sobre elas como caminhos favoráveis para ensinar os alunos a estabelecerem inferências autorizadas pelo texto e, com isso, tornarem-se leitores estratégicos que têm consciência sobre os processos que realizam para compreender o texto, bem como sabem lançar mão das estratégias de compreensão quando necessário para detectar e reparar dificuldades.

Por fim, através 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. Oferecer aos profissionais que trabalham com a leitura, especialmente aos professores, um panorama do que docentes conhecem quando se trata de ensinar inferências pode instigar reflexões sobre as inferências serem tomadas como objeto de ensino e se os caminhos que se conhecem dentro do contexto escolar seriam de fato adequados para ensinar os alunos a alcançarem a compreensão leitora do texto. Desse modo, esperamos que nossas reflexões tragam contribuições para o campo educacional.

Referências bibliográficas

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z.. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-88, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Saeb 2017**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELATÓRIO+SAEB+2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Press Kit Saeb 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf> Acesso em: 05 out. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 17 out. 2021.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1> Acesso em: 17 out. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>
Acesso em: 17 out. 2021.

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 nov. 2020.

CARDOSO, Aline C.R.; BACK, Angela C. Di P.; PAIM, Fernanda R. L. 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_PONTO_DE_VISTA_DOCENTE_E_A_RELEV%C3%82NCIA_DO_ATO> Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte: UFMG, v.10, n.1, p.7-27, jan./jun. 2002a. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2329>> Acesso em: 14 out. 2020.

_____. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG. 2002b. p.1-15. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>> Acesso em: 14 out. 2020.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Tradução Lorí Viali. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 688p. Título original: *Discovering statistics with SPSS*. E-book

FREIRE, Sergio M. **Bioestatística básica**. Rio de Janeiro, Ed. do Autor, 2021. Disponível em: <<http://www.lampada.uerj.br/bioestatisticabasica>> Acesso em: 25 nov. 2021. E-book

FREITAS, Luiz C. de. A lógica da escola e a avaliação da aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3. 2004, Recife. **Anais**. Recife, 2004, p.1-4.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2020.

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

GODOY, Dalva M. A.; BRAZ, Elaine D.H.; PASSOS, Márcia M. dos. O ensino explícito da compreensão: os tipos e objetos de inferência. In: GUIMARÃES, Sandra R. K.; PAULA, Fraulein V. de. (Org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. p.157-173.

GOMES, Maria Aparecida M.; BORUCHOVICH, Evely. Leitura e compreensão: contribuições da psicologia cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: MOTA, Márcia M. P. E. da; SPINILLO, Alina G. (Org.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p.101-122.

GOUGH, Philip B.; HOOVER, Wesley A.; PETERSON, Cynthia L. Some observations on a simple view of Reading. In: CORNOLDI, Cesare; OAKHILL, Jane (Org.). **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.1-13. E-book

GOUGH, Philip B.; TUNMER, William E. Decoding, reading and Reading disability. **Remedial and Special Education**, v.7, p.6-10, 1986. Disponível em: <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 18 mai. 2021.

HAIR JUNIOR et al. **Multivariate data analysis**. 8 ed. Reino Unido: Cengage Learning, EMEA, 2018. 813p.

HOOVER, Wesley A.; GOUGH, Philip B. The Simple View of Reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v.2, p.127-160, 1990. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00401799.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOWE, Mary E.; GRIERSON, Sirpa T.; RICHMOND, Mark G. A comparison of teachers' knowledge and use of content reading strategies in the primary grades. **Reading Research and Instruction**, v.36, n.4, p.305-324, 1997.

JOLY, Maria C. R. A. Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v.6, n.3, p.507-521, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004> Acesso em: 20 fev. 2022.

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

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

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. 2021.

LUCIAN; Rafael; DORNELAS; Jairo S. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **Revista de Administração Contemporânea**, v.19, n. spe2, p.157-177, 2015. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/1982-7849rac20151559>> Acesso em: 11 jun. 2021

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

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. B. (Org.). **O livro didático do Português: múltiplos olhares**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.48-61.

MATOS, Daniel A. S.; RODRIGUES, Erica C. **Análise Fatorial**. Brasília: ENAP, 2019. 74p.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha editora, 2013. 154p.

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

MOTA, Márcia M. P. E. da. O modelo simples de leitura revisitado. In: GUIMARÃES, Sandra R. K.; PAULA, Fraulein V. de. (Org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. p.41-52.

OAKHILL, Jane, CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução e adaptação Adail Sobral. 1.ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017. 192p. Título original: Understanding and teaching Reading comprehension: a handbook.

OAKHILL, Jane; YUILL, Nicola. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In: CORNOLDI, Cesare; OAKHILL, Jane (Org.). **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.69-92. E-book

OAKHILL, Jane. Four decades of research into children's reading comprehension: a personal review. **Discourse Processes**, v.57, n.5-6, p. 402-419, 2020. Disponível em: <<http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/94397/>> Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. **British Journal of Educational Psychology**, v.54, p.31–39, 1984. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00842.x>> Acesso em: 02 jun. 2021.

OLIVEIRA, Terezinha das G. L.; MINATEL, Magali Q. P.; GUIMARÃES, Sandra R. K. 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 set. 2020.

PERFETTI, Charles A.; ADLOF, Suzanne M. Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning. In: SABATINI, John P.; ALBRO, Elisabeth R.; O'REILLY, Tenaha. (Org.). **Measuring up: Advances in how to assess reading ability**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2012. p.3-20. Disponível em: <[https://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/2012_Reading%20comprehension%20\(chapter\)%20Adlof.pdf](https://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/2012_Reading%20comprehension%20(chapter)%20Adlof.pdf)> Acesso em: 15 out. 2020.

ROAZZI, Antonio et al. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: MOTA, Márcia M. P. E. da; SPINILLO, Alina G. (Org.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p.41-76.

SELLTIZ, Calire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U, 1974. 687p. Título original: Research methods in social relations.

SILVA, Dirceu; SIMON, Fernanda O. Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa: construção e validação de escala de atitude. **Cadernos CERU**, série 2, n.16, p.11-27, 2005.

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

SOUZA, Ana C. de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.43, n.77, p.143-159, jul. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009>> Acesso em: 11 nov. 2021.

SPINILLO, Alina G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, Márcia M. P. E. da; SPINILLO, Alina G. (Org.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p.171-198.

_____. 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

_____. O Leitor e o Texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v.42, n.1, p.29-40, abr. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000100004&script=sci_abstract> Acesso em: 18 out. 2020.

WARREN, Paul. Making Connections. In: _____. **Introducing psycholinguistics**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2013. p.199-216.

9 Apêndices e Anexo

9.1.

Apêndice A – Instrumentos para a coleta de dados on-line

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

Olá!

Somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio - e gostaríamos de convidar você, **professor(a) que trabalha ou trabalhou no 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental, no Rio de Janeiro**, a participar da pesquisa "O conhecimento de professores sobre o ensino de inferência" (parecer ético nº 51-2021). Esse estudo tem o objetivo de analisar o conhecimento de professores sobre o ensino de inferência.

Desejamos que você se sinta confortável para preencher o que for solicitado ao longo do questionário. As perguntas não possuem um gabarito, pois nosso foco não é obter respostas certas, mas refletir, a partir dos relatos dos professores, sobre seus conhecimentos.

O tempo estimado de preenchimento é em torno de 15 minutos.

Agradecemos sua disponibilidade!

***Obrigatório**

1. **Se nosso convite for de seu interesse, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). ***

Marcar apenas uma oval.

Tenho interesse em participar da pesquisa e quero ler o TCLE.

Pular para a pergunta 2

Não tenho interesse em participar da pesquisa.

ESCLARECIMENTO

Prezado(a) professor(a), vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: O conhecimento de professores sobre o tratamento didático dado à inferência no ensino da compreensão leitora.

Pesquisadores:

Mestranda: Cláudia Santos da Silva / claudia_silv@hotmail.com / Tel.: (21) 99552-2866

Orientadora: Prof.ª Dra. Sílvia Brilhante Guimarães / silvia_brilhante@puc-rio.br / Tel.: (21) 3527-1815

Justificativa: Este projeto encontra justificativa no fato de a leitura se apresentar na nossa sociedade como um problema que é social, educacional e político. Além disso, a tarefa de ensinar a compreensão leitora, que cabe a escola, precisa ser refletida, a fim de que consigamos desenvolver nos alunos competências que os tornem leitores proficientes.

Objetivo: Analisar e descrever o conhecimento de professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre ensino de inferências.

Método: Aplicaremos, por meio de preenchimento de formulário on-line do Google, o questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais, a Escala de Estratégias para Ensino de Inferências e o questionário de perfil dos docentes com professores que atuam ou já atuaram no 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental, no estado do Rio de Janeiro.

Desconfortos, riscos possíveis e confidencialidade: Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa, podendo o(a) participante desistir, a qualquer momento, de participar. Em caso de desistência, as informações coletadas não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se tanto sigilo quanto anonimato do(a) participante da pesquisa, bem como a confiabilidade dos dados. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes.

Gastos e benefícios: Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pela pesquisadora por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pela pesquisadora responsável, Cláudia Santos da Silva (claudia_silv@hotmail.com), quanto pela professora orientadora, Prof.ª Dra. Sílvia Brilhante Guimarães, (silvia_brilhante@puc-rio.br).

Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Para baixar a versão completa do TCLE em formato PDF, clique no link abaixo:

<https://drive.google.com/file/d/1HOuomRCM9EYmNtRk-kNIWlyIye6DQdK/view?usp=sharing>

CONSENTIMENTO APÓS O ESCLARECIMENTO

Eu, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

2. Após ler o TCLE, você concorda em participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Pular para a pergunta 3
- Não.

INFERÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Antes de responder a questão a seguir, pedimos que leia o conceito de inferência.

Inferências são informações que o leitor adiciona ao que lê a partir daquilo que está explícito no texto. Assim, o leitor cria uma representação semântica para o texto, acrescentando informações nas lacunas que o texto deixa.

3. Considere que você vai trabalhar a leitura do TEXTO abaixo com sua turma de 4º ou 5º ano e marque a(s) opção(ões) que você acredita conter a(s) pergunta(s) capaz(es) de desenvolver a inferência nos alunos. *

(TEXTO) 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 fazia compras.

Marque todas que se aplicam.

- Quem notou a nova bolsa escolar de Suzana?
- Qual a cor da bolsa escolar de Paula?
- Que tipo de bolsa é a nova bolsa escolar de Suzana?
- Numere as linhas do texto.
- Retire do texto a frase em que Paula pergunta ao pai se pode acompanhá-lo até a cidade.
- Por que Paula quer acompanhar seu pai à cidade?
- A que tipo de loja Paula realmente deseja ir?
- Se você pudesse comprar uma mochila nova, como ela seria?

Mantivemos o conceito de inferência abaixo, caso precise relê-lo para responder as próximas questões.

Inferências são informações que o leitor adiciona ao que lê a partir daquilo que está explícito no texto. Assim, o leitor cria uma representação semântica para o texto, acrescentando informações nas lacunas que o texto deixa.

Cada questão a seguir traz uma estratégia relacionada à leitura. Em cada uma delas, responda: EM QUE MEDIDA VOCÊ CONSIDERA QUE ESSA ESTRATÉGIA É RELEVANTE PARA TRABALHAR A INFERÊNCIA. Para responder, você deverá utilizar uma ESCALA DE 1 A 5, sendo o 1 corresponde a NADA RELEVANTE e o 5 a MUITO RELEVANTE.

DICA! Se você estiver utilizando o celular para preencher o questionário, coloque-o na posição horizontal para ter uma melhor visualização dos itens da escala.

4. **Antes de os alunos começarem a ler, discuto e esclareço os objetivos de leitura. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

5. **Antes da leitura, trabalho o título e/ou ilustrações como forma de criar hipóteses sobre o texto. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

6. **Antes de ler, relaciono oralmente o assunto do texto com o que os alunos já sabem sobre o tema. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

7. Ainda antes da leitura, faça perguntas sobre o texto. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

8. Durante a leitura, faça perguntas reflexivas aos alunos sobre alguma informação específica do texto que é necessária para a produção de informações novas. Por exemplo: "Por que você acha que ele disse isso?"; "O que acha que acontecerá depois?"; "Como a frase que você acabou de ler se relaciona com algo que aconteceu antes na história?"; etc. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

9. Após a leitura, peça que os alunos deem outro título para o texto. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

10. Após a leitura, faça perguntas oralmente para verificar se as hipóteses feitas inicialmente sobre o texto se confirmaram ou não. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

11. Trabalho com a releitura do texto como forma de os alunos relacionarem seus conhecimentos com as informações textuais. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

12. Apresento aos alunos as características típicas de cada tipo textual (narração, descrição, argumentação, etc.). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

13. Faço perguntas sobre o texto exclusivamente no término da leitura. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

14. Peço aos alunos que recontem o texto lido, oralmente ou por escrito. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

15. 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. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

16. 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. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

17. Ensino os alunos a separarem, em esquemas, as informações que vêm do texto e aquelas que são fruto do conhecimento do leitor. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

18. Ensino os alunos a acharem pistas (palavras e/ou frases) que servem de base para a construção de sentidos. Por exemplo: Em "Joana se atrasou novamente.", a palavra "novamente" funciona como pista para compreender que o atraso é recorrente. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

19. Faça perguntas do tipo “onde”, “quando”, “o que”, “quem” e “qual” para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

20. Faça perguntas cujas respostas exijam dos alunos a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

21. 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. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

22. Faça perguntas errôneas em relação a alguma informação que precisa ser inferida. Por exemplo, a partir do texto “João foi passear. O passeio foi no clube. Ele tinha pensado numa bela praia.”, perguntar: “João passeou numa bela praia?”. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

23. **Priorizo textos mais curtos para trabalhar a leitura. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

24. **Utilizo um glossário ou um dicionário como principal estratégia para compreender palavras desconhecidas. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

25. **Instruo os alunos a continuarem a leitura mesmo que haja alguma palavra desconhecida. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Relevância	<input type="radio"/>				

PERFIL DOS DOCENTES

Nesta seção do questionário, nosso objetivo é conhecer um pouco sobre você e sua trajetória acadêmica e profissional.

SOBRE VOCÊ...

26. **Nome ***

Fique tranquilo(a)! Seu nome não será utilizado em nenhum momento desta pesquisa. Conforme consta no TCLE, esta pesquisa garante sigilo e anonimato.

27. **Idade ***

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

28. Qual seu grau de satisfação com relação ao seu conhecimento sobre o ensino da compreensão leitora? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente satisfeito

SOBRE SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA...

29. Nível de escolaridade. *

Marque TODA SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA e não o maior grau de escolaridade.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Incompleto	Em curso	Completo	Não se aplica
Formação de professores em nível médio, na modalidade normal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A partir da trajetória acadêmica assinalada acima, especifique o(s) nome(s) do(s) curso(s) correspondente(s) ao(s) nível(is) que você marcou como "incompleto", "em curso" ou "completo".

30. Superior. *

Caso não se aplique, escreva "Não".

O CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INFERÊNCIA

31. **Especialização.***

Caso não se aplique, escreva "Não".

32. **Mestrado.***

Caso não se aplique, escreva "Não".

33. **Doutorado.***

Caso não se aplique, escreva "Não".

34. **Você já participou de algum curso de complementação à sua formação acadêmica voltado para o ensino de leitura? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL...35. **Há quanto tempo você atua no magistério? ***

Agradecimento

Muito obrigada por concluir o preenchimento desse questionário! Suas respostas contribuirão muito para analisarmos o ensino da compreensão leitora.

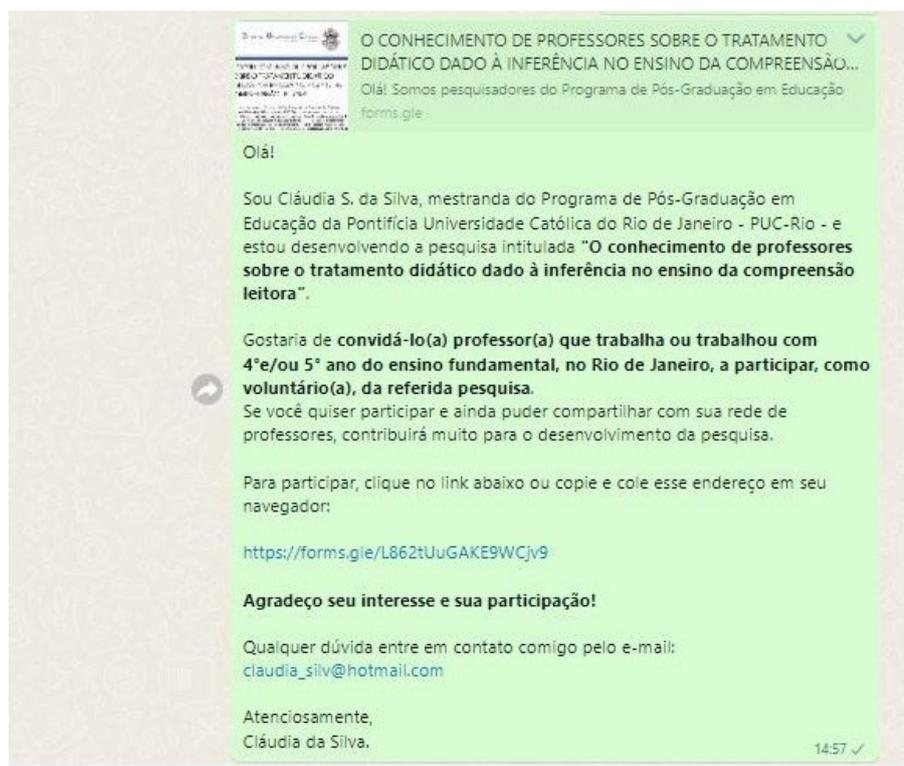
Se você achou relevante nossa pesquisa e conhece outros professores que trabalhem ou já tenham trabalhado com 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental, solicitamos que **compartilhe o link do presente questionário que você recebeu.**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/10JLcdcv_1y-oyepFonZSI-ha1331sz8LJXxP2B-AR58/edit

9.2.

Apêndice B – Convite enviado via *WhatsApp*

9.3.

Apêndice C – Convite publicado no *Facebook* e *Instagram*

Seleção de participantes para pesquisa

Você é professor(a) que trabalha
ou trabalhou com 4º e/ou 5º ano
do ensino fundamental?
Participe da pesquisa sobre
ensino de inferência.

Preencha o questionário!
Link na descrição da publicação.



9.4. Apêndice D – Convite enviado por e-mail

De: Cláudia da Silva
Enviado: sexta-feira, 8 de outubro de 2021 10:16
Para:
Assunto: Convite para participar de pesquisa sobre ensino

Bom dia, Sra.
Conversamos pelo telefone. Sou Cláudia da Silva, mestranda em educação pela PUC-RIO e estou fazendo uma pesquisa para conhecer sobre o ensino de leitura desenvolvido por professores de 4º e 5º ano. Será maravilhoso poder contar com o apoio dos professores da escola onde trabalha. Abaixo estou deixando o convite para a pesquisa e o link para acessar o questionário.
Muito obrigada!
Um abraço,
Cláudia.

Olá!

Você trabalha ou já trabalhou no 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental?

Se sim, veja o convite que tenho para você!

Meu nome é Cláudia da Silva, também sou professora dos anos iniciais. Faço mestrado em educação na PUC-Rio e estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de refletir sobre o **conhecimento de professores sobre o ensino de inferência**. A relevância dessa pesquisa está na possibilidade de fornecer dados para pensar e conhecer melhor sobre esse ensino tão importante para desenvolver nos alunos a compreensão de leitura. Nosso público-alvo são **professores(as) que atuam ou já atuaram no 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental, em qualquer município do Rio de Janeiro**.

Esse convite interessou a você? Espero que sim!

Para participar, como voluntário(a), da referida pesquisa, clique no link abaixo:

<https://forms.gle/L862tUuGAKE9WCjv9>

AH! Só mais uma coisa... Se você achou nossa pesquisa interessante, compartilhe o link acima com outros(as) professores(as) que conhece. Isso contribuirá muito para o desenvolvimento da pesquisa!

Agradeço seu interesse e sua participação!

Qualquer dúvida entre em contato comigo pelo e-mail: claudia_silv@hotmail.com.

Atenciosamente,
Cláudia da Silva.

9.5.

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Prezado(a) professor(a), vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: O conhecimento de professores sobre o tratamento didático dado à inferência no ensino da compreensão leitora.

Pesquisadores:

Mestranda: Cláudia Santos da Silva / claudia_silv@hotmail.com / Tel.: (21) 99552-2866

Orientadora: Prof.^a Dra. Sílvia Brilhante Guimarães / silvia_brilhante@puc-rio.br / Tel.: (21) 3527-1815

Justificativa: Este projeto encontra justificativa no fato de a leitura se apresentar na nossa sociedade como um problema que ultrapassa os limites da pesquisa, posto que é social, educacional e político. Além disso, a tarefa de ensinar a compreensão leitora, que cabe a escola, precisa ser refletida, a fim de que consigamos desenvolver nos alunos competências que os tornem leitores proficientes.

Objetivo: Analisar e descrever o conhecimento de professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre ensino de inferências.

Método: Aplicaremos, por meio de preenchimento de formulário on-line do Google, o questionário sobre tipos de perguntas inferenciais e não inferenciais, a Escala de Estratégias para Ensino de Inferências e o questionário de perfil dos docentes com professores que atuam ou já atuaram no 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental, no estado do Rio de Janeiro. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é entre 15 e 20 minutos. Em virtude do momento pandêmico em que nos encontramos, toda a pesquisa será desenvolvida remotamente e, ainda que as atividades escolares retornem à modalidade presencial, manteremos o formato remoto dado à pesquisa em virtude da metodologia escolhida.

Desconfortos, riscos possíveis e confidencialidade: Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa, podendo o(a) participante desistir, a qualquer momento, de participar. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se tanto sigilo quanto anonimato do(a) participante da pesquisa, bem como a confiabilidade dos dados. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016.

Gastos e benefícios: Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação. No entanto, esperamos que a participação dos respondentes contribua para analisarmos o conhecimento de professores sobre o tratamento didático dado à inferência no ensino da compreensão leitora.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pela pesquisadora por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos.

As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pela pesquisadora responsável, Cláudia Santos da Silva (claudia_silv@hotmail.com), quanto pela professora orientadora, Prof.^a Dra. Silvia Brilhante Guimarães, (silvia_brilhante@puc-rio.br).

Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Cláudia Santos da Silva
(Mestranda)

Prof.^a. Dr.^a. Silvia Brilhante Guimarães
(Orientadora)

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome completo do(a) participante: _____

E-mail: _____

Tel.: _____

RG: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2021.

9.6.

Anexo A – Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

**CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio**

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 051/2021 – Protocolo 61/2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "O conhecimento de professores sobre o tratamento didático dado à inferência no ensino da compreensão textual" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Cláudia Santos da Silva (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Sílvia Brilhante Guimarães (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa com delineamento quantitativo objetiva averiguar, a partir da concepção cognitiva de leitura, o conhecimento de professores sobre o tratamento didático dado à inferência no ensino da compreensão de textos. Será realizada com professores do primeiro segmento do ensino fundamental que estejam lecionando ou já tenham lecionado em um período recente (até dois anos) em escolas da cidade do Rio de Janeiro. Aplicará Questionário, Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura Formato Universitário (EMel-U) e Grupo de Estudos, usando os recursos disponíveis virtuais (Google Forms e aplicativos de vídeo conferência).

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de agosto de 2021

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br