

O BILINGUISMO E O ENSINO DA LEITURA EM L2: FOMENTANDO A GERAÇÃO DE INFERÊNCIAS NA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Bilingualism and reading instruction in L2: Fostering inference generation
in English in Basic Education*

Patricia de Andrade NEVES
Programa de Pós-Graduação em Inglês
Universidade Federal de Santa Catarina
andradeneves.patricia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1981-5002>

Lêda Maria Braga TOMITCH
Programa de Pós-Graduação em Inglês
Universidade Federal de Santa Catarina
leda@cce.ufsc.br
<https://orcid.org/0000-0003-4183-8072>

RESUMO: O bilinguismo amplia o universo cultural dos alunos através da L2. A aprendizagem da leitura é de grande importância para esse processo, sendo a geração de inferências fundamental para a compreensão leitora. Em geral, o trabalho pedagógico em L2 ainda carece de embasamento teórico sobre os aspectos cognitivos da leitura (FLORY; SOUZA, 2009). Partindo-se dessas constatações, este estudo debruça-se na análise de teorias que versam sobre a formação do leitor em língua inglesa (L2) em interface com a geração de inferências e a estruturação das aulas de leitura na educação básica em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura), auxiliando nesse processo (GAGNÉ ET AL., 1993; TOMITCH, 2009; CHIKALANGA, 1992). Nesse estudo exploratório discutimos como a Pré-leitura pode auxiliar os alunos na geração de inferências pragmáticas, através da ativação e uso do seu conhecimento prévio. A Leitura propriamente dita possibilita a geração de inferências proposicionais, pois há o trabalho com o conteúdo semântico do texto. A Pós-leitura propicia a conexão entre o conteúdo do texto e a realidade do estudante, auxiliando na geração de inferências pragmáticas. Em linhas gerais, as fases de leitura como aporte na geração de inferências podem auxiliar na formação do leitor em língua inglesa (L2).
PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo; Geração de inferências; Fases de



leitura.

ABSTRACT: Bilingualism expands the cultural universe of students through the L2. Reading learning has great importance for this process, inference generation being fundamental for reading comprehension. In general, the pedagogical work developed in L2 still needs theoretical basis in relation to the cognitive aspects of reading comprehension (FLORY; SOUZA, 2009). Based on these findings, this study focuses on the analysis of theories that deal with the formation of the reader in the English language (L2) in interface with inference generation and the structuring of lessons in basic education in reading phases (pre-reading, reading and post-reading) helping in this process (GAGNÉ ET AL., 1993; TOMITCH, 2009; CHIKALANGA, 1992). In the present exploratory study we discuss how the Pre-reading phase can help students to generate pragmatic inferences, through prior knowledge activation and use. The Reading phase enables the generation of propositional inferences because it involves work with the semantic textual content. The Post-reading phase provides the connection between the textual content and the student's reality, helping the generation of pragmatic inferences. Overall, the reading phases as a contribution to the inference generation process can help in the formation of the reader in English as L2.

KEYWORDS: Bilingualism; Inference generation; Reading phases.

INTRODUÇÃO

Há diversas abordagens sobre a expansão do ensino bilíngue na educação básica, sendo esta uma necessidade educativa da contemporaneidade e que precisa de aprofundamentos teóricos e metodológicos visando uma maior eficiência. A educação bilíngue português-inglês tem como alvo uma comunicação mais eficiente em um mundo globalizado. O bilinguismo permite que o aluno seja inserido em uma realidade de ensino em que a L2 amplia o seu universo cultural (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017). Todavia, em geral, os métodos de ensino de língua inglesa como L2 ainda pouco estimulam os alunos a mobilizarem todo o repertório linguístico-cultural em suas interações. Além disso, as práticas pedagógicas devem lançar mão dos aspectos cognitivos da compreensão leitora. No que tange à proficiência em língua inglesa como L2, considerando-se os estudos sobre o tema, percebe-se que há muitos desafios e que a aprendizagem da leitura é de suma importância para o desenvolvimento global do indivíduo (WINFIELD; DE MORAIS; BUSCH, 2017).

A definição de bilinguismo torna-se por vezes complexa. Flory e Souza (2009, p.37) o definem como algo “multifacetado e não consensual”, sendo diversas as

práticas metodológicas existentes no âmbito escolar. Segundo as autoras (2009), são as características individuais e contextuais que definem o tipo de bilinguismo desenvolvido por um sujeito. Harmers e Blanc (2000) conceituam o bilinguismo em seis dimensões: a) competência relativa (o indivíduo tem as competências na língua materna e na L2 em equilíbrio, ou uma competência maior em uma das duas línguas, sendo essa, normalmente, na língua materna); b) organização cognitiva (o indivíduo faz uma representação mental para uma palavra nas duas línguas); c) idade de aquisição (dependendo da idade em que a L2 é adquirida, considera-se bilinguismo infantil, adolescente ou adulto); d) presença ou não de falantes da L2 no ambiente de convivência em que a criança está inserida e aprendendo a L2 (no bilinguismo endógeno existe a presença da L2 no ambiente social, no exógeno também existe a presença da L2 no ambiente social, porém esta não é falada com frequência); e) status da língua (no aditivo, a língua materna e a L2 têm a mesma valorização e importância, no subtrativo a língua materna é desvalorizada); f) identidade cultural (relaciona-se à aculturação das crianças bilíngues nas duas línguas).

O ensino bilíngue também contempla a formação do leitor proficiente em L2. Segundo Anspach (1998), os textos literários em língua estrangeira são uma importante ferramenta na apresentação de novas realidades culturais e da linguagem em uso ao ser apresentado o contexto cultural de determinado local em que a língua é utilizada como oficial.

Durante a compreensão leitora, é necessário que haja interação entre o conhecimento declarativo (letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópicos) e o conhecimento procedural (decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão) para que ocorra a construção de sentido no texto (GAGNÉ ET AL., 1993; TOMITCH, 2009). Sobre o conhecimento declarativo, a compreensão textual é suportada pelo conhecimento das representações ortográficas, fonológicas e semânticas, ajudando o leitor a entender as palavras e conseqüentemente o texto (PERFETTI; STAFURA, 2014). Assim, entendemos a importância do trabalho realizado no nível da decodificação, mas acreditamos também que as práticas escolares devem desenvolver nos alunos a compreensão em L2 além do nível da decodificação de palavras, bem como os conscientizar sobre os processos e os níveis mais altos da compreensão leitora, desenvolvendo também a metacognição (SANTORUM; SCHERER, 2008).

A compreensão inferencial é necessária para que o leitor vá além do que está explícito no texto, gerando inferências e preenchendo as lacunas deixadas pelo autor. Inferir é um processo cognitivo em que o leitor acessa informações implícitas no texto

baseado em duas fontes: a informação explícita nele contida e o seu conhecimento prévio. Além disso, segundo a taxonomia proposta por Chikalanga (1992), as inferências possuem três categorias básicas com subdivisões de acordo com o tipo: a) lexical (envolve referentes pronominais e anafóricos, e ambiguidades nos significados de palavras ou expressões); b) proposicional (derivada do conteúdo semântico do texto); c) pragmática (baseada nos conhecimentos socioculturais dos leitores). Portanto, tomando como base o autor, duas categorias de inferências são o enfoque desse artigo que visa as aulas de língua inglesa como L2 na educação básica: as proposicionais (derivadas do conteúdo semântico do texto) e as pragmáticas (baseadas no conhecimento prévio do leitor). Nesse sentido, acreditamos que a interface entre a compreensão inferencial e a estruturação da aula de leitura em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura) pode auxiliar na compreensão leitora dos estudantes, pois cada fase tem um objetivo específico, incluindo o suporte para a geração de inferências.

Considerando o aporte teórico mencionado anteriormente, esse artigo, de natureza exploratória, sugere uma discussão sobre a estruturação das aulas de leitura em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e a sua contribuição no trabalho específico com a compreensão leitora em termos de níveis de compreensão, focalizando na geração de inferências (proposicional e pragmática) em língua inglesa como L2 no ensino básico. A primeira parte do artigo se dedica à análise dos níveis de compreensão leitora e a segunda parte versa sobre as fases da leitura em interface com a compreensão inferencial.

OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA COMO L2

Kato (2007) discorre sobre dois tipos de processamento da leitura: o *top-down* não-linear cuja leitura é descendente e dedutiva, sendo que a direção ocorre da macro para a microestrutura e da função para a forma, ou seja, do todo para as partes sendo mais fluente e veloz; e o *bottom-up* linear cuja leitura é ascendente e indutiva das informações linguísticas, sendo centrado numa abordagem composicional, ou seja, o significado global é construído das partes para o todo sendo mais minuciosa e detalhista. O leitor maduro utiliza ambos os processos de forma complementar e interativa, controlando o seu comportamento perante a leitura de forma consciente e ativa. No modelo de Gagné et al. (1993), mencionado anteriormente, essa leitura estratégica é descrita como o monitoramento da compreensão leitora.

Antes de discorrer sobre a metacognição, é necessário conceituar a cognição. Em geral, a cognição refere-se aos “[...] processos internos envolvidos em extrair sentido

do ambiente e decidir qual ação deve ser apropriada. Esses processos incluem atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (EYSENCK; KEANE, 2015, p.31). Já a metacognição, segundo Veenman,

Wilhekm e Beishuizen (2004), é tanto uma habilidade geral, característica do desenvolvimento dos indivíduos, quanto específica, por ter características estratégicas em função da tarefa a ser realizada. Conforme os estudos desenvolvidos por Flavell (1987), Mokhtari e Reichard (2002) e Bolívar (2002), há procedimentos metacognitivos que auxiliam o leitor na compreensão de um texto por meio do planejamento, da monitoração e da regulação dos próprios processos cognitivos. Além disso, a metacognição pode ser dividida em: conhecimento metacognitivo (conhecimento de mundo sobre pessoas, tarefas e estratégias); e estratégias metacognitivas (percepções afetivas sobre as vivências cognitivas que promovem também a ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas) (FIGUEIRA, 2003; FLAVELL, 1987).

Abordando especificamente o conhecimento metacognitivo e a leitura, os estudos de Gombert (1992) afirmam que a compreensão leitora ocorre por meio da consciência metalinguística que está subdividida em diferentes tipos: a) consciência fonológica (habilidade de segmentar, analisar e manipular intencionalmente sons que compõem a fala); b) consciência morfológica (habilidade de refletir sobre os morfemas); c) consciência sintática (habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical e os elementos linguísticos das sentenças); d) consciência pragmática (habilidade de refletir sobre o uso da língua); e) consciência metatextual (habilidade de refletir a respeito do texto). Esses diferentes tipos de consciência metalinguística vão ao encontro dos diferentes níveis de compreensão leitora propostos por Gagné et al. (1993).

Gagné et al. (1993) classicam o processo de leitura em quatro níveis: 1) decodificação (emparelhamento e reconhecimento da palavra escrita); 2) compreensão literal (acesso lexical e análise frasal); 3) compreensão inferencial (integração, resumo e elaboração); e, por fim; 4) monitoramento da compreensão (uso de estratégias). A presente pesquisa focaliza na compreensão inferencial que ocorre quando o leitor é capaz de ler além do que está explícito no texto, sendo dividida em três processos: a) integração (capacidade de relacionar duas ou mais ideias através do conhecimento prévio); b) resumo (capacidade de absorver a mensagem ou a ideia central do texto); c) elaboração (capacidade de combinar as informações já conhecidas com aquelas novas trazidas no texto). Dessa forma, o nível de leitura denominado compreensão inferencial está no enfoque da presente pesquisa ao se trabalhar com a geração de inferências em aulas de leitura em língua inglesa como L2 na educação básica.

Brito e Carvalho (2021) em seus estudos apresentam uma proposta descritiva sobre os níveis de compreensão leitora, baseados em Català et al. (2001), que coaduna com o modelo de Gagné et al. Como discutido por Brito e Carvalho, a compreensão literal versa sobre o reconhecimento de toda a informação explícita incluída no texto (ideias principais, sequência textual, detalhes, comparações, relações de causa e efeito e reconhecimento de traços de caráter de personagens). Já a reorganização aborda a sistematização, o resumo da informação e a esquematização das ideias do texto. A compreensão inferencial tem como características a ativação do conhecimento prévio do leitor, a formulação de antecipações, deduções ou suposições sobre o conteúdo do texto (dedução de detalhes, de comparações, de relações de causa-efeito, de traços de caráter de personagens), predição de resultados, hipóteses de continuidade de uma narrativa e interpretação de linguagem figurativa. Por fim, a compreensão crítica versa sobre a formação de juízos próprios (identificação com as personagens e interpretação pessoal), juízos de atos e de opiniões.

No que se refere à formação do leitor tanto em L1 como em L2, como discutido no presente estudo, a compreensão leitora não se resume somente à decodificação, pois há outros fatores que precisam estar presentes para que se chegue à produção de sentidos na compreensão. O reconhecimento de palavras e frases é um aspecto importante da leitura a ser trabalhado com os alunos aprendizes de língua inglesa como L2. Todavia, como colocamos anteriormente, esse aspecto não pode ser visto como parâmetro único para a compreensão de textos. Sendo assim, há outros processos automáticos ou controlados pelo leitor que necessitam ser acionados para a construção de sentidos no texto (GRAESSER, 2007). Oakhill, Cain e Elbro (2017) classificam a compreensão leitora em “rasa” (identificação de informações mais objetivas e explícitas no texto) e “profunda” (identificação de relações causais entre eventos no texto, motivação dos personagens e intenções do autor). A compreensão profunda é acionada pelos conhecimentos prévios relevantes para a compreensão e integrados com as informações presentes no texto. Essa compreensão é altamente inferencial, visto que o leitor precisa gerar inferências por meio da integração das informações textuais e dos conhecimentos prévios (KING, 2007).

Abordando especificamente a compreensão leitora em L2, Santorum e Scherer (2008) discorrem que há diferenças significativas em relação à leitura em L1. Geralmente, o leitor possui mais tempo de leitura e de conhecimento prévio em L1 do que em L2 (exceto os casos de bilinguismo precoce). Ademais, há diferenças estruturais da língua, de vocabulário, pragmáticas e culturais (ZIMMER, 2006). Os leitores que não se encontram familiarizados com a L2 em aspectos culturais ou esquema de conteúdo podem encontrar

dificuldades na interpretação do texto, focalizando em uma compreensão praticamente ancorada em dados exclusivamente linguísticos. Além disso, a falta de conhecimento prévio também em dados gramaticais aumenta as chances em falhas de decodificação culminando em uma compreensão leitora ineficiente (PEREIRA, 2012). Assim, o estudante que se encontra com uma formação leitora mais solidificada em L1 pode estar mais hábil ao comparar alguns fatores relevantes no texto em L2, como por exemplo: estruturas linguísticas, aspectos culturais e lançar mão de estratégias cognitivas que possibilitem uma compreensão leitora em L2 mais satisfatória (PACHECO, 2007). Além disso, a estruturação das aulas de leitura em fases auxiliando na geração de inferências contribui para essa formação do leitor (L1 e L2) que faz uso das estratégias cognitivas na compreensão leitora, como veremos a seguir.

ESTRUTURAÇÃO DAS FASES DE PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS LEITURA

As fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura são estratégias de ensino e aprendizagem que auxiliam na formação de um leitor maduro e consciente tanto em L1 quanto em L2. Conforme Tomitch (2009), há fundamento na divisão da leitura em fases, porque cada uma delas tem um objetivo específico, o que contribui para a compreensão leitora dos estudantes. A fase de pré-leitura é feita antes do estudante ler o texto propriamente, cujo objetivo é verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto textual, motivá-los e ajudá-los na construção de sentidos. Dessa forma, as atividades desenvolvidas na pré-leitura trabalham com o ‘combustível’ necessário para que as inferências sejam feitas durante a leitura: o conhecimento prévio. Portanto, essa fase é considerada um preparo para a fase de leitura propriamente dita e contempla atividades tais como: discussão prévia do assunto, exploração de imagens, apresentação de um trecho de uma música ou de um filme com a temática do texto, entre outras (TOMITCH, 2009). Segundo Koch e Elias (2018), na fase de pré-leitura há o levantamento de hipóteses e previsões sobre o que será lido, acionando o conhecimento enciclopédico (prévio) e proporcionando a produção de sentido do texto. Durante essa fase de pré-leitura os questionamentos orais também são essenciais, pois há uma conscientização por parte dos leitores sobre o que sabem ou não do tópico textual abordado. Antes de ler o texto propriamente, os bons leitores utilizam variadas estratégias que irão auxiliar na compreensão leitora, como por exemplo: a) recordação da informação adquirida sobre o assunto e relação com a temática do texto; b) leitura do título, gráficos ou figuras; e, por fim; c) formulação de hipóteses sobre o conteúdo ou estrutura do texto (SOLÉ, 1998). Ao desenvolver a etapa

de pré-leitura nas práticas pedagógicas, o professor propicia uma previsão da leitura e auxilia na metacognição dos alunos tanto em L1 como em L2. Donnini, Platero e Weigel (2013) sugerem nessa fase o uso da antecipação. Dessa forma, os conhecimentos prévios são acionados, levando a uma expectativa em relação ao tema, ao tipo de texto, à língua e ao suporte textual. Morim (2013) preconiza que nessa etapa as atividades aplicadas podem ser divididas em dois grupos: a) atividades que abordem os elementos textuais linguísticos ou não linguísticos (leitura rápida que extraia uma ideia global “skimming” do texto ou seleção de informação específica “scanning”; previsão do que será lido a partir de elementos que acompanham o texto; e predição por meio da leitura de algumas frases ou parágrafos) e b) atividades que contextualizem o texto antes da leitura, antecipando e permitindo a ativação do conhecimento prévio e dos esquemas cognitivos necessários para a compreensão textual. Husain e Nyimo (2021) afirmam que na fase de pré-leitura podem ser utilizadas atividades de dinâmica de grupo “brainstorming”, atividades com o uso do dicionário para ampliação de vocabulário e atividades de predição leitora.

Na fase da leitura propriamente dita, em que o estudante recebe o texto e inicia o processamento da palavra escrita, Tomitch (2009) afirma ser de suma importância que essa etapa tenha uma boa preparação prévia e inclua atividades com objetivos específicos. Assim, a leitura irá além da decodificação ou tentativa de traduzir o texto de forma literal (tratando-se de L2). É nessa etapa que o leitor tem a chance de prover as inferências necessárias para preencher as lacunas deixadas pelo autor e assim construir uma representação mental adequada do conteúdo do texto que o leve à compreensão e posterior lembrança do que foi lido. Atividades menos complexas tais como de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, de respostas curtas (sim ou não), ou mais complexas como “completar ou construir diagramas ou tabelas, relacionar figuras com o texto lido, reorganizar parágrafos para formar um texto, entre outras” são relevantes para essa fase da leitura propriamente dita do texto (TOMITCH, 2009, p.196). Silveira (2005) relata que na fase da leitura é importante trabalhar a motivação dos leitores com um texto que seja significativo para o aluno e que haja um propósito mínimo. O leitor verifica as hipóteses que foram levantadas na fase de pré-leitura e faz os ajustes, se necessários, procurando informações de forma seletiva ou reinspecionando o texto. Husain e Nyimo (2021) sugerem que o reconto também pode contemplar essa fase de leitura. Donini, Platero e Weigel (2013) citam três estratégias de leitura pertencentes a essa fase: o *skimming* (leitura rápida para uma abordagem geral), o *scanning* (leitura detalhada em busca de uma informação específica), e o *detailed reading* (leitura repetidas vezes, cujo objetivo é fazer um estudo detalhado). Morim (2013) e Sim-Sim (2007) também exemplificam algumas

estratégias que podem ser utilizadas nessa fase e proporcionadas pelo professor aos aprendizes leitores: a) leitura seletiva; b) formulação de hipóteses à medida que vai sendo processada a leitura; c) validação ou reformulação das hipóteses; d) criação de imagens e/ou mapas mentais; e) elaboração de sínteses; d) dedução do sentido da palavra a partir do contexto; e) tomada de notas; f) consulta de materiais complementares (dicionários). Dessa forma, lançando mão de estratégias durante a leitura ocorrerá a interpretação do texto lido, através do provimento de inferências necessárias para integrar informações locais e globais, sendo o processamento textual automatizado de maneira natural.

Para Tomitch (2009), a pós-leitura propicia uma gama de atividades que podem ser aplicadas cujo objetivo é proporcionar a reflexão sobre o conteúdo lido e verificar as diversas perspectivas sobre o tema, possibilitando o trabalho com inferências de uma forma mais livre, que aponte para a realidade do aluno. Portanto, essa fase leva o aluno a estabelecer uma relação entre o que ele leu no texto e a sua realidade. O objetivo dessa fase é solidificar os conceitos apresentados no texto, fazendo com que o aluno utilize o que foi lido em situações reais do cotidiano (novas discussões, pesquisas e projetos, entre outros). Ademais, atividades como resumos e resenhas na L2 são adequadas aos níveis avançados. Husain e Nyimo (2021) sugerem que a avaliação da compreensão, a explicação, o raciocínio da interpretação e a revisão são pertencentes a essa fase. Conforme Donini, Platero e Weigel (2013), nesta fase o ideal são atividades que levem ao pensamento crítico por meio de interpretações nem sempre explícitas no texto, do posicionamento em relação ao tema, da revisão de opiniões e do tratamento adequado do texto para transpô-lo a outros tipos de textos. Por outro lado, a fase de pós-leitura pode também ser utilizada como um momento para o trabalho com aspectos gramaticais e lexicais relevantes da L2 que possam auxiliar o aluno na leitura de textos futuros e minimizar questões linguísticas que impactem na compreensão.

De modo geral, as propostas para as aulas de leitura em língua inglesa como L2 estruturada em fases, sugeridas na literatura da área, possuem semelhanças: a necessidade da ativação do conhecimento prévio, o estabelecimento de objetivos, o uso de estratégias de leitura e a geração de inferências se fizeram presentes. A seguir, abordaremos mais especificamente a interface entre as fases de leitura como aporte para o trabalho com a geração de inferências nas aulas de leitura em língua inglesa como L2 para a educação básica.

A geração de inferências e as fases de leitura

A construção de inferências é definida como um processo cognitivo em que conclusões sobre informações diversas não se encontram totalmente explícitas nos momentos de fala e escrita (KINTSCH, 1998). Nessa perspectiva, no cotidiano há a construção de inferências em variadas situações e lugares, com intuítos diversos: solução de dúvidas, predição de acontecimentos e confirmação de pressuposições (STERNBERG, 2010).

Na compreensão de textos, o trabalho com a geração de inferências propicia um direcionamento pedagógico mais promissor na formação do leitor em língua estrangeira. Ademais, o trabalho com inferências é vital para a compreensão leitora, visto que elas conectam a informação presente no texto e o conhecimento prévio do leitor (CALDART, 2012). Chikalanga (1992) preconiza que a inferência é um processo cognitivo em que o leitor, a partir do conteúdo proposicional do texto (explícito) e o seu conhecimento prévio, obtém uma informação implícita de um texto escrito. Baretta (2008) também discorre que a geração de inferências é um processo cognitivo em que o leitor deve se esforçar para alcançar o significado, expandindo o seu conhecimento através da formulação e da avaliação de hipóteses sobre as informações textuais. Oakhill, Cain e Elbro (2017) acreditam que as inferências são reguladores da compreensão textual, visto que o leitor necessita estabelecer uma conexão entre as informações do texto e os conhecimentos prévios (conhecimento de base aqui denominado).

Segundo Lussani (2021), inferir é um procedimento que tem como objetivo o preenchimento de lacunas apresentadas no texto original. O leitor preenche essas lacunas a partir das informações do próprio texto e a aproximação dessas com os seus conhecimentos prévios (repertórios de cada aluno independentemente do seu nível de proficiência leitora) que são utilizados (em maior ou menor grau) em suas leituras. Portanto, a inferência é um processo cognitivo que ocorre antes, durante e após a leitura. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor proporcione a oportunidade de ativação ou construção do conhecimento prévio relevante durante a fase de pré-leitura e que siga verificando o uso do conhecimento prévio durante as fases de leitura e pós-leitura do texto.

Nos estudos de Trabasso (1980), há a existência de quatro fatores que são imprescindíveis para a geração de inferências na leitura: conhecimento prévio, conhecimento sobre os tipos textuais, conhecimento sobre as interações sociais, a intencionalidade humana e as relações de causa e consequência. Segundo o autor (1980),

o conhecimento prévio (linguístico e de mundo) é primordial na geração de inferências. Ainda sobre o conhecimento prévio, Kleiman (2010) discorre que é através dele que o leitor vai estruturar as possibilidades de geração de inferências, ou seja, ter o conhecimento para fazer as inferências necessárias para o entendimento do texto. Corroborando com a importância de se inferir durante a leitura, Marcuschi (2008) afirma que as inferências são processos cognitivos de grande relevância na construção de uma representação semântica que esteja baseada na informação textual e no contexto. É a partir da geração de inferências que o leitor maduro e crítico reconhece a intenção comunicativa do autor e do texto, se construindo e se tornando ativo no processo de compreensão leitora. Portanto, “compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos” (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Monfort e Monfort (2015) definem o ato de inferir como uma previsão ou dedução de alguma informação derivada dos conhecimentos culturais, empíricos e lógicos adquiridos previamente. Dessa forma, ao fazer inferências o leitor vai além dos dados que estão explícitos, atribuindo significados à realidade. Segundo León (2003), a realização de inferências durante a leitura necessita de alguns princípios básicos: a) o leitor necessita lançar mão dos conhecimentos prévios e relacioná-los com o texto; b) os conhecimentos prévios (ou parte deles) necessitam estar compartilhados com o autor do texto, ou seja, que ocorra um “ponto de encontro”; e, por fim; c) as informações implícitas em um texto são maiores que a sua quantidade explícita de palavras.

As inferências não são todas iguais, vários estudos propuseram diferentes categorizações para os diferentes processos que visam o reconhecimento dos implícitos textuais, ou seja, “as operações mentais necessárias para fazer inferências diferem para cada tipo ou categoria de inferência” (CHIKALANGA, 1992, p.698). Segundo Monfort e Monfort (2015), as inferências lógicas, nomeadas como proposicionais para Chikalanga (1992), se baseiam nos dados obtidos durante a leitura e derivam do conteúdo semântico do texto (a elaboração depende dos significados que os leitores atribuem às informações textuais expressadas em frases ou parágrafos), ou seja, são inferências on-line (geradas durante o processamento da leitura) e possuem processamento rápido e lógico a partir de conhecimentos que fazem parte do senso comum, sendo subdivididas em: informativas lógicas (referenciais e espaço-temporais) envolvendo pessoas, instrumentos, objetos, tempos específicos e lugares; e explicativas lógicas (motivacionais, causais e permissivas) envolvendo motivações, causas ou consequências e condições para que algum fato ocorra. Por outro lado, as inferências pragmáticas (elaborativas) estão baseadas nos conhecimentos socioculturais previamente obtidos pelo leitor, são off-line (geradas após

a leitura) e estão também subdivididas em: informacionais elaborativas (referenciais e espaço-temporais); elaborativas explicativas (motivacionais, causais e permissivas); e as inferências avaliativas, que envolvem a capacidade do leitor em fazer uma avaliação dos fatos do texto e relacioná-los aos seus conhecimentos prévios. Solé (1998) acredita que, a partir da realização de inferências elaborativas, o leitor pode estar utilizando-as também para atribuir sentidos à leitura, prevendo, concluindo e levantando hipóteses.

Durante a geração de diferentes tipos de inferências há a influência de alguns fatores, como por exemplo: a presença de informações no texto que façam parte da bagagem cognitiva do leitor (conhecimento prévio) e os objetivos de leitura. Gerber e Tomitch (2008), em seu estudo sobre a influência de diferentes propósitos de leitura na geração de inferências, afirmam que a idade e o conhecimento de mundo e profissional também impactam no momento de inferir.

Sobre a interface entre a geração de inferências e o leitor do ensino básico, Johnson e Smith (1981) entrevistaram crianças de 3^a e 4^a séries abrangendo três condições: a) história implícita, com diversas premissas pertencentes a uma história maior; b) sentenças isoladas; e, por fim; c) história explícita (todas as informações implícitas na condição (a) estavam explícitas nessa situação). Os resultados do estudo demonstraram que os alunos tiveram melhor desempenho na condição de sentenças isoladas, em seguida na história explícita e, por último, na história implícita. Logo, segundo os autores, os alunos dessa faixa etária possuem uma maior aptidão na geração de inferências locais, ou seja, na elaboração e na integração de informações que apareçam juntas em um mesmo parágrafo. Portanto, a habilidade de gerar inferências aumenta com as situações de aprendizagem que auxiliam no desenvolvimento cognitivo do leitor.

A estruturação das aulas de leitura em língua inglesa como L2 em fases pode ser de grande valia para a geração de inferências proposicionais e pragmáticas (enfoque do presente artigo). Segundo Baretta (2008), o leitor pode construir inferências para preencher as lacunas do texto em momentos antes, durante e após a leitura.

Durante a fase de pré-leitura há a ativação dos esquemas adequados para a compreensão leitora, ou seja, o leitor necessita ativar e aplicar o seu conhecimento linguístico e de mundo (prévio) juntamente com as estratégias que são relevantes a fim de construir inferências (principalmente as pragmáticas) que estejam condizentes com as informações textuais (TOMITCH, 2009). Vale ressaltar que, segundo León (2003), a partir das inferências pragmáticas, os leitores podem fazer suposições diversas em relação ao texto, como por exemplo: o lugar da ação, os acontecimentos e os personagens. Uma possibilidade de trabalho é, a partir de uma temática textual específica, o professor

mostrar imagens que versem sobre essa temática antes da leitura propriamente dita. Nessas imagens podem ser feitas várias suposições que lancem mão do conhecimento prévio dos alunos em consonância com o texto que está por vir. Em seguida, pode ser solicitada a construção de um mapa mental com as suposições levantadas sobre o texto que será lido posteriormente. Assim, esse tipo de atividade desafia o aluno a gerar inferências pragmáticas ao estabelecer relações entre as imagens, o conteúdo do texto a ser lido, o seu conhecimento linguístico e de mundo. Além disso, na fase de pré-leitura podem ter atividades que contemplem conhecimentos gramaticais e de vocabulário que versem sobre a temática textual (*flashcards*, lista de palavras, *quiz*, etc.). Como há diversos níveis de proficiência em uma mesma turma, é necessário levar em consideração a barreira linguística (nível de decodificação) que possa surgir durante a articulação dos conhecimentos prévios por parte do aluno.

Durante a fase da leitura propriamente dita o leitor tem a possibilidade de construção da representação mental do conteúdo do texto, o levando à compreensão e lembrança do que foi lido (TOMITCH, 2009). Portanto, durante essa etapa o trabalho com as inferências proposicionais se faz presente, visto que ela é derivada do conteúdo semântico explícito do texto. As estratégias de leitura (*skimming*, *scanning* e *detailed reading*) são relevantes para gerar inferências proposicionais. Além disso, a formulação, a validação ou a reformulação de hipóteses ocorrem à medida que a leitura vai sendo processada (de maneira on-line) e essas hipóteses são condizentes com o ato de inferir e construir o significado do texto. Nesta fase, o professor pode fazer questionamentos que gerem inferências proposicionais e suas subdivisões: inferências informativas lógicas (sobre os personagens, o lugar e o tempo) e inferências explicativas lógicas (sobre causas e consequências para alguns fatos relatados no texto). Além dos questionamentos, pode ser solicitado que o aluno sublinhe as evidências para cada resposta no texto propriamente dito. Para esta fase também é possível a aplicação de uma atividade com afirmações (cada uma gerando um tipo de inferência proposicional) sobre o texto e pedir para o aluno categorizá-las em verdadeiras ou falsas. Após a categorização, os alunos sublinham no texto as suas evidências para cada afirmação confirmando as suas hipóteses. Dessa forma, essas atividades auxiliariam na geração de inferências proposicionais ao abordar o conteúdo semântico do texto durante a leitura propriamente dita.

As atividades que versam a etapa de pós-leitura, conforme Tomitch (2009), propiciam reflexão, interface entre o conteúdo do texto e a sua realidade, e solidificação dos conceitos lidos. Ademais, como ressaltam Ferreira e Dias (2002), é por meio do conhecimento prévio (linguístico e de mundo) que o leitor consegue compreender, ou

melhor, inferir de forma pragmática para além dos elementos superficiais do texto, podendo negociar os significados plausíveis. Nesta fase, o professor pode ser o mediador na pesquisa de textos científicos que abordem a temática textual presente na leitura propriamente dita. Após a pesquisa, os alunos podem criar gráficos e diagramas sobre os dados encontrados e apresentá-los para o grande grupo. Além disso, essas atividades oportunizam a geração de inferências pragmáticas, pois os estudantes lançam mão de seus conhecimentos socioculturais na escolha do texto científico apropriado, na criação de gráficos e diagramas, na reflexão, e na interface entre os dados obtidos na pesquisa e o texto que foi lido na fase de leitura.

Para Kleiman (2010), a capacidade de inferir é inerente à compreensão. Aliás, após a leitura, geralmente, são as inferências realizadas que permanecem em nossa memória e não, necessariamente, o que o texto dizia literalmente. Assim, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa (L2), ancorado na estruturação das aulas de leitura em fases e em interface com a geração de inferências, permite a formação de um leitor responsivo ativo em nível inferencial, ou seja, para além da decodificação e da compreensão literal do texto (GAGNÉ ET AL., 1993).

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo discorrer sobre a estruturação das aulas de leitura em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e sua contribuição no trabalho com a geração de inferências (proposicional e pragmática) na formação do leitor em língua inglesa como L2 na educação básica. Inicialmente, foram abordados os níveis de compreensão leitora tendo como aporte os estudos de Brito e Carvalho (2021), baseados em Català et al. (2001) e Gagné et al. (1993). Segundo os autores, durante a compreensão leitora ocorrem os seguintes níveis: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. Na classificação de Gagné et al. (1993), o processo de leitura ocorre nos níveis da decodificação, da compreensão literal, da compreensão inferencial e do monitoramento da compreensão. Dentre os níveis propostos por Gagné et al. (1993), o artigo focalizou no nível da compreensão inferencial, abordando o trabalho com a geração de inferências com base em Chikalanga (1992), entre outros autores.

Na sequência, a estruturação da leitura em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura) foi explanada a partir dos estudos de Tomitch (2009). A pré-leitura é definida como um meio de verificação e ativação do conhecimento prévio dos alunos e um preparo para a leitura do texto. A fase de leitura propriamente dita é aquela em que se inicia de fato o ato de ler e busca-se que o aluno vá além da decodificação ou tentativa de traduzir o texto em

L2 de maneira literal. Já a pós-leitura, busca uma reflexão sobre o conteúdo lido e uma verificação sobre as diversas perspectivas a respeito do tema textual.

Além dessas estratégias de ensino e aprendizagem, houve a abordagem sobre a geração de inferências e o seu impacto na formação do leitor em língua estrangeira. Para Chikalanga (1992), a inferência é um processo cognitivo em que o leitor, a partir do conteúdo explícito do texto e do seu conhecimento prévio, obtém uma informação implícita de um texto escrito. Dentre as diferentes categorias de inferências propostas por Chikalanga (1992), o artigo focalizou nas inferências proposicionais (derivadas do conteúdo semântico explícito do texto) e nas pragmáticas (baseadas nos conhecimentos prévios do leitor). Por fim, houve a explanação sobre a geração de inferências em interface com a estruturação das aulas de leitura em língua inglesa como L2 em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura). A fase da pré-leitura deve focar na ativação dos conhecimentos prévios e na construção de inferências (principalmente as pragmáticas) que estejam coerentes com as informações textuais. O trabalho de pré-leitura pode auxiliar no processo de inferenciação uma vez que aciona ou constrói (se o leitor não possuir) o seu elemento principal, o conhecimento prévio. A fase da leitura propriamente dita deve propiciar o trabalho com as inferências proposicionais, lançando mão de estratégias de leitura (*e.g. skimming, scanning, leitura detalhada, entre outras*) que levem o leitor à construção de um modelo mental que o auxilie na compreensão e posterior recordação do conteúdo do texto. A fase de pós-leitura, por sua vez, deve oportunizar a geração de inferências pragmáticas e proporcionar reflexão e conexão entre o conteúdo do texto e a realidade do leitor, além da solidificação dos conceitos lidos no texto.

Portanto, a partir do aporte teórico apresentado, o professor pode lançar mão de novos direcionamentos pedagógicos em sua metodologia de ensino da leitura em língua inglesa como L2, focalizando na compreensão inferencial proposta nesse artigo. Nesse sentido, o professor atua como mediador e busca estimular, por meio das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura em interface com a geração de inferências, a compreensão leitora além dos explícitos e a reflexão crítica sobre o texto por parte do aluno.

REFERÊNCIAS

ANSPACH, S. S. Ensino de Literatura É o Mesmo que Ensino de Línguas? **Claritas** (PUCSP), v. 4, p. 7–16, 1998.

BARETTA, L. **The process of inference making in interfaces reading comprehension: an ERP analysis**. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Letras Inglês,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91884>. Acesso em 01 março 2022.

BOLÍVAR, R. C. Mediación de Estratégias Metacognitivas em Tareas Divergentes Transferencia Recíproca. **Investigación y Postgrado**, v. 2, p. 17–31, 2002.

BRITO, R. M.; CARVALHO, M. A. F. Níveis de compreensão leitora em um livro didático de língua portuguesa: Uma análise sobre perguntas de leitura. **Linha Água**, v. 34, p. 45–64, 2021.

CALDART, D. **The effect of genre expectation on EFL Brazilian students' inference generation and reading comprehension**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2012. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96405>. Acesso em 20 fevereiro 2022.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evaluación de La comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)**. Barcelona: Graó, 2001.

CHIKALANGA, I. A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. **Reading in a foreign language**. v. 8, n. 2, p. 697–709, 1992.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino da língua inglesa**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage, 2013.

EYSENCK, M.W.; KEANE, M.T. **Cognitive Psychology: A Student' Handbook (7th ed.)**. London: Psychology Press, 2015.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 51–62, 2002.

FIGUEIRA, A.P.C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, p. 1–21, 2003.

FLAVELL, J. H. Speculations about the Nature and Development of Metacognition. *In*: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (eds). **Metacognition, Motivation, and Understanding**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 21-29.

FLORY, E.; SOUZA, M. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Intercâmbio**, v. 10, p. 72–95, 2009.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GRAESSER, A. C. An introduction to strategic reading comprehension. *In*: MCNAMRA, D. S. (Ed.). **Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 3–26.

GERBER, R.M.; TOMITCH, L. M. B. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências? *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n.2, p.139–147, 2008.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

HARMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HUSAIN, B.; NYIMO, Y. N. Exploring EFL teacher’s strategies in teaching reading comprehension: a case of the schools at limited resources areas. *In*: **International Conference on Educational Sciences and Technology**. Kyoto: ICTES, 2021. p. 95–106.

JOHNSON, H.; SMITH, L.B. Children’s inferential abilities in the context of reading to understand. **Child Development**, v. 52, p. 1216–1223, 1981.

LEÓN, J. A. Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. *In*: LEÓN, J. A. (Ed.). **Conocimiento y discurso: Claves para inferir y comprender**. Madrid: Piramide, 2003. p. 23–45.

LUSSANI, B.C. Desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de inferência no ano final do ensino fundamental. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2021.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KING, A. Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. *In*: MCNAMRA, D. S. (Ed.). **Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 267–290.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2010.

KOCH, I. V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 13ª reimpressão.

São Paulo: Contexto, 2018.

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

MÖLLER, A. N.; ZURAWSKI, M. P. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Revista Veras**, v.7, n. 1, p.109–130, 2017.

MONFORT, I.; MONFORT, M. Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. **Revista de Neurología**, v. 56, p.141–146, 2015.

MOKHTARI, K., REICHARD C. A. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 2, p.249–259, 2002.

MORIM, A. **Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013. Relatório Técnico.

OAKHILL, J; CAIN, K; ELBRO, C. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução de Adail Sobral. 1. ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

PACHECO, R.L. **A competência em leitura em L1 e a consciência linguística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul (RS), 2007

PEREIRA, L.N. Fatores compartilhados no processamento de leitura em L1 e L2. *In*: PEREIRA, V.W; GUARESI, R. (eds). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 76–83.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v.18, n.1, p.22–37, 2014.

SANTORUM, K.; SCHERER, L.C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). **ReVEL**, v.6, n.11, p.1–12, 2008.

SILVEIRA, M.I. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SIM-SIM, I. **O Ensino da Leitura: A compreensão dos textos**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

STERNBERG, R.J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. *In*: LIMA, D. C. (Ed.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 191–201

TRABASSO, T. On the making of inferences during reading and their assessment. *In*: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W.F. (eds). **Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 55–76.

VEENMAN, M. V. J., WILHEKM, P., BEISHUIZEN, J. J. The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. **Learning and Instruction**, v.14, n.1, p.89–109, 2004.

WINFIELD, C. M.; DE MORAIS, D. C.; BUSCH, F. S. Possibilidades para o ensino de língua inglesa na Era Pós-Método: um Relato de Experiência de Estágio. **EntreLínguas**, v. 4, n.2, p.308–322, 2017.

ZIMMER, M.C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. **Signo**, v. 31, p.49–64, 2006.

Recebido em: 12 mar. 2022.

Aceito em: 23 mai. 2022.