

## **CAPÍTULO 23**

### **A PRÁTICA DA LEITURA ESCOLAR COMO OBJETO DE ANÁLISE A PARTIR DE ARTEFATOS E ESTRATÉGIAS: DIÁLOGOS COM UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

**Lúcia Helena Pio**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFOP

**Rita Cristina Lima Lages**

Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFOP

---

#### **RESUMO**

A leitura é um dos processos cognitivos fundamentais para o desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento. A prática da leitura exige várias habilidades que são acionadas, dentre as quais a habilidade inferencial se destaca como essencial. Nesse sentido, essa prática não pode ser entendida somente como decodificação de signos linguísticos. Partindo desse princípio, este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica como alternativa de promover uma compreensão ampla sobre a produção científica que toma artefatos e estratégias de leitura da/na escola, e a inferência de modo mais específico, como objeto de análise. A revisão se centra nos estudos julgados mais importantes para o campo da leitura nos seguintes domínios: estratégias de leitura em livros didáticos, gêneros textuais, leitura como campo de investigação, livro didático e habilidade inferencial. Tais temáticas serão abordadas a partir de uma perspectiva cognitiva da linguagem. Pretende-se, com isso, contribuir com reflexões que têm abordado a leitura não apenas como uma habilidade de decodificação, mas comprometida com a formação de um leitor crítico, o que vai ao encontro de pensar as práticas de ensino de professores de língua portuguesa e suas literaturas no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de Leitura; Gêneros Textuais; Habilidade Inferencial; Livro Didático

#### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho realiza uma pesquisa bibliográfica como alternativa de promover uma compreensão ampla sobre a produção científica que toma artefatos e estratégias de leitura da/na escola, e a inferência de modo mais

específico, como objeto de análise. Portanto, a revisão se centrará nos estudos julgados mais importantes para o campo da leitura nesse domínio: estratégias de leitura em livros didáticos, gêneros textuais, leitura como campo de investigação e habilidade inferencial. Tais temáticas serão abordadas a partir de uma perspectiva cognitiva da linguagem.

## **LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO PARA A LEITURA ESCOLAR**

O livro didático (LD) é um instrumento de caráter pedagógico e de apoio no contexto da sala de aula para se chegar ao conhecimento. Nesse sentido, torna-se um elemento capaz de transformar a sociedade, pois ajuda na formação cidadã. No Brasil, esse material surgiu no século XIX como complementador do ensino-aprendizagem e como instrumento de suporte para prática pedagógica. E, por isso, na educação brasileira, esse material é um dos recursos mais utilizados em salas de aula, pelas instituições públicas de ensino básico.

O material didático representa uma ferramenta instrutiva própria para o ensino, ou seja, seu foco está no ensino centrado na denominação de conceitos e conteúdos disciplinares. Para tanto, no Brasil, as escolas públicas recebem os LDs por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sendo essa uma iniciativa do Ministério de Educação (MEC). Assim, o PNLD é um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias com o objetivo de fornecer gratuitamente livros didáticos às escolas brasileiras.

Percebe-se que os LDs podem ser utilizados como recurso para auxílio na prática didática e pedagógica e assume papel primordial no processo ensino-aprendizagem. Bittencourt (2014) argumenta que esse material é uma das principais fontes norteadoras do trabalho em sala de aula. Mas, esse suporte não deve ser a única possibilidade de leitura no ambiente escolar. Desse modo, o professor deve pensar em formas diversificadas para o ensino, adequando sempre à realidade da comunidade escolar. Assim, o professor com este material didático, tem um apoio no processo de ensino de habilidades e estratégias que contribuem na formação de leitores críticos, visto que nos livros didáticos encontra-se uma seleção textual, exercícios e informações complementares que ajudam na mediação entre texto e leitor.

Awasthi (2006) relata que o livro didático é material de ensino e de aprendizagem, uma vez que é suporte para o trabalho do professor e instrumento de aprendizagem para os estudantes. Por isso, o livro torna-se um material importante na relação ensino-aprendizagem. Nessa mesma direção, Irujo (2006) defende que livros didáticos são necessários, pois auxiliam no momento do ensino. Mas, que seu uso não pode ser limitado ao que é ensinado e sim um caminho de como ensinar. Isso demonstra que o instrumento/artefato de ensino, LD, seja um aspecto importante do ensino, na medida em que os estes materiais permitem que professores invistam em formas diferentes de ensinar e realizar as atividades.

Rangel (1994) destaca que a abordagem sobre o livro didático ganhou importância a partir de 1993, por meio do envolvimento das universidades, escolas e opinião pública. Dessa forma, a preocupação com a qualidade da educação, nas escolas públicas, ganhou medidas políticas que são ponderadas por questões de poder. A importância do LD para o ambiente educacional atende as exigências propostas nos manuais, além do processo didático pedagógico a que são destinados.

Para tanto, o livro didático tem se destacado no contexto escolar por ser recurso imprescindível no processo de ensino. Na história geral sobre livro didático, percebe-se como foi caracterizado por leis e decretos, possuindo critérios conceituais, de políticas e de metodologias para a sua avaliação e por isso, pesquisar e estudar sobre o conceito de livro didático, tem sido crescente.

Voltando o olhar para os livros didáticos de português, este “... precisará enfrentar os novos objetos didáticos de ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua, etc.” (Rangel, 2005, p.19). Neste sentido, os critérios de avaliação dos livros didáticos com os quais o PNLN utiliza, pautam-se na concepção do ensino da língua materna. E isto faz com que percebamos o livro didático como objeto de um ensino de língua que abrange o uso social da leitura e da escrita, e não da língua apenas como sistema ou código.

## **GÊNEROS TEXTUAIS**

A concepção de gêneros textuais, inicialmente, era voltada para campo literário e não tinha a diversidade textual que se observa nos dias de hoje nos estudos da linguística. Por isso, discutir o gênero textual é algo complexo, visto que, no campo de estudos da linguística, vários estudiosos da linguística textual trazem contribuições valiosas e de forma distintas. Koch (2002:151) ressalta alguns pontos sobre estudos do texto que tiveram na linguística textual suas primeiras abordagens:

Além da ênfase que se vem dando aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que envolvem a referência, o conhecimento prévio e o estudo dos gêneros textuais, a partir da perspectiva bakhtiniana.

A perspectiva de estudos bakhtiniana teve grande influência sobre as diretrizes oficiais de ensino no Brasil, o que impactou na prática didática. O conceito de gêneros textuais para o universo escolar surgiu por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que é um documento de direcionamentos de aprendizagem, com aparatos de concepções de

linguagem advindas dos estudos Bakhtin. Entretanto, Marcuschi (2008, p.147) relata que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. As recentes discussões a respeito de gêneros textuais são advindas das reflexões e ideias de Bakhtin (2000) sobre linguagem.

Marcuschi (2000) relata que não existe um consenso quanto às terminologias sobre a questão de gêneros textuais, mas entende-se que este é instrumento didático no processo de ensino e aprendizagem. O autor reforça ainda que “Eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (2002, p. 20). Por isso, o conceito de gênero textual é de natureza dinâmica e seus aspectos estruturais e linguísticos não devem ser analisados por si só.

Bakhtin inicialmente pontua que a questão dos gêneros é a compreensão dos enunciados como produto das atividades humanas. Assim, esses enunciados são chamados por Bakhtin (2000) de “gêneros do discurso”. Mas, conforme observação do autor, a grande variedade de gêneros (orais e escritos) dificulta a definição genérica do enunciado. Para tanto, Bakhtin (2000) ressalta que o mais importante é considerar a diferença entre “gênero de discurso primário” e “gênero de discurso secundário”, segundo a definição que ele determina: gêneros primários, aqueles que são constituídos a partir da comunicação verbal espontânea e simples e gêneros secundários são aqueles que constituem de comunicação complexa e robusta.

Diante do acima exposto, as seguintes considerações mostram-se relevantes para a noção de sistema de gêneros desenvolvida por Bazerman (1994):

- Os gêneros encontram-se inter-relacionados uns aos outros em contextos específicos.
- A noção de sistemas de gêneros amplia a do conceito de grupo de gêneros.
- O grupo de gêneros representa, contudo, apenas o trabalho de um lado da múltipla interação da pessoa.
- O sistema de gêneros seria o conjunto completo de gêneros que dão instância à participação de todas as partes.

Ainda segundo Bazerman (1994), os gêneros textuais são necessários à ação social devido à interação por meio da comunicação. Para tanto, os gêneros promovem a renovação no campo didático de ensino de língua portuguesa, uma vez que em sala de aula a necessidade de interação é maior, a linguagem, e vários gêneros por meio dela, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de interação com diferentes textos. Desse modo, a dimensão pedagógica alinha-se ainda mais à concepção de Bakhtin (1997), segundo a qual os gêneros vinculam-se aos diversos discursos étnicos, cultural e social. O autor enfatiza que a riqueza e variedade

relacionada ao gênero são diversas devido à multiplicidade de atividade ligada a dinamicidade humana. (BAKTIN, 1997, p.279).

Compete ao ambiente escolar, portanto, promover ações didáticas voltadas à leitura e produção de texto que permitam ao aluno o conhecimento da estrutura e finalidade de cada gênero e sua importância no cotidiano. Para tanto, Bronckart afirma que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (2003, p. 48). Sendo assim, pode-se entender que ações de interação numa sociedade por meio da linguagem decorrem dos conceitos sobre gênero textual.

A proposta vinculada nos PCN (1998) apontava que a compreensão textual tem sua organização a partir do determinado gênero em função comunicativa. Sendo assim, o trabalho proposto pelo PCN, sobre a diversidade textual, torna-se peça fundamental para o trabalho de texto e gênero dentro da escola:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática estilística e composicional, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros (p.23).

Dessa forma, a perspectiva conceitual de gêneros textuais não tem como objeto a classificação de textos, visto que a sua base é a análise da função comunicativa, sem ter como foco central a formalidade e propriedade linguística. Assim, é necessário considerar que os gêneros se situam em contextos sociais que envolvem o uso, diferentes culturas e linguagem, ou seja, além da sua estrutura também enfatizam as propriedades sociocognitivas e funcionais, que lhes materializam e os determinam.

## **PERSPECTIVAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Uma vez tratados os artefatos/suportes, que são os livros didáticos, bem como das concepções de texto (gêneros textuais) que os constituem, pensar em estratégias de leitura e formação de leitoras mostra-se fundamental para as reflexões aqui propostas. Parte-se do princípio de que a leitura é uma forma de obter conhecimentos e uma maneira de interação social com o mundo, tornando-a, assim, uma prática social do uso da linguagem. As concepções acerca da leitura são diversificadas, os (as) autores (as) trazem em seus estudos uma transformação da leitura vista em diferentes perspectivas, e considerando questões sobre língua e linguagens. Kleimam (1997) aponta que a leitura é como conjunto de vários tipos de

processamentos, sendo que estes são constituídos de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (a visão do leitor sobre o mundo em geral). Esses três níveis são interligados quando ativados para que possa ter uma compreensão global de um determinado texto. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa, pois se utiliza de diferentes conhecimentos e sentidos para ser realizada. Portanto, a leitura, para Kleiman, é uma forma de obtenção de conhecimentos e uma maneira de interação social com o mundo, constituindo-se assim uma prática social do uso da linguagem.

Dessa forma, falar de leitura refere-se à questão de interação. Kleiman (2009) interpreta que a atividade de leitura corresponde a uma interação a distância entre leitor e autor via texto. A leitura constitui um processo de construção de sentidos que é adquirido nas interações entre autor, texto e leitor.

Em consonância com Kleiman (2009), Antunes (2010) aponta que o texto, ao ser lido, precisa ser o lugar de um encontro entre autor e leitor e, nesse encontro, a subjetividade do leitor (conhecimentos prévios), decorrente do processo cognitivo, é acionada no momento da leitura. O autor tem a responsabilidade de apresentar, da melhor forma possível, os argumentos convincentes, que são organizados no texto e deixam pistas formais a fim de que o leitor construa um significado global para o texto, a partir do seu conhecimento de mundo.

Nessa mesma direção, Koch e Elias (2010) afirmam que a leitura é uma atividade de produção de sentidos, ou seja, essa atividade é como uma interação entre autor-texto-leitor. Neste contexto, o leitor possui papel fundamental como construtor de sentidos. Assim, por mais que o texto tenha aceção pretendida pelo autor, o texto é polissêmico e oferece possibilidades de ser reconstruído com base nos seus sentidos que lhe atribuem significados.

Nesta perspectiva, as atividades de leitura devem provocar no leitor uma busca por informações implícitas do texto e deixadas através das pistas do autor, ou seja, devem direcionar o foco interpretativo para a interação entre os envolvidos neste canal de comunicação, fazendo do texto então um lugar de encontro, do diálogo e da interação. Nas palavras de Bakhtin (2003), a situação de interação do leitor com o autor e com o texto “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2003, p. 271). Desta forma, as questões de leitura deverão explorar o linguístico e o extralinguístico do texto.

Além disso, a leitura a partir do uso da atividade cognitiva do leitor aciona diferentes tipos de conhecimentos, mas também usa algumas estratégias. Solé (1996/1998) aborda que a estratégia de leitura caracteriza sem o direcionar as ações, mas indica qual o caminho para alcançar um

objetivo. Entende-se assim, que o uso de estratégias para compreensão de leitura desenvolve a capacidade de “pensamento estratégico”. Conforme pontuado por Solé, (1996/ 1998), isso refletirá de forma fundamental na atividade de leitura.

Sendo assim, o ensino de estratégias de leitura permite ao aluno um olhar planejador, avaliador e modificador que implicará nas suas ações e objetivos de leitura, conforme pontuado por Solé (1996/1998). Para tanto, a referida autora fala dos procedimentos estratégicos de leitura.

O processo de leitura, conforme descrito, aciona diversas habilidades, quais sejam: decodificação, inferência, etc.. Essas habilidades exercem influências significativas no ato da leitura e produção de sentidos, que constituem os conhecimentos prévios, experiências e ideias do leitor, permitindo uma compreensão sobre o contexto que lhe exposto. Desse modo, conforme Chartier (1999, p. 11), “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”.

É importante compreender que para a leitura de diferentes textos será necessário usar estratégias específicas de leitura, que serão acionadas a partir do objetivo do leitor num dado contexto de comunicação. Para tanto, na leitura há uma interação entre leitor e autor, por meio do texto, e durante essa interação ocorre uma mobilização do contexto através dos elementos explícitos e implícitos do texto. Diante disso, a participação ativa dos envolvidos na interação reforça o quanto a leitura e compreensão estão entrelaçadas para produção de sentidos.

Marcuschi (2008) aborda dois modelos teóricos sobre compreensão: A) compreender é decodificar, e B) compreender é inferir. O modelo A traz a noção de língua como código. Nesse modelo teórico “[c] compreender seria uma ação objetiva de *apreender* ou *decodificar* o que fora codificado” (Marcuschi, 2008, p. 238, grifo do autor). No modelo B temos a noção de língua como atividade social, interativa e cognitiva, no qual a compreensão torna-se uma atividade de construção envolvendo a participação do leitor.

Quanto à interpretação textual, na qual a capacidade de compreensão do indivíduo é observada, destacam-se as palavras de Paulo Freire (1998): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, por isso a leitura pode possuir várias interpretações uma vez que ela é um ato particular de cada indivíduo que envolve conhecimento prévio advindos da área social e cultural.

## PERSPECTIVAS SOBRE INFERÊNCIAS

Durante o processo de leitura várias habilidades cognitivas são acionadas, dentre essas destaca-se a inferência como parte relevante desse processo. Inferência é entendida, em linhas gerais, como a revelação de uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa ou uma pista, a fim de que se possa fazer uma interligação entre o implícito e o explícito para que a compreensão de algo seja feita (Dell'Isola, 2001)). O modo pelo qual lida-se

com esse processamento é a atividade de inferir, que pressupõe uma forma associativa de relacionar os elementos de um texto (Koch e Elias, 2010).

A noção de inferência é de extrema importância para os estudos relacionados à compreensão de textos. Apesar deste conceito não ser homogêneo, pois há diferentes definições e abordagens. Nesse sentido, o termo inferência deve ser trabalhado de forma polissêmica, por não haver apenas uma teoria que o define. Essa complexidade de definições pode ser vislumbrada nas palavras de Coscarelli (2002), quando discorre sobre o termo:

A noção de inferência tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto. Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele (Coscarelli, 2002, p.2).

Na leitura de um texto, é possível perceber que a compreensão depende das inferências geradas pelo leitor, pois os textos, apesar de informações explícitas, possuem lacunas a serem preenchidas devido às informações implícitas ao texto. O leitor aplica ao texto um esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória, pois esta arquiva as ideias, impressões e conhecimentos que tem relação direta com a capacidade de inferir. Tudo isso contribui para o preenchimento das lacunas textuais. Ao inferir por meio da associação das formas explícitas e dos seus conhecimentos prévios, o leitor constrói sentido através do que o texto lhe expõe, e esse processamento é feito a partir das inferências.

Portanto, a *inferência* não está no texto, mas na leitura, e ela passa a ser construída à medida que os leitores interagem com o texto. Inferências, para Coscarelli (2002), não devem ser confundidas com o conceito de pensar. A autora chama atenção para o fato de que as inferências são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido. Com o aval desse estímulo, as inferências são parte do processo de produção de sentidos. Esse processo inferencial ocorre de forma dinâmica e conduz o leitor a uma organização constante das informações para processar e compreender o que se lê.

Por sua vez, Dell'Isola (2001, p.12) define inferência como “atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas”. Essas informações novas são parciais, e as dadas, são explícitas, e a grande parte textual é obtida através da capacidade do leitor de adentrar conforme seus conhecimentos para a compreensão, e para isto, o ato de inferir é a habilidade usada. Segundo Dell'Isola (2001, p. 52), “grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência.”. As inferências, desse modo, não estão presentes no texto, mas

emergem dos processamentos cognitivos do leitor, durante o momento da leitura.

Visto que a elaboração de inferências, durante a leitura, para a construção de sentidos de um texto, pode ser vista como um dos processos essenciais, faz-se necessário discutir com mais detalhes dois diferentes tipos de inferências: as conectivas e as elaborativas, de acordo com suas respectivas funções no texto. Coscarelli (2002) afirma que as inferências do tipo conectivas são indispensáveis para construção do sentido na leitura, sendo que estas facilitam a coerência textual. As elaborativas são as inferências que não são necessárias para a coerência e que são feitas para enriquecer a informação textual.

Vale ressaltar que a discussão breve desses dois tipos de inferências, por Coscarelli (2002), é de importância para esta análise, pois é possível perceber através desses conceitos, de que forma são construídas as inferências na leitura dos enunciados das questões. Considerando essa abordagem referente à habilidade inferencial, ao delimitar a argumentação sobre este tema, o aluno-leitor recorrerá a um desses processos cognitivos. A noção de inferência é de extrema importância para os estudos relacionados à compreensão de textos. Uma vez que este conceito não é homogêneo e deve ser trabalhado de forma polissêmica.

Na leitura de um texto é possível perceber que a compreensão depende das inferências geradas pelo leitor, pois os textos, apesar de trazerem informações explícitas, possuem lacunas a serem preenchidas devido às informações implícitas neles. Kintsch e Rawson (2013, p.237) destacam que “as inferências são necessárias na construção da base textual (nos níveis micro e macro) e desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação”. Segundo os autores, os textos não são completamente explícitos, sempre há lacunas que precisam ser preenchidas. A esse preenchimento de lacunas, os autores denominam de inferência.

O leitor aplica ao texto um esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória, pois esta arquiva as ideias, impressões e conhecimentos que têm relação direta com a capacidade de inferir. Tudo isso contribui para o preenchimento das lacunas textuais. Ao inferir por meio da associação das formas explícitas e dos seus conhecimentos prévios, o leitor constrói sentido através do que o texto lhe expõe, e esse processamento é feito a partir das inferências.

Assim sendo, a inferência não está no texto, mas na leitura, e ela passa a ser construída à medida que os leitores interagem com o texto. Conforme Santos (2008, p.63), “as inferências emergem, assim, como mecanismos essenciais no processo de suplementação de estados de coisas e como atos de raciocínio indispensáveis para a qualidade do rumo interpretativo instituído no momento da recepção textual”.

Em suas considerações, Cafiero (2005, p. 34) afirma que “Inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos

do leitor”. A autora considera que esses conhecimentos provêm de informações a partir das experiências, conhecimentos de mundo, entre outros.

Vargas (2015), por sua vez, que o processo de realização de inferências não permeia somente o texto escrito, mas a linguagem de forma geral, na qual há interação entre o leitor, conhecimento prévio, e as informações do texto. Segundo ainda o autor, as inferências partem dos mesmos esquemas cognitivos que ativam por meio da informação visual recebida (Vargas, 2015, p.313).

Diante de todo exposto, percebe-se que a construção de inferências é um processo de criação de significados, na qual o leitor consegue construir sentidos a partir do que lhe é exposto e, por isso, é importante desenvolver estratégias de leitura que são necessárias para compreender textos e textos multimodais, a fim de que o aluno desenvolva sua competência leitora.

Portanto, concebe-se a inferência como um fator essencial tanto para a interpretação quanto para o processo de interação autor-texto-leitor, por meio do texto escrito ou oral. Percebe-se que as informações trazidas no texto não se apresentam de forma completa para o leitor, precisando que este processe, através do armazenamento na memória de longo prazo, a busca do seu conhecimento adquirido para que seja feita a compreensão dos textos. Sendo assim, o leitor deve ser capaz de construir uma representação mental do significado do texto, fazendo um tipo de conexão para preencher as lacunas. Para tanto, as inferências são um recurso essencial.

Para que a compreensão do processo inferencial seja melhor analisado, os autores Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) apresentam três processos que originam à inferência:

1. Decodificação: é a geração de informação semântica a partir de informação não-semântica.
2. Codificação: é a geração de informação não-semântica a partir de informação semântica.
3. Inferência: é a geração de informação semântica a partir de informação semântica (Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985, p. 7).

A produção de inferências é uma das habilidades mais importantes como estratégias para compreensão de texto. Para entender essa proporção, Marcuschi (2008) relata que para se ter leitura é necessário a compreensão e somente será compreendido um texto se o leitor conseguir produzir inferências conforme as pistas deixadas no texto. Caso não haja a compreensão de leitura, apenas será feita a decodificação das informações do texto. Segundo o autor, para a compreensão são necessários dois tipos de informações: as textuais e as não-textuais. As textuais serão aquelas apresentadas pelo autor ou falante mediante ao seu discurso; já as não-textuais serão as informações que serão acrescentadas pelo leitor por meio de seu conhecimento prévio.

Assim, através das informações textuais explícitas, o leitor construirá os sentidos (produzir inferências) e realizará a compreensão do contexto. Dessa forma, pode-se reconhecer que a “[...] compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos” (Marcuschi, 1996, p. 74).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura de diversos tipos de textos é condição básica para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, é necessário consideramos o espaço escolar como um *locus* fundamental, e muitas vezes inicial, para a construção de propostas significativas de leitura, possibilitando aos alunos a fazer análise, compreensão e interpretação dos textos que perpassam durante a interação dos indivíduos na sociedade.

Portanto, definir o que vem a ser “leitura” é uma questão complexa, pois temos uma infinidade de textos produzidos por diversos autores sobre esse tema e que apresentam uma variedade de enfoques e aportes teóricos, conforme demonstrado neste artigo. No Brasil, temos percebido que as discussões em torno da temática leitura têm sido alvo de interesse de diferentes instâncias. O aperfeiçoamento de estudos e as diversas teorias sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras estão interligados ao desenvolvimento da linguística textual, principalmente.

Neste sentido, todo entorno educacional (sistemas educacionais, educadores, pesquisadores, etc.) buscam produzir objetos de análises que buscam investigar as habilidades de leitura. Sendo assim, o ponto de partida para entender ou construir o conceito de leitura começa a partir das concepções sobre essa e dos estudos teóricos, conforme se tentou demonstrar neste texto.

A leitura constitui-se, portanto, em um processo que exige vários conhecimentos do leitor para ser concretizada e, assim, ela não pode ser considerada apenas uma habilidade de decodificação de letras ou signos linguísticos. Para tanto, o ato de ler necessita da interação do leitor com o texto, para que possa ser promovida uma reflexão sobre diversos assuntos e favoreça a formação de um leitor crítico.

Nesse processo, a escola tem seu papel fundamental para formação leitora, e a sala de aula torna-se um dos principais espaços para essa formação. Para tanto, o livro didático (LD) deve ocupar um espaço favorável para a formação de um leitor capaz de interagir com os textos. Sendo assim, as atividades de leitura trabalhada no LD, juntamente com o papel do professor como mediador de aprendizagem, constituem-se peças fundamentais para realizar o processo de leitura e aprendizagem.

Dessa forma, de acordo com o discutido ao longo deste trabalho, as concepções acerca da leitura são diversificadas, e cada autor (a) traz em seus

estudos uma concepção da leitura vista por diferentes ângulos. Retomando Kleimam (1997), para sintetizar as reflexões empreendidas, a autora considera a leitura como conjunto de processamento, sendo que esse é constituído de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (a visão do leitor sobre o mundo em geral). Esses três níveis são interligados quando ativados para que possa ter uma compreensão global de um determinado texto. Isso esclarece que a leitura é uma atividade interativa, visto que utiliza diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AWASTHI, Jai Raj (2006). Textbook and its evaluation. **Journal of NELTA** 11 (1-2) pp. 1-10. Cunningsworth, Alan (1984). Evaluating and selecting EFL teaching materials. London: Heinemann.

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas**. In.: Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**: MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: MEC; SEB, Brasília, 2018.

BRITO, Breno. **Práticas de Propaganda**. Apostila 1- Diferença entre Publicidade e Propaganda/ Princípios Psicológicos da Publicidade. Piauí: Aespi, 2008.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. In: Congresso Brasileiro De Linguística Aplicada. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 1CD-ROM.

COSCARELLI, Carla Viana (2002). **Reflexões sobre as inferências**. In: Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Org.), Anais. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2002, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

IRUJO, Susanne (2006). **To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?** Retrieved from <http://www.coursecrafters>.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. **Compreensão**. In: A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura- teoria e prática**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1ºsem. 2004. Disponível em: [http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14\\_Parte01\\_art01.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf). Acesso em 06/05/2023. >

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.Ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: GAYDECZKA, B; BRITO, K. S (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**: Parábola, São Paulo, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. **O livro: condições de produção e efeitos de sentido**. São Paulo: Litteris, 1994.

RANGEL, Egon. **Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno recalcado**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. **The concept of inference in discourse comprehension**. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Eds.). **Inferences in text processing**. Amsterdam: North Holland, 1985. p. 3-47.

ROJO, Roxane & MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

SALCEDO, Juan C. Ripoll. **Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica**. *Investigaciones Sobre Lectura*, [s. L.], n. 4, p.107-122, jul. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280599235\\_Una\\_clasificacion\\_de\\_las\\_inferencias\\_pragmaticas\\_orientada\\_a\\_la\\_didactica](https://www.researchgate.net/publication/280599235_Una_clasificacion_de_las_inferencias_pragmaticas_orientada_a_la_didactica) >. Acesso em: 05 maio 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, L.B.S.; Gabriel, R. (2009). **Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura**. *Signo*. V.34, n.57, p. 47-63. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201> > Acesso em: 05/04/2023.

VARGAS, D. das S. **Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura**. *Ciências & Cognição*, v.20, n. 2, p. 313-330, 2015.