



Marco Antônio Rosa Machado

COMPREENSÃO DE LEITURA: O PAPEL DO PROCESSO INFERENCIAL

COLEÇÃO OLHARES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Marco Antônio Rosa Machado

COMPREENSÃO DE LEITURA:
O PAPEL DO PROCESSO INFERENCIAL

— COLEÇÃO OLHARES —

Anápolis, GO
Universidade Estadual de Goiás
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Endereço: BR-153 – Quadra Área
75.132-903 – Anápolis – GO

GERÊNCIA DE PESQUISA
Coordenação de Projetos e Publicações
Coordenação editorial: Carla Conti de Freitas

Corpo Editorial: Carla Conti de Freitas
Christhyan Martins Castro Milazzo
Ivano Alessandro Devilla
Liliane da Silva Coelho
Pedro Sérgio dos Santos
Plínio Lázaro Saleiro Naves
Revisão: Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro
Projeto gráfico: Adriana da Costa Almeida

Catálogo na Fonte
Biblioteca UnUCET-Universidade Estadual de Goiás
Bibliotecária Betânia Fernandes Dourado – CRB 2.261

M149c Machado, Marco Antônio Rosa.
Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial / Marco
Antônio Rosa Machado. - Anápolis: Universidade Estadual de
Goiás, 2010.

152 p. - (Coleção olhares ; 7)

ISBN 978-85-63192-11-0

1. Interpretação de texto. 2. Leitura. I. Machado, Marco Antônio
Rosa. II. Título.

CDU 801.73

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por
qualquer meio, sem a autorização prévia. A violação dos Direitos Autorais (Lei
n. 9610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2010

Esta obra foi financiada pela Universidade Estadual de Goiás
e originada da Dissertação de Mestrado,
que obteve apoio financeiro da Capes.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS

Marconi Ferreira Perillo Júnior

Governador

Mauro Netto Faiad

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOÍAS

Luiz Antônio Arantes

Reitor

Eliana Maria França Carneiro

Vice-Reitora

Maria Elizete de Azevedo Fayad

Pró-Reitora de Graduação

Harlen Inácio dos Santos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Danusia Arantes F. Batista Oliveira

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Gerson Sant'Ana

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Eliana Machado Pereira Nogueira

Diretora do Núcleo de Seleção

Hamilton Barbosa Napolitano

Gerente de Pesquisa

Carla Conti de Freitas

Coordenadora de Projetos e Publicações

PREFÁCIO

Anna Christina Bentes¹

O trabalho de Marco Antônio Rosa Machado sobre o papel dos processos inferenciais na compreensão de textos escritos resulta de uma combinação entre sensibilidade na busca por um objeto de estudo e inteligência e perspicácia no tratamento deste objeto. Por isso mesmo, seu trabalho é inovador, rigoroso e contribui de forma especial para o entendimento do tipo e da qualidade dos processos inferenciais que estão na base da leitura de texto escritos que apresentam um alto grau de metaforicidade.

De forma cuidadosa e muito eficiente, o autor elaborou uma metodologia que possibilitou a construção de um corpus adequado aos seus objetivos e que lhe permitiu entrever uma forte articulação entre a exibição de uma competência inferencial por parte dos sujeitos estudados e seus esquemas mentais e contextos pessoais de vida.

Considerando o processo de leitura como uma ativa construção de sentidos, mais especificamente, como uma busca do leitor por respostas para aquilo que ele deseja saber, o trabalho enfoca o modo como o conto intitulado “A Gaivota”, de Augusta Faro, é apreendido

¹ Professora de linguística na UNICAMP.

por alunas do segundo ano de Letras da UEG por meio de seus comentários escritos. Seu percurso metodológico é detalhadamente descrito ao longo do capítulo 3. Essa já é uma primeira contribuição de seu trabalho, já que a grande maioria dos estudos do texto não explicita os procedimentos que estão na base de construção de um determinado corpus de produções textuais escritas.

Uma segunda contribuição do trabalho é a articulação teórica pertinente para o tratamento do gênero textual, um conto literário de caráter altamente metafórico, que é objeto de reflexão por parte dos sujeitos da pesquisa. Um bom exemplo dessa articulação eficiente entre teorias de base sociocognitiva é a conclusão a que o autor chega ao final de seu primeiro capítulo: “a metáfora nasce de uma ação criativa do produtor do texto, enquanto sua interpretação é fruto da capacidade inferencial do leitor/ouvinte. Neste sentido, metáfora e inferência se complementam no ato comunicativo”.

Uma outra contribuição do trabalho diz respeito ao fato de que ele consegue reunir diversas teorias que discutem a natureza do processamento inferencial, agrupando-as e apontando os critérios que permitem aproximações mais fortes entre elas e, ao mesmo tempo, cotejando as diferenças existentes entre estas mesmas teorias, de forma a chegar ao conceito de inferência que será mais centralmente considerado ao longo do trabalho: “uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto” (Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985, p.8). Além disso, o trabalho apresenta o conjunto mais importante de classificações/tipologias de inferências produzidas tanto por autores estrangeiros como por autores brasileiros. Em seguida, organiza uma tipologia própria a partir da combinação das tipologias apresentadas, o que pode se revelar muito útil para pesquisadores que queiram trabalhar com o tema.

Por fim, a contribuição mais importante do trabalho de Marco Antônio Rosa Machado é desenvolver um caminho de abordagem não formalista dos processos inferenciais. Suas análises revelam de forma clara que estes processos estão intimamente ligados a outros processos de natureza sociocognitiva, tal como o de construção de esquemas mentais que “se encaixam com o tema

lido” e o de estabelecimento de relações entre texto e contexto, mais especificamente entre o texto lido e o contexto pessoal (história de vida, expectativas de futuro) do leitor.

Se até aqui elencamos os méritos do trabalho de Marco Antônio, cabe agora uma palavra em relação ao trabalho do pesquisador com/sobre a linguagem, como nos diz Wanderley Geraldi. A leitura de seu trabalho é duplamente interessante, tanto pela relevância dos conteúdos, mas também, e principalmente, pelo fato de que estes conteúdos são veiculados e organizados em uma linguagem direta e objetiva, que mobiliza o jargão acadêmico na dose certa. Marco Antônio consegue a façanha de ir “desbastando” o emaranhado campo de teorias produzidas sobre os processos inferenciais, guiando o leitor de forma segura e, ao mesmo tempo, esclarecedora, levando-o a apreciar seu trabalho como se aprecia uma bonita fotografia: a fotografia do trabalho acadêmico de um pesquisador no campo dos estudos da linguagem.

Campinas, novembro de 2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
----------------------	----

Capítulo 1

MODELOS TEÓRICOS DE COMPREENSÃO DE LEITURA .	17
--	----

1.1 Introdução	17
1.2 Concepções de leitura <i>bottom up</i> e <i>top down</i>	19
1.3 O processo de compreensão de leitura na visão de van Dijk e Kintsch	35
1.4 Modelos cognitivos de representação do mundo: David E. Rumelhart	42
1.5 A leitura do texto literário	50

Capítulo 2

LEITURA E PROCESSOS INFERENCIAIS	59
--	----

2.1 Introdução	59
2.2 Os objetivos da leitura e a geração de inferências	60
2.3 O que é inferência?	61
2.4 Tipos de inferências	72
2.5 O papel do contexto na elaboração de inferências	79

Capítulo 3

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	85
3.1 Introdução	85
3.2 Questões de pesquisa	86
3.3 Hipóteses	87
3.4 Os sujeitos da pesquisa	88
3.5 Descrição dos procedimentos de pesquisa	90
3.6 O texto escolhido	93

Capítulo 4

PROCESSOS INFERENCIAIS E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS	99
4.1 Introdução	99
4.2 A construção do referente “gaivota”	101
4.3 Outros modos de construção do referente “gaivota”	116
4.4 A construção de macroestruturas para o conto	117
4.5 Os sentidos construídos em torno da metáfora “atar as asas”	118
4.6 A presença do elemento avaliativo nos comentários dos sujeitos	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Já é quase um truísmo nos estudos sobre a leitura e não constitui novidade afirmar que um texto, por um princípio de economia, não carrega toda informação que se quer comunicar por meio dele, pois grande parte dos sentidos do texto repousa no conhecimento partilhado pelos interlocutores. É no terreno desse não-dito mas comunicado pelo texto que se situa nosso trabalho, pois buscamos investigar o papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos. E esse processo, como discutiremos detidamente no capítulo 2, resulta da combinação de conteúdos semânticos presentes no texto, mas não necessariamente expressos na superfície linguística.

Para desenvolver essa pesquisa fez-se necessário, inicialmente, explicitar o que entendemos por leitura, tarefa que buscamos cumprir no capítulo 1, a partir do confronto entre as teorias mais relevantes da área. Para isso, buscamos fundamentação teórica em Goodman (1967 e 1985), Smith (1989), Van Dijk e Kintsch, (1983), e Rumelhart (1980), que defendem que a compreensão da leitura depende de processos de “adivinhação” ou de previsão e que o conhecimento que temos do mundo não é armazenado de maneira caótica, mas organizado em esquemas mentais que (re)formulamos constantemente, a partir de nossa experiência. Assim, as concepções de leitura defendidas por esses pesquisadores dão sustentação teórica

ao nosso trabalho, tendo em vista que o processo de compreensão de textos evolve, necessariamente, processos inferenciais, sendo, inclusive característica dos leitores fluentes a habilidade de fazer as inferências apropriadas a cada tipo de texto.

Tendo em vista que o texto utilizado em nosso trabalho é um texto literário, fez-se necessário indicar as principais características do texto literário, pois os processos de recepção e de compreensão destes tipos de textos não são os mesmos que dos textos pragmáticos (Iser, 1996). Por isso, em relação ao texto literário, assumimos alguns postulados da estética da recepção, especialmente as ideias de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, já que estes teóricos compartilham com os linguistas e psicolinguistas a quem nos referimos acima o ponto de vista de que a leitura é um processo complexo e dinâmico de interação entre autor, texto e leitor. Essas ideias serão apresentadas no final do capítulo 1, juntamente com a noção de metáfora, conforme propõem Eco (2000) e Lakoff e Johnson (2002), já que o conto “A gaivota”, que utilizamos em nossos procedimentos, é um texto literário narrativo altamente metafórico.

Passamos no segundo capítulo à discussão do tema central de nossa pesquisa, o processo inferencial. Para isso, tomamos algumas das inúmeras pesquisas que tratam do assunto, especialmente aquelas realizadas no seio da psicologia cognitiva e da psicolinguística, para estabelecermos uma definição geral do que estamos chamando de inferência, já que o processo inferencial pode ser estudado sob diferentes pontos de vista, dentre os quais se destacam: (i) o ponto de vista *representacional*; (ii) o ponto de vista *procedural* e (iii) o ponto de vista *contextual*. Destes, os que mais nos interessam são o primeiro e o terceiro, pois buscamos analisar, a partir da observação dos recortes produzidos sobre o *corpus* (conjunto de textos produzidos por alunas, de nível universitário sobre um texto literário com o qual tiveram contato em três diferentes momentos), (i) como as inferências por elas produzidas encontram-se relacionadas com a representação construída durante o processo de compreensão do texto, e (ii) como as inferências por elas produzidas estão relacionadas com as condições contextuais, mais especificamente, seus contextos pessoais de vida.

Embora não tenhamos a pretensão de discutir uma taxonomia das inferências possíveis, mas apenas investigar alguns tipos de inferências que ocorrem em um contexto muito específico de audição, leitura e escrita, tomamos algumas das classificações da literatura consultada e as adaptamos para nossos objetivos.

Em linhas gerais, nossa pesquisa busca investigar o modo como os sujeitos constroem o(s) sentido(s) de um texto literário escrito e como isso se reflete em produções escritas que tenham por objetivo fazer um comentário sobre textos ouvidos ou lidos em sala de aula. Partimos do pressuposto de que a compreensão de textos depende tanto dos processos de decodificação como da realização de inferências, de tal modo que acreditamos ser muito difícil haver compreensão sem o recurso aos processos inferenciais.

Tendo isso em mente, buscamos investigar que inferências são produzidas (em comentários escritos) a partir de diferentes contextos (audição/leitura/discussão conjunta) de recepção de um texto literário escrito e de que forma a exibição de uma “competência inferencial” por parte dos sujeitos encontra-se relacionada a estes diferentes contextos. Além disso, buscamos relacionar o processo de compreensão dos elementos constitutivos da narrativa e as inferências realizadas nos comentários dos sujeitos.

Nossa hipótese de trabalho é a de que o processo inferencial está relacionado tanto aos esquemas mentais dos sujeitos como ao seu contexto pessoal, de modo que, utilizando-se destas duas fontes de informação extratextual, os sujeitos buscam estabelecer o sentido do texto por meio da realização de inferências lógicas, informativas e elaborativas. E, no caso específico do conto utilizado em nossa pesquisa, postulamos que as inferências deverão girar em torno dos elementos constitutivos desta narrativa, especialmente da personagem e da ação.

Para comprovar esta nossa hipótese de trabalho, constituímos um *corpus*, de três textos escritos e um oral, produzidos por cada um dos 34 sujeitos participantes da pesquisa (alunas do segundo ano curso de Letras, no ano de 2004, da Universidade Estadual de Goiás, extensão universitária da cidade de Caçu-GO), em três ocasiões diferentes (03/06/2004, 24/09/2004 e 26/11/2004).

Estes textos foram produzidos a partir da audição/leitura/discussão conjunta do conto “A gaivota”, de Augusta Faro, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Fazemos as análises desses dados no capítulo 4, a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2, conforme mencionamos acima. As categorias que nortearam nossas análises foram, de um lado, os elementos da narrativa “A gaivota” (*personagem* e *ação*), eleitos pelos sujeitos como maneira de responder a certas perguntas, e, de outro, os tipos de inferências presentes nestes comentários, conforme a classificação das inferências que propusemos no capítulo 2.

Em relação à classificação das inferências, os principais critérios que analisamos nos comentários dos sujeitos foram: *conteúdo semântico* (inferências lógicas, informativas e avaliativas), *origem* (inferências de base textual, de base contextual e sem base textual ou contextual) e quanto a sua necessidade (inferências necessárias e elaborativas).

Por fim, no último capítulo apresentamos as considerações finais sobre nosso trabalho, principalmente acerca do percurso de compreensão que os sujeitos estabeleceram do conto ouvido/lido/discutido e da relação entre o tipo de compreensão que eles tiveram e os tipos de inferências encontradas em seus comentários escritos. Tendo em vista que o *corpus* analisado apresenta muitos dados que mereceriam ser investigados, mas que, devido à necessidade de um certo recorte, foram conscientemente ignorados, também apontamos elementos que ficaram ausentes de nossas análises.

Este trabalho teve sua versão original como Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a orientação da Profa. Dra. Anna Christina Bentes, a quem agradeço não só a competente orientação, mas também pela amizade e confiança. Agradeço também à Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela concessão de licença parcial durante o período de finalização da pesquisa que deu origem a esse trabalho. E por último, mas não menos importante, agradeço à minha esposa, Elisângela – a quem dedico este trabalho – e à minha família, José e Isabel, Marilza, Márcio, Karen, Henrique e Kener.

MODELOS TEÓRICOS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

É preciso descrever o processo de leitura como interação dinâmica entre o texto e o leitor. Pois os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto. No entanto, é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção.

(ISER, 1976, p. 10)

1.1 Introdução

Por muito tempo o processo da leitura foi considerado dependente única e exclusivamente das habilidades de decodificação do texto escrito, o que foi reforçado pelas ideias estruturalistas vigentes na primeira metade do século XX. No entanto, tal concepção de leitura mostrou-se insuficiente para explicar uma série de fenômenos envolvidos no processo de compreensão de textos, tais como a interpretação de metáforas, a conexão entre ideias no texto mesmo na ausência de elos coesivos, a escolha de uma dentre duas ou mais interpretações possíveis para o mesmo texto (ou segmento de texto).

A leitura deve ser vista como um processo de interação entre autor, texto e leitor, no qual estão envolvidas várias habilidades cognitivas, além daquelas ligadas à decodificação, pois a compreensão de textos não está baseada apenas na informação linguística que o texto carrega. Ao contrário, os processos de compreensão mobilizam tanto a informação oriunda dos elementos linguísticos – que seria a decodificação propriamente dita – como a informação obtida por meio de informação semântica presente no texto ou de outros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa a partir de seu contato com o texto.

Esse trabalho parte do pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente *inferencial*, pois, por uma questão de economia, os textos nunca explicitam totalmente seu significado, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferida por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua e de sua cultura.

Nesse sentido, a compreensão de um texto não pode ser considerada apenas como o *produto*, mas deve ser vista principalmente como um *processo* construtivo no qual os leitores (re)constroem sentido(s) para o texto, processo este que ocorre não só durante o ato de leitura em si, mas que continua mesmo depois que esta foi concluída. O processo de compreensão pode se dar também em momentos posteriores à leitura propriamente dita, quando, por exemplo, o leitor/ouvinte lembra-se do que foi lido/compreendido ou mesmo quanto reflete sobre um assunto tratado em determinado texto que leu ou ouviu.

Consequência natural disso é que a compreensão de um texto pode ser modificada no curso de sua verificação. De modo que uma nova leitura de um texto modificará a compreensão que o leitor/ouvinte tem dele, pois, a cada novo contato que o leitor tem com texto, novos elementos podem ser acrescentados à compreensão inicial ou até mesmo modificá-la.

Entender a leitura como um processo construtivo de sentido significa, então, assumir que há vários processos sociocognitivos

relacionados a ela que precisam ser investigados pelos pesquisadores que lidam com o assunto.

Um aspecto que nos interessa diretamente aqui é o modo como o leitor relaciona as informações presentes no texto com seu conhecimento prévio, ou seja, o modo como o leitor relaciona a informação linguística “explícita” com a informação inferida.

1.2 Concepções de leitura *bottom up* e *top down*

Para compreendermos o processo inferencial, que é o nosso objetivo nessa pesquisa, é necessário inicialmente fazer uma breve revisão das principais teorias que tratam da leitura em geral, pois consideramos que a inferenciação é um dos processos envolvidos tanto na leitura fluente como na leitura não fluente.

Na compreensão da leitura intervêm tanto o texto, com sua forma e conteúdo, quanto o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios. De forma que, para ler, o indivíduo necessita desenvolver habilidades de decodificação, bem como levar para o texto seus objetivos, suas ideias e suas experiências.

Além disso, para ler, o leitor se envolve em um processo contínuo de inferenciação, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e em sua bagagem cultural, cognitiva, emocional, com o objetivo de encontrar evidências para confirmar ou rejeitar as previsões e inferências construídas ao longo do processo de leitura.

O processo de leitura tem sido explicado, em linhas gerais, a partir de dois modelos predominantes nas pesquisas sobre o assunto: o modelo *bottom up*, também chamado de ascendente, e o modelo *top down*, chamado de descendente. Não nos interessa aqui discutir tais modelos exaustivamente, mas apenas mencionar os elementos de cada um que julgamos importantes para nossa pesquisa.

O modelo ***bottom up*** ou **ascendente** de leitura, baseado numa concepção estruturalista da linguagem, privilegia a forma como o texto se apresenta. Segundo os defensores deste modelo, a leitura é feita de forma linear, começando com a entrada do *input* linguístico, que é interpretado a partir dos elementos menores, que

no caso são as letras, até os elementos maiores – palavras, frases, textos.

O pressuposto básico desse modelo é o de que a compreensão da leitura se dá a partir da compreensão das partes menores do texto e o papel do leitor, consequentemente, é reunir as informações gráficas, que são processadas de “baixo para cima”, e chegar a uma construção do sentido geral do texto.

A compreensão do texto é, nesta concepção de leitura, independente do contexto, bem como independente do sujeito leitor. O sentido está no próprio texto, e vai-se revelando por partes, à medida que o *input* linguístico vai sendo processado.

Para resumir, podemos afirmar que o modelo *bottom up* caracteriza-se como um processo linear, sintético e indutivo de leitura, no qual o elemento central é o texto, em sua materialidade, pois o raciocínio do leitor, bem como suas operações cognitivas em geral, é comandado pela informação acessada visualmente a partir dos elementos gráficos.

Em oposição ao modelo ascendente de leitura, temos o modelo ***top down*** ou **descendente**. Esse modelo, defendido por psicolinguistas como Goodman (1967) e Smith (1971), cujas teorias apresentaremos a seguir, concebe a leitura como um processo não-linear, analítico e dedutivo, que faz uso intensivo das informações não-visuais e cuja direção é do semântico para o formal.

Além de defender que o processo de leitura é dinâmico na utilização de vários componentes (fonológico, sintático, semântico) para o acesso ao sentido, os partidários do modelo descendente defendem também que a leitura “é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, e sua experiência” (Kleiman, 1989b, p. 30).

Ao contrário do que acontece no modelo ascendente de leitura, cujo eixo central é o texto, o centro do processo no modelo descendente é o leitor. É ele quem detém a chave para a *construção* do sentido do texto, já que o sentido não está *no texto*, dado de antemão e esperando ser compreendido; ao contrário, o texto é um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento, feito pelo leitor, a

partir de seu conhecimento de mundo, é condição essencial para sua compreensão. O processo de compreensão de leitura, segundo esse modelo, se dá por uma série de levantamento de hipóteses, cuja confirmação ou descarte ocorrem durante a leitura.

Com relação aos dois modelos de leitura mencionados acima, é mister lembrar que eles não são mutuamente excludentes, já que os processos de compreensão da leitura não são completamente *top down* (descendentes) nem completamente *bottom up* (ascendentes). Ao contrário, os dois tipos de processamento acontecem ao mesmo tempo durante a leitura, pois tanto o processamento ascendente como o descendente estão presentes durante a leitura fluente, e o leitor maduro deve usar de forma adequada e no momento adequado os dois processos complementarmente, dependendo do tipo de texto que esteja lendo e de suas necessidades e objetivos de leitura.

Adams e Collins (1979, apud Kleiman, 1989b, p. 31) defendem a ideia de um **modelo interativo** de processamento da leitura e afirmam:

Processamentos “top-down” e “bottom-up” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente [...]. Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “bottom-up”; o processamento “top-down” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “bottom-up” assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “top-down” ajuda o leitor a resolver ambiguidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados. (Adams e Collins, 1979 apud Kleiman, 1989b, p. 31)

Concordamos com essa visão da leitura, e acreditamos que é necessário entender melhor alguns processos cognitivos envolvidos no processamento *top down* (descendente), já que as teorias sobre leitura ficaram, durante muito tempo, focadas no desenvolvimento

de habilidades necessárias para o processo *bottom up* de leitura, desprezando, dessa forma, a investigação e o ensino de habilidades necessárias para um processamento descendente.

Acreditamos, desse modo, que é necessário entender melhor especialmente aqueles aspectos mais estreitamente relacionados ao processo inferencial, pois a habilidade de gerar inferências apropriadas é essencial para que o leitor compreenda o sentido global do texto.

A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA: KENNETH GOODMAN E FRANK SMITH

Um dos primeiros pesquisadores que lançou bases teóricas para romper com as teorias ascendentes da leitura foi Kenneth S. Goodman¹, cuja principal contribuição foi a de chamar a atenção para fenômenos de “adivinhação” comuns na leitura de aprendizes (e de leitores maduros), que até então eram considerados apenas erros de decodificação.

De acordo com Goodman (1967), a leitura e a compreensão de segmentos maiores que a palavra envolvem sempre um processamento com base em procedimentos de análise e síntese acrescidas de um componente de adivinhação.

Goodman (1967) propõe refutar a ideia de que a leitura seja um processo preciso, que envolva percepção e identificação exata de letras, palavras, padrões de escrita e unidades linguísticas maiores. Ele propõe, em substituição a isso, a ideia de que a leitura é um *processo seletivo*, ou seja, que a leitura é um processo que envolve o uso parcial de pistas linguísticas selecionadas a partir das expectativas do leitor.

¹ O artigo “Reading: a psycholinguistic guessing game”, escrito por Kenneth S. Goodman, em 1967 (Impresso no *Journal of the Reading Specialist* 4, 126-135, May 1967 e reimpresso em GUNDERSEN, Doris V. *Language & Reading: An Interdisciplinary Approach*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1970, p. 107-9), foi um marco para os estudos sobre leitura ao afirmar que a “adivinhação” faz parte do processo compreensão de textos.

Goodman assume a tarefa de oferecer uma teoria alternativa à concepção de leitura *bottom-up*, que, fundamentada na concepção estruturalista de linguagem, predominava nos métodos de ensino de leitura até a década de 1970².

Segundo a proposta de Goodman, a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação, por meio do qual são mobilizadas estratégias cíclicas de (i) **colheita de amostras**, que ocorrem a partir da informação visual recolhida do texto escrito e da seleção de pistas contextuais sobre o significado; (ii) **predições sobre o significado**, que o leitor retém na memória de curto prazo e (iii) **testagem por comparação**, pela qual o leitor compara aquilo que lê com o repertório de linguagem guardado na memória de longo prazo. Se as expectativas ativadas nesse processo não são confirmadas, o ciclo reinicia-se com novas previsões. O reconhecimento das palavras é assim efetuado através de uma estratégia ideográfica, como o reconhecimento de um objeto qualquer.

Além da informação impressa, os conhecimentos sintáticos e semânticos desempenham um papel fundamental no modelo, já que é a partir da conjunção destes três elementos que se realiza o processo de adivinhação, conforme propõe Goodman.

Goodman (1967) propõe em lugar da ideia de que a leitura é decodificação (ideia esta equivocada, segundo ele) a seguinte concepção de leitura:

A leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas selecionadas a partir da coleta de amostras com base nas expectativas do leitor. Assim enquanto esta informação parcial é processada, decisões provisórias

² “Para os estruturalistas a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz, em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa), e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado. [...] A concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo *instantâneo* de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado” (Kato, 1999, p. 62). Como se viu acima, esta concepção é a base na qual se assentam as práticas de leitura que enfatizam o processamento ascendente do texto.

são tomadas, sendo confirmadas, rejeitadas ou refinadas no decorrer da leitura³. (op. cit., 1967, p. 08)

Além disso, o autor insiste no caráter ativo e não mecânico da leitura:

A leitura é um jogo de adivinhação psicolinguística. Ela envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A leitura proficiente não resulta de percepção e identificação precisa de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar as mínimas e produtivas pistas necessárias para produzir adivinhações que estejam certas na primeira tentativa. Naturalmente, a habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na audição⁴. (op. cit., 1967, p. 108)

Goodman chegou a estas conclusões a partir de dados obtidos em experiências de leitura com crianças das séries iniciais, cujos “erros” de leitura forneceram importantes pistas de como funciona a leitura em geral.

Uma de suas experiências consistiu no seguinte: foram observados os erros que as crianças cometiam durante a leitura de textos levemente difíceis para seu nível escolar. Esses erros, segundo Goodman, forneceram os dados para sua teoria, pois, ao analisá-los, observou que eles revelavam alguns processos cognitivos inconscientes que acontecem não só durante a leitura feita por aprendizes ou por leitores pouco fluentes, mas que são realizados por qualquer leitor.

³ “Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader’s expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made, to be confirmed, rejected or refined as reading progresses.

⁴ “Reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening.”

Assim, por exemplo, ao ler *the* em lugar de *your*⁵, a criança usa uma palavra que, embora seja totalmente diferente da que foi substituída, tem a mesma função gramatical desta. Isso sugere que trocas deste tipo tenham a ver com o conhecimento gramatical da língua. Segundo Goodman, se trocas deste tipo não afetarem nem o significado nem a gramaticalidade do texto, não há razão para rejeitá-las e corrigi-las, pois esses erros parecem ter pouco efeito sobre o significado do que é lido.

Um exemplo semelhante é narrado por Solé (1998), em que crianças, em atividade de leitura em sala de aula, trocam a palavra *hermosos*⁶ por *enormes*, numa primeira leitura em voz alta, e, ao serem corrigidas pelos colegas e pela professora, lêem a palavra corretamente. Solé, em sintonia com as ideias de Goodman, não considera trocas deste tipo como erros de decodificação e sim um indício de algo que acontece com muita frequência também com leitores fluentes: a partir do conhecimento que têm e da informação que o texto dá, os leitores fazem previsão do que vem logo em seguida. Assim, o que fica ressaltado nos exemplos citados é que a criança (leitor iniciante) está usando seu conhecimento sintático-semântico da língua e não apenas a informação gráfica.

Outro erro analisado por Goodman (1967) foi a troca de *sounded* por *sounds*⁷, durante leitura de um texto. Segundo Goodman, esse erro revela não uma falta de atenção com o final das palavras, mas sim o conhecimento que a criança tem sobre essa categoria lexical. Ao menos duas coisas são reveladas: a) a habilidade de separar o radical do sufixo flexional; b) seu uso de terminação flexional como sinal ou marca gramatical. Também nesse caso, segundo o autor, não é necessário corrigir um erro que é aceitável tanto gramatical

⁵ A língua materna do pesquisador e dos sujeitos das pesquisas foi a língua inglesa. E a sentença a que nos referimos é a seguinte “You just happen to do your studying in the room where your baby brother is sleeping, that’s all”; e a criança leu “You just happen to do your studying in the room where the baby brother is sleeping, that’s all”.

⁶ A pesquisa de Solé (1992) foi realizada com crianças cuja língua materna é o castelhano.

⁷ A sentença do texto usado no experimento era: “I opened the dictionary and picked out a word that sounded good”. E a criança leu: “I hope ... opened a dictionary and picked out a word that sounds good”.

como semanticamente. Mais uma vez indica-se o exemplo de um conhecimento gramatical influenciando a decodificação.

Além da troca de palavras já conhecidas pelos leitores, Goodman analisou também o que os leitores fazem quando se deparam com palavras desconhecidas. Ao tentarem ler palavras desconhecidas, os leitores “movem-se em círculos em torno da informação fônica que têm, tentando desvios e variações” (Goodman, 1967, p. 111), não obtendo, contudo, sucesso na leitura. Goodman afirma que as crianças/ os leitores não podem identificar uma palavra que não tenham ouvido.

Nesse ponto pode-se discordar de Goodman e considerar o que Kato (1985), afirma: “no caso de palavras totalmente desconhecidas, mesmo do ponto de vista auditivo, apenas o uso do conhecimento de regras fonotático/ortográficas explica a facilidade com que um leitor proficiente consegue lê-las”. Afirmar, como faz Goodman, que só se podem ler corretamente palavras já ouvidas significa desprezar a capacidade de se registrar um léxico visual (Miller 1978 apud Kato, 1985, p. 36), cuja base seria a forma gráfica e não a forma fônica, como quer Goodman.

Com base nos exemplos de erros mencionados acima, Goodman afirma que, além da informação gráfica, sem a qual não haveria leitura, o leitor usa informações sintático-semânticas. Essas informações fazem parte do conhecimento prévio que o leitor tem de sua língua e não estão vinculadas à informação gráfica propriamente dita. As predições do leitor são feitas com base nessas informações, de modo que a informação gráfica serve apenas para confirmar ou descartar as previsões iniciais. Dessa forma, não é a precisão da decodificação que caracterizaria o bom leitor, mas sua habilidade de fazer previsões mais acuradas.

Assim, para Goodman, a leitura é um processo psicolinguístico pelo qual o leitor reconstrói o melhor que pode uma mensagem que se lhe apresenta graficamente. Para isso o leitor utiliza três sistemas de sugestão de forma simultânea e interdependente:

- (i) o sistema grafofônico, em que o leitor responde a sentenças gráficas e pode utilizar as correspondências entre o sistema gráfico e o fonológico de sua língua materna;

- (ii) o sistema sintático, em que o leitor usa marcadores, padrões, como a função de palavras ou sufixos flexionais, como “pistas”, reconhecendo e prevendo a estrutura sintática;
- (iii) o sistema semântico, em que o leitor não apenas compreende o sentido das palavras, mas vai além, utilizando-se de sua experiência anterior e de seu conhecimento prévio conceptual para extrair o sentido daquilo que lê. (Goodman 1973 apud Dell’Isola, 2001, p. 29-30)

Em outro trabalho, Goodman⁸ identifica inferência e adivinhação e afirma que “a inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, informação que é necessária, mas não conhecida” (Goodman, 1985, p. 833). Observe-se que a inferência não é tomada como uma informação opcional. Embora ela não esteja explícita no texto, ela é uma informação necessária à compreensão. Goodman ressalta ainda que o fato de chamar inferência de adivinhação não a torna aleatória, já que nossos esquemas e estruturas de conhecimento tornam possível tomar decisões confiáveis com base em informações parciais, inferindo a informação que falta, pois seríamos incapazes de tomar decisões se tivéssemos que ter certeza de todas as informações de que precisamos.

Goodman, com sua teoria de leitura, representa a passagem de uma concepção estruturalista para uma visão psicolinguística da leitura. Apesar das críticas a que está sujeito seu trabalho, como veremos a seguir, uma ideia importante defendida por Goodman, e que servirá de pano de fundo para a concepção que adotaremos aqui, é ter chamado a atenção dos pesquisadores para o componente adivinhatório (e inferencial) presente na leitura, sem o qual dificilmente poderíamos compreender os textos que lemos.

⁸ GOODMAN, Kenneth S. Transactional Psycholinguistic Model. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. *Theoretical Models and Processes*. 3th ed. Newark: IRA, 1985. [O artigo de Goodman foi publicado em português em *Letras de Hoje*, v.26, n. 4, dezembro 1991 (p. 9-43)].

⁹ “Inference is a general strategy of guessing, on the basis of what is known, what information is needed but is not known”.

Morais (1996) critica as ideias de Goodman (e as de Frank Smith, das quais trataremos logo a seguir) e as classifica de românticas, além de afirmar que sua teoria já está ultrapassada e já foi refutada por outros estudos. Moraes argumenta que Goodman não distinguiu entre bons e maus leitores, ignorando, desse modo que os leitores fluentes (aqueles que compreendem bem os textos) são menos sensíveis ao contexto no reconhecimento de palavras escritas do que os maus leitores. E completa:

Trabalhos incontestáveis mostraram que a utilização mais importante do contexto pelos maus leitores é uma consequência de sua inferioridade no nível da decodificação. É porque a decodificação é insuficiente ou lenta que o conhecimento derivado do contexto intervém para permitir o reconhecimento da palavra. O contexto desempenha portanto um papel compensatório. (Morais, 1996, p. 167).

Essa crítica poderia ser facilmente rebatida, pois o uso exclusivo das informações gráficas, sem levar em conta o conhecimento de mundo ou o contexto, também caracterizaria os maus leitores. Dessa forma, o que acontece de fato é que os leitores fluentes usam adequadamente as *duas* fontes de informação, tanto a informação impressa – o texto – como seu conhecimento de mundo, incluído o contexto.

Outro crítico das ideias que Goodman defende no artigo “Reading: a psycholinguistic Guessing Game” é Martin A. Kozloff¹⁰, que enumera, para fundamentar suas críticas, três erros lógicos na proposta de Goodman.

O primeiro erro, segundo Kozloff (2002), é que a nova concepção de leitura proposta por Goodman se apoia na *falácia da reificação*, ou seja, transforma-se algo meramente metafórico em uma realidade concreta. Não se diz que a leitura pode (metaforicamente) ser vista (para propósitos de análise) *como*

¹⁰ KOZLOFF, Martin A. *Rhetoric and Revolution* Kenneth Goodman's "Psycholinguistic Guessing Game". 2002. [Texto disponível em: <<http://people.uncw.edu/kozloffm/goodman.html>>, acesso em 18/01/2005]

se fosse um jogo psicolinguístico de adivinhação. A leitura, para Goodman, é um jogo psicolinguístico de adivinhação. *Não é como se os leitores estivessem adivinhando o que as palavras dizem: os leitores estão adivinhando de fato.*

Uma outra falha, segundo Kozloff, é o fato de Goodman cometer a falácia da *hipérbole ou supergeneralização*. Ele não diz que a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação para *alguns aspectos* da leitura, para *alguns leitores*, em *algum ponto* de sua aprendizagem de leitura. Antes, *tudo* na leitura é um jogo de adivinhação para todos os leitores em todos os momentos.

E uma terceira crítica de Kozloff deve-se ao fato de Goodman afirmar que a leitura envolve pensamento e linguagem. Isso seria uma tautologia, já que todo pensamento usa a linguagem. Goodman, após afirmar que a leitura é um jogo de adivinhação psicolinguística, afirma também que “ela [a leitura] envolve uma interação entre pensamento e linguagem”. Aparentemente, segundo Kozloff, esta última afirmação deveria fundamentar a ideia de que a leitura é um jogo de adivinhação psicolinguística. Contudo, “interação entre pensamento e linguagem” significa exatamente a *mesma coisa* que “psicolinguístico”. Tem-se, assim, configurada a tautologia mencionada acima.

As críticas que Kozloff faz a Goodman são bem fundamentadas e bem construídas do ponto de vista lógico. No entanto, acreditamos que elas não invalidam as intuições fundamentais da teoria, a saber: que a leitura é um processo cognitivo ativo, que não se restringe à decodificação do material gráfico, além de ser um processo que se baseia no conhecimento prévio do leitor.

A ressalva que Kato (1999) faz (e que mantemos nesse trabalho) com relação às ideias de Goodman diz respeito à necessidade de se ter cautela, para não se acreditar que a leitura bem-sucedida dependa *essencialmente* do “jogo de adivinhação”, pois se sabe que o mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso exagerado de estratégias *bottom up* (sintéticas), como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto.

Outro pesquisador que defende a ideia de uma teoria descendente (*top down*) do processamento da leitura é Frank

Smith (1989)¹¹, que, como Goodman, defende o ponto de vista de que a leitura não é mera decodificação das letras em sons. Segundo Smith:

A leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas a um objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (op. cit., p. 16).

Smith também enumera quatro características do processo de leitura, que são bastante relevantes para o nosso estudo, já que elas permitem estabelecer uma relação entre a compreensão de leitura e o processo inferencial:

A leitura é vista como uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais – é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle. (op. cit., p. 17).

As ideias defendidas por Smith (1989) podem ser caracterizadas, grosso modo, como uma “teoria da previsibilidade”, cujo objetivo mais geral seria reduzir o grau de incerteza perante o mundo. Esse autor chama a atenção para o fato de que na leitura ocorre a aplicação de uma “teoria de mundo¹²” aos textos e à realidade

¹¹ A obra de Frank Smith na qual nos baseamos para o presente trabalho é “Understanding Reading” (SMITH, Frank. *Understanding Reading*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1971), cuja quarta edição (1989), conforme o autor informa no prefácio, sofreu uma completa reformulação. As citações que fazemos remetem à tradução brasileira, feita a partir da quarta edição (1989) do original (SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989).

¹² O que Smith chama aqui de teoria do mundo recebe várias denominações: esquemas, cenários, modelos mentais, categorias, etc. Segundo este autor “o que possuímos em nossas cabeças é uma *teoria* [grifo do autor] sobre como é o mundo, uma teoria que é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado, a fonte de esperanças e medos, motivos e expectativas, raciocínio e

em geral, para que, utilizando todo o conhecimento que temos armazenado e organizado em nossas mentes, possamos chegar a determinados sentidos, evitando outros, durante a leitura.

Segundo o autor, com base na “teoria de mundo” que temos, construída a partir das inter-relações categoriais, podemos não só interagir com o mundo, mas também extrair sentido dele. Para isso o indivíduo, a partir de sua teoria de mundo, cria e testa (inconscientemente) soluções provisórias para os vários problemas que se apresentam no dia-a-dia. Ainda, segundo Smith:

Podemos utilizar a teoria do mundo em nossas cabeças para prever o futuro. Esta capacidade para predizer ou prever é tanto abrangente quanto profunda, uma vez que é a base de nossa compreensão do mundo, incluindo nosso entendimento da linguagem escrita e falada. A leitura depende da previsão. (op. cit., p. 32)

Segundo Smith (1989, p. 33-4), há ainda três motivos que tornam as previsões necessárias (também no que se refere à leitura):

- (i) A primeira é que nossa posição no mundo no qual vivemos muda constantemente, e estamos geralmente bem mais preocupados com o que provavelmente acontecerá no futuro próximo e distante do que com o que provavelmente está acontecendo exatamente agora.
- (ii) A segunda razão para a previsão é que existe demasiada ambiguidade no mundo, muitos modos de interpretação sobre praticamente qualquer coisa com a qual nos confrontamos.

criatividade. E esta teoria é tudo que temos. Se podemos extrair sentido do mundo, isto ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria. A teoria é nosso escudo contra a perplexidade” (Smith 1989, p. 22-23). Fundamentando-se em Boulding (1981), Smith defende também que “vivemos em um mundo que o cérebro cria, em vez de em algum mundo concreto que existe independentemente de nós” (Smith 1989, p. 266). Pode-se, então, entender “teoria do mundo” como o conjunto de categorias, esquemas, *frames*, que cada indivíduo conseguiu acumular como conhecimento organizado, a partir do qual compreende as impressões que lhe chegam externamente e as incorpora.

32 • Compreensão de leitura: O papel do processo inferencial

A menos que excluamos algumas alternativas de antemão, tendemos a ficar perplexos com as possibilidades. [...] O que vejo está relacionado àquilo que procuro, não a todas as possíveis interpretações.

(iii) A razão final para a previsão é que, de outro modo, existiriam demasiadas alternativas a partir das quais escolher. O cérebro necessita de tempo para tomar suas decisões sobre o que os olhos estão olhando e o tempo necessário depende do número de alternativas apresentadas.

A partir de sua “teoria da previsibilidade” da cognição humana, o autor ergue sua teoria sobre a leitura e afirma:

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares, situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes (Smith, 1989, p. 34).

Ainda, segundo, Smith, há uma conexão direta entre compreensão e previsão, pois a capacidade de prever significa ser capaz de fazer perguntas, enquanto compreender significa ser capaz de responder a algumas questões formuladas.

E a pessoa que não compreende um livro ou artigo de jornal é aquela que não consegue encontrar questões e respostas relevantes concernentes à próxima parte do texto. Existe, quanto à compreensão, um fluxo, com novas questões constantemente sendo geradas a partir das respostas que procuramos (op. cit., p. 35).

A principal tese de Smith em relação à leitura é que a compreensão – que ele chama de identificação ou apreensão

do significado – não requer a identificação prévia das palavras, ou, em outros termos, “a identificação imediata do sentido é tão independente da identificação imediata de palavras individuais quanto à identificação imediata de palavras é independente da identificação de letras individuais” (op. cit., p. 180-1).

Assim, apoiando-se em Goodman (1967), Smith defende que a prioridade na leitura é a construção do sentido, pois é a partir do sentido que se testam as possibilidades para a realização da palavra escrita. Como exemplo desse tipo de leitura cita o chinês, cujas palavras são lidas diretamente pelo significado, e afirma que a leitura em qualquer língua é feita como o chinês, ou seja, direto pelo significado, sem que haja a necessidade de os leitores identificarem todas as letras das palavras para conseguirem ler fluentemente. E isso se dá, segundo o autor, porque grande parte da informação que utilizamos na leitura é informação não-visual, que se identifica com o sentido:

A informação não-visual que o leitor já possui somente pode ser o significado ou sentido, ou o conhecimento prévio da maneira pela qual as palavras se juntam na linguagem, que não somente é gramatical, mas faz sentido (Smith, 1989, p. 182).

Além disso, para Smith, a leitura não é uma atividade abstrata, sem finalidade. Quem lê, segundo ele, lê *algo*, com uma *finalidade*, a partir de sua *experiência* anterior. Com isso, a base da leitura fluente:

É a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem (incluindo aquelas ocasiões quando o aprendizado ocorre, quando existe uma modificação global naquilo que os leitores já sabem). E a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber (op. cit., p. 202).

Nesse sentido, enquanto lêem, os leitores trazem não só expectativas (questões) sobre o texto, mas constroem o próprio sentido do texto, por meio de previsões, que podem ser globais ou focais. As primeiras são mais gerais e dizem respeito às expectativas do sentido macro do texto, enquanto as últimas dizem respeito a previsões localizadas que vão desde o capítulo (de livros) até as palavras. As previsões globais são as que direcionam a leitura e as previsões focais, cabendo a estas confirmar, negar ou especificar as previsões globais, a partir do material impresso.

Embora use o termo “inferência” em um sentido diferente daquele que adotamos nesse trabalho¹³, a relação que Smith estabelece entre previsão e leitura e entre leitura e pensamento, parece ir ao encontro da visão que assumimos, a saber, a de que **a leitura é um processo sociocognitivo desencadeado pela relação entre o leitor (suas questões e suas respostas, no dizer de Smith) e o texto, em um dado contexto.**

É importante observar que subjaz às ideias de Smith uma profunda relação entre significado, compreensão e aprendizagem da leitura. Uma ideia que o autor defende e que interessa diretamente ao problema de que vamos tratar nesse trabalho é que os leitores devem dar significado ao texto escrito e não receber o significado dele. Isso salienta o aspecto ativo da leitura e chama a atenção para o fato de que ler é ir além da informação manifestada linguisticamente.

¹³ Numa das poucas vezes que aparece o termo “inferência” (na tradução brasileira), o autor usa como sinônimo de “raciocínio” e parece referir-se à inferência lógica, do tipo silogístico e não à inferência psicolinguística: “Todos os vários aspectos de pensamento que a linguagem distingue podem ser vistos como a manipulação das relações cognitivas. O *raciocínio* geralmente refere-se a relações dentro de uma série de afirmações ou estado de coisas: o modo como uma coisa segue-se a outra. Inferência envolve relações entre afirmações ou estado de coisas particulares e circunstâncias algo mais gerais, e *solução de problemas* relaciona estados de coisas existentes a estados desejados” (Smith, 1989, p. 37)

1.3 O processo de compreensão de leitura na visão de van Dijk e Kintsch

Van Dijk e Kintsch (1983), a partir de perspectivas desenvolvidas no interior da Psicologia Cognitiva, propõem um modelo estratégico de compreensão textual que tem como base os conceitos de microestrutura, macroestrutura e superestrutura. Embora reconheçam que seus trabalhos anteriores possam ser caracterizados como predominantemente estruturalistas, argumentam que o novo modelo proposto é mais dinâmico, pois concebe o processamento textual como sendo *on line* e *estratégico*.

Ao contrário dos modelos propostos por eles anteriormente, o modelo proposto em van Dijk e Kintsch (1983)¹⁴ defende que os níveis morfológico, sintático, semântico e pragmático do texto não devem ser tratados separadamente e nem devem obedecer a uma hierarquia de processamento. Ao contrário, segundo os autores, esses vários níveis interagem de maneira intrincada, de modo que o leitor pode processar as informações disponíveis em ordens diferentes, dependendo de seus propósitos, do conhecimento de que dispõem, do nível de processamento ou do grau de coerência necessário à compreensão.

Embora seja o caráter processual desse modelo que interesse ao presente trabalho, vamos apresentar brevemente os pressupostos cognitivos e contextuais nos quais ele se apoia.

Pressupostos cognitivos

- a) *pressuposto cognitivista*: as pessoas constroem representações na memória com base em informações visuais e linguísticas;

¹⁴ A obra de DIJK, Teun A. van; KINTSCH, Walter [*Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983] é citada aqui a partir da tradução brasileira das páginas 1-19, publicada em DIJK, Teun Adrianus van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

36 • Compreensão de leitura: O papel do processo inferencial

- b) *pressuposto interpretativo*: os dados visuais e verbais não são só representados, mas são interpretados de modo a se construir seu significado (aspecto semântico);
- c) *pressuposição “on line”*: a compreensão ocorre simultaneamente (*on line*) ao processamento de informações, de forma gradual e não subsequente;
- d) *pressuposição de conjectura pressuposicional*: além do conhecimento prévio e de estruturas semelhantes, o leitor/ouvinte utiliza outras informações cognitivas, tais como crenças, opiniões ou atitudes em relação a acontecimentos em geral ou, ainda, motivações, objetivos ou tarefas específicas no processamento de acontecimentos/textos;
- e) *pressuposto estratégico*: refere-se à habilidade que as pessoas têm de usar informações de diversos tipos, de maneira flexível, de forma que as informações podem ser processadas em diversas ordens possíveis, com o objetivo de se construir a interpretação dos acontecimentos e dos textos.

Pressupostos contextuais

- a) *pressuposto da funcionalidade (social)*: as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas. “Em outras palavras, o modelo cognitivo deverá dar conta do fato de que o discurso, e consequentemente o processo de compreensão do discurso, são processos funcionais dentro do contexto social” (Van Dijk e Kintsch, 1983, p. 17);
- b) *pressuposto pragmático*: esse pressuposto refere-se ao fato de que no discurso estamos lidando não só com objetos linguísticos, mas também com ações sociais pretendidas e levadas a cabo pelo ato de enunciação;
- c) *pressuposto interacionista*: de acordo com esse pressuposto, a interpretação de um discurso, enquanto ato de fala (ou uma série de atos de fala), está inserida

em uma interpretação de todo o processo de interação entre os participantes da conversa (interlocução);

- d) *pressuposto situacional*: é uma relação que se estabelece entre a função pragmática do discurso e a situação social cognitivamente representada no modelo interpretativo.

Embora van Dijk e Kintsch (1983) sustentem seu modelo de compreensão textual a partir dos pressupostos arrolados acima, os autores reconhecem que não existe um processo de compreensão único, mas processos de compreensão variáveis de acordo com os leitores/ouvintes e com os textos.

Tomando os pressupostos citados acima, van Dijk e Kintsch elaboram sua teoria de interpretação do texto, cujas noções centrais são *microestrutura*, *macroestrutura* e *superestrutura*. A microestrutura de um texto se refere às ideias ou proposições que contém esse texto e às relações lineares de cada proposição com a proposição antecedente e a subsequente. Essas relações são de dois tipos: relações de *continuidade temática* e relações *causais ou condicionais* (entende-se uma proposição como se fosse uma causa ou condição necessária, suficiente ou facilitadora da que segue). Já a macroestrutura de um texto é elaborada simultaneamente à leitura (*on line*) por meio de inferências e de previsões que vão sendo feitas e que são sustentadas ou descartadas com base em vários tipos de informações presentes (ou não) no texto: título, palavras temáticas, sentenças temáticas, conhecimento sobre ações mencionadas no texto.

Van Dijk concebe as macroestruturas como elementos garantidores da coerência e do sentido global do texto e afirma:

Através da reaplicação de estratégias de inferências relevantes, poderemos ter diversos níveis de macroproposições que, em conjunto, formam a macroestrutura do texto. Essa macroestrutura se constitui na explicação teórica do que geralmente chamamos de enredo, trama ou tópico de um texto (Van Dijk, 1992a, p. 29-30).

A macroestrutura traduz-se, pois, como o tópico, o tema, o assunto, o ponto de vista, o resumo de um discurso:

Além da estrutura semântica local, um discurso também tem uma estrutura semântica global ou macroestrutura. Desse modo, uma macroestrutura consiste numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de “tópico” ou a de “tema” de um discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante, ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo. Ao mesmo tempo, a macroestrutura de um discurso define sua coerência global (op. cit., p. 51).

Para chegar à macroestrutura de um texto van Dijk (1992a, p. 52), propõe três macroestratégias de processamento, que permitem passar da microestrutura para a macroestrutura. Estas macroestratégias incluem: *supressão* das proposições redundantes ou desnecessárias; *generalização*, mediante a qual, dada uma sequência de proposições, substituem-se os conceitos incluídos nesta sequência por um conceito supra-ordenado; *construção* de uma proposição nova para substituir uma sequência de proposições que não têm um conceito supra-ordenado.

Subjacente à macroestrutura, que é o assunto do texto, há a *superestrutura*, que é a manifestação em forma de estrutura esquemática convencional, uma forma global que organiza as macroproposições do texto. Van Dijk (1992a, p. 30-1), referindo-se à superestrutura, assevera:

Os usuários de uma língua manipulam a superestrutura de maneira estratégica. Tentarão ativar uma superestrutura relevante da memória semântica tão logo o contexto ou tipo de texto sugerir uma primeira pista. Daí em diante, o esquema poderá ser usado como um poderoso recurso “top down” de processamento para a atribuição de categorias superestruturais relevantes (funções globais) a cada macroproposição ou sequências de macroproposições, além de fornecer, ao mesmo tempo, alguns delimitadores

gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual.

Percebe-se aqui o aspecto ativo no processamento do discurso porque, segundo Van Dijk, o leitor levanta hipóteses constantemente a respeito do que está lendo, e usa a informação disponível (visual e não-visual, conforme Smith) para elaborar o significado global do texto.

Apesar de defender o poder explanatório das noções de microestrutura, macroestrutura e superestrutura, o autor reconhece que há textos cuja macroestrutura é muito fragmentada ou mesmo inexistente¹⁵. Além disso, o autor salienta que a interpretação global de um texto depende de uma série de fatores que variam de indivíduo para indivíduo: conhecimento de mundo, crenças, opiniões, atitudes, interesses, objetivos. A consequência natural disso para esse estudo é que as macroestruturas e a compreensão construídas pelos leitores/ouvintes também variam, embora cada texto tenha (ou ao menos deveria ter) uma organização suficiente para garantir uma comunicação e uma interpretação bem-sucedidas (van Dijk, 1992a).

Em outro texto, intitulado “Estructura discursiva y cognición social¹⁶”, Van Dijk, embora esteja preocupado em explicar o que chama de “cognição social”, resume seu modelo de compreensão de textos:

A compreensão de um texto consiste na construção de uma representação semântica dos conteúdos do texto em vários níveis e por meio da ação de vários processos. Quer dizer, quando temos um texto com suas estruturas globais, semânticas, sintáticas, em todos seus níveis, a partir do que conhecemos da gramática dos textos e da teoria narrativa,

¹⁵ Van Dijk (1992a, p. 52) afirma: “Mais completamente, uma macroestrutura é tipicamente expressa pelo resumo de um discurso. Operacionalmente falando, os discursos que não se prestam a resumos não têm macroestrutura ou a têm muito fragmentariamente (*e.g.*, alguns poemas modernos)”

¹⁶ Van Dijk, Teun A. Estructura discursiva y cognición social. 1994a. Disponível em: www.geocities.com/estudiscurso/publicaciones.html. Acesso em: 31 jan. 2005.

temos também um sistema de cognição. A cognição é um sistema de memória de longo e de curto prazo (MLP e MCP) que armazena e retém a representação semântica, permitindo uma recuperação posterior dos conteúdos do texto¹⁷ (van Dijk, 1994a, p. 2).

Embora se possam trabalhar os níveis separadamente na teoria, no processo de leitura e compreensão de texto, o leitor trabalha todos esses níveis de forma simultânea e interdependente, sem se dar conta das estratégias que usa para o processamento de cada nível. Van Dijk chama também a atenção para o fato de que a leitura é hipotética e retrospectiva. *Hipotética* porque se vão construindo hipóteses (e comprovando-as) no decorrer do processo e *retrospectiva* porque, para se comprovar ou se descartar alguma hipótese, vai-se voltando ao que foi lido anteriormente, podendo-se revisar as hipóteses levantadas. Nesse sentido não se pode, segundo o autor, falar de *erro* na leitura já que ela envolve um *processo* de compreensão, que, por sua vez, é gradual e não instantâneo.

Seguindo esta mesma tendência, Solé (1998, p. 28) afirma, referindo-se ao processo de ensino da leitura de textos narrativos, que o importante não é a exatidão da construção de sentido na leitura, mas o ajuste e a coerência. Embora tais afirmações ocorram com base no ensino de textos narrativos, a autora insiste que mesmo os textos expositivos trazem em sua constituição elementos que são usados como fontes de previsão.

Com relação ao processamento das inferências, Van Dijk e Kintsch (1983) adotam uma posição construcionista, em consonância com seu modelo estratégico de compreensão do texto. Os modelos construcionistas propõem que, acionada automaticamente, a

¹⁷ “La comprensión de um texto consiste en la construcción de una representación semántica de los contenidos del texto em varios niveles y a través de la acción de varios procesos . Es decir, que cuando tenemos un texto con sus estructuras globales, semánticas, sintáticas, en todos sus niveles, a partir de lo que conocemos de la gramática de los textos e la teoría narrativa, tenemos también un sistema de cognición. La cognición sistema de memoria a largo e corto prazo (MLP y MCP) que almacena y retiene la representación semántica, permitiendo una recuperación posterior de los contenidos del texto”

representação mental de um texto é um modelo da situação descrita por ele. Tal representação contém muitas inferências não-mínimas, incluindo elaborações sobre partes de informação afirmadas explicitamente e conexões globais entre proposições¹⁸.

Os trabalhos de Van Dijk mencionados acima serviram de inspiração teórica para as pesquisas de Colomer e Camps (2002), Sanchez Miguel (2002) e Teberosky et al. (2003), como veremos a seguir.

Colomer e Camps (2002) insistem no fato de que o significado de um texto não reside na soma de significados das palavras que o compõem, mas, ao contrário, que o significado é construído a partir de uma interação de processos que envolve raciocínios e inferências produzidos continuamente pelo leitor. Nesse sentido as autoras afirmam:

De forma claramente distanciada da recepção passiva envolvida na concepção da leitura como processamento ascendente, nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (op. cit., p. 31).

Rejeita-se, assim, a opção por um modelo único de leitura (seja ele descendente ou ascendente) e se coloca a leitura como um

¹⁸ Segundo McKoon e Ratcliff (1992, p. 441): “These models [constructionist] propose that the automatically encoded, mental representation of a text is a model of the situation described by the text. The representation is supposed to contain many nonminimal inferences, including elaborations on explicitly stated pieces of information and global connections among propositions.”

ato cognitivo que utiliza várias informações e não como ato simples e mecânico de decifração de sinais gráficos.

Com relação ao armazenamento das informações que o leitor usa, Colomer e Camps assumem em sua descrição da leitura a noção de esquema proposta por Rumelhart (1980), por considerarem que ela serve não só para descrever como a informação entra e é armazenada na memória, mas também por assumirem o pressuposto teórico de que “nosso conhecimento nunca avança como uma soma de informações, mas cada novo elemento provoca uma reestruturação do sistema de conexões anterior” (Colomer e Camps, 2002, p. 36).

Estas autoras consideram que a leitura, ou melhor, o ato de ler, consiste num processo que pode ser dividido em três etapas: i) a formulação de hipóteses; ii) a verificação das hipóteses realizadas; e iii) a integração da informação e o controle da compreensão.

A primeira etapa do processo, *a formulação de hipóteses*, é sustentada pela constatação de que, na realidade, “a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferida, ou seja, é necessário lançar hipóteses também sobre a informação não-explicita” (Colomer e Camps, 2002, p. 37). Nesta etapa do processo de leitura, pode-se dizer que há apenas uma série de hipóteses que o leitor vai fazendo à medida que lê. Mas a atividade do leitor vai além: suas hipóteses vão-se constituindo num conjunto de significados ou “certezas” à medida que vão sendo confirmadas, constituindo-se, assim, o significado global do material lido. E, como parte final desse processo, o leitor integra informações novas e elabora uma interpretação global do texto, cujo sucesso depende do controle da compreensão.

1.4 Modelos cognitivos de representação do mundo: David E. Rumelhart

Até aqui tratamos dos *processos* gerais envolvidos na leitura, partindo de teorias que buscam explicar o modo como compreendemos textos. No entanto, é necessário atentar para outro fator de suma importância na compreensão da leitura e que tem a

ver diretamente com o processo inferencial, que é *o modo como o conhecimento é armazenado na memória*.

Vários pesquisadores (e.g. Anderson, Reynolds, Scharllert, Goertz, 1977; Scharllert, 1976; Spiro, 1977 apud Pitts; Thompson 1984, p. 427) demonstraram que o modo como as experiências e as expectativas dos leitores estão armazenadas (ou seja, as estruturas cognitivas, os *esquemas*, os modelos mentais) pode influenciar não só os processos inferenciais, mas também os processos de compreensão.

Van Dijk (1981, p. 11), ao estabelecer a relação entre os modos como as informações estão armazenadas e o processo inferencial, afirma o seguinte:

Deveríamos enfatizar que conjuntos cognitivos, como a memória de longo termo em geral, são efetivamente organizados. Seria impossível procurar a informação adequada ou fazer as inferências necessárias durante a compreensão do discurso se a informação necessária para esses processos cognitivos estivesse armazenada em ordem randômica ou simplesmente pela ordem do input. Em geral, podemos dizer, muito aproximadamente, que a informação conceitual é armazenada em feixes semânticos. Mais particularmente, tais feixes frequentemente terão uma natureza hierárquica: conceitos de um nível mais alto dominam conceitos mais específicos.¹⁹

Desse modo, uma teoria explicativa da compreensão da leitura deve explicar também como as informações estão armazenadas e organizadas na memória. Dentre as teorias que buscam esta explicação, a *teoria dos esquemas*, oriunda de pesquisas na área das Ciências Cognitivas, tem-se revelado a mais adequada, devido a sua

¹⁹ “It should be stressed that cognitive sets, just like long-term memory in general, must be effectively organized. It would be impossible to search appropriate information or to make the necessary inferences during discourse comprehension if the information needed for these cognitive processes would be stored in random order or simply by order of input. In general we may say, rather roughly, that conceptual information is organized in semantic clusters. More particularly such clusters will often have a hierarchical nature: higher level concepts dominate more specific concepts.”

flexibilidade e seu poder explanatório, e, por isso, tem sido assumida por vários pesquisadores da leitura.

Rumelhart (1980), um dos proponentes da *teoria dos esquemas*, define *esquema* como sendo uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos arquivada na memória. Os esquemas, segundo o autor, representam nosso conhecimento sobre conceitos, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações. O autor defende, ainda, que há uma relação prototípica entre os esquemas e aquilo que eles representam, ou seja, um esquema subjacente a um conceito arquivado na memória aponta para um *significado*, que, por sua vez, é concebido em termos de situações e eventos *típicos* ou *normais* que instanciam um determinado conceito.

Nessa mesma linha de pensamento, Seifert, Robertson e Black (1985) defendem que muitas inferências envolvem a formação de conexões entre proposições presentes em um texto e o conhecimento existente na memória. Estas conexões, segundo os autores, são baseadas em estruturas esquemáticas na memória que reúnem conhecimentos sobre situações prototípicas. Dessa forma o esquema resultante destas conexões fornece informações gerais a serem inferidas quando estas não são dadas.

Ainda, segundo Rumelhart (1980), a teoria dos esquemas é basicamente uma teoria sobre conhecimento, pois ela busca explicar como o conhecimento é representado e sobre como esta representação facilita o *uso* do conhecimento. Um esquema, então, é uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos arquivada na memória.

Para explicar como funcionam os esquemas, o autor os compara a peças teatrais. A estrutura interna de um esquema corresponde, de muitas maneiras, ao roteiro de uma peça teatral, pois, assim como uma peça tem papéis que podem ser desempenhados por diferentes atores em tempos diferentes, sem mudar a natureza essencial da peça, também um esquema tem *variáveis* que pode ser associadas com diferentes aspectos do ambiente, em diferentes instanciações do esquema. Entretanto, é necessário notar que nem a peça teatral nem os esquemas fornecem uma especificação completa de todos os

detalhes, já que ambos permitem dar lugar a pequenas variações e à interpretação criativa.

Rumelhart (1980) também compara os esquemas à noção de teoria. Um esquema seria um tipo de teoria informal e privada sobre a natureza dos eventos, dos objetos, ou das situações com as quais nos deparamos. O conjunto total de esquemas que temos disponíveis para a interpretação de nosso mundo em um sentido constitui nossa teoria particular da natureza da realidade. O conjunto total de esquemas instanciado em um momento particular no tempo constitui nosso modelo interno da situação com que nos deparamos naquele momento, ou, no caso da leitura de um texto, o modelo de situação descrita pelo texto. Nesse sentido, a teoria dos esquemas de Rumelhart remete ao que Smith (1989) chama de Teoria de Mundo (veja nota 12, *supra*).

Semelhantemente a Goodman (1967), Rumelhart considera que os processos fundamentais de compreensão podem ser considerados análogos à testagem de hipóteses. Assim, o leitor de um texto está presumidamente em constante avaliação de hipóteses sobre a interpretação mais plausível do texto. De tal modo que se possa considerar que os leitores entenderam um texto quando eles são capazes de encontrar uma configuração de hipóteses (esquemas) que ofereça uma representação coerente para os vários aspectos do texto. Caso o leitor não consiga encontrar tal configuração, o texto parecerá desconexo e incompreensível.

Além disso, segundo Rumelhart (1980) os esquemas são como teorias em outro aspecto importante. Uma vez que uma teoria obtenha sucesso nas previsões que faz sobre os eventos, ela pode tornar-se fonte de previsões sobre eventos não observados. Usamos nossas teorias para fazer inferências com alguma segurança acerca daqueles eventos não observados. Assim acontece com os esquemas. Nós não precisamos observar todos os aspectos de uma situação antes de assumirmos que uma configuração particular do esquema oferece uma descrição satisfatória para a situação. Uma vez que se tenha aceitado uma configuração do esquema, o esquema por ele mesmo provê uma série de detalhes que vai além das observações.

O próprio autor reconhece duas inadequações nas analogias apresentadas acima. Em primeiro lugar, peças teatrais e teorias são passivas. Já os esquemas são *processos ativos*. Em segundo lugar, a relação entre uma teoria e suas subteorias constitutivas ou entre uma peça e os atos que a constituem não são sempre evidentes. Os esquemas, por outro lado, têm uma estrutura constituinte bem definida.

Para resolver esses problemas, Rumelhart (1980) acrescenta que os esquemas podem ser comparados a procedimentos e lista algumas características dos esquemas:

- a) esquemas têm variáveis;
- b) um esquema pode ser encaixado em outro;
- c) esquemas representam o conhecimento em todos os níveis de abstração;
- d) esquemas são mais abrangentes que definições;
- e) os esquemas são processos ativos;
- f) esquemas são padrões de reconhecimento cujo processamento é auxiliado pela avaliação acerca de sua adequação aos dados que estão sendo processados.

Como se pode perceber, os esquemas não são estruturas fixas e rígidas, pré-existentes na mente. Ao contrário, os esquemas são concebidos como estruturas flexíveis e dinâmicas, que estão em constante reestruturação, de acordo com as informações que vão sendo processadas no decorrer das várias atividades cognitivas que as pessoas realizam.

Considerados desta forma, os esquemas são unidades chave do processo de compreensão, que permitem ao leitor fazer previsões ou inferências sobre partes do texto que não são explicitamente apresentadas. Por exemplo, ao ler que alguém dirigiu quatro horas para visitar um amigo, o leitor pode prever a utilização de um automóvel sem que a palavra “automóvel” tenha sido mencionada, ou ainda, pode prever que os dois amigos moram em lugares distantes, embora nenhum dado a respeito da distância tenha sido mencionado. Assim, Durkin (1980 apud Pitts e Thompson 1984, p.

427) afirma que “a compreensão é um processo que tanto depende de esquemas como os desenvolve”.

Pode-se perceber, então, que os esquemas desempenham um papel importante tanto no processo inferencial, quanto no processo de compreensão da leitura. Isso se deve ao fato de explicarem de maneira satisfatória não só como acessamos inúmeras informações durante a leitura, mas principalmente como estas informações são armazenadas e organizadas na memória.

A forma como o conhecimento de mundo está armazenado na mente recebe, além do nome de *esquemas*, outras denominações diferentes por parte dos pesquisadores que tomam a cognição humana como objeto de estudo: *frames*, *scripts*, *cenários*, *modelos mentais*, *modelos episódicos ou de situação*, etc. Esses modelos podem caracterizados como “estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e servem de base aos processos conceituais” (Koch, 2004, p. 23).

Rumelhart (1980) mostra-se cauteloso em considerar esses termos sinônimos, embora reconheça que eles sejam inter-relacionados. O motivo da cautela é, segundo o autor, o fato de que diferentes autores têm coisas diferentes em mente quando usam cada um desses termos. Não obstante esta ressalva, não nos deteremos nas distinções entre esses conceitos, pois julgamos que isso não é necessário no âmbito desse trabalho, de modo que usaremos preferencialmente o termo *esquema*.

Van Dijk (1994b), tomando como ponto de partida a noção de “modelos mentais”, expressão que, como foi afirmado acima, é análoga ao conceito de *esquema*, observa que tais modelos têm sido definidos como representações na memória episódica de situações, atos ou eventos falados ou pensados, observados ou vividos por atores humanos, ou seja, são *experiências* humanas. A função que esses modelos mentais (ou estruturas) desempenham na cognição humana é fornecer elementos para que as pessoas possam compreender de maneira rápida e eficiente os eventos da vida diária. Em relação ao processamento textual, esses modelos desempenham um papel crucial no estabelecimento da base referencial necessária para o

processamento da anáfora e de outros fenômenos de coerência, daí sua relevância para os estudos acerca da compreensão do texto.

Para van Dijk (1994b), um elemento ausente em muitas teorias dos modelos mentais até agora é sua dimensão avaliativa, pois as pessoas não apenas constroem e usam modelos de eventos com o objetivo de representar seu conhecimento sobre tais eventos, mas também com o objetivo de representar suas *opiniões* sobre eles. Além de um modelo de festa, de acidente de carro, ou de guerra, as pessoas têm também uma *avaliação pessoal* sobre os episódios, isto é, pode-se esperar que esse modelo também inclua alguma informação sobre se elas gostam ou não do evento, ou de algum aspecto do evento. O mesmo pode ser verdade para muitas outras opiniões, e possivelmente até mesmo para as emoções associadas com um evento.

Assim, os modelos (modelos mentais ou esquemas) são constituídos não só pelo conhecimento episódico de eventos associado com o conhecimento partilhado geral e socialmente, mas também pelas opiniões que são ligadas à cognição social, isto é, às estruturas de opinião partilhadas socialmente, tais como atitudes, ideologias, normas e valores.

Embora a cognição e as representações humanas em geral tenham um caráter individual, em sua maioria, há um aspecto social nesses processos que não pode ser negligenciado. Por isso, van Dijk (1992b) defende a tese de que as representações que temos em nossas mentes são assumidas para agirem como uma “interface” necessária entre as interações de micronível e textos e falas individuais, por um lado, e macroestruturas sociais, por outro.

Segundo van Dijk (1992b), os modelos que temos em nossas mentes são subjetivos e únicos. Eles representam o conhecimento e as opiniões que os atores sociais ou os indivíduos têm acerca de um episódio. Assim, durante a compreensão do discurso, velhos modelos sobre o mesmo episódio podem ser ativados e atualizados, ou novos modelos podem ser formados.

Segundo Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), a interação entre representação mental e produção de inferências tem dois aspectos importantes. Por um lado, a produção de inferências é

influenciada pela representação mental já construída. Por outro lado, a representação mental emergente resulta, mesmo que parcialmente, das inferências anteriormente produzidas.

A relação entre as representações mentais e as inferências, segundo Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), pode ser vista de duas maneiras diferentes, em relação ao papel das inferências. Para os pesquisadores que defendem modelos proposicionais (Kintsch e van Dijk, 1978, por exemplo), as inferências servem principalmente para preencher vazios de coerência no texto. Quando as proposições de um texto não estão diretamente relacionadas, inferências devem ser feitas para o preenchimento destas lacunas.

Já os pesquisadores mais próximos da teoria dos modelos mentais consideram que a produção de inferências é um processo menos dependente do texto. Warren, Nicholas e Trabasso (1979 apud Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985), por exemplo, consideram que o leitor e o ouvinte, partindo da proposição em foco, colocam questões sobre o texto já processado. No caso de uma narrativa, as questões poderiam ser *quem, o quê, quando, onde, por quê*, ou *como* relacionar o evento mencionado no texto a eventos precedentes. Aqui, as inferências são nada mais que as respostas do leitor ou ouvinte às questões feitas por ele mesmo.

Collins, Brown e Larkin (1980) partem do pressuposto de que o desenvolvimento das representações mentais contém espaços em branco, que são preenchidos por inferências durante a compreensão do discurso. As inferências, nesse caso, não são apenas significados alocados nas lacunas de coerência do texto, mas também processos de extensão e conclusão das estruturas de conhecimento já existentes.

Garrod (1985) sugere que a aplicação de modelos mentais durante o processamento do discurso não só restringe o número de inferências, como também otimiza a computação das informações que vão sendo processadas.

Assim, percebemos que há uma íntima relação entre a construção de modelos mentais e esquemas (que organizam a infinidade de “dados” que temos na memória) e a construção de inferências. Os esquemas tanto favorecem como restringem determinadas inferências. Do mesmo modo, as inferências podem

tanto direcionar a escolha de determinado esquema a ser usado, como também excluir um determinado esquema do universo interpretativo de um dado texto.

1.5 A leitura do texto literário

O texto literário, além de seu caráter metafórico que compartilha com textos não-literários, apresenta algumas características que influenciam o modo como ele é apreendido no processo de leitura e que o torna apropriado ao nosso tipo de pesquisa.

Segundo Silva (1976), a autonomia semântica da linguagem literária decorre do poder que ela tem de organizar e estruturar mundos expressivos inteiros. Embora a função referencial que atua no discurso literário seja diferente daquela que atua na linguagem comum, o discurso literário não prescinde completamente do sistema de referências usualmente estabelecido no uso comum, pois é sobre esse que aquele se apoia para construir seu mundo de referências.

Com relação à especificidade do texto literário (em contraposição aos textos *pragmáticos*), abraçamos algumas teses gerais defendidas pelos teóricos da *Estética da Recepção*²⁰, em especial Wolfgang Iser, que afirma que “textos ficcionais constituem seu próprio objeto e não copiam objetos já dados” (Iser, 1996, p. 57).

Iser (1996; 1999) chamou a atenção para o fato de que o texto ficcional pressupõe uma série de normas, conceitos e esquemas,

²⁰ A *Estética da Recepção* é uma corrente da teoria da literatura que buscou trazer o leitor ao centro da pesquisa recepcional. Mas seu objetivo não foi apenas focalizar um dos pólos da experiência estética – o leitor, no caso – mas realizar uma mudança paradigmática, a partir da qual não se buscassem “interpretações corretas”. O que a estética da recepção pretendia era compreender as condições de formações diferentes de sentido, realizadas sobre um dado texto, por leitores que estão de posse de disposições recepcionais mediadas por condições históricas distintas. Com isso a Estética da Recepção rejeita uma interpretação imanentista do texto e o coloca como um dos pólos do processo que se estabelece na tríade *autor – texto – leitor*. Podem, grosso modo, ser incluídos entre os teóricos da estética da recepção Hans Robert Jauss, Hans Ulrich Gumbrecht, Karlheinz Stierle, Stanley Fish e Wolfgang Iser, entre outros.

que ultrapassam o mundo ficcional e apontam para o mundo da experiência. Segundo Iser, “mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la” (op. cit., p. 11).

Nesse sentido,

a seleção, a partir da qual se constrói o texto literário, possui o caráter de acontecimento, e isso porque ele, ao intervir em uma determinada organização, elimina sua referência. Toda transformação da referência é um acontecimento, porque agora os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação. (op. cit., p. 11)

Assim, conforme assinala Iser, o caráter de acontecimento do texto literário se origina da *seleção* e da *combinação* do que se comunica ao leitor. Na seleção, a *referência* à realidade se rompe. E na combinação, os limites *semânticos* do léxico são ultrapassados. Seguindo esta linha de raciocínio, Iser não considera o texto como um “documento sobre algo que existe – seja qual for sua forma –, mas sim como uma reformulação de uma realidade já formulada” (op.cit., p. 16). É por meio desta reformulação que advém algo ao mundo que antes nele não existia.

Com relação à leitura, aspecto da teoria que mais nos interessa aqui, Iser (1996) defende que no processo da leitura se realiza a interação entre a estrutura da obra e seu receptor, de modo que o estudo de uma obra literária não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, mas, na mesma medida, aos *atos de apreensão*, pois a obra não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização pelo leitor. A obra é mais do que o texto, pois é só na concretização – que sofre a influência das disposições do leitor – que ela se atualiza (Iser, 1996). Já que o texto e o leitor formam dois pólos de uma relação, o centro da investigação da leitura reside exatamente nesta relação, de tal modo que, isolar os pólos significaria a redução da obra à técnica de representação do texto ou

à psicologia do leitor. O que eliminaria justamente o processo que se pretende analisar.

Nesse sentido, Iser (1996), defendendo-se da crítica de que a teoria do efeito estético por ele proposta sacrificaria o texto à arbitrariedade subjetiva da compreensão, admite que os atos de apreensão de um texto são orientados pelas estruturas do texto, embora não completamente controlados por elas. O texto literário estrutura de antemão os resultados produzidos a partir dele, de modo que na fase de realização, o receptor os atualiza de acordo com seus próprios princípios de seleção.

Iser (1996) se pergunta por que dois leitores, ao lerem o mesmo texto, estando, assim, guiados pela mesma estrutura objetiva constituída no texto, podem chegar a interpretações diferentes, por vezes contraditórias. Utilizando-se da teoria por ele proposta, responde que isso se dá pelo fato de o texto conter instruções intersubjetivas para a produção de seu sentido, mas em cuja aplicação interfere uma grande variedade de vivências e, por conseguinte, de avaliações diferentes.

É importante observar que Iser tenta conciliar o elemento objetivo e o subjetivo do texto. Para isso, propõe que a estrutura do texto literário apresenta um aspecto duplo: é estrutura verbal (elemento objetivo) e afetiva (elemento subjetivo) ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação do leitor e impede a arbitrariedade, enquanto o afetivo é o cumprimento do que é pré-estruturado verbalmente no texto (Iser, 1996).

Assim, Iser propõe uma nova categoria de análise do texto, à qual chama de *leitor implícito* (e que Eco, 2002 chama de leitor-modelo²¹). O leitor implícito, fundado na estrutura do próprio texto e não em um substrato empírico, é uma estrutura que antecipa a

²¹ “O Leitor-Modelo constitui um conjunto de *condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (Eco, 2002, p. 45). Eco refere-se a condições de êxito no sentido que Austin (1962) e Searle (1969) dão a esta expressão. O leitor-modelo de Eco é, juntamente com o autor modelo, uma estratégia textual. Iser, ao contrário de Eco, silencia com relação ao autor. No entanto, poderíamos afirmar, fazendo uma analogia à ideia de autor modelo, que há no texto não só a figura do leitor implícito, mas também do “autor implícito”, que pode ser recuperado a partir do texto.

presença do leitor empírico (que Iser chama de *receptor*), e que obriga esse [o leitor empírico] a seguir determinados caminhos interpretativos e a evitar outros, sob pena de não compreender o texto lido.

Ao lado do caráter estruturante do texto, Iser aponta também os elementos de indeterminação – que, embora se acentuem no texto literário, não são exclusivos dele – como condição para que o leitor participe da constituição do sentido. São esses elementos de indeterminação que permitem certo espectro de realização, que não é aleatória e segue indicações presentes no texto. Assim, para Iser:

As perspectivas do texto visam certamente a um ponto comum de referências e assumem assim o caráter de instruções; o ponto comum de referências, no entanto, não é dado enquanto tal e deve ser por isso imaginado. É nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo. O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se atualizará. (Iser, 1996, p. 75).

Com isso, a constituição do sentido pelo leitor é, fundamentalmente, uma atividade criadora, que consiste no preenchimento dos vazios e indeterminações criados pelo texto, dos quais a capacidade imaginativa do leitor se apodera. No entanto, esse preenchimento baseia-se, em alguma medida, na rede de orientação de sua experiência. Dessa forma, por mais que o produtor da ficção se afaste da representação da realidade, não pode, assim como seu receptor, ultrapassar o horizonte de sua experiência.

Pode-se afirmar que, para Iser, a fonte de autoridade da interpretação é tanto o texto como o leitor. Trata-se de uma construção, na qual o texto busca designar instruções para a produção de um significado e o leitor produz o seu próprio significado. Já o sentido do texto é algo produzido por um processo de interação entre as duas partes (texto e leitor) independentes. O papel do texto é designar orientações para a produção de um sentido, que no caso da literatura é o objeto estético. O papel do leitor é seguir tais

instruções ou orientações e produzir o seu significado. “Sentido” não representa algo, é um acontecimento. A experiência da leitura não se dá apenas pelo texto em si nem só pela subjetividade do leitor, pois é a junção desses dois fatores que permite o processo de construção de sentidos.

Ainda sobre a relação entre autor, texto e leitor, são esclarecedoras as ideias que Umberto Eco (2002) propõe:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e o deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu. [...] Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (op. cit., p. 37).

É importante observar que Eco conclui o trecho acima afirmando que *todo texto* (e não apenas alguns textos) pressupõe alguém que o interprete. E é em função do grau de abertura às interpretações possíveis que o destinatário – o Leitor-Modelo – é previsto.

Ao contrário da comunicação escrita, na comunicação face a face, a cooperação textual baseada na competência contextual e na interação entre os sujeitos é constantemente atualizada, já que toda a atividade – não só a linguística – desenvolvida pelos sujeitos da comunicação é semiotizada, de modo que desde gestos até expressões faciais se tornam significativos. No entanto, o mesmo não ocorre na escrita, já que nesta há a complicação de, geralmente, não haver relação espaço-temporal entre os envolvidos no ato comunicativo. Dessa forma, o produtor deve prever um Leitor-Modelo, com uma série de habilidades cooperativas que lhe permitam “andar” pe-

los mesmos caminhos interpretativos nos quais “andou” o autor no percurso gerativo do texto.

Na verdade, segundo Eco, prever o Leitor-Modelo “não significa somente ‘esperar’ que ele exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la” (Eco, 2002, p. 40).

Ao traçar a distinção entre textos “abertos” e textos “fechados”, Eco afirma que nos textos abertos o que o autor tentará em sua estratégia de facção do texto é escrevê-lo de tal forma que, por maior que seja o número de interpretações possíveis, uma ecoe a outra, de modo que não se excluam, mas antes se reforcem mutuamente.

E um texto outra coisa não é senão a estratégia que constitui o universo das suas interpretações legítimas – se não “legítimas”. Qualquer outra decisão de usar livremente um texto corresponde à decisão de ampliar o universo do discurso. (op. cit., p. 44).

Embora se postule nesta pesquisa o papel ativo do leitor como premissa básica, não se pode dizer que o processo de construção do significado do texto é totalmente livre. Há restrições que impõem limites ao leitor. (veja, por exemplo, Possenti, 1990; Chartier, 2001 [apud Ferreira e Dias, 2004, p. 446]; Eco, 2002; Iser, 1996).

O PAPEL DA METÁFORA NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Uma categoria importante para a compreensão de textos, especialmente de textos literários, é a noção de metáfora. Embora ela ocorra em todos os usos da língua, no texto literário ela é particularmente importante pelo fato de acentuar o caráter polissêmico da linguagem.

Eco (2000), ao discorrer sobre a metáfora, afirma que ela “não institui uma relação de comparação entre os referentes, e sim de identidade sêmica entre os conteúdos das expressões, e só de modo mediato pode referir-se ao modo pelo qual consideramos os

referentes”. A metáfora trabalha, assim, sobre uma similaridade entre os *interpretantes*²² (funções sógnicas que descrevem o conteúdo de outras funções sógnicas). E esta similaridade ocorre entre propriedades de dois sememas, não entre dois objetos empíricos. Baseado na tese de que ocorre uma “escolha” de algumas propriedades no processo metafórico, Eco (2000) afirma que a metáfora não descobre, mas *constrói a similaridade*.

Na verdade, segundo Eco, a metáfora é uma interação de conteúdos de duas expressões colocadas *in praesentia*, de tal forma que, quando dizemos “o homem é lobo do homem”, a análise da metáfora se dá a partir da descrição do conteúdo em termos de componentes semânticos.

Segundo Eco, as metáforas, embora sejam elaboradas a partir de sua correspondência mesmo que parcial com a referência “literal”, têm o poder de nos tornar capazes de ver aspectos da realidade que a produção mesma da metáfora ajuda a constituir. “O que não é, porém, de espantar se pensarmos que o mundo é indubitavelmente o mundo sob uma certa descrição e um mundo visto dentro de uma certa perspectiva” (Black, 1972 apud Eco, 2000, p. 121).

A metáfora não diz respeito nem aos referentes do mundo real nem ao universo doxástico dos mundos possíveis. O que resta, então, é a tese de que a metáfora lida com algo que concerne à nossa experiência interior do mundo, e aos nossos processos emotivos. Não que a metáfora, uma vez interpretada, produza uma resposta emotiva e passional. É o percurso gerativo que está em questão para Eco, pois, segundo ele, “as metáforas criativas nascem de um choque

²² Peirce (1895), citado por Eco (2002, p. 13), define *interpretante* da seguinte maneira: “um signo está *para* alguma coisa com vistas à ideia que produz ou modifica ... Aquilo para que está é chamado seu *objeto*; o que veicula, seu *significado*; e a ideia a que dá origem, seu *interpretante*”. Em outro texto, Peirce (1897), também citado por Eco (2002, p. 14), define o interpretante do seguinte modo: “Um signo ou *representâmen*, é alguma coisa que está para alguém em lugar de alguma coisa em qualquer relação ou capacidade. Isso se endereça a alguém, ou seja, cria na mente daquela pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido. O signo que é criado eu o chamo de *interpretante* do primeiro signo. Este signo está para alguma coisa, o próprio *objeto*. Ele está para aquele objeto, não sob todos os aspectos, mas com referência a uma espécie de ideia, que então chamei de *ground* da representação”

perceptivo, de um ato de intencionalamento do mundo que precede o trabalho linguístico e o motiva” (Eco, 2000, p. 122).

Dessa forma, a interpretação metafórica depende de uma decisão quanto à intenção do falante. Não obstante a interpretação metafórica nascer da interação entre um intérprete e um texto metafórico, o resultado dessa interpretação é permitido tanto pela natureza do texto quanto pelo quadro geral dos conhecimentos enciclopédicos de uma certa cultura e, em princípio, não lida com as intenções do falante. “Um intérprete pode tomar a decisão de considerar metafórico qualquer enunciado, desde que sua competência enciclopédica lho permita” (Eco, 2000, p. 123). Mesmo assim, a legitimação de uma interpretação só pode ser dada pelo contexto geral no qual o enunciado aparece e não apenas pela competência enciclopédica do intérprete. Nesse sentido, é a conjunção do texto com a enciclopédia pressuposta por este que propõe ao leitor-modelo o que uma estratégia textual sugere (Eco, 2000).

Sintetizando, Eco afirma que a metáfora não é necessariamente um fenômeno intencional, pois, ela “é um fenômeno conotativo em razão de seu mecanismo semiótico, que atua dentro de uma dada língua, num dado momento de sua evolução, e não em razão das intenções do locutor” (Eco, 2000, p. 126).

Ainda, segundo Eco, a interpretação metafórica (assim como a descoberta científica e o discurso teológico) se inscreve sob o gênero do raciocínio por analogia, pois, na interpretação metafórica “escolhem-se certos traços pertinentes sobre os quais operar e o modelo possui apenas as propriedades que lhe foram atribuídas por convenção linguística” (Eco, 2000, p. 126).

Embora a interpretação metafórica busque leis válidas para contextos discursivos (e não leis para mundos, como ocorre com a descoberta científica), toda metáfora bem realizada pressupõe um contexto de referência e de releitura, muito amplo.

Isso não nega, contudo, o fato de algumas metáforas funcionarem bem num dado universo cultural e intertextual, mas serem inconcebíveis num universo diferente. A metáfora obriga a que nos interroguemos sobre o universo da intertextualidade e, ao mesmo tempo, torna ambíguo e multiinterpretável o contexto (Eco, 2000, p. 128).

A respeito da relação que se estabelece entre nosso sistema conceptual e metáfora, Lakoff e Johnson (2002, p. 45), cujas ideias sintetizam a posição de pesquisadores da linguística cognitiva, afirmam que “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”.

A posição desses autores é sintetizada por Lima, Gibbs Jr. e Françoso (2001, p. 108) da seguinte forma:

O homem não usa frequentemente metáforas para se comunicar apenas porque elas ornamentam o discurso ou substituem algo que não se sabe como definir em linguagem literal, mas principalmente porque o sistema conceitual humano é em grande parte estruturado de forma metafórica. As metáforas presentes na língua são uma manifestação da maneira como entendemos e conceitualizamos determinados conceitos. Trata-se de uma operação cognitiva, na qual empregamos um domínio experiencial mais concreto, estreitamente ligado à experiência com nosso próprio corpo e o mundo em que vivemos, para compreender/conceitualizar um domínio mais abstrato, cuja natureza da experiência humana não permite uma representação direta.

Podemos, então, tomar como exemplo o conto usado em nossa pesquisa e afirmar que ele faz com que vejamos a vida como um dilema entre a vontade natural que temos de nos verticalizar, – voar, se quisermos manter a metáfora do conto – e a necessidade de mantermos os “pés no chão” – o que é uma metáfora presente em nossa cultura, para referir-se à necessidade de mantermos uma certa racionalidade em nossos pensamentos e ações.

A relação que podemos apreender das ideias acima é que a metáfora nasce de uma ação criativa do produtor do texto, enquanto sua interpretação é fruto da capacidade inferencial do leitor/ouvinte. Nesse sentido, metáfora e inferência se complementam no ato comunicativo.

LEITURA E PROCESSOS INFERENCIAIS

É possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente – e a colaboração do leitor se baseia nesse princípio –, mas não se pode fazê-los dizer o contrário do que disseram. (Eco, 2002, p. 98)

2.1 Introdução

Vários pesquisadores da área de leitura reconhecem que a habilidade de produzir inferências está intimamente ligada ao processamento do texto (Colomer e Camps 2002; Kleiman 1989a, 1989b, 1992; Rumelhart 1980; van Dijk e Kintsch, 1983). Colomer e Camps (2002, p. 37) afirmam, inclusive, que a primeira etapa do processo de leitura é a *formulação de hipóteses*, durante a qual “a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferida, ou seja, é necessário lançar hipóteses também sobre a informação não-explicita”. Ainda, segundo estas autoras, o processo inferencial realizado durante na leitura pode tanto preencher vazios de informação como conectar informações mais explícitas linguisticamente.

Assim, partindo do pressuposto que o processo inferencial é essencial à leitura fluente, constituindo-se, inclusive, como uma

característica desta, vamos buscar, a partir das pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o assunto, estabelecer um conceito de inferência, bem como seus principais tipos. Por isso, apresentaremos uma revisão dos principais trabalhos realizados sobre o tema.

Antes, porém, de discutirmos o conceito de inferência e sua tipologia, é necessário atentar para um fator que influencia não só a geração de inferências, mas também o processo da leitura como um todo: o *objetivo* da leitura. Assumimos que as inferências geradas são fortemente influenciadas pelo objetivo da leitura. Baseamo-nos, para assumirmos tal posição, em alguns estudos sobre o assunto que chegaram à conclusão de que os objetivos de leitura tendem a desencadear diferenças na quantidade e nos tipos de inferências geradas.

2.2 Os objetivos da leitura e a geração de inferências

Kleiman (1989a) indica que a capacidade de processamento é afetada sobremaneira pelo objetivo estabelecido para a leitura, de tal modo que objetivos diferentes para um mesmo texto resultam também em diferentes níveis de memorização.

Segundo Coscarelli (2003), os objetivos do leitor também auxiliam na aplicação dos conhecimentos esquemáticos, já que ajudam a resolver o problema da escolha dos conceitos e esquemas adequados a uma determinada atividade de leitura, de modo que os objetivos são importantes na seleção dos elementos que comporão os esquemas mentais, e se refletem, desta forma, nas inferências que serão produzidas no processo de compreensão do texto.

Broek et al. (2001) investigaram os efeitos dos objetivos de leitura na geração de inferências e na memorização de textos. Seu propósito era verificar se diferentes objetivos de leitura levariam os leitores a fazerem diferentes inferências (tanto em número quanto em tipos). Os autores fizeram um experimento no qual os participantes, divididos em dois grupos, deveriam responder a perguntas durante a leitura dos textos (procedimento de “pensar em voz alta” / *think aloud*). Um grupo tinha como objetivo *estudar* o

texto, o outro grupo deveria ler apenas para *entretenimento*. Dessa forma, poder-se-ia perceber a quantidade e os tipos de inferências que seriam realizadas por cada grupo.

Broek et al. (2001) perceberam que, ao contrário de suas expectativas iniciais, os leitores com o objetivo de entretenimento tendiam mais a respostas de monitoramento da compreensão, enquanto aqueles que estudavam para um exame frequentemente parafraseavam ou repetiam informações do texto. Já as respostas *avaliativas* confirmaram as expectativas dos autores, que esperavam que elas fossem mais frequentes no grupo que lia para entretenimento. Quanto às respostas *afetivas*, não houve diferenças entre as respostas dos dois grupos.

2.3 O que é inferência?

Conforme aponta Coscarelli (2003), embora a noção de inferência seja de extrema importância para os estudos relacionados com a compreensão de textos (Vidal Abarca e Martinez Rico, 2003; Marcuschi, s/d; Kleiman, 1989a), esse conceito geralmente não é bem definido, pois cada pesquisador (ou grupo de pesquisadores) o define de maneira distinta, de acordo com o tipo de pesquisa e de dados que estão sendo analisados. Dessa forma, o termo *inferência* tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos.

Ilustrativa de uma tendência generalista é a definição elaborada por McKoon e Ratcliff (1992, p. 440): “uma inferência é definida como alguma peça de informação que não é explicitamente afirmada em um texto”¹. Esses autores explicam ainda que:

¹ “*Inference* is defined as any piece of information that is not explicitly stated in a text”.

Uma inferência seria a codificação da relação entre um pronome e seu referente ou entre duas instâncias de uma mesma palavra como referindo ao mesmo conceito. Seria também uma inferência computar 2 como o referente *do número que é quatro menos o produto de três vezes dois* ou combinar as dicas de um livro de mistério para encontrar o assassino² (op. cit., p. 440, grifo dos autores).

De acordo com McKoon e Ratcliff (1992), ao se definir *inferência* desta maneira geral, enfatizam-se os diferentes graus de processamento necessários para se produzirem diferentes inferências. Esta definição, como os próprios autores reconhecem, inclui uma série bastante ampla de fenômenos envolvidos na leitura, já que engloba desde as inferências relativamente simples até as mais complexas, desde as inferências elaborativas e inferências que acrescentam novos conceitos ao texto até aquelas que apenas conectam partes do texto.

Contudo, definir inferência de uma maneira tão abrangente é problemático para a caracterização do fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, o que torna o conceito pouco explanatório.

Antes de propormos um conceito de inferência, mostraremos que, embora os pesquisadores das áreas de psicolinguística, psicologia cognitiva e linguística, concordem que uma característica do processo inferencial refira-se à *adição de informações ao texto feita pelo leitor ou ouvinte*, há ainda uma heterogeneidade de definições de inferência, conforme se pode perceber nas inúmeras citações que indicamos a seguir.

1. Para McLeod (1977 apud Coscarelli, 2003, p. 31),

² “Would be an inference to encode the relation between a pronoun and its referent or to encode two instances of same word as referring to the same concept. It would also be an inference to compute 2 as the referent *of the number that is four less than the product of three times two* or combine the clues of a mystery novel to give the murderer.”

inferências são informações cognitivamente geradas com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido previamente estabelecidas.

2. Já para Frederiksen (1977 apud Coscarelli 2003, p. 31),

inferências ocorrem sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais.

3. Page e Thomas (1977 apud Pitts e Thompson 1984, p. 427) definem a compreensão inferencial como “o processo de obter julgamento lógico [com respeito à informação textual implícita] de uma dada premissa ou de dados observados”³.

4. Beaugrande e Dressler (1981 apud Koch e Travaglia, 1989, p. 70) vêem as inferências como operações que consistem em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e descontinuidades em um mundo textual. Para esses autores, o processo inferencial busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

5. Já Brown e Yule (1983, p. 256) tratam a noção de inferência como “aquele processo pelo qual o leitor (ouvinte) deve ir do sentido literal do que está escrito (ou dito) ao que o escritor (falante) pretendeu transmitir”⁴. As inferências seriam, assim, conexões que as pessoas fazem quando tentam interpretar a intenção do autor do texto que ouvem ou lêem.

³ “The process of obtaining logical judgment [regarding implicit text information] from a given premise or from observed data”

⁴ “That process which the reader (hearer) must go through to get from the literal meaning of what is written (or said) to what the writer (speaker) intended to convey”.

6. Para Goodman (1985, p. 833), “inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, informação que é necessária, mas não conhecida⁵”.

7. Outros pesquisadores que tratam do problema da inferência são Rickheit, Schnotz e Strohner (1985). Segundo esses autores “uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto”⁶ (Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985, p. 8)

8. Morrow (1990, p. 123, *apud* Coscarelli, 2003, p. 33), assevera:

Estamos interessados em como os leitores vão além da informação explicitamente mencionada para compreender narrativas. Para isso, os leitores têm de fazer inferências, isto é, eles ativam e usam informações implícitas, mas que não foram mencionadas para compreender a narrativa.

9. Yekovich et al. (1990 *apud* Coscarelli, 2003, p. 33), afirmam:

Inferências são informações não explícitas no input. ... Geralmente acredita-se que as inferências sejam o resultado de processos cognitivos que tomam um conjunto de informações, integram os elementos dele e produzem uma ou mais informações novas não dadas explicitamente no input.

10. Segundo Shiro (1994), “as inferências são entendidas como a informação que é necessariamente acrescentada à informação textual, com o objetivo de criar significado novo”⁷ (Shiro, 1994, p. 167). Assim, segundo a autora, um mundo textual coerente vai

⁵ “Inference is a general strategy of guessing, on the basis of what is known, what information is needed but is not known”.

⁶ “An inference is the generation of new semantic information from old semantic information in given context”.

⁷ “Inferences are understood as information that is necessarily added to textual information in order to create new meaning”

sendo formado pela combinação da informação textual com as inferências.

11. Dell'Isola (2001, p. 44), fundamentando-se em Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), afirma que:

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais.

Embora haja uma variedade de definições, é importante observar que todas elas se referem a duas características básicas das inferências que são: (i) o acréscimo de informação ao texto (exemplos: definições 1, 2, 6, 7, 8, 10 e 11) e/ou (ii) inferência considerada como a conexão de partes do texto, com o objetivo de preencher lacunas de coerência (3, 4, 5, 9, 11).

Não obstante estas definições terem esses elementos em comum, é necessário fazermos algumas críticas a outros elementos mencionados nas definições acima para delimitarmos melhor o conceito em pauta. Em primeiro lugar, é necessário enfatizar que as inferências são processos que os leitores/ouvintes realizam durante a compreensão e não são, como sugerem as definições de McLeod (1977) e Yekovich et al. (1990), informações já presentes no texto.

Outro aspecto que queremos salientar é que, embora estejamos investigando o processo inferencial realizado a partir de um texto escrito, partimos do pressuposto de que o processo inferencial se dá tanto na compreensão do texto escrito quanto do texto oral, o que torna algumas definições acima limitadas por condicionarem a produção de inferências ao texto escrito (McLeod, 1977; Dell'Isola, 2001 e Morrow, 1990).

Também não se pode restringir a noção de inferência às relações lógicas que se estabelecem entre proposições de um texto, como o fazem Page e Thomas (1977). Tal restrição limitaria a investigação do processo de inferenciação à análise dos processos lógicos.

Já a definição de inferência proposta por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), conforme aponta Koch (1993), tem a vantagem de salientar um aspecto importante do processo inferencial, que é a relação interativa que se estabelece entre texto e contexto, o que permite distinguir as *inferências psicolinguísticas*, que são altamente dependentes do contexto, das *inferências lógicas*, que são as mesmas em qualquer contexto.

Shiro (1994), assim como Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), entende que as inferências não se identificam com as informações textuais e não estão presentes na materialidade do texto, embora o texto só possa tomar forma na mente do leitor pela conjunção das inferências com as informações textuais. Daí concluir-se que o processo inferencial faz parte do processo de leitura. Segundo a autora, o texto é apenas um *input* para o leitor produzir inferências e é esse *input* que deve ser investigado pelo analista.

Embora o *input* textual possa ser considerado importante na geração de inferências, não é ele que as determina. Nesse sentido pode-se concordar com Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) e Garrod (1985), quando esses autores afirmam que alguns processos considerados como inferenciais a partir das definições acima são apenas casos de decodificação, como acontece, por exemplo, no caso das relações anafóricas⁸. Ainda, segundo esses autores, também

⁸ Marcuschi (2005, p. 55), ao estabelecer a distinção entre *anáfora direta (AD)* e *anáfora indireta (AI)*, observa que “na sua essência, a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de *clonagem referencial*.” Daí porque este autor, em outro trabalho (Marcuschi, s/d), inclui as sequências anafóricas (pronominais e nominais) entre os fenômenos inferenciais. No entanto, somos propensos a rejeitar que a anáfora direta seja incluída entre os processos inferenciais, pois, na concepção que adotamos aqui, o processo inferencial tem como característica essencial a geração de uma informação semântica a partir de outra informação semântica. Isso acontece, a nosso ver, apenas no caso da anáfora indireta e não na anáfora direta, já que esta última possibilita a geração de uma informação semântica a partir de uma informação *não semântica*. Silva (2004, p.

são excluídas do processo inferencial as identificações de palavras a partir do recurso *top-down*, já que isso seria apenas um caso de obtenção de informação não-semântica a partir de informação semântica.

Assim, conforme Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), na passagem “João encontrou Maria. Ele estava feliz em vê-la” não se pode classificar como inferência a ocorrência anafórica dos pronomes “Ele” e “ela”, que apontam “João” e “Maria”, respectivamente, pois, embora alguns autores chamem esta ocorrência de “inferência pronominal” (por exemplo, Warren, Nicholas & Trabasso, 1979), segundo Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), estamos lidando aqui com certos processos automáticos que usualmente acontecem de forma inconsciente, pois o leitor não sente que está indo além da informação dada no texto atual. Segundo Garrod (1985), não deveríamos incluir esse processo de referência automática no conceito de inferência, já que, na verdade, teríamos apenas o que ele chama de “pseudo-inferências” e não “verdadeiras inferências”, conforme será explicado mais adiante.

Diante das dificuldades levantadas para se estabelecer um conceito de inferência que tenha poder explanatório adequado para as pesquisas sobre o assunto, Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 7-8) propõem que o processo de compreensão do discurso deve ser dividido nos seguintes sub-processos de geração de informação:

44), seguindo o postulado de Marcuschi, mencionado acima, afirma que todo leitor realiza inferências para interpretar qualquer tipo de anáfora, mas, aparentemente, segundo a autora, a anáfora conceitual (expressão sinônima de “anáfora indireta”, cf. Silva, 2004, p. 41) necessita de maiores cálculos inferenciais já que não retoma o seu antecedente e também não obedece à restrição morfológica. A própria autora sugere, em outro trecho que a anáfora direta *não* demandaria um trabalho inferencial por parte do leitor: “Devemos ressaltar que ao usar uma AC [anáfora conceitual] em um determinado texto, o autor não está cometendo um erro de concordância, mas está dando uma continuidade temática ao texto e acredita que o leitor é capaz de inferir o referente dessa anáfora, sendo capaz de compreender as relações estabelecidas entre as anáforas e seus antecedentes” (Silva, 2004, p. 46, grifo nosso). Ora, o que entendemos da citação acima é que quando da ocorrência da anáfora direta *não* é necessário que o leitor recorra a processos inferenciais para identificar o antecedente do anafórico, pois o referente retomado estaria presente na própria superfície linguística e não apenas na estrutura semântica acionada pelo texto.

- 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.

Segundo esses autores, a *informação semântica* pode ser constituída por palavras-conceito ou unidades semânticas maiores como proposições, modelos mentais, categorias da superestrutura. Já a informação *não-semântica* é a informação fonética ou gráfica. A razão da distinção entre processos semânticos e não-semânticos é que eles desempenham papéis diferentes na comunicação em termos de aquisição, atenção e memória. Veja por, exemplo a discussão acima sobre o conceito de esquemas e modelos mentais.

É a partir dessas ideias que esses autores chegam à definição genérica de inferência que mencionamos acima e que repetimos a seguir:

Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto. (Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985, p. 8).

Esta definição tem a vantagem de fundamentar-se na distinção entre decodificação, codificação e inferência, mencionada acima, além de incluir o contexto no processo inferencial. Por isso assumimos esta definição em nosso trabalho para investigarmos o processo de geração de informação semântica nova (não presente no texto fonte) a partir da informação semântica dada (presente no texto fonte).

Fazendo esta opção temos um primeiro problema pela frente, que é definir qual informação semântica pode ser considerada como *dada* no texto fonte e qual é acrescentada. Vamos tomar como presente no texto aquela informação que pode ser obtida a partir das proposições presentes no texto fonte.

Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 9) observam que o processo de produção de inferências pode ser analisado a partir de diversos pontos de vista. O primeiro é o ponto de vista

representacional, que “busca investigar os tipos de relações que existem entre a formação de inferências e a representação mental construída pelo ouvinte ou leitor durante a compreensão de um texto” (op. cit., p. 9). Já o segundo ponto de vista, o *procedural*, busca saber que tipos de processos ocorrem e quando esses processos ocorrem na geração de inferências. O terceiro, o ponto de vista *contextual*, investiga como os aspectos inferenciais da compreensão do discurso se relacionam a condições contextuais.

Destes três pontos de vista, os que mais nos interessam são o primeiro e o terceiro, pois buscamos analisar, a partir da observação dos recortes produzidos sobre o *corpus* (conjunto de textos produzidos por alunas, de nível universitário sobre um texto literário com o qual tiveram contato em três diferentes momentos), (i) como as inferências por elas produzidas encontram-se relacionadas com a representação mental construída durante o processo de compreensão do texto, e (ii) como as inferências por elas produzidas estão relacionadas com as condições contextuais, mais especificamente, seus contextos pessoais de vida.

Quanto à origem das informações utilizadas na geração de inferências, o trabalho de Garrod (1985) é esclarecedor. Ele afirma que os leitores utilizam informações de duas fontes para interpretar sentenças que fazem parte de um discurso: a primeira refere-se à informação dada na própria sentença, que determina o que pode ser descrito como o conteúdo proposicional expresso pela sentença; a segunda é obtida a partir da interpretação que o leitor faz do discurso como um todo (a partir de esquemas ou modelos mentais) e determina a importância da sentença no contexto em que aparece.

Para fundamentar a ideia de que a comunicação é eminentemente inferencial, Garrod (1985) faz uma distinção entre os dois tipos de inferências que, segundo ele, podem surgir no processamento da leitura: as *verdadeiras* e as *pseudo-inferências*⁹.

⁹ Os termos usados por Garrod não têm um sentido avaliativo, como se poderia pensar. As expressões “verdadeiras inferências” e “pseudo-inferências” têm por objetivo indicar o tipo de processamento cognitivo exigido por cada um desses dois tipos, como se verá logo a seguir.

Estas seriam as inferências diretas obtidas por meio de um modelo mental, enquanto aquelas, as verdadeiras inferências, seriam indiretas e obtidas por meio da aplicação de um esquema a premissas discretas. Segundo Garrod (1985), todas as pseudo-inferências estão disponíveis durante o processamento primário, que é quando ocorre o primeiro olhar para a sentença e uma rápida tomada de decisão, tendo, portanto, um processamento mais rápido. Já as verdadeiras inferências são obtidas durante o processamento secundário, e se caracterizam pelo fato de serem acionadas por falhas no processamento primário, podendo ser controladas pelo sujeito. Estas inferências demandam maior “trabalho mental”, tendo por isso um processamento mais demorado.

De acordo com Garrod (1985), o custo computacional das pseudo-inferências não é alto porque o que o leitor faz ao realizar as pseudo-inferências é apenas atualizar algo que já está na representação mental, de modo direto e rápido (e provavelmente, inconsciente). As verdadeiras inferências, que demandam a aplicação de um conjunto de regras de inferenciação a premissas discretas em um texto, só seriam realizadas quando da ocorrência de falhas no processamento primário – quando são feitas as pseudo-inferências. Isso explicaria porque o processo de compreensão de um texto pode ser realizado tão rapidamente, apesar da capacidade computacional limitada da mente.

Disso decorre, segundo Garrod, uma consequência bastante importante para a compreensão de textos, que tem a ver com a interação entre autor e leitor:

Talvez o mais importante seja que a riqueza de uma interpretação dependerá por fim da habilidade do leitor em construir um modelo apropriado do domínio textual. Isto dependerá tanto da habilidade do autor em direcionar seu leitor a formular um modelo satisfatório, como da habilidade do leitor para selecionar tal modelo satisfatório¹⁰. (Garrod, 1985, p. 179).

¹⁰ “Perhaps the most important is that the richness of any interpretation will ultimately depend upon the reader’s ability to construct an appropriate model of text domain.

Embora Garrod (1985) estabeleça a distinção entre os dois tipos de inferências, reconhece que, numa teoria que assume que os leitores interpretam os textos a partir de modelos mentais (ou de esquemas, como fazemos aqui), ambas as inferências têm aplicação, dependendo do modelo mental empregado e da situação particular. Embora julguemos importante a distinção entre os dois tipos de inferências, feita por Garrod, não tomaremos esses dois tipos de inferências como categorias de análise em nosso trabalho, já que nosso *corpus*, pelo modo como foi constituído, não nos dá elementos para tal distinção.

Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), também reconhecem que há uma relação entre representação mental e inferência. Segundo esses autores, na elaboração de representações mentais não importa se a informação processada é dada explicitamente ou se é inferida, pois de qualquer modo ela passará a fazer parte da representação mental do texto, mesmo que seja só inferida. E afirmam que “as inferências são, assim, uma parte importante do que é levado pelo texto” (op. cit., p. 13). Dessa forma, algumas inferências *fazem parte* do sentido do texto.

E dentro desta teoria das representações mentais, as inferências podem ter funções diferentes, dependendo da filiação teórica dos pesquisadores. Há, de um lado, as chamadas teorias proposicionais, que atribuem ao processo inferencial a tarefa de estabelecer coerência global ao texto, por meio do preenchimento de vazios do texto (Kintsch e van Dijk, 1978; Crother, 1979 apud Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985, p. 13). Por outro lado, há a teoria dos modelos mentais, que atribui às inferências a tarefa de responder as questões feitas ao texto pelo leitor/ouvinte. As inferências, nesse caso, seriam não apenas significados colocados nos vazios de coerência do texto, mas também processos de extensão das estruturas de conhecimento já existentes.

Alguns pesquisadores (McKoon e Ratcliff, 1992, por exemplo), buscaram investigar o momento em que as inferências são feitas,

This would depend both upon the writer's skill in directing his reader to formulate a satisfactory model, and the reader's ability to select such a satisfactory model.”

classificando-as em função desse critério. Não levamos em conta esta distinção, pois a metodologia utilizada para a obtenção do *corpus* a ser analisado – textos escritos pelos sujeitos, conforme será explicado adiante – não nos dá elementos para distinguirmos o momento em que foram feitas as inferências.

2.4 Tipos de inferências

Com relação à tipologia das inferências acontece o mesmo que com sua definição: há uma variedade de classificações quase tão numerosas quanto as pesquisas realizadas sobre assunto. De modo que é problemático tentar propor uma classificação que dê conta de todos os tipos de inferências, pois tal tentativa deveria abarcar uma série muito grande de critérios.

Como nosso objetivo nesse trabalho não é propor uma classificação, mas apenas investigar alguns tipos de inferências que ocorrem em um contexto muito específico de audição, leitura e escrita, indicaremos algumas classificações divulgadas em pesquisas sobre o tema e tentaremos, a partir delas, focalizar alguns tipos de inferências que interessam às nossas análises.

Uma classificação das inferências, que leva em conta o tipo de **relação semântica** inferida, foi elaborada por Warren, Nicholas e Trabasso (1979 apud Dell’Isola, 2001), os quais dividem as inferências nos seguintes tipos:

- a) *relações lógicas*: as inferências lógicas respondem a questões “*por quê?*”. Elas são os elos em uma cadeia causal, que possibilitam uma conexão acima e além da simples especificação dos objetos e predicados envolvidos, e que conectam eventos de uma narrativa, por exemplo. Elas podem ser: de motivação (das ações e dos pensamentos voluntários); de capacidade (que determinam as condições para que um dado evento ocorra); de causas psicológicas (das ações e dos pensamentos involuntários); de causas físicas (de eventos, de ações ou de estados);

- b) *relações informativas*: as inferências informativas, à exceção das elaborativas, determinam as pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de um dado evento. Respondem a questões: *quem? o quê? onde? quando?* Permitem ao leitor ou ouvinte compreender, por meio das proposições de um texto, quem está fazendo o quê, para quem e com quais instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo ou lugar. Elas podem ser dos seguintes subtipos: de contexto espacial e temporal dos fatos; de relações pronominais e léxicas, com as quais se pode estabelecer o sistema de referências;
- c) *relações de avaliação*: as inferências avaliativas estão relacionadas ao julgamento do leitor, e são baseadas em seu sistema de crenças, valores e conhecimento de mundo, que, de alguma maneira, estão relacionados às situações relatadas pelo autor ou falante. Envolvem noções morais, convenções, valorativas a respeito de pensamentos ou ações de personagens. Normalmente elas respondem a questões como: *O personagem fez bem ou mal? Tal relação foi agradável ou não? Você condenaria ou não tal ação?* Trata-se, assim, das inferências fundadas em juízos morais e sociais.
- d) *inferências elaborativas*: referem-se ao processo de adição de informações ao texto, a partir do conhecimento de mundo, de hipóteses ou suposições razoáveis sobre aspectos irrelevantes ou pouco relevantes do texto. Por isso, sua realização pode acrescentar inúmeros detalhes não necessários à compreensão do texto.

A classificação proposta por Warren, Nicholas e Trabasso (1979) tem como característica que nos interessa diretamente nessa pesquisa o fato de estabelecer uma relação entre as inferências realizadas pelo leitor/ouvinte e o tipo de pergunta a que cada tipo de inferências busca responder. Não obstante esta vantagem, os autores desconsideram o papel do contexto na geração de inferências, tornando-as, assim, dependentes quase

exclusivamente da informação que o leitor é capaz de encontrar no texto.

Singer e Ferreira (1983) utilizaram outro critério para classificar as inferências e buscaram identificá-las a partir do ponto de vista da **direção** para a qual apontam em relação ao texto. Com isso, as inferências podem ser classificadas em dois tipos gerais:

Backward inferences (inferências conectivas): “são aquelas que especificam uma conexão entre a sentença corrente e uma parte anterior do texto”¹¹ (op. cit., p. 437). As inferências conectivas são necessárias para a coerência da mensagem, devendo, então, ser feitas durante a leitura porque sem elas a mensagem seria desconexa. Esta conclusão de Singer e Ferreira (1983) fundamenta-se no fato de que a quantidade de tempo de processamento destas inferências é o mesmo gasto no processamento de proposições explícitas no texto.

Forward inferences (inferências preditivas): ao contrário das inferências conectivas, podem ter um alto grau de probabilidade, mas não são essenciais para a coerência. Singer e Ferreira (1983) observaram que o tempo despendido para realização das inferências preditivas era maior do que aquele gasto para o processamento das proposições explícitas e das inferências conectivas. Diante dessa constatação, concluíram que as inferências preditivas normalmente não são feitas durante e sim após a leitura.

Além disso, segundo estas autoras, o fato de haver inúmeras inferências preditivas possíveis acarreta duas consequências para a compreensão do texto: (i) o tempo gasto no *processamento* desse tipo de inferências é maior do que aquele gasto nas inferências conectivas e nas proposições explícitas; (ii) e quanto ao *armazenamento*, estas inferências não são incluídas na representação da mensagem.

Outro critério de classificação das inferências, diferente tanto daquele usado por Warren, Nicholas e Trabasso (1979), quanto daquele usado por Singer e Ferreira (1983), foi aplicado na classificação proposta por Cook, Limber e O'Brian. (2001) e diz respeito à **necessidade** das inferências. Segundo esses autores,

¹¹ “[Backward inferences] are ones that specify a connection between the current sentence and an earlier part of the text”.

há dois tipos de inferências que podem ser geradas durante a compreensão: as *necessárias* e as *elaborativas*. As inferências necessárias são aquelas requeridas para compreensão completa, enquanto as inferências elaborativas não são necessárias para a compreensão, mas expandem ou acrescentam algo ao que foi explicitamente afirmado.

Cook, Limber e O'Brian (2001) mencionam as pesquisas de McKoon e Ratcliff (1989 e 1992), os quais, ao pesquisarem quais inferências eram feitas durante a leitura, especificaram quais os tipos possíveis de inferências elaborativas que podem ser feitas. Segundo McKoon e Ratcliff (1992) as inferências elaborativas podem ser de três tipos: (i) *as inferências semânticas*, que são aquelas que acrescentam ao significado características contextualmente apropriadas para a representação de um conceito; (ii) *as inferências instrumentais*, que acrescentam um argumento típico de verbo (por exemplo, *colher para mexer o café*); e as (iii) *inferências preditivas*, que acrescentam informação sobre “o que vai acontecer em seguida” em uma narrativa.

Esta classificação tem o mérito de ser bastante geral e, por isso, tem sido aceita por vários estudiosos do assunto, já que ela se adequa a vários tipos de dados inferenciais.

Para van Dijk e Kintsch (1983), as inferências elaborativas ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto, ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento da língua ou do mundo.

Van Dijk e Kintsch (1983) observaram que as inferências elaborativas podem ser feitas durante a reprodução de um texto e sua fonte é algum esquema conhecido que está sendo usado para interpretar o texto. Nesse caso, se há um desajuste entre o esquema e o texto, é provável que o texto seja ajustado para conformar-se melhor ao esquema usado. Ainda, segundo os autores, as inferências elaborativas, normalmente, têm como função superar a incapacidade de lembrar detalhes do texto original, motivo pelo qual as elaborações também podem distorcer o texto.

Ainda com relação à classificação das inferências, Marcuschi (1989 apud Ferreira e Dias, 2004) propõe uma classificação das inferências que reúne os critérios acima mencionados e coloca como critério geral a **origem** das inferências:

- ❖ Inferências de base textual: lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, co-referenciais);
- ❖ Inferências de base contextual: pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas), práticas (experenciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);
- ❖ Inferências sem base textual: falseamentos e extrapolações infundadas.

Em outro trabalho, Marcuschi (s/d), ao discutir o processo da referenciação, defende que em muitos casos a referência é construída por meio de inferências. O autor afirma que os processos inferenciais estão relacionados às atividades de referenciação quando ocorre algum tipo de “preenchimento” de lacunas ou de determinação referencial nos seguintes casos:

- ❖ elipses (não importa o fenômeno elidido);
- ❖ sequências anafóricas (incluídas aqui as pronominais e nominais);
- ❖ dêixis (dêiticos dos mais variados tipos, em especial de tempo e espaço);
- ❖ hiponímia e hiperonímia (em especial nos casos de sequenciação tópica);
- ❖ relações sinonímicas (especialmente as pragmaticamente fundadas);
- ❖ relações antonímicas (como forma de retomada e continuidade textual);
- ❖ nominalizações rotuladoras (em especial as que assumem força ilocucionária);
- ❖ associações (as denominadas anáforas associativas);

- ❖ analogias (relações de caráter mais tipicamente cultural e não lógico);
- ❖ metaforizações (como um processo de criação de universos referenciais);
- ❖ cadeias causais (sobretudo quando os elos não estão enunciados);
- ❖ cadeias conectivas (muitas vezes entimemicamente realizadas).

Um fato importante reportado por Marcuschi é que muito – mais da metade, segundo o autor – do que entendemos ou pensamos estar sendo referido, é obtido por uma atividade sobre o texto e não nos chega de forma direta e objetiva.

Como se pôde ver acima, a questão da classificação das inferências, embora tenha sido discutida por vários pesquisadores, permanece controversa, pois vários critérios têm sido usados, o que resulta em classificações bastante diferentes umas das outras. Diante desta dificuldade, buscamos classificar as inferências de acordo com três critérios: o *conteúdo semântico*, a *origem* e a *necessidade da informação*. Tomamos então a classificação proposta por Warren, Nicholas e Trabasso (1979), e acrescentamos o aspecto contextual a partir do que propõem Marcuschi (1989) e Cook, Limber e O'Brian. (2001).

Desse modo propomos que se combinem as classificações acima, a partir dos seguintes critérios:

a) Quanto ao conteúdo semântico:

1. inferências lógicas¹²: são as que respondem principalmente à pergunta “*por quê?*” e buscam explicitar as causas e as consequências dos fatos, eventos e emoções presentes no texto;

¹² As inferências lógicas a que nos referimos nesta classificação não se restringem às inferências obtidas por meio do raciocínio silogístico, segundo o modelo da Lógica Formal, pois consideramos como inferências lógicas qualquer asserção que indique a causa ou a consequência de uma ação, de um evento ou de um estado.

2. inferências informativas: são as que buscam estabelecer as referências do texto (dêiticas, analógicas, metafóricas, metonímicas, etc.) e o contexto espaço-temporal dos eventos. São aquelas inferências que buscam responder às perguntas: *quem? o quê? onde? quando?*
3. inferências avaliativas: são aquelas que, baseadas nas crenças e valores dos sujeitos, respondem às questões do tipo: *a personagem agiu certo ou errado? fez bem ou mal? qual seu estado emocional (estava alegre, triste, com medo...)?*

b) Quanto à origem das inferências:

1. inferências de base textual: são aquelas feitas a partir da relação de duas ou mais proposições (macro ou microproposições) presentes no texto fonte;
2. inferências de base contextual: são aquelas que são realizadas ao se estabelecerem relações entre proposições presentes no texto fonte e o contexto;
3. inferências sem base textual: são realizadas sem fundamentos textuais, constituindo-se em extrapolações ao conteúdo do texto.

c) Quanto à necessidade das inferências:

1. inferências conectivas: são aquelas inferências necessárias à compreensão porque ligam partes do texto, e sem as quais o texto torna-se ininteligível ou sem sentido;
2. inferências elaborativas: são as inferências que, embora possam ser feitas, não são necessárias. Ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto, ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento pessoal.

2.5 O papel do contexto na elaboração de inferências

O contexto é outro elemento importante que está diretamente relacionado com a elaboração de inferências. No entanto, a apropriação desse termo por parte de uma teoria sobre leitura demanda alguns cuidados na delimitação de sua abrangência, pois não é consensual entre os pesquisadores a distinção entre a informação explícita no texto e a informação proveniente do contexto.

Com o objetivo de esclarecer o que se deve entender por “contexto”, Clark e Carlson (1981), após fazerem uma revisão dos usos do termo, listam seis características que parecem ser comuns a esses usos. São as seguintes:

- 1) *Informação.* Segundo os autores, o contexto é a informação sobre objetos, eventos, estados ou processos. Pode ser genérico ou particular, pode vir da experiência direta, do que está sendo dito, ou de inferências baseadas nestas fontes. O contexto pode incluir, ainda, embora não limitado a eles, conhecimentos, crenças, ou suposições de uma pessoa.
- 2) *Relatividade pessoal.* Considerando-se que o contexto, conforme ficou dito acima, é informação, ele deve estar disponível para alguém. Clark e Carlson (1981) perceberam que em muitos usos o contexto normalmente é relativizado, não em relação às pessoas em geral, mas a cada pessoa em particular.
- 3) *Relatividade do processo.* Nem toda informação que uma pessoa possui pode ser considerada contexto. O contexto, na verdade, é relativo a um processo que uma pessoa está executando. Em uma sentença, o contexto de uma palavra é a informação que uma pessoa tem relativamente a sua interpretação daquela palavra.
- 4) *Relatividade da ocasião.* O contexto é a informação que uma pessoa possui ao executar um processo particular em uma ocasião particular.

- 5) *Disponibilidade*. Em muitas aplicações, o contexto é apenas aquela informação que está *disponível* à pessoa que está executando uma tarefa particular em uma ocasião particular. Apenas parte da informação que está disponível para alguém para a tarefa em questão poderia ser considerada parte do contexto.
- 6) *Interatividade*. Para que uma informação seja chamada de “contexto”, ela deve ser também capaz de interagir com o processo em questão.

De acordo com Clark e Carlson (1981), a partir das características 2 a 4, o contexto pode ser pensado como uma função com três argumentos – o agente *A*, o processo *p*, e a ocasião ou o tempo *t*. Por conseguinte, o só será considerado *contexto* se estiverem presentes os três argumentos mencionados acima (*A, p, t*), e não apenas um ou dois deles. Isto é outro modo de dizer que quando os pesquisadores falam sobre contexto, eles falam sobre contexto para uma pessoa particular executando uma tarefa particular em um tempo particular.

A partir destas observações, Clark e Carlson definem contexto da seguinte forma: “Contexto é a informação que está disponível para uma pessoa particular para interação com um processo particular em uma ocasião particular”¹³ (Clark e Carlson, 1981, p. 65).

Os próprios autores percebem que esta definição é demasiado abrangente e vaga, já que ela sugere que *toda* informação disponível em determinado momento pertença ao contexto, e buscam fazer uma delimitação do conceito. Para isso, fazem a distinção entre contexto *intrínseco* e contexto *incidental*.

O contexto *intrínseco* é a informação compartilhada pelos interlocutores, e cuja constituição se dá a partir de três fontes distintas:

¹³ “Context is information that is available to a particular person for interaction with a particular process on a particular occasion.”

- a) a pertença a uma mesma comunidade;
- b) a co-presença física;
- c) a co-presença linguística.

Já o contexto incidental é tudo o mais que está presente como parte do contexto, mas que geralmente não necessita ser consultado para se compreender o discurso.

Rickheit, Schnotz e Strohner. (1985), tomando como base as ideias de Clark e Carlson (1981) e de outros pesquisadores, distinguem cinco tipos de contexto:

- 1) cultural;
- 2) situacional;
- 3) instrumental (“medium context”);
- 4) verbal;
- 5) pessoal.

“O *contexto cultural* é formado por convenções culturais e de comunicação que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções” (Dell’Isola, 2001, p. 92; Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985, p. 26).

O *contexto situacional* é a circunstância da ação, pela qual as intenções e perspectivas do leitor ou ouvinte são afetadas, e que contribui para o processamento do texto (Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985).

O *contexto instrumental* ou a *modalidade (medium context)* diz respeito às formas (oral ou escrita) pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são as duas possibilidades de se tomar contato com um texto. São processos diferentes e, por isso, apresentam efeitos distintos no processamento da linguagem.

Conforme assinalou Koch (1993, p. 402), “ler e ouvir operam com estratégias de processamento diferentes: o ouvinte não pode controlar a sequência temporal do texto, não fica visual e motoramente inativo durante o processamento, não tem sua atenção

inteiramente focalizada no texto”. Além disso, há as restrições de memória, pois, pelo fato de o *ouvinte* ter de adaptar o processamento cognitivo à velocidade da leitura, a informação acústica só fica disponível na memória por um curto lapso de tempo, o que obriga o ouvinte a processar rapidamente a informação ouvida para dar lugar à informação nova que vai chegando continuamente.

O *contexto verbal* refere-se à informação linguística presente no texto e que serve de detonador do complexo processo mental de compreensão textual. As várias partes de um texto têm relações definidas com o restante do texto, de modo que frases antecedentes tornam-se, durante a leitura, o contexto das frases seguintes. Elementos importantes no contexto verbal são, além do próprio léxico, a ordem das sentenças, a conexão entre elas, e o título.

O *contexto pessoal*, de acordo com Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 31), inclui o conhecimento, as atitudes, e os fatores emocionais do receptor. Ouvintes e leitores captam o significado de um texto analisando palavras, sentenças e parágrafos, confrontando-os ao seu conhecimento pessoal. Isso inclui o conhecimento de mundo, de regras linguísticas e de convenções em geral. Esse conhecimento, segundo enfatizam os autores, é condicionado por vários elementos: sexo, idade, educação, ocupação, etc. Dessa maneira, as inferências que são obtidas durante a compreensão do texto não são apenas informações dirigidas pelos dados (*bottom-up*), mas também inferências dirigidas pelo conhecimento oriundo das experiências pessoais (*top-down*).

Ainda, segundo esses autores, além dos fatores cognitivos, também os fatores emocionais têm influência sobre o entendimento do texto, pois os textos não consistem apenas em informações, mas também em opiniões, atitudes e sentimentos, os quais também são trazidos e conectados aos textos pelos leitores e ouvintes (Rickheit Schnotz e Strohner, 1985).

Segundo demonstrado por Tyler e Voss (1982 apud Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985), a atitude em relação aos fatos apresentados em um texto afeta sobremaneira seu processamento. Ainda, segundo esses mesmos autores,

Se o texto que é ouvido ou lido corresponde às atitudes do ouvinte ou do leitor em relação aos fatos apresentados nele, o ouvinte ou leitor parece ser menos inclinado a ativar seu conhecimento que no caso de ele detectar discrepâncias entre o texto e sua atitude. (Tyler e Voss 1982, apud Rickheit Schnotz e Strohner, 1985, p. 32).

O contexto instrumental (modalidade) demanda o uso de estratégias de processamento diferentes, de acordo com o modo como o texto é recebido, pois, ao contrário do que ocorre na leitura, o ouvinte não pode controlar a sequência temporal do texto, não fica visual e motoramente inativo durante o processamento, não tem sua atenção inteiramente focalizada no texto.

Segundo Hron et al. (1985, p. 222), o processamento de inferências dos textos falados – que possuem organização tópica verticalizada (Jubran et al., 1992, apud Koch, 1993) – apresenta características próprias, em relação ao texto escrito:

1. O número total de inferências é maior em textos com organização horizontal – que apresentam um curso de linearização tematicamente contínua – do que em textos com organização vertical, isto é, que têm um modo descontínuo de apresentação;
2. A proporção de conexões intertemáticas cresce porcentualmente ao número de inferências, à proporção que o texto é organizado verticalmente e decresce quanto mais os textos são organizados horizontalmente;
3. A organização textual tem um efeito sobre aquelas inferências mais prováveis de serem feitas a partir do respectivo segmento textual e que são menos prováveis de serem efetuadas devido a entonações diferentes dos vários tópicos no fluxo atual de consciência.

A partir dessas ideias, Hron et al. (1985) defendem que o tipo de organização textual não só afeta o processamento como também interfere no tipo e na quantidade das inferências feitas pelo leitor/

ouvinte, pois textos produzidos para serem lidos e textos produzidos para serem ouvidos fornecem informações de modo diferente para o leitor/ouvinte. Em suas palavras:

Quando ouvido, o texto é apresentado em uma velocidade pré-definida, para a qual o ouvinte deve ajustar seu processamento cognitivo. A informação acústica fica disponível por um curto período de tempo. Por causa do constante fluxo de informação nova na apresentação do texto oral, o ouvinte é incapaz de reter a informação à sua disposição por um longo tempo, e tem de processá-la imediatamente com o objetivo de receber informação sucessiva. Na leitura, ao contrário, a informação oferecida tem um caráter mais estático. Apresentam-se ao leitor segmentos e ele pode monitorar sua atenção dentro desse quadro. O perigo de sobrecarregar a capacidade cognitiva é bem menor na leitura que na audição, porque o leitor pode escolher a porção de informação que ele quer decodificar. Ele pode parar algumas vezes enquanto lê o texto, e assim monitorar seu progresso na leitura. Somado a isso, ele tem a possibilidade de rever o texto se surgirem dificuldades de compreensão e ele não está, como é o caso do ouvinte, preso a partes específicas da informação que estão sendo apresentadas naquele momento. Desta forma, o leitor pode determinar sua própria velocidade de processamento. (Hron et al., p. 222-3).

Apesar destas diferenças entre os processos de leitura e de audição, em ambos os casos, segundo Hron et al., dá-se um processo de construção ativa do sentido do texto lido ou ouvido. O sentido geral do texto fica armazenado em forma de esquemas que vão sendo enriquecidos e/ou adaptados, dependendo do conhecimento prévio do leitor/ouvinte. A compreensão seria, assim, resultado de uma construção ativa de uma estrutura de conhecimento coerente, enquanto a informação oriunda do texto escrito ou oral e o conhecimento anterior do receptor são integrados, sob o controle de seus objetivos (op. cit., p. 223).

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira, e convido o autor, não importa qual, a travar um diálogo comigo. O que equivale a dizer: eu vou lendo o texto e vou fazendo perguntas ao autor e a mim mesmo. Quer dizer, vou me perguntando em torno, por quê. Nesse hábito de perguntar é que eu vou, em certo sentido, decifrando ou decodificando o texto. (Freire, 1982, p. 26)

3.1 Introdução

Nesse capítulo indicaremos as questões que nortearam nossa investigação, nossas hipóteses de trabalho e descreveremos a metodologia e os procedimentos utilizados.

Com relação às questões de pesquisa buscamos entender as relações que existem entre o processo inferencial e a compreensão de textos. Partimos da hipótese geral de que esta relação é melhor compreendida a partir da noção de esquemas mentais, conforme defendido por Rumelhart (1980), e que os processos de inferenciação e de (re)elaboração de esquemas estão intimamente ligados.

Em seguida comentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos que realizamos para a constituição do *corpus*, e apresentamos o conto “A gaivota”, texto fonte para os comentários

dos sujeitos, além de tecermos alguns comentários sobre elementos de sua forma e de seu conteúdo que justificam sua escolha.

Conforme indicamos no capítulo anterior, para a obtenção de dados, têm sido aplicadas diferentes metodologias nas pesquisas sobre o processo inferencial. Em nosso trabalho buscamos uma metodologia que pudesse fornecer uma quantidade suficiente de dados, sem, contudo, restringirmos as análises ao aspecto quantitativo. É por isso que fizemos três procedimentos diferentes, cada um em um momento distinto, pois isso nos deu elementos para uma análise qualitativa dos dados.

3.2 Questões de pesquisa

Nossa pesquisa busca investigar, em linhas gerais, o modo como os sujeitos constroem o(s) sentido(s) de um texto literário escrito e como isso se reflete em produções escritas que tenham por objetivo fazer um comentário sobre textos ouvidos ou lidos em sala de aula. Partimos do pressuposto de que a compreensão de textos e a produção dos sentidos dependem não só de processos de decodificação do material impresso, mas também de processos inferenciais.

Tendo isso em mente, os problemas que buscamos investigar mais especificamente dizem respeito ao modo como os sujeitos compreendem textos narrativos. Desse modo nossos objetivos consistem em investigar:

- a) que inferências são produzidas (em comentários escritos) a partir de diferentes contextos (audição/leitura) dos sujeitos, após a leitura de um texto literário escrito;
- b) de que forma a exibição de uma “competência inferencial” por parte dos sujeitos encontra-se relacionada a diferentes tipos de leitura (*bottom up* e *top down*) por eles produzida nos diferentes momentos da pesquisa e revelada por meio de comentários escritos.

- c) que relações se estabelecem entre o processo de compreensão dos elementos constitutivos da narrativa e as inferências realizadas nos comentários dos sujeitos (o *corpus* da pesquisa).

3.3 Hipóteses

Nossa hipótese de trabalho é a de que, para direcionarem sua compreensão, os leitores, quando realizam uma atividade de leitura, acionam esquemas mentais que se encaixam com o tema do texto lido. E no caso de textos metafóricos, os esquemas acionados terão forte relação com o contexto pessoal dos leitores, que buscarão estabelecer o sentido do texto com a realização de inferências lógicas, informativas, avaliativas e elaborativas. Assim, os leitores direcionam seu foco de atenção para alguns elementos do texto e realizam uma série de inferências diretamente relacionadas ao seu conhecimento prévio, ao seu contexto pessoal e social e a suas experiências emocionais.

Supomos, assim, que, a partir dos esquemas e sub-esquemas acionados e/ou construídos pelos leitores, ocorre um direcionamento de toda a compreensão, especialmente na construção de hipóteses sobre o significado global do texto lido ou ouvido. Esse significado global não é construído nos moldes de uma decodificação, mas é um processo que demanda uma intensa atividade sociocognitiva, que consiste, entre outras coisas, no estabelecimento de relações de elementos do texto entre si e na construção de relações destes com o contexto.

Além disso, a partir de nossas observações, postulamos que no caso de textos narrativos as inferências deverão girar em torno dos elementos constitutivos desse tipo de texto: personagens, ação, tempo e lugar.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 34 alunas do curso de Letras, que estudam na Universidade Estadual de Goiás – UEG, Extensão de Caçu-GO. As três etapas da pesquisa foram desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa (Morfologia), que o pesquisador ministrava para a turma em 2004. As alunas mostraram-se receptivas à pesquisa, mesmo não sabendo exatamente os objetivos, e dispuseram-se voluntariamente a participar dos três procedimentos.

Embora todos os sujeitos de nossa pesquisa sejam do sexo feminino, fato comum nos cursos de Letras da região, eles não foram escolhidos em função desta variável. Preferimos trabalhar com esta turma do curso de Letras porque já tínhamos contato com esse grupo, ministrando as aulas de Linguística I e de Língua Portuguesa II, e julgamos que, por isso, a pesquisa não causaria estranhamento aos sujeitos e eles não se sentiriam “testados”. Já a escolha do conto “A gaivota”, de Augusta Faro, foi em função de os sujeitos serem do sexo feminino, pois procuramos escolher um texto cujos temas e cujas figuras pudessem ser relacionados ao contexto cultural e pessoal dos sujeitos.

Para tentar estabelecer uma relação de fatores pessoais com as inferências que as alunas elaboraram em seus textos, foi aplicado um breve questionário socioeconômico com quinze perguntas pessoais. A tabulação dos resultados é o que passamos a fazer.

O questionário foi respondido por trinta e um participantes da pesquisa, sendo todos do sexo feminino como foi mencionado acima. A maioria (vinte e três alunas) está na faixa etária que vai dos vinte aos quarenta anos de idade. Apenas duas com idade igual ou menor que vinte anos, e seis com idade igual ou superior a 41 anos.

Com relação ao estado civil, a distribuição é mais homogênea, sendo quinze delas casadas e quatorze solteiras. Apenas duas são separadas (divorciadas) e uma marcou a opção “outros”.

Quanto ao número de filhos, a maioria (dezenove alunas) os tem, sendo que seis têm apenas um filho, nove têm dois filhos, três têm três filhos e uma tem quatro filhos. Doze alunas não têm filhos.

Uma das perguntas versava sobre o número de pessoas que vivem com a aluna em sua casa. Três responderam que vivem com apenas mais um pessoa. Oito responderam que vivem com mais duas pessoas. Dez responderam que vivem com três pessoas e dez responderam que vivem com mais de três pessoas.

Das trinta e uma alunas participantes da pesquisa, vinte e cinco trabalham fora de casa, sendo que apenas seis não trabalham fora.

Uma pergunta que consta do questionário diz respeito à religião praticada pelas alunas. A maioria (dezesseis alunas) se declarou católica, enquanto sete disseram ser evangélicas e uma espírita. Uma aluna não respondeu a esta questão e seis afirmaram não praticar nenhuma religião. Outra pergunta buscava saber com que frequência elas frequentam cultos religiosos. Treze alunas participam toda semana, quatorze raramente participam e quatro nunca participam de cultos religiosos.

A segunda parte do questionário (questões de 11 a 15) continha perguntas relacionadas aos hábitos de leitura, sendo que a primeira delas buscava investigar quantos livros as alunas lêem por ano, além daqueles indicados pelos professores. Três alunas responderam não lêem nenhum, doze responderam que lêem até três livros, 8 pessoas responderam que lêem entre três e cinco livros, e três pessoas lêem acima de três livros por ano.

Havia uma pergunta que era “*Você gosta de ler?*”, à qual a maioria das alunas (vinte e nove) respondeu afirmativamente e apenas duas alunas responderam negativamente.

As três últimas perguntas (questões que eram abertas) eram as seguintes: “13. *O que você mais gosta de ler? Por quê?*”; “14. *Você tem dificuldade para ler? (Se tem, quais tipos de textos acha mais difíceis e por quê?)*”; “15. *O que você faz quando encontra dificuldade para entender o que está lendo?*”.

Foram diversas as respostas a estas três questões, embora os tipos de livros que as alunas lêem tenham variado menos do que o esperado. A maioria (dezoito) das respostas à pergunta de número 13 colocou a leitura de romances como a predileta, mencionando também outros gêneros (jornais, revistas, auto-ajuda, literatura

espírita, Bíblia, etc.). Outras preferências de leitura, menos frequentes, foram: livros de suspense (*“pois ele aguça minha curiosidade”*), jornais (*“para saber dos acontecimentos”*), revistas, livros de terror, literatura (*“porque gosto de interpretar a realidade em ficção”*), a Bíblia (*“por necessidade de refúgio espiritual”*), comédia, livros policiais, literatura de cunho religioso (espírita). Uma das duas alunas que afirmaram, na resposta à pergunta anterior, que não gostam de ler, mencionou que “quando é preciso gosto de ler romance ou aventura”, elevando a preferência do romance para 19 pessoas.

Em relação à pergunta 14 (Você tem dificuldade para ler? Se tem quais tipos de textos acha mais difíceis e por quê?), doze alunas responderam que não têm dificuldade para ler e uma não respondeu a esta pergunta. Dezesete alunas afirmaram que têm dificuldade para ler algum tipo de texto, sendo que treze afirmaram ter dificuldade para ler textos literários e quatro para ler textos científicos. Vários motivos foram alegados para a dificuldade de ler textos literários: *“penso que sou leiga em muitos conhecimentos”*, *“alguns [poemas] têm linguagem muito complexa”*, *“aqueles que são escritos em versos e com palavras fora da minha realidade”*, *“o vocabulário é muito complicado”*, *“não consigo fazer uma boa interpretação [dos textos literários]”*.

A última pergunta buscava saber qual (quais) estratégia (s) as alunas usam para resolver dificuldades de entendimento da leitura. As respostas giraram em torno de três estratégias: dezesseis pessoas afirmaram que relêem o texto, dez pessoas afirmaram que pedem ajuda a alguém, e as demais recorrem a dicionários ou a outros meios de informação sobre o assunto lido.

3.5 Descrição dos procedimentos de pesquisa

O *corpus* de trabalho está constituído por três textos escritos e um oral, produzidos por trinta e quatro sujeitos (alunas do segundo ano curso de Letras, no ano de 2004, da Universidade Estadual

de Goiás, extensão universitária de Caçu-GO), em três ocasiões diferentes.

O primeiro texto foi produzido por escrito em 3 de junho de 2004 e o procedimento adotado foi o seguinte: o conto “A gaivota”, de Augusta Faro, foi lido em voz alta para as alunas uma única vez e foi solicitado a elas que escrevessem um texto a partir do que ouviram. Elas não tiveram acesso ao conto nesse momento, apenas o ouviram. Antes da leitura do texto, o livro de onde foi tirado o conto foi mostrado para as alunas e foi comentado que o livro é constituído de treze contos, cujas personagens centrais são todas femininas¹. Não foi especificado que gênero de texto deveria ser produzido, ficando a seu critério a escolha do gênero. Quanto ao tempo disponível para a realização da atividade, as alunas tiveram duas aulas (uma hora e meia) disponíveis para realizá-la. No entanto, o tempo médio para a elaboração do texto foi de aproximadamente trinta minutos, já que, pelo fato de poderem ir embora após a atividade, apressaram-se para concluí-la logo.

Um segundo texto foi produzido em 24 de setembro 2004, com a diferença que cada aluna recebeu uma cópia do conto “A Gaivota” na semana anterior à atividade. Desta vez foi solicitado às alunas que fizessem um *comentário* sobre o texto. Nesse dia elas pareciam estar mais cansadas do que de costume e ansiosas para irem embora, já que depois desta atividade elas estavam liberadas das aulas (elas dispunham de duas aulas – uma hora e meia - para a realização da atividade). Apesar do cansaço, todas as alunas presentes (vinte e oito ao todo) participaram do procedimento e produziram o comentário escrito solicitado.

Num terceiro momento, realizado em 26 de novembro de 2004, o procedimento foi diferente: na semana anterior (dia 17 de novembro de 2004), foi entregue às alunas o primeiro texto que elas produziram e uma cópia do conto “A Gaivota”, para que relesem ambos os textos com o objetivo de falar sobre eles. Foi explicado que isso fazia parte de uma pesquisa de mestrado e que, por isso, elas estavam totalmente livres para participarem ou não. Mas, para não

¹ FARO, Augusta. *A friagem*. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.

deixar claro o objeto da pesquisa (o processo inferencial realizado por elas a partir da leitura do conto) foi-lhes dito que o objetivo do procedimento era “*estudar o processo de interação em sala de aula*”, sem que fossem dados maiores detalhes sobre a pesquisa.

Assim, na aula do dia 26 de novembro de 2004, foi solicitado que cada uma fizesse (livremente) um comentário oral sobre o conto. Os comentários foram gravados em fita cassete (áudio) e depois transcritos. Devido à presença do gravador, algumas alunas ficaram intimidadas e não falaram, motivo pelo qual, das 31 alunas presentes, apenas vinte fizeram o comentário oral. Esse procedimento durou aproximadamente cinquenta minutos, embora o tempo disponível para cada uma falar fosse livre. Depois da discussão, pediu-se a elas que fizessem um novo comentário escrito do texto. Cada uma das trinta e uma alunas presentes produziu, assim, um comentário escrito, mesmo aquelas que não haviam feito o comentário oral, momentos antes. O tempo para escrever era livre, embora a maioria tenha demorado aproximadamente trinta minutos para a confecção do texto. Também foi solicitado às alunas que preenchessem um termo de autorização, permitindo que os dados fossem usados na pesquisa, e um questionário socioeconômico.

O termo de autorização que assinaram previa que, embora os dados obtidos com elas pudessem ser utilizados para fins de pesquisa, suas identidades seriam mantidas em sigilo. Por isso, para nos referirmos aos textos produzidos por cada aluna usamos a seguinte notação: [exemplo:] **7A**, onde o número **7** indica a aluna e a letra **A** indica o primeiro texto produzido por ela (em 03 de junho de 2004). Assim, em **7B** e **7C**, o número **7** indica a mesma aluna, a letra **B** indica o segundo texto escrito por ela (em 24 de setembro de 2004) enquanto a letra **C** indica o terceiro texto produzido pela aluna em 26 de novembro de 2004. Além destes três textos produzidos por escrito, há o comentário oral sobre o conto, que foi realizado no dia 26 de novembro 2004, momentos antes de as alunas produzirem seu terceiro texto (textos C). Esses comentários foram transcritos e, quando nos referirmos a eles, indicaremos apenas o número da aluna.

Contrariamente ao que sugerem Graesser e Clark (1985), optamos por não elaborar protocolos de compreensão baseados em perguntas porque julgamos que as perguntas feitas aos sujeitos antes ou depois da leitura mais do que favorecer a compreensão o texto (Solé, 1998), *direcionam* a compreensão do que foi ou está sendo lido, já que tais perguntas chamam a atenção para detalhes e relações presentes texto que, sem o recurso das questões, nem seriam observados. A própria seleção de temas, de metáforas, de relações lógicas e semânticas faz parte do processo da leitura e se constitui em um dos aspectos que foram observados em nosso trabalho. Optamos, assim, por procedimentos que se assemelhassem à recepção cotidiana do tipo de texto que usamos (texto literário narrativo): audição, leitura e comentário oral feito em ambiente escolar (universitário).

Embora trinta e quatro alunas tenham participado da pesquisa, nem todas compareceram à aula (os procedimentos foram realizados nos horários reservados às aulas de Língua Portuguesa II) em todas as três etapas, de modo que foram escritos oitenta e nove textos no total, conforme se pode ver na tabela a seguir:

TABELA 01

Data	Quantidade de textos
03/06/2004	32
24/09/2004	28
26/11/2004	29
Total	89

3.6 O texto escolhido

O texto usado na pesquisa é o que segue abaixo.

A GAIVOTA

Retenho as asas por vários dias. Atei-as com cordão, fio de arame e corda de plástico. Espantei nas beiradas, circulando as penas mais novas e fracas, tipo um cerzido por dentro e

94 • Compreensão de leitura: O papel do processo inferencial

por fora, por cima e por baixo, para que os impulsos de voo não as descolassem num ímpeto mais forte.

Foi difícil caminhar no começo com as asas presas e até para comer, fazia meu equilíbrio gangorrar. Ainda mais que acostumada, desde que nasci, com as duas asas enormes e folhudas, foi-me difícil mantê-las cerzidas. Mas, não havia outra maneira de conter o voo. Ao nascer do sol, o amanhecer luzindo e ao anoitecer, os impulsos de voo eram poderosos e por pouco, com asas ou sem elas, eu voaria entre prados e estrelas, e nem sei se voltaria.

Achei melhor me resguardar de ver o nascer do sol, porque a visão do horizonte e as labaredas dele esquentavam meus pés e as asas já se armavam para um voo sem rumo, tal o luzeiro que se abria em minhas entranhas. A cabeça ficava sempre aérea, desejava acompanhar a abóbada do céu e o circular do sol, feito um carregamento de lamparinas, fazendo um arco de ponta a ponta.

O entardecer também assustava minhas asas, desejando armá-las, às vezes, o chamamento do voo junto às primeiras estrelas (como se eu pudesse ajudá-las a se acenderem) me fazia esquecer que era hora de aquietar no ninho, cuidar dos filhotes, esquentá-los.

Por isto, virava meu rosto para dentro em vez de ficar mirando as figuras desenhadas na lua, que se arrebetava de inchada, atrás daquelas montanhas inertes. Depois de muito pensar, resolvi amarar minhas asas e não me arrependo, pelo menos por ora.

Esses voos precipitados, iluminados por tênues raios de luar, costumam avariar os cálculos e demarcações de pouso e até o rasante. É sempre bastante arriscado voar sem astrolábio e não tenho nenhum. Minhas bússolas internas há muito perderam o prisma, não confio em suas diretrizes. Com a idade, percebo que minha visão enferrujou e, às vezes, vejo muito mais estrelas do que realmente estão piscando e penso, muitas vezes, que posso alcançá-las sem intervalo, até que consigo descer ao solo fofo desse material luminoso do qual estão armazenadas e ficam tempos e tempos por cima da terra ou em baixo (depende de nossa posição no momento) e brilham tal qual purpurina. Por cautela disto tudo, decidi atar minhas asas de vez, não só por vários dias, como disse há pouco, pelo menos raciocino e penso que estou certa neste exato momento.

Pode até ser que daqui a cinco minutos resolva diferente e descosturo toda tessitura e acabo jogando fora os barbantes, e abro o diâmetro todo de ambas e plaino sem a menor noção de rumo. Pode ser, pode não ser. Neste momento estão seguras, amarradas, pois as alturas me chamam com insistência, as torres das catedrais me instigam como ferroadas e acabo nunca ficando onde deveria, isto é, em repouso contemplativo do espaço.

Desde pequena, minhas asas já se levantavam por qualquer coisa, mesmo quando tentava me concentrar para acompanhar minhas companheiras, que não sofriam desses desatinos de voo. Às vezes, o céu muito arejado e limpo, no meio da tarde, me dá um azul por dentro e perco a razão facilmente. Todo cuidado é pouco, pois afinal de tanto avoar posso sucumbir ao peso do oxigênio rarefeito.

É um custo, é difícil segurar as asas, mas tenho tentado, vocês estão de prova. Isto faço para evitar que elas se quebrem, bem antes da hora. O espaço não deixa de ser uma armadilha, para os inconformados.

(FARO, Augusta. *A fragem*. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999. p. 59-63).

Um primeiro comentário que se pode fazer a respeito deste texto é sobre seu caráter altamente metafórico. Intuitivamente é fácil perceber isso, já que, provavelmente, nenhum leitor

atribuirá à gaivota, personagem central do conto, uma referência “real”. Ora, se a personagem pode ser vista como uma metáfora, resta-nos descobrir algumas interpretações possíveis para esta metáfora.

Mas, antes de discutirmos esta questão, é necessário observar que a identificação da personagem narradora não é dada diretamente pelo texto a não ser pelo título. Pode-se afirmar sem dúvida que ela é a gaivota por uma identificação (inferencial) entre a narradora e a gaivota mencionada no título do conto, embora, no corpo do texto, a narradora não se identifique e refira-se a si apenas com os dêiticos de primeira pessoa. Mas isso não constitui uma dificuldade para a compreensão do texto, já que nosso conhecimento desse tipo de texto nos leva a inferir, quase automaticamente, que a função semântica exercida pelo título é fornecer a identidade referencial da personagem narradora.

Isto posto, podemos prosseguir na busca dos temas presente no conto. O tópico inicial (linhas 1-5) é a *atadura das asas* da narradora, que a própria personagem se impõe, ao que parece, para uma auto-contenção, uma auto-repressão. Nas linhas 6 a 10 surge um outro tópico, derivado do primeiro: *a dificuldade de caminhar com as asas atadas e de conter o voo* diante das provocações do dia-a-dia. Esta dificuldade parece ser devida à contradição existente entre a auto-contenção e seu impulso natural de liberdade. Esses dois temas podem ser interpretados como uma metáfora para a auto-contenção e a dificuldade provocada por esta auto-contenção. Não há, nestes parágrafos iniciais, bem como no restante do texto, a preocupação da narradora de fazer descrições de si ou do ambiente. O texto restringe-se a falar do estado da personagem.

Nas linhas 11 a 15 o tópico passa a ser *a atitude da personagem* diante da dificuldade de se conter diante da vontade de voar. *Resguardar-se* (de ver o nascer do sol) é a medida que ela toma, por um decisão pessoal, e ela própria avalia que esta é o melhor a fazer naquele momento.

Já nas linhas 16 a 18 é acrescentado um elemento novo, os filhotes. Embora não seja atribuída explicitamente a eles a causa de a gaivota atar as asas, a menção deles constitui um elemento que

serve de justificativa para a auto-contenção da gaivota. Apesar de a personagem não afirmar que se ata por causa dos filhotes, esta proposição é facilmente inferível, como se pode comprovar pela análise de alguns textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Nas linhas 19 e 21 encontramos uma metáfora para a interiorização e reflexão (*“virava meu rosto para dentro em vez de ficar mirando as figuras desenhadas na lua”*), o que é confirmado logo em seguida, quando a personagem afirma *“depois de muito pensar, resolvi amarrar minhas asas e não me arrependo, pelo menos por ora”* (linhas 20 e 21). Aqui surge uma questão que mereceria ser melhor investigada: “por que a personagem menciona que não se arrepende, pelo menos por ora?” Seria um indício de que, apesar de sua decisão ser motivada por uma reflexão (*“depois de muito pensar, resolvi amarrar minhas asas...”*), há uma possibilidade potencial de se arrepender, que pode ser atualizada a qualquer momento (*“não me arrependo, pelo menos por ora”*). Indica-se, assim, o paradoxo vivido pela personagem que consiste na contradição entre a necessidade de se conter e seus impulsos naturais que desejam a liberdade.

Entre as linhas 22 e 31 é sugerido – não explicitamente – outro elemento que pode ser parte da motivação de atar as asas, mencionada nas linhas 1 a 5, a necessidade de cautela dos perigos que o voo pode oferecer quando é feito sem astrolábio (linha 23), com as bússolas internas sem prisma (linha 24), com a visão enferrujada (linha 25). A menção do astrolábio remete à caracterização da personagem como alguém sem direção, sem rumo, sem saber para onde ir, sem saber o que fazer, o que a faz avaliar o ato de voar nestas condições como algo perigoso. Outro elemento presente nesse parágrafo, cuja interpretação esteve presente nos textos dos sujeitos é a menção de visão enferrujada, que pode ser associada à perda da visão na velhice.

Ainda neste último trecho há uma sentença esclarecedora, *“decidi atar minhas asas de vez, não só por vários dias como disse há pouco, pelo menos raciocino e penso que estou certa nesse exato momento”*, que nos remete à dicotomia certo/errado, que a personagem levanta ao fazer uma avaliação de sua atitude.

No parágrafo compreendido pelas linhas 22 a 36, a personagem abre a possibilidade de desatar as amarras e plairar sem rumo, como forma de realização plena da liberdade, em oposição à situação atual de restrição voluntária de seu desejo natural de voar. Fica patente, neste trecho, que sua decisão, embora tenha sido tomada racionalmente, é contraditória com seus desejos íntimos.

Nas linhas 37 a 41 a personagem remete a sua juventude (*“desde pequena”*), sem, contudo, dar indicações claras da fase da vida na qual ela se encontra no momento da narrativa. O mesmo acontece com a sentença mencionada na linha 25 (*“com a idade, percebo que minha visão enferrujou”*). Contudo, como se verá nos textos produzidos pelos sujeitos, ocorreram processos inferenciais em que os sujeitos buscaram indicar a fase da vida na qual se encontra a personagem no momento da enunciação do conto.

A afirmação da personagem *“perco a razão facilmente”* (linha 45) expressa sentido oposto ao que é afirmado na linha 30: *“raciocino e penso que estou certa neste exato momento”*, e mostra, pela comparação das proposições levadas por elas, a situação interna de conflito que vive a personagem. Esta ideia é ratificada pela afirmação feita na linha 32: *“pode até ser que daqui a cinco minutos resolva diferente e descosturo toda tessitura”*. Assim, encontramos na base textual elementos que nos autorizam a afirmar que a personagem vive um paradoxo existencial ao ter que escolher entre voar (dar vazão a seus desejos naturais) e atar-se (auto-conter-se).

No último parágrafo do texto (linhas 42 a 44), ao afirmar que o espaço é uma armadilha para os inconformados, a personagem sugere seu estado de inconformação. Além disso, o fato de a personagem se incluir entre os inconformados expande a referência metafórica construída no texto para além do feminino, já que o referente poderia ser qualquer ser humano e não só as mulheres.

Considerando todos esses elementos, percebemos que o conto em questão pertence ao tipo de narrativa que Todorov (1980)

chamou de *gnosiológica*², pelo fato de centrar-se mais na qualidade e no sentido das transformações narradas do que propriamente na sucessão das ações.

Diante disso, a escolha do conto “A gaivota” justifica-se também pela hipótese (parcialmente confirmada na análise dos dados, como se verá no próximo capítulo, onde analisamos os processos de identificação dos sujeitos com a personagem) de que haveria certa identificação das alunas com a personagem do conto.

Outro motivo da escolha do conto é que, embora ele tenha sido publicado em 1999 por uma autora goiana, era desconhecido pelas alunas até então e havia, por isso, pouca possibilidade de as alunas já o conhecerem e já terem uma interpretação prévia dele, obtida a partir de comentadores ou de outras fontes. Esse desconhecimento de possíveis interpretações feitas por outros leitores foi de suma importância para nossa pesquisa, já que pretendíamos investigar o processo inferencial, considerado parte essencial do processo de construção de sentido do texto pelo leitor.

² Segundo Todorov (1980) há dois tipos principais de narrativas: (i) um que busca responder à pergunta “*o que irá acontecer depois?*”, à qual chama de narrativa mitológica; (ii) outro tipo, a narrativa gnosiológica, em que a sucessão dos acontecimentos é secundária, tendo maior relevância a busca de um conhecimento sobre algo, e que busca responder à pergunta “*o que significa isso?*”.

PROCESSOS INFERENCIAIS E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Para compreender um texto nós não apenas o lemos, no sentido estrito da palavra: nós construímos um significado para ele [...] Os leitores cuidam do texto. Criam imagens e transformações verbais para apresentar seu significado. E o que é mais impressionante: eles geram significado à medida que lêem, construindo relações entre seu conhecimento, sua memória da experiência, e as frases, parágrafos e trechos escritos.

(MERLIN C. WITTRICK, APUD MANGUEL, 2004).

4.1 Introdução

Neste capítulo, analisamos a produção de inferências pelos sujeitos sobre a principal metáfora do conto lido: o fato de a gaivota atar suas asas para não mais voar. Esta escolha justifica-se pelo fato de que predominou entre os sujeitos, nos três momentos em que deles se demandou a produção de comentários (três escritos e um oral) sobre o conto, uma busca por responder às seguintes perguntas: “quem é a gaivota?” e “o que significa atar as asas?”. Em função disso, organizamos nossa apresentação em duas partes: em um primeiro momento, analisamos quais tipos de inferências foram produzidas pelos sujeitos de forma a construírem um referente para a “gaivota”;

em seguida, procuramos descrever quais tipos de inferências foram produzidos pelos sujeitos de forma a construir uma significação para a ação da “atar as asas”. Para tanto, levamos em conta principalmente o conteúdo semântico das inferências (lógicas, informativas e/ou elaborativas), bem como sua origem (base textual, base contextual, sem base textual), classificação esta que propusemos no capítulo 2, item 2.3. Ao mesmo tempo, analisamos em que medida os diferentes contextos (audição/leitura/discussão conjunta do texto) podem levar à produção de diferentes tipos de inferência.

O referencial teórico que norteou nossas análises foi aquele indicado nos capítulos 1 e 2, segundo o qual (i) a leitura é considerada dependente de processos de “adivinhação” e de previsão; (ii) o conhecimento que temos do mundo é armazenado de forma organizada em esquemas mentais que (re)formulamos constantemente, a partir de nossa experiência; e (iii) a produção de inferências é considerada como um processo de geração de informação semântica nova a partir da informação semântica presente no texto, fazendo parte de todo processo de compreensão de leitura.

Assim, vamos considerar a compreensão do texto em termos de um conjunto de processos realizados pelos indivíduos (consciente ou inconscientemente), processos estes que incluem, entre outras coisas, uma série de operações inferenciais tais como o acionamento e a modificação de esquemas de conhecimentos, a conexão de eventos e estados mencionados ou sugeridos no texto, mas não conectados, a geração de informação não necessária à compreensão do texto, ou, ainda, de juízos (morais ou sociais) sobre os eventos e as personagens presentes no texto.

Em relação ao gênero do texto ouvido/lido (narrativa gnosiológica, conforme será apresentado), queremos ainda ressaltar que os sujeitos, na seleção das metáforas a serem comentadas/interpretadas, demonstraram certo domínio desse tipo de narrativa, pois o foco de sua atenção concentrou-se em dois importantes elementos que constituem a macroestrutura narrativa do conto: identidade e características do *agente* (a gaivota/narradora), e da *ação* (atar as asas).

4.2 A construção do referente “gaivota”

ALGUNS ELEMENTOS TEXTUAIS PARA A SUSTENTAÇÃO DOS PROCESSOS INFERENCIAIS REALIZADOS PELOS SUJEITOS

Antes de passarmos para a análise da produção das inferências com base na observação dos comentários dos sujeitos da pesquisa, vamos comentar brevemente alguns elementos do conto que podem ter funcionado como base para determinadas elaborações encontradas nos textos dos sujeitos.

O primeiro comentário que faremos é sobre os elementos que, de alguma forma, servem para dar base para a (re)categorização do referente textual “gaivota”. Vejamos alguns desses elementos, lembrando que nenhum deles é garantia para a escolha de uma ou de outra expressão referencial¹ para “gaivota”:

- a) elementos textuais que servem para identificar a gaivota com *uma mulher*: (i) o próprio título, por estar no feminino, pode ser usado para isso; (ii) a concordância feminina nas linhas 7 e 37 (“*acostumada*” e “*pequena*”); (iii) a menção da necessidade de cuidar dos filhotes (linha 18);
- b) elementos que contribuem para a compreensão de que a personagem da gaivota pode ser identificada em termos etários (*adolescente, mulher jovem, mulher madura*): na verdade não há referência explícita à idade da gaivota, havendo apenas indicações das etapas de sua vida. Serve de exemplo para isso a expressão “*desde que nasci*” (linha 7), sugerindo que o momento em que foi produzido o enunciado é bem posterior ao do nascimento da personagem. Também encontramos nas linhas 24-25 as afirmações “*minhas bússolas há muito perderam o prisma, não confio em suas diretrizes*”; “*com a idade,*

¹ Para a discussão sobre o conceito de expressão referencial, ver Koch 2002 e 2004.

percebo que minha visão enferrujou...”. Esses trechos estabelecem uma ideia de passagem do tempo e também se referem às transformações físicas pelas quais passou a personagem, transformações estas que, em nossa cultura, são facilmente relacionáveis à velhice.

- c) elementos que servem de base para se afirmar que a metáfora da “gaivota” se refere aos *seres humanos*, às *pessoas*: a asserção que melhor embasa a afirmação de a personagem pode ser interpretada como se referindo a “seres humanos” é a última sentença do conto, onde se lê “*o espaço não deixa de ser uma armadilha, para os **inconformados***”, que pode referir-se tanto a homens como a mulheres. Ao levarmos em consideração que todo o conto é metafórico, nenhum dos elementos mencionados, nem mesmo os filhotes, obrigam a afirmar que a referência da personagem deve ser uma pessoa do sexo feminino, já que não só as mulheres têm o dever de “cuidar dos filhotes”.

A PERSONIFICAÇÃO/HUMANIZAÇÃO DA “GAIVOTA”

Embora cada sujeito tenha produzido três textos, em diferentes momentos da pesquisa, é no segundo e no terceiro momentos que a maioria começa a produzir explicitamente, em seus comentários, uma identificação para gaivota. No item seguinte, discorreremos mais especificamente sobre os primeiros comentários dos sujeitos e os processos de identificação com a personagem que ocorrem ao longo dos textos produzidos.

Para o levantamento que faremos a seguir, partimos do pressuposto de que, por ser um texto literário eminentemente metafórico, um dos primeiros “trabalhos” cognitivos realizados na construção do mundo textual seria a atribuição, explícita ou não, de referência para a metáfora da gaivota, personagem principal do conto.

No segundo momento, nos textos produzidos pelas alunas encontramos as seguintes expressões referenciais para a metáfora da gaivota:

(4B)	O texto comenta sobre as diversas aventuras de uma determinada pessoa , que foi impedida de fazer algo que gostasse muito, por vários motivos.
(7B)	Ao ler o texto percebi fortes traços humanos no caráter psicológico da personagem. Ao meu ver, a gaivota pode ser comparada a uma mulher que ao perceber ter chegado ao fim sua juventude, tenta conter o ímpeto de aventurar-se rumo ao desconhecido [...].
(8B)	A gaivota também se assemelha aos jovens , que no auge quer voar cada vez mais alto e experimentar muitas aventuras
(15B)	...Trata-se de um indivíduo com uma experiência de vida .
(18B)	Segundo o texto, mostra uma pessoa que era muito presa e resolveu abrir suas asas e seguir a vida sozinha sem o controle de ninguém.
(19B)	Imagino que a personagem do texto seja uma pessoa mais velha que está relembrando o passado , e ao mesmo tempo quer viver tudo novamente, mas não consegue, pois já está cansada e seu corpo já não o acompanha mais.
(20B)	Visualizei ao ler o texto na realidade de alguém que tinha uma grande proteção familiar resolveu cortar essas proteções e voar sozinha.
(24B)	O conto nos leva a fazer uma relação entre a vida da gaivota e de uma mulher que quando jovem tem sua liberdade de poder ir a qualquer lugar a qualquer hora , mas com o passar dos anos suas responsabilidades aumentam vêem os filhos que necessitam de cuidados e ela se priva de tal liberdade e necessário segurar suas asas.
(25B)	O texto compara uma pessoa do sexo feminino com uma gaivota.
(26B)	[A gaivota] seria uma jovem ou uma pessoa de idade que estaria, ou esteve sofrendo por tantas dificuldades que em um determinado momento se viu impossibilitada de seguir adiante.
(33B)	Ao ler o texto A Gaivota me deparei com uma pessoa que desde muito cedo se sentia atraída por aventuras, perigos, uma pessoa que não media esforços para conseguir aquilo que almejava .

Observe-se que, em todas as citações acima, o estabelecimento da referência se dá, do ponto de vista do conteúdo semântico, por meio da elaboração de inferências do tipo *informativo*, pois todas buscam responder à questão implícita “*quem é a gaivota?*”, que só pode ser respondida por meio de uma “adivinhação” (Goodman, 1967).

Levando em conta os elementos que elencamos no início deste capítulo, podemos dizer que as inferências acima podem também ser

classificadas, quanto à origem, como sendo em sua maioria de *base textual* (4B, 7B, 15B, 19B, 24B, 25B, 33B). O critério que usamos para chegar a esta conclusão foi o do confronto das afirmações das alunas com o que é afirmado no conto que elas leram. Em outras palavras, caso as alunas tenham estabelecido relações entre duas ou mais proposições presentes no conto, consideramos que as inferências produzidas pelas alunas são de base textual. Vale a pena ressaltar que esse tipo de inferência produzida sobre a “gaivota” é predominante nesse grupo de textos.

Embora tenhamos optado por classificar as inferências quanto a sua origem (base textual, base contextual e sem base textual ou contextual – as extrapolações), temos consciência de que não é fácil estabelecer uma distinção clara entre o que pode ser considerado de base textual ou de base contextual, pois os textos – e mais especificamente os textos literários – não contêm um sentido único e preestabelecido. Apesar disso, conforme analisaremos mais adiante, acreditamos que há inferências produzidas, principalmente sobre as ações desempenhadas pelo agente (“a gaivota”) que julgamos sem base textual ou contextual, como, por exemplo, em 18B, 20B. Tal consideração a respeito da produção destas inferências deve-se principalmente ao fato de serem atribuídas determinadas ações à personagem - “resolveu abrir suas asas” e “voar sozinha” - que vão em sentido contrário ao que é narrado no conto, segundo o qual a personagem se ata e se priva completamente de voar, por uma decisão voluntária.

No terceiro momento, encontramos várias atribuições de referência para a metáfora da gaivota, dentre as quais selecionamos aquelas que julgamos mais representativas dos textos dos sujeitos:

(10C)	A gaivota pode representar qualquer ser humano que de um modo ou outro foi impedido de buscar, procurar novos horizontes.
(14C)	Interpreto o texto “A Gaivota”, de Augusta Faro, como a história de uma pessoa que gozou de muita liberdade na adolescência.
(16C)	O homem desde pequeno, tem vontade de soltar suas asas e voar como um pássaro livre.

(25C)	Penso que o texto refere a uma pessoa que queria ser livre , fazer o que bem entendesse.
(26C)	[O texto] trata sobre um ser indefinido [...] Não sei se posso afirmar que trata a respeito de uma pessoa idosa ou um adolescente .
(27C)	Neste texto após uma outra reflexão comparo a gaivota como uma pessoa jovem que almeja grandes sonhos e que por medo deixa de lado seus sonhos e este ato e quando no texto se refere que a gaivota costura suas asas para não voar.
(28C)	No meu entendimento o texto a gaivota transcreve a vida de uma jovem , com imensa vontade de crescer, mas por algum motivo que não conhecemos ela foi podada de seus intentos, ficando retida nas dificuldades do dia-a-dia.

Muitos textos produzidos pelos sujeitos no terceiro momento da pesquisa, não só estabeleceram uma referência para a metáfora “gaivota”, como também afirmaram que a personagem representa *uma pessoa idosa/madura*. É o que se pode perceber nas citações abaixo:

(3C)	Ao reler o texto A Gaivota, pude entender se tratar de uma pessoa madura , que no início de sua vida talvez no conflito da adolescência, levava uma vida um tanto desregrada, com o amadurecimento ou talvez por algum acontecimento foi forçada a uma mudança radical em sua vida, tendo que se sacrificar, abrir mão de coisas que considerava importantes sofrer ao ponto de sentir costurada ou melhor adquirir responsabilidades, que até então não fazia parte do seu cotidiano.
(4C)	Com relação ao texto “A gaivota” eu penso que, foi uma pessoa idosa que viveu intensamente toda a sua vida. Não media consequências do que fazia, na verdade uma pessoa sem limites.
(7C)	A interpretação que fiz foi a de ser a gaivota uma pessoa amadurecida , que decidiu viver de uma forma diferente da que vivera até então.
(17C)	Ao ler o texto “A Gaivota”, percebe-se a história de uma velha ave que tenta recompor suas energias para recomeçar sua vida. [...] com o passar dos anos também nos deparamos com a velhice e que as nossas energias também irão diminuir, mas que nunca devemos nos deixar abater com a nossa velhice.

(19C)	Quando [as pessoas] ficam mais maduras se prendem com medo de se aventurarem, achando que não tem mais idade para fazer nada. Vivem apenas de lembranças transformando-se em uma pessoa amarga e frustrada, vendo somente problemas sem lutar para resolvê-los.
(33C)	Ao ler o texto A Gaivota percebi na personagem uma pessoa madura , repensando o que foi sua vida na mocidade, sem limites, deslumbrada com o desconhecido, inconsequente, sempre procurando por aventuras, que agia por impulsos, nunca pensando nas consequências de seus atos.

A respeito das citações acima convém destacar que, dos vinte e nove textos produzidos no terceiro momento da pesquisa, dezessete buscam estabelecer uma referência para a gaivota, sendo que sete fizeram referência direta à idade avançada da personagem. Esta informação acerca da idade da personagem também decorre da produção de inferências de base contextual por parte dos sujeitos. Apesar de encontrarmos ao longo do conto elementos que sugerem a passagem do tempo na vida da personagem (início da vida - “*desde que nasci*”; “*desde pequena*”; entrada no mundo das responsabilidades - “*... era hora de aquietar no ninho, cuidar dos filhotes*”; passagem do tempo sem especificação dos anos - “*Minhas bússolas há muito perderam o prisma, não confio em suas diretrizes. Com a idade, percebo que minha visão enferrujou*”, esses elementos por si só não excluem a possibilidade de a personagem não ser idosa/mais madura. Afinal de contas, não se explicita no conto quanto tempo se passou. Sendo assim, a identificação da personagem como uma pessoa mais madura no momento em que narra é feita tanto a partir de inferências de base textual como a partir de inferências de base contextual, produzidas em função das experiências e crenças dos sujeitos sobre qual é o tempo necessário para que uma pessoa passe a ser considerada madura.

Com relação aos dois momentos anteriores da pesquisa (quando foram produzidos os textos A e B pelos sujeitos), convém destacar que em apenas quatro textos aparecem identificações da personagem em termos etários, sendo que apenas em 7B, 19A e 19B aparece claramente uma referência à idade avançada da personagem.

Embora o texto 4B (*“Mas com o passar dos anos, as coisas foram mudando, pois temos nossas limitações e obrigações a serem cumpridas”*) faça uma referência ao transcorrer dos anos da vida da personagem, não há ainda a afirmação de que a personagem seja uma pessoa idosa, como ocorre no terceiro texto (4C), do mesmo sujeito, citado acima. O mesmo acontece com nos textos 7B (*“a gaivota pode ser comparada a uma mulher que ao perceber ter chegado ao fim sua juventude...”*) e 18B (*“A idade foi passando e ela foi vendo com mais clareza que tudo que havia aprendido em sua vida era muito importante”*) onde há referência à passagem do tempo, sem contudo, haver uma construção explícita da identidade da personagem em termos etários. Já a aluna 19 é uma das poucas que mantém nos três textos a ideia de que o referente “gaivota” indica uma pessoa mais velha. Vejamos seus textos:

(19A)	Mas algumas pessoas ao envelhecer , ficam desanimadas, perde as ilusões e acabam se fechando em si mesma, achando que dessa maneira é melhor para todos.
(19B)	Imagino que a personagem do texto seja uma pessoa mais velha que está relembrando o passado , e ao mesmo tempo quer viver tudo novamente, mas não consegue, pois já está cansada e seu corpo já não o acompanha mais.
(19C)	Quando [as pessoas] ficam mais maduras se prendem com medo de se aventurarem, achando que não tem mais idade para fazer nada.

A nosso ver, um fator que contribuiu para a identificação da personagem com alguém com uma idade mais avançada no terceiro momento da pesquisa foi o fato de, no comentário oral feito em sala logo antes da escrita do terceiro texto (26 de novembro de 2004), as alunas 3, 10, 21 e 33 terem afirmado que a personagem é uma pessoa madura/idosa, conforme se pode observar na transcrição² de suas falas:

² Os trechos a seguir são transcrições dos comentários orais que as alunas fizeram logo antes (mesmo dia) de escreverem o terceiro texto (texto C). A denominação [Aluna 33], por exemplo, corresponde à autora dos textos 33A, 33B e 33C. A coluna do meio da tabela indica os números das linhas (que vão de 01 a 419, em toda a transcrição).

[Aluna 33]	112 113 114	Bom, o que eu ouvi aqui... é... já é uma pessoa mais madura... foi o que eu achei... que desde muito nova ela tinha uma atração pelo desconhecido...
[Aluna 21]	139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149	Eu concordo com as meninas quando elas disse a respeito que ela é uma pessoa assim mais madura e eu acredito que ela... quando assim ela fala a respeito... que ela tem vontade assim de... se libertar e não se liberta é porque ela já começa a ver que ela já tá uma pessoa mais velha e que... a gente quando chega na velhice a gente estando sozinho é inviável porque você fica muito sozinho, solitário... então você tendo alguém que te apoie pois os amigos da gente é só na juventude e logo isso passa ... cada época da vida da gente nós temos uma turma de amigo... a cada época vão ficando e vão modificando tudo isso... então eu acredito que ela tentou fazer essa mudança e lutou para que isso acontecesse justamente pra não terminar sozinha na velhice
Professor	150 151 152	Antes de passar pra frente... é porque vocês aqui do... do último grupo aqui vocês todas se referiram a pessoa mais madura... é... vocês se basearam em alguma coisa do texto pra dizer isso ou em algo geral?
[Aluna 33]	153	((mostrando no texto e lendo)) [... “minhas bússolas internas”]
[Aluna 21]	154 155 156 157	[sim eu baseei quando ele fala aqui ó ((lendo no texto)) “desde pequena minhas asas já se levantavam por qualquer coisa mesmo quando tentava me concentrar para acompanhar minhas companheiras que não sofriam desses desatinos de voo”]
[Aluna 31]	158 159 160	quando ela diz ((lendo)) “com a idade percebo que minha visão enferrujou”... então eu credi/ isso que mostrou que ela já é uma pessoa mais... madura
[Aluna 33]	161 162 163 164	a parte da bússola também né... aqui ((lendo)) “minhas bússolas internas há muito perderam o prisma, não confio em suas diretrizes”... aí onde que ele vem continuando ((lendo novamente)) “com a idade percebo que minha visão enferrujou”... né

Percebe-se que o questionamento sobre o que motivou as alunas a afirmarem tratar-se de uma pessoa mais velha/idosa não só fez com que elas justificassem sua resposta, mas reforçou a ideia de que a personagem tinha idade avançada, o que até então estava sendo discursivamente negociado pelo grupo. Em suas respostas ao questionamento, leram os trechos do conto onde a personagem fazia referência à passagem do tempo (linhas 25-26: “*Com a idade percebo que minha visão enferrujou*” e linha 37: “*desde pequena, minhas asas já se levantavam por qualquer coisa*”).

Provavelmente, os comentários destas quatro alunas, tendo sido salientados pela pergunta do professor/pesquisador, chamaram a atenção das demais participantes para informações presentes no conto que antes não haviam sido notadas, conforme se pode observar pela comparação dos textos produzidos em cada um dos três momentos. Isso serve para sustentar a tese de que os sentidos de um texto nunca resultam de uma recepção individual e isolada, e sempre vão além da mera decodificação. Na verdade, os sentidos do texto são construídos sociocognitivamente, o que não pode ser negligenciado nas atividades de leitura e compreensão de leitura.

Para concluir este tópico, queremos ainda chamar a atenção para outro fato importante referente à identidade da personagem. Constatamos que a maioria das alunas identificou a gaivota, em seus comentários, com uma pessoa não necessariamente do sexo feminino, contrariando nossas expectativas iniciais de que a maioria dos sujeitos associariam a personagem do conto a uma mulher. Considerando os oitenta e nove textos escritos produzidos pelos sujeitos nos três momentos em que a pesquisa foi realizada, apenas 8 textos apresentam expressões referenciais como “uma mulher”, “uma jovem”. Além destes oito textos, treze sujeitos escreveram seus comentário em primeira pessoa do singular. Como todos os sujeitos desta pesquisa são mulheres, consideramos esses comentários entre os que se referem à gaivota como uma mulher, totalizando apenas vinte e um textos que (re)categorizam o referente “gaivota” como “mulher”. No próximo item examinaremos mais detalhadamente os processos de identificação dos sujeitos com a personagem do conto.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS COM A PERSONAGEM

Consideramos como processos de identificação dos sujeitos com a personagem quando estes escrevem em primeira pessoa, seja do singular ou do plural. Nossa primeira análise recairá sobre alguns exemplos em que os sujeitos escrevem em primeira pessoa do singular, demonstrando uma maior identificação com a personagem e com as ações por ela realizadas. Em seguida, mostraremos alguns

exemplos de escrita em primeira pessoa do plural, recurso este que, ao ser utilizado, acaba por construir um maior grau de generalidade principalmente em relação aos referentes designados pelo pronome “nós”, que pode incluir a “gaivota”, o sujeito da pesquisa e o conjunto de pessoas designadas ao longo dos diferentes textos.

No primeiro momento, temos cinco comentários e uma narrativa em primeira pessoa do singular e quinze comentários em primeira pessoa do plural. No segundo momento, sete sujeitos fizeram seus comentários em primeira pessoa do singular, mantendo quase a mesma quantidade do primeiro momento. Já a quantidade de comentários em primeira pessoa do plural diminuiu drasticamente, apenas três, resultando, assim, numa diminuição de mais de 50% do total de comentários em primeira pessoa. Isso indica um processo de distanciamento linguístico-discursivo dos sujeitos em relação ao conto comentado nesse segundo momento. Já o terceiro momento caracteriza-se por um quase desaparecimento de comentários em primeira pessoa do singular, apenas uma ocorrência, com a ocorrência de apenas sete em primeira pessoa do plural.

É possível afirmar, a partir da observação desses dados, que ocorreu uma progressiva modificação da atitude dos sujeitos em relação ao conto, atitude esta caracterizada por um distanciamento discursivo dos sujeitos em relação à personagem e às suas ações, principalmente se considerarmos as diferenças de ocorrência de narrativas em primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural nos três diferentes momentos.

Apresentamos a seguir uma comparação entre os três textos produzidos pelo mesmo sujeito para exemplificarmos o processo de distanciamento discursivo que se deu no transcorrer da pesquisa:

(1A)	Geralmente temos objetivos na vida e reconhecemos a nossa capacidade de alcançá-los, e até mesmo de ir além deles.
(1B)	Na minha opinião o tema do texto “A gaivota” está voltado à forma que as pessoas pensam e agem diante das várias situações encontradas na vida.
(1C)	O conto “A gaivota” de Augusta Faro, na minha interpretação, é uma forma de retratar o que acontece na vida de muitos humanos . Há pessoas que vivem e pensam como a gaivota do conto.

Os trechos acima são exemplos dos inícios das narrativas da aluna 1. Percebe-se que, nos trechos 1B e 1C, produzidos no segundo e terceiro momentos respectivamente, a aluna 1 produz um distanciamento em relação às ações consideradas como aquelas que melhor traduzem os atos da gaivota, não mais se incluindo nessas ações e, além disso, elaborando proposições de caráter geral sobre o tema do conto.

Diferentemente do que faz a aluna 1, a aluna 3, autora dos exemplos mencionados a seguir, deixa de se identificar com a gaivota somente no terceiro momento:

(3A)	Estudar está sendo para mim uma forma de desatar as amarras de minhas asas , foram vários anos que passaram, e eu permaneci esperando esta oportunidade, esperando que um dia este sonho se realizaria.
(3B)	Ao término de ler o conto A Gaivota, de Augusta Faro, identifiquei semelhanças com minha vida , desde a infância, tive sonhos desejos que como a gaivota acabaram sendo costurados, por algum motivo ou impossibilidade estes sonhos não alçaram voo, os horizontes desejados tiveram que se tornar firmes e amadurecidos.
(3C)	Ao reler o texto A Gaivota, pude entender se tratar de uma pessoa madura , que no início de sua vida talvez no conflito da adolescência, levava uma vida um tanto desregrada, com o amadurecimento ou talvez por algum acontecimento foi forçada a uma mudança radical em sua vida, tendo que se sacrificar, abrir mão de coisas que considerava importantes sofrer ao ponto de sentir costurada ou melhor adquirir responsabilidades, que até então não fazia parte do seu cotidiano.

Observe-se que a aluna 3 estabelece, inicialmente (texto 3A), uma identificação com a personagem do conto, identificação esta que se mantém no segundo texto (3B) e desaparece no terceiro (3C). No entanto, no segundo texto, o grau de identificação da aluna com a personagem é diferente, pois neste ela recorre ao recurso da paráfrase de afirmações feitas no conto: *“tive sonhos desejos que como a gaivota acabaram sendo costurados”*; *“Jamais voos sem rumo ou inconsequentes, a responsabilidade chegou cedo como, por exemplo, cuidar dos filhotes, foi uma maneira de amarrar as asas aquietar no ninho”*; *“Pode ser que daqui a cinco minutos, resolva diferente, posso soltar as amarras, jogando fora os projetos, os*

ideais, as dificuldades e saio por aí, batendo asas". A presença destas paráfrases sugere que, devido ao fato de ter o conto em mãos quando da produção do segundo texto, a aluna buscou ater-se à base textual, mesmo considerando fundamentalmente o seu contexto pessoal para dar continuidade ao processo de compreensão do conto.

Percebemos nos exemplos a seguir a ocorrência do mesmo percurso de distanciamento ocorrido nos textos produzidos pela aluna 1:

(4A)	Com o passar dos anos, estudar se torna difícil. Pois já não temos mais aquela habilidade de assimilar o conteúdo das matérias dadas. No entanto, temos que ter muita força de vontade para vencer e fazer valer o sacrifício feito.
(4B)	O texto comenta sobre as diversas aventuras de uma determinada pessoa , que foi impedida de fazer algo que gostasse muito, por vários motivos.
(4C)	Com relação ao texto "A gaivota" eu penso que, foi uma pessoa idosa que viveu intensamente toda a sua vida. Não media consequências do que fazia, na verdade uma pessoa sem limites.
(25A)	Depois de tanto caminhar sem um destino certo parei para pensar na minha vida. Cheguei a conclusão de que estava sem direção, então, decidi reorganizar meu modo de viver.
(25B)	O texto compara uma pessoa do sexo feminino com uma gaivota. Está inquieta cheia de vida e sem saber o que queria fazer de sua simples vida.
(25C)	Penso que o texto refere a uma pessoa que queria ser livre , fazer o que bem entendesse. Mas não podia porque alguém ou alguma coisa o impedia de voar o mais alto que podia e se sentia frustrado, mais ao mesmo tempo protegido.

Os trechos acima, retirados dos textos das alunas 4 e 25, mostram o mesmo percurso de distanciamento. Esses trechos também são os trechos iniciais dos comentários produzidos pelas alunas. No primeiro momento, as alunas produzem alguns enunciados que as incluem no universo de ações por elas elaboradas e consideradas como traduções de base contextual de metáforas organizadoras do texto ("*Com a idade, percebo que minha visão enferrujou*" traduzida por "*Com o passar dos anos, estudar torna-se difícil. Pois já **não temos** mais aquela habilidade de assimilar o conteúdo das matérias dadas*"; "**decidi**

atar minhas asas” traduzida por “**decidi** reorganizar o meu modo de viver”). Nos segundo e terceiro momentos, as alunas não mais se incluem no universo das ações por elas elaboradas e consideradas como traduções de algumas metáforas organizadoras do texto, já que cada uma das alunas estabelece como referente textual para a “gaivota” “*uma determinada pessoa*”, “*uma pessoa idosa*” (4) e “*uma pessoa do sexo feminino*”, “*uma pessoa*” (25), gesto este que revela um maior distanciamento das alunas em relação à personagem, já que passam do regime em primeira pessoa do plural para o de terceira pessoa do singular.

No entanto, o que chama a atenção no processo de construção do referente textual nesses dois últimos momentos é o recurso a orações subordinadas adjetivas restritivas (“... *que foi impedida de fazer algo que gostasse muito, por vários motivos*”; “... *que viveu intensamente*”; “... *que queria ser livre*”), elaboradas por meio da produção de inferências tanto de base textual como de base contextual. Esses movimentos dos sujeitos de inclusão no universo das ações elaboradas por eles e associadas às ações da personagem do conto, nos primeiros momentos, seguidos de movimentos, por parte dos sujeitos, de auto-retirada desse mesmo universo exemplificam tanto um maior grau de distanciamento linguístico-discursivo em relação à personagem e às suas ações, como o processo de progressiva construção de um referente textual cada vez mais genérico.

Contudo, esse movimento não se dá de maneira uniforme para todos os sujeitos dessa pesquisa. Há também exemplos em que o distanciamento das alunas não ocorre de forma a partir da construção de um “eu” para o estabelecimento de referentes genéricos (uma pessoa, um ser, o homem). Como poderemos observar nos trechos dos textos produzidos pelo sujeito 18, o movimento vai da projeção de um “eu”, para a construção de um referente de caráter genérico em 3ª pessoa do singular (“*uma pessoa que era muito presa*”), voltando para a construção de um “nós”, de “a gente”, o que faz com que o sujeito da pesquisa novamente se inclua no universo das ações por ele elaborado como formas de compreensão do conto. Vejamos os exemplos:

(18A)	Em 1990, um sonho de ter um curso superior foi interrompido por outro sonho o de casar-se, passaram-se dez anos de convivência a dois, quando resolvei terminar o segundo grau...
(18B)	Segundo o texto, mostra uma pessoa que era muito presa e resolveu abrir suas asas e seguir a vida sozinha sem o controle de ninguém.
(18C)	Este texto faz muito com que a gente reflita um pouco sobre a própria vida que nós levamos . Porém muitas vezes procuramos nos libertar do cotidiano mas não conseguimos , porque sentimos nossas asas amarradas.

Percebemos, então, na comparação dos três exemplos produzidos pela aluna, que apenas no segundo momento (exemplo 18B) há um afastamento discursivo em relação à personagem. Há, assim uma oscilação, que consiste em uma identificação, no primeiro momento, um afastamento no segundo momento e, novamente, uma identificação (menos marcante) no terceiro momento. Não obstante essa oscilação acontecer também nos textos produzidos pelos sujeitos 13, 23 e 24 (totalizando quatro textos em que esse tipo de movimento ocorre), isso foi menos frequente, prevalecendo, como indicamos acima, um distanciamento discursivo dos sujeitos em relação à personagem e às suas ações.

Com relação à identificação que as alunas fazem com a gaivota e com suas ações, chama a atenção o fato de que houve apenas uma aluna que escreveu em primeira pessoa do singular e se identificou explicitamente com a gaivota no terceiro momento, aumentando, inclusive a identificação que havia sido sugerida no primeiro momento³, pelo uso da primeira pessoa do plural:

(31A)	Alguns compromissos assumidos durante nossa existência exigem enormes sacrifícios, sejam eles pessoais, como não frequentar festas, sejam eles financeiros, como não comprar roupas caras.
(31C)	Ao ler o texto "Gaivota" senti uma identificação imediata com o conteúdo. Assim como a Gaivota, vivi momentos intensos em minha vida, alcei altos e grandes voos, muito além de todos ao meu redor.

³ Há exemplos apenas dos textos produzidos por esta aluna no primeiro e no terceiro momentos porque ela não participou do segundo momento, quando foram produzidos os textos B pelos demais sujeitos.

A explicação para esta única identificação explícita com a personagem e com suas ações pode ser encontrada no comentário oral produzido pela aluna momentos antes de escrever o texto. Ela ficou muito emocionada, chegando inclusive a chorar durante sua fala, ao se lembrar de momentos de sua vida em que teve de tomar decisões sérias e cuja lembrança a levaram a se identificar com a personagem do conto:

[Aluna 31]	47	Desde a primeira vez que eu li esse texto eu me identifiquei muito
	48	com ele... eu acho/eu discordo das pessoas que falou que acha que
	49	é uma adolescente eu acho que é uma pessoa madura... mas que
	50	teve bastante liberdade na adolescência... que fez muitas coisas...
	51	é:: ... que viveu muito... e que no momento ela precisava ((chorando))
	52	tomar uma/um controle... eu me identifiquei muito com ela porque
	53	eu estava passando pela mesma situação... e... tinha que ter
	54	firmeza... pelo que eu entendi aqui ela/essa pessoa tinha que cuidar
	55	dos filhotes como ela falou... a gente tinha que... e eu me identifique
	56	por causa disso, porque eu... tinha acabado de ter meu filho
	57	... e eu tive que:: deixar de fazer TODas as coisas que a vida inteira eu fiz...

Embora nos três momentos da pesquisa alguns sujeitos tenham se identificado com a gaivota, essa identificação ocorreu com menos frequência no último texto produzido. Acreditamos que isso se deve, em primeiro lugar, ao fato de, nesse último momento, o pesquisador ter mediado uma discussão entre os sujeitos da pesquisa sobre o conto, antes de eles escreverem o terceiro comentário. A discussão pode ter propiciado um distanciamento maior do conto, tomado, nesse momento, de maneira mais explícita e conjuntamente, como um objeto de reflexão por parte dos sujeitos da pesquisa. Em segundo lugar, acreditamos também que esta menor projeção/identificação pessoal evidenciada no terceiro comentário escrito deve-se ao fato de que as alunas tiveram outros dois contatos anteriores com o conto (um mais curto, a audição em sala, e o outro mais prolongado, durante uma semana antes da elaboração do segundo comentário), o que pode nos levar a concluir que quanto mais houver contato com o texto, mais a atenção do leitor/ouvinte se voltará para o próprio texto.

4.3 Outros modos de construção do referente “gaivota”

Além daqueles sujeitos que buscaram estabelecer uma personificação para a metáfora da “gaivota”, temos também alguns exemplos em que os sujeitos fizeram paráfrases do conto, sem estabelecer um referente de natureza humana para a gaivota. O único texto em que o sujeito da pesquisa retomou o referente “gaivota”, ao parafrasear o conto, foi o texto 6B.

Embora tenham sido construídos como narrativas que parafraseiam o conto “Agaivota”, os textos 2A, 6A e 28A estabeleceram outras expressões referenciais para a personagem principal, “*beija-flor*”, “*andorinha*” e “*borboleta*”, sendo todas relacionadas ao campo semântico da palavra “gaivota”, ou por serem aves ou por voarem. Percebemos, no entanto que esse “uso” do conto como motivação para a elaboração de outras narrativas teve apenas três ocorrências no primeiro momento, uma ocorrência no segundo momento e nenhuma ocorrência no terceiro momento. Eis alguns trechos das narrativas produzidas pelas alunas nos diferentes momentos.

(2A)	Uma Beija Flor [título] Tão pequena como uma princesa. Onde mora? - Não sei onde, pois ela não tem um lugar fixo. Sei que é nos xaxim, nos jardins, nas flores. Ela não é como um pássaro na gaiola, mas sim um pássaro livre. Como as gaivotas, tigres, veados e outros.
(6A)	Certa vez uma andorinha resolveu voar no espaço, mas encontrou-se presa pelas as asas, tinha uma grande dificuldade de voar. Mas, mesmo assim, ela se esforçava para encontrar o ideal de sua vida.
(28A)	Certo dia imaginei-me ser uma borboleta, com lindas asas coloridas e imensa vontade de conhecer todo o planeta terra, onde eu pudesse estar próximo a todas as flores existentes, sentindo o perfume exalado por elas, sem jamais preocupar-me com o fim de minha existência.
(6B)	A gaivota vivia inconformada com suas tamanhas asas, por isso, trazia sempre amarradas para evitar o pior, pois, eram muito leves e grandes. Ela tinha medo de voar e encontrar vários obstáculos no espaço e que poderia quebrar suas asas, porque já se sentia atrapalhada por devido sua idade. Aí, ela resolveu prevenir, para evitar o pior.

4.4 A construção de macroestruturas para o conto

Alguns sujeitos tentaram produzir um sentido global (macroestrutura) para o texto, ora por meio de expressões referenciais, ora por meio de orações subordinadas. Ao construírem estas macroestruturas para o conto, os sujeitos ainda mostraram que possuem uma competência metadiscursiva⁴, ao referirem-se à história que ouviram, leram e sobre a qual discutiram, por meio de expressões de caráter metaenunciativo como “*esse conto*”, “*esse texto*” “*o texto*”. Além disso, alguns sujeitos explicitam, também por meio de outras expressões metaenunciativas, a tarefa que estão desempenhando quando escrevem “*O tema do texto*”. Vejamos alguns exemplos em que os sujeitos procuram construir uma macroestrutura para o conto “A gaivota” nos três diferentes momentos:

(11A)	Concedida a qualquer ser – a liberdade é a essência da nossa vida.
(19A)	Esse conto pode nos mostrar o que acontece com os indivíduos , pois quando são mais jovens são cheios de sonhos, ambições, buscando sempre o novo, sem se prender aos problemas que a vida impõe.
(1B)	Na minha opinião o tema do texto “A gaivota” está voltado à forma que as pessoas pensam e agem diante das várias situações encontradas na vida.
(5B)	O texto “A gaivota” de Augusta Faro, trata metaforicamente da impulsividade humana e de como é necessário em algumas circunstâncias refrear nossos atos...
(8B)	Esse conto reflete a vida dos homens .
(9B)	Na minha opinião o texto “A gaivota” retrata a caminhada que começamos a trilhar quando saímos em busca de um objetivo .
(24B)	O texto A Gaivota escrito pela Augusta Faro nos fala sobre a liberdade , a vontade que as vezes temos de ir além mesmo sabendo que talvez já não possamos agir de tal maneira.

⁴ Para Koch (2004), o uso de expressões referenciais permite apresentar metaenunciativamente não uma recategorização do conteúdo da predicação precedente, mas a categorização e/ou avaliação de um ato de enunciação realizado. Ainda para a autora, as estratégias metaenunciativas fazem parte do conjunto de estratégias metadiscursivas que se caracterizam por tomar por objeto o próprio ato de dizer.

(1C)	O conto “A gaivota” de Augusta Faro, na minha interpretação, é uma forma de retratar o que acontece na vida de muitos humanos .
(8C)	Pode-se dizer que esse texto é uma personificação da realidade . Todo ser humano apresenta vontades incontroláveis de voar cada vez mais alto, mas o medo de errar ou algo pertencente à realidade acaba impedindo esses voos.
(18C)	Este texto faz muito com que a gente reflita um pouco sobre a própria vida que nós levamos .
(19C)	O conto “A gaivota” de Augusta Faro retrata os acontecimentos que podem acontecer com qualquer pessoa .
(34C)	Essa é uma metáfora verdadeira em nossas vidas , pois quem, num determinado momento, por algum motivo não “reteve suas asas”?

A compreensão global que estes sujeitos tiveram do conto é feita por meio de expressões referenciais e de orações subordinadas que pressupõem a realização de inferências de base ao mesmo tempo textual e contextual. Além disto, a elaboração destas macroestruturas também reflete que elas conseguiram perceber que a macroestrutura do texto gira em torno dos paradoxos enfrentados pela personagem ao ter que tomar uma decisão em um determinado momento de sua vida.

4.5 Os sentidos construídos em torno da metáfora “atar as asas”

ALGUNS ELEMENTOS TEXTUAIS PARA A SUSTENTAÇÃO DOS PROCESSOS INFERENCIAIS REALIZADOS PELOS SUJEITOS SOBRE A METÁFORA “ATAR AS ASAS”

Antes de analisarmos o conto em busca da base textual que sustente a elaboração dos sentidos do predicado “atar as asas”, ação que caracteriza a principal transformação da personagem do conto, e de analisarmos os processos inferenciais que estão na base da produção dos comentários escritos dos sujeitos, julgamos necessário

comentar brevemente os dois tipos principais de narrativas mencionados por Todorov (1980), aos quais aludimos brevemente no final do capítulo anterior. Segundo este autor, a narrativa tem como características essenciais a sucessão e a transformação. Contudo, a presença destas duas características não é uniforme em todo texto narrativo, pois há textos cujo elemento preponderante é a sucessão das ações, e cuja preocupação é dizer o que vai acontecer depois. Ao tipo de narrativa organizada desse modo, Todorov (1980) chama de narrativa mitológica. Por outro lado, há um tipo de narrativa em que “a importância dos acontecimentos é menor do que a da percepção que temos deles e do grau de conhecimento que deles possuímos” (Todorov, 1980, p. 66). Esse tipo de narrativa Todorov (1980) denomina narrativa gnosiológica.

Considerando-se que a estruturação do conto “A gaivota” é o que possibilita aos leitores enfocarem em seus comentários a qualidade das transformações pelas quais passa a personagem e darem menos importância à sucessão de ações, é possível afirmar que esse conto é uma narrativa gnosiológica, pois em relação a esse tipo de narrativa o interesse nasce de uma pergunta muito diferente daquela “*o que acontece depois?*”, que organiza as narrativas de natureza mitológica. A organização das narrativas gnosiológicas centra-se em perguntas que incidem antes no ser que no fazer. No conto em questão, a principal pergunta que norteia a organização da narrativa parece ser “*o que significa atar as asas?*”. Para Todorov (1980), esse tipo de pergunta é o que caracteriza as narrativas de conhecimento.

Em nossas análises observamos que os sujeitos da pesquisa, em seus comentários, parecem ter trilhado exatamente este caminho: o de tentar responder à pergunta acima. Sendo assim, buscaremos identificar a seguir as inferências produzidas nos três momentos da pesquisa sobre a ação da gaivota de “atar as asas”.

A partir de agora, tentaremos estabelecer os elementos presentes no conto “A gaivota” que podem ser usados para interpretar a ação da personagem de “atar as asas”.

Em primeiro lugar, vamos elencar os elementos linguísticos presentes no conto que são usados para fazer referência ao ato de

“atar as asas”. Encontramos, então, os verbos *reter* (linha 2), *atar* (linhas 2 e 29), *pespontar* (linha 3), *amarrar* (linha 21), *segurar* (linha 42); percebemos que todos esses verbos, assim como a maioria dos enunciados do conto, estão na voz ativa e que o sujeito gramatical de todos eles é a personagem, sendo “as asas” o objeto da ação. Isto que indica que a ação narrada no conto é realizada pela personagem e não por outro agente, como algumas alunas afirmaram em seus comentários. Há também outros enunciados no conto que podem ser relacionados à ação de “atar as asas”: é o caso de “[*Achei melhor me resguardar de ver o sol nascer*” (linha 11) e “[*virava meu rosto para dentro*”, em que esses comportamentos da personagem podem ser interpretados tanto como consequência de sua ação [de atar as asas], como uma paráfrase de “atar as asas”.

Além dos verbos e das sentenças, há os adjetivos que caracterizam o estado das asas amarradas, como, por exemplo, *presas* (linha 6), *cerzidas* (linha 8), *amarradas* e *seguras* (linha 34). A ocorrência deste último adjetivo chama a atenção para a avaliação que a personagem faz de sua ação e do estado resultante desta ação, ao mesmo tempo em que aponta indiretamente um provável motivo que teria levado a personagem a “atar as asas”, que seria, nesse caso, a busca pela segurança. Trataremos da avaliação da personagem sobre suas ações quando comentarmos a avaliação presente no conto e nos comentários produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Em segundo lugar, é interessante observar a presença de expressões modalizadoras que ressaltam o aspecto voluntário da ação da personagem: “[*Achei melhor me resguardar de ver o nascer do sol*” (linha 11); “[*Depois de muito pensar, resolvi amarrar minhas asas e não me arrependo*” (linha 21); “[*Por cautela disto tudo, decidi atar minhas asas de vez*” (linha 29), “[*raciocino e penso que estou certa neste exato momento*” (linha 31), “[*É um custo, é difícil segurar as asas, mas tenho tentado*” (linha 42). Todas estas sentenças chamam a atenção para o fato de que a ação da personagem foi resultado de uma decisão pessoal, tomada depois de muita reflexão, segundo informa a própria personagem. Para ela, atar-se era a única maneira de conter os impulsos de voo (linha 9), que eram poderosos (linha 10) e que poderiam conduzir a

voos sem rumo (linha 12), precipitados (linha 22), arriscados (linha 23), desatinados (linha 38), fazendo-a esquecer que era “*hora de aquietar no ninho, cuidar dos filhotes, esquentá-los*” (linha 18) e que deveria ficar “*em repouso contemplativo do espaço*” (linha 36). Todas estas ideias mencionadas no conto sugerem a percepção que a personagem tem de sua ação: difícil, mas necessária.

Esta necessidade, aliada à análise que desenvolvemos acima sobre o papel de agente da ação de “atar as asas” desempenhado pela personagem, reforça a interpretação de que a gaivota atou suas próprias asas em função de uma decisão voluntária.

Por fim, uma outra questão relativa ao ato da personagem, e que está intimamente ligada a sua percepção da ação, é saber o motivo pelo qual ela se atou, ou seja, a busca da resposta à pergunta “*por que a gaivota se atou?*”. Vejamos, então, quais enunciados presentes no conto podem servir de fundamentação para uma (ou mais de uma) resposta a esta questão: “*não havia outra maneira de conter o voo*” (linha 8), “[*o chamamento do voo junto às primeiras estrelas...*] *me fazia esquecer que era hora de aquietar no ninho, cuidar dos filhotes, esquentá-los*” (linha 18), “*Por cautela disto tudo, decidi atar minhas asas de vez*” (linha 29), “*Isto faço para evitar que elas se quebrem, bem antes da hora*” (linha 43). A atitude tomada pela personagem, conforme comentamos no parágrafo anterior, embora voluntária, pode ter duas causas: uma externa, que é a necessidade de cuidar dos filhotes, sugerida na afirmação contida na linha 18; e outra interna, que é o instinto de autopreservação (linhas 23 e 44).

Resumindo, então, os comentários que fizemos acima, pode-se afirmar que os elementos linguísticos presentes no conto indicam (i) que a ação da personagem (“atar as asas”) significa conter-se (dos voos), (ii) que esta decisão foi tomada voluntariamente e depois de muita reflexão, (iii) que era uma atitude necessária e (iv) que a causa pode ser tanto externa (cuidar dos filhotes) como interna (instinto de autopreservação).

Passamos, agora, a analisar qual foi a compreensão que os sujeitos da pesquisa tiveram acerca desta importante metáfora do conto.

A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS SOBRE A METÁFORA “ATAR AS ASAS”

Primeiramente tentaremos ver nos comentários das alunas, os sentidos que elas atribuíram ao predicado “atar as asas”, ao mesmo tempo em que analisaremos se elas perceberam ou não a voluntariedade da ação da personagem.

No primeiro momento, quando foram produzidos os primeiros comentários escritos sobre esse conto a partir de uma audição do texto, ocorreram diferentes maneiras de compreender a ação de “atar as asas” apareceu em vários textos, conforme se pode observar nos exemplos a seguir:

(10A)	Às vezes nos prendemos em conceitos preconceituosos que nós mesmos formulamos e fazemos deles preceitos, que nos impede de buscarmos e alcançarmos novos horizontes.
(11A)	Concedida a qualquer ser – a liberdade é a essência da nossa vida.[...] Às vezes essa liberdade é arduamente restrita a um ser o qual sofrerá muitos danos comportamentais ou físicos, porém é possível perceber que há seres que amputam essa essência vital por vontade própria, voluntariamente ou seja, prende-se à suas próprias ataduras.
(27A)	Quando a gaivota costura suas asas ela deixa enterrado seu talento , que é o de voar.
(30A)	O ser humano é livre mas em determinado momento é contido , pois nem tudo é só liberdade, há também as responsabilidades, as quais em dado instante da vida, hão de chegar. É neste momento que nos sentimos atados a compromissos, que se faz preciso.
(31A)	Alguns compromissos assumidos durante nossa existência exigem enormes sacrifícios , sejam eles pessoais, como não frequentar festas, sejam eles financeiros, como não comprar roupas caras.
(32A)	A gaivota teve medo, pensou bem e resolveu ficar no mesmo lugar , julgando ser a atitude correta.

É interessante observar que, no primeiro momento, as ações elaboradas pelos sujeitos como ações que podem traduzir a metáfora “atar as asas” são ações que ora preservam o caráter voluntário da ação da gaivota (“*nos prendemos*”, “*resolveu*”, “*amputam... por vontade própria, voluntariamente*”), ora acentuam as motivações externas para a realização da ação (“*alguns compromissos assumidos exigem enormes sacrifícios*”). Além disso, os sujeitos também percebem que as ações praticadas pela personagem foram necessárias (“... *que se faz preciso*”) e ainda percebem o fato de que a ação resultou de reflexões da personagem (“*pensou bem*”). Sendo assim, nesse primeiro momento, os sujeitos da pesquisa conseguem perceber, com base em procedimentos inferenciais de base textual, a qualidade atitudinal das ações e as motivações para as ações da personagem.

Além disso, é interessante observar os verbos que são mobilizados pelos sujeitos para comentar as ações das personagens: “prender”, “impedir”, “amputar”, “atar”, “costurar”, “conter”, o que indica que os sujeitos, apesar de terem apenas ouvido o texto, produziram comentários que reforçam o campo semântico descrito no item anterior ativado pelo uso do verbo “atar” e outros a ele relacionados ao longo do conto.

Além disso, queremos chamar a atenção para o exemplo 31A, em que a aluna interpretou o conto em função de suas experiências pessoais relacionadas à renúncia e aos sacrifícios que teve que fazer durante a vida. Embora não tenha mencionado explicitamente a metáfora “atar as asas”, esse comentário sugere que a aluna atribuiu à ação da personagem as mesmas características de seus “*enormes sacrifícios pessoais*” e que identificou esses sacrifícios com ações que ela mesma (a aluna) realizava: não frequentar festas, não comprar roupas caras.

Para uma explicação para identificação entre seus atos e os da personagem recorreremos novamente ao comentário oral produzido pela aluna logo antes de escrever o terceiro texto:

[Aluna 31]	52 ... eu me identifique muito com ela porque eu estava passando pela 53 mesma situação... e... () tinha que ter firmeza... pelo que eu entendi 54 aqui ela/essa pessoa tinha que cuidar dos filhotes como ela falou... a 55 gente tinha que... e eu me identifique por causa disso, porque eu... tinha 56 acabado de ter meu filho... e eu tive que:: deixar de fazer TODas as 57 coisas que a vida inteira eu fiz... que eu fui como ela falava aqui... 58 na adolescência... desde a adolescência minhas asas bateram 59 bem mais do que todas as pessoas ao meu redor... mas que aí 60 tinha que ter firmeza... foi quando ela costurou as asas... foi exatamente 61 o que eu estou fazendo com minha vida agora... eu tô tentando costurar 62 as asas e nesse momento também acho que é a coisa certa... mas 63 como ela disse... daqui a cinco minutos eu não sei... posso mudar de 64 ideia e talvez descosturar e começar tudo de novo.
------------	---

Pode-se perceber que as afirmações feitas pela aluna resultam da elaboração de pelo menos dois tipos de inferências: avaliativa, pois qualifica as ações – que ela e a personagem realizaram – como *enormes sacrifícios*, e elaborativa, porque o significado que aluna atribui a “atar as asas” não é necessário para a construção da coerência do conto, apenas para a coerência de sua fala e de seus comentários escritos. Esta interpretação do conto confirma a tese de que o contexto pessoal, principalmente as experiências e as emoções vividas pelo sujeito, exerce grande influência no processo inferencial e, consequentemente, na compreensão dos textos.

Já no segundo momento (textos B), encontramos os seguintes trechos que procuravam traduzir a ação de “atar as asas”:

(3B)	Tive sonhos desejos que como a gaivota acabaram sendo costurados, por algum motivo ou impossibilidade estes sonhos não alçaram voo, os horizontes desejados tiveram que se tornar firmes e amadurecidos. Jamais voos sem rumo ou inconsequentes, a responsabilidade chegou cedo como, por exemplo, cuidar dos filhotes, foi uma maneira de amarrar as asas aquietar no ninho.
(7B)	A gaivota pode ser comparada a uma mulher que ao perceber ter chegado ao fim sua juventude, tenta conter o ímpeto de aventurar-se rumo ao desconhecido e tenta, mesmo com grande dificuldade, firmar sua vida em uma base sólida que poderia ser traduzida como “família”, o que pude perceber divido à seguinte colocação da personagem: “o chamamento do voo [...] me fazia esquecer que era hora de aquietar no ninho”.

(9B)	Notando que todo começo é difícil e sempre há obstáculos que nos prendem .
(19B)	O texto A Gaivota de Augusta Faro nos mostra que quando somos impedidos de realizar algo , ficamos travados e não conseguimos alcançar o que desejamos, pois a pessoa fica com medo e não solta das amarras para viver a vida de uma maneira mais intensa.
(24B)	O conto nos leva a fazer uma relação entre a vida da gaivota e de uma mulher que quando jovem tem sua liberdade de poder ir a qualquer lugar a qualquer hora, mas com o passar dos anos suas responsabilidades aumentam vêm os filhos que necessitam de cuidados e ela se priva de tal liberdade é necessário segurar suas asas.
(30B)	Em quantos instantes de nossa vida queremos fazer igual a gaivota. Temos que abafar nossos impulsos, nossas fantasias , pois estes podem nos fazer mal.
(34B)	Com a leitura do referido texto, podemos analisar o quanto temos que “reter nossas asas” ao longo da vida. Nos resguardamos, nos privamos, nos conformamos com tantas coisas , que às vezes num impulso dá vontade de largar tudo.

Lembremos que nesse segundo momento as alunas tinham o conto em mãos para ler, diferentemente do primeiro em que elas apenas ouviram o conto. Queremos chamar a atenção para o exemplo 3B acima, cuja autora, a partir da projeção de suas experiências, elabora duas inferências sobre o ato da personagem. A aluna relaciona o predicado “atar as asas” com a impossibilidade de realização de seus sonhos e sugere que atar as asas pode ser identificado com o cuidado dos filhos (*“cuidar dos filhotes, foi uma maneira de amarrar as asas e aquietar no ninho”*). É interessante ressaltar que o sujeito da pesquisa, em um primeiro momento, ao produzir o enunciado *“Tive sonhos desejos que como a gaivota acabaram sendo costurados”*, mobilizou diferentes processos inferenciais: de base informativa (porque busca responder à pergunta *“o que significa atar as asas?”*), de base textual (porque retoma elementos linguísticos do texto – como o verbo *“costurar”*), de base contextual (porque o sujeito projeta a sua experiência pessoal – comparando-se à gaivota). Em seguida, o mesmo sujeito estabelece uma conexão causal entre o ato de *“atar as asas”* e a ação de *“cuidar dos filhotes”*,

o que caracteriza a produção de inferência lógica, de base textual (porque estabelece uma relação entre duas proposições presentes no conto).

Nesse segundo momento, quanto à percepção por parte dos sujeitos do aspecto voluntário da ação da personagem, já apontado acima, observamos que apenas a autora de 7B considera que o ato de atar as asas foi fruto de uma decisão pessoal da personagem, enquanto as demais consideram como causador da ação um agente externo: responsabilidade imposta pela chegada dos filhos (3B, 24B), obstáculos (9B), o dever (30B, 34B) ou mesmo algum impedimento qualquer (19B). Considerando o que estabelecemos acima sobre a base textual construída ao longo do conto acerca do significado de “atar as asas” e da voluntariedade desse ato, podemos afirmar que todos esses exemplos revelam que os sujeitos produziram inferências de base contextual. Nossa hipótese é a de que a experiência de vida dos sujeitos, que são, em sua maioria, mulheres que se casaram jovens e tiveram filhos logo em seguida, favorece a elaboração desse tipo de inferência, dirigidas pelo conhecimento oriundo das experiências pessoais (Rickheit Schnotz e Strohner, 1985).

No terceiro momento os sujeitos interpretaram o predicado “atar as asas” das seguintes maneiras:

(3C)	[Uma pessoa madura que] foi forçada a uma mudança radical em sua vida , tendo que se sacrificar, abrir mão de coisas que considerava importantes sofrer ao ponto de sentir costurada ou melhor adquirir responsabilidades, que até então não fazia parte do seu cotidiano.
(9C)	O texto “A gaivota”, retrata a vida de uma mulher, que desde pequena tem “suas asas” abertas para viver a vida intensamente, mas ao chegar em certo momento de sua vida, ela sente a necessidade de “costurar suas asas”, de criar responsabilidades .
(14C)	Passou a entender que era preciso se conter diante de suas responsabilidades , e que já era hora de se segurar e parar de correr o mundo em busca de ilusões.
(17C)	Ela [a gaivota] luta com todas as forças, até um determinado momento quando ela percebe que o melhor às vezes é se resguardar , pois geralmente quando se precipita em tomar uma decisão as decepções surgem e trazem sérias consequências e por esse motivo ela decide amarrar suas asas mesmo que mais tarde resolva soltá-las e partir para seu voo de liberdade.

Observe-se que 3C, por meio de uma inferência lógica, indica que a causa da ação da personagem se atar foi uma força externa (“*foi forçada*”). Esta inferência é, ao mesmo tempo, elaborativa e de base contextual; elaborativa porque não faz parte da macroestrutura do conto e contextual porque não há no texto elementos que possam justificar de pleno direito que a gaivota foi forçada a se atar, pelo contrário, encontramos nas linhas 23, 34, 36 e 24 elementos que sustentam a ideia de que a gaivota atou-se por uma decisão livre, que, inclusive poderia ser revertida caso ela assim o resolvesse.

Já os demais excertos (9C, 14C e 17C) colocam como causa da ação da personagem uma necessidade que a personagem sentiu, e sugerem uma tomada de consciência prévia a esta decisão. Percebe-se, nesta terceira etapa da pesquisa, que os sujeitos passam a considerar como causa da ação da personagem motivações internas, e não tanto motivações externas como nos dois momentos anteriores.

Um outro aspecto a que aludimos quando comentamos os elementos linguísticos presentes no conto que são usados para fazer referência ao ato de “atar asas”, diz respeito à *razão*, à *causa* desta ação da gaivota. Vejamos, então, quais as causas que os sujeitos elaboraram para justificar a ação da personagem:

(7A)	Em nossas vidas precisamos, muitas vezes, optar entre fazer o que é mais fácil ou o que julgamos ser mais correto. No caso da gaivota, ela optou por prender suas asas pois sabia que era a coisa certa a fazer .
------	--

Observe-se nesse exemplo que a causa que a aluna propõe para o ato da personagem é uma causa externa: uma obrigação moral (“*era a coisa certa a fazer*”). Esta inferência é avaliativa, em relação à ação da personagem, e de base textual, porque encontramos no conto a seguinte afirmação: “*penso que estou certa neste exato momento*” (linha 35).

No segundo momento da pesquisa temos os seguintes exemplos que indicam as causas de a gaivota se atar:

(1B)	Muitas pessoas têm capacidade para alcançar seus objetivos, porém são retidos pelo medo .
(6B)	A gaivota vivia inconformada com suas tamanhas asas, por isso, trazia sempre amarradas para evitar o pior , pois, eram muito leves e grandes.
(13B)	O medo as vezes lhe fez desistir de ver e fazer muita coisa , não tinha equilíbrio sobre seu próprio corpo, achava melhor se esconder dentro de si mesma.
(15B)	Verifica-se que o indivíduo tem impulsos dentro de si para realizar certas ações mas, no entanto, prefere refreá-las. O medo de perder a razão e trocar o certo pelo duvidoso e a se perder em busca de novos horizontes . Tem-se obrigações a cumprir.
(24B)	A autora usa o exemplo de uma gaivota que sentia tanta vontade de voar, só que isto não lhe era mais permitido era preciso que ela prendesse suas asas para que não voasse, pois era necessário que ela se aquietasse para cuidar dos filhotes .
(25B)	Cansada da monotonia de ficar de um lado para outro sem rumo, decidiu colocar um fim em suas andanças pelo mundo e tentar permanecer em algum lugar antes que fosse tarde para talvez formar uma família .
(32B)	Neste texto o autor relata a história de uma gaivota livre para voar a qualquer hora e lugar, mas que num determinado momento se conscientiza que é hora de mudar e encarar suas responsabilidades .
(33B)	Com o passar do tempo percebe-se que já não tem o mesmo vigor de antes, seu físico não mais permitia essas suas audácias, mas o seu interior, o seu eu, ainda era cheio de vontade, ansiava por aquelas aventuras de antes, e por não se conformar com a velhice resolve amarrar suas asas para não sofrer as consequências de atos impensados os quais poderiam lhe trazer sofrimentos .

Encontramos, nesses exemplos, uma variedade de causas para a ação da gaivota: *o medo* (1B, 13B, 15B), *os filhos* (24B), *a família* (25B), *as responsabilidades* (32B) e *o instinto de autopreservação* (6B e 33B). Apesar da variação das causas, percebemos que *filhos, família e responsabilidades* fazem parte de um mesmo esquema mental, já que normalmente as três coisas andam interligadas. Estas atribuições de causa para a ação da gaivota dependem de inferências lógicas já que estabelecem uma relação de causa-consequência entre duas proposições presentes no conto, “*atar as asas*” (e seus correlatos) e “*cuidar dos filhotes*”, podendo ser classificadas, quanto à origem, de

base textual. Já a afirmação de que o medo (presente também nos textos produzidos no terceiro momento, cujos exemplos estão logo a seguir) é a causa de a gaivota se atar, não encontra sustentação no conto lido, constituindo, assim, um processo de inferenciação avaliativa de base contextual, pois não há proposições no conto que permitam atribuir esse sentimento à personagem e colocá-lo como causa de sua ação. Desta forma, esta compreensão da causa da ação da “gaivota” resulta da maneira como lidaram com os recursos linguístico-discursivos articulados no texto e acionaram alguns esquemas mentais.

No terceiro momento (textos C) encontramos as seguintes explicações para o motivo de a gaivota atar as asas:

(1C)	Há pessoas que vivem e pensam como a gaivota do conto. Têm capacidade de realizar seus desejos, porém são reprimidos pelo medo de errar , de não conseguir, ou de sofrer mesmo alcançando o objetivo.
(3C)	[Uma pessoa que] levava uma vida um tanto desregrada, com o amadurecimento ou talvez por algum acontecimento foi forçada a uma mudança radical em sua vida, tendo que se sacrificar, abrir mão de coisas que considerava importantes sofrer ao ponto de sentir costurada ou melhor adquirir responsabilidades, que até então não fazia parte do seu cotidiano.
(8C)	Apesar de seu desejo de voar ser muito forte o medo acaba superando-o ou alguma coisa o obriga a agir assim, dessa forma a única maneira que ela encontrou para segurar a tentação de voar é se amarrando.
(9C)	O texto “A gaivota”, retrata a vida de uma mulher, que desde pequena tem “suas asas” abertas para viver a vida intensamente, mas ao chegar em certo momento de sua vida, ela sente a necessidade de “costurar suas asas”, de criar responsabilidades .
(14C)	Passou a entender que era preciso se conter diante de suas responsabilidades , e que já era hora de se segurar e parar de correr o mundo em busca de ilusões.
(19C)	Quando ficam mais maduras se prendem com medo de se aventurarem, achando que não tem mais idade para fazer nada.
(25C)	Penso que o texto refere a uma pessoa que queria ser livre, fazer o que bem entendesse. Mas não podia porque alguém ou alguma coisa o impedia de voar o mais alto que podia e se sentia frustrado, mais ao mesmo tempo protegido.
(26C)	No contexto, “A Gaivota” percebe-se que ele trata sobre um ser indefinido que vivia intensamente, mas talvez por problemas , teve que manter seu sonho, seu desejo guardados por um tempo até que pudesse se realizar.

(27C)

Comparo a gaivota como uma pessoa jovem que almeja grandes sonhos e que **por medo** deixa de lado seus sonhos e este ato e quando no texto se refere que a gaivota costura suas asas para não voar.

É importante salientar que a interpretação das metáforas mencionadas acima (“gaivota”, “atar as asas”) e dos motivos que levaram a personagem a se atar são extremamente dependentes de processos inferenciais. No entanto, alguns processos inferenciais que os sujeitos realizaram não encontram fundamentação na base textual, mas no contexto que é acionado pelo texto lido por esses sujeitos. É o caso, por exemplo, dos comentários onde se afirma que a gaivota se atou “*por medo de errar*”, “*porque alguém ou alguma coisa a impedia*”, “*por problemas*”, que não se encontram fundamentados em proposições do texto. Temos, nesses casos, inferências lógicas, pois todas as afirmações acima estabelecem causas para a ação da personagem, e de base contextual, pois só podemos encontrar justificativa para elas nos diversos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

4.6 A presença do elemento avaliativo nos comentários dos sujeitos

Van Dijk (1994b), conforme comentamos no capítulo 1, chamava a atenção para a ausência do aspecto avaliativo nos modelos cognitivos de representação do mundo. Esses modelos deveriam, segundo o autor, levar em conta não só os processos cognitivos relacionados à memória e ao processamento de informação pelos sujeitos, mas deveriam também considerar a dimensão avaliativa, pois os juízos de valor e os sentimentos que os sujeitos têm em relação aos fatos em geral influenciam todos esses processos, inclusive o processo inferencial.

A partir da consideração destas ideias de van Dijk (1994b), analisamos neste tópico a presença de elementos avaliativos nos comentários produzidos pelos sujeitos. Para isso, indicaremos

inicialmente os elementos presentes na base textual do conto que poderiam, de algum modo, fundamentar seus comentários, especialmente suas avaliações em relação à personagem “gaivota” e à sua ação.

Os elementos de base textual que poderiam, então, servir de fundamento para algumas avaliações podem ser encontrados nos seguintes enunciados da personagem: “*Esses voos **precipitados***” (linha 22), “*É sempre bastante **arriscado** voar sem astrolábio e não tenho nenhum*” (linhas 23-24), “*Neste momento penso que [minhas asas] estão **seguras**, amarradas, pois as alturas me chamam com insistência*” (linha 34), “***desatinos** de voos*” (linha 38), “*O espaço não deixa de ser uma **armadilha**, para os **inconformados***” (linhas 43-44).

Ao observarmos esses excertos, percebemos que o aspecto negativo é salientado pelos adjetivos e substantivos que a personagem usa para qualificar e categorizar o ato de voar (que é oposto à sua ação de atar as asas) e os voos: “*precipitados*”, “*arriscado*”, “*desatinos*”. Um outro elemento do conto que contribui para essa caracterização negativa do ato de voar e dos voos é a categorização que a personagem faz do “*espaço*” (que é onde se realizam os voos) com a utilização do termo “*armadilha*”, palavra esta altamente negativa.

Já a avaliação que faz de si praticamente inexistente no conto e pode ser encontrada apenas indiretamente na última sentença do conto (“*o espaço não deixa de ser uma armadilha para os inconformados*”), pois, embora a personagem não atribua a si o predicado “*ser inconformado(a)*”, ela pode ser incluída no conjunto dos seres inconformados.

A partir da consideração dos elementos textuais mencionados acima, vejamos, então, como o aspecto avaliativo aparece nos comentários produzidos nos três momentos. Vamos analisar isso sob dois pontos de vista: um primeiro relaciona-se à avaliação que os sujeitos fizeram acerca da personagem e um outro diz respeito à avaliação sobre a ação da personagem. Vejamos, então, o primeiro ponto de vista:

(17A)	Ao refletir sobre o texto “A gaivota” percebe que assim como a gaivota, às vezes sentimos medo quando precisamos de enfrentar mudanças em nossas vidas, começamos a colocar obstáculos em tudo e então não sobressaimos naquilo que é necessário e a insegurança se torna visível em todos os momentos, mas devemos reagir e tentar sermos mais fortes do que todos os problemas que vierem pela frente e jamais pensar que não podemos resistir e que somos fracassados.
(23A)	“A gaivota” é um exemplo de vida . De asas amarradas olha para o horizonte com uma vontade enorme de se libertar, mas com medo , ou seja um grande receio do desconhecido .

Percebemos que em 17A é afirmado que a gaivota tinha medo, proposição esta que não se encontra na base textual, já que, embora a personagem tenha afirmado que é difícil conter o voo, ela não indica que sente medo ao fazer isso. Já no exemplo 23A, há dois tipos de avaliação: no primeiro, o sujeito usa o predicado “*é um exemplo de vida*” para resumir aquilo que pensa a respeito tanto da gaivota como de suas ações; no segundo tipo de avaliação o sujeito atribui os sentimentos de “*medo*” e “*receio do desconhecido*” à personagem, sentimentos estes que não são mencionados no conto lido. Confrontando esses exemplos com os elementos da base textual que mencionamos acima, percebemos que todos eles resultam de um processo inferencial avaliativo de base contextual, pois demandaram o acionamento de elementos oriundos das experiências e crenças das alunas e não das proposições presentes no conto.

Nos textos produzidos pelos sujeitos no segundo momento (textos B), encontramos amostras de avaliação nos seguintes trechos:

(22B)	A vida tem muitas armadilhas, como diz no texto para os “inconformados”, e é nesta situação de inconformismo e que está o perigo . Temos que ser sábios para decidir.
(32B)	No começo foi difícil, mas com garra e perseverança [a gaivota] conseguiu vencer as dificuldades, apesar de tantas tentações. Assim somos nós, uns persistentes e vencedores , outros fracos, desistindo frente aos primeiros obstáculos.
(33B)	[A gaivota] por não se conformar com a velhice resolve amarrar suas asas para não sofrer as consequências de atos impensados os quais poderiam lhe trazer sofrimentos.

Percebemos que no exemplo 33B o sujeito recorreu à base textual para inferir que a personagem é inconformada, enquanto o exemplo 22B apenas mencionou o sentimento de inconformação, sem, contudo, atribuí-lo à personagem. Já no exemplo 32B, o processo inferencial de base textual realizado pela aluna resulta na afirmação de que a personagem do conto é “*persistente e vencedora*”, caracterizando-a, assim, positivamente.

Nos textos produzidos no terceiro momento, encontramos as seguintes avaliações em relação à personagem do conto:

(1C)	É estranho e raro encontrar uma gaivota que não queira voar alto, contrapondo-se ao instinto da espécie. Porém, a do conto é assim. Ela tem medo de tudo, até mesmo de não conter a vontade de reprimir seu instinto. Por fim, ela retrata insegurança .
(14C)	Era uma pessoa cheia de sonhos , e que buscava realizar todos eles, mas não pensava nas consequências que essa liberdade excessiva poderia lhe trazer, porém chegou um momento em que ela começou a ter consciência disso, e por si mesma resolveu prender suas “asas”, mesmo com muita dificuldade, sentindo vontade de soltá-las novamente.
(21C)	Enfim pode-se dizer que esta poderia ser uma pessoa que não precisasse ter passado por esta angústia , pois ela poderia ter voado mas de uma forma mais tranquila, conseguindo ultrapassar todos os seus obstáculos. O mais importante é dizer que a gaivota conseguiu se superar de suas angústias conseguindo ser considerada uma pessoa de personalidade .
(29C)	Devido a essa falta de equilíbrio emocional tornaremos frustradas por não querer mais alcançar novos horizontes. Perde-se o entusiasmo e ficamos presos nessa eterna busca de compreender os impulsos que a vida nos dá.
(33C)	Ao ler o texto A Gaivota percebi na personagem uma pessoa madura, repensando o que foi sua vida na mocidade, sem limites, deslumbrada com o desconhecido, inconsequente, sempre procurando por aventuras, que agia por impulsos , nunca pensando nas consequências de seus atos.

Nesses exemplos, encontramos inferências avaliativas de base textual, como no caso de 1C e 33C, pois em 1C ao afirmar que a personagem “*retrata insegurança*”, o sujeito, a princípio, poderia fundamentar-se no que é afirmado pela personagem nas linhas 21 (“*não me arrependo, **pelo menos por ora***”) e 25 (“*não confio em suas [bússolas internas] diretrizes*”), que indica um estado de

insegurança da personagem tanto em relação a sua decisão como em relação a seu “sentido de orientação”. Em 33C, atribuição das características “*deslumbrada*”, “*inconsequente*”, “[*aventureira*” e “*impulsiva*”], fundamenta-se não em proposições isoladas do texto, mas na relação entre várias proposições presentes no conto.

Passaremos agora a analisar as avaliações que os sujeitos fazem da ação da personagem nos três momentos da pesquisa:

(7A)	Os que correm os riscos são como a gaivota da história. Mesmo em meio a tribulações permanecem fiéis a seus propósitos e se alegram pois a batalha honrada tem grande valor , ainda que aparentemente não tenha sido vitoriosa.
(27A)	Quando a gaivota costura suas asas ela deixa enterrado seu talento , que é o de voar, se Deus que é tão poderoso e soberano lhe deu esse talento que é o de voar não há porque o abandoná-lo, basta tão somente buscar a sua perfeição não tendo medo desse dom que é uma dádiva de Deus .
(32A)	A gaivota teve medo, pensou bem e resolveu ficar no mesmo lugar, julgando ser a atitude correta. Não devemos parar mas sim agir, enfrentar, lutar, pois é “errando que se aprende” .
(5B)	O texto “A Gaivota” de Augusta Faro, trata metaforicamente da impulsividade humana e de como é necessário em algumas circunstâncias refrear nossos atos para que possamos, ao corrigir nossas atitudes nos utilizando de sensatez e discernimento , e formarmos um caráter por meio da experiência.
(21C)	O mais importante é dizer que a gaivota conseguiu se superar de suas angústias conseguindo ser considerada uma pessoa de personalidade.

O exemplo 7A, extraído do final do comentário feito por este sujeito, realiza uma avaliação tanto da personagem, ao sugerir que ela é “*fiel a seus propósitos*”, como de sua ação ao incluir esta no conjunto das *batalhas honradas que têm grande valor*. Contrariamente à avaliação negativa que a personagem do conto faz da ação de voar, a aluna autora de 27A considera esta ação de uma forma altamente

positiva e utiliza-se inclusive de um vocabulário relacionado ao campo religioso. Percebemos que todos estes exemplos resultam de processos inferenciais avaliativos de base contextual, pois não só contém juízos sobre a personagem e sobre sua ação como também contém elementos que vão além do conteúdo proposicional presente no conto.

O sujeito autor de 5B, por exemplo, avalia a atitude da gaivota como um ato sensato e fruto de discernimento, avaliação esta que pode ser considerada de base textual, já que no conto encontramos trechos onde a personagem afirma em mais de um momento que refletiu antes de tomar sua decisão de atar-se.

Note-se que o aspecto avaliativo está presente em maior ou menor grau nestes exemplos retirados dos comentários das alunas, confirmando o que van Dijk (1994b) havia proposto ao defender que as pessoas não só constroem e usam modelos mentais de eventos para representar seu conhecimento sobre tais eventos, mas também com o objetivo de representar suas opiniões sobre eles.

O PROCESSO INFERENCIAL EM TORNO DO SENTIMENTO “MEDO”

Como foi mencionado anteriormente, o processo inferencial em torno do sentimento da personagem está presente em vários comentários produzidos pelos sujeitos. Mas um sentimento que chama a atenção por ser mencionado em vários comentários é o “medo”. É interessante observar também que muitas das ocorrências de “medo” não só indica o sentimento da personagem, como também indica a causa da ação da personagem de “atar as asas”, como indicamos acima.

Encontramos a palavra “medo” nos seguintes textos:

(1A)	Geralmente temos objetivos na vida e reconhecemos a nossa capacidade de alcançá-los, e até mesmo de ir além deles. Mas o medo muitas vezes nos desencoraja, nos faz desistir de momentos e ações essenciais na nossa vida. Esses medos são obstáculos ocasionados pela forma de vermos o mundo e da preocupação que temos no que diz respeito a aceitação ou não pela sociedade.
------	---

136 • Compreensão de leitura: O papel do processo inferencial

(8A)	Dessa forma, não podemos ter medo de buscar os nossos objetivos e de nos aceitarmos como realmente somos.
(10A)	muitas pessoas se prende a essa realidade [diferenças sociais], satisfazendo apenas no meio em que foi criada, não tendo coragem para enfrentar os novos horizontes que lhes são oferecidos, ou os que tem visão deles, limitando-se apenas pelo medo de tentar .
(17A)	Ao refletir sobre o texto "A gaivota" percebe que assim como a gaivota, às vezes sentimos medo quando precisamos de enfrentar mudanças em nossas vidas, começamos a colocar obstáculos em tudo e então não sobressaimos naquilo que é necessário
(22A)	E talvez a decisão que queremos tomar pode ser boa para nós, mais as outras pessoas que estão ao nosso lado podem ficar prejudicadas é por isso que muitas vezes ficamos almejando algo, sonhando, sem coragem de decidir por ela, sem sabermos se valerá a pena, ou não [...] até que um dia se descobre que tudo foi em vão, jogamos nossos sonhos, nossas ansiedade fora por pensar nos outros digo porque sempre estivemos amarrados aos outros com medo de soltar-nos e magoar quem ficou.
(23A)	"A gaivota" é um exemplo de vida. De asas amarradas olha para o horizonte com uma vontade enorme de se libertar, mas com medo , ou seja um grande receio do desconhecido. Fica ali parada sem nenhuma atitude. Somos assim, queremos ter certeza do que vem pela frente. Devemos enfrentar este ou aquele problema sem medo do que pode acontecer.
(26A)	O ser que um dia ouvir falar e comentar era o meu próprio "eu", com medo de enfrentar e encarar o que o mundo me reservava. Por várias vez, nos deparamos com situações que nos deixam sem argumentos para resolver, com medo , abandonamos os sonhos que por tantas vezes paravamos no tempo para contemplar um futuro que ainda, não nos alçava, mas que prometia ser o melhor de todos.
(27A)	Quando a gaivota costura suas asas ela deixa enterrado seu talento, que é o de voar, se Deus que é tão poderoso e soberano lhe deu esse talento que é o de voar não há porque o abandona-lo, basta tão somente buscar a sua perfeição não tendo medo desse dom que é uma dádiva de Deus. Temos que deixar de lado o medo , e mostrarmos as qualidades que há em nosso interior
(33A)	A gaivota teve medo , pensou bem e resolveu ficar no mesmo lugar, julgando ser a atitude correta. Não devemos parar mas sim agir, enfrentar, lutar, pois é "errando que se aprende".

No segundo momento encontramos os seguintes exemplos onde ocorre a palavra “medo”:

(1B)	Muitas pessoas têm capacidade para alcançar seus objetivos, porém são retidos pelo medo . Preferem o sacrifício de tentar esquecer o desejo de realizar seus sonhos e viver o que não são, que se arriscarem à desilusão, ao fracasso.
(9B)	Notando que todo começo é difícil e sempre há obstáculos que nos prende, fazendo-nos ficar com medo de prosseguir. Mas se realmente desejamos alcançar a nossa meta, temos que seguir firmes, aprendendo com os erros.
(13B)	O medo as vezes lhe [a gaivota] fez desistir de ver e fazer muita coisa, não tinha equilíbrio sobre seu próprio corpo, achava melhor se esconder dentro de si mesma, almejava por um horizonte e ao mesmo tempo o temia, o tempo passava e as esperanças continuavam, mas seria bom decidi, parar de sonhar e por os pés no chão
(15B)	Verifica-se que o indivíduo tem impulsos dentro de si para realizar certas ações mas, no entanto, prefere refreá-las. O medo de perder a razão e trocar o certo pelo duvidoso e a se perder em busca de novos horizontes. Tem-se obrigações para cumprir.
(19B)	O texto A Gaivota de Augusta Faro nos mostra que quando somos impedidos de realizar algo, ficamos travados e não conseguimos alcançar o que desejamos, pois a pessoa fica com medo e não solta das amarras para viver a vida de uma maneira mais intensa.
(26B)	... [a gaivota] seria uma jovem, uma pessoa de idade que estaria, ou esteve sofrendo por tantas dificuldades que em um determinado momento se viu impossibilitada de seguir adiante. E agora estava com medo de arriscar, de tentar construir voos maiores...
(27B)	O texto A gaivota assemelha-se um pouco comigo pois quando a gaivota decide amarrar suas asas, isso é parecido comigo nos momentos nos quais eu escondo meus dons minhas habilidades pois sou como a gaivota tento o máximo me segurar esconder o que sei, fingir de boba pois o medo me consome, tenho a impressão de que a qualquer instante serei apedrejada
(29B)	Às vezes vinha um ímpeto de ir mais além, só não sabia onde, para onde ir que direção seria a certa, que horizonte seria esse que tanto eu queria buscar. Mas em contrapartida me segurava e tinha medo de buscar o novo, talvez fosse melhor ficar quieta e deixar os sonhos irem

No terceiro momento encontramos:

(1C)	Há pessoas que vivem e pensam como a gaivota do conto. Têm capacidade de realizar seus desejos, porém são reprimidos pelo medo de errar, de não conseguir, ou de sofrer mesmo alcançando o objetivo.
(8C)	Depois de ler o texto e de ouvir várias opiniões sobre o mesmo, penso que ficou bem claro o medo que a gaivota tem de buscar conquistar seus sonhos e seus objetivos. Apesar de seu desejo de voar ser muito forte o medo acaba superando-o
(10C)	Mas sempre é bom saber que novos horizontes nos esperam e para alcançá-los precisamos cortar as cordas que estão nos prendendo às vezes colocadas por nós mesmos para servirem de desculpas e omitir o nosso medo .
(19C)	Quando [as pessoas] ficam mais maduras se prendem com medo de se aventurarem, achando que não tem mais idade para fazer nada. Vivem apenas de lembranças transformando-se em uma pessoa amarga e frustrada, vendo somente problemas sem lutar para resolvê-los.
(20C)	E quando precisamos freiar ou continuar não temos coragem de vencer certos obstáculos no qual muda o rumo de uma história, depois de tanta luta, mas uma luta cheia de coisas mundanas que descobriu que não nos leva a nada e faz mostrar que o verdadeiro amor é mais importante.
(25C)	Penso que o texto refere a uma pessoa que queria ser livre, fazer o que bem entendesse. Mas não podia porque alguém ou alguma coisa o impedia de voar o mais alto que podia e se sentia frustrado, mais ao mesmo tempo protegido. [...] Na verdade ela se acovardou não enfrentando o mundo e fazer o que queria com medo das consequências de seus atos e preferiu se resguardar.
(26C)	No contexto, "A Gaivota" percebe-se que ele trata sobre um ser indefinido que vivia intensamente, mas talvez por problemas, teve que manter seu sonho, seu desejo guardados por um tempo até que pudesse se realizar. Talvez uma crítica tivesse levado-o a parar, a ter medo do que poderia vir a ser toda sua aventura, como cita a autora: "Achei melhor me resguardar de ver o nascer do sol".
(27C)	Neste texto após uma outra reflexão comparo a gaivota como uma pessoa jovem que almeja grandes sonhos e que por medo deixa de lado seus sonhos e este ato é quando no texto se refere que a gaivota costura suas asas para não voar.

Em vários exemplos (1A, 10A, 26A, 1B, 13B, 15B, 1C, 8C, 25C, 27C), o medo é colocado como a causa da ação da personagem ou de quem ela representa, fato este a que já nos referimos

quando comentamos as causas atribuídas pelos sujeitos à ação da personagem. Do ponto de vista semântico, podemos afirmar que há nestes exemplos tanto inferências lógicas, já que os sujeitos buscam indicar a *causa* pela qual a personagem se ata, como inferências avaliativas, porque o medo responde à questão sobre o estado emocional da personagem. Já do ponto de vista da origem, todas estas inferências são de base contextual, pois não há no conto expressões ou proposições que atribuam tal sentimento à personagem. Como se pode observar, estas inferências aparecem igualmente distribuídas nos três momentos da pesquisa – entre seis e sete menções do termo “medo” em cada momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na epígrafe do capítulo 4 encontramos a citação de Merlin C. Wittrock onde se lê que “para compreender um texto nós não apenas lemos, no sentido estrito da palavra: nós construímos um significado para ele”. Esta concepção da leitura como um processo de construção de sentidos para o texto norteou nosso trabalho desde o início, guiando os procedimentos a serem realizados na constituição do *corpus* a ser usado na pesquisa que desenvolvemos.

O desafio que se nos colocava inicialmente era o de estabelecer o que poderíamos chamar de “construção dos sentidos”. Seria o caso de defender a possibilidade de *qualquer* interpretação para um texto? Supúnhamos (e continuamos supondo) que não. Mas era necessário estabelecer as bases teóricas que justificassem esta concepção acerca da compreensão da leitura. Assim, buscamos nas teorias de leitura propostas por Goodman (1967 e 1985) e por Smith (1989, 1999) as primeiras pistas para compreender quais elementos fazem parte desta construção de sentidos do texto e percebemos, a partir destas teorias, que na leitura, além de se dar um processo de decodificação do material escrito, dá-se também um processo de “adivinhação” (Goodman, 1967) e de previsão de possibilidades de significado (Smith, 1989), fato que confirmamos ao analisarmos os comentários (orais e escritos) que os sujeitos produziram no decorrer desta pesquisa.

Apesar das “pistas” que havíamos encontrado acerca dos elementos que propiciam a leitura de textos em geral, percebemos que faltava, ainda, explicitar melhor como se dava esta previsão de possibilidades de sentidos. Tínhamos, então, a necessidade de explicitar como as informações textuais são interpretadas e enriquecidas com informações extratextuais. Assim, Rumelhart (1980) forneceu um elemento importante para nossa investigação: a teoria dos *esquemas*, que explica de maneira bastante adequada, a nosso ver, o modo como os conhecimentos, os sentimentos e as emoções que temos da realidade são não só armazenados, mas também continuamente reorganizados a partir dos dados que a experiência vai fornecendo.

Percebemos, contudo, que a leitura e a compreensão dependem de um processo particular de adivinhação, a partir do qual é gerada uma informação semântica nova a partir de informações semânticas dadas (Rickheit Schnotz e Strohner, 1985). Uma teoria sobre o *processo inferencial*, associada com a teoria de esquemas mentais, explicaria, então, de maneira satisfatória a parte do processo de leitura que vai além da decodificação. Percebemos que a geração de informação semântica nova fundamenta-se muitas vezes nos esquemas mentais dos sujeitos e não apenas na relação entre as proposições presentes no texto (Seifert, Robertson e Black, 1985), como uma concepção silogística de inferência poderia supor.

Tendo isto em mente, confrontamos os comentários produzidos pelos sujeitos nos três momentos de nossa pesquisa e verificamos que a cada contato que os sujeitos têm com o texto, há uma reelaboração dos esquemas que vão sendo acionados no decorrer da leitura. É o caso, por exemplo, da maior identificação dos sujeitos com a personagem do conto nos textos produzidos no primeiro momento, atitude esta que vai gradativamente diminuindo no segundo e no terceiro momentos da pesquisa, conforme indicamos no capítulo 4. Percebemos que a cada contato com o texto os sujeitos, ao (re)categorizar o referente gaivota, mostraram um grau de projeção cada vez menor, o que foi constatado pela análise quantitativa dos comentários: no primeiro momento houve 21 comentários (dentre 32) em primeira pessoa (seis em primeira pessoa do singular e quinze em

primeira do plural); já no terceiro (e último momento) da pesquisa houve apenas um em primeira pessoa do singular e sete na primeira do plural, o que demonstra um gradativo grau de distanciamento discursivo dos sujeitos em relação ao conto.

Os sujeitos, desde o primeiro momento da pesquisa, demonstraram a habilidade de perceber as motivações e o caráter atitudinal da personagem, mesmo que esta percepção tenha se dado, inicialmente, a partir de seu contexto pessoal, chegando inclusive a usar em seus comentários verbos do mesmo campo semântico daqueles que estão no conto. O mesmo aconteceu com aqueles sujeitos que fizeram paráfrases do conto usando expressões referenciais como “*beija-flor*”, “*andorinha*”, “*borboleta*”, que, a princípio, poderiam servir para indicar um grau menor de entendimento do tema do conto, mas que estão, na verdade, relacionados ao mesmo campo semântico de “*gaivota*”, já que todos estes seres poderiam ser considerados hipônimos de um hiperônimo do tipo “*animais voadores*”.

Ainda com relação às habilidades de compreensão dos sujeitos, constatamos que a maioria deles ateve-se, em seus comentários, aos elementos principais da narrativa que usamos, ou seja, a maioria dos sujeitos buscou dar um significado às principais metáforas do conto (“*gaivota*” e “*atar as asas*”), explicitando sua compreensão por meio de inferências informativas, principalmente em relação à personagem, ou por meio de inferências avaliativas e lógicas, em relação ao estado emocional da personagem e às causas de sua ação. Notamos que a grande maioria das inferências elaboradas pelos sujeitos acerca destes elementos da narrativa é de base textual ou contextual, havendo poucas extrapolações.

Outro aspecto relevante que percebemos é o fato de que os sujeitos, apesar de elaborarem interpretações diversas para o conto, demonstraram habilidades não só para apreenderem a macroestrutura e o tema do conto (van Dijk, 1992a), mas também, habilidades metaenunciativas (Koch, 2004), ao usar formulações do tipo “*o conto*”, “*este texto*”, “*o texto é uma metáfora*”, em relação ao texto ouvido/lido, mostrando que os sujeitos têm familiaridade tanto com a leitura de narrativas como com o gênero escolar “comentário”.

Em relação aos modos de leitura, percebemos que, em geral, os textos produzidos pelos sujeitos em 3 de junho de 2004 (primeiro momento, textos A), carregam indícios de um processo descendente (*top down*) de compreensão da leitura, devido principalmente ao fato de que neste momento da pesquisa eles apenas *ouviram* o texto, tendo as limitações de processamento que este tipo de recepção estabelece, tais como: velocidade pré-definida de apresentação das informações, disponibilidade das informações por um curto espaço de tempo, sucessividade da informação (Hron et al., 1985).

Já com relação aos tipos de inferências, percebemos que a maioria delas, nesse primeiro momento, foi gerada a partir da base contextual, quanto a sua origem, principalmente aquelas que buscaram construir o referente “gaivota”, o mesmo acontecendo quando os sujeitos buscavam estabelecer o estado emocional da personagem.

Na segunda etapa (24 de setembro de 2004) (textos B), embora os sujeitos ainda usassem a estratégia descendente (*top down*) para construir suas interpretações do texto, houve uma maior utilização dos elementos linguísticos do conto, o que caracteriza a estratégia ascendente de leitura (*bottom up*). Isso é verificável nas paráfrases, nas citações literais e nas analogias que foram encontradas nos textos produzidos naquele momento. Uma possível razão para isso pode ser o fato de que, nesse momento, os sujeitos estavam em contato direto com o texto escrito para a confecção do comentário, o que não aconteceu no primeiro momento da pesquisa, ocasião em que apenas ouviram uma leitura do conto, com o objetivo de produzirem seu comentário.

Como foi mencionado acima, o processamento do texto ouvido exige um maior trabalho da memória, já que não tem controle sobre a velocidade com que os dados vão chegando, o que torna necessário ao ouvinte fixar-se nos elementos essenciais do texto, com poucas possibilidades de memorizar trechos do texto.

Já no terceiro momento (26 de novembro de 2004) (textos C), a maioria dos sujeitos direcionou sua interpretação por uma questão implícita, que pareceu ser “*quem é a gaivota?*”. Assim, a preocupação principal dos sujeitos nesta etapa da pesquisa foi responder a esta

questão. Notamos, contudo, que mesmo no primeiro e no segundo momentos da pesquisa, pareceu haver uma pergunta implícita à qual os sujeitos tentaram responder, mesmo que sua formulação tenha sido feita a partir de uma projeção pessoal, pois para projetar-se no conto o sujeito deve ao menos perguntar-se “*do que se está falando?*”, para então fazer seu comentário.

Isso reforça a ideia defendida por Smith (1989) de que faz parte do processo de compreensão de qualquer tipo de texto a habilidade de formular questões relativas a seu conteúdo semântico, bem como a capacidade de responder a estas questões de modo a construir uma interpretação coerente do texto lido.

Constatamos que houve muitos elementos comuns nos comentários dos vários sujeitos acerca do referente, de sua ação, e das avaliações que os sujeitos fizeram de ambos. Relacionando isso à tese de Iser (1996), segundo a qual o texto traz em si a estrutura a partir da qual o leitor elabora o significado, fica constatado que, de certa forma, os sujeitos foram direcionadas por elementos intersubjetivos do texto (a estrutura do texto, segundo propõe Iser), como por exemplo: a referência ao estado da personagem e não à sequência das ações, já que o texto usado na pesquisa pode ser classificado como uma narrativa *gnosiológica* (Todorov, 1980), pois predomina uma organização macroestrutural que busca um determinado conhecimento – o significado da ações de voar e atar as asas, a que a personagem se refere. Além disso, outros elementos que configuram a estrutura do conto, como as metáforas usadas (gaivota, voar, atar as asas, filhotes), permitem algumas interpretações (a de que a gaivota era livre, por exemplo) mas ao mesmo tempo coíbem outras (a de que a gaivota está alegre com a situação em que se encontra, por exemplo).

Diante destas constatações perguntamos: será que não poderíamos contrastar o processo inferencial aqui analisado com a tese de Iser, segundo a qual a estrutura do texto é dupla, pois contém um elemento verbal e um elemento afetivo, e afirmar que as inferências presentes nos comentários das alunas confirmam que, ao mesmo tempo em que o aspecto verbal direciona as interpretações possíveis de um texto, o elemento afetivo propicia

uma certa abertura para a elaboração de inferências avaliativas e elaborativas?

Será que não poderíamos afirmar igualmente que o processo inferencial realiza-se a partir dos elementos de indeterminação que Iser (1996 e também Eco, 2002) afirma existirem no texto ao lado dos elementos estruturantes?

Quanto ao gênero do texto produzido pelos sujeitos nos três momentos da pesquisa, é interessante observar que, apesar de não ter sido indicado no primeiro momento o gênero que deveria ser produzido, a maioria dos sujeitos (vinte e seis, dos trinta e dois sujeitos presentes neste dia) que participaram deste momento da pesquisa produziu textos que se enquadram no gênero comentário. Esta constatação leva a duas explicações diferentes, mas complementares. Em primeiro lugar, o tipo de narrativa que usamos – narrativa gnosiológica (Todorov, 1980) – por sua natureza, interpela o receptor de tal modo que este não “responde” a ela com outra narrativa e sim com um comentário, no qual se busque o sentido do que é narrado. Além disso, há na escola, especialmente no ensino superior, uma maior demanda pela confecção de textos deste gênero, o que explica uma certa familiaridade dos sujeitos da pesquisa com a produção de textos que se enquadrem no gênero comentário. Esta é uma questão, dentre tantas outras, que se nos colocam e que mereceria ser investigada, mas que, por ora, fica apenas mencionada.

REFERÊNCIAS

BROEK, Paul van den; LORCH JR., Robert F.; LINDERHOLM, Tracy; GUSTAFSON, Mary. The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition* 29 (8): 1081-1087, 2001.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CLARK, Herbert H.; CARLSON, Thomas B. (1981) Context for comprehension. In: CLARK, Herbert H. *Arenas of Language Use*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

COLLINS, Allan; BROWN, John Seely; LARKIN, Kathy M. Inference in text understanding. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (orgs). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Original: 1991)

COOK, Anne E.; LIMBER, John E.; O'BRIEN, Edward J. Situation-Based Context and the Availability of Predictive Inferences. *Journal of Memory and Language* 44, 220-234 (2001).

COSCARELLI, C. V. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FAE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acesso em: 20 maio 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIJK, Teun Adrianus van. Discourse studies and education. *Applied Linguistics*, 2:1-26, 1981. Texto disponível em: <<http://www.discourse-in-society.org/OldArticles.html>>. Acesso em: 12 mar. 2005.

_____. Social Cognition and Discourse. In: GILES, H.; ROBINSON, W. P. (eds.) *Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester: Wiley & Sons, 1990.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992a.

- _____. Discourse and Cognition in Society. Amsterdam, (June) 1992b (mimeo).
- _____. Estructura discursiva y cognicion social. 1994a. Disponível em: <www.geocities.com/estudiscurso/publicaciones.html>. Acesso em: 31 jan. 2005.
- _____. Cognitive Context Models and Discourse – first draft. (December) 1994b. (mimeo).
- _____. Cognitive Context Models and Discourse. In: STAMENOV, M. (Ed.). *Language Structure and the Access to Consciousness*. Amsterdam, Benjamins, 1997. Disponível em: <www.geocities.com/estudiscurso/publicaciones.html>. Acesso em: 31 jan. 2005.
- DIJK, Teun A. van; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Original: 1979)
- _____. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Original: 1990)
- FARO, Augusta. *A friagem*. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3: 439-448, set./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra (Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva). In: BARZOTTO (org.). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. [Entrevista publicada originalmente na revista *Leitura e Prática*, n. 0, Ano 1. Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, novembro de 1982]
- GARROD, Simon C. Incremental pragmatic interpretation versus occasional inferencing during fluent reading. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Eds). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, Doris V. *Language & reading: an interdisciplinary approach*. Washington: Center for Applied Linguistics, [1967] 1970.
- _____. Transactional Psycholinguistic Model. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. *Theoretical Models and Processes*. 3th ed. Newark: IRA, 1985.
- GRAESSER, Arthur G.; CLARK, Leslie F. The generation of Knowledge – based inferences during narrative comprehension. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Eds.). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985.
- HRON, Aemilian et al.. Structural Inferences in Reading and Listening. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (eds). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. I. São Paulo: Editora 34, 1996. (Edição original: 1976)
- _____. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. II. São Paulo: Editora 34, 1999. (Edição original: 1976)
- KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review* vol. 95, 2:163-182, 1988.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989a.
- _____. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989b.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *DELTA*, 9: 399-416 (número especial), 1993.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOZLOFF, Martin A. *Rhetoric and Revolution* Kenneth Goodman's "Psycholinguistic Guessing Game". 2002. Disponível em: <<http://people.uncw.edu/kozloffm/goodman.html>>. Acesso em: 18 jan. 2005.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002. (Original: 1980)
- LEÓN, José Antonio. Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34 (49-50):113-125, Valparaíso, 2001.
- LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LIMA, Paula Lenz Costa; GIBBS JR, Raymond W; FRANÇOSO, Edson. Emergência e natureza da metáfora primária DESEJAR É TER FOME. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 40:107-140, jan./jun. 2001.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Original: 1996)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Quando a referência é uma inferência*. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, s/d. (mimeo).
- _____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MCKOON, Gail; RATCLIFF, Roger. Inference During Reading. *Psychological Review*, Vol. 99, n. 3:440-466, 1992.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. (Original: 1994)
- MURRAY, John D.; KLIN, Celia M.; MYERS, Jerome L. Forward inferences in narrative text. *Journal of Memory and Language* 32, 464-473 (1993).
- PITTS, Murray M.; THOMPSON, Bruce (1984). Cognitive styles mediating variables in inferencial comprehension. *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n. 4, Summer 1984. (426-435).
- POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. *Leitura: Teoria e Prática*, n. 15, ano 9. Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, junho de 1990.
- RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (eds). *Inferences in*

150 • Compreensão de leitura: O papel do processo inferencial

text processing. Amsterdam: North Holland, 1985.

RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (eds). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985.

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (orgs). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. (Original: 1998)

SEIFERT, Collen M.; ROBERTSON, Scott P.; BLACK, John B. Types of inferences generated during reading. *Journal of Memory and Language* 24, 405-422 (1985).

SHIRO, Martha. Inferences in discourse comprehension. In: COULTHARD, M. (ed.). *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976. (Original: 1968)

SILVA, Adriana da. *A leitura e compreensão da anáfora conceitual*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado, 2004.

SINGER, Murray; FERREIRA, Fernanda. Inferring consequences in story comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 437-448 (1983).

SINGER, Murray; GRAESSER, Arthur C.; TRABASSO, Tom. Minimal or global inference during reading. *Journal of Memory and Language*, 33: 421-441 (1994)

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Original: 1971)

_____. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. (Original: 1992)

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção de textos ficcionais? In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TEBEROSKY, Ana et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Original: 2001)

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980 (Original: 1978).

VIDAL ABARCA, Eduardo; MARTINEZ RICO, Gabriel. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY et al. *Compreensão de leitura: A língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Este livro foi composto em Times New Roman, corpo 11/13,2
Impresso pela Universidade Estadual de Goiás sobre papel off-set 75g/m²
BR-153 – Quadra Área – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1153