

LEITURA INFERENCIAL: UMA ABORDAGEM NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

INFERENTIAL READING: AN APPROACH IN THE 9th GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Carmem Lúcia da Cunha Rocha
Universidade Federal do Piauí-UFPI
carmem-05@hotmail.com

Recebido em 28 de setembro de 2021
Aceito em 13 de dezembro de 2021

Resumo: leitura e inferência são práticas significativas que podem ser exploradas no ensino da compreensão textual. Por conta disso, este trabalho objetiva verificar a realização de inferências feitas por dez alunos do ensino fundamental, a partir da leitura do texto “ELA”, de Martha Medeiros, analisando quais inferências esses alunos utilizam para compreenderem a ideia central do texto. A partir das análises, foi constatado que os estudantes realizaram inferências dos tipos: local, global, controlada e automática, bem como recorreram ao uso de conhecimentos prévios, crenças, motivações, atribuídas à leitura do texto ELA. Teoricamente, dialogamos com Kintsch e Rawson (2013), Kleiman (1996, 1995, 2009, 2008), Solé (1998), Coscarelli (2002), Marcuschi (1885, 1989), Martins (2012), Koch (2007, 2002), Campos (2009), e outros.

Palavras-chave: Inferências. Leitura. Ensino.

Abstract: reading and inference are significant practices that can be explored in teaching textual comprehension. Because of that, this work aims to verify the realization of inferences made by ten elementary school students from the reading of the text “ELA”, by Martha Medeiros, analyzing which inferences these students use to understand the central idea of the text. From the analyses, it was found that the students made inferences of the following types: local, global, controlled and automatic, as well as resorted to the use of prior knowledge, beliefs, motivations, assigned to reading the ELA text. Theoretically, we dialogue with Kintsch and Rawson (2013), Kleiman (1996, 1995, 2009, 2008), Solé (1998), Coscarelli (2002), Marcuschi (1885, 1989), Martins (2012), Koch (2007, 2002), Campos (2009), and others.

Keywords: Inferences. Reading. Teaching.

1 Introdução

Ao fazermos inferências em um texto, buscamos uma compreensão mais significativa, uma vez que somos levados a buscar informações relevantes para um entendimento mais ativo, como, por exemplo, associar ideias, realizar estratégias de leitura, apresentar concordância ou discordância em relação às proposições colocadas em um texto.

Dessa forma, reconhecemos que, no ensino da leitura, não basta apenas um trabalho de decodificação de palavras, nem tampouco, uma leitura que não leve o aluno a construir significados, pois o ideal é que haja tanto uma interação como uma formação de leitores críticos e ativos na sociedade.

Nesse sentido, temos a proposta de verificar a realização de inferências feitas por alunos do 9º ano do ensino fundamental, a partir da leitura do texto “ELA”, de Martha Medeiros. Esse estudo foi aplicado em uma escola pública, localizada em Divinópolis, interior de União-Pi.

O motivo dessa proposta se dá porque “o trabalho com a leitura é um processo que se estende por toda a escolaridade do aluno, não apenas na fase inicial (Solé, 1998). Outro fator é que, nessa escola, muitos dos professores relatavam a grande dificuldade de leitura e, sobretudo, de compreensão textual desses alunos. A partir desse cenário, acreditamos que os estudantes se tornam capazes de realizarem inferências de variadas maneiras, tornando-se ativos durante a leitura de textos variados.

Outra justificativa se dá em razão dos seguintes aspectos: i) a noção de inferências é fundamental para quem quer entender o fenômeno da compreensão (Coscarelli, 2002); ii) partindo de objetivos, os alunos são capazes de realizarem inferências no decorrer da leitura (Kleiman, 2009); iii) através das inferências, o aluno se torna capaz de controlar sua compreensão leitora (Portilho, 2011); o professor deve levar o aluno a desenvolver suas habilidades de leitura (PCN, 1998).

Para atingirmos os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de campo, qualitativa e descritiva. Para a desenvolvermos sob o ponto de vista teórico, dialogamos com Coscarelli (2002), Kintsch e Rawson (2013), Marcuschi (1885, 1989), Solé (1998), (Kleiman, 1996, 2009, 2008), Martins (2012), Campos (2009), Koch (2007, 2002), e outros. Com base nos resultados da pesquisa, verificamos que os alunos realizaram diferentes inferências ao encontrarem à ideia principal do texto. Essa ação envolveu tanto os conhecimentos prévios, como as inferências dos tipos local, automática, global e controlada.

2 Leitura: um processo significativo

Ler é um processo bastante relevante para a aprendizagem do indivíduo. É um processo que vai além da decifração do código linguístico e da decodificação mecânica de palavras e frases soltas, pois não é somente um ato cognitivo, como também social, em que se manifesta a relação leitor e autor (Martins, 2012). Nesse processo, estes sujeitos interagem juntos, de tal forma, que a construção do sentido do texto acontece de maneira significativa.

Ao discutir sobre leitura, Kleiman (1996) traz o posicionamento de que o contexto escolar, muitas vezes, não possibilita um delineamento preciso das atividades em torno da leitura, sendo estas realizadas sem um objetivo próprio. Segundo ela, os objetivos de leitura se constituem como aspectos bastante importantes que auxiliam na compreensão do texto. Em uma pesquisa realizada no 2º grau noturno de uma escola

pública, ela afirma que os alunos foram divididos em dois grupos. Um grupo de alunos não possuía objetivos de leitura, enquanto que o outro partia do seguinte objetivo: com base no tema da leitura, escrever um resumo para ser publicado no jornal da escola. Foram aplicados textos expositivos para todos eles. Após a leitura, ela ressalta que foi solicitada a produção de um resumo para todos os alunos. De acordo com os resultados, Kleiman (2009) pontua que os discentes que partiram de objetivos específicos de leitura, escreveram bons textos, bem como demonstraram melhor entendimento. Já aqueles que não tiveram objetivos concretos, não conseguiram deduzir o tema, nem a elaboração do resumo.

Solé (1998) também defende que a explicitação de objetivos na leitura é um recurso bastante viável para a compreensão do texto, pois, a partir disso, o leitor é capaz de inferir, buscar soluções, formular hipóteses, selecionar informações e monitorar sua própria compreensão durante a leitura.

Ao pensar no ensino da leitura, Portilho (2011) pontua que, é possível, sim, o docente destinar espaços para o trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, levando o aluno a ser um leitor crítico/reflexivo, pois parte do pressuposto de que “[...] os indivíduos não nascem tendo um conhecimento e um controle metacognitivo suficiente. É necessário ensiná-los.” (PORTILHO, 2011, p. 151).

Portanto, defendemos que é inegável o uso da leitura e da escrita na sociedade, uma vez que o ato de ler se torna fundamental na vida de muitos indivíduos, até porque, durante as situações de comunicação, nos deparamos com a leitura sob variadas formas, seja em livros, revistas, outdoors, cartazes, propagandas, bíblias, anúncios, jornais, HQs, redes sociais, sítios eletrônicos, etc. Por conta disso, é preciso explorarmos, investigarmos, insistirmos e investirmos no trabalho com a leitura, devido ao seu caráter de relevância. Portanto, a compreensão textual se torna um elemento crucial perante o ensino da leitura. Em outras palavras, é necessário que o aluno seja preparado para ler, refletir e compreender, pois é por meio da frequência na leitura de textos, que temos mais chances ou, até mesmo, capacidade de desenvolvermos e/ou melhorarmos nossa compreensão textual.

3 Inferências na leitura

Vários estudiosos da área da leitura defendem que a habilidade de realizar inferências está bastante ligada à compreensão leitora (Kleiman 1996, 1995, 2009, 2008); (Marcuschi 1885, 1989); (Koch 1993, 1989); (Solé 1998), (Coscarelli 2002), dentre outros.

Devido a sua complexidade, a linguagem é estudada sob perspectivas teóricas bastante diferentes. Nesse caso, a inferência se torna um aspecto que se encontra em diferentes campos do saber, sejam eles das ciências naturais, formais e sociais (Campos, 2009).

Segundo esse pesquisador, a inferência está presente em diferentes áreas do conhecimento. Ela é caracterizada como uma espécie de inter/ intradisciplinar que está associada à construção de outras interfaces, como “lógico-linguística, ou lógico-cognitiva, ou, ainda lógico-comunicativa” (CAMPOS, 2009, p. 07). Essa interdisciplinaridade ocorre, em razão de que, na lógica clássica, a inferência dedutiva é vista por uma escala de pensamentos lógicos, racionais e abstratos. Já no campo da linguística, a inferência é estudada sob outro viés, isto é, por um aspecto semântico e pragmático da língua, que descarta uma noção fechada ou isolada do uso linguagem.

Pereira (2009) também ressalta que o termo inferência pode ser encontrado tanto na Pragmática como na Psicolinguística. Na primeira, a inferência “[...] constitui-

se num percurso cognitivo que ocorre entre uma afirmação inicial e uma afirmação final (conclusão), sendo a base para cálculos de relevância” (PEREIRA, 2009, p. 14). Já na Psicolinguística, a inferência é associada ao uso das estratégias de leitura, que exige do leitor o processamento cognitivo do texto em torno das pistas textuais para se alcançar a compreensão da leitura.

Além desses pensadores, Kintsch e Rawson (2013) abordam que alguns leitores tendem a realizar diferentes inferências durante a leitura, podendo ser: local, global, automática e controlada. Segundo eles, a inferência local é aquela que se encontra no nível do conhecimento prévio do leitor. A automática, como o próprio nome já diz, se caracteriza como aquela em que o leitor faz uma inferência correta, sem apresentar maior esforço para alcançar a compreensão textual, ou seja, acontece de forma automática. A inferência controlada exige um pouco mais de atenção por parte do leitor, levando-o a controlar e não perder o sentido exato do texto, para que, ao final da leitura, consiga ter uma compreensão significativa. Já a inferência global, por sua vez, faz com que o leitor construa o sentido do texto a partir de pistas textuais generalizadas.

Ainda sobre isso, Kintsch e Rawson (2013, p. 238) pontuam que cada leitor constrói diferentes tipos de inferências. Dito de outra forma, nem todos os leitores conseguem extrair as mesmas inferências ao mesmo tempo, em um mesmo texto. Isso acontece porque “[...] os leitores são minimalistas, fazendo apenas aquelas inferências que são absolutamente necessárias para entender o texto.”

Nessa mesma perspectiva, Coscarelli (2002) defende que as inferências são processos cognitivos que o leitor utiliza para encontrar informações novas a partir de outras já fornecidas pelo texto. Ela defende que o conhecimento de mundo é também um fator que contribui bastante no processo de construção das inferências. No entanto, vale ressaltar que esse conhecimento não é compartilhado, ao mesmo tempo, por todas as pessoas, pois varia de indivíduo para indivíduo, dependendo dos grupos sociais em questão. Além do mais, esse conhecimento nem sempre é totalmente utilizado durante a realização de inferências, mas apenas boa parte dele é necessário no decorrer desse processo, uma vez que varia de leitor para leitor.

Dessa maneira, Marcuschi (1989) defende que as inferências são “processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto” (p. 33), fazendo com que o leitor construa um sentido eficaz para seu texto de maneira autônoma. Além disso, esse pesquisador ressalta que os processos inferenciais estão voltados às atividades de referenciação, ocorrendo, principalmente, como tipos de “preenchimento” de lacunas em certos casos, como, por exemplo; as elipses, sequências anafóricas, dêixis, hiponímia e hiperonímia, relações sinonímicas e antonímicas, associações, analogias, cadeias conectivas, dentre outros aspectos.

4 Leitura e ensino

O ensino da leitura se constitui como uma grande contribuição que a escola pode oferecer à sociedade. Nesse caso, formar leitores autônomos e ativos que saibam usufruir a leitura de maneira significativa se torna “um desafio que requer o planejamento de situações de leitura de qualidade e com sentido por parte das escolas” (Mingues, 2007, p. 17).

Atualmente, um dos maiores desafios no ensino de leitura tem sido a busca pelo desenvolvimento de estratégias relevantes que despertem a atenção dos alunos, pois a leitura não é um processo simples, que deve ocorrer de qualquer maneira. Pelo contrário, ler vai além das entrelinhas do texto, das informações que o texto nos fornece,

inclui também as experiências do leitor, bem como a ativação de conhecimentos prévios relevantes que são auxiliares no processo de leitura e compreensão, pois “[...] sem esse esforço, nenhuma aprendizagem é possível. As informações textuais permanecerão como conhecimento inerte, [...] não serão relacionadas com as estruturas de conhecimento existentes e, portanto, não serão utilizáveis” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 239). Como sabemos, a leitura é algo indispensável na vida de um homem. Ler se caracteriza como uma prática inesgotável, uma vez que a leitura não se esvazia, nem se perde na decifração do código linguístico, mas tende a ultrapassar práticas redundantes e mecânicas de ensino. É nesse sentido que Freire (2011) argumenta que é possível, sim, ler o mundo a nossa volta, sem bastar necessariamente de uma leitura “pura” da palavra escrita.

Dito de outra forma, a leitura do mundo, em sua acepção, antecede a leitura do vocábulo ou da palavra, ou seja, a leitura do mundo acontece primeiramente que a da palavra, sobretudo porque estamos sujeitos ao uso da linguagem no todo social, isto é, a leitura do mundo se torna significativa a partir do momento em que o indivíduo se situa em um determinado contexto e passa, além de perceber, a estabelecer relações de leitura de forma crítica, levando em conta as percepções entre o texto e o contexto vivido. Ao tratar dessa questão, Freire (2011) discute que “reler” as lembranças, os momentos vividos durante a infância, a adolescência e a mocidade, são ações que surgem na memória do indivíduo através de uma compreensão crítica de leitura, sendo também significativas para o leitor. Essa releitura torna-se relevante na medida em que cada lembrança se constitui em um tipo de leitura, permitindo que o indivíduo leia seu mundo conforme suas experiências de vida, bem como estabeleça relações entre o contexto vivido e a leitura (palavra/mundo). No decorrer da discussão, o autor pontua que a retomada da sua infância é algo que particulariza seu mundo pessoal. Essa retomada se torna significativa na medida em que possibilita a realização de uma leitura, não da palavra em si, mas, sobretudo, do mundo e de suas experiências. A partir da apropriação dessa leitura, o indivíduo se torna capaz de ler, recriar e reviver a experiência de encontrar significados para o seu mundo.

Ao tratar da leitura na escola, Solé (1998) argumenta que um dos maiores desafios desta é fazer com que os alunos aprendam a ler de forma significativa, ou seja, que se apropriem da leitura de maneira autônoma. Isso acontece porque é a escola, enquanto instituição formal e social, que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos, além de possibilitá-los vivenciar práticas comunicativas variadas. Atualmente, reconhecemos que “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998. p. 32).

O pensamento da autora nos leva a reconhecer que através do domínio da leitura e da escrita, os indivíduos têm a capacidade de interagir socialmente uns com os outros, tornando a prática comunicativa um aspecto central de interação humana. Ela acredita que o problema da leitura não se situa no nível do método, mas sim na conceitualização do que é leitura, da maneira como esta é avaliada pelos grupos de professores, das propostas metodológicas de ensino, do papel que ocupa na base curricular da escola e dos meios que a divulgam para favorecê-la. Silva (1986), por sua vez, ao discutir sobre a noção de leitura, compara o ato de ler a um “ato perigoso”, no sentido de que: i) o ato de ler implica conhecimento, permitindo que o homem perceba as forças e as relações de poder existentes na sociedade; ii) o ato de escrita tem sido utilizado para fins de instrumento de domínio de classes, iii) “as possibilidades do

exercício da crítica através da leitura de livros (ou similares) são bem maiores do que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação” (SILVA, 1986, p. 12).

Para esse pesquisador, alguns dos problemas que afetam o acesso da leitura no Brasil são as próprias políticas educacionais, devido à falta de divulgação da leitura, de propostas consistentes que despertam, de fato, a atenção de toda a comunidade escolar, de programas que invistam na formação leitora dos indivíduos.

Este pesquisador parte da ideia de que o acesso à leitura, os livros, ainda não partem de um processo democrático para todos, pois a política educacional do país não investe, e, muito menos, apresenta propostas que insistam na formação de leitores críticos. O que acontece são apenas argumentos considerados frágeis quando a questão é argumentar sobre a falta de interesse dos alunos ou da escola com relação à leitura. No entanto, não há uma investigação profunda que se debruce a buscar respostas para:

Qual é a gênese da aversão por leitura? Da desmotivação por leitura? Da frustração em leitura? O que estamos fazendo em termos de estudo das dificuldades e distúrbios de leitura? Que análises estamos fazendo a respeito de discriminação visual, de percepção de letras, palavras e frases? Por que tantas crianças abandonam a escola devido à falta de um trabalho de recuperação e acompanhamento? (Silva, 1986, p. 40)

Apesar de Silva ter escrito seu livro em 1986, e analisando o real cenário da leitura no país em pleno 2021, observamos que muita coisa ainda merece ser explicada no que se refere à leitura no nosso país. Em outras palavras, o autor considera que os problemas existentes em torno da leitura, da falta de compreensão, de interpretação, do desinteresse, ainda carecem de muita atenção, investigação e cuidado.

Além do processo educacional, onde estão envolvidos todos os profissionais, o autor também acredita que é necessário que psicólogos se voltem contundentemente para o desenvolvimento de estudos que foquem nas especificidades leitoras, para que juntos, possam continuar persistindo, insistindo e preenchendo lacunas em volta do fracasso escolar e das dificuldades leitoras dos alunos, para que assim, possamos ter uma compreensão mais crítica desse processo como um todo.

5 Metodologia

Esta pesquisa é de campo e se caracteriza como qualitativa por envolver uma relação natural entre o sujeito e o campo de pesquisa, e descritiva por descrevermos os procedimentos e os dados obtidos. Esse estudo foi realizado em uma escola pública do município de União-Pi, em agosto de 2021, cujos sujeitos investigados foram dez alunos do 9º ano do ensino fundamental, que estudavam pelo turno da manhã. Essa turma era composta por 22 alunos matriculados regularmente. No entanto, somente dez alunos participaram do estudo, por escolha e critério próprios.

A escolha da turma (9º ano) partiu dos seguintes pressupostos: i) por serem alunos da etapa final do ensino fundamental; ii) são alunos que, posteriormente, vão se deparar com outra realidade de ensino, o ensino médio.

Antes da aplicação da pesquisa, atentamos para as observações do Consentimento Livre Esclarecido aos alunos, além da participação voluntária e sigilo total da divulgação dos nomes dos envolvidos. Devido ao anonimato dos sujeitos, os alunos foram identificados como aluno 1 (A1), aluno 2 (A2), aluno 3 (A3), e, assim, respectivamente.

Participaram dessa aplicação 6 (seis) meninas e 4 (quatro) meninos, todos eles entre 13 e 14 anos de idade. Vale ressaltar que, embora seja relevante investigar o perfil

leitor de cada um e as diferentes visões de leitura desses sujeitos, nosso foco priorizou um único objetivo geral, que foi trabalhar as inferências.

A realização da proposta aconteceu da seguinte forma: primeiramente buscamos a escola, depois explicamos nossa proposta de estudo aos diretores. Depois de autorizada, nos dirigimos à turma (9º ano), onde apresentamos nosso objetivo de pesquisa aos alunos, bem como tratamos dos termos de consentimento livre. No dia seguinte, retornamos à escola, onde levamos os textos. Aplicamos nossa pesquisa nos dois primeiros horários¹ da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse dia, estavam presentes quinze alunos e dez aceitaram participar do estudo. Depois, entregamos as cópias do texto ELA² a eles.

Posteriormente, a pesquisadora fez algumas considerações sobre o tema, e sobre os objetivos da pesquisa. Em seguida, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do texto, a fim de compreenderem a leitura, fazendo as inferências necessárias para encontrarem a ideia principal do texto. Concluída essa ação, entregamos um questionário com quatro perguntas fechadas sobre o texto, mas, para esta análise, exploramos apenas uma delas, que foi a questão sobre as inferências.

Ao final da aula, recolhemos as atividades e observamos que todos eles destacaram diferentes inferências do texto que os levaram a entender o tema central. Vejamos a seguir, os seguintes resultados.

6 Inferências realizadas pelos alunos, a partir do texto “Ela”

Quadro 1: inferências destacadas pelos alunos.

De acordo com sua leitura, qual a ideia principal do texto? Que inferências você realizou para compreendê-la?	
A1	<i>Fala da barriga.</i> <i>Eu entendi mais por causa dessa parte: “[...] algumas ficam sem respirar para encolhê-la; outras vão para a mesa de cirurgia.”</i>
A2	<i>Eu acho que fala de barriga.</i> <i>Porque diz: “Falam muito de celulite, gorduras e cintura.”</i>
A3	<i>Acredito que da barriga.</i> <i>Porque falou nesse trecho: “A gente caminha, corre, sobe escada, desce escada para acabar com ela.”</i>
A4	<i>Da barriga?</i> <i>Eu destaquei essa parte: “Ela compromete nossa silhueta; falta de cintura.”</i>
A5	<i>Trata da nossa barriga.</i> <i>Eu achei esse trecho muito parecido com umas amigas minhas magrinhas: “Porque de manhã cedo somos magras; compromete nossa silhueta.”</i>
A6	<i>Eu acho que fala da barriga, né</i> <i>Eu vejo as mulheres malhando e comparei com essa parte: “[...] os homens também sofrem, mas aprendem a conviver com ela.”</i>

¹ Cada horário de 50 minutos.

² É um texto que tem como título “ELA”, podendo ser explorado sob diversas perspectivas metodológicas e teóricas. Nosso interesse foi trabalhar a inferência por meio da leitura e compreensão. Nesse texto, a autora fala da “barriga”, e o interessante é que, em nenhum momento do texto, ela descreve a palavra barriga, mas pelo modo como texto é narrado, o leitor consegue (ou não) compreender a ideia central por meio das pistas textuais apresentadas. Tornando-se um ótimo recurso para se trabalhar a noção de inferência e compreensão.

A7	<p><i>Na minha opinião, fala de barriga.</i></p> <p><i>Eu achei que essa parte tem muito a ver: “Umás poucas malucas que almoçam e jantam na academia; e aquelas que nunca engravidaram, é logico.”</i></p>
A8	<p><i>Eu diria que trata das barrigas.</i></p> <p><i>Porque essa parte me chamou atenção: “Mulheres são guerreiras lutam com todas as armas; ficam sem respirar para encolhê-la; vão para a mesa de cirurgia e ordenam que o médico sugue a desgraçada.”</i></p>
A9	<p><i>Eu acho que fala de barriga, sei lá.</i></p> <p><i>Porque diz assim: “Mulheres gostam da academia, querem ficar com um corpo mais bonito, fazem cirurgias para diminuí-la.” Porque as mulheres é que gostam de ter uma barriga magrinha.</i></p>
A10	<p><i>Eu fiquei em dúvida, entre gordura e barriga, mas eu acho que é barriga mesmo, porque essa parte fala de vestidos, biquínis. E a barriga é a única que fica a mostra colocando tudo a perder. Eu penso assim. Eu destaquei esse trecho: “Pois alojam a infeliz no próprio corpo; vestidinhos disfarçam, biquínis colocam tudo a perder.”</i></p>

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Com base nesse quadro, verificamos que “a noção de inferências é fundamental para quem quer entender o fenômeno da compreensão” (COSCARELLI, 2002, p. 01), ou seja, os alunos, a partir da leitura que fizeram do texto, destacaram sentenças textuais que os levaram a inferir o sentido próprio do texto. Dito de outra maneira, essas sentenças, de alguma forma, foram propícias, pois fizeram com que os alunos inferissem que a ideia principal é sobre a “barriga”, e não sobre uma mulher ou a vida como pensaram no início.

A partir das pistas textuais, os alunos puderam desenvolver uma compreensão mais ativa do texto lido (Pereira, 2009). Sobre isso, podemos destacar os seguintes exemplos: “[...] algumas ficam sem respirar para encolhê-la; outras vão para a mesa de cirurgia” (A1). Notamos que esses fragmentos estão relacionados semanticamente. Isto é, para inferir que o texto fala de barriga, A1 realizou uma inferência do tipo controlada, local e automática, ou seja, controlada porque o aluno controlou sua compreensão, ao ponto de não fugir da inferência correta. Automática por ter atingido a ideia central sem recorrer a um raciocínio trabalhoso, e local por ter associado essa expressão ao seu conhecimento prévio (Kleiman, 2009).

Ao realizar a inferência local, percebemos que esse aluno se baseou em uma prática comum do dia a dia, pois recorreu a seu conhecimento de mundo, levando-o a interpretar a ideia de que, muitas vezes, as pessoas têm o hábito de encolherem a própria barriga para esconder ou diminuir seu tamanho.

Segundo Kintsch e Rawson (2013, p. 228), o leitor, além de decodificar os símbolos presentes no texto e partindo da base textual, deve desenvolver “um processo que envolve o reconhecimento de palavras, uma vez que parte de uma ação perceptiva, cujas frases, palavras e sentenças são atribuídas de significado pelo leitor”. Em outras palavras, A1 partiu da associação das expressões “sem respirar” e “encolhê-la” para inferir o tema central.

Além desses exemplos, temos “falam muito de celulite, gorduras e cintura” (A2). Nessa sentença, notamos que A2 inferiu a noção de que algumas barrigas apresentam celulite (termo geralmente discutido pela maioria das mulheres), bem como associou os termos gordura e cintura, ou seja, A2 também partiu de um conhecimento de mundo, o qual pressupõe que gorduras se localizam não só em outras partes do corpo, como, principalmente, na barriga. Nesse caso, A2 partiu tanto de uma inferência

local, automática como controlada, uma vez que alcançou a compreensão, utilizou seu conhecimento de mundo e não fugiu do tema.

Além desses, temos outros exemplos, “a gente caminha, corre, sobe escada, desce escada para acabar com ela” (A3). Consideramos que A3 utilizou as inferências dos tipos controlada, automática, local e global, pois esse aluno levou em conta seus conhecimentos prévios sobre atividade física, isto é, sabe que os exercícios físicos são bastante praticados por várias pessoas na finalidade de emagrecimento (ou não), e que, acima de tudo, as atividades físicas se tornam almeçadas pela maioria dos indivíduos, uma vez que ajudam na saúde, bem como no controle de peso, incluindo a perda da barriga (inferência local).

Nesse exemplo, notamos também que a inferência global aconteceu porque o “tema da história não é exposto explicitamente” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 237). Neste caso, o aluno foi além das pistas textuais para conseguir inferir o sentido do texto, pois controlou e alcançou a compreensão textual (automática e controlada).

Já A4 partiu das seguintes inferências “ela compromete nossa silhueta; falta de cintura”. Através desses elementos textuais, fica claro que esse aluno realizou as inferências local, controlada e automática. A global, nesse caso, não aconteceu porque essa expressão não se torna tão generalizada, pois os termos, silhueta e cintura se relacionam semanticamente, fazendo com que o leitor, partindo do texto, consiga entender que a ideia central é sobre barriga.

Do mesmo modo, A5 inferiu o sentido do texto a partir da expressão “[...] de manhã cedo somos magras; compromete nossa silhueta”. Nesse exemplo, o aluno controlou sua compreensão, associou ao seu conhecimento de mundo e inferiu automaticamente o sentido do texto. Um dado interessante foi notar que esse discente comparou essa inferência com uma situação cotidiana do seu dia a dia, quando disse que lembrou de algumas amigas magras, e isso fez com que a compreensão fosse alcançada.

Além desse exemplo, temos “[...] os homens também sofrem, mas aprendem a conviver com ela” (A6). Notamos que A6 utilizou as inferências tanto local, automática, controlada quanto global, uma vez que fez uso do seu conhecimento de mundo (Kleiman, 2009), bem como fez uma leitura de forma controlada, ao ponto de atingir uma compreensão ativa, também alcançou a palavra-chave do texto e, ao mesmo tempo, esse aluno partiu de uma inferência bastante ampla, reconhecendo que o padrão de beleza dos homens não é semelhante ao de algumas mulheres. Para A6, é como se alguns homens não dessem tanto importância para a barriga, aprendendo a “conviver com ela”.

Segundo Marcuschi (1985), as inferências se tornam aspectos importantes dentro do processo de leitura, porque levam o aluno a estabelecer pistas textuais na construção do sentido do texto. Nesse sentido, A7, por sua vez, compreendeu o sentido do texto a partir da inferência: “umas poucas malucas que almoçam e jantam na academia; e aquelas que nunca engravidaram, é logico” (A7). Neste exemplo, A7 utilizou as inferências local, controlada e automática, porque ao compreender a temática central, esse aluno fez uma relação entre os termos “academia e gravidez”. O primeiro porque envolve o sentido de um corpo malhado ou barriga sarada e o segundo porque apresenta o termo gravidez, levando o aluno a inferir a temática central, sem precisar partir de uma inferência do tipo global.

Em continuidade, temos também alguns casos de inferências bastante parecidas, como, por exemplo, “mulheres são guerreiras lutam com todas as armas; ficam sem respirar para encolhê-la, vão para a mesa de cirurgia e ordenam que o médico sugue a desgraçada” (A8); “mulheres gostam da academia, querem ficar com um corpo mais bonito, fazem cirurgias para diminuí-la” (A9).

Nesses exemplos, notamos que A8 e A9 recorreram às inferências local, controlada e automática, pois levaram em conta a ideia de que algumas mulheres têm a tendência de realizarem cirurgias na barriga, visando sua diminuição. Além disso, a inferência global não aconteceu em razão dos alunos terem associado as expressões: “ficam sem respirar para encolhê-la; vão para a mesa de cirurgia e ordenam que o médico sugue a desgraçada; fazem cirurgias para diminuí-la”. Em outras palavras, esses termos auxiliam o leitor a inferir que o texto trata da barriga, e não de outra coisa.

Sobre isso, Coscarelli (2002) argumenta que o conhecimento de mundo também é um fator crucial que auxilia os alunos a realizarem inferências de determinadas maneiras, sendo que esse conhecimento varia de pessoa para pessoa, de grupo social para grupo social, de idade para idade, dentre outros fatores.

Já A10, por sua vez, realizou as inferências local, controlada, global e automática, pois destacou a ideia: “pois alojam a infeliz no próprio corpo; vestidinhos disfarçam, biquínis colocam tudo a perder”. No início, notamos que A10 sentiu dúvidas quanto a ideia principal, quando disse: “eu fiquei em dúvida, entre gordura e barriga, mas eu acho que é barriga mesmo, porque essa parte fala de vestidos, biquínis. E a barriga é a única que fica a mostra colocando tudo a perder. Eu penso assim.”

Semanticamente, observamos que essa inferência se torna bastante generalizada (global), fazendo com que o leitor busque, de forma precisa, o tema em discussão, e A10 partiu justamente de uma inferência que o deixou indeciso entre uma palavra e outra (gordura e barriga), talvez, porque, para ele, tais termos estabelecem algum sentido próximo, mas, ao final, acabou se convencendo de que o tema central era sobre barriga.

Através da leitura e compreensão do texto, foi possível notar que os alunos conseguiram atribuir sentido ao texto, fazendo uso de várias inferências. Sem essa ação, podemos afirmar que, talvez, não chegaríamos a explorar os diferentes resultados, aqui, encontrados.

Vale destacar que no decorrer da leitura, nenhum dos alunos destacou a inferência das “abdominais” contida no texto (termo bastante relacionado à barriga), uma vez que alguns destacaram sobre academia e atividade física, ou seja, o nível semântico da palavra “abdominal”, talvez, não foi suficiente para que esses alunos inferissem alguma relação, porém, ambos conseguiram destacar outros elementos inferenciais que os levaram a compreender o tema central.

Portanto, notamos que esses alunos destacaram diferentes conhecimentos prévios, diferentes sentenças e termos e variadas pistas textuais. Além do mais, fizeram uso da leitura e escreveram várias partes do texto, fazendo com que os sentidos extraídos os levassem a compreender que a discussão central abrange, não apenas um tipo de inferência, mas diversas, isto é, os alunos conseguiram estabelecer sentido ao texto, a partir do momento em que fizeram uso de vários recursos inferenciais, proporcionando, assim, o alcance da compreensão textual. (Koch, 1993).

Considerações finais

A partir desses dados, compreendemos que o texto não se define apenas como um conjunto de aspectos rígidos, ou então, como uma estrutura fechada em si mesma, pois o texto vai além disso. Também não se define como um produto acabado de significados vazios ou um processo regido por regras estruturais, mas é um evento comunicativo que leva o leitor a familiarizar-se com ele e a construir laços de interação (texto-autor-leitor); (Kleiman, 2008), ou seja, o indivíduo, enquanto leitor, é também

um ser importante nesse contexto, pois é através dele que o texto é lido sob diferentes perspectivas de leitura.

O autor também faz parte dessa ação, uma vez que, é por meio dele, que o texto é construído. Já este, por sua vez, é rico e amplo por envolver sentidos diversos que são construídos a cada leitura realizada, pois a cada ato, a leitura se constrói de diferentes maneiras.

Portanto, nesse trabalho, os alunos puderam fazer diversas inferências que os levaram à ideia principal, destacando o uso das inferências dos tipos: local, global, controlada e automática. Esse uso envolveu tanto os conhecimentos prévios, as crenças, as motivações como as intenções do leitor atribuídas à leitura do texto “ELA”.

Dessa forma, as inferências se tornam elementos importantes durante a leitura, pois o professor possui infinitas capacidades de explorar o texto nessa perspectiva. As inferências levam o leitor a ativar tanto conhecimentos prévios como possibilitam a compreensão do texto. Nessas condições, o leitor não se limita e não se prende apenas aos recursos gramaticais da língua, uma vez que, ao inferir, também busca informações relevantes, ativa conhecimentos, seleciona partes relevantes de um texto, controla a compreensão, adiciona ou exclui informações, realiza estratégias, dentre outras ações, que são importantes no desenvolvimento do aluno leitor.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Jorge. *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 07-09.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. *Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. A compreensão. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KLEIMAN, A. (org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado Aberto. 1995.

_____. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Ed. Pontes, 1996.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. Ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. Ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. G. V. A Produção de Inferências e sua Contribuição na Construção do Sentido. *Delta*, 9: 399-416 (número especial), 1993.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L.A. *Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural Cognitivo: Leitura, Teoria e Prática*, 1985, p. 1-14.

_____. *O Processo Inferencial na Compreensão de Textos*. Relatório Final apresentado ao CNPQ. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1989.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge. *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 10-22.

PORTILHO, Evelise. *Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.