



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO
DOCENTE - LINFOR

SHIRLEI LAETE DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O PAPEL DA INFERÊNCIA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

RECIFE-PE

2024

SHIRLEI LAETE DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O PAPEL DA INFERÊNCIA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da Universidade Federal de Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Estudos da Linguagem e Formação Docente.

Orientador (a): Profa. Ma. Ana Cristina de Araújo

RECIFE-PE.

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

A554< Andrade, Shirlei Laete de.

Formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental: o papel da inferência textual na produção de sentidos / Shirlei Laete de Andrade. - Recife, 2024.

30 f.; il.

Orientador(a): Ana Cristina de Araújo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)
– Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e
Tecnologia - UAEADTEC, Especialização em
Estudos da Linguagem e Formação Docente, Recife,
BR-PE, 2025.

Inclui referências.

1. Leitura - Ensino fundamental. 2.
Compreensão textual - Ensino fundamental. 3.
Compreensão na leitura - Ensino fundamental. I.
Araújo, Ana Cristina de, orient. II. Título

CDD 400

SHIRLEI LAETE DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O PAPEL DA INFERÊNCIA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Estudos da Linguagem e Formação Docente.

Aprovado em: 23/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Ana Cristina de Araújo - orientadora
Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA

Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré – Examinadora interna
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Severina Alves de Almeida (Sissi) – Examinadora externa
Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade em cursar a Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente (LINFOR), pela UFRPE.

Agradeço aos colegas de curso pelo apoio e colaboração; aos professores, pelos aprendizados e pela inspiração nessa caminhada, de modo muito especial, às coordenadoras Professoras Dra. Júlia Larré e Dra. Paloma Borba, e à minha orientadora, professora Ma. Ana Cristina de Araújo, pelos ensinamentos e pelo cuidado. Também, todo carinho e apoio da minha família. Muito obrigada!

Foi um fim de curso bastante apreensivo e delicado devido à partida recente de minha mãe. Mas precisei me reerguer e concluir meus objetivos que estavam pendentes, o curso foi um deles, e por isso agradeço com louvores a todos.

RESUMO

No cotidiano da prática docente e das participações em formação continuada para professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deparamo-nos constantemente com desafios à formação de leitores. Um destes desafios é o trabalho com a inferência textual, e é sobre essa temática que versa o presente trabalho. Buscou-se, como objetivo geral, **analisar de que forma a inferência textual contribui com o processo de leitura e compreensão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dialogamos teoricamente, dentre outros, com Koch e Elias (2018), Koch e Travaglia (2015), Geraldi (1985), Antunes (2003), Leila Nascimento Silva (2024). Quanto à metodologia, recorreremos à pesquisa documental e bibliográfica (Gil, 2002), sendo nosso material de análise constituído, principalmente, por livros, artigos e documentos que versam sobre leitura e compreensão de textos; inferência textual; ensino de leitura e compreensão de textos. Os resultados indicam que o trabalho com as inferências em sala de aula contribui significativamente com uma formação proficiente dos estudantes no aspecto da leitura e compreensão de textos.

Palavras-chave: Leitura e compreensão textual. Inferência textual. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Through teaching practice and participation in continuing education for literacy teachers in the early years of elementary school, we have come across numerous needs for how to facilitate our students' learning to achieve reading, literacy, and alphabetic writing. With a focus on textual inference, we seek to contribute to its importance with activities that relate the act of inferring from the reading work carried out by the teacher in the classroom or outside it. To carry out the course completion work, we used documentary (Gil, 2002) and bibliographic research, with our analysis material consisting mainly of books, articles, and documents that deal with reading and text comprehension; textual inference; teaching reading and text comprehension. We will also cite authors such as Geraldi (1985), Irandé Antunes (2003), Leila Nascimento Silva (2024), among others, to reinforce the importance of inferring from verbal and nonverbal reading. The results indicate that working with inferences in the classroom contributes significantly to students' proficient training in reading and understanding texts.

Keywords: Reading and textual comprehension. Textual inference. Elementary school.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	08
2.0 O MUNDO DA LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	9
2.1 Leitura e compreensão textual.....	9
2.2 Leitura nos anos Inicias do Ensino Fundamental?.....	12
2.3 Inferência textual e leitura.....	15
2.3.1 <i>A inferência textual na BNCC.....</i>	<i>18</i>
2.3.2 <i>A inferência textual no SAEPE.....</i>	<i>19</i>
3.0 METODOLOGIA.....	21
4.0 RESULTADOS DE UMA CAMINHADA.....	22
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	29

1.0 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a leitura se faz presente em praticamente todas as nossas práticas sociais. Estamos em constante contato com a leitura – tanto a da palavra quanto a do mundo, das pessoas, das relações tecidas socialmente. Tornar-se um leitor competente e crítico é, portanto, um desafio e uma necessidade da atualidade.

A escola, instituição responsável pelo letramento escolarizado, é palco do ensino-aprendizagem da leitura, da compreensão, da interpretação de textos. É de suma importância estimular e favorecer a leitura na sala de aula e fora dela, permitindo aumento de repertório, vocabulário e expressões que vão além da realidade de nossos alunos.

No processo de leitura, a inferência textual possui grande importância. Ela se refere ao processo de raciocínio que empreendemos para obter informações não explícitas em um texto. Ou seja, por meio da inferência, mobilizamos as informações que já conhecemos pela nossa vivência e também nos atentamos aos mecanismos textuais para realizar uma leitura completa e eficiente dos textos.

Mas, nem sempre o aprendizado da inferência é simples para os alunos, como também pode se configurar como um desafio para o professor. É neste sentido que realizamos o presente trabalho, na busca por responder à seguinte questão: De que forma a inferência textual contribui com o processo de leitura e compreensão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A partir dessa pergunta, elaboramos o seguinte objetivo geral: **analisar de que forma a inferência textual contribui com o processo de leitura e compreensão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. E, como desdobramento deste, os seguintes objetivos específicos: a) Compreender a leitura e compreensão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Analisar o papel da inferência textual na produção de sentidos dos textos; c) Sugerir propostas para trabalhar a inferência textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Optamos metodologicamente pela pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), já que nosso principal material de análise é constituído por livros, artigos e documentos que versam sobre o ensino de leitura, com ênfase na inferência textual.

Esperamos que esse trabalho seja uma contribuição ao ensino de leitura, com especial atenção à presença da inferência textual no processo de produção de sentidos na leitura e compreensão textual. Almejamos contribuir com a formação de leitores críticos e competentes e também dialogar com outros colegas que lidam cotidianamente com a missão de ajudar a formar esses leitores, apontando singelas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem de leitura.

1.0. O MUNDO DA LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É na escola que aprendemos a decifrar o código escrito, a dar significado à leitura das palavras, a encontrar os sentidos de um texto. Por meio da leitura, temos a possibilidade de mergulhar em nosso mundo, analisá-lo, conhecê-lo melhor e intervir na realidade. Além disso, podemos também viver e criar outras realidades, aventuras e desafios. A leitura é um mundo de conhecimento e diversão.

1.1. Leitura e compreensão textual

Constantemente ouvimos (e também falamos) sobre a importância da leitura. Mas, o que significa ler? Para Koch e Elias (2018), essa resposta está atrelada à concepção de sujeito, língua, texto e sentido que adotamos. Elas apresentam essas concepções a partir de três enquadramentos: o foco no autor, o foco no texto, e foco na interação autor-texto-leitor

Podemos ter **foco no autor**, adotando uma concepção de língua como representação do pensamento, à qual corresponde um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações. Nesse sentido, o texto é “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções psicológicas do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (Koch e Elias, 2018, p. 10).

Nessa concepção, a leitura é “a atividade de captação das ideias do autor” (Koch e Elias, 2018, p.10), não importando, portanto, o conhecimento de mundo do leitor, suas experiências e, sua contribuição na construção do sentido. Compete-lhe apenas captar as intenções do autor do texto, como sujeito passivo, sem participação no processo de construção do sentido textual.

Outra possibilidade é ter **foco no texto**, compreendendo a língua como estrutura – como código - e o sujeito como ser assujeitado pelo sistema, sem consciência. Logo, o texto é “simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (Koch e Elias, 2018, p. 10).

A leitura é, portanto, “uma atividade que exige do leitor foco no texto, na sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (Koch e Elias, 2018, p. 10). “Se, por um lado, na concepção anterior, todo o foco estava no texto e cabia ao leitor apenas compreender passivamente as ideias do autor, nesta compete ao leitor apenas decodificar - passivamente - o texto do emissor” (Koch e Elias, 2018, p. 10).

No nosso trabalho, não adotamos nenhuma dessas duas concepções, pois para nós, o leitor é alguém que realiza muito mais que uma atividade de reconhecimento de informações do autor ou texto, Ele é um sujeito que contribui com a produção dos sentidos e para isso mobiliza uma gama de conhecimentos da vida social.

Optamos, portanto, pelo **foco na interação autor-texto-leitor**. Nessa concepção, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (Koch e Elias, 2018, p. 10-11).

É nesse modo de conceber a leitura que nossa prática encontra seu significado. Entendemos que o sentido do texto se constrói na interação do texto e dos sujeitos. Logo, compreendemos a leitura como

[...]uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch e Elias, 2018, p. 11).

Na tirinha abaixo, retirada do jornal A Folha de São Paulo, Koch e Elias (2018) exemplificam o processo de interação do autor, texto e leitor para compreensão efetiva do conteúdo.

Figura 1 – Garfield



Fonte: Folha de S.Paulo, 13 abr. 2005.

Fonte: Koch e Elias (2018, p. 11)

Observemos que o papel do leitor é fundamental para a construção do sentido na tirinha acima. É por meio do conhecimento de mundo e das experiências desse leitor que se pode inferir que trazer um pedaço de bife seria uma saída segura para a situação. Ou seja, apenas a

informação explícita no texto não nos dá condições de encontrar essa alternativa. É a ativação do conjunto de conhecimentos que o leitor possui que lhe permite tal conclusão.

É, portanto, embasados numa concepção sociointeracional de língua que construímos o presente trabalho, pois entendemos que é central o papel desempenhado pelo sujeito e seus conhecimentos no processo de interação e construção do sentido.

Nessa compreensão, o leitor possui um papel central na construção dos sentidos, “utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como, seleção, antecipação, **inferência** e verificação” (Koch e Elias, 2018 p. 13). A inferência, compreendida como uma das estratégias que o leitor utiliza para a construção do sentido, será nosso foco de atenção neste trabalho. Interessa-nos compreender de que forma ela contribui com o processo de leitura e compreensão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto importante a ser considerado é que essa interação entre o leitor e o texto ocorre mediada pelos objetivos da leitura, ou seja, pela intenção com que lemos determinado texto. Há momentos que lemos para nos informar (jornais e revistas), outros para fazer trabalhos acadêmicos (dissertações, artigos, livros), por prazer (poemas, romances), para consulta (dicionários catálogos,) por obrigação (bulas, receitas), e os que chegam às nossas mãos (panfletos) e aos nossos olhos (outdoors, faixas, cartazes) (Koch e Elias, 2018, p. 19).

São, portanto, os objetivos do leitor que orientam o modo de realizar a leitura, em tempo maior ou menor, com mais ou menos atenção, com maior ou menor nível de interação. Nesse sentido, é importante pensar qual o sentido da leitura na escola. Realizamos leitura para mergulhar em mundos desconhecidos, conhecer realidades outras, como um momento também de deleite, ou lemos apenas como instrumento de avaliação?

É importante considerar que o sujeito, na realização da leitura, também se coloca no texto, mobilizando uma gama de conhecimentos, memórias e experiências para construir o sentido e a compreensão dos textos. Logo, no processo de leitura somos guiados pela materialidade linguística do texto, pelas informações nele presentes, mas isso não é suficiente. Os conhecimentos do leitor são fundamentais para o estabelecimento da interação e para a efetiva compreensão do texto.

É por essa razão que Koch e Elias (2018, p. 19) entendem que não devemos falar de O sentido do texto, mas de UM sentido, pois, “na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimento textuais”. Essa concepção de leitura leva-nos a compreender que existe uma pluralidade de leituras e de

sentidos em relação a um mesmo texto e considerar o papel do leitor e seus conhecimentos, considerando que esses conhecimentos variam de um leitor para outro.

Koch e Elias (2018) embasadas nos estudos de Allende e Condemarín (2002), apresentam alguns fatores de compreensão de leitura. Apesar de defenderem a correlação de fatores implicados na compreensão da leitura, chamam a atenção para as vezes em que **fatores relativos ao autor/leitor**, por um lado, ou **ao texto**, por outro, podem interferir nesse processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo.

Os fatores autor/leitor se referem ao conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico, antigo, etc.), esquema cognitivo, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido. Pode-se afirmar que os conhecimentos selecionados pelo autor na e para a constituição do texto “criam um leitor-modelo”. “Desse modo, o texto, pela forma como é produzido, pode exigir mais ou menos conhecimento prévio dos seus leitores” (Koch e Elias, 2018, p. 28).

Os fatores derivados do texto dizem respeito à sua legibilidade, podendo ser *materiais*, *linguísticos* ou de *conteúdo*. Dentre os aspectos *materiais* estão a clareza, o tamanho das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos; e, em se tratando de escrita digital, a qualidade da tela e o uso de apenas maiúsculas ou minúsculas ou excesso de abreviações.

Em relação aos fatores *linguísticos* que podem dificultar a compreensão, destacam-se: o léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações super simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa e efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais (Koch e Elias, 2018).

É, portanto, função da escola, formar leitores competentes e críticos, capazes de compreender a diversidade de textos que circulam socialmente e utilizar a linguagem – de variados modos – para as suas necessidades na vida social. Compreendemos que, mais do que um direito, o domínio da leitura é um passaporte para uma vida com mais dignidade.

1.2. Leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

De acordo com o artigo 4º da LDB, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e se organiza em a) pré-escola; b) ensino fundamental; e c) ensino médio. O Ensino Fundamental tem duração de 9 (nove) anos, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante a garantia, dentre outros direitos, do desenvolvimento

da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da *leitura*, da *escrita* e do *cálculo*.

De acordo com essa legislação, o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante algumas garantias, dentre elas a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”.

O Ensino Fundamental divide-se em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º a 9º ano). Nosso trabalho se volta aos anos iniciais, com o objetivo de **analisar de que forma a inferência textual contribui com o processo de leitura e compreensão textual nesse segmento.**

Sobre o contato das crianças com a leitura, a BNCC afirma que desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: “ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (Brasil, 2018, p. 44).

O documento orienta que na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita ocorra a partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordeis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2018, p. 44).

Percebe-se que a concepção de leitura defendida pela BNCC assemelha-se à proposta de Koch e Elias de trabalhar o texto pelo viés da interação autor – texto – leitor, considerando o conjunto de conhecimentos que esses sujeitos possuem, oriundo do conjunto de relações que estabelece socialmente.

O referido documento orienta a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p.69).

Ao tratar dos anos iniciais, a BNCC, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 61).

A BNCC prevê ainda que no conjunto de práticas vivenciadas nos componentes da área de linguagens, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização seja o foco da ação pedagógica. “Afim, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 65).

Por fim, ao tratar da parte específica de língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, destacamos as seguintes habilidades EF15LP01, EF15LP02, EF15LP03 e EF15LP04, que orientam, respectivamente:

- a) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam;
- b) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e *inferências* realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas;
- c) Localizar informações explícitas em textos;
- d) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Percebe-se, pois, que a BNCC compreende a leitura como dimensão fundamental da vida humana e orienta os sistemas de ensino a abordá-la a partir de concepções sociointeracionais, tendo o texto como centralidade do trabalho.

1.3. Inferência textual e leitura

A inferência nos permite melhor compreender e interpretar palavras, expressões e até mesmo a função social do texto em estudo, a partir de nossos conhecimentos prévios e informações contidas no contexto do estudo. Koch e Travaglia (2015), ao discutirem a coerência textual, explicam que a construção da coerência decorre de uma variedade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

Dentre esses fatores, destacam-se as inferências. Chamamos de inferência o processo de mobilização dos conhecimentos de mundo para compreendermos informações não explícitas em um texto ou discurso. Para Koch e Travaglia (2015), a inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de textos e os conhecimentos necessários para a sua compreensão.

Segundo o dicionário Michaelis (2024, n.p) “a inferência é o ato ou efeito de inferir; conclusão, ilação, indução”. Ou seja, nos permite concluir algo ou induzir a aquisição de algum conhecimento. Interessante ressaltar que nossa pesquisa teve como base a aprendizagem de crianças e que elas estão no processo de alfabetização e aprendizagens diversas, até mesmo os conhecimentos que estão ou não relacionados ao seu cotidiano.

Mas, para podermos nos aprofundar mais sobre essa temática, precisamos compreender o percurso que nos fez investigar a importância de possibilitar as diferentes metodologias de ensino para nossos estudantes e aprimorar a percepção de atividades relacionadas ao ato de inferir.

Para ampliarmos nosso conhecimento sobre o ato de inferir, precisamos entender que essa prática está ligada ao ato de ler. A leitura proporciona uma imersão que para sua compreensão e interpretação é exigida também a inferência, de uma palavra ou uma expressão, possibilitando o letramento, o sentido, a intenção ou até mesmo a conclusão de algo citado. Mobiliza conhecimentos prévios, textuais e de gêneros, de mundo e situacionais. Assim, trabalhar com os anos iniciais requer a conquista da alfabetização e da leitura fluente, sendo

primordial o alcance desses processos entre os alunos. Ribeiro (2014), no Glossário Ceale, explica bem a importância da fluência leitora entre crianças:

A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. (...) Do ponto de vista do leitor, é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de habilidades, que vão desde o reconhecimento das letras (no caso de muitas culturas, como a nossa, do alfabeto) até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, n.p).

Importante mencionar que em uma leitura fluente destacam-se a precisão, automaticidade, prosódia e compreensão. Ou seja, a leitura automática de palavras decodificadas, entonação, compreensão contextual e a possibilidade de também avançar nos níveis do sistema de escrita alfabética.

As inferências possuem uma relevante ligação aos intertextos, diálogo entre textos, possibilitando o aluno, no ato da leitura, ativar e associar conhecimentos prévios até mesmo com outros gêneros textuais já explorados, ampliando ainda mais a carga de compreensão dos alunos.

A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência (Bicalho, In: Glossário Ceale, 2014, n.p).

Percebe-se como é primordial uma leitura fluente para se ter facilidade em compreender e inferir o texto, o domínio com o gênero textual, ligando o desconhecido ao conhecimento de mundo, também explorar informações explícitas (contidas e mencionadas no texto) e informações implícitas (conhecimentos além das entrelinhas do contexto, inferir) habilidades correlacionadas ao ato de inferir em textos.

Brandão (2005, p. 687 e 713) apresenta a possibilidade em compreendermos a classificação inferencial: “1. Inferências de coesão referem-se à integração de informações apresentadas em diferentes sentenças do texto, por meio da utilização de seus conhecimentos sintáticos; 2. Inferências de preenchimento de lacuna requerem do leitor a integração entre as informações dadas no texto e seus conhecimentos de mundo”. Daí, percebe-se a necessidade de iniciar com estratégias de compreender as informações explícitas e posteriormente implícitas, desenvolvendo o inferir na leitura.

Atualmente, as turmas dos 2º anos dos anos iniciais possuem uma demanda de aprendizagem bastante importante e incentivada pelo governo federal, que iniciou com o programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certo e com o Programa Criança Alfabetizada (PCA), focado na formação continuada para professores e a busca em alfabetizar, letrar e atingir o nível de leitura fluente entre os alunos. Para crianças dos 3º aos 5º anos, dos anos iniciais, recuperar aprendizagens não atingidas na pandemia e pós-pandemia. Enfim, são programas que estimulam o trabalho docente, a eficiência do ensino e o estímulo a práticas que explorem as heterogeneidades das turmas, alunos atípicos e minimizem os fracassos educacionais ainda persistentes nas escolas.

Koch e Travaglia (2015, p. 79) explicam que quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los em sua totalidade. “Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar”. Os autores recorrem a uma metáfora para explicar como as inferências contribuem com o processo de significação dos textos.

Todo texto se assemelha a um iceberg – que fica à tona, isso é, o que é explicitado no texto, é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê (Koch e Travaglia, 2015, p. 79).

Para exemplificar, os autores trazem a seguinte frase: Paulo comprou um Kadett novinho em folha. A essa frase, poderiam ser acionadas as seguintes inferências: 1) Paulo tem um carro; 2) Paulo tinha recursos para comprar um carro; 3) Paulo é rico; 4) Paulo é melhor companhia que você. Observemos que algumas inferências são mais aceitáveis que outras, como 1 e 2, por exemplo, e outras só são aceitas em determinados contextos, como o 4, por exemplo.

Ao discutir o texto e a construção de sentidos, Koch (2016, p. 28) afirma que a informação semântica contida no texto se distribui em pelo menos dois grandes blocos, o dado e o novo, cuja distribuição de dosagem infere na construção do sentido. A informação dada é aquela que nós já possuímos na nossa consciência e que serve de ponto de apoio para a informação nova.

A retomada da informação já dada no texto se faz por meio de remissão ou referência textual, formando-se as cadeias coesivas, que contribuem para o sentido pretendido pelo produtor do texto. A referência se faz, com frequência, não a referentes textuais expressos, mas a “conteúdos da consciência”. Nesse processo, a referência desempenha um papel central. Por

meio dela, pode-se (re)construir os sentidos que o texto implica. Para Koch (2016, p. 28), “as inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação”.

Pode-se afirmar, portanto, que a inferência desempenha um papel muito importante no processo de formação de leitores. É por meio dela que o leitor mobiliza conhecimentos que ele já possui armazenados na sua memória e os mobiliza para a construção do sentido dos textos. Neste sentido, é fundamental que a escola, desde a formação inicial de leitores, trabalhe esse conteúdo com qualidade, tornando os estudantes leitores cada vez mais competentes.

1.3.1. A inferência textual na BNCC

A BNCC (2018, p.9) reconhece a importância das inferências no processo de formação de leitores e na construção de sentido para o texto. Na parte de Língua Portuguesa, ao afirmar que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, o documento orienta as seguintes estratégias e procedimentos de leitura:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e **inferências** realizadas antes e durante a leitura de textos; **Inferir** ou deduzir informações implícitas; **Inferir** ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; Reconhecer/**inferir** o tema (Brasil, 2018, p.9).

Percebe-se, portanto, que a BNCC orienta que o trabalho com a leitura considere o conjunto de conhecimentos sociais que os sujeitos possuem e, para além disso, que esse conhecimento seja valorizado no processo de leitura e compreensão de textos, o que pode ser feito por meio – dentre inúmeras outras possibilidades – das inferências, que possibilitam ao estudante trazer para o texto os conhecimentos armazenados em sua memória e articulá-los aos sentidos pretendidos pelo autor do texto.

De acordo com esse documento, a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação, dentre outras, das seguintes habilidades:

[...]do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2018, p.10).

Para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o documento orienta na Estratégia EF15LP02

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (Brasil, 2018, p.30).

Na sequência, ao detalhar o trabalho com leitura do 3º ao 5º ano, o documento apresenta as habilidades **(EF35LP04) de inferir informações implícitas nos textos lidos e (EF35LP05) inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.**

Conclui-se, portanto, que por meio das inferências, os estudantes podem se sentir ainda mais capazes e dispostos para as atividades de leitura e compreensão de textos, pois ele percebe que os conhecimentos que possui também são importantes e, mais que isso, ajudam a estabelecer o sentido para o texto. É, portanto, um momento propício para o professor explorar a participação dos alunos e mediar o diálogo entre eles, direcionando esses saberes para o sentido pretendido pelo autor do texto.

1.3.2. A inferência textual no SAEPE

Considerando-se a importância das inferências no processo de formação de leitores e as orientações da BNCC para o trabalho com esse processo de mobilização de saberes, as avaliações em larga escala também exigem que os estudantes dominem esse conhecimento e o mobilizem nas avaliações, exemplo disso é o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

O SAEPE é um programa que avalia o desempenho dos alunos da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, com o objetivo de monitorar o desempenho dos estudantes e a

efetividade das políticas públicas de educação. As avaliações são realizadas anualmente e abrangem os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. As etapas avaliadas são o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Neste trabalho, nosso olhar se volta às avaliações aplicadas ao 5º ano.

Esse sistema consiste numa lista de conhecimentos que os alunos precisam ter estudado para contemplar ótimos resultados individuais, por turma, por escola, por rede de ensino e refletir como o estado, Pernambuco, caminha nos padrões de desempenho educacional.

A avaliação educacional em larga escala tornou-se uma ferramenta importante para monitorar a efetividade das políticas públicas que garantem o direito à educação gratuita e de qualidade para a população. Desde o ano 2000, a fim de acompanhar o ensino ofertado por suas redes - estadual e municipais -, a Secretaria de Educação do Estado implementa o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE (CAED-UFJF, 2024, n.p).

Ao apresentar as matrizes de referência, o documento explica que elas se baseiam no currículo, selecionando determinadas habilidades que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em avaliações – internas e externas. As matrizes de referência são compostas por descritores e habilidades.

Ao pensar o processo ensino-aprendizagem, devemos considerar o Currículo definido para cada componente curricular e etapa de escolaridade, pois é ele que especifica quais são os objetivos educacionais a serem alcançados. Por sua vez, a Matriz de Referência baseia-se no currículo, selecionando determinadas habilidades que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em avaliações – internas e externas. Portanto, a matriz de referência é um recorte do currículo, e não deve substituí-lo (CAED-UFJF, 2024, n.p).

Descritores são conteúdos específicos que os alunos precisam dominar, são usados para orientar a avaliação e fornecer uma compreensão clara das habilidades e conhecimentos que os alunos devem demonstrar. Portanto, podemos compreender que vários descritores podem representar uma única habilidade presente no currículo, sendo mais direto em relação ao que se pretende que o aluno saiba.

Quando citamos a matriz de referência, ela representa uma lista de descritores para cada ano de ensino que será avaliado pelo SAEPE. Na Matriz de referência dos anos iniciais, o documento apresenta para o 2º ano os descritores D06, D07 e D08, que tratam, respectivamente, das seguintes habilidades: Inferir o assunto de um texto; inferir informações em textos verbais; inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

No 5º ano, o documento apresenta dois descritores que versam especificamente sobre a inferência, são eles os descritores D07 e D08, que tratam, respectivamente, das seguintes habilidades: **inferir** informação em um texto e inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

Como observamos, os descritores acima apresentados das turmas dos 2º e 5º anos, mescla vários conhecimentos e nos permite entender que o professor precisa construir um planejamento que na sua prática pedagógica explore e possibilite o aluno a ter contato com todos esses descritores ao longo do ano letivo e conquiste não apenas bons resultados de proficiência mas uma bagagem de aprendizagem para a vida escolar e pessoal.

2.0. METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa bibliográfica, pois nossa fonte principal de informações foram livros, artigos e documentos, especialmente sobre os temas referentes à inferência e à leitura e compreensão de textos. Para Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ele defende que

Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa apresenta a vantagem de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Foi esse esforço que fizemos no presente trabalho, voltando nosso olhar aos temas e pensando de que forma, em linhas gerais, eles contribuem com a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Rodrigues e Neubert (2023, p. 68) explicam que é impossível a realização de qualquer atividade de pesquisa sem consultar a bibliografia publicada sobre o tema. “A revisão de literatura é parte essencial de todo processo de pesquisa que se pretenda científica e é iniciada a partir da identificação de publicações de documentos certificados pelos pares sobre o assunto, também chamado de levantamento bibliográfico”.

Os objetivos da revisão bibliográfica, de acordo com Rodrigues e Neubert (2023, p. 70), é “obter a fundamentação ou a revisão teórica sobre o tema pesquisado”. Neste sentido,

esperamos que nosso estudo contribua com a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental e, de forma singela, seja uma contribuição também aos professores que trabalham com leitura e compreensão de textos, indicando caminhos possíveis para o trabalho com as inferências.

Rodrigues e Neubert (2023, p. 70) explicam que a pesquisa bibliográfica é constituída pelas seguintes fases: Planejamento e preparação; Levantamento bibliográfico; Análise e uso da bibliografia. A primeira fase consiste na clareza sobre a finalidade e os requisitos do levantamento bibliográfico e na preparação para o processo de levantamento bibliográfico. Foi nesta fase que, seguindo as orientações dos autores supramencionados, definimos o objetivo da nossa pesquisa, a saber: **analisar de que forma a inferência textual contribui com o processo de leitura e compreensão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

Em seguida, elaboramos um plano de trabalho na preparação para o processo de levantamento bibliográfico, identificamos as fontes adequadas e selecionamos termos para a busca e elaboramos testes da estratégia de busca. Atentando-nos às palavras inferência, leitura e compreensão textual e inferência.

Ainda orientados por Rodrigues e Neubert (2023), fomos para a segunda fase, que se refere ao levantamento bibliográfico. Esse momento consistiu na identificação e obtenção da lista de documentos publicados sobre o assunto, quando realizamos as seguintes etapas: buscamos nas fontes escolhidas (livros, artigos e sites) os recortes adequados ao nosso trabalho; analisamos e filtramos e organizamos os resultados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Por fim, na terceira fase, que consistiu na análise e uso da bibliografia, analisamos e selecionamos documentos, realizamos leitura e fichamentos e realizamos a redação do trabalho, seguido da construção da lista da bibliografia nas referências.

3.0. RESULTADOS DE UMA CAMINHADA

O nosso esforço nestes resultados não é o de ensinar a outros professores como ministrar uma aula sobre inferências, mas dialogar, apresentando um pouco das reflexões que construímos ao longo deste trabalho, oriundas das nossas inquietações e leituras sobre o tema. É neste sentido que apresentamos algumas sugestões que podem ser úteis ao trabalho com inferência em sala de aula. Importante considerar a impossibilidade de abordar a inferência desvinculada da leitura, pois ela é um processo cognitivo que nos permite chegar a determinadas conclusões sobre o texto. Ou seja, o texto é nosso material de análise.

Compreendemos que o incentivo à leitura é primordial para o aluno percorrer as práticas de linguagem necessárias para seu aprendizado e o professor é fundamental nesse processo que o permitirá atingir a fluência ou avanços importantes conforme a heterogeneidade presente na turma. O Programa Criança Alfabetizada (PCA-PE, 2024) apresenta algumas sugestões para o trabalho com a leitura, a saber: a) Leitura livre no cantinho da leitura; b) Roda de leitura; c) Leitura do calendário; d) Leitura da agenda/rotina do dia; e) Leituras coletivas variadas; f) Leitura individualizada; g) Leitura de enunciado das atividades; h) Leitura de textos que a criança sabe de cor.

São momentos de leitura bem comuns no cotidiano escolar e que possuem um potencial importantíssimo como planejado e aplicado de forma coerente na sala de aula, possibilitando os estímulos para a prática da leitura e a possibilidade de incentivar o ler por prazer. Os docentes possuem um papel de exemplo e mediação de novos conhecimentos e aprendizagens necessárias para o avanço escolar das crianças. Para Silva (2013, p. 43), “o planejamento da prática pedagógica está diretamente relacionado com o processo de ensino aprendizagem, pois uma ação bem planejada provavelmente acarretará resultados favoráveis”

Também, precisamos organizar o trabalho pedagógico na linha de estudos com os gêneros textuais, permitindo o acesso e a compreensão dos gêneros para possibilitar não só a leitura, mas também o desenvolvimento da escrita alfabética, possibilitando ao aluno questionar, debater temas, refletir e confrontar informações para não apenas mencionar respostas explícitas do contexto, mas ir além, inferir e interpretar informações implícitas, conhecimentos de mundo e ligações entre textos.

Abaixo, apresentamos, em uma tirinha de Armandinho, um esforço de análise, apontando as inferências que a leitura do texto demanda. Em seguida, indicamos alguns caminhos possíveis para o trabalho do referido texto, em salas de aula do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Tirinha de Armandinho



Fonte: Página do Instagram #tirinhasdearmandinho, acesso em 05 de dezembro de 2024.

O texto foi publicado na página do Instagram #tirinhasdearmandinho, em 4 de setembro de 2024. O texto classifica-se como gênero textual tirinha e é composto pela linguagem verbal e não verbal, exigindo dos leitores atenção em ambos os aspectos.

Todos os quadrinhos são protagonizados por Armandinho, sua mãe e um sapo. No primeiro quadrinho, Armandinho, com uma aparência cheia de alegria, chega até sua mãe (que está de costas, o que se pode inferir pela posição dos sapatos) e diz: “Mãe, quero conhecer a Amazônia!” Ao que ela responde: “Que ótima ideia, filho”. Já nesse primeiro quadrinho, o aluno poderá inferir: a) que por ser uma criança, Armandinho procurou a mãe falar da viagem porque as crianças não viajam sozinhas; b) A mãe tem o poder de decidir sobre os planos de Armandinho; c) a Amazônia é a maior floresta tropical do mundo e faz parte de vários países, inclusive o Brasil.

No segundo quadrinho, pode-se inferir que a mãe deu importância à sugestão de Armandinho, tanto pela resposta quanto pelo fato de ela ter ficado de frente para ele (uma vez mais, os sapatos nos dão essa pista). E ela responde: “Nós podemos planejar uma viagem. O que acha?”. Aqui, a expressão fácil de Armandinho segue alegre, mas bem menos que no quadrinho anterior. Podemos inferir que: a) na concepção da mãe de Armandinho, a viagem precisa de planejamento; b) A mãe se importa com a opinião do filho, o que pode ser verificado pela pergunta direta sobre a opinião dele.

No terceiro quadrinho, onde a mãe permanece frente a frente com o menino, a expressão de Armandinho já não é de alegria. Ele está com um aspecto de preocupação. Temos então a sua resposta: “Acho bom a gente ir logo”. A fala de Armandinho, se ficássemos apenas no aspecto verbal, poderia indicar que crianças não compreendem o planejamento a longo prazo e que o tempo delas é o agora. Mas, ao considerarmos o todo do texto, podemos inferir que: a) para Armandinho, fazer o planejamento indica que a viagem irá demorar; b) a necessidade de ir logo indica que a Amazônia poderá não estar lá se demorar muito.

Por meio da ativação de conhecimentos anteriores, os alunos deverão relacionar a fala de Armandinho à situação da Amazônia de desmatamento, queimadas e extração de madeira, em geral, realizados de forma criminosa. Essas questões corriqueiramente são veiculadas pela mídia. Considerando-se essa realidade, pode-se compreender a pressa de Armandinho e o ar de preocupação por ele expresso.

De forma mais detalhada, apresentamos singelas contribuições, ao indicar possíveis formas de trabalhar as inferências em sala de aula, partindo dessa tirinha como exemplo. Importante dizer que as tirinhas, em geral, agradam a todos os públicos, de criança a adultos.

Nessa atividade em específico, pensamos na realização para o 5º ano do Ensino Fundamental. Frisamos que toda a atividade deverá ser realizada com a mediação do professor, que deverá ler a história em voz alta, chamar a atenção para os elementos verbais e não verbais, e levantar questões que ajudem os estudantes a realizar as inferências necessárias à compreensão do texto.

Abaixo, estão algumas sugestões que consideramos viáveis para a realização deste trabalho:

a) **Assegurar momentos de leitura na sala de aula e fora dela.**

O primeiro aspecto a ser considerado em uma leitura é o espaço e o momento. É necessário que pensemos nas nossas escolas e nas nossas salas de aula, qual o espaço que temos para a leitura? Esses espaços são adequados? São aconchegantes? Consideremos que é fundamental essa organização e planejamento. É necessário que a leitura ocorra em espaço e com condições adequadas.

Para além da sala de aula, podemos pensar em outras atividades que possibilitem aos estudantes o contato com a leitura, tais como: visitas a bibliotecas públicas; assistir a uma peça de teatro, a um recital de poesia.

Podemos então nos questionar: Há bibliotecas na escola? Se sim, como elas são efetivamente usadas? E nos nossos municípios há bibliotecas públicas? Há outras possibilidades

culturais, como teatro, museus, recitais? Consideremos que não é possível formar bons leitores sem acesso a livros, a diferentes gêneros textuais e a momentos culturais de uso da leitura. Neste sentido, sugerimos:

- ✚ Visitas a bibliotecas (da escola ou do município) para leituras orientadas
- ✚ Criação do cantinho da leitura na escola (ou no mesmo na própria sala de aula), investindo em um espaço como acervo mais diversificado possível, mas também agradável no aspecto físico.
- ✚ Momentos de leitura variados: ir a uma peça de teatro (ou realizar uma, no nível dos estudantes); ir a um recital de poesia (ou realizar um, também no nível dos alunos, pode ser, por exemplo, um café literário na escola, onde o professor trabalhe os gêneros na sala de aula e seja apresentado posteriormente, na própria sala ou no pátio da instituição).

Percebe-se que o professor dos anos iniciais precisa, além de seus conhecimentos teóricos pedagógicos, uma capacidade criativa em permitir possibilidades de aprendizagem para com seus alunos. Na proposta de focar o ensino da inferência textual através de atividades permanentes nos permite contemplar momentos de leitura que favorecerão o compreender, o inferir, o dialogar com as temáticas abordadas nos espaços e momentos de leitura. Vejamos o que diz Nery (2007) discutindo sobre o trabalho pedagógico:

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira “comunidade” (Nery, 2007, p. 112).

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem o papel decisivo.

b) Ensinar estratégias como leitura em voz alta, instrução guiada, aprendizagem colaborativa e independente.

Nessas atividades de leitura, o professor pode ensinar aos alunos estratégias de leitura, como ler em voz alta, declamar poesia, narrar textos (atentando-se a diferentes tipos de vozes). Pode dar instruções aos alunos para seguirem na leitura: por exemplo, orientar que observem a mudança de personagens, a inserção do discurso direto e indireto, o uso de frases em

maiúsculas, a reprodução de sons ou de emoções, como dor, raiva, choro, levando os alunos a observarem detalhes do texto que são fundamentais para a construção do sentido do texto.

Na tirinha acima, por exemplo, poderíamos sugerir que a atividade fosse feita da seguinte maneira: o professor poderia projetar esse texto na parede e promover um momento de leitura coletiva. Inicialmente, poderia realizar a leitura verbal em voz alta e perguntar aos estudantes questões como:

- ✚ Este texto é composto apenas por linguagem verbal? Ou há uso de linguagem não verbal também? Dê um exemplo.
- ✚ Quem são os personagens, ou seja, as pessoas que participam deste texto?

c) Promover a antecipação de informações, a verificação de hipóteses e o acionamento de conhecimentos prévios.

Feita essa leitura inicial, podemos começar a incentivar os alunos a irem além do que está explícito no texto, começando a adentrar no processo de realização de inferências. Por exemplo:

- ✚ Você já viu outras histórias com esse menino? Sabe como ele se chama?
- ✚ Com quem o menino está conversando?
- ✚ Você sabe qual o nome deste gênero textual?
- ✚ No primeiro quadrinho, qual sentimento o menino expressa? Ele está triste? Feliz? Surpreso? Admirado?
- ✚ No segundo quadrinho, ele expressa o mesmo sentimento do quadrinho anterior? Se houve mudança de sentimento, por que você acha que isso aconteceu?
- ✚ No terceiro quadrinho o menino expressa um sentimento de preocupação. Por que você acha que ele se sente assim?
- ✚ Observando fisicamente a pessoa que dialoga com o menino, que mudanças há do primeiro para o segundo quadrinho? Por quê?

d) Incentivar os alunos a identificar pistas textuais e a tirar conclusões com base nelas

- ✚ No terceiro quadrinho, por que o menino respondeu que deveriam ir logo? Era por que ele estava com pressa?
- ✚ Por qual outro motivo você acha que poderia ser?
- ✚ O que você sabe sobre a Amazônia?

- ✚ Você já ouviu alguma notícia sobre o desmatamento e as queimadas na Amazônia?
E o que você acha disso?

Aqui, o professor poderá fazer uma explicação sobre o que é a Amazônia e a importância da sua preservação.

e) Desafia os alunos a inferir o que acontecerá a seguir em uma história

- ✚ Qual decisão você acha que o outro personagem irá tomar após a fala do menino?
- ✚ De que forma você responderia ao menino?
- ✚ Imagine que você é a pessoa com quem Armandinho dialoga. Dê outro final a essa história. Por exemplo: de que forma você responderia a Armandinho?

f) Propor que os alunos reflitam individualmente sobre o que aprenderam

Neste momento, o professor pode pedir aos alunos que reflitam sobre a importância de preservar o meio ambiente. Pode fazer isso por meio de perguntas simples, tais como:

- ✚ Já pensou em quantas vezes precisamos de água no nosso dia a dia? Você conseguiria passar um dia sem usar água?
- ✚ Já imaginou ficarmos sem respirar por 5 minutos? Ou ter que respirar um ar contaminado por fumaças e venenos? O que você acha que aconteceria conosco?
- ✚ De que forma você acha que poderíamos ajudar a preservar o meio ambiente?
- ✚ Assim como o menino da história, tem algum lugar que você gostaria muito de visitar? Conte-nos!

g) Conectar a teoria com a prática, lembrando as atividades realizadas

Neste momento, o professor já estará encerrando sua aula. Ele poderá retomar explicações anteriores e fazer as conclusões. Por exemplo, pode retomar o conteúdo da linguagem verbal e não verbal; gêneros textuais; meio ambiente.

Enfim, o nosso esforço foi o de apresentar algumas contribuições ao ensino de leitura e compreensão textual, e, de modo específico, sugerir caminhos possíveis para o professor trabalhar a inferência textual na produção de sentidos. Desejamos que o trabalho inspire reflexões sobre o tema e contribua com a formação de professores que vivenciam o desafio de formar leitores do mundo e da palavra na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O prazer de ler, o incentivo à leitura, o exemplo leitor e um ambiente acolhedor para a leitura é muito enriquecedor e necessário para nossas crianças. Experimentar alfabetizar crianças que estão no processo de apresentar leitura fluente e hipótese de escrita alfabética vai muito além de ler e compreender, mas envolver o leitor num mundo lúdico e prazeroso, de curiosidades e de desbravamento do novo, de novas palavras, expressões e até mesmo de maneiras e costumes humanos. Sabe-se que o domínio do compreender e interpretar reflete muitas vezes as condições sociais que estes alunos estão imersos, a carência do saber moldando a sua vida alienada e com poucas oportunidades.

Ao concluir este artigo, permito apresentar a importância do inferir para conhecer muito além dos escritos, possibilitar uma amplitude de conhecimento que devemos incentivar desde criança a reconhecer a necessidade de estar atenta às novidades e particularidades que o mundo nos oferece. E, quando não souber, não entender, ter a audácia de pesquisar e desvendar o desconhecido.

A curiosidade que partiu de uma necessidade de organização pedagógica bem planejada para possibilitar a aprendizagem dos nossos alunos e suas heterogeneidades em torno das inferências textuais nos faz entender como precisamos realmente explorar todas as possibilidades de estratégias possíveis num ensino-aprendizagem de qualidade. Muitos teóricos e estudiosos nos permitiram perceber a importância da leitura e momentos leitores, Paulo Freire na visão transformadora e libertadora acreditava nisso, usar o lúdico, o habitual e humanizar o conhecimento.

Finalizamos defendendo a importância da rotina em sala de aula, as possibilidades de leitura na sala e no espaço escolar, estimular o imaginário e tornar o aluno curioso em conhecimento, percebendo que o trabalho do professor deve ser dinâmico e de encorajamento, aproveitar os pequenos momentos que surgem no ambiente escolar e oportunizar numa roda de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BICALHO, Delaine C. Leitura. In: Glossário CEALE: Termos de alfabetização, cultura e escrita, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>>. Acesso em 26/09/2024.

BRANDÃO, A.C.P. & OAKHILL, J. “Como você sabe essa resposta?” - Uso de texto pelas crianças dados e conhecimentos gerais em compreensão de histórias. *Leitura e Escrita*, 18, p. 687-713, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

GERALDI, J.W, org. O Texto na sala de aula: leitura e produção. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: atlas, 2002.

INFERÊNCIA. In: Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=infer%C3%Aancia>. Acesso em 26/09/2024.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2015

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

RIBEIRO, A. E. Fluência de Leitura. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2014? <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>. Acesso em 26/09/2024.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patricia da Silva. Introdução à pesquisa bibliográfica. – Florianópolis : Editora da UFSC, 2023.

SAEPE. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, 2023. Disponível em <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em 30/09/2024.

SILVA, Leila Nascimento da. As modalidades de organização do trabalho pedagógico e suas relações com os eixos do ensino de língua portuguesa: Atividades permanentes. GRE metropolitana Sul – PE. 24 set. 2024. Power Point. 154 slides. Color. Programa Criança Alfabetização. UFPE. Recife- PE, 2024.

SILVA, Sandra Cristina. O Cotidiano escolar: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife- Pernambuco, 2013.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 29/09/2024.