

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC - SP**

**SANDRA DIAS DA SILVA RENNÓ**

**PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS  
E AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA**

**Mestrado em Língua Portuguesa**

**São Paulo  
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC - SP**

**SANDRA DIAS DA SILVA RENNÓ**

**PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS  
E AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA**

Mestrado em Língua Portuguesa

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias.

São Paulo  
2008

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Eis aqui a realização de um grande sonho  
que orgulhosamente dedico à minha  
orientadora Professora Doutora Vanda  
Maria da Silva Elias.*

*Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, e não nos deixa só,  
porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.  
Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova  
de que as pessoas não se encontram por acaso.*  
(Charles Chaplin)

## **AGRADECIMENTOS**

À *Secretaria da Educação de São Paulo*, pelo apoio financeiro.

Ao *Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)*, pela coordenação e profissionalismo sério e competente.

À minha orientadora *Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias*, pelo carisma, atenção e brilhantismo de sua orientação e, sobretudo, pelas palavras de incentivo e de reconhecimento.

Às *Professoras Doutoras Ana Rosa Ferreira Dias e Marli Quadros Leite*, pelas enriquecedoras contribuições que muito me ajudaram na finalização deste trabalho e pela participação na banca examinadora.

Aos *professores doutores* do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Língua Portuguesa, em especial, ao *Professor Dino Preti* e às *Professoras Ana Rosa Ferreira Dias e Sueli Cristina Marquesi*, pelos ensinamentos e debates intrigantes.

À *Rafaela Baract e Patrícia Carvalho*, pelo respeito e seriedade para com o trabalho de revisão.

À amiga *Maísa S. Martins*, pela amizade e companheirismo sempre presente nos momentos diversos e, sobretudo, pelo carinho, apoio e troca de idéias.

Aos *colegas* do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Língua Portuguesa, pela troca de experiência, em especial, às amigas *Márcia O. Jesus e Maria Estela M. Modena*, pela amizade, carisma e companheirismo.

À *Direção da Escola Estadual Professor Paul Hugon*, pelo apoio, e aos *Alunos das 6<sup>as</sup> séries (A e B)*, de 2007, pela participação na pesquisa.

Aos meus pais, *Braz e Neyde*; às minhas irmãs, *Sueli e Selma*; ao meu companheiro, *Josmar*; aos meus filhos, *Solange e Renan*, por acreditarem em mim, pelo apoio e compreensão de minhas ausências nos encontros familiares, durante o período de estudo e elaboração desta dissertação.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...  
Que já têm a forma do nosso corpo...  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos  
mesmos lugares...*

*É o tempo da travessia...  
E se não ousarmos fazê-la...  
Teremos ficado ... para sempre...  
À margem de nós mesmos...*

(Fernando Pessoa)

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, e tem como foco a produção de inferências e avaliação da compreensão leitora. Sabendo-se que toda leitura implica a construção de sentidos, ressaltamos que faz parte deste processo a inferenciação, entendida como uma atividade de produzir informação nova a partir de informações dadas, em um determinado contexto (cf.: MARCUSCHI, 1999; DELL'ISOLA, 2001; KOCH, 1993).

Para a realização deste trabalho, fundamentamo-nos em estudos sobre texto e leitura situados no campo da Linguística Textual e realizados por autores, tais como Beaugrande (1997), van Dijk (2004), Koch (2003a, 2003b, 2004), Marcuschi (1999) e Kleiman (2004), bem como em estudos sobre inferências realizados por Marcuschi (1999, 2003, 2005, 2008), Dell'Isola (2001) e Koch (1993).

Tendo em vista o objetivo de verificar inferências produzidas no processo de leitura, selecionamos um texto e solicitamos a alunos de 6ª série do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de São Paulo que expressassem por escrito a compreensão que tiveram do texto lido.

Em nossa verificação, constatamos que os alunos produzem muitas inferências partindo das pistas textuais e de conhecimentos que possuem sobre as coisas do mundo, suas vivências e experiências, razão pela qual podemos falar não de uma única leitura ou sentido, mas de uma multiplicidade de leituras e de sentidos. Os resultados indicam ainda que necessário se faz, da parte do professor, considerar na avaliação da compreensão leitora as inferências produzidas pelos alunos, entendendo esse processo como indissociável da atividade leitura e justificado não apenas pelas sinalizações do texto, mas também pelos conhecimentos de mundo do leitor.

**Palavras-chave:** leitura, inferência e compreensão.

## ABSTRACT

The dissertation herein inserts in the research line of Portuguese Language Reading, Writing and Teaching and is aimed to produce inferences and assessments of the reader comprehension. Knowing that all reading implies the construction of senses, we highlight that the inference is part of this process, understood as the activity to produce new information from the given information, within certain contexts (cf.: Marcuschi, 1999; Dell'Isola, 2001; Koch, 1993).

To fulfill this work, we based on studies about texts and readings placed in the Textual Linguistic field and fulfilled by authors such as Beaugrande (1997), van Dijk (2004), Koch (2003a, 2003b, 2004, 2005), Marcuschi (1999) and Kleiman (2004), as well as on studies about inferences, fulfilled by Marcuschi (1999; 2003; 2005; 2008), Dell'Isola (2001), and Koch (1993).

Taking the purpose of control inferences produced in the reading process into consideration, we selected a text and asked students from the 6<sup>th</sup> grade in an Elementary Public School from the city of São Paulo to express in writing their comprehension on the text they read.

In our check, we evidenced that students produce several inferences from the textual and knowledge tracks they have about worlds matters, their practices and experiences, reason why we can discuss, not about a single reading or sense, yet a multiplicity of readings and senses. Results still point out the need of teachers to take into consideration, while assessing the reading comprehension, the inferences the students produce, understanding that process as inseparable from the reading activity and justified, not only by the text signals, but also by the knowledge about the reader's world.

**Key words:** reading, inference and comprehension.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Concepção de leitura: uma visão sócio-interacional .....	13
1.2 Leitura e cognição.....	14
1.3 Leitura e interação .....	19
1.4 Leitura e conhecimento prévio .....	22
1.5 Leitura e contexto.....	29
1.5.1 Tipos de contexto .....	32
<b>CAPÍTULO 2 LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIA.....</b>	<b>38</b>
2.1. O que é inferência? .....	38
2.2 Tipos de inferência.....	43
2.2.1 Tipos de inferências nos estudos de Koch .....	43
2.2.2 Tipos de inferências nos estudos de Marcuschi .....	49
2.2.3 Tipos de inferências nos estudos de Dell’Isola .....	53
2.2.4 Tipos de inferências nos estudos de Ferreira e Dias.....	60
<b>CAPÍTULO 3 INFERÊNCIAS E AVALIAÇÃO DA LEITURA.....</b>	<b>67</b>
3.1 Critérios de escolha de conto.....	68
3.2 O gênero textual conto: definição.....	73
3.2.1 A brevidade do conto .....	74
3.2.2 A organização do conto .....	76
3.3 Os sujeitos da pesquisa .....	77
3.4 Realização de uma atividade de leitura para verificação de inferências e avaliação da compreensão .....	77
3.5 Seleção do <i>corpus</i> .....	78
3.6 Levantamento de inferências .....	78
3.6.1 Inferências produzidas em relação à caracterização e ações das personagens .....	79
3.6.1.1 Sobre o homem que não sabia quase nada .....	79
3.6.1.2 Sobre a mulher do homem que não sabia quase nada .....	80
3.6.1.3 Sobre a sogra do homem que não sabia quase nada .....	81
3.6.1.4 Sobre o homem, a mulher e a sogra que não sabiam quase nada ..	83
3.6.1.5 Sobre o espelho.....	84
3.6.1.6 Sobre o final da história .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e tem por tema a produção de inferência e avaliação da compreensão leitora. Sabendo que toda leitura implica inferência, o trabalho se justifica visto que inferência é entendida como uma estratégia cognitiva por meio da qual o leitor constrói sentidos, produzindo informação nova a partir de informações dadas, em um determinado contexto, e deve ganhar especial destaque no ensino da leitura.

Assim sendo, temos por objetivo geral contribuir para o ensino de leitura, de modo a enfatizar na interação autor-texto-leitor a produção de inferências e de um sentido para o texto. Nosso objetivo específico é verificar inferências produzidas por alunos decorrentes do processo de leitura e analisá-las considerando as orientações que o texto apresenta e a ativação de conhecimentos que os alunos possuem armazenados na memória.

Para a realização da pesquisa, situamo-nos no campo da Lingüística Textual, destacando estudos sobre texto e leitura realizados por Beaugrande (1997), van Dijk (2004), Koch (2003a, 2003b, 2004), Marcuschi (1999) e Kleiman (2004), bem como em estudos sobre inferências realizados por Marcuschi (1999, 2003, 2005, 2008), Dell'Isola (2001) e Koch (1993).

Consideramos igualmente importante destacar que a leitura não é um processo mecânico, mas, sim, uma atividade complexa que exige do leitor conhecimentos vários para construção de inferências e, conseqüentemente, para produção de sentido. Assim, além de a leitura ser uma atividade centrada na interação autor-texto-leitor, os sujeitos-leitores são vistos como **“atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11, grifos das autoras).

Especificamente no que se refere à compreensão, consideramos importante destacar que sempre existirá uma distância entre o que um indivíduo pensa ter dito e o que o outro imagina que o primeiro disse, ainda que os indivíduos utilizem a mesma língua, uma vez que a situação, o tipo de relação interlocutiva, o propósito, o momento da história pessoal de cada um, o humor, o conhecimento de mundo, a capacidade interpretativa, etc. interferem no processo de leitura e compreensão.

Dessa forma, podemos dizer que a leitura implica também subjetividade e instabilidade, visto que se trata de uma atividade relacionada ao conhecimento de mundo do leitor, às suas crenças, ao conhecimento partilhado com o autor, à capacidade de interpretação do leitor ao estabelecer relações e produzir inferências, aos tipos de relações interlocutivas entre leitor e autor e àquilo que cada um pensa sobre si e sobre o outro.

Em relação às inferências, sabemos que exercem forte influência na construção de sentidos do texto, ponto que vale ressaltar, pois, em um processo de leitura, o leitor constrói várias inferências. Nesse processo, surgem as mais inesperadas compreensões, resultado do conhecimento contextual, experiencial, sociocultural e de crenças individuais.

Assim, tendo em vista os objetivos deste trabalho, estabelecemos os procedimentos metodológicos:

1. revisão da literatura sobre leitura e produção de inferências para a constituição da fundamentação teórica da pesquisa;
2. verificação de inferências em comentários escritos de alunos de 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental, ciclo II;
3. comentários dos resultados a respeito das inferências.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

No **capítulo 1**, abordaremos a leitura e a compreensão sob o ponto de vista sócio-interacional, segundo o qual a leitura é entendida como uma atividade centrada na interação autor-texto-leitor, tendo por base os autores citados anteriormente.

Por sua vez, no **capítulo 2**, trataremos de inferências, haja vista que toda leitura envolve um processo de construção de informações novas a partir de informações dadas, em um determinado contexto, conforme os autores já anunciados.

Por fim, no **capítulo 3**, verificaremos, em comentários escritos de alunos de 6ª série do ensino fundamental, ciclo II, inferências produzidas, bem como comentaremos os resultados obtidos.

Com este trabalho, esperamos contribuir para o ensino de leitura, considerando o leitor um sujeito socialmente ativo que interage com o texto-autor, construindo uma multiplicidade de sentidos que variam segundo o conhecimento prévio, o objetivo e o momento situacional de leitura.

# CAPÍTULO 1

## LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

### 1.1 Concepção de leitura: uma visão sócio-interacional

A leitura tem recebido atenção especial de pesquisadores por ser entendida, atualmente, como uma atividade de produção de sentido que envolve uma série de fatores sócio-interacionais no momento em que autor e leitor, via texto, partilham seus conhecimentos.

Segundo a concepção sócio-interacional, a leitura é uma atividade centrada na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, os sujeitos são vistos como **“atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11, grifo das autoras).

Tendo por fundamento essa perspectiva, compreendemos que o sentido não é algo que preexista à interação, mas, sim, construído pelo leitor no momento em que este mobiliza, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual, um vasto conjunto de saberes (cf. KOCH; ELIAS, 2006).

Esse processo implica entender o texto como um “evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p.15). Segundo Koch (2003a), um texto só se constitui como evento comunicativo no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global interagem com o texto, recorrendo a uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, social e cultural.

Levando em consideração essa concepção de texto, faz-se necessário ressaltar que “o significado que um texto escrito tem para o leitor não é uma

tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p.22). Nesse sentido, Colomer e Camps (2002) afirmam que ler é mais do que um simples ato mecânico de raciocínio, pois o leitor realiza uma série de operações sociocognitivas para constatar que o significado de um texto não reside na soma de significados das palavras que o compõem, nem coincide com o que se costuma chamar de *significado literal* do texto, mas se constrói em relação aos outros.

## 1.2 Leitura e cognição

A fim de verificarmos que leitura não é um processo mecânico, mas, sim, uma atividade complexa que exige do leitor conhecimentos vários para construção de inferências e, conseqüentemente, para produção de sentido, destacamos, a seguir, aspectos **cognitivos** envolvidos na atividade de leitura.

Ao ler um texto, o leitor raciocina e infere de forma contínua, captando uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis, isto é, que podem ser pressupostos e relacionados implicitamente com os conhecimentos prévios e compartilhados com o autor. Isso significa que, durante a leitura, o leitor parte da hipótese de que o texto possui um significado e, para entendê-lo, busca-o tanto por meio da descoberta de indícios visuais como por meio da ativação de uma série de mecanismos mentais que lhe permitem atribuir um sentido. Nesse caso, longe de ser um simples ato mecanicista de decifração de signos gráficos, a leitura é:

um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que

se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31)

Para Colomer e Camps (2002), quando o leitor parte da informação proporcionada pelo texto e a compartilha com seus conhecimentos prévios a fim de compreendê-lo e apreender novos conhecimentos, ele não só controla o progresso de sua interpretação, como também detecta possíveis incompreensões surgidas no decorrer da leitura.

Por sua vez, Pellanda (2005, p.53), no que diz respeito à complexidade do processo cognitivo da leitura, assume uma perspectiva autopoietica e conceitua leitura como processo de “fazer emergir” por meio de atividade interna de recriação do texto com autonomia (autoria), o que nada mais é do que o resultado da interação, “de forma inseparável do próprio processo de viver e tornar-se”.

Fundamentada em pesquisas da Biologia da Cognição desenvolvidas por Humberto Maturana e Francisco Varela, Pellanda (2005) explica-nos que o termo autopoietico provém da palavra grega *autopoiesis*, na qual *auto* significa “por si mesmo”, e *poiesis*, “produção”. A partir dessa linha teórica, a pesquisadora desenvolve estudos sobre a complexidade do processo cognitivo, isto é, sobre o que acontece durante o processamento da leitura, partindo do princípio da auto-organização para as dimensões do vivo e do não-vivo, a fim de explicar que há implicações em termos de devir da virtualidade e da interação.

O termo virtualidade se deve ao fato de os humanos serem indivíduos virtuais no sentido de vir-a-ser, uma vez que é por meio de dispositivos mobilizadores e de mecanismos adaptativos que eles se atualizam. Pellanda (2005) considera a leitura como um desses dispositivos e inclui em seu trabalho o conceito de Ecologia Cognitiva, de Pierry Levy, visto que o pesquisador trabalha com a virtualização, no sentido da convivência humana nas contínuas relações interacionais com o meio em que o ser vive.

De certa maneira, observamos que não só o meio exerce uma influência na vida dos seres vivos, como também os seres vivos se deixam influenciar pelo meio. Assim, Pellanda (2005) nota que a complexidade do conceito proposto por Maturana

e Varella ocorre porque o sistema depende das interações com o meio e este, por sua vez, torna-se um elemento perturbador que desencadeia mudanças internas.

Para explicar esse processo, a autora afirma que a concepção autopoiética da vida se estende à teoria do conhecimento, tendo em vista que é pela interação que os seres vivos se constituem como tais. No meio, as interações desencadeiam atividades vitais, uma vez que são “cognitivas e criadoras das configurações do viver de cada ser”, pois “Todo fazer é conhecer/ Todo conhecer é fazer” (MATURANA; VARELLA, 1990, p.15 *apud* PELLANDA, 2005, p.55).

Ainda, segundo Pellanda (2005), existe uma operacionalidade no mecanismo central responsável pela configuração da realidade de cada indivíduo. Considerando que essa operacionalidade jamais é pré-dada, verifica-se nela uma ação de dependência efetiva do ser vivo quando em interação. Tal dependência resulta em configurações dinâmicas dos sujeitos e do meio, sendo, por isso, chamada por Maturana e Varella de “acoplamento estrutural”, dado que os seres vivos estão em permanente conexão com o meio.

Nesse acoplamento estrutural, ocorrido por meio da linguagem, desencadeiam-se nos seres humanos importantes mecanismos cognitivos/ontológicos, o que, sob a perspectiva autopoiética, significa conceber leitura e leitor como um sistema de relacionamento leitor-texto. Nessa relação, Pellanda (2005) afirma que o texto é um instrumento adaptativo complexo na medida em que, ao ler, fazemos mais sinapses no cérebro, transformando e aperfeiçoando nossa capacidade de relação com o real. Portanto, um texto não seria algo objetivo e prévio para o leitor, mas ele se constitui em cada um de nós durante o processo de leitura.

Nessa mesma linha de pensamento, Rosenblat adota o conceito de transação (*transation*) ao tratar do processo de leitura sob um paradigma que privilegia as relações e o processo, em detrimento da substância e das referências externas. Dessa forma, para a autora, cada ato de leitura é:

um evento, ou uma transação envolvendo um determinado leitor e um determinado padrão de sinais, um texto, e ocorrendo num tempo e contexto

particulares. Em vez de duas entidades fixas agindo uma sobre a outra, o leitor e o texto são dois aspectos de uma situação dinâmica total. O 'sentido' não reside num texto 'já pronto' ou num leitor já definido, mas o que acontece ou chega a ser tem a ver com a transação que se dá no processo entre o leitor e o texto. (ROSENBLAT, 1998 *apud* PELLANDA, 2005, p.56)

Tendo em vista a Teoria *Autopoiesis* e o conceito de transação, Pellanda (2005), com base nos mecanismos que constituem os modelos cibernéticos, propõe oito **movimentos estratégicos** para a temática da **leitura como cognição**:

1. O **movimento de apropriação** é aquele que nos permite, de forma autônoma, entrar no texto, operar com as palavras e as frases e fazê-las nossas.
2. O **movimento de interação** é aquele por meio do qual o leitor, na intercomunicação texto-autor-leitor, dá ao texto novo significado por estar relacionado com seu próprio viver ressignificado.
3. O **movimento de experimentação** é aquele que toma a cognição como algo sempre vivido. Baseando-se em Deleuze, Pellanda (2005, p.63) nos diz que o texto deve ser sempre experienciado e jamais interpretado, pois “nossa relação com o texto se dá sempre através do nosso próprio devir”.
4. O **movimento de virtualização/atualização** é aquele em que um texto causa perturbação no leitor e faz eclodir nele o que era virtual, configurando um novo domínio de vida. Logo, de acordo com a autora, há na leitura de um texto uma circularidade constante entre virtualização e atualização, pois, como um pensamento se atualiza num texto e um texto numa leitura, o sentido só é construído pelo leitor quando ele é capaz de virtualizar as emoções que cada trecho lido lhe desperta.
5. O **movimento das emoções** é aquele em que as afetividades estão envolvidas. Ao basear-se nos estudos de Maturana (1994, 1999), Pellanda (2005, p.64) observa que, algumas vezes, o cientista nomeia seus estudos de Biologia do Amor, isto porque, para ele, “os seres humanos têm uma história de relações que constituem a organização do funcionamento da espécie, e o amor, aí, é o

elemento básico. Para esse autor, não há fenômeno social sem a presença do amor. E também não há fenômeno cognitivo sem essa emoção”. Nesse sentido, para a autora, um texto pode provocar emoções e, por sua vez, estas podem disparar disposições cognitivas.

6. O **movimento de invenção** é aquele em que o leitor não representa o texto escrito, mas o reconstrói em seus próprios termos.
7. O **movimento da produção da diferença** é aquele cujo conhecimento individual do leitor participa da leitura, pois aquilo que o texto oferece a ele não é a possibilidade de representação da realidade já dada e de percepção do que se tem de igual entre leitor e autor, mas é a possibilidade de tornar o leitor em outro, de levá-lo a se produzir enquanto singularidade.
8. O **movimento da imaginação** é aquele cuja criatividade foi banida da Educação no paradigma tradicional como um não-conhecimento, ou até mesmo atrapalhadora do conhecimento. Atualmente, tem-se constatado que a imaginação está de volta como “instrumento cognitivo fundamental” e que, “numa cultura informatizada, ela volta com o nome de ‘simulação’” (PELLANDA, 2005, p.64).

Por sua vez, na perspectiva funcional para leitura, segundo Fulgêncio e Liberato (2001), o leitor exerce um papel fundamental, pois é ele quem constrói o sentido para o texto. Dependendo dos objetivos de leitura e da organização estrutural e contextual, Dell’Isola (2001, p.36), fundamentada nessa concepção, nos diz que há diferentes leituras para um mesmo texto, uma vez que este “é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, ou em um mesmo leitor em diferentes épocas ou ocasiões”. Dessa forma, o processo de construção de sentido depende, crucialmente, da participação ativa do leitor. Para Perini (2005, p.37), “longe de ser um simples receptáculo para a informação do texto, o leitor colabora ativamente na construção da paisagem mental”.

O autor compreende que ler um texto é formular inferências de caráter lógico ou expectativas de diversos tipos. Os resultados de tais formulações devem ser

extremamente ricos e complexos, já que neles reside a grande força do texto escrito e é nele, pois, que também encontramos grandes problemas de incompreensão. Assim, a fim de desvendar o que há de implícito em um texto, o leitor faz uso de algumas estratégias para preencher as lacunas textuais e construir sentido. Uma dessas estratégias é a inferenciação, assunto de que trataremos no segundo capítulo.

### **1.3 Leitura e interação**

Como foi dito anteriormente, adotamos uma concepção sócio-interacionista de leitura, cuja atividade de produção de sentido está centrada na interação autor-texto-leitor. Em se tratando de atividade interativa de leitura, Solé (1998, p.23) afirma que, ao lermos, “necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias”. Nesse sentido, Paulino *et al.* (2001, p. 28) assumem o ponto de vista segundo o qual “a partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única”. Em outras palavras, o leitor, quando instigado pelo que lê, “produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso”.

Tendo em vista essa perspectiva de leitura, ler torna-se “uma atividade ampla e complexa que reúne um vasto arsenal de procedimentos, protocolos e ações que precisam ser desdobrados para que se tenha clareza maior de sua dimensão”. Assim sendo, para compreender um texto, o leitor transita em dois espaços: “um que assegura certas liberdades na reconstrução dos fatos textuais; outro que lhe impõe orientações determinantes para o sentido de partes recorrentes em um texto” (MARI; MENDES, 2005, p. 155-157).

Nesse sentido, van Dijk (2004, p. 15) parte do pressuposto de que “compreender envolve não somente o processamento e interpretação de

informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas”.

Tomando por base o processamento *on-line* (metáfora computacional), van Dijk (2004) nos explica como as pessoas compreendem acontecimentos reais ou eventos discursivos, ao mesmo tempo em que os vivenciam. Segundo o pesquisador, as pessoas são capazes de construir uma representação mental, principalmente se ela for significativa. Contudo, é preciso ter um conhecimento mais geral a respeito de tais acontecimentos, já que, para se interpretar um fato, como um acidente, por exemplo, as pessoas devem saber alguma coisa a respeito de ações comuns que envolvem esse tipo de situação (cf. VAN DIJK, 2004, p.15).

As habilidades de interpretação, para van Dijk (2004), são flexíveis e, por isso, elas permitem que as pessoas processem as informações de diversas maneiras e nas mais possíveis ordens, mesmo que uma informação esteja incompleta. A leitura, então, levando em conta a flexibilidade, depende de um universo cultural-cognitivo e é vista como “um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço e predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas” (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

Ao se considerar a leitura como um ato de interação que se desenvolve entre o leitor e o autor com base no texto, os resultados de uma compreensão não podem ser previsíveis, pois a multiplicidade de sentidos que pode acontecer durante a leitura leva-nos às mais inesperadas interpretações (cf. MARCUSCHI, 1999). Tal multiplicidade de sentido deve-se a fatores de ordem contextual, cognitiva, experimental e de crenças individuais que sempre exercem influências significativas na organização das inferências, de modo que os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão leitora, visto que o sentido não reside no texto, mas é construído na/pela interação leitor-texto-autor.

Sob essa mesma perspectiva interacional, Jurado e Rojo (2006, p.40) afirmam que “ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor.”

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Gurgel (1999) nos diz que o leitor, quando lê, projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo, seu conhecimento textual e linguageiro, além de tecer com o outro, por meio do texto, sua individualidade. Assim, para ela, “a leitura da palavra é antecedida não só pela leitura de mundo, mas por certa forma de escrevê-la ou de reescrevê-lo, de transformá-lo a partir de nossa prática consciente” (1999, p.210). Conseqüentemente, isso reafirma o fato de que é pela palavra que o ser humano se reconhece como parte da humanidade, já que não está isolado e que, tem, portanto, a capacidade de tecer sua própria individualidade a partir do e com o outro.

No processo de interlocução entre leitor/autor, Geraldi (2005) vê o leitor não como um sujeito passivo, mas como um agente em busca de sentidos, uma vez que, durante a leitura, há um encontro entre leitor e autor-ausente, cuja presença é mediada pelo texto e se dá, portanto, por meio da palavra escrita.

Não somente Marcuschi (1999) ressalta que o autor de um texto não pode prever os resultados da construção de sentidos produzida pelo leitor, como também Geraldi (2005) afirma que, mesmo que o produtor atribua um determinado significado ao próprio texto ou imagine que significado seus leitores poderão construir, ele não será capaz de saber, por si só, o domínio do processo de leitura do outro, já que a reconstrução e a atribuição de sentido são competências do leitor.

Acreditando nos múltiplos sentidos que um mesmo texto pode ter, Fonseca e Geraldi (2005) asseguram que essa multiplicidade é conseqüência da mudança das diferentes condições de produção de leitura. Cada vez que um mesmo texto é lido com objetivos diferentes resulta em novas leituras e, desse modo, novos sentidos por elas são produzidos. Em outras palavras, mesmo que o interlocutor/leitor seja o mesmo, quando se mudam os objetivos de leitura, alteram-se as condições de produção e, também, o processo.

Os estudos sobre leitura e compreensão abordados neste tópico sinalizam que a interação leitor-texto-autor é elemento fundamental para a construção do sentido. Assim sendo, durante o processo de construção de sentido, segundo Koch (2003b), o leitor jamais deixa de ser participativo e produtor, levando em conta que em todo texto há incompletudes que precisam ser preenchidas.

Ainda de acordo com a estudiosa, todo texto é um *'iceberg'*, pois

possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 2003b, p.30).

Nesse caso, no decorrer de uma leitura, não se pode deixar de reconhecer que o conhecimento prévio é fundamental para construção do sentido.

#### **1.4 Leitura e conhecimento prévio**

Ao fazer uma leitura, o leitor realiza conexões significativas entre a informação conhecida e a informação nova. Dessa forma, nas palavras de Oller (2003, p.40):

A diferença de conteúdos entre o que se lê e o que se sabe deve ser suficientemente pequena para estabelecer conexões e suficientemente ampla, por sua vez, para que possa despertar o interesse do leitor. É necessário conseguir estabelecer relações significativas entre as experiências prévias do leitor – referentes ao conteúdo da leitura e à atividade de leitura em si mesma – com a informação proporcionada pelo texto ao longo da leitura.

Nesse sentido, a compreensão de um texto não ocorre apenas pela decodificação de cada elemento nele explícito, mas é um processo que exige do leitor o estabelecimento de relações entre as partes desse texto, bem como o preenchimento de lacunas com base em seus conhecimentos prévios.

Em seus estudos sobre leitura e produção de sentidos, Dell’Isola (2001, p.36) afirma que “compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo”.

Nessa busca de produção de sentido, necessário se faz levar em conta conhecimentos partilhados entre leitor-autor, pois só haverá entendimento se as informações retiradas de um texto forem integradas ao sistema de conhecimentos já preexistente na memória, de tal modo que o leitor seja capaz de “construir uma espécie de ‘paisagem mental’ coerente e ancorada em conhecimentos prévios” (PERINI, 2005, p.37).

De acordo com Fulgêncio e Liberato (2001), a complexidade do processo de compreensão textual ocorre por diversos fatores inter-relacionados. Dentre eles, encontram-se: o conhecimento lingüístico, o conhecimento prévio a respeito do assunto tratado no texto, o conhecimento geral a respeito do mundo, a motivação, os objetivos e os interesses na leitura.

Reconhecendo que compreensão depende das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura de um texto, Kleiman (2004, p.13) defende que compreender um texto é:

um processo que se caracteriza pela utilização de **conhecimento prévio**: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (grifo da autora)

Por sua vez, Solé (1998, p.23) considera conhecimento prévio tudo aquilo que faz parte da bagagem experiencial do leitor, pois, para ler, “precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências”.

A estudiosa assegura, inclusive, que toda experiência compartilhada entre os membros de uma comunidade leva o leitor a entender o mundo que o cerca e a atuar segundo os esquemas sociocognitivo-culturais da comunidade com a qual se relaciona, uma vez que

durante toda a vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar um papel de educador, vão construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da sua cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. (SOLÉ, 1998, p. 40)

Por isso, a autora considera o conhecimento prévio como um conjunto de construções das representações da realidade e dos elementos constitutivos de uma cultura em sentido amplo.

Assim sendo, “**os esquemas de conhecimentos** podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representar em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento, sempre relativo e ampliável” (SOLÉ, 1998, p. 40, grifo da autora).

Dessa forma, a estudiosa sintetiza a leitura como um ato de compreensão, visto que:

ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. (SOLÉ, 1998, p.44)

Além disso, não só o conhecimento prévio é fundamental para a produção de sentidos como também a confiança, a disponibilidade de ajudas necessárias, a

motivação e o interesse contribuem para o êxito de uma leitura e garantem a atenção do leitor ao longo dessa atividade (cf. SOLÉ, 1998).

Já que é o conhecimento prévio que permite ao leitor fazer predições, Kato (2004) constata que ele advém do próprio texto ou de informações extratextuais provenientes dos esquemas mentais do leitor.

Para ela, “a compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais lingüísticos, mas como um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído” (KATO, 2004, p.61).

Nesse sentido, para que a leitura se concretize em um ato de construção, o leitor, que também é um produtor, deve interagir e dialogar com o texto e seu autor. Contudo, para que isso aconteça, Koch (2004) considera necessário um conjunto de conhecimentos que possa ser parcialmente partilhado entre as partes (leitor e autor).

Com base em Koch (2004), Dell’Isola (2001) ressalta que há uma invocação de natureza interativa no tratamento textual, pois, ao fazer uma leitura, o leitor recorre a seu conhecimento prévio para verificar combinações possíveis para construir o sentido do texto.

Dell’Isola (2001) destaca, inclusive, um aspecto importante que precisa ser considerado no texto escrito. Para ela, o autor (escritor) deve levar em conta os conhecimentos prévios dos possíveis leitores de seu texto, visto que tais conhecimentos variam de um leitor a outro. A propósito, várias são as formas de se manifestarem as diversidades entre os leitores: a interferência das diferentes crenças sobre o mundo, a familiaridade (ou não) diante dos tipos e gêneros textuais, a capacidade de reconhecer características organizacionais de um texto, o domínio do léxico empregado, a identificação da função da sintaxe e a percepção da amplitude dos valores semânticos, discursivos e pragmáticos veiculados na obra. Enfim, todos esses itens, que caracterizam o conhecimento prévio, deverão ser acionados durante e após a leitura de um texto.

Reconhecendo a relevância que tais conhecimentos exercem sobre a leitura durante a construção de sentido, Mari e Mendes (2005) esclarecem que, para ler um

texto e compreender seu discurso, qualquer leitor precisa se ater à sua textualidade, a qual, segundo os pesquisadores, é decorrente de regras que se integram ao sistema da língua.

De acordo com os autores, as regras da língua são todas aquelas que contribuem para a construção primária do sentido e que representam desde o traço mais elementar do plano fonológico até os mais complexos no plano semântico. Portanto, segundo eles, essas regras são universais e públicas, por isso “elas acabam por assumir a função de assegurar um padrão mínimo de sentidos consensuais” (MARI; MENDES, 2005, p. 158).

Assim sendo, para haver leitura de qualquer texto, é necessário dominar o padrão básico de sentido garantido pela língua. Contudo, mesmo que o falante domine as regras, Mari e Mendes (2005) reconhecem que, como qualquer falante de uma determinada língua, o leitor pode encontrar dificuldades.

Por essa razão, Koch (2003a) defende que não há processamento textual sem **conhecimento prévio**. Este, por sua vez, é constituído de três tipos de conhecimento: o **conhecimento lingüístico**, o **conhecimento de mundo/enciclopédico** e o **conhecimento sócio-interacional**.

O **conhecimento lingüístico** é aquele que compreende o conhecimento gramatical e o lexical e é “responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH, 2003a, p. 32).

O **conhecimento enciclopédico** ou **de mundo** é “aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo” e possibilita ao leitor levantar hipóteses e produzir inferências, uma vez que um texto não possui uma completude total (KOCH, 2003a, p. 32).

O **conhecimento sócio-interacional** é responsável pelas formas de “*interação*” por meio da linguagem. O conhecimento interacional subdivide-se em quatro tipos, a saber:

1. O **conhecimento ilocucional** possibilita reconhecer os objetivos ou propósitos que o falante, em dada situação de interação, pretende atingir. Tal conhecimento exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional.
2. O **conhecimento comunicacional** visa, por exemplo, às normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice, que orientam a sermos claros quanto: à “quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas” (KOCH, 2003a, p.33).
3. O **conhecimento metacomunicacional** permite ao produtor do texto garantir o entendimento do texto, evitando possíveis perturbações que possam ocorrer *on-line ou a posteriori*. Esses conflitos, explica Koch (2003a), ocorrem, efetivamente, por meio da introdução do texto, de sinais de articulação ou de construção textual. O processamento *on-line*, segundo van Dijk, ocorre sempre que há compreensão dos acontecimentos reais ou eventos discursivos.
4. O **conhecimento superestrutural** refere-se às estruturas ou modelos textuais globais, permitindo o reconhecimento dos gêneros e tipos textuais. Koch (2003a) aponta que esse conhecimento responde pela distinção das macrocategorias ou unidades globais que há nos vários tipos de textos, como, por exemplo, sua ordenação ou seqüenciação, sua conexão entre objetivos, bases proposicionais e suas estruturas globais.

Ao reconhecer a superestrutura, o leitor saberá como proceder para a leitura de um texto, pois o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais permite

a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre

a ordenação ou seqüenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos. (KOCH; ELIAS, 2006, p.54)

Ainda sobre esse tipo de conhecimento, Paulino *et al.* (2001) dizem que os leitores devem estar aptos a perceber as características que diferenciam os tipos de textos, uma vez que são elas que determinam os modos de leitura. Somente a circulação de textos não é suficientemente produtiva. Necessário se faz, também, o (re)conhecimento de estratégias de composição textual. Isso significa que, além do contexto de produção, circulação e consumo, o leitor precisa saber diferenciar quando um texto é informativo, opinativo, didático, literário, poético, etc.

Em cada tipo de texto “subjaz” um *pacto de leitura*, segundo Paulino *et al.* (2001, p.35), “desde o momento em que aprendemos a ler, entramos no mundo da escrita e subordinamo-nos às suas leis, reforçando nossa condição social, marcada pela aquisição da linguagem”. À medida que estamos aptos a ler, podemos ou não nos deixar seduzir pelo texto e pelos mundos que ele nos configura, pois

como no pacto com o diabo, sedução e repressão se instalam no próprio processo de alfabetização e letramento. A sociedade e, dentro dela, a escola confere ao cidadão o título de leitor, ao mesmo tempo em que lhe cobram posturas, comportamentos adequados e leituras pertinentes. (PAULINO *et al.*, 2001, p.35)

Para a atividade de leitura, o (re)conhecimento do gênero textual é de fundamental importância. Quando isso não ocorre, pode haver uma leitura equivocada. Nesse sentido, Koch e Elias (2006) ressaltam que todos os conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos podem determinar nosso comportamento em algumas situações. Segundo as autoras (com base em van Dijk, 1997), as experiências que apreendemos, ao realizar atividades específicas, constituem o que chamamos de **frames**, **modelos episódicos** ou **modelos de situação**.

Porque possuem um caráter particular, esses modelos, inicialmente, são resultado de tudo aquilo que vivenciamos no dia-a-dia. Contudo, tais modelos tendem a se generalizar quando passam a ser rotineiros, isto é, quando experiências do mesmo tipo repetem-se constantemente. Sendo assim, é a frequência do uso, da prática das ações que os tornam comuns aos membros de uma cultura ou de um determinado grupo social. Esses modelos são considerados por Koch e Elias (2006) como constitutivos do **contexto**.

### 1.5 Leitura e contexto

Tendo-se em vista que a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, pois se realiza com base na mobilização de um vasto conjunto de saberes, Koch e Elias (2006, p.57) verificam que à concepção de leitura subjaz o pressuposto de que o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.

Segundo as autoras, em uma situação de comunicação, os interlocutores situam seu dizer em um determinado contexto, que é constituinte e constitutivo do próprio dizer, ou seja, os indivíduos, quando buscam compreensão, moldam-se no fluxo da interação, visto que o contexto é variável. Koch (2003b) ressalta, ainda, que, numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva o que, por sua vez, não deixa de ser também um contexto.

Sendo assim, Koch e Elias (2006, p.63) definem contexto como tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção de sentido. Por ser indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual, o contexto não só “engloba o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno do conhecimento sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”.

As pesquisadoras asseguram que, em função do contexto, os enunciados deixam de ser ambíguos e se tornam unívocos à interpretação do texto. Ao assumirem tal posicionamento, as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos e partilhados se estabelecem por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio da qual o locutor, ao processar um texto, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo para “preencher as lacunas do texto, isto é, estabelecer os ‘elos faltantes’, por meio de ‘inferências-ponte’” (KOCH; ELIAS, 2006, p.64-66).

Muitas vezes, certos enunciados podem alterar algo que se diz ou que se lê. Isso ocorre quando uma expressão lingüística tem o seu significado alterado em função dos fatores contextuais. Se, na linguagem falada, cada gesto, movimento ou entonação devem estar coerentes com o contexto, o mesmo sucede com a leitura, isto é, cabe ao leitor usar seus conhecimentos para calcular o sentido com base no contexto.

As pesquisadoras ressaltam, ainda, que o leitor sempre espera do autor que seu texto esteja dotado de sentido. É, pois, com base nesse princípio que o leitor partirá da informação contextualmente dada para construir uma representação coerente do texto.

Tomando por base o *Princípio da Continuidade de Sentido* proposto por Hörmann (1976), Koch e Elias (2006, p.73) afirmam que “o leitor põe em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que tem à disposição, para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido”. Assim, com uma atitude de expectativa, o interlocutor, perante uma seqüência apresentada, pressupõe, no mínimo, que seu parceiro a tenha feito com sentido.

Desse modo, para que determinada seqüência enunciativa tenha um efeito significativo, o contexto comunicativo deve ser condizente com a informação enunciada, para que todas as informações possam ser "detectadas através de complexos processos de compreensão de atos precedentes, enunciados, observações e suposições já armazenadas ou inferidas, etc." (VAN DIJK, 2004, p. 77).

As condições sociais, quando envolvidas nas formulações das regras pragmáticas, nas relações de autoridade, poder, papel e polidez, por exemplo, são relevantes para a construção de inferências e produção de sentido, visto que operam sobre as bases cognitivas. Em outras palavras, tais condições são relevantes "na medida em que os participantes têm conhecimento dessas regras, podem usá-las e são capazes de relacionar suas interpretações sobre o que está ocorrendo na comunicação às características sociais do contexto" (VAN DIJK, 2004, p. 77).

Assim, com base na proposta de van Dijk (2004) e em conformidade com Koch e Elias (2006, p.73), entendemos contexto como "conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas". Nesse sentido, verificamos que também Almeida (2006) partilha desse entendimento, ao afirmar que, quando o enunciador quer comunicar uma idéia, ele deve ter motivos para supor que o destinatário irá utilizar o contexto para chegar à interpretação desejada por tal enunciador.

Sendo assim, segundo Almeida (2006), sempre existirá uma distância entre o que um indivíduo pensa ter dito e o que o outro imagina que o primeiro disse, pois essa margem de variação ou instabilidade é considerada perfeitamente normal e constante, visto que se encontra incorporada no funcionamento da linguagem que é constitutiva do processo dialógico.

O pesquisador destaca, também, que leitura implica subjetividade e instabilidade, uma vez que ambos os traços estão ligados ao conhecimento de mundo do leitor, às suas crenças, ao conhecimento partilhado com o autor, à capacidade de interpretação do leitor ao estabelecer relações e produzir inferências, aos tipos de relações interlocutivas entre leitor e autor e àquilo que cada um pensa sobre si e sobre o outro.

Para o estudioso, o enunciador, ao desejar se comunicar, busca adequar seus enunciados, produzindo sinais por meio dos quais pode conduzir o leitor a uma percepção e a uma associação de idéias. Isso faz com que a intenção comunicativa

dada possa ser hipotetizada pelo leitor a partir de sua pertinência, perante a suposta intenção de seu enunciador.

A partir daí, Almeida (2006, p.168) defende que, "ao procurar comunicar uma idéia, o enunciador deve ter motivos para supor que o destinatário irá utilizar o contexto que produzirá à interpretação desejada". Assim, baseando-se na concepção de contexto de Sperber e Wilson (1989, p.31 *apud* ALMEIDA, 2006) - "uma construção psicológica, um subconjunto do auditor sobre o mundo" -, Almeida define contexto como um conjunto de premissas utilizado na interpretação de um enunciado.

É o contexto que, em determinada situação, torna as hipóteses mais pertinentes do que outras. Sendo assim, Almeida (2006) constata que o efeito contextual ocorre quando informações não apresentadas diretamente no enunciado podem ser inferidas por meio de hipóteses, de combinação de informações, de intenção comunicativa, de reconhecimento de posições interlocutivas, de pertinência, de imagem de si e de imagem do outro.

Dessa forma, Colomer e Camps (2002) verificam que o contexto torna possível ao leitor, por exemplo, decidir se uma frase apresenta um sentido de ameaça ou de esperança. Isso significa que o conhecimento contextual também pode incidir no tratamento outorgado aos elementos dos níveis inferiores.

Baseando-se nos estudos de Adam e Starr (1982), as autoras concordam com tais pesquisadores, ao afirmarem que, para ler um texto com significado, "não se lêem as letras, as palavras e as frases que o compõem do mesmo modo como se tais frações fossem apresentadas isoladamente; inclusive, a velocidade da leitura de uma frase depende do contexto à sua volta" (COLOMER; CAMPS, 2002, p.30).

### **1.5.1 Tipos de contexto**

Não havendo dúvidas de que o contexto é muito importante para o entendimento do texto e para a produção de inferências, e ainda reconhecendo que

a definição de contexto esteja em aberto, Dell'Isola (2001, p. 90) identifica nos estudos de Clark (1997) - um dos primeiros psicolingüistas a investigar a influência do contexto no processo da língua - três modalidades de contexto:

1. o conteúdo explícito da sentença corresponde ao **contexto verbal**;
2. as circunstâncias que envolvem a expressão oral constituem o **contexto não-verbal**;
3. o tácito acordo consentido entre o falante e o ouvinte, sobre como as sentenças estão sendo usadas, relaciona-se ao **contexto que envolve o contrato dado-novo** (o tácito acordo proposto por Clark, em 1977, é denominado por Grice, em 1975, como *Princípio Cooperativo*). (grifos do original)

Com base nos estudos de contexto de diversos pesquisadores, Dell'Isola (2001) analisa cinco **tipos de contexto: culturais, situacionais, instrumentais, verbais e pessoais**, visto que esses pesquisadores tentam relacionar tais contextos aos processos de linguagem, porque influem na compreensão textual e na produção de inferências.

O **contexto cultural** é “formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam no conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com as convenções” (DELL'ISOLA, 2001, p.92). Ainda assim, é possível compreender que tal contexto se diferencie não apenas entre povos, mas também entre as sociedades de um mesmo povo. Por exemplo, é mais fácil para um mineiro (Minas Gerais) inferir o que é Quadrilha (dança) do que Dança das Fitas dos sulistas (Santa Catarina). Desse modo, é possível concluir que um só povo possui diversas comunidades, e que cada uma delas contém um esquema cultural diferenciado do outro.

As diferenças oriundas de caráter étnico, crédulo, ideológico, social, político e econômico podem influenciar de maneira significativa toda e qualquer manifestação da linguagem, visto que ocorrem no interior de uma determinada cultura, cujas tradições, usos e costumes são rotinas que devem ser obedecidas e perpetuadas (cf. KOCH, 2003b).

Nesse sentido, o contexto cultural constitui um fundamento usual para a compreensão, pois mostra como os esquemas culturais e sociais de uma comunidade são específicos e, por isso, fornecem ao leitor conhecimentos especiais, através dos quais ele pode extrair inferências necessárias para entender o texto de uma determinada cultura (cf. DELL'ISOLA, 2001).

Por sua vez, o **contexto situacional** é formado por circunstâncias que cercam o texto. Ainda que nele não estejam, tais circunstâncias, por serem conjunturas do entorno textual, interferem na compreensão e na geração de inferências. Fazem parte, principalmente, desse contexto as instruções, os objetivos da leitura e as ilustrações e gravuras, que exercem um forte efeito sobre o texto e que influenciam o leitor em sua compreensão.

Já o **contexto instrumental** refere-se às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. De acordo com Dell'Isola (2001), tanto a leitura quanto a audição são dois tipos de veículos possíveis de obtenção de informação textual, pois um indivíduo pode tomar conhecimento de um texto ao ler uma notícia num jornal, revista, ou ao ouvir uma reportagem pelo rádio ou pela televisão e, acrescentaríamos, ainda, o saber da história noticiado por uma pessoa.

Embora sejam veículos possíveis para se obter informações textuais, **leitura** e **audição** apresentam efeitos distintos. Consoante a pesquisadora, tais efeitos podem ser causados por três fatores diferenciais, a saber:

1. **Diferenças na memorização**, já que é mais fácil memorizar um texto lendo que ouvindo;
2. **Diferenças no processamento da língua**, uma vez que, para o leitor, em termos de compreensão, é mais fácil procurar por uma informação que ouvir. A leitura permite ao leitor fazer regressões e reanálises, ao passo que, na audição, essa possibilidade é praticamente impossível, visto que o leitor tem outras oportunidades de exploração enquanto ouve uma informação.
3. **Diferenças em atenção**, por ser uma atividade complexa, a leitura requer do leitor sua atenção; portanto, o leitor deve tomar cuidado e evitar distrações.

Muitas vezes, quando em situação de ouvinte de uma leitura oral, este pode também explorar visualmente o local em que se encontra. Ao se distrair, não ouve o que está sendo lido, pois seu foco de atenção é outro.

Reconhecendo a influência desses três fatores sobre o processo de extração de inferências para a compreensão de textos, Dell'Isola (2001) destaca que o efeito da forma de recepção do texto sobre a ação de inferir ainda permanece, em boa parte, inexplorado.

Sobre o **contexto verbal**, Dell'Isola (2001) afirma que este envolve o conteúdo lingüístico do discurso. Nesse sentido, para a autora, a compreensão textual deve ser vista como um complexo de processos mentais que extrai informação e que a combina com partes textuais apresentadas previamente. Esses processos são influenciados por propriedades lingüísticas particulares do texto, tais como: referência pronominal, vinculação léxica e tópicos marcadores.

Um outro elemento do **contexto verbal**, apontado pela autora, por desempenhar lingüisticamente um papel especial para a compreensão do texto, é o título. Assunto de muitas pesquisas, o título vem chamando a atenção de estudiosos quanto a sua influência na e para a construção de sentidos.

A respeito do **contexto pessoal**, Dell'Isola faz alguns comentários sobre as evidências de como o conhecimento, a atitude e os fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte) influenciam de modo significativo o processo de compreensão. Declara a autora:

Leitores e ouvintes constroem o significado de um texto por analisar as palavras, as sentenças e parágrafos em oposição ao *background* (experiências, formação, prática, educação) de seus conhecimentos pessoais. Esse conhecimento é, além disso, condicionado pelo sexo, pela idade, educação, ocupação, etc. (DELL'ISOLA, 2001, p.98)

No contexto pessoal, além do conhecimento prévio, as atitudes do leitor/ouvinte também podem afetar o processo inferencial, visto que a leitura

desperta no leitor emoções favoráveis e/ou desfavoráveis a respeito da informação relatada no texto.

Quando o leitor reconhece alguma discrepância entre o texto e sua atitude pessoal, surge o conflito. Ao contrário, se não há discrepância, não ocorre a necessidade de se chamar a atenção do leitor enlevado, absorto em sua leitura. Nesse sentido, Dell'Isola (2001) avalia que os fatores emocionais influenciam na compreensão e na extração de inferências, já que o texto contém muito mais do que apenas informação. Ampliando suas considerações, a estudiosa nos lembra que fatores emocionais são constituídos pelo contexto pessoal e que, por essa razão, são importantes condições subjetivas para a produção inferencial no decorrer da compreensão do texto. Afinal, o contexto determina, inclusive, os diversos tipos de inferências.

O contexto pessoal está ligado aos contextos social e cultural, dado que todo indivíduo, além de participativo, está inserido em um ou mais grupos sociais, desde o nascimento. Portanto, ao conviver com seu grupo, esse indivíduo adquire conhecimentos pessoais que são forças fundamentais de e para a socialização.

Dessa maneira, socialização é, para Dell'Isola (2001, p. 101-102),

o processo de integração do indivíduo na vida de grupo, desenvolvido ao longo dos anos. No decurso desse processo, o indivíduo isolado aprende a cultura (o modo de vida ou de pensamento) da sociedade ou do grupo a que pertence, de forma a poder exercer funções no interior dela. Pela própria natureza do fenômeno, a socialização não ocorre de todo sem atrito. É um processo complexo que envolve conflitos e frustrações, dentre outros fenômenos.

Sabendo-se que a socialização ocorre por meio das relações interpessoais entre seres humanos, a autora afirma que o indivíduo, quando inserido em seu meio por um processo de interação, desenvolve um sistema de comportamento, com base em suas disposições inatas, que se modificam a partir de sua experiência no interior da qual são desenvolvidas também suas atitudes. Assim, para a lingüista, as

atitudes são manifestações pessoais, individuais, condicionadas pelo contexto sociocultural, tendo em vista que sociedade e cultura são auxiliares na aquisição de conhecimentos do indivíduo gerada pela sua situação humana de convívio com o outro. Aliás, o conhecimento de mundo do indivíduo é predominantemente social, assegura a estudiosa, pois, ao internalizar algo, segundo suas crenças, atitudes, ideologia, o ser humano exterioriza seu conhecimento, visando construir, criar e recriar o mundo em que vive.

Considerando que a informação sociocultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, Dell'Isola (2001, p.103) destaca que ele é usado na compreensão textual e na produção de inferência, de modo que “as inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais do indivíduo”. Conforme a autora, quando os indivíduos pertencem a uma mesma comunidade, possuem conhecimento similar por compartilharem de práticas de vida semelhantes.

Sendo assim, ao adotarmos a concepção sócio-interacional, entendemos, aqui, leitura como uma atividade de construção de sentidos e produção de inferências, pois se dá por meio de interação entre autor-texto-leitor com base no contexto. Assim, nesse processo de construção de sentidos e produção de inferências, vemos o leitor como sujeito ativo e construtor social, pois **“se constroem e são construídos no texto”** dialogicamente (KOCH; ELIAS, 2006, p.10-11).

Levando em conta que a interação e os contextos influenciam no processo inferencial, durante a compreensão do texto escrito, verificaremos, no capítulo a seguir, o que é inferência e como ela se classifica.

## CAPÍTULO 2

### LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIA

#### 2.1. O que é inferência?

Sabendo-se que toda leitura envolve um processo de construção de sentidos, ressaltamos que este se faz de maneira implícita ou explícita por meio de inferenciação (DELL'ISOLA, 2001). Sendo assim, inferir é um ato que requer um reconhecimento de proposições dadas que, associadas às novas, permitem ao leitor estabelecer novos sentidos sobre um dado novo (MARCUSCHI, 1999).

Vista a **inferência** como uma **atividade cognitiva interacional**, Ferreira e Dias (2004, p.440-441) afirmam que inferência é uma “habilidade essencial na tomada de decisão em situação problema, principalmente em situação de interlocução real ou virtual (leitura)”, pois, quando envolvido em tal situação, “o indivíduo precisa mobilizar recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo.”

Nesse caso, as autoras acreditam que, além de favorecer a organização das relações de significado dentro do texto, o processo inferencial permite destacar a *malha* ou a *teia* de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto. Como tais relações não são aleatórias, Ferreira e Dias (2004) reconhecem que elas são originárias do encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: o do autor e o do leitor.

Para as autoras, um leitor maduro é aquele que sabe utilizar adequadamente todas as informações disponíveis e que estabelece ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio, sem privilegiar ou desprezar qualquer desses canais de informação.

Ao apresentar um conceito de inferência como geração de informação semântica nova, a partir de informação semântica dada em certo contexto, Riehheit e Strohner (1953, *apud* KOCH, 1993) ressaltam como é importante e necessária a **interação entre texto e contexto**, visto que essa interinfluência permite diferenciar inferências altamente dependentes do contexto de inferências lógicas como sendo as mesmas em todo e qualquer contexto.

Nesse sentido, Koch (1993, p.400) afirma que as “inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”.

O processamento inferencial se desenrola num certo lapso de tempo, durante o qual um estado inicial de representação mental transforma-se em outro. Tal processo pode ser automático ou controlado pela atenção, pois, segundo van Dijk e Kintsch (1983, p.65, *apud* KOCH, 1993, p.400-401), o processamento cognitivo consiste de diferentes estratégias processuais e se dá

simultaneamente em diversos níveis (proposições atômicas, proposições complexas, coerência local, macroestrutura e superestrutura), ocorrendo, ainda, o processamento estratégico nos níveis estilístico, retórico, e não-verbal. Além disso, o processamento se dá sobre pequenas porções da informação global disponível – a memória ativa (*‘memory working’*), onde têm lugar os processos inferenciais.

No entanto, por possuir limitações, é difícil precisar como a memória ativa reconhece quando uma informação é a mais importante, bem como a rapidez com que é computada e os mecanismos e estratégias que integram a informação textual nova ao conhecimento textual e enciclopédico.

O que se supõe, de acordo com Koch (1993, p. 401), é que, na memória ativa, se encontram “não só uma seleção bastante acurada (em termos macroestruturais) da informação textual já processada, mas também de informação nova constante de cerca de duas orações”. Assim sendo, a autora pressupõe que

há, por trás disso, uma informação nova que é processada, semanticamente, de maneira seletiva, visto que tanto as inferências do nível da coerência local como global tomam por base as informações velhas e novas disponíveis.

Nesse sentido, como em um texto pode haver muitos implícitos, é preciso que o leitor tenha competência para que, em primeira instância, possa captar as intenções do autor, partindo do *input* lingüístico, desde que se situe em seu especial mundo de referência composto por seus pré-conhecimentos, crenças e atitudes. Contudo, Marcuschi (1999) ressalta que as expressões lingüísticas podem ter forças ilocucionais que não correspondem ao um sentido dicionarizado, o que exigiria do leitor uma composição do sentido a partir do contexto de situação.

Segundo o autor, situações de incompreensão textual devem-se, também, a problemas de organização como, por exemplo, a ambigüidade e o excesso de pronominalização, os quais podem dificultar a recuperação de referentes e produzir desarticulações no próprio texto.

Dúvidas de compreensão de texto podem ocorrer se o leitor não fizer as inferências que o autor espera que ele faça ou, ao contrário, se o leitor fizer inferências não intentadas pelo autor. Entretanto, muitas vezes, não há como se ter certeza se uma inferência é ou não intencionada pelo escritor, uma vez que o contexto exerce forte influência no processo de construção de sentidos (cf.: KOCH, 1993).

Tendo em vista que “nem sempre é tão fácil construir as inferências envolvidas num texto, a dificuldade de compreensão da leitura pode residir exatamente na dificuldade de estabelecer as inferências necessárias à integração das informações”, conforme afirmam Fulgêncio e Liberato (2007, p.36). Desse modo, para a elaboração de inferências, segundo as autoras, “o leitor não joga unicamente só com aquilo que está expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se poder compor o significado.” (2007, p.32).

Dependendo da informação que se deseja transmitir, o escritor deve modelá-la de maneira a considerar tanto o tipo de conhecimento prévio do público-leitor-alvo

quanto sua capacidade de fazer deduções, levantar hipóteses e preencher possíveis lacunas do texto.

Há, portanto, entre **inferência e cognição social** uma relação bastante intrínseca e significativa para a produção de sentidos, pois, como destaca Koch (1993, p.412), a “cognição social é um sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo e, em particular, aquelas envolvidas na compreensão, produção ou representação de ‘objetos’ sociais, tais como situações, interações, grupos e instituições.”

Assim, com base nos estudos de van Dijk (1992), a autora afirma que o conhecimento social é “um tipo de conhecimento geral e abstrato sobre o mundo, partilhado pelos membros da sociedade sobre episódios sociais estereotípicos” (KOCH, 1993, p.413). Tal conhecimento é aquele representado em *scripts*, que envolve não só a língua, o discurso e a comunicação, como também as representações sobre episódios sociais estereotípicos que se formam por inferenciação com base em modelos repetidamente partilhados para compreender novos episódios.

Na produção das inferências, é fundamental levar em conta, além dos fatores lingüístico-discursivos, fatores de ordem cognitiva, sociocultural e interacional, uma vez que, entre os mecanismos inferenciais, intervêm fatores sociais, tais como: o contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais.

Visto que o sentido não reside unicamente no texto, mas se constrói na interação entre autor e leitor, faz-se necessário ressaltar a noção de contexto cognitivo defendida por Marcuschi (1999), a partir da qual o autor introduz o *princípio de contextualização cognitiva* para definir inferência.

Para Marcuschi (1999, p.98-99), **contexto cognitivo** é o “horizonte sócio-psíquico-cultural do indivíduo, a partir do qual se dá a organização tanto das percepções e sua elaboração para o processamento cognitivo quanto das informações e compreensão textual.”

Nesse caso, preliminarmente, Marcuschi (1999, p.101) define inferência como sendo “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”, desde que tais proposições, assim como as inferidas, mantenham relações passíveis de identificação.

Desse modo, ao considerar os processos de associação semântica, os raciocínios analógicos, as leis conversacionais ou os princípios pragmáticos, o pesquisador afirma que o processo inferencial depende do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor.

Levando em conta esses aspectos, podemos dizer que inferência é muito mais do que recuperar elementos por simples operação automática, uma vez que o leitor já traz consigo um universo individual que interfere em sua leitura.

Assim, ao reafirmar que as inferências produzidas são/estão determinadas pelos contextos psicológico, social, cultural e situacional, dentre outros, todo processo inferencial, segundo Dell’Isola (2001), conduz a traços de memória que atuam na compreensão de um texto. Logo, durante a leitura, o leitor seleciona planos e gera inferências de acordo com seus objetivos previamente traçados. Nesse sentido, informações explícitas e inferidas

tornam-se partes integrantes da representação mental do texto. Entre elas, há um estreito vínculo. Tanto a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída quanto a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas. (DELL’ISOLA, 2001, p.52)

Em relação à ocorrência desse processo, Dell’Isola (2001), respaldada nos estudos de Kintsch e van Dijk (1983), reconhece a dificuldade para se determinar o momento exato em que as inferências são feitas, bem como identifica que tal momento pode ser controlado pela compreensão do indivíduo, uma vez que o ritmo da leitura pode ser mais lento quando se percebe que algo está faltando.

Considerando que as inferências variam conforme o conhecimento prévio do leitor e, principalmente, conforme o contexto, bem como as questões levantadas a respeito da ocorrência inferencial, o passo a seguir é verificar algumas propostas de classificação para os tipos de inferência.

## 2.2 Tipos de inferência

São muitos os trabalhos realizados sobre as inferências e, em particular, sobre os **tipos de inferências**. Assim sendo, dentre os pesquisadores que se dedicaram a observar esse fenômeno, destacamos os estudos de Koch (1993), Marcuschi (1999), Dell'Isola (2001) e Ferreira e Dias (2004), a fim de verificar algumas propostas para os tipos inferenciais.

### 2.2.1 Tipos de inferências nos estudos de Koch

A partir do estudo de Koch (1993), levantamos uma série de pesquisadores que propuseram classificações inferenciais. Dentre eles, de acordo com a autora, Garrod (1985) propõe distinguir **inferências verdadeiras** de **pseudo-inferências**. A **inferência será verdadeira** quando se aplicar um esquema inferencial a um conjunto de premissas discretas, ou seja, quando derivadas de um substrato proposicional, tem um custo computacional alto, ao passo que as **pseudo-inferências**, por se originarem de um modelo mental da situação, ao qual o processador tem acesso, tem custo computacional baixo. Nessa concepção:

durante um processamento inicial ou primário, o sistema tem acesso a todas as pseudo-inferências passíveis de serem efetuadas, pois elas dependem simplesmente de se interpretarem expressões com base no modelo, enquanto as verdadeiras inferências requerem processamento secundário,

que pode ocorrer no final da oração. (GARROD, 1985, *apud* KOCH, 1993, p.403)

Na proposta de Crothers (1979), Koch (1993) destaca que o autor distingue **inferências a posteriori**, que são deduzidas do texto precedente, de **inferências a priori**, que se baseiam no conhecimento enciclopédico do leitor. Contudo, para o estudioso, apenas as primeiras contribuem para a coerência.

Segundo a autora, no trabalho de Rehder (1980), o estudioso, ao diferenciar **inferências obrigatórias** (desejadas pelo autor do texto) de **facultativas** (não intentadas pelo autor), afirma que as inferências obrigatórias são necessárias à coerência, pois preenchem lacunas do texto, e as facultativas, restritas às elaborações adicionais, não contribuem para a coerência, apesar de enriquecerem o conteúdo do texto.

Koch (1993), no entanto, não concorda com a proposta de diferenciação de Rehder, pois não há como verificar se a inferência intentada é ou não desejada pelo autor. Ainda que o pesquisador especifique exatamente as inferências esperadas, o fato de o leitor inferir algo que não tenha sido pretendido não indica que sua inferência em nada contribua para o estabelecimento da coerência.

Segundo a autora, as afirmações a respeito da coerência não se sustentam, já que, de acordo com a teoria dos esquemas, cada inferência ocorre por meio de ativação de esquemas cognitivos, de tal modo que tanto **inferências a priori** e **facultativas**, quanto **inferências a posteriori** e **obrigatórias** relacionam a informação textual com itens do conhecimento prévio do leitor.

Assim, o que acontece durante o processo de compreensão significa que ou o texto, em parte, já se encontra processado, ou que sua representação mental já constitui parte do conhecimento global com relação ao texto subsequente. Por esse motivo é que não dá para o autor do texto prever a quantidade de inferências que ele espera de seu leitor, pois é altamente provável que, para o mesmo texto, haja um número variável de inferências de diferentes grupos de destinatários.

No que diz respeito à influência do contexto na construção de inferências, Koch (1993) retoma os estudos de Richeit e Strohner (1953) e afirma que a geração de informação semântica nova é dada na relação entre o texto e a situação em que ele ocorre. Nesse sentido, para os estudiosos, é possível diferenciar o que são **inferências psicolingüísticas** – como altamente dependentes do contexto – de **inferências lógicas** – como sendo as mesmas em todo e qualquer contexto.

De acordo com as observações da autora, por um lado, os tipos convergem para as inferências lógicas e, por outro, divergem, à medida que se ligam às regras de línguas humanas naturais particulares e às convenções/máximas/princípios cooperativos da comunicação verbal. Assim, nas pesquisas de Van der Velde (1989), Koch (1993) constata que o pesquisador classifica quatro tipos de inferências, e que o faz, partindo da função sintática, da semântica e da ação. Em vista disso, o autor propõe a seguinte diferenciação para os tipos inferenciais: **inferências sintáticas**, **inferências ILRRR** (entendendo IL como léxico interno e RRR representação cognitivamente refletida da realidade), **inferências lógico-semânticas** e **inferências orientadas pela ação**.

As **inferências sintáticas** servem para lidar com a informação gramatical dos textos, por isso dependem do conhecimento das regras gramaticais e podem ter por função identificar os constituintes sintáticos e suas relações/funções (casos ou papéis temáticos).

As **inferências ILRRR** são responsáveis pela identificação das características e conexões de sentido carreadas juntamente com as palavras de conteúdo e as palavras funcionais. Para o autor, ILRRR é simultaneamente o léxico interno (IL) e a representação cognitivamente refletida da realidade (RRR). Assim, o conjunto ILRRR designa a memória semântica de um indivíduo.

As **inferências lógico-semânticas** são de natureza semântica e de natureza lógica na medida em que trabalham com a informação semântica ILRRR, carreadas juntamente com os predicados/argumentos/proposições de um texto. Elas podem ter, também, a função de controlar/verificar se os enunciados ou seqüências de enunciados são (parte de) uma argumentação válida.

As **inferências orientadas pela ação** têm a ver com a informação semântica ILRRR, visto que o significado de verbos de ação pertence à memória semântica de um indivíduo. Com base na informação expressa por verbos de ação e por seus derivados e compostos, o leitor pode inferir que (sub)ações devem ter sido efetuadas, como devem ter sido realizadas em um discurso de descrição da ação, etc. Tais inferências podem contribuir também para a identificação de relações causais e, ainda, podem estar relacionadas com atividades cognitivas/afetivas/conativas subjacentes às ações denotadas.

Baseando-se nas estratégias de processamento, Van der Velde destaca dois tipos de operações: o **inferenciamento para frente**, o qual acontece quando o leitor tira conclusões do enunciado sob processamento, ao mesmo tempo em que formula uma ou mais hipóteses sobre o que vem a seguir no texto; e o **inferenciamento para trás**, o qual ocorre quando o leitor raciocina no sentido inverso, partindo da conexão entre dois enunciados.

Ao conceber inferências como processos atualizados de pensamento ou raciocínio, o autor considera que tais operações são necessárias para:

- 1) identificar as partes da informação no interior/entre/por trás de textos verbais;
  - 2) decompor tais partes de informação em seus constituintes;
  - 3) conectar a informação entre (os constituintes de) textos verbais;
  - 4) extrair informações destes;
  - 5) invocar informação que a eles deve ser acrescentada;
  - 6) compor a informação necessária para completá-los.
- (KOCH, 1993, p. 405)

Ao defender a posição de que é impossível ao ser humano organizar o mundo textual sem recorrer aos processos inferenciais, para Koch (1993), a proposta de Van der Velde apresenta-se como a mais completa, uma vez que inclui aspecto lógico-semântico e questões orientadas pela ação. O estudioso, tendo em vista os níveis de representação mental, torna possível não só diferenciar inferências que se dão nos níveis lexical ou conceitual, sintático-semântico, microestrutural,

macroestrutural e superestrutural, como também classificar as inferências de acordo com a contribuição específica trazida pela representação mental do texto.

Nessa proposta, focalizam-se, portanto:

- 1) o tipo de unidade semântica no interior da representação mental gerada pelo processo inferencial;
- 2) o tipo de conhecimento prévio ativado;
- 3) a direção da formação da inferência.

Quanto às funções inferenciais, Koch (1993) apresenta os modelos de Schnotz (1985), a fim de ressaltar as **inferências como meio de recobrir lacunas de coerência** (*bridging*) e **inferências como meio de elaboração de representações mentais**.

Segundo o modelo proposto, as **inferências por meio de preenchimento de lacunas de coerência** (*bridging*<sup>1</sup>) ocorrem quando o leitor transforma cada oração do texto em proposições e as interconecta formando uma rede coerente. Já o modelo para as **inferências por meio de elaboração de representações mentais** acontece quando há casos de preenchimento de lacunas de coerência com função subordinativa. Como a formação de inferências não é limitada a um mínimo necessário para o estabelecimento da coerência, há muitas oportunidades de conexão entre uma informação textual recém-captada e uma informação precedente no texto para a construção de inferências conectivas.

Em relação ao processamento inferencial, retomando os modelos de inferência de Hron *et al.* (1985), Koch (1993) explica que, ao se dedicarem ao estudo de inferências, os estudiosos identificaram diferenças entre o **processamento inferencial via audição** e o **processamento inferencial via leitura**. Na audição de um texto, em velocidade pré-programada, o ouvinte precisa ajustar o processamento cognitivo, pois a informação acústica só fica disponível na memória por um curto lapso de tempo. Assim, com o fluxo da informação nova, o ouvinte é incapaz de reter

---

<sup>1</sup> O termo *bridging inferences* foi cunhado por Clark (1975). "Entre os defensores mais importantes desse modelo de Schnotz (1985) estão Kintsch & van Dijk (1978)" (KOCH, 1993, p.406).

a informação de que dispõe, sendo necessário processá-la de imediato para conseguir receber a informação a seguir.

Contudo, na leitura de um texto, o perigo de sobrecarga da capacidade cognitiva, ao se processar uma informação, é bem menor que por meio da audição. Sabe-se que, ao ler um texto, o leitor tem a possibilidade de escolher a quantidade de informação que deseja decodificar e revisar, como também a liberdade de parar e dirigir seu próprio progresso de leitura, ao ouvir um texto, o ouvinte fica preso a fatias específicas de informação que são representadas naquele momento.

Koch (1993) aponta, além disso, que as pesquisas de Mussler, Richeit e Strohner (1985) revelam que os ouvintes, na recordação de um texto fácil, processam mais inferências elaborativas que os leitores de textos muito difíceis. Nesse sentido, tais pesquisadores diferenciam **text-text inference** – inferência procedida, no mínimo, de duas proposições originais da base textual – de **text-word knowledge inference** – inferência procedida de uma ou mais proposições originais e, em acréscimo, pelo menos, de uma parte do conhecimento de mundo dos sujeitos – e de **world knowledge inference** – inferência procedida de uma proposição que contém exclusivamente conhecimento de mundo do sujeito.

Para classificar inferências, Mussler, Richeit e Strohner (*apud* KOCH, 1993, p. 411) partem do seguinte pressuposto:

a facilitação de inferências estruturais por meio de ‘ajudas’ apropriadas é extremamente importante tanto para a audição como para a leitura. Todavia, tais ‘apoios’ devem ser construídos diferentemente para um texto escrito e para um texto oral. Mesmo que os resultados finais sejam semelhantes com respeito ao processamento cognitivo, supostamente devido à modalidade específica, textos orais bem preparados diferem de textos escritos bem preparados com relação a seus atributos estruturais.

Assim, o que há de comum entre leitura e audição é que, na teoria construtivista de Mandl, Stein e Trabasso (1984), retomada por Koch (1993, p.408), a “compreensão textual é resultante de uma construção ativa de uma estrutura

coerente de conhecimento, através da qual a informação do texto e o conhecimento prévio do receptor são integrados, sob o controle de seus objetivos.”

Considerando as observações feitas sobre leitura e audição, respaldada nos estudos de van Dijk (1980), Koch (1993, p.408) afirma:

Ouvintes e leitores constroem uma representação cognitiva do texto ouvido ou lido na forma de uma estrutura integrada hierarquicamente organizada, composta de unidades semânticas de baixo nível hierárquico (microproposições) e de alto nível hierárquico (macroproposições), obtidas pela condensação dedutiva da informação do texto.

Reproduções feitas imediatamente após a escuta ou leitura de um texto mostram, também, que as performances de reprodução da leitura são melhores que as da escuta, embora não tenham sido encontradas diferenças entre as duas modalidades após um longo intervalo de tempo.

De qualquer modo, segundo Koch (1993), para explicar adequadamente o funcionamento das inferências na produção de sentido, é preciso levar em conta, além dos fatores lingüístico-discursivos, fatores de ordem cognitiva, sociocultural e interacional.

## **2.2.2 Tipos de inferências nos estudos de Marcuschi**

Após apresentarmos os tipos de inferências presentes nos estudos de Koch, a seguir, apontaremos as considerações feitas por Marcuschi (2005, 1999) a respeito das inferências e seus tipos no processo de construção de sentido.

Para o autor, a atividade inferencial “não deve ser vista como uma externalização do que se acha internalizado e sim como uma atividade de tornar explícito o que se acha implícito”. Por isso, inferir torna-se “uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos”, visto que é

impossível inferir sem produzir significações, já que “toda significação está ligada a processos inferenciais”. Nesse sentido, “dizer que algo é isso ou aquilo, é dizer com base num raciocínio desenvolvido numa atividade inferencial”, inserido num “contexto de uma ação discursiva”. (MARCUSCHI, 2003, p.245).

De acordo com o autor, um enunciado “deve permitir a projeção de sentidos” para ser entendido por mais de um indivíduo. Sendo assim, um ato de inferenciação é entendido como algo muito maior que um cálculo e uma projeção de natureza sociocontextual, que uma operação lógica em sentido estrito.

No que se refere às inferências produzidas por meio de um *input* lingüístico, Marcuschi (1999), ao elaborar seu esquema de tipos inferenciais, retoma as propostas de classificação inferencial de Clark (1977) e de Warren *et al.* (1979). Tendo por base textos breves formados por pares de sentenças, Clark propõe classificar **inferências** como **processos de referência direta; referência indireta por associação; e referência indireta por caracterização**<sup>2</sup>.

Contudo, Marcuschi (1999) nota que na classificação de Clark há um grande problema, visto que o pesquisador baseou-se em textos muito pequenos, adotando uma semântica unidimensional, em que as regras conversacionais, por exemplo, têm papel pouco claro.

Por sua vez, a sugestão de Warren *et al.* para classificar inferências, segundo Marcuschi (1999), é mais ampla e foi elaborada para explicar processos inferenciais que se dão em pequenas histórias ou narrativas. Tal proposta<sup>3</sup> divide **inferências** em **lógicas, informacionais e avaliativas**.

No entanto, Marcuschi (1999) verifica que a classificação dos pesquisadores também apresenta problemas, uma vez que ela se baseia em respostas que se poderiam dar a certas perguntas objetivas do tipo: *por quê?, como?* – cujas respostas resultariam em inferências lógicas. Ao passo que as respostas de perguntas do tipo: *onde?, o quê?, quando?, quanto?* resultariam em inferências

---

<sup>2</sup> Cada processo será detalhado no tópico 2.2.3.

<sup>3</sup> Marcuschi (1999) somente menciona que, para cada tipo de inferência proposta por Warren *et al.*, há subtipos, mas não os especifica.

informativos, sendo que as inferências avaliativas proviriam dos conhecimentos gerais do leitor.

Marcuschi (1999) observa, também, dois lados inconvenientes na proposta de Warren *et al.* Por um lado, os autores, partindo da hipótese da relevância, dado que esta permite observar a consistência, a determinação, a redundância e outros aspectos, prendem-se demasiadamente ao sentido explícito do texto, buscando relações objetivas e intratextuais. Por outro lado, a proposta testada analisa apenas textos narrativos muito curtos.

Contudo, sem desprezar o que há de aproveitável nos modelos de Clark e de Warren *et al.*, o autor propõe três grupos de inferências textuais com vários subtipos, ressaltando, inclusive, que, embora sua proposta não seja precisa, sua intenção fundamental é de apenas fornecer um modelo que venha a dar conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto, como compreensão, interpretação, paráfrase, etc.

O **esquema de inferências** proposto por Marcuschi (1999, p.103) divide-se em três grupos, a saber:

- 1) **lógicas**: baseadas nos valores-verdade e na relação entre as proposições, tais tipos de inferências podem ser **dedutivas, indutivas e condicionais**;
- 2) **analógico-semânticas**: baseadas sempre no *input* textual, bem como no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas, tais tipos de inferências podem ocorrer por **identificação referencial, generalização, associações, analogia, composições ou decomposições**;
- 3) **pragmático-culturais**: baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais, tais tipos de inferências podem ser **convencionais, experienciais, avaliativas e/ou cognitivo-culturais**.

As **inferências lógicas**, segundo o autor, são do tipo mais usado no dia-a-dia, de modo geral. Os problemas que ocorrem, nesse tipo de inferência, são as deduções entre enunciados quantificados. Por exemplo, ao se ler que “alguns

presidenciáveis são ignorantes”, não se pode inferir simplesmente que “alguns presidenciáveis não são ignorantes”. Segundo Marcuschi (1999), logicamente, não é permitido fazer esse tipo de inferência, embora, isso ocorra usualmente na vida e sem o menor despudor.

As **inferências analógico-semânticas** são muito constantes na vida diária, embora, na leitura de textos, sejam as inferências do terceiro tipo as que mais se fazem presentes. A analogia também pode estabelecer uma correlação com as inferências pragmático-culturais, de modo que se pode atribuir uma propriedade a um elemento por sua relação com outros, conforme verifica Marcuschi (1999).

O raciocínio analógico, para o autor, é aquele que vai sempre do particular para o particular. É por isso que este raciocínio não oferece garantia de liberdade de conclusão, pois, por ser sempre provável, vai do efeito à causa e vice-versa ou dos meios aos fins e vice-versa, bem como pode dar-se por semelhança ou comparação, razão pela qual o autor prefere empregar o termo inferência analógico-semântica, uma vez que este compreende uma grande quantidade de ocorrências.

Quanto ao terceiro grupo, o autor assegura que as **inferências pragmático-culturais** são encontradas com maior frequência em reproduções de textos, porque são baseadas em conhecimentos pessoais, crenças e ideologias dos indivíduos. A formação individual e a condição sociocultural são as responsáveis por esse tipo de inferência na construção de sentido de textos, tendo em vista que formam, geralmente, o *princípio de diferença* (cf. MARCUSCHI, 1999).

Assim, para uma leitura significativa do texto, quanto mais conhecimentos forem compartilhados entre autor e leitor, maior será a chance de compreensão das intenções do autor e do aproveitamento das informações textuais. Dessa forma, o autor deve explicitar verbalmente o máximo que puder para que o leitor não fique à mercê da própria atividade de elaboração de contextos.

### 2.2.3 Tipos de inferências nos estudos de Dell'Isola

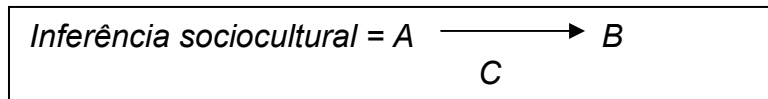
Do mesmo modo como Marcuschi (1999) evidencia, na construção de sentidos, algumas implicações cognitivas e socioculturais no processamento inferencial, também Dell'Isola (2001) o faz, quando verifica que, ao produzir uma inferência, o leitor gera uma informação semântica nova, partindo de uma informação semântica anterior que, por sua vez, está situada em um determinado contexto.

Logo, quando o leitor busca, além dos elos lexicais e da organização das redes conceituais no interior do texto, o extratexto, ou seja, outras informações por meio de conhecimentos já adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios textuais”, ele está produzindo inferências.

Segundo Dell'Isola (2001), o contexto cognitivo gera o processo inferencial devido à existência de diversos modelos teóricos (*frames, esquemas, scripts ou planos*) que, quando experimentados e vivenciados, se organizam na memória dos indivíduos, constituindo-se, assim, em conhecimentos prévios.

Ao afirmar que fatores sociais e culturais estão envolvidos na produção inferencial, durante a compreensão do discurso escrito, a autora evidencia que, à medida que se compreende um texto, inferências fundamentadas em um contexto sociocultural são geradas. Tais inferências são chamadas pela pesquisadora de **inferências socioculturais**, referentes à “informação nova extraída de uma informação anterior e inserida em um determinado contexto”. Por conseguinte, tal “informação nova origina-se do contato com o texto, relacionada à identificação da classe social, às experiências, à formação individual e social e à vivência do leitor” (DELL'ISOLA, 2001, p.106). Nesse sentido, para a autora, uma informação nova retorna ao contexto ao qual lhe deu origem.

Assim, para entendermos melhor o processo inferencial sociocultural, destacamos o seguinte diagrama proposto por Rickheit *et al.* (1985, *apud* DELL'ISOLA, 2001, p.107):



Em um processo inferencial, *A* seria a informação anterior (fornecida pelo texto); *B*, a informação nova (inferida pelo leitor); *C*, o contexto (que permite e condiciona a produção de leitura e geração de inferência); e a *seta*, a geração da inferência (o processo). Desse modo, Dell'Isola (2001) identifica que, durante a leitura, o **processo inferencial** passa por cinco mecanismos: **decodificação, compreensão, inferenciação, avaliação e retenção na memória**.

Esses subprocessos operam de cima para baixo, *topdown*, desde a percepção até a cognição. De acordo com a autora, “os processos perceptuais e cognitivos atuam em uma corrente contínua, de forma que cada saída ou produto de um subprocessamento é influenciado por outros subcomponentes” (DELL'ISOLA, 2001, p.107). Assim, o processo interativo que ocorre durante a leitura dá ao leitor, ao buscar pistas, a oportunidade de construir significados para o texto, pois, ao antecipá-las, ele pode formular e reformular hipóteses que podem ou não ser comprovadas.

Dessa forma, para Dell'Isola (2001, p.109), a **inferência** pode ocorrer em **três momentos**, a saber:

- 1) o de **decodificar** e, posteriormente, **compreender** a informação explícita. Ao selecionar o que considera mais significativo, de acordo com sua visão de mundo, o leitor já direciona a sua leitura a uma determinada compreensão específica;
- 2) o de **ler** as “entrelinhas” e **integrar os dados do texto** à própria experiência ou conhecimento de mundo. O leitor faz inferências de acordo com seu *background*, que está enraizado em uma sociedade e em uma cultura;

3) o de **apreciar** ou **depreciar**, **criticar** e **julgar**. O leitor é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto e avaliar os fatos que lhe forem apresentados.

Os resultados obtidos pela autora mostram que há múltiplas possibilidades de leitura e, por conseguinte, há inúmeras gerações de inferências feitas pelo leitor. Como a produção inferencial, muitas vezes, é aleatória, “tanto as leituras produzidas quanto as inferências geradas estão sujeitas às influências socioculturais do meio em que vive o leitor” (DELL’ISOLA, 2001, p.109).

Dell’Isola (2001, p.60), respaldada no modelo inferencial de Clark (1977) e tendo por base o *contrato dado-novo*, destaca, ainda, que todo o processo inferencial aciona o fenômeno *bridging*. Com base nesse fenômeno e em textos formados por pares de sentença, Clark classifica as inferências como “**processos de referência direta, referência indireta por associação, referência indireta por caracterização**, além das **relações temporais**” (CLARK, 1997 *apud* DELL’ISOLA, 2001, p.60, grifo nosso).

A **referência direta** é o processo inferencial simples e comum que se dá diretamente entre a relação do referente com o referido. Esse processo referencial subdivide-se em: *identidade*, *pronominalização*, *epíteto* e *membro de um conjunto*. A *identidade* ocorre a partir de uma conexão direta, enquanto a *pronominalização* acontece quando se recorre a um pronome para substituir um sujeito, um objeto, um evento, uma ação ou um estado. Por sua vez, o *epíteto* (cognome, apelido ou alcunha) é identificado por inferência direta e revela ser restrito em produtividade, já que não há uma outra forma de interpretação, enquanto o *membro de um conjunto* é o processo em que o leitor produz inferência por meio de identificação de características de componentes de um determinado grupo (cf. DELL’ISOLA, 2001).

A **referência indireta por associação** “não é um objeto, evento ou estado previamente mencionado, mas algo indiretamente associado a tal objeto, evento ou estado” (DELL’ISOLA, 2001, p. 63). Embora algumas partes de informações possam ser completamente predizíveis, produzidas daquilo que foi mencionado, nem sempre isso acontece.

Essa referência é distinguida por Clark em três níveis de possibilidade de predição: *partes necessárias* – tendem a ser de fácil inferenciação por serem predizíveis pelo leitor por associação; *partes prováveis* – inferenciação fundamentada em probabilidades, levando-se em conta o conhecimento de mundo; e *partes induzidas* – inferenciação em que o leitor é levado a deduzir determinadas asserções ao preencher os vazios deixados no texto. Isso se dá por meio de uma referência indireta por associação. Para fazer essa distinção, o autor baseou-se nos níveis que se estendem como um *continuum* (cf.: DELL'ISOLA, 2001).

As inferências que ocorrem através da **referência indireta por caracterização** se dão, geralmente, quando o referido é um objeto que desempenha papel em um evento ou circunstância previamente mencionada. As inferências provenientes desse processo subdividem-se em *papéis necessários* – que são fundamentais e desempenhados por alguém ou por alguma coisa para que um determinado fato aconteça – e em *papéis opcionais* – que são facultativos.

Sobre as inferências que ocorrem a partir de **relações temporais**, Dell'Isola (2001) explica que o leitor ou o ouvinte pode inferi-las pela:

- a) *razão* - ocorre quando o antecedente da informação dada no enunciado *João caiu. O que ele quis foi assustar Maria*, estiver contido na razão apresentada no segundo, ou seja, João caiu por querer fazer alguma coisa, essa coisa foi querer assustar Maria. Para encontrar a relação de razão, basta responder à pergunta *para quê?*
- b) *causa* - ocorre quando houver uma relação causal entre o evento informado pela segunda sentença e o evento mencionado na primeira, por exemplo: *João caiu. Ele tropeçou em uma pedra*. Como podemos observar, João só caiu porque algo fez com que ele sofresse tal queda, nesse caso, “algo” seria o antecedente do que ele fez. Para encontrar a relação de causa, basta responder à pergunta *por quê?*
- c) *conseqüência* - ocorre quando a conexão inferida pela segunda sentença justificar o fato ocorrido na primeira, por exemplo: *João caiu. Ele quebrou o braço*. Como podemos verificar, o que levou João a quebrar o braço, foi o fato de

ele ter caído antes, assim, a informação dada na segunda sentença é o resultado da informação dada na primeira.

- d) *ocorrência* - acontece quando na sentença *João mora em New York. Maria é tola também* houver uma generalização a partir da inferência de que “todos os que moram em New York são tolos”, já que o antecedente da informação dada na segunda sentença possibilita tal dedução a partir da primeira.
- e) *subseqüência* - ocorre quando houver uma relação seqüencial e sucessiva, por exemplo, se o segundo evento ocorrer após o primeiro: *João chegou à festa. Ele pegou uma bebida*. Como se pode ver na sentença, o evento da segunda é subseqüente do primeiro.

Segundo Dell’Isola (2001, p.67-68), Clark também distingue, entre essas quatro categorias inferenciais, as **inferências autorizadas** e **não-autorizadas**, estabelecidas por meio da relação entre leitor e autor. São **autorizadas** quando o leitor infere algo pretendido pelo autor, e **não-autorizadas** quando o leitor infere algo não-pretendido, isto é, “quando o autor não teve a intenção de levar o leitor a extrair determinada inferência de seu texto”.

Entretanto, a autora reconhece que a classificação autorizada e não-autorizada para inferências feita pelo autor foi testada em pequenos textos. Em se tratando de textos maiores e mais complexos, Dell’Isola aponta que não há como o autor controlar uma inferência não-autorizada por parte do seu leitor, visto que esse não tem ciência se o que inferiu pode estar ou não-autorizado. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que o leitor produz inferências não-autorizadas propositadamente. Contudo, uma vez que um texto torna-se público, ele é alvo das mais inesperadas produções inferenciais, e um leitor pode produzir inferências não-autorizadas, isto é, “fora do alcance da intenção do autor” (DELL’ISOLA, 2001, p.69).

Em relação às possibilidades de inferências não-autorizadas, Koch (1993, p.407) ressalta que “a organização textual também tem um efeito sobre o nível de compreensão a ser atingido no processamento, isto é, o grau de coerência que será atingido na construção da representação mental”.

No entanto, para Dell'Isola, o que determina se uma inferência pode ser ou não autorizada não é somente o autor ou texto, mas também o contexto e o discurso explícito e implícito. Sem querer invalidar o modelo classificatório de Clark, a autora nota dois problemas nessa classificação: a utilização de uma semântica unidimensional e o uso em pequenos textos. Nesse sentido, a “terminologia autorizada/não-autorizada deve ser adotada de maneira multidirecional” (DELL'ISOLA, 2001, p.70).

Em se tratando de tipos inferenciais, Dell'Isola (2001, p.70-78) enfatiza a proposta de classificação de Warren, Nicholas e Trabasso (1979). Ao demonstrarem como se dão os processos inferenciais em pequenas histórias ou narrativas, a taxionomia proposta pelos autores distingue os tipos de inferências e seus subtipos, a saber:

- 1) **Inferências lógicas**: respondem às questões 'por quê?'. Os subtipos de tais inferências são os elos básicos em uma cadeia causal e o domínio do conhecimento objetivo. Podem ser:
  - 1.1) **motivacional** – aquelas que envolvem os pensamentos, ações, objetivos voluntários de uma personagem ou, reciprocamente, predizem os pensamentos, ações, objetivos da personagem sob causas estabelecidas;
  - 1.2) **causativas psicológicas** – aquelas que envolvem a extração das causas de pensamentos, ações ou sentimentos involuntários de uma personagem dada e vice-versa;
  - 1.3) **causativas físicas** – aquelas que envolvem inferências sobre causas mecânicas, eventos ou estados objetivos dados e vice-versa;
  - 1.4) **captacionais** – aquelas que determinam as condições que são necessárias, mas não suficientes, para um dado evento ocorrer.
- 2) **Inferências informativas**: respondem às questões quem?; o quê?; onde? Tais inferências não indicam a causa ou a consequência, bem como não são bidirecionais. Podem ser:

- 2.1) **pronominais** – aquelas que especificam o antecedente de pronomes;
- 2.2) **referenciais** – aquelas que especificam antecedentes relacionados a ações ou eventos quando a referência não é pronominalmente marcada, cuja função básica é elucidar os papéis das pessoas e dos objetos em proposições relacionadas. Esse tipo de inferência ocorre com base no conhecimento de mundo do leitor sobre objetos e predicados envolvidos no texto.
- 2.3) **espaço-temporais** – aquelas que estabelecem uma proposição ou uma série de proposições de lugar e de tempo, bem como determinam sua duração por meio de marcadores temporais.
- 2.4) **esquema de mundo** – aquelas que partilham algumas características das inferências referenciais e espaço-temporais, como também constroem o contexto dentro do qual proposições subseqüentes são interpretadas e tornam-se compreensíveis.
- 2.5) **elaborativas** (ou elaborações) – aquelas que são produzidas pelo leitor com base em seu conhecimento prévio e de mundo, suas hipóteses, suposições razoáveis, sobre aspectos irrelevantes ou pouco relevantes da narrativa, a fim de preencher as possíveis lacunas do texto.
- 3) **Inferências avaliativas**: respondem às questões avaliativas referentes a quem agiu bem ou quem agiu mal?; o que fizera agradou ou não?; qual a opinião do leitor sobre ação/atitude de tal personagem? As inferências avaliativas verificam, no processo inferencial, como os leitores se posicionam mediante uma determinada situação contextual. Desse modo, tais inferências são próprias do julgamento valorativo do leitor, com base em suas crenças, valores sociais e morais e em seu conhecimento de mundo.

Segundo Dell'Isola (2001), essas perguntas servem como ponto de partida e são essenciais para verificar, no processo inferencial, de onde parte a geração de inferência e que tipo de inferência foi produzida. Por essa razão, segundo a autora, tais perguntas podem ser consideradas como meio e não como fim em si mesmas.

No que diz respeito à classificação inferencial de Ballsfaedt, Mandl, Shnotz e Tergan (1981), retomada por Dell'Isola (2001), os autores diferenciam inferências de acordo com a direção do processo inferencial na representação mental. Assim, tais autores propõem uma distinção sob dois ângulos: **inferências horizontais** e **inferências verticais**. São **horizontais** aquelas que preenchem *gaps* existentes em micro ou macronível, e **verticais**, aquelas que se iniciam de um nível mais baixo e produzem um resultado que é parte de um nível representacional mais elevado.

Nesse caso, Dell'Isola (2001) identifica dois pontos em relação a esse tipo de inferência: primeiro, Frederiksen (1978) já teria proposto algo semelhante, classificando-a como *inferências estruturais*; segundo, sob um outro parâmetro, van Dijk (1980) teria percebido que o contrário também é viável de ocorrer, isto é, que uma inferência pode ser uma procedência de um nível mais elevado para o mais inferior, o que o autor considera como macrooperações inversas que resultariam em *inferências verticais*.

Além dos pesquisadores citados anteriormente, Dell'Isola inclui, em seus estudos de tipos inferenciais, a proposta de inferência de Marcushi (1999), já estudada, uma vez que o modelo do estudioso identifica o processo inferencial seguido e dá conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto, seja para compreender, interpretar, parafrasear, etc.

#### **2.2.4 Tipos de inferências nos estudos de Ferreira e Dias**

Alguns pontos interessantes sobre inferências e sua classificação também são abordados por Ferreira e Dias (2004). As autoras retomam os estudos de Kintsch (1998), a fim de destacar a diferença feita entre **inferências** e **processos de recuperação de conhecimento**. Para o pesquisador, **inferências** são processos de resolução de problema que favorecem a geração de uma nova informação, ao passo que **processos de recuperação** somente resgatam na memória conhecimentos preexistentes.

Nesse sentido, Ferreira e Dias (2004, p.446) constataam que Kintsch avalia **inferências e recuperação de conhecimento** como **automáticas** (geralmente inconscientes) ou **controladas** (geralmente conscientes). Assim, a classificação de inferências do autor pode ser visualizada no seguinte quadro:

	Recuperação	Geração
Processo automático	Inferências: pontes, associativas, elaborativas	Inferências transitivas em um domínio familiar
Processo controlado	Busca de conhecimentos conectados	Inferência lógica

A **recuperação de conhecimento automática**, ligada a informações da memória de longo prazo, permite que esta “seja formada a partir da recuperação de informações na memória de curto prazo” (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 444). Assim, em tais condições, as informações desse tipo de memória tornam-se acessíveis à memória de trabalho e expandem sua capacidade temporariamente. Isso, segundo Ferreira e Dias (2004), é o que Kintsch chama de organização de *Estrutura de Recuperação*.

Por um lado, as autoras declaram que, para Kintsch, a compreensão do discurso só é possível graças à memória de trabalho de longo prazo. Por outro lado, ressaltam que o processo de tornar conteúdos da memória de longo prazo acessíveis através de estruturas de recuperação não pode ser chamado de inferência, levando em conta que “a ativação desses conteúdos não garante a construção do novo e, por conseguinte, a modificação dessas mesmas estruturas podem ser alteradas quando da construção de novos significados possibilitados pelo encontro com o texto” (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 444).

Sobre a **recuperação de conhecimento controlada**, as pesquisadoras constataam que esta acontece sempre que o processo automático não consegue

recuperar informações relevantes na memória de curto prazo para suprir a lacuna existente no texto. Nesse caso, ocorre uma ampla busca na memória para produzir a informação necessária. Isso é o que se chama de **processo estratégico**, no qual as estratégias utilizadas variam de acordo com o tipo de linguagem usado ou o tipo de texto envolvido. Ferreira e Dias (2004), ainda, asseguram que, assim como acontece no caso da recuperação automática, a recuperação controlada também não favorece o surgimento de novas informações, mas, apenas, o seu acesso ou recuperação.

Quando se trata de **geração automática**, os conhecimentos são gerados durante o processo de compreensão. “Nesse caso, o leitor infere uma nova informação e não tem consciência de que ela esteja explícita no texto ou não” (KINTSCH, 1998, *apud* FERREIRA; DIAS, 2004, p.444).

Assim sendo, os **processos de geração automática** provocam inferências que são derivadas de relações entre termos, enquanto os **processos de geração controlados** funcionam como procedimento de reparo fundamental sempre que há problemas de compreensão. Em tal situação, “há a participação do raciocínio dedutivo, que desempenha um importante papel na compreensão do texto, dando origem às inferências lógicas, as quais, para Kintsch (1998), são as verdadeiras inferências”, conforme Ferreira e Dias (2004, p.444).

Entretanto, as estudiosas verificam, no modelo de Kintsch, que o contexto ou as relações pragmáticas existentes na comunicação leitor-autor via texto não são ressaltadas, pois o autor não considera as inferências geradas a partir do mundo do leitor em interação com o seu contexto como inferências propriamente ditas.

Ao analisar a classificação de inferências de Graesser e Zwaan (1995), Ferreira e Dias (2004) verificam que tal classificação está baseada no **Modelo de Construção-Integração** proposto por Kintsch e que, de acordo com esse modelo, há três níveis de representação cognitiva gerados a partir da compreensão de um texto, a saber: o **código de superfície**, o **texto-base** e o **modelo de situação**.

De acordo com as observações das autoras, o **código de superfície** preserva as palavras e a sintaxe da oração. O **texto-base** diz respeito ao “significado explícito, mas não às palavras e à sintaxe exata do texto, ocorrendo,

nesse nível, um pequeno número de inferências necessárias ao estabelecimento da coerência textual” (FERREIRA; DIAS, 2004, p.444). O **modelo de situação**, por sua vez, está relacionado com o que trata o texto. Nesse modelo, as inferências se realizam por meio da representação mental que as pessoas têm sobre ações, cenários e eventos.

Ferreira e Dias (2004) constataam, no modelo de situação, uma relação entre os conhecimentos do leitor sobre a linguagem, sobre o mundo em geral e sobre as situações de comunicação com as suas experiências, sendo ambos usados para construir uma estrutura coerente do texto, para completá-la e interpretá-la. Nesse sentido, as autoras entendem que Kintsch, em seu modelo de situação, refere-se às informações inferenciais que são permitidas pelo texto e elaboradas pelo leitor quando este relaciona as informações do texto com os vários conhecimentos e experiências prévias.

Pelo fato de o modelo de situação ser pouco conhecido, Ferreira e Dias (2004) esclarecem que isso levou Graesser e Zwaan (1995) a explorarem as inferências elaboradas no nível de representação ocorridas em tal modelo. Em suas pesquisas, os estudiosos identificam processos que acreditam serem centrais para a construção de modelos de situação, quando narrativas são compreendidas por adultos e não por crianças.

Sendo assim, tais autores voltam seus interesses, principalmente, para as **inferências geradas durante a construção mental**, em outras palavras, para as **inferências on-line ou off-line**, visto que são mais prováveis de acontecer em leituras de narrativas.

Em relação a esse fato, Ferreira e Dias (2004, p.445) ressaltam que “muitas inferências construídas durante a compreensão de textos narrativos são inferências de conhecimento-base, ou seja, durante a compreensão, são ativadas na memória de longo prazo tanto estruturas de conhecimento geral quanto estruturas de conhecimento específico.”

As **inferências de conhecimento-base**, por serem automáticas, tratam dos conjuntos genéricos de conhecimentos de mundo (*scripts, frames, estereótipos* ou

*esquemas*). Segundo as autoras, são esses conjuntos que facilitam a compreensão de situações textuais, quando o autor, supondo que sua audiência dispõe de um conhecimento necessário para preencher possíveis lacunas, deixa algumas informações implícitas.

As **estruturas de conhecimento específico** não são automatizadas e referem-se às experiências ou leituras passadas. Dessa forma, as autoras afirmam que, por serem as estruturas genéricas de conhecimento ativadas instantaneamente na memória, elas são inconscientes. Por sua vez, as mais específicas exigem maior tempo para serem acessadas e utilizadas, configurando um processo de busca consciente e seletivo.

Nesse sentido, “as inferências fundamentadas no conhecimento geral não incluem aquelas baseadas na lógica, que são derivadas de raciocínio formal independente de domínio; nem de inferências quantitativas, que são derivadas de fórmulas.” (GRAESSER; ZWAAN, 1995, *apud* FERREIRA; DIAS, 2004, p.445).

Ferreira e Dias (2004, p.444) notam que Graesser e Zwaan “parecem considerar as inferências baseadas no conhecimento como inferências verdadeiras e não, simplesmente, como recuperação de conhecimento”. Segundo as autoras, esses pesquisadores ressaltam, inclusive, a pragmática da situação comunicativa proposta pela leitura como um aspecto importante na geração de inferências. Graesser e Zwaan chegam a salientar que a proposta de classificação de inferências deles parte do sentido de que todas as **inferências** são **extratextuais**, quando são inerentes ou derivadas das estruturas de conhecimento do leitor. Nesse sentido, os autores não focam as inferências de coerência textual que requerem exclusivamente, para sua elaboração, informações explícitas no texto.

Quanto à classificação de inferências feita por Graesser e Zwaan, Ferreira e Dias (2004, p.445) destacam que os autores se fundamentam no conhecimento-base, conforme os exemplos a seguir:

- 1) **Objetivo superordinário**: a inferência é um objetivo que motiva uma ação intencional do agente.

- 2) **Objetivo ou ação subordinada:** a inferência é um objetivo, plano ou ação que especifica como a intenção de um agente é realizada.
- 3) **Antecedente causal:** a inferência refere-se ao elo causal (ponte) entre a oração explícita sendo compreendida e o contexto da passagem prévia.
- 4) **Conseqüente causal:** a inferência diz respeito a um elo causal previsto, desdobrando-se na oração explícita sendo compreendida. Esta inclui eventos físicos e novos planos dos agentes, mas não emoções.
- 5) **Emoção do personagem:** a inferência é uma emoção experienciada por um personagem em resposta à ação ou evento sendo compreendido.
- 6) **Estado:** a inferência é um estado que vem da estrutura do tempo na trama da história, a que não é ligado de maneira causal ao episódio da trama. Este inclui características dos personagens, propriedades dos objetos e relacionamentos espaciais entre entidades físicas. (grifos do original)

Apesar de o modelo de Graesser e Zwaan só ter sido testado em adultos, Ferreira de Dias (2004) lembram que é importante que sejam identificadas, também, inferências elaboradas por crianças, quando da leitura de um texto narrativo, bem como qual a influência do conhecimento geral de tais crianças sobre a construção de uma representação textual.

As autoras afirmam, ainda, que as classificações elaboradas por Graesser e Zwaan (1995) e Marcuschi (1985, 1989), além de contemplarem os conhecimentos gerais de mundo, contemplam as memórias de experiências pessoais e socioculturais vividas pelos leitores, assim como os valores e ideologias construídos a partir de suas experiências individuais.

Dessa forma, na relação entre leitura, conhecimento e experiência, Ferreira e Dias (2004, p.445) sustentam que há uma exigência muito ampla do conhecimento do código e das regras sintáticas implicadas na compreensão de um texto, pois

[...] além de conhecimentos genéricos das situações cotidianas e sociais, a realização dessas inferências parece exigir também certas habilidades cognitivas, como, por exemplo, a capacidade de perceber a intenção da ação de outrem e de diferenciá-las das conseqüências dessa ação. É

preciso ter ainda a capacidade de perceber a emoção expressa no comportamento ou ação do outro.

Para as autoras, ao se tomar leitura como um processo inferencial e cognitivo, o qual é ativado a partir da intrincada relação entre leitor, texto e contexto, é preciso “argumentar quanto à importância de se contemplarem essas três vertentes quando da elaboração de uma classificação de inferências e de sua consideração para a explicação da atividade de leitura”, a qual é vista como “polissêmica e não-linear” (FERREIRA; DIAS, 2004, p.447).

Considerando as abordagens sobre o tema em pauta, verificamos que, para Marcuschi (1999), Dell’Isola (2001) e Koch (1993), as diferenças socioculturais e contextuais influenciam na produção de inferências, contribuindo, dessa maneira, para tipos variados de produção inferencial.

As classificações para os tipos de inferências levam-nos a perceber certa semelhança entre as propostas dos autores. Como estratégias cognitivas usadas na construção de sentidos e depreensão de uma informação, os tipos inferenciais são resultados de experiências vivenciadas e compartilhadas no dia-a-dia. Nesse caso, as inferências são flexíveis, variando de acordo com cada crença, cada ideologia, cada costume cultural, social e contextual. À medida que aprendemos, apreendemos e adquirimos conhecimentos novos, esses que se constituem em conhecimentos prévios nos levam, cada vez mais, às novas conquistas e descobertas.

Tendo em vista o estudo sobre inferências e sua classificação, ressaltamos que, em conformidade com Marcuschi (1999), entendemos inferência como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas” (p.101). Assim sendo, informamos que as inferências produzidas pelos sujeitos da pesquisa serão comentadas segundo a definição e a classificação de tipos inferenciais propostas pelo estudioso.

Dessa forma, destacamos que não é possível precisar tipos inferenciais, contudo é possível verificar, no processo de compreensão, que os alunos produzem inferências com base em conhecimentos de mundo, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais. Isso é o que analisaremos no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 3

### INFERÊNCIAS E AVALIAÇÃO DA LEITURA

Tomamos por base neste trabalho uma concepção sociocognitiva e interacional de texto, leitura e sentido. Nessa perspectiva, o texto é entendido como um “evento comunicativo” em que “convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p.15). Sabendo-se que nem tudo em um texto é expressamente explícito, no processo de leitura, exige-se do leitor uma participação ativa, tendo em vista que o sentido é construído na interação autor-texto-leitor.

Na atividade de leitura e construção sentido, o preenchimento de lacunas se dá por meio de um processo de **inferenciação**, para o qual é preciso levar em conta os conhecimentos prévios dos sujeitos em interação. Lembrando, ainda, que o contexto sociocognitivo exerce forte influência no processo de interação, de inferenciação e de construção de sentido do texto, visto que “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas” (KOCH, 2003b, p. 23). Sendo assim, para que duas ou mais pessoas possam interagir e se compreenderem mutuamente, é necessário que seus contextos cognitivos (conhecimentos enciclopédico, sócio-interacional, procedural, etc.) sejam parcialmente semelhantes.

Tendo em vista que, para haver compartilhamento de conhecimentos, os parceiros de uma interação trazem cada um consigo sua bagagem cognitiva, faz parte desse processo a inferenciação. Sendo assim, entendemos inferência como uma atividade cognitiva interacional de produção de informação nova a partir de informações dadas (cf.: MARCUSCHI, 1999). Por sua vez, leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de objetivos, de conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre o autor e de tudo que sabe sobre a língua. Durante a leitura, o leitor interage seus conhecimentos com o texto-autor, inferindo a partir de marcas formais que atuam como pistas para a

(re)construção de sentidos do/para o texto. Portanto, uma atividade de leitura implica seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não seria possível rapidez e proficiência (COLOMER; CAMPS, 2002; KLEIMAN, 2004).

As inferências possibilitam ao leitor, no processo de construção de sentidos, dizer se algo significa isso ou representa aquilo, pois o conhecimento prévio do leitor o leva a raciocinar. Tal raciocínio é desenvolvido numa atividade inferencial que está inserido num contexto de uma ação discursiva (MARCUSCHI, 2005).

Nesse sentido, uma determinada seqüência enunciativa só terá um efeito significativo, se o conhecimento prévio possibilitar ao leitor o processo inferencial, durante a construção de sentidos do texto. Desse modo, as inferências e o contexto contribuem para a compreensão e produção de novas informações, pois o efeito contextual possibilita que dados não apresentados diretamente no enunciado possam ser inferidos por meio de hipóteses, de combinação de informações, de intenção comunicativa, de reconhecimento de posições interlocutivas, de pertinência, de imagem de si e de imagem do outro (cf.: ALMEIDA, 2006).

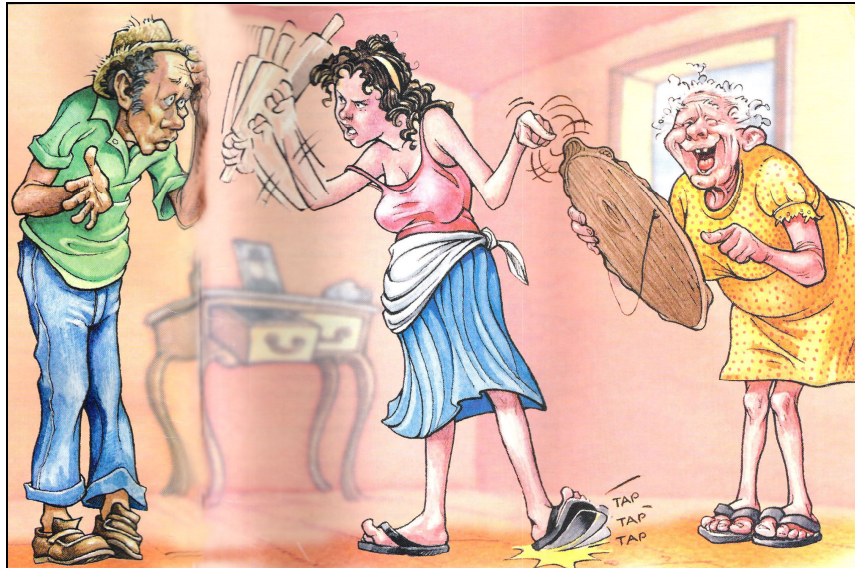
Levando-se em conta a concepção de leitura tal como desenvolvida no capítulo 1 e a concepção de inferência tal como desenvolvida no capítulo 2, verificaremos, neste trabalho, as **inferências** produzidas em comentários escritos por alunos de 6ª série, após a atividade de leitura de um texto.

### 3.1 Critérios de escolha de conto

Para a realização de nosso objetivo, optamos pelo **gênero conto**, que pressupostamente se faz presente na vida dos alunos das mais variadas séries e se encontra na orientação dos PCNs (1998) em Língua Portuguesa.

Com o intuito de averiguar as **inferências** e, desse modo, contribuir para o ensino da leitura, selecionamos o conto a seguir:

### O Caso do Espelho



Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

- Mas o que o retrato de meu pai está fazendo aqui?
- Isso é um espelho – explicou o dono da loja.
- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.



Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor... conheceu meu pai? – perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! – respondeu o outro. – Isso é retrato do meu pai. É ele, sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! – gritava ela desnorreada – É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!



Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

- Que foi isso, mulher?

- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

- Que retrato? – perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai!

Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho lazarento coisa nenhuma! – gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar pra casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranhou outra!

- Ela ficou maluca – berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranqüila. A bruca do retrato já está com os dois pés na cova!

(AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. especial, v. 2, s.d., p. 34-35. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp\\_003/aberto/mt\\_especial\\_259084.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp_003/aberto/mt_especial_259084.shtml)>. Acesso em 10 jan.2008)

Para a escolha do conto, levamos em consideração, como afirmado anteriormente, que se trata de um gênero textual pressupostamente presente na vida dos alunos e sugerido pelos PCNs para trabalho em sala de aula. Além disso, para analisar as inferências produzidas por alunos, tendo em vista as seguintes condições postuladas por Marcuschi (2005, p.51):

1. **Condição com base textual:** para haver compreensão é preciso que o sistema lingüístico seja de “domínio comum e suficiente aos propósitos dos interactantes”.
2. **Condição de conhecimentos relevantes partilhados:** para haver interação leitor-texto, além do domínio de regras lingüísticas, é preciso que os conhecimentos relevantes sejam partilhados.
3. **Condição de coerência:** para que as condições 1 e 2 sejam significativamente satisfatórias, deve haver coerência textual, pois, “como um dos fatores condicionantes necessários à compreensão, a coerência temática (que não deve ser confundida com a coesão superficial) é construída tanto na produção como na recepção do texto”.
4. **Condição de cooperação:** para que haja compreensão, é preciso interação entre “situações concretas e reais de recepção e produção”, uma vez que, como atividade interacional, a leitura exige “contratos e negociações bilaterais que se evidenciam na colaboração mútua, que, mesmo quando violada, deve preservar

vias de acesso relevantes”. Em outras palavras, ainda que o leitor viole algum contrato e/ou negociação, no processo inferencial, tal violação deve encontrar respaldo nas pistas textuais.

5. **Condição de abertura textual:** para que não ocorram  $n$  possibilidades interpretativas que nada têm a ver com as alternativas mutuamente aceitáveis, “na medida em que a compreensão se submete à condição 4, o texto transforma-se numa proposta de sentido, com características de abertura estratégica”. Dessa forma, as  $n$  possibilidades interpretativas devem estar coerentes com as vias de acesso relevantes.
6. **Condição de base contextual:** para que não ocorra indeterminação, criada pela condição 5 e que as condições 2 e 4 só resolvem superficialmente, o autor sugere uma outra condição que requeira “a presença de contextos suficientes, situados num tempo e num espaço definidos, tanto para a produção como para a recepção”.
7. **Condição de determinação tipológica:** para que haja qualidade contextual, é preciso além da condição 6, também, considerar o *tipo de texto*, pois “cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação” que, por sua vez, agem “conjuntamente com as condições 5 e 6”.

Partindo das sete condições do processo de compreensão, verificamos que Marcuschi (2001, p. 52) entende que “compreensão é um ato que envolve não só percepção de relevâncias”, mas também “seleção de saliências textuais, predição de hipóteses, confrontação e testagem das hipóteses, confirmação ou reconstrução para chegar a um produto final.” Assim, considerando que o sentido de um texto é construído na interação entre texto-sujeito e que não é algo que preexistia à interação, entendemos que, como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, a leitura de um texto exige sempre a produção de inferências baseada em conhecimentos ativados pelo leitor em seu processo de interação com o texto-autor.

Como a leitura de um texto requer do leitor um vasto conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2006), dentre eles, os referentes a tipos e gêneros existentes, além do conhecimento prévio sobre a temática do texto, consideramos relevante, neste trabalho, destacar alguns pontos significativos a respeito da organização do conto.

### 3.2 O gênero textual conto: definição

Em se tratando de literatura, em linhas gerais, Gotlib (1987) afirma que inventar histórias foi algo que se desenvolveu, no passado, como uma arte de criar e transmitir acontecimentos, reais ou irrealis. Essa transmissão, primeiramente oral, com o decorrer do tempo, passou a ser escrita. O registro escrito firma o caráter *literário* do conto e nessa forma de produção quem assume o papel contador-criador-escritor de contos é o narrador.

Tipologicamente, Stalloni (2007, p.118) destaca quatro categorias de distinção do conto moderno: o *conto gaulês* (os apólogos, as fábulas), o *conto maravilhoso* (conto de fadas), o *conto filosófico* (as paródias) e o *conto fantástico* (o sobrenatural).

Peculiarmente, o conto distingue-se de outros gêneros narrativos por seu estilo econômico e situado a uma proposição temática bem resumida, evidenciando, assim, um gênero independente e com características próprias.

Em relação aos traços distintivos do conto, apontamos os seguintes aspectos apresentados por Stalloni (2007, p. 120-121) que se baseia nos estudos de Robert (1972) sobre esse gênero:

- o conto inclina-se em direção à fábula ou ao onirismo, renunciando ao realismo e à verossimilhança;
- as personagens pertencem ao domínio do simbólico, abandonando as caracterizações individuais;
- o conto possui um fundamento popular, podendo inspirar-se na tradição oral e coletiva ou no folclore;

- o conto pode ser (pelo menos teoricamente) mais longo do que a novela, mas é, como esta, um relato breve;
- o conto procede de uma narração direta, inspirada pela oralidade: um narrador, que se assume enquanto tal, 'recita' a história;
- o conto comporta uma intenção moral ou didática, claramente expressa ou implicitamente contida na narrativa.

Além desses aspectos, Gotlib (1987) destaca que a brevidade é uma das características do conto, já que o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos, em um relato interessante e suficientemente breve, de modo a absorver toda a nossa atenção. Trata-se de conseguir com o mínimo de extensão o máximo de efeitos sobre o leitor. Assim sendo, por ser breve, o conto deve causar um forte impacto no leitor.

### 3.2.1 A brevidade do conto

A brevidade é uma particularidade essencial do conto. Nesse sentido, o conto deve possuir uma forma mais desenvolvida de ação, pois, ainda que o enredo tenha dois ou mais episódios, tais ações devem ser independentes. Sobre esse aspecto, Gotlib explica-nos que o conto difere do romance, visto que este depende de ações anteriores e posteriores, enquanto aquele não. Com base nisso, a autora afirma:

O conto é, pois, conto quando as ações são apresentadas de um *modo* diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é **inerentemente curta**, ou porque o autor escolheu **omitir algumas de suas partes**. A base diferencial do conto é, pois, a **contração** [...], é apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação **longa** ser **curta** no seu modo de narrar, ou, então, ocorrer o inverso. (GOTLIB, 1987, p.64, grifos da autora)

Entretanto, Gotlib (1987, p. 65) ressalta que não se pode afirmar que o conto seja uma estória curta só pelo fato de ele ter “*um certo número de palavras, ou de ter mais unidade ou de focar mais o clímax que o desenvolvimento da ação*”.

Para a autora, além da brevidade, o conto deve causar um efeito especial de maneira que, o que for abordado como tema, traga algo *novo, força, clareza e compactação* (grifos da autora). Sendo assim, é necessário que o texto permita ao leitor perceber detalhes, prenda-o, não deixando que, entre uma ação e outra, sua atenção afrouxe o laço de ligação.

Gotlib (1987) ressalta, inclusive, que a compactação e a condensação objetivam orientar o leitor, desviando-o das múltiplas direções interpretativas, pois quanto maior for a objetividade do texto, mais forte será o efeito sobre o leitor.

O efeito pretendido é promover “o seqüestro do leitor”, intrigando-o com questões não resolvidas. Nisso consiste o segredo de um conto, e, para a autora, esse sentido de *armadilha*:

promove o seqüestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados, tendo em vista a construção deste *efeito* (Poe); neste seqüestro temporário, existe toda uma força de tensão, num sistema de relações entre elementos do conto e em que cada detalhe é significativo (Cortázar). O conto centra-se num conflito dramático, em que cada gesto e olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador (E. Bowen). Não lhe falta a construção simétrica, de um episódio, num espaço determinado (B. Matthews). Trata-se de um *acidente* da vida (José Oiticica), cercado, neste caso, de um ligeiro *antes e depois* (José Oiticica). De tal forma que esta *ação* parece ter sido mesmo criada para um conto, adaptando-se a este gênero e não a outro, por seu caráter de *contração* (N. Friedman). Este é um lado da questão teórica referente às características específicas do gênero conto. Eis um caso. (GOTLIB, 1987, p.80-81)

### 3.2.2 A organização do conto

Levando-se em consideração que, no conto, as ações acontecem em um espaço delimitado e em um tempo curto, o que o caracteriza é a presença de um conflito. Nesse sentido, segundo Siqueira (1992), a principal característica de uma narrativa de ficção é a expectativa implícita e/ou explícita que possibilita ao leitor a identificação do conflito. Para solucioná-lo, dependendo de sua complexidade, segundo o autor, há duas formas: a primeira ocorre no momento em que os próprios personagens envolvidos na situação resolvem ou, pelo menos, tentam resolver aquilo que os aflige; a segunda forma ocorre no momento em que surge uma outra personagem em auxílio para solucionar o conflito. Por conseguinte, quando este é solucionado, tem-se uma narrativa de sucesso, quando não, tem-se uma narrativa de fracasso.

De modo geral, uma narrativa, para Siqueira (1992, p.39), organiza-se da seguinte forma:

- criação de uma **expectativa** para a personagem e/ou para o leitor;
- quebra da expectativa, criando um **conflito** para a personagem (condição essencial para o texto ser considerado, por nós, como uma autêntica narrativa);
- **resolução** (ou, pelo menos, tentativa de resolução) **do conflito apresentado;**
- **desfecho, resultante da busca de resolução do conflito**, que marca a narrativa como sendo de sucesso ou de fracasso;
- **avaliação**, que traz uma lição de moral, uma lição de vida ou um ensinamento qualquer, explícita ou implicitamente. (grifos do original)

Em se tratando do conto escolhido para verificação do processo inferencial, destacamos que ele se organiza em torno de um conflito gerado pela falta de conhecimento prévio das personagens - não saber o que era espelho nem sua utilidade - e que traz implicitamente uma avaliação, isto é, uma moral da história.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Neste trabalho, conforme já afirmado, temos o objetivo de verificar o processo inferencial em produções escritas de alunos. Para tanto, selecionamos um total de 67 alunos, de 11 a 14 anos, que cursavam a 6<sup>a</sup> série (turmas A e B) do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Paul Hugon, no período da tarde (das 13h às 18h30) – o único período da escola que funciona o Ensino Fundamental.

A escola, pertencente à Diretoria Regional de Ensino Norte 2, situa-se no bairro Alto do Mandaqui, de classe média e baixa, e localiza-se em uma área residencial, popularmente conhecida como Bancários, próxima ao Horto Florestal.

### **3.4 Realização de uma atividade de leitura para verificação de inferências e avaliação da compreensão**

Tendo-se em vista nosso objeto de pesquisa, selecionamos o conto *O caso do espelho*, apresentado anteriormente, e o entregamos para leitura silenciosa e individual de alunos. Participaram da atividade 67 estudantes da 6<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II, no ano de 2007. Dos 67 alunos, 34 eram da 6<sup>a</sup> série A e 33 da 6<sup>a</sup> série B. Os alunos da 6<sup>a</sup> A participaram da atividade das 14h15 às 14h45 e os alunos da 6<sup>a</sup> B, das 15h10 às 15h40.

Após a leitura, pedimos a eles que escrevessem livremente por 30 minutos o que haviam compreendido da história. Para garantir a originalidade das construções inferenciais dos alunos, durante a atividade de leitura e escrita, os alunos não conversaram uns com outros, nem com a professora.

Ao término da atividade escrita, as produções foram recolhidas e foi iniciada a segunda fase da pesquisa: verificação de inferências produzidas pelos alunos em processo de interação com o texto.

No levantamento e comentários dos dados obtidos, os alunos e alunas serão identificados somente por **ALUNO**, seguido de um **número**. Ressaltamos, ainda, que não é nosso objeto de pesquisa verificar a quantidade de inferências produzidas, mas chamar a atenção para o fato de que:

- a) o texto contém sempre lacunas;
- b) o leitor preenche as lacunas com base em conhecimentos prévios;
- c) a inferência é uma estratégia a que recorre o leitor;
- d) a leitura é uma atividade cognitiva.

### **3.5 Seleção do *corpus***

Selecionamos aleatoriamente alguns comentários dos alunos para verificação de inferências produzidas. Tais inferências serão apresentadas agrupadas em conformidade com a similaridade do raciocínio elaborado, a fim de evitar repetições nas explicações.

### **3.6 Levantamento de inferências**

Em nosso trabalho, partimos da concepção sociocognitiva e interacional que toma leitura como uma atividade centrada na interação autor-texto-leitor. Subjaz a tal concepção que “os sujeitos são vistos como atores / construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos pelo texto” (KOCH; ELIAS, 2006, p.10-11). Assim sendo, ressaltamos que, nessa interação do leitor com o texto-autor, pressupostamente, está a produção de inferências.

Como dissemos, entendemos inferências como processos cognitivos através dos quais o leitor, partindo da informação textual e levando em conta o contexto,

constrói novas representações semânticas. Isso implica dizer que o sentido não é algo que preexistia à interação, mas é construído pelo leitor no momento em que este mobiliza, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual, um vasto conjunto de saberes (Koch, 1993; Marcuschi, 1999; Dell'Isola, 2001; Koch e Elias, 2006; dentre outros).

Tendo em vista as considerações feitas anteriormente, apresentaremos, a seguir, o levantamento de inferências nos comentários produzidos por escrito após a leitura do conto selecionado.

### **3.6.1 Inferências produzidas em relação à caracterização e ações das personagens**

#### **3.6.1.1 Sobre o homem que não sabia quase nada**

- *É a história de um cara que morava longe da cidade, no meio do mato, então, ele não tinha essas coisas modernas. (ALUNO 1)*
- *[...] que ele não sabia de nada das coisas, ele era muito distraído. (ALUNO 2)*
- *Era uma vez um homem triste andando pelas ruas passando em frente de uma loja de espelhos. (ALUNO 3)*

Em relação aos comentários dos ALUNOS 1, 2 e 3, podemos dizer que, baseados em conhecimentos de mundo e em experiências e vivências, os alunos produzem inferências avaliativas.

Segundo o ALUNO 1, o homem que não sabia quase nada **não possuía coisas modernas** porque morava nos **cafundós da mata**. Para o ALUNO 2, o

homem que não sabia quase nada era **distraído**, pois confundiu o espelho com retrato. Já para o ALUNO 3, o homem que não sabia quase nada era **triste**.

Podemos verificar que, com base num esquema montado, o ALUNO 1 parte de um contexto sociocognitivo segundo o qual aquele que *Mora muito longe, numa casinha de sapé, esquecida nos cafundós da mata* não deve possuir coisas modernas. Em relação ao ALUNO 2, observamos que ele não atenta para o fato de que o homem **não sabia** o que era um espelho nem para que ele servia. Nesse caso, podemos dizer que a inferência do ALUNO 2 é produzida com base em uma avaliação pessoal segundo a qual **quem compra um objeto por outro só pode ser distraído**. Assim como o ALUNO 2 infere que o homem era distraído, o ALUNO 3, partindo do *input* lingüístico *os olhos do homem ficaram molhados*, infere que o homem era **triste**. Entretanto, de acordo com as pistas textuais, não há nada que sustente que o homem fosse distraído e triste, nem tão pouco que estivesse contente. O que o texto explicita é que o homem não sabia o que era um espelho e que ele só se emocionou ao se olhar no espelho, pensando ser este o retrato de seu pai: - *Mas o que o retrato de meu pai está fazendo aqui? [...] - Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato de meu pai*. Dessa forma, constatamos que as inferências avaliativas dos ALUNOS 1, 2 e 3 são pragmático-culturais.

### 3.6.1.2 Sobre a mulher do homem que não sabia quase nada

- *Logo quando o velho saiu de casa a mulher foi ver o que era. Ai depois que ela viu saiu chorando e foi para a sala, sentou no sofá e assim logo em ceguida o seu marido chegou. (ALUNO 4)*
- *Ele (o homem que não sabia quase nada) chegou na casa dele e guardou o retrato embrulhado na gaveta, ele saiu, e a mulher dele foi ver o que ele tinha guardado. (...) Ele chegou e ela brigou muito com ele, a esposa dele chamou a mãe dela. (ALUNO 5)*

Em relação ao comentário do ALUNO 4, podemos dizer que o texto explicitamente apresenta a informação de que a mulher do homem, assim que descobre que, na gaveta da penteadeira, havia um suposto retrato de outra mulher guardado pelo marido, **sai chorando do quarto do casal e se senta no chão**. Contudo, o aluno afirma que a mulher do homem, ao descobrir o tal retrato, sai chorando do quarto do casal *para a sala* e se senta *no sofá*. Entretanto, de acordo com o texto, a mulher do homem sai chorando, sim, mas **não se sabe para onde**; ela se senta, sim, mas é no **chão** e não no sofá, pois é assim que o marido a encontra ao voltar do trabalho: *Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida*. Embora o texto informe o local em que a mulher está sentada, o aluno não atenta para tal informação. Nesse sentido, constatamos que, com base em conhecimentos de mundo e experienciais, o ALUNO 4 produz uma inferência pragmático-cultural.

Em relação ao comentário do ALUNO 5, verificamos que ele infere que é a **mulher** do homem quem **chama** pela mãe. No entanto, o texto apresenta informações de que é a **mãe** da moça quem vai até a casa da filha para averiguar o que estava acontecendo por lá, devido ao choro e à gritaria. Ao inferir o inverso, o aluno, provavelmente, o faz guiado pela orientação cultural segundo a qual, geralmente, é sempre a filha quem clama pelo socorro, ajuda da mãe quando em situação conflituosa e perigosa. Nesse sentido, baseado em conhecimento prévio sobre comportamentos e relações familiares, a inferência do aluno provém de um esquema de mundo que, associado à informação do texto, resulta em inferência pragmático-cultural.

### 3.6.1.3 Sobre a sogra do homem que não sabia quase nada

- *a filha deixa eu ver esse espelho e ela começou a dar risada e falou se isso for uma mulher eu sou um homem.* (ALUNO 3)

- *a mãe dela (mulher do homem) começou a rir a rir a rir e falou minha filha esta mulher é você. (ALUNO 6)*
- *Eu entendi que o homem e a mulher nunca tinha visto um espelho na vida. O homem, o homem era parecido com o pai [...], a mulher que nunca tinha olhado em um espelho também [...], e quando chegou a mãe da mulher caiu na gargalhada é porque eu acho que a mãe da mulher já tinha visto um espelho. (ALUNO 7)*
- *(mãe da moça para a filha) Ela falou fica tranquila ele não está com outra mulher. Não precisa se preocupar com ele era só um espelho comum. (ALUNO 8)*
- *Eu entendi do texto, que cada pessoa via-se no espelho e achava que era uma pessoa. E ninguém sabia que aquilo era um espelho. E por isso eles se separaram. (ALUNO 9)*

Em relação aos comentários 3, 6, 7 e 8, podemos dizer que os alunos elaboram novas informações em relação ao texto lido, a saber:

1. A sogra do homem que não sabia quase nada conhecia um espelho (*filha deixa eu ver esse espelho*) - ALUNO 3; (*a mãe da mulher já tinha visto um espelho*) - ALUNO 7; (*não precisa se preocupar é só um espelho comum*) - ALUNO 8;
2. A sogra do homem que não sabia quase nada identifica o retrato de um homem e não de uma mulher (*se isso for uma mulher eu sou um homem*) - ALUNO 3;
3. A sogra do homem que não sabia quase nada afirma que o retrato é da própria filha (*minha filha esta mulher é você*) - ALUNO 6.

Como podemos verificar, as inferências reveladas nos comentários foram produzidas com base em conhecimentos prévios que os alunos têm sobre as coisas do mundo (no caso, o espelho) e de como funcionam (o espelho reflete a imagem

daquele/daquela que o vê). Nesse sentido, as inferências produzidas pelos ALUNOS 3, 6, 7 e 8 são pragmático-culturais.

Em se tratando do comentário do ALUNO 9, verificamos que o aluno infere que *o casal acaba se separando, já que não conseguem resolver o problema*. No entanto, no texto, não há pista que aponte nessa direção. Provavelmente, o aluno, com base em conhecimentos de mundo sobre relacionamentos entre marido e mulher, brigas entre casais por motivos de traição, produz a inferência pragmático-cultural.

#### **3.6.1.4 Sobre o homem, a mulher e a sogra que não sabiam quase nada**

- *Eu entendi que eram pessoas muito burras que pouco sabia das coisas e não sabe diferenciar um retrato de um espelho, e que morava muito longe da cidade por isso tão pouco inteligente. (ALUNO 10)*
- *Pra mim eles não sabiam que era um espelho [...] eles são muito burros porque eles estão vendo eles mesmos. (ALUNO 11)*
- *O homem que não sabia de nada comprou um espelho que ele pensava que era o retrato do pai [...] eles pensaram que eram outras pessoas porque eles eram muito burros. (ALUNO 12)*
- *Eu entendi que era uma família muito pobre que nunca tinha visto um espelho e quando viu pensou que era retrato. (ALUNO 13)*
- *Eu entendi que eles eram muito caipiras por isso não viram que era eles mesmos. (ALUNO 14)*
- *Eu entendi que são pessoas do mato, que não sabem de nada, não conhecem nada da cidade. (ALUNO 15)*

Em relação aos comentários dos ALUNOS 10, 11 e 12, podemos verificar que produziram inferências pragmático-culturais avaliativas, baseadas em conhecimentos, experiências, ideologias e axiologias individuais, visto que classificam de **burras** as personagens pelo fato de elas **morarem afastadas da cidade** e por **não saberem distinguir um espelho de um retrato**.

Por sua vez, os ALUNOS 13, 14 e 15, partindo da pista textual de que o **homem que não sabia quase nada, morava longe, numa casinha de sapé e esquecida nos cafundós da mata**, inferem que se tratava de uma *família muito pobre* (ALUNO 13) e que as personagens eram *caipiras* (ALUNO 14), pois eram *pessoas do mato, que [...] não conhecem nada da cidade* (ALUNO 15). Como podemos verificar, as inferências dos alunos (13, 14 e 15) partem de conhecimentos socioculturais, visto que para eles quem mora numa casa de sapé e nos cafundós da mata só pode ser pobre e caipira, e não conhecer o que é um espelho a ponto de confundi-lo com um retrato. Nesse sentido, os ALUNOS 10, 11, 12, 13, 14 e 15 produzem inferências pragmático-culturais.

### 3.6.1.5 Sobre o espelho

- *Eu entendi que o fato de um espelho, era um espelho do tipo dramático.* (ALUNO 16)
- *Eu entendi que fala de um espelho que parece mágico, e cada um que olhar encheria uma coisa diferente.* (ALUNO 17)
- *Eu acho que esse espelho é mágico ou tem macumba [...] porque cada dia muda a foto no espelho eu acho que o espelho tem algum [o aluno quis dizer “algo” [...]] Esse espelho mostra a foto de qualquer pessoa [...]* (ALUNO 18).

Em relação aos comentários dos alunos acima, constatamos que os alunos elaboram inferências que qualificam o espelho. Para o ALUNO 16, o espelho era do

“**tipo dramático**”; para o ALUNO 17, tratava-se de um espelho que parecia ser “**mágico**”; e, para o ALUNO 18, ou o espelho era “**mágico** ou ele **tinha macumba**”, uma vez que “**mostrava fotos de outras pessoas**”. Entretanto, de acordo com o texto, as personagens não sabiam o que era um espelho, nem a sua serventia. De acordo com as inferências reveladas nos comentários, podemos dizer que os alunos as produziram com base em conhecimentos de mundo, considerando que ser mágico é possuir algum efeito enigmático. Podemos dizer ainda que a inferência pode ter sido baseada em conhecimentos de histórias infantis, tais como Branca de Neve, A Bela e a Fera nas quais há um espelho mágico.

Particularmente, em se tratando da inferência de o espelho “ter macumba” (ALUNO 18), podemos dizer que a inferência encontra-se respaldada no conhecimento segundo o qual “**macumba**” é “um feitiço” (HOUAISS, 2004).

Nos comentários, verificamos que os ALUNOS 16, 17 e 18 não inferiram que a causa da confusão é a falta de conhecimento do homem, da mulher e da sogra dele, já que eles não sabiam o que era espelho, e a consequência disso é o conflito que surge pelo fato dessas personagens não se reconhecerem nas imagens refletidas no espelho, ou seja, por não reconhecerem o próprio reflexo no espelho, as personagens consideram as imagens refletidas como sendo retratos de outras pessoas: o homem jura ser o retrato do pai; a esposa jura ser o retrato de outra mulher; a sogra jura ser o retrato de uma bisavó já com “os pés na cova”. Assim sendo, com base em conhecimentos de mundo, crenças e axiologias individuais, os alunos produzem inferências pragmático-culturais.

### 3.6.1.6 Sobre o final da história

- *Era uma vez um homem triste andando pelas ruas [...] e eles viveram felizes para sempre, fim. (ALUNO 3)*
- *No final das contas a sogra explicou tudo. Depois tudo isso se resolveu, depois da sogra se ofender de enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada,*

*desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que ela já tinha visto. E ela já esta no pé da cova. Depois viveram felizes para sempre.* (ALUNO 19)

Em relação aos comentários dos ALUNOS 3 e 19, podemos dizer que “viveram felizes para sempre” pode ter sido motivado pelo trecho: *E completou, feliz, abraçando a filha.* Assim, podemos dizer que os alunos, a partir do léxico **feliz**, inferem que as personagens, após o problema ter sido supostamente resolvido, **viveram felizes para sempre**, tal como acontece em finais de contos de fadas. Sendo assim, as inferências dos ALUNOS 3 e 19 são pragmático-culturais, já que são baseadas em conhecimentos de mundo e vivências fundamentadas em leituras de histórias que se organizam em torno de uma narrativa gerada por um conflito que se resolve sempre com um final feliz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, tivemos por objetivo analisar inferências produzidas por alunos. Considerando os resultados obtidos, podemos afirmar com base em Marcuschi (1999) que a produção de inferências ocorre por meio de processos cognitivos complexos em cuja base encontram-se conhecimentos de natureza diversa. Em consonância com o autor, Dell'Isola (2001, p. 109) afirma que “tanto as leituras produzidas quanto as inferências geradas estão sujeitas às influências socioculturais do meio em que vive o leitor”.

Partindo de opiniões pessoais, ou seja, de inferências de caráter cognitivo-cultural muito próprias de quem sempre ressitua tudo o que lê dentro de uma perspectiva de convicções estritamente pessoais, os alunos produziram de modo destacado inferências do tipo pragmático-culturais, provenientes de uma “compreensão que se dá como fruto de uma operação co-textual/contextual e cognitiva regida por certas regras.” (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Nesse sentido, em conformidade com Marcuschi (2008, p.256), concebemos compreensão como processo que não se dá como “uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas”, mas, sim, como “uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida”, ressaltando que, como uma “atividade dialógica”, “a compreensão se dá na relação com o outro”.

Tendo em vista as análises do processo inferencial dos sujeitos-leitores desta pesquisa, verificamos que as leituras dos alunos evidenciaram aspectos importantes:

1. que a leitura de um texto solicita sempre a produção de inferências, portanto não se dá por um processamento linear nem por um tratamento detalhado de informações;
2. que as inferências dos alunos caracterizam-se por ser elaborações avaliativas marcadamente pragmático-culturais, visto que se baseiam em conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais;

3. que, enquanto ação de expressar conhecimento, as inferências dos alunos baseiam-se num raciocínio desenvolvido numa atividade inferencial, inserida num contexto de uma ação discursiva (cf.: MARCUSCHI, 1999).

Deste modo, constatamos que a informação sociocultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, usado na compreensão textual e na produção de inferência, assim, seria mais eficaz e produtivo para o aluno se o professor direcionasse seus objetivos de ensino de leitura, levando-se em conta o conhecimento prévio que o aluno já possui e ampliá-lo por meio de atividades que desenvolvam o processo inferencial desse aluno.

Tendo em vista que toda leitura envolve um processo de interação e construção de sentidos, é importante destacar nesse horizonte a concepção de sujeito-leitor como aquele que sabe utilizar adequadamente todas as informações disponíveis, para estabelecer ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio, sem privilegiar ou desprezar qualquer canal de informação.

Assim sendo, abrem-se perspectivas para trabalhos futuros sobre a produção de inferências e a interação autor-texto-leitor, no processo de leitura visto “como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *co-enunciação*” (KOCH, 2004, p.128).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francisco Afonso de. (2006). Interpretação e sentido. In: PAULIUKONIS, Maria A. L.; SANTOS, Leonor W. dos (Orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 165-172.

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. especial, v. 2, [s.d.], p. 34-35. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp\\_003/aberto/mt\\_especial\\_259084.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp_003/aberto/mt_especial_259084.shtml)>. Acesso em 10 jan. 2008.

BEAUGRANDE, Robert de. (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: New Jersey; Ablex Publishing Corporation. (Trad. Provisória de Maria Inez Matoso Silveira – UFAL).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. (2002). *Ensinar a ler. Ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

DELL'ISOLA, Isabel R. L. P. (2001). *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial.

FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria da Graça B. B. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, set./dez., p. 439-448. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2007.

FONSECA, Maria Nilma G.; GERALDI, João Wanderley. (2005). O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) *et al. O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, p. 104-113.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. (2001). *Como facilitar a leitura*. 4. ed. São Paulo: Contexto.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. (2007). *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto.

GERALDI, João Wanderley. (2005). A prática da leitura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) et al. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, p. 88-103.

GOTLIB, Nádia Battella. (1987). *Teoria do conto*. São Paulo: Ática.

GURGEL, Maria Cristina L. (1999). Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André et al. (Org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 209-216.

HOUAISS, Antônio. (2004). *Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Org. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. (2006). A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Ângela B. et al. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 37-55. (Estratégias de Ensino: 2).

KATO, Mary A. (2004). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, Ângela B. (2004). *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes.

KOCH, Ingedore G. V. (1993). A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *D.E.L.T.A.*, Campinas, v. 9, Número Especial, p. 399-416.

\_\_\_\_\_. (2003a). *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. (2003b). *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2004). *A inter-ação pela linguagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria da S. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1999). Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (2003). Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educus, p. 239-261.

\_\_\_\_\_. (2005). Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In.: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, p. 38-57.

\_\_\_\_\_. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

MARI, Hugo; MENDES, Paulo H. A. (2005). Processos de leitura: fator textual. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: PUCMINAS, p.155-182.

OLLER, Joan S. C. (2003). Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana *et al.* *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, p. 35-43.

PAULINO, Graça *et al.* (2001). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato.

PELLANDA, Nize M. C. (2005). Leitura como processo cognitivo complexo. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto. (Orgs.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 51-69.

PERINI, Mário A. (2005). Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, p. 33-46.

SIQUEIRA, João Hilton S. (1992). *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte. (Coleção Processos Expressivos da Linguagem).

SOLÉ, Isabel (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

STALLONI, Yves. (2007). *Os gêneros literários*. Trad. e notas Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL (Coleção Enfoques Letras).

VAN DIJK, Teun A. (2004). *Cognição, discurso e interação*. 6. ed. São Paulo: Contexto.

# **ANEXOS**

## ALUNO 1

O caso do espelho

É a história de um cara que morava bem longe da cidade, no meio da mata, então, ele não tinha essas coisas modernas, ele nem sabia o que era um espelho ele pensava que que era um retrato de alguma pessoa.

É certo dia ele foi na cidade e entrou em uma loja e viu um espelho comum como os outros espelhos. Ele pegou o espelho e começou a gritar, falando que era o retrato de seu pai, que era igualzinho o rosto, o cabelo, tudo, então, ele comprou o espelho e levou pra casa.

Quando chegou em casa a esposa viu o espelho e ficou curiosa pra saber o que era, e o marido tinha colocado o espelho na janela de vidro embaixo. Ela esperou o marido sair de casa para saber o que era aquela coisa no fundo da janela, quando abriu a janela e viu a sua imagem no espelho, e ela começou a ficar desesperada, porque ela pensava que o marido tinha uma amante.

Quando o marido chegou em casa ela foi falar essa história a limpo, e gritou, falando que ele tinha uma amante, e o homem sem entender nada com as gritarias, a mãe da moça ficou.

continuação ALUNO 1


preocupada para saber o que tinha  
acontecido, e a mulher explicou, então, a  
mãe viu o espelho, e viu sua imagem  
e falou para filha que ele não tinha  
amante nenhuma que o retrato que  
estava no espelho era uma velha  
laçando aos pedaços.

Fin. ∇ ∇ ∇ ∇  
∇ ∇ ∇ ∇  
∇ ∇ ∇ ∇  
∇ ∇ ∇ ∇



## O Caro do espelho

Aluno 3

Era uma vez um homem triste andando pelas ruas passando em frente de uma loja de espelhos e tinha um espelho pendurado lá fora e ele começou a olhar o espelho e viu o retrato do pai dele e perguntou para o dono da loja você conhece meu pai e ele quis comprar o espelho você me vende e o dono vendeu barato e ele levou embrulhado para casa e guardou na gaveta e saiu para trabalhar e a mulher foi covendo para olhar quando ela abriu o pacote e viu um retrato de uma mulher e começou a chorar pensando que ele estava com outra no que era o retrato do pai dele e quando ele chegou ela começou a falar um monte para ele e ele não entendeu e a filha chegou a filha deitou e viu esse espelho e ela começou a dar risada e falou se isso for uma mulher eu sou um homem e ele falou e o retrato do meu pai e eles viveram felizes para sempre fim.  Kajama

## ALUNO 4

### O caso do espelho.

Bom eu entendi que morava um casa muito longe muito mesmo e eles conheciam pequerruças, coisas.

Em um certo dia o velho homem, precisou ir até a cidade, lá ele passou em frente um loja de espelhos. Ele de tão curioso que teve que ver o que era aquilo.

Quando ele chegou perto do espelho ele perguntou para o vendedor. "O que o retrato do pai de estava fazendo lá? O moço rapidamente disse, que aquilo não passava de um espelho qualquer, mais o velho temeu e continuou temendo.

Algo depois ele perguntou para o vendedor. "Quanto era o espelho?" O homem (no caso o vendedor), vendeu o espelho bem baratinho.

Quando o velho chegou em casa ele rapidamente guardou o espelho na gaveta do penteadeira.

No outro dia a mulher super curiosa esperou o seu marido sair de casa para trabalhar. Logo quando o seu marido saiu de casa! A mulher foi ver aquilo.

Algo depois que ela viu saiu quando ela foi para a sala, sentou no sofá e assim logo em seguida o seu marido chegou!

Algo a mulher começou a se enfiar (naco-

## continuação ALUNO 4

ra ele tava fingendo a outro mulher). Bem ela achou  
no que o outro mulher! O seu marido tentou  
fala que era o pai dela mais ela achou que  
era a outro!

a mãe dela morreu perto de lá! Quando  
ela escutou a barulha foi ver o que era!

Quando a mãe chegou lá viu o filho ilho-  
vendo e perguntou o que tinha acontecido.

Quando ela soube do História ela foi ver  
o famoso retrato!

Quando ela viu ele disse que a mulher  
era muito feia, enrugada etc... no caso ela  
estava chorando e si mesmo

É assim sobre o História.

Bom professor foi isso que eu entendi sobre  
o História.

Espero que a senhora tenha gostado.

ALUNO 5

O caso do espelho

Um homem resolveu ir até a cidade para ver as lojas, até que chegou em uma de espelhos e viu o retrato do pai dele, ele entrou na loja e reclamou pro homem da loja, o que fazia o retrato do pai dele na loja, até que ele falou, que era um espelho normal, mas o homem nem ligou e falou que ele queria comprar o retrato e o homem vendeu bem barato o espelho.

Ele chegou na casa dele e guardou o retrato embrulhado, na gaveta, ele saiu, e a mulher dele foi ver o que ele tinha guardado, ela abriu e viu uma mulher bem mais bonita do que ela, com a pele mais branca e bonita, ela chorou pensando que ele tinha traído ela.

Ele chegou e ela brigou muito com ele, a esposa dele chamou a mãe dela, e da mesma pegou o retrato, e ela tendo uma gorgalhada, falou que a mulher que estava no retrato era a esposa dele, por que ela era horrível.

Mas todos se olharam no espelho e pensaram, que um era o pai dele, a outra a amante, e a mãe dela, pensaram que era a esposa do marido da filha.

## ALUNO 6

Eu entendi que era um caso que  
 ele imitava um matorral e ele  
 queria ~~ser~~ ir um pouco para  
 o lado e ele tem um  
 espelho e tem um retrato que  
 era do esposo dele e ele levou  
 para o caso embrulha dentro e  
 a mulher dele viu e ficou  
 desconfiada e quando ele foi  
 trabalhar ela entrou para espionar  
 e quando ele chegou em casa ela  
 começou a falar um monte de  
 coisas para ele e ele não estava  
 entendendo nada e o dinheiro  
 estava bem grande que a mãe  
 da mulher viu e decidiu dar  
 uma olhada e a mulher falou  
 mamãe este trair tem outra  
 mulher e a mãe dele respondeu  
 como você sabe e a mulher  
 respondeu veja não mamãe  
 e deu o retrato dele para  
 a mãe dela e começou a  
 rir e riu e riu e falou minha  
 filha esta mulher é você.

FIM

ALUNO 7

Leia e escreva o que você entendeu sobre o texto

Eu entendi que o homem e a mulher nunca tinha visto um espelho na vida, o homem que era parecido com o pai, achou que era o pai pintado em um retrato e lá era apenas ele, e a mulher que nunca tinha visto um espelho também achava que era outra mulher e ela nunca tinha visto que era tão bonita e quando chegou a mãe da mulher caiu na gargalhada e porque eu acho que a mãe da mulher já tinha visto um espelho.

ALUNO 8

## O caso do espelho

Eu entendi que um homem que não sabia quase nada precisava ir a cidade e lá passou em frente uma loja e viu um espelho pendurado no lado de fora da loja. O homem abriu a boca e gritou "é o retrato do meu pai" e ele perguntou para o dono da loja se ele conhecia meu pai.

O dono da loja sorriu e explicou que era só um espelho comum.

E quando ele chegou em casa ele empurrou o espelho e guardou na gaveta da penteadeira.

No outro dia a mulher esperou seu marido ir trabalhar e saiu correndo para o quarto e desembrulhou o espelho e viu uma moça bonita no espelho e não sabia que era ela.

Quando o homem chegou do trabalho ela não tinha feito nada nem feito comida.

Ela falou seu traidor de uma filha quem é aquela gararaca no seu retrato.

Ele retrato perguntou o marido.

Aquele que está empurrado na sua gaveta.

Ele disse aquilo é o retrato do meu pai.

continuação ALUNO 8

ela colocou as mãos no peito e disse  
Seu chachorro sem-vergonha eu não  
sei a diferença entre um velho

A discussão era tão alta que a mãe  
da moça escudo ela veio ver o que  
estava acontecendo Ela viu a filha  
chorando no chão

Ela perguntou o que foi filha ela aquela  
cafagesta está com outra mulher

Ela foi ver ela se viu no espelho e  
nem sabia que era ela

Ela falou fica tranquila ele não está  
com outra mulher, não precisa se pre-  
ocupar com ele era só um espelho co-  
mum,

ALUNO 9

"O Caso do Espelho"

Eu, Entendi do Texto, Que Cada Pessoa Via-se No espelho e achava que era uma Pessoa. E Ninguem Sabia que aquilo era Um espelho. E Por isso Eles se separaram.

Ao fim a mãe da Mulher Se Xingou !!!

ALUNO 10

O caso do espelho

Eu entendi que eram pessoas  
muito brutas que pouco sabiam  
das coisas e não sabem diferença  
sem retrato de um espelho  
e que morava muito longe  
da cidade por isso não pouco  
inteligente.

Eles nunca se olharam num  
espelho por isso ~~eles~~ eles  
brigaram tanto.

STQQSSD

ATAQ

DATA

/ /

ALUNO 11

## O caso do espelho

Para mim eles não sabem que era um espelho quando eles olhavam eles pensavam que eram outra pessoa e homem viu a pai dele e mulher viu uma amante e a velhinha viu uma mulher mais bonita jovem e a velhinha viu uma mulher feia horrível eles são muito burros porque eles estavam vendo eles mesmos

ALUNO 6

"O caso do Espelho"

ALUNO 12

Um homem que não sabia de nada comprou um espelho que ele pensava que era um retrato de pai, mas era sua própria aparência e quando sua mulher viu pensou que seu marido tinha outra mulher por isso ela ficou nervosa. Mas era ela mesma no espelho porque eles pensaram que eram outras pessoas porque eles eram muito louras.

ALUNO 13

## O caso do espelho

Eu entendi que era uma família muito pobre que nunca tinha visto um espelho e quando vive pensou que era o retrato do seu pai tão esquecido que levou para casa sem nem saber que era um espelho chegou em casa muito feliz que guardou o espelho bem embrulhado na cama de casa, e a mulher foi ver aquilo e pensou que era uma mulher e que ele tinha lhe traído o marido chegou em casa e viu aquela cara de socunhada e a mulher chorando e perguntou:

— Que foi?

— Você me traiu sem saber, sacou, sala-frio, orelheira e sapabundo. Colocou o retrato de outra mulher.

A vizinha ouvindo aquela gritaria foi até a casa dela e perguntou o que estava acontecendo e a mulher disse:

— Ele me traiu colocou o retrato de outra mulher no meu quarto (isso que essa mulher era ela ela não sabia) me deu de ver o seu rosto foi ver e viu ela mesmo e falou sei lá essa mulher feia

veia, chate, enrugada, socunhada, caduca, cacarenta e desengonçada pode ter certeza que é a brava dele e por deve está morto, no túmulo. *então o caso é?*

03/05/07

ALUNO 14

O que eu entendi

Foi que o marido da moça  
 tinha que ir a cidade e viu  
 um espelho e pensou que era  
 o retrato do seu pai e guar-  
 dou a moça curiosa. Foi  
 ver o que era e viu ali em  
 espelho e pensou que foi um  
 retrato de outra moça e  
 ficou chorando quando o  
 marido dela chegou da com-  
 pra e brigou com ele e a  
 mãe da moça, foi ver o  
 tal retrato e viu ela e falou  
 que a mulher era + velha do que  
 ela e a briga continuou.

eu entendi que eles  
 eram muito capi-  
 vos e isso não eram que  
 era eles mesmos.

03/08/07

## ALUNO 15

## O caso do espelho

Eu entendi que são pessoas do mato, que não sabem de nada, não conhecem nada da cidade, e que ao ver o "retrato" pensam em coisas absurdas. Todo um penso que é uma pessoa, aí do "aquele" brega. A mulher se olha no espelho, e penso que é uma mulher bonita, e acho que o homem (seu marido) está fingindo ela.

Seu marido penso - que é seu pai. Quando a mãe do meu pai falou que ele é zidículo! E aí entra uma brega danada tudo por causa de um simples

Espelho!!!

ALUNO 16

## O caso do espelho

Eu entendi, que o fato de um espelho era um espelho tipo dramático usó que elas pensaram que era um outro. O homem falou que era o pai e as mães pensaram que era amante. Por tanto eles nunca viram como era o rosto delas então eles falaram que era o retrato do pai outro da amante então não conheciam o seu próprio rosto por isso falaram essas coisas

Data 03/05/07  
Quinta

ALUNO 17

## "O caso do espelho"

Leia e escreva o que você entendeu sobre o texto

Eu entendi, que fala de um espelho que parece mágico, e cada um que olhar encherá de uma coisa diferente e por causa disso aconteceu a maior confusão um vê seu pai, o outro vê uma amante e por isso deu um rolo na família!!!

## ALUNO 18

O caso do espelho.

Ele está dizendo que no espelho tinha o retrato do pai dele. ele não se conformou com isso ele pensava que o retrato no espelho era o pai dele mais no outro dia já tinha outro retrato de uma mulher.

Eu entendi que ele comprava o retrato só porque ele pensava que a foto no retrato era do pai dele. mais cada dia que passava tinha uma foto diferente primeiro a foto do pai depois de uma mulher bonita e depois de uma velha caduca.

Eu acho que esse espelho é mágico ou tem macumba por que nenhum espelho mostra a foto de alguém não acha porque cada dia muda a foto no espelho eu acho que o espelho tem algum apêso que isso é só uma história.

Esse espelho mostra a foto de qualquer pessoa. (quem diria se eu tivesse um espelho desse que mostra a foto de qualquer pessoa.

Esse espelho é uma história o caso do espelho, isso não é real não acha apesar que parece real.

Esse texto é um texto legal por que é um texto que só pesquisou que acha o caso do espelho que indica que o espelho.

continuação ALUNO 18

tem vários casos o caso do homem que  
aparece no espelho a mulher que também  
apareceu a vovó velha que apareceu também  
mas esse caso do espelho é uma história divertida  
que ele aparece mais isso não acontece de  
verdade ninguém sabe mais isso é uma  
divertida eu gostei muito da história  
Essa é a minha opinião

fim !!!  
F

## ALUNO 19

Título do texto: (C) Casa do espelho

Eu entendi que tudo era uma grande  
 erro. Ele mesmo se viu no espelho  
 achando que era o pai, mas não era  
 aquele mesmo em carne e ~~osso~~ e ela  
 achou que era uma outra mulher.  
 Amante mas não, era ela mesma.  
 no final das contas a sogra explicou  
 tudo. Depois, tudo isso se resolveu  
 depois da sogra se ofender de  
 enrugada, feia, velha, careca, com  
 murcho, diminuída, desengonçada,  
 capenga, careca, caduca, torta e  
 desdentada que ela já tinha visto.  
 E ela já está no pi na cova.  
 Depois viveram felizes para sempre

Leim