
O PAPEL DO PROCESSO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO DA LEITURA: UM ESTUDO COM ALUNAS DO CURSO DE LETRAS*

MARCO ANTÔNIO ROSA MACHADO**

RESUMO

Investigamos, neste artigo, o processo inferencial desenvolvido na compreensão de textos escritos. Analisamos as inferências que aparecem em comentários produzidos por alunas do curso de Letras e de que forma a exibição de uma “competência inferencial” relaciona-se aos diferentes contextos que abrangem a recepção e produção textuais. Argumentamos que o processo inferencial envolvido na realização de inferências lógicas, informativas e elaborativas, está diretamente relacionado aos esquemas mentais dos sujeitos e ao seu contexto pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Inferência, compreensão de leitura, cognição, processamento textual.

INTRODUÇÃO

Já é quase um truísmo nos estudos sobre a compreensão de leitura afirmar que um texto, por um princípio de economia, não carrega toda informação que se quer comunicar por meio dele, já que grande parte do(s) sentido(s) do texto repousa no conhecimento compartilhado pelos interlocutores, mas não explicitado. É no terreno desse não-dito, mas comunicado, que se situa nosso trabalho, pois buscamos investigar o papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos.

* Este artigo é um resumo de minha dissertação de mestrado, intitulada *O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do IEL-Unicamp, em 2005.

** Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Quirinópolis.
E-mail: machadorvd@yahoo.com.br

Para desenvolver esta pesquisa postulamos uma noção de leitura com base nos trabalhos de Goodman (1967 e 1985), Smith (1989), Van Dijk e Kintsch (1983) e Rumelhart (1980), que defendem que a compreensão da leitura depende de processos de adivinhação ou de previsão e que o conhecimento que temos do mundo não é armazenado de maneira caótica, mas organizado em esquemas mentais que (re)formulamos constantemente a partir de nossa experiência. Com base nesses pressupostos iniciais, defendemos que o processo de compreensão de textos envolve, necessariamente, processos inferenciais, sendo, inclusive, característica dos leitores fluentes a habilidade de fazer as inferências apropriadas a cada tipo de texto.

Em relação ao processo inferencial, tema central de nossa pesquisa, tomamos alguns trabalhos realizados no seio da psicologia cognitiva e da psicolinguística, para estabelecer uma definição geral e uma classificação do que estamos chamando de inferência, já que o processo inferencial pode ser estudado sob diferentes pontos de vista.

A partir dessa base teórica, analisamos os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa com o objetivo de entender: (1) como as inferências por elas produzidas encontram-se relacionadas com a representação construída durante o processo de compreensão do texto, e (2) como essas inferências estão relacionadas com as condições contextuais – mais especificamente, seus contextos pessoais de vida.

As categorias que nortearam nossas análises foram, de um lado, os elementos da narrativa “A gaivota” (personagem e ação) usados pelos sujeitos para tentarem responder a certas perguntas implícitas, e, de outro, os tipos de inferências presentes nestes comentários, conforme a classificação das inferências proposta no decorrer deste trabalho.

Quanto aos tipos de inferências produzidas, os principais critérios considerados para análise foram: *conteúdo semântico* (inferências lógicas, informativas e avaliativas), *origem* (inferências de base textual, de base contextual e sem base textual ou contextual) e sua *necessidade* (inferências necessárias e elaborativas).

Embora nosso objeto de estudo seja o processo inferencial, é necessário fazer referência às principais teorias acerca da compreensão da leitura, pois consideramos que a inferenciação é um importante processo envolvido nessa atividade.

Consoante esse ponto de vista, a leitura deve ser concebida como um processo de interação entre autor, texto e leitor, no qual estão envolvidas várias habilidades cognitivas, além daquelas ligadas à decodificação, pois a compreensão de textos não está baseada apenas na informação lingüística que o texto carrega. Ao contrário, os processos de compreensão mobilizam tanto a informação obtida por meio da decodificação – e fundada nos elementos lingüísticos – quanto a informação gerada a partir do conteúdo semântico do texto ou de outros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa ao buscar o(s) sentido(s) do texto.

Desse modo, partimos do pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente inferencial, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferida por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua. Nesse sentido, a compreensão de um texto não pode ser considerada apenas como o produto, mas deve ser tomada principalmente como um processo ativo no qual os leitores (re)constroem o(s) sentido(s) do texto.

Em linhas gerais, o processo de leitura pode ser explicado a partir de dois modelos predominantes nas pesquisas sobre o assunto: o modelo *bottom up*, também chamado de ascendente, e o modelo *top down*, chamado de descendente.

O modelo de leitura *bottom up* ou ascendente de leitura, baseado numa concepção estruturalista da linguagem,¹ privilegia a forma como o texto se apresenta. Simplificadamente, pode-se dizer que a leitura é feita

de forma linear, começando com a entrada do *input* lingüístico, que é interpretado a partir dos elementos menores, que no caso são as letras, até os elementos maiores – palavras, frases, textos.

A compreensão do texto é, nessa concepção de leitura, independente do contexto e do sujeito leitor. O sentido está no próprio texto e vai-se revelando por partes, na medida em que o *input* lingüístico vai sendo processado, de modo que o raciocínio do leitor e suas operações cognitivas em geral são comandados pela informação acessada visualmente.

Em oposição ao modelo ascendente de leitura, há o modelo *top down* ou descendente, defendido por psicolingüistas como Goodman (1967) e Smith (1971), que concebem a leitura como um processo não-linear, analítico e dedutivo, que faz uso intensivo das informações não-visuais e cuja direção vai do semântico para o formal.

No modelo descendente, o centro do processo é o leitor, pois é ele quem detém a chave para a construção do sentido do texto, já que o sentido não está no texto, dado de antemão e esperando ser compreendido, mas, ao contrário, o texto é um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento, feito pelo leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, é condição essencial para sua compreensão.

Esses dois modelos de leitura não são mutuamente excludentes, já que os processos de compreensão da leitura não são completamente *top down* (descendentes), nem completamente *bottom up* (ascendentes). Ao contrário, os dois tipos de processamento acontecem ao mesmo tempo durante a leitura, pois o leitor maduro deve usar de forma adequada e no momento adequado os dois processos complementarmente, dependendo do tipo de texto que esteja lendo e das necessidades e objetivos de leitura.

Apesar desse caráter complementar, acreditamos que é necessário entender melhor alguns processos cognitivos envolvidos no processamento *top down*, já que as teorias sobre leitura e as práticas de letramento ficaram, durante muito tempo, focadas no desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo *bottom up* de leitura, desprezando, dessa

forma, a investigação e o ensino de habilidades necessárias para um processamento descendente. Nesse sentido, convém atentar especialmente para aqueles aspectos mais estreitamente relacionados ao processo inferencial, pois a habilidade de gerar inferências apropriadas é fundamental para a compreensão do sentido global do texto.

Um dos primeiros pesquisadores a lançar bases teóricas para romper com as teorias ascendentes sobre o processamento da leitura foi Kenneth S. Goodman,² cuja principal contribuição foi a de chamar a atenção para fenômenos de “adivinhação”, comuns na leitura de aprendizes, que até então eram considerados apenas erros de decodificação. Goodman (1967) propõe refutar a idéia de que a leitura seja um processo preciso, que envolva percepção e identificação exata de letras, palavras, padrões de escrita e unidades lingüísticas maiores. Ele propõe, em substituição a isso, a idéia de que a leitura é um processo seletivo, ou seja, que a leitura é um processo que envolve o uso parcial de pistas lingüísticas selecionadas a partir das expectativas do leitor. Segundo sua proposta, a leitura deve ser vista como um jogo psicolingüístico de adivinhação, por meio do qual são mobilizadas as seguintes estratégias cíclicas: (1) *colheita de amostras*, que ocorre a partir da informação visual recolhida do texto escrito e da seleção de pistas contextuais sobre o significado; (2) *predições sobre o significado*, que o leitor retém na memória de curto prazo e (3) *testagem por comparação*, na qual o leitor compara aquilo que lê com o repertório de linguagem guardado na memória de longo prazo. Se as expectativas ativadas nesse processo não são confirmadas, o ciclo reinicia-se com novas previsões (GOODMAN, 1967, p. 108).

Com base na análise de erros cometidos por leitores pouco proficientes, Goodman percebeu que, além da informação gráfica, sem a qual não haveria leitura, o leitor usa informações sintático-semânticas, a partir das quais faz previsões, de modo que a informação gráfica serve apenas para confirmar ou descartar as previsões iniciais. Dessa forma, não é a precisão da decodificação que caracterizaria o bom leitor, mas sua habilidade de fazer previsões mais acuradas.

Kato (1999, p. 65) faz uma crítica (com a qual concordamos) às idéias de Goodman e aconselha ter cautela com a afirmação de que a leitura bem-sucedida depende apenas do “jogo de adivinhação”, pois se sabe que o mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso exagerado de estratégias *bottom up*, como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto (estratégias *top down*).

Frank Smith, outro defensor da teoria descendente (*top down*) do processamento da leitura, também defende o ponto de vista de que a leitura não é uma mera decodificação das letras em sons e afirma que as pessoas fazem previsões locais e gerais para reduzir o grau de incerteza perante o mundo. Além disso, chama a atenção para o fato de que na leitura ocorre a aplicação de uma “teoria de mundo”³ aos textos e à realidade em geral, para que, utilizando o conhecimento que temos armazenado e organizado em nossas mentes, possamos chegar a determinados sentidos, evitando outros.

Segundo Smith (1989), há uma conexão direta entre compreensão e previsão, pois a capacidade de prever significa ser capaz de fazer perguntas adequadas, enquanto compreender significa ser capaz de responder a essas perguntas formuladas. Ainda, segundo esse autor, a compreensão da leitura não requer a identificação prévia das palavras, pois a prioridade na leitura é a construção do sentido, e é a partir do sentido que se testam as possibilidades para a realização da palavra escrita. De acordo com Smith (1989), enquanto lêem, os leitores trazem não só expectativas (questões) sobre o texto, mas constroem o próprio sentido do texto, por meio de previsões globais ou focais. As previsões globais são as que direcionam a leitura, e as previsões focais são aquelas que servem para confirmar, negar ou especificar as previsões globais, a partir do material impresso.

MODELOS COGNITIVOS DE REPRESENTAÇÃO DO MUNDO: A TEORIA DOS ESQUEMAS

Um aspecto do processo de compreensão da leitura que não pode ser negligenciado é o modo como as informações são armazenadas e

organizadas na memória. Vale destacar que a teoria dos esquemas, proposta por Rumelhart (1980), é bastante adequada para entender o processo de inferência e de compreensão de leitura, em geral. Esse autor define esquema como “uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos arquivada na memória” (RUMELHART, 1980, p. 34). Os esquemas representam nosso conhecimento sobre conceitos, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações. Assim, de acordo com Rumelhart, há um esquema subjacente a cada conceito arquivado na memória, que aponta para um significado, concebido em termos de situações e eventos típicos ou normais que instanciam um determinado conceito.

Rumelhart (1980) afirma que os esquemas podem ser comparados a procedimentos e enumera algumas características que justificam tal comparação: a) esquemas têm variáveis; b) um esquema pode ser encaixado em outro; c) esquemas representam o conhecimento em todos os níveis de abstração; d) esquemas são mais abrangentes que definições; e) esquemas são processos ativos; f) esquemas são padrões de reconhecimento cujo processamento é auxiliado pela avaliação acerca de sua adequação aos dados que estão sendo processados.

Os esquemas são, assim, concebidos como estruturas flexíveis e dinâmicas, que estão em constante reestruturação, de acordo com as informações que vão sendo processadas no decorrer das várias atividades cognitivas que as pessoas realizam.

A NOÇÃO DE INFERÊNCIA

A noção de inferência, embora seja de extrema importância para os estudos relacionados com a compreensão de textos (VIDAL ABARCA & MARTINEZ RICO, 2003; MARCUSCHI, s.d.), não tem sido bem definida, pois cada pesquisador a conceitua de maneira diversa, de acordo com o tipo de pesquisa e de dados que estão sendo analisados. Constatamos, assim, que o termo “inferência” é usado para descrever as mais varia-

das operações, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos.⁴

Considerando a variedade dos conceitos de inferência, Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) propõem que o processo de compreensão de leitura deve ser dividido nos seguintes subprocessos de geração de informação, dos quais faz parte o processo inferencial:

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

Segundo esses autores, a informação semântica pode ser constituída por palavras-conceito ou por unidades semânticas maiores, como proposições, modelos mentais, categorias da superestrutura. Já a informação não-semântica é a informação fonética ou gráfica. A razão da distinção entre processos semânticos e não-semânticos é que eles desempenham papéis diferentes na comunicação em termos de aquisição, atenção e memória. É a partir dessas idéias que Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 8) chegam à seguinte definição de inferência: “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto”.

Essa definição tem a vantagem de fundamentar-se na distinção lingüística entre decodificação, codificação e inferência, além de incluir o contexto⁵ no processo inferencial (KOCH, 1993). Por isso assumimos essa definição em nosso trabalho para investigarmos o processo de geração de informação semântica nova (não presente no texto-fonte) a partir da informação semântica dada (presente no texto-fonte).

Com relação à tipologia das inferências acontece o mesmo que com sua definição: há uma variedade de classificações quase tão numerosas quanto as pesquisas realizadas sobre assunto. Desse modo, é

problemático tentar propor uma classificação que dê conta de todos os tipos de inferências, pois tal tentativa deveria abarcar uma série muito grande de critérios.

Diante dessa dificuldade, buscamos classificar as inferências de acordo com três critérios: o *conteúdo semântico*, a *origem* e a *necessidade da informação*, combinando as classificações propostas por Warren, Nicholas e Trabasso (1979), Marcuschi (1989) e Cook, Limber e O'Brian (2001):

a) Quanto ao conteúdo semântico:

1. Inferências lógicas:⁶ são as que respondem à pergunta “Por que?” e buscam explicitar as causas e as conseqüências dos fatos, eventos e emoções presentes no texto.

2. Inferências informativas: são as que buscam estabelecer as referências do texto e o contexto espaço-temporal dos eventos. São aquelas inferências que buscam responder às perguntas: Quem? O quê? Onde? Quando?

3. Inferências avaliativas: são aquelas que, baseadas nas crenças e valores dos sujeitos, respondem às questões do tipo: a personagem agiu certo ou errado? Fez bem ou mal? Qual seu estado emocional (estava alegre, triste, com medo...)?

b) Quanto à origem das inferências:

1. Inferências de base textual: são aquelas inferências feitas a partir da relação de duas ou mais proposições (macro ou microposições) presentes no texto-fonte.

2. Inferências de base contextual: são aquelas inferências que são realizadas ao se estabelecerem relações entre proposições presentes no texto-fonte e o contexto.

3. Inferências sem base textual: são inferências realizadas sem fundamentos textuais ou contextuais, constituindo-se em extrapolações ao conteúdo do texto.

c) Quanto à necessidade das inferências:

1. Inferências conectivas: são aquelas inferências necessárias à compreensão porque ligam partes do texto, sem as quais o texto torna-se ininteligível ou sem sentido.

2. Inferências elaborativas: são as inferências que, embora possam ser feitas, não são necessárias. Ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste item indicaremos as questões que nortearam nossa investigação, nossas hipóteses de trabalho e descreveremos os procedimentos utilizados para a obtenção e análise dos dados.

Com relação às questões de pesquisa buscamos entender as relações existentes entre o processo inferencial e a compreensão de textos, e, mais especificamente, investigar: a) quais tipos de inferências são produzidos em comentários escritos a partir de diferentes contatos (audição/leitura) que os sujeitos tiveram com um texto literário narrativo; b) quais relações se estabelecem entre o processo de compreensão dos elementos constitutivos da narrativa e as inferências realizadas nos comentários dos sujeitos.

Nossa hipótese de trabalho é a de que, para direcionarem sua compreensão, os leitores acionam esquemas mentais que se encaixam com o tema do texto lido/ouvido. Postulamos, ainda, que, a partir dos esquemas e subesquemas acionados e/ou construídos pelos leitores a partir de inferências lógicas, informativas, avaliativas e elaborativas, ocorre um direcionamento de toda a compreensão, especialmente na construção de hipóteses sobre o significado global do texto lido/ouvido. Esse significado global vai sendo elaborado com base nas relações de elementos do texto entre si e na relação destes com o contexto.

Os sujeitos da pesquisa foram 34 alunas do curso de Letras (não havia nenhum aluno matriculado na turma, motivo pelo qual todos os sujeitos são mulheres), que estudam na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Extensão de Caçu (GO), e que se dispuseram a participar da pesquisa voluntariamente. As três etapas da pesquisa foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, disciplina que ministrávamos.

A escolha do conto “A gaivota”, de Augusta Faro, se deu em função de os sujeitos serem do sexo feminino, pois procuramos escolher um texto cujos temas e cujas figuras pudessem ser mais facilmente relacionados ao contexto cultural e pessoal dos sujeitos.

O *corpus* de trabalho foi constituído por três textos escritos e um oral, produzidos pelas alunas, em três ocasiões diferentes.⁷ O primeiro texto foi produzido, por escrito, em 3 de junho de 2004, quando o conto “A gaivota”, de Augusta Faro, foi lido em voz alta para as alunas uma única vez e solicitamos que escrevessem um texto a partir do que ouviram. Elas não tiveram acesso ao conto naquele momento, apenas o ouviram. Não foi especificado que gênero de texto deveria ser produzido. O tempo disponível para a realização da atividade era de uma hora e meia, embora o tempo médio para a elaboração do texto tenha sido de aproximadamente trinta minutos.

Um segundo texto foi produzido em 24 de setembro de 2004, ocasião em que solicitamos que as alunas fizessem um comentário sobre um texto que havia sido distribuído na semana anterior.

Em 26 de novembro de 2004 (terceiro momento), o procedimento foi diferente: na semana anterior entregamos às alunas o primeiro texto produzido por elas e uma cópia do conto, para que elas pudessem retê-los. Assim, na aula do dia 26 de novembro de 2004, solicitamos que elas fizessem livremente comentários orais sobre o conto, os quais foram gravados em fita cassete (áudio) e depois transcritos. Após a discussão, pedimos que elas fizessem um novo comentário escrito do texto. O tempo para escrever era livre, embora a maioria tenha demorado aproximadamente trinta minutos para a confecção do texto. Um termo de autori-

zação para utilização dos dados foi assinado por elas e previa que, embora os dados obtidos pudessem ser utilizados para fins de pesquisa, suas identidades seriam mantidas em sigilo.

O texto usado na pesquisa é o que segue abaixo.

1 *A GAIVOTA*
2 *Retenho as asas por vários dias. Atei-as com cordão, fio de arame e corda de*
3 *plástico. Espantei nas beiradas, circulando as penas mais novas e fracas, tipo um*
4 *cerzido por dentro e por fora, por cima e por baixo, para que os impulsos de vôo não*
5 *as descolassem num ímpeto mais forte.*
6 *Foi difícil caminhar no começo com as asas presas e até para comer, fazia meu*
7 *equilíbrio gangorrear. Ainda mais que acostumada, desde que nasci, com as duas asas*
8 *enormes e folhudas, foi-me difícil mantê-las cerzidas. Mas, não havia outra maneira*
9 *de conter o vôo. Ao nascer do sol, o amanhecer luzindo e ao anoitecer, os impulsos de*
10 *vôo eram poderosos e por pouco, com asas ou sem elas, eu voaria entre prados e*
11 *estrelas, e nem sei se voltaria.*
12 *Achei melhor me resguardar de ver o nascer do sol, porque a visão do*
13 *horizonte e as labaredas dele esquentavam meus pés e as asas já se armavam para um*
14 *vôo sem rumo, tal o luzeiro que se abria em minhas entranhas. A cabeça ficava*
15 *sempre aérea, desejava acompanhar a abóbada do céu e o circular do sol, feito um*
16 *carregamento de lamparinas, fazendo um arco de ponta a ponta.*
17 *O entardecer também assustava minhas asas, desejando armá-las, às vezes, o*
18 *chamamento do vôo junto às primeiras estrelas (como se eu pudesse ajudá-las a se*
19 *acenderem) me fazia esquecer que era hora de aquietar no ninho, cuidar dos filhotes,*
20 *esquentá-los.*
21 *Por isto, virava meu rosto para dentro em vez de ficar mirando as figuras*
22 *desenhadas na lua, que se arrebatava de inchada, atrás daquelas montanhas inertes.*
23 *Depois de muito pensar, resolvi amarrar minhas asas e não me arrependo, pelo menos*
24 *por ora.*
25 *Esses vôos precipitados, iluminados por tênues raios de luar, costumam avariar*
26 *os cálculos e demarcações de pouso e até o rasante. É sempre bastante arriscado voar*
27 *sem astrolábio e não tenho nenhum. Minhas bússolas internas há muito perderam o*
28 *prisma, não confio em suas diretrizes. Com a idade, percebo que minha visão*
29 *enferrujou e, às vezes, vejo muito mais estrelas do que realmente estão piscando e*
30 *penso, muitas vezes, que posso alcançá-las sem intervalo, até que consigo descer ao*
31 *solo fofo desse material luminoso do qual estão armazenadas e ficam tempos e tempos*
32 *por cima da terra ou em baixo (depende de nossa posição no momento) e brilham tal*
33 *qual purpurina. Por cautela disto tudo, decidi atar minhas asas de vez, não só por*
34 *vários dias, como disse há pouco, pelo menos raciocino e penso que estou certa neste*
35 *exato momento.*
36 *Pode até ser que daqui a cinco minutos resolva diferente e descosturo toda*
37 *tessitura e acabo jogando fora os barbantes, e abro o diâmetro todo de ambas e*

38 *plano sem a menor noção de rumo. Pode ser, pode não ser. Neste momento estão*
39 *seguras, amarradas, pois as alturas me chamam com insistência, as torres das*
40 *catedrais me instigam como ferrovias e acabo nunca ficando onde deveria, isto é, em*
41 *repouso contemplativo do espaço.*

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

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

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

A CONSTRUÇÃO DO REFERENTE “GAIVOTA”

Inicialmente, indicaremos elementos do conto que podem ter funcionado como base para determinadas elaborações encontradas nos textos dos sujeitos, embora nenhum desses elementos seja garantia para a escolha de uma ou de outra expressão referencial para “gaivota”:

a) elementos textuais que servem para identificar a gaivota com uma mulher: o próprio título, por estar no feminino; a concordância feminina nas linhas 7 e 42 (“acostumada” e “pequena”); a menção da necessidade de cuidar dos filhotes (linha 19);

b) elementos que servem de base para se afirmar que “gaivota” se refere aos seres humanos, às pessoas: a sentença do conto em que se lê “o espaço não deixa de ser uma armadilha, para *os inconformados*” (linha 49) pode referir-se tanto a homens como a mulheres.

Ao levarmos em consideração que todo o conto é metafórico, nenhum dos elementos mencionados, nem mesmo os filhotes, obriga a afirmar que a referência da personagem deve ser uma pessoa do sexo feminino, já que não só as mulheres têm o dever de “cuidar dos filhotes”. No entanto, é quase inevitável afirmar que a personagem retrata um ser humano, já que a gaivota apresenta várias características exclusivamente humanas.

Considerando os elementos textuais mencionados, podemos observar que é no segundo momento que a maioria das alunas começa a buscar explicitamente uma identificação para a gaivota, tendência que aumenta no terceiro momento, conforme se pode verificar nos exemplos a seguir, retirados dos textos produzidos pelas alunas. Eis algumas expressões referenciais que são usadas nos textos produzidos no segundo momento para indicar a personagem:

- (4B) *O texto comenta sobre as diversas aventuras de **uma determinada pessoa**, que foi impedida de fazer algo que gostasse muito, por vários motivos.*
- (7B) *Ao ler o texto percebi fortes traços humanos no caráter psicológico da personagem. Ao meu ver, a gaivota pode ser comparada a **uma mulher** que, ao perceber ter chegado ao fim sua juventude, tenta conter o ímpeto de aventurar-se rumo ao desconhecido [...].*
- (25B) *O texto compara **uma pessoa do sexo feminino** com uma gaivota.*

Levando em conta os elementos indicados no início deste tópico, pode-se dizer que essas inferências são, quanto à origem, de base textual; quanto ao conteúdo, são informativas, pois, a partir das informações semânticas presentes no conto, as alunas inferiram diferentes referentes para a personagem. Esses tipos de inferências são predominantes nesse grupo de textos.

Muitos textos produzidos pelos sujeitos no terceiro momento da pesquisa não só estabeleceram uma referência para a expressão “a gaivota”, como também afirmaram que a personagem representa uma pessoa idosa ou madura:

- (4C) *Com relação ao texto “A gaivota” eu penso que foi **uma pessoa idosa** que viveu intensamente toda a sua vida. Não media conseqüências do que fazia, na verdade uma pessoa sem limites.*
- (7C) *A interpretação que fiz foi a de ser a gaivota **uma pessoa amadurecida**, que decidiu viver de uma forma diferente da que vivera até então.*
- (19C) *Quando **[as pessoas]** ficam **mais maduras** se prendem com medo de se aventurarem, achando que não tem mais idade para fazer nada.*

Convém destacar que, dos 29 textos produzidos no terceiro momento da pesquisa, 17 buscaram estabelecer uma referência para a gaivota, sendo que sete fizeram referência direta à idade avançada da personagem, o que, nos dois momentos anteriores da pesquisa, ocorreu em apenas três textos (7B, 19A, 19B). Essas inferências acerca da idade da personagem são de base contextual, pois, apesar de serem encontrados ao longo do conto elementos que sugerem a passagem do tempo na vida da personagem, esses elementos por si só não excluem a possibilidade de a personagem não ser idosa ou madura. Afinal de contas, não se explicita no conto quanto tempo se passou, de modo que a identificação da personagem com uma pessoa mais madura, no momento em que narra, é feita principalmente por inferências elaborativas de base contextual, produzidas em função das experiências e crenças dos sujeitos sobre qual é o tempo necessário para que uma pessoa passe a ser considerada madura.

A nosso ver, um fator que contribuiu para a identificação da personagem com alguém de uma idade mais avançada no terceiro momento da pesquisa foi o fato de, no comentário oral feito em sala logo antes da escrita do terceiro texto, as alunas 3, 10, 21 e 33 terem afirmado que a personagem era uma pessoa madura/idosa:⁸

[Aluna 33]	112	Bom, o que eu ouvi aqui... é... já é uma pessoa mais madura... foi o que eu
	113	achei... que desde muito nova ela tinha uma atração pelo desconhecido...
[Aluna 21]	139	Eu concordo com as meninas quando elas disse a respeito que ela é uma
	140	pessoa assim mais madura e eu acredito que ela... quando assim ela fala a
	141	respeito... que ela tem vontade assim de... se libertar e não se liberta é
	142	porque ela já começa a ver que ela já tá uma pessoa mais velha e que... a
	143	gente quando chega na velhice a gente estando sozinho é inviável porque
	144	você fica muito sozinho, solitário...
Pesquisador	150	Antes de passar pra frente... é porque vocês aqui do... do último grupo ...
	151	vocês todas se referiram a pessoa mais madura... vocês se basearam em
	152	alguma coisa do texto pra dizer isso ou em algo geral?
[Aluna 33]	153	((mostrando no texto e lendo)) [... "minhas bússolas internas"]
[Aluna 21]	154	[sim eu baseei quando ele fala aqui ó ((lendo no texto)) "desde pequena
	155	minhas asas já se levantavam por qualquer coisa

Os comentários das alunas, salientados pela pergunta do professor/pesquisador, chamaram a atenção das demais para informações presentes no conto que antes não haviam sido notadas, conforme se pode observar pela comparação dos textos produzidos em cada um dos três momentos. Isso serve para sustentar a tese de que os sentidos de um texto nunca resultam de uma recepção individual e isolada, mas sempre vão além da mera decodificação.

OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DA METÁFORA “ATAR AS ASAS”

É importante lembrar que a ação central narrada no conto “A gaivota” é o ato de a personagem-narradora atar as próprias asas. Desse modo, tendo em vista como a narrativa é construída nesse conto e considerando a distinção entre narrativas mitológicas e narrativas gnosiológicas, proposta por Todorov (1980),⁹ podemos caracterizar o conto “A gaivota” como uma narrativa gnosiológica, já que é a qualidade das transformações pelas quais passa a personagem que importa e não a sucessão de ações. E, no conto em questão, a principal pergunta que norteia a organização da narrativa parece ser “o que significa atar as asas?”. Para Todorov, esse tipo de pergunta é o que caracteriza as narrativas gnosiológicas.

Ao observar os elementos lingüísticos presentes no conto, usados para fazer referência ao ato de atar as asas, encontramos os verbos “reter” (linha 2), “atar” (linhas 2 e 34), “pespontar” (linha 3), “amarrar” (linha 23) e “segurar” (linha 47), todos usados na voz ativa, tendo como argumentos a personagem (sujeito gramatical) e as asas (objeto da ação). Além dos verbos e das sentenças, há os adjetivos que caracterizam o estado das asas amarradas, como, por exemplo, “presas” (linha 6), “cerzidas” (linha 8), “amarradas” e “seguras” (linha 39). A ocorrência do último adjetivo chama a atenção para a avaliação que a personagem faz de sua ação e do estado resultante, ao mesmo tempo em que aponta

indiretamente para um provável motivo que teria levado a personagem a atar as asas: a busca pela segurança.

Um outro aspecto interessante de observar é o uso de expressões modalizadoras, que ressaltam o aspecto voluntário da ação da personagem: “*Achei melhor me resguardar*” (linha 12); “*resolvi* amarrar minhas asas e não me arrependo” (linha 23); “*decidi* atar minhas asas de vez” (linha 34), “*raciocino e penso que estou certa* neste exato momento” (linha 35), “*é difícil* segurar as asas, mas *tenho tentado*” (linha 47). Essas sentenças chamam a atenção para o fato de que a ação da personagem foi resultado de uma decisão pessoal e reforçam a interpretação de que a gaivota atou as próprias asas em função de uma decisão voluntária.

Por fim, coloca-se a questão acerca do motivo pelo qual ela se atou, ou seja, a busca da resposta à pergunta “por que a gaivota se atou?”. As respostas podem indicar duas causas: uma externa, que é a necessidade de cuidar dos filhotes, sugerida na afirmação contida na linha 20; e outra interna, que é o instinto de autopreservação (linhas 27 e 48).

Resumindo, pode-se afirmar que os elementos lingüísticos presentes no conto indicam (1) que a ação da personagem (atar as asas) significa conter-se (dos vôos), (2) que essa decisão foi tomada voluntariamente e depois de muita reflexão, (3) que era uma atitude necessária e (4) que a causa pode ser tanto externa (cuidar dos filhotes) como interna (instinto de autopreservação).

Levando esses elementos em consideração, vejamos primeiramente os sentidos que as alunas atribuíram ao predicado “atar as asas”, ao mesmo tempo em que observamos se elas perceberam ou não a voluntariedade da ação da personagem. Nos primeiros comentários ocorreram diferentes maneiras de compreender a ação de atar as asas:

(10A) *Às vezes nos prendemos em conceitos preconceituosos que nós mesmos formulamos e fazemos deles preceitos, que nos impede de buscarmos e alcançarmos novos horizontes.*

- (31A) *Alguns compromissos assumidos durante nossa existência exigem enormes sacrifícios, sejam eles pessoais, como não freqüentar festas, sejam eles financeiros, como não comprar roupas caras.*
- (32A) *A gaivota teve medo, pensou bem e **resolveu ficar no mesmo lugar**, julgando ser a atitude correta.*

Percebe-se que as inferências elaboradas acerca da metáfora “atar as asas” indicam ações que ora preservam o caráter voluntário da ação da gaivota (“nos prendemos”, “resolveu”, “amputam... voluntariamente”), ora apontam para motivações externas (“alguns compromissos assumidos”). No primeiro momento da pesquisa, as alunas perceberam, com base em inferências de base textual, a qualidade atitudinal das ações e as motivações para as ações da personagem.

Outro fato observado é que os verbos utilizados para comentar as ações da personagem (prender, impedir, amputar, costurar, conter) pertencem ao campo semântico de atar.

No segundo momento (textos B), há outras interpretações para o ato de atar as asas:

- (3B) *Tive sonhos desejos que como a gaivota **acabaram sendo costurados**, [...] Jamais vôos sem rumo ou inseqüentes, a responsabilidade chegou cedo como, por exemplo, **cuidar dos filhotes, foi uma maneira de amarrar as asas** aquietar no ninho.*
- (7B) *A gaivota pode ser comparada a uma mulher que, ao perceber ter chegado ao fim sua juventude, **tenta conter o ímpeto de aventurar-se rumo ao desconhecido e tenta**, mesmo com grande dificuldade, **firmar sua vida em uma base sólida que poderia ser traduzida como “família”**, o que pude perceber dividido à seguinte colocação da personagem: “o chamamento do vôo [...] me fazia esquecer que era hora de aquietar no ninho”.*
- (34B) *Com a leitura do referido texto, podemos analisar o quanto temos que “reter nossas asas” ao longo da vida. Nos **resguardamos, nos privamos, nos conformamos com tantas coisas**, que às vezes num impulso dá vontade de largar tudo.*

Observe-se que o exemplo 3B contém duas inferências sobre o ato da personagem. Primeiramente relaciona o predicado “atar as asas” à impossibilidade de realização de seus sonhos e sugere que atar as asas pode ser identificado com o cuidado dos filhos. É interessante ressaltar que a aluna, em um primeiro momento, ao produzir o enunciado “Tive sonhos desejos que como a gaivota acabaram sendo costurados”, mobilizou diferentes processos inferenciais: de base informativa (porque busca responder à pergunta *o que significa atar as asas?*), de base textual (porque retoma elementos lingüísticos do texto como, por exemplo, o verbo costurar), de base contextual (porque o sujeito projeta a sua experiência pessoal ao se comparar à gaivota). Em seguida, estabelece uma conexão causal entre o ato de atar as asas e a ação de cuidar dos filhotes, realizando uma inferência lógica, de base textual, já que estabelece uma relação entre as duas proposições presentes no conto.

Quanto à percepção do aspecto voluntário da ação da personagem, percebe-se que apenas a autora de 7B considera que o ato de atar as asas foi fruto de uma decisão pessoal, enquanto as demais consideram como causador da ação um agente externo: responsabilidade imposta pela chegada dos filhos (3B), obstáculos (9B), o dever (34B) ou mesmo algum impedimento qualquer (19B). Considerando o que já estabelecemos sobre a base textual do conto, pode-se afirmar que todos esses exemplos podem ser classificados como inferências lógicas, de base contextual e elaborativas.

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

- (3C) *[Uma pessoa madura que] foi forçada a uma mudança radical em sua vida, tendo que se sacrificar, abrir mão de coisas que considerava importantes sofrer ao ponto de sentir costurada ou melhor adquirir responsabilidades, que até então não fazia parte do seu cotidiano.*
- (9C) *O texto “A gaivota” retrata a vida de uma mulher, que desde pequena tem “suas asas” abertas para viver a vida intensamente, mas ao chegar em certo momento de sua vida, ela sente a necessidade de “costurar suas asas”, de criar responsabilidades.*

- (14C) *Passou a entender que era preciso se conter diante de suas responsabilidades, e que já era hora de se segurar e parar de correr o mundo em busca de ilusões.*
- (17C) *Ela [a gaivota] luta com todas as forças, até um determinado momento quando ela percebe que o melhor às vezes é se resguardar*

Convém observar que 3C, por meio de uma inferência lógica, indica que a causa de a ação da personagem se atar foi uma força externa (“foi forçada”). Essa inferência é, ao mesmo tempo, elaborativa e de base contextual; elaborativa porque não faz parte da macroestrutura do conto e contextual porque não há no texto elementos que possam justificar de pleno direito que a gaivota foi forçada a se atar, pelo contrário, encontramos nas linhas 23, 34, 36 e 24 elementos que sustentam a idéia de que a gaivota atou-se por uma decisão livre, que inclusive poderia ser revertida caso ela assim o resolvesse. Já os demais excertos (9C, 14C e 17C) colocam como causa da ação da personagem uma necessidade que a personagem sentiu, sugerindo uma tomada de consciência prévia a essa decisão. Percebe-se, nessa terceira etapa da pesquisa, que os sujeitos passam a considerar como causa da ação da personagem motivações internas, e não tanto motivações externas como nos dois momentos anteriores.

É importante salientar que a interpretação das metáforas mencionadas (“gaivota”, “atar as asas”) e dos motivos que levaram a personagem a se atar são extremamente dependentes de processos inferenciais, embora algumas inferências não encontrem fundamentação na base textual, mas apenas no contexto acionado pelos sujeitos. É o caso dos comentários em que se afirma que a gaivota se atou “por medo de errar”, “porque alguém ou alguma coisa a impedia”, “por problemas”, que não se encontram fundamentados em proposições do texto. Temos, nesses casos, inferências lógicas, pois todas essas afirmações estabelecem causas para a ação da personagem, e de base contextual, pois só podemos encontrar justificativa para elas no contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, nesta pesquisa, que cada contato com o texto resultava em uma reelaboração dos esquemas que iam sendo acionados no decorrer da leitura. É o caso, por exemplo, da maior identificação dos sujeitos com a personagem do conto nos textos produzidos no primeiro momento, atitude esta que vai gradativamente diminuindo no segundo e no terceiro momentos da pesquisa.

Com relação às habilidades de compreensão, constatamos que a maioria dos sujeitos ateu-se, em seus comentários, aos elementos principais da narrativa lida/ouvida, a saber, a personagem e a ação, e buscaram identificar a que se referiam as metáforas “gaivota” e “atar as asas”, explicitando sua compreensão por meio de inferências informativas, principalmente em relação à personagem, ou por meio de inferências avaliativas e lógicas, em relação ao estado emocional da personagem e às causas de sua ação.

Percebemos também que os textos produzidos no primeiro momento (3 de junho de 2004 – textos A) carregam indícios de um processo descendente (*top down*) de compreensão da leitura, devido, provavelmente ao fato de que naquele momento da pesquisa as alunas apenas ouviram o texto, com as limitações de processamento que esse tipo de recepção estabelece (HRON et al., 1985).

Já com relação aos tipos de inferências, pudemos constatar que a maioria delas, no primeiro momento, foi gerada a partir da base contextual, quanto à sua origem, principalmente aquelas que buscaram construir o referente “gaivota”, o mesmo acontecendo quando os sujeitos buscavam estabelecer o estado emocional da personagem.

Na segunda etapa (24 de setembro de 2004 – textos B), embora os sujeitos ainda usassem a estratégia descendente (*top down*) para construir suas interpretações do texto, houve uma maior utilização dos elementos lingüísticos do conto, ou seja, a estratégia ascendente de leitura (*bottom up*). Isso é verificável nas paráfrases, nas citações literais

e nas analogias encontradas nos textos produzidos naquele momento. A razão disso pode ser atribuída ao fato de que, naquele momento, os sujeitos estavam em contato direto com o texto escrito.

Já no terceiro momento (26 de novembro de 2004 – textos C), a maioria dos sujeitos direcionou sua interpretação a partir de uma questão implícita: “quem é a gaivota?”. Isso reforça a idéia defendida por Smith (1989) de que faz parte do processo de compreensão de qualquer tipo de texto a habilidade de formular questões relativas a seu conteúdo semântico, bem como a capacidade de responder a essas questões para construir uma interpretação coerente do texto lido.

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

Como se pode ver, o processo inferencial, parte integrante do processo de compreensão de textos, lida com uma série de questões práticas e teóricas de grande importância para o contexto escolar. No entanto, apenas algumas dessas questões puderam ser tratadas neste artigo, ficando várias outras apenas mencionadas.

ABSTRACT

In this paper we examine the inferential process behind the comprehension of written texts. We analyze the inferences that appear in written comments made by undergraduate students of a Language course, and how the displayed “inferential competence” is related to different contexts of textual reception and production. We argue that logical, informative and elaborative inferential processes are directly related to the subjects’ mental schemas as well as to their personal contexts.

KEY WORDS: Inference, reading comprehension, text processing, cognition.

NOTAS

1. “Para os estruturalistas a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz, em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa), e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado. [...] A concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo *instantâneo* de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado” (KATO, 1999, p. 62). Essa concepção é a base na qual se assentam as práticas de leitura que enfatizam o processamento ascendente do texto.
2. O artigo “Reading: a psycholinguistic guessing game”, escrito por Kenneth S. Goodman, em 1967 (publicado no *Journal of the Reading Specialist*, v. 4, p. 126-135, May 1967 e reimpresso em GUNDERSEN, Doris V. *Language & Reading: An Interdisciplinary Approach*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1970, p. 107-109), foi um marco para os estudos sobre leitura, ao afirmar que a “adivinhação” faz parte do processo compreensão de textos.
3. O que Smith chama de teoria do mundo recebe várias denominações e pode ser entendido como o conjunto de categorias, esquemas, *frames*, que cada indivíduo conseguiu acumular como conhecimento organizado, a partir do qual compreende as impressões que lhe chegam externamente e as incorpora.
4. Para uma discussão acerca das várias definições de inferência, veja Machado (2005).

5. Seguimos Clark e Carlson (1981, p. 65), que definem contexto como “a informação disponível para uma pessoa particular para interação com um processo particular em uma ocasião particular”, e Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 26), que distinguem cinco tipos de contexto: cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal.
6. As inferências lógicas a que nos referimos nessa classificação não se restringem àquelas obtidas por meio do raciocínio silogístico, segundo o modelo da lógica formal, pois consideramos como inferências lógicas qualquer asserção que indique a causa ou a consequência de uma ação, de um evento ou de um estado.
7. Para nos referirmos aos textos produzidos por cada aluna usamos a seguinte notação: 7A, onde o número 7 indica a aluna e a letra A indica o primeiro texto produzido por ela (em 3/6/2004). Assim, em 7B e 7C, o número 7 indica a mesma aluna, a letra B indica o segundo texto escrito por ela (em 24/9/2004) enquanto a letra C indica o terceiro texto produzido pela aluna em 26/11/2004.
8. Esses trechos são transcrições dos comentários orais que as alunas fizeram logo antes (mesmo dia) de escreverem o terceiro texto (texto C). A denominação [Aluna 33], por exemplo, corresponde à autora dos textos 33A, 33B e 33C. A coluna do meio da tabela indica os números das linhas (que vão de 1 a 419, em toda a transcrição).
9. Segundo Todorov, a narrativa tem como características essenciais a sucessão e a transformação. Contudo, a presença dessas duas características não é uniforme em todo texto narrativo, pois há textos cujo elemento preponderante é a sucessão das ações, e cuja preocupação é dizer o que vai acontecer depois. Ao tipo de narrativa organizada desse modo, Todorov chama de narrativa mitológica. Por outro lado, há um tipo de narrativa em que “a importância dos acontecimentos é menor do que a da percepção que temos deles e do grau de conhecimento que deles possuímos” (TODOROV, 1980, p. 66). Esse tipo de narrativa Todorov denomina narrativa gnosiológica.

REFERÊNCIAS

CLARK, Herbert H.; CARLSON, Thomas B. Context for comprehension. In: CLARK, Herbert H. *Arenas of Language Use*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981. p. 60-77.

- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Edição original, 1991).
- COOK, Anne E.; LIMBER, John E.; O'BRIEN, Edward J. Situation-Based Context and the Availability of Predictive Inferences. *Journal of Memory and Language*, 44, p. 220-234, 2001.
- FARO, Augusta. *A friagem*. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.
- GARROD, Simon C. Incremental pragmatic interpretation versus occasional inferencing during fluent reading. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Eds.). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985. p. 161-181.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, Doris V. *Language & reading: an interdisciplinary approach*. Washington: Center for Applied Linguistics, [1967] 1970. p. 107-119.
- HRON, Aemilian et al.. Structural Inferences in Reading and Listening. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Eds.). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985. p. 221-245.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. v. I. São Paulo: Editora 34, 1996.
- KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1988.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *DELTA*, v. 9, p. 399-416, 1993. (Número especial).
- MACHADO, Marco Antônio Rosa. *O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório final apresentado ao CNPq. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1989.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Quando a referência é uma inferência*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, [s.d.]. Mimeografado.

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

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 33-58.

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

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VIDAL ABARCA, Eduardo; MARTINEZ RICO, Gabriel. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 139-153.

WARREN, Willian H.; NICHOLAS, David W.; TRABASSO, Tom. Event chains and inference in understanding narratives. In: FREEDLE, Roy O. (Ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: Ablex, 1979. p. 23-52.