

MARCOS LUIZ BERTI

**COMPETÊNCIA REFERENCIAL
NITIDAMENTE INFERENCIAL
NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS
DO TEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista
para a obtenção do título de Doutor em Letras (Área
de Conhecimento: Filologia e Lingüística
Portuguesa)

Orientador: Prof. Dr. Rony Farto Pereira

Assis

2007

Berti, Marcos Luiz

Competência referencial nitidamente inferencial na produção dos sentidos do texto escolar / Marcos Luiz Berti. -- Assis, 2007. 221 f. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Rony Farto Pereira

Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2007.

1 1. Referência. 2. Inferência. 3. Texto e contexto. 4. Progressão referencial. I. Autor. II. Título.

CDD-410

Agradecimento

Agradeço àqueles que contribuíram de maneira relevante à elaboração deste trabalho e que, durante esta jornada, caminharam comigo nas trilhas da pesquisa e do conhecimento.

“Pela beleza dos vestidos de uma mulher, podemos inferir sua riqueza ou posição social; pelo aspecto dos escombros, podemos inferir a origem do incêndio que destruiu o edifício; podemos inferir pelas mãos calejadas de um homem, a natureza de suas ocupações; podemos inferir pelo voto de um senador sobre a lei de armamentos, sua atitude para com a Rússia; podemos inferir pela estrutura do terreno, o caminho percorrido por uma geleira pré-histórica; de um halo numa chapa fotográfica não exposta, podemos inferir que ela esteve nas proximidades de algum material radioativo.” (Hayakawa, 1963)

RESUMO: O trabalho procura investigar os mecanismos de referenciação usados em produções de alunos de Ensino Médio para deixar pistas para que seu leitor faça inferências durante a leitura para produzir sentidos ao que lê. A reconstrução por inferenciação permite estabelecer o elo entre as informações explícitas e as implícitas no co-texto, em um determinado contexto. A inferência é uma estratégia muito importante para que se tome um texto como coeso e coerente, em termos de progressão referencial, colaborando de maneira decisiva para a produção de sentidos. A partir dos pressupostos da Linguística textual e das teorias sobre leitura, apresenta a relação autor-texto-leitor no processo de produção e recepção do texto. Analisaram-se quantitativa e qualitativamente produções de textos de alunos de Ensino Médio nas quais se verificou o uso de seqüências pronominais, de repetições lexicais, das expressões nominais definidas, anáforas indiretas no texto ou referentes ao contexto, as quais permitem ao leitor fazer inferências e atuar como co-autor na produção dos sentidos.

Palavras-chave: referência, inferência, texto e contexto, progressão referencial.

ABSTRACT: The work investigates the mechanisms of reference used in High School student's productions in order to leave hints so that the reader can make inferences during the reading to produce meanings of what is being read. The reconstructions through inference permits to establish the link among the explicit and implicit pieces of information in the co-text, in a determined context. The inference is a very important strategy to make a text cohesive and coherent, in terms of reference progression, contributing in an essential way in the meaning production. From the textual linguistic and the theories about reading. The work presents the relationship author-text-reader in the process of text production and reception. It was analysed High School student's productions in quality and amount in which it was verified the use of pronominal sequences, of lexical repetitions, of defined nominal expressions, indirect anaphora in the text or referred to the context, which allow the reader to make inferences and act as co-author in the production of meanings.

Key-words: reference, inference, text and context, referential progression.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Uso de seqüências pronominais co-referentes ou não.....	76
Tabela 2. Uso de seqüências anafóricas pronominais co-referentes ou não co-referentes	76
Tabela 3. Seqüências anafóricas nominais com referente explícito.....	83
Tabela 4. Expressões nominais definidas em relação à recategorização que acarretam.....	89
Tabela 5. Seqüência anafórica referente ao contexto (sem um referente explícito no texto).....	95

SUMÁRIO

1. Introdução	
1.1. Justificativa e relevância do tema.....	9
1.2. Objetivos e hipóteses	18
1.3. Universo de pesquisa e procedimentos metodológicos.....	21
2. Fundamentos teóricos	
2.1. A competência leitora	23
2.1.1. O processamento da leitura	25
2.1.2. Os mecanismos da leitura	27
2.2. Auctoris e lectoris: protagonistas do sentido	31
2.3. Revisitando a noção de texto	34
2.3.1. Estratégias de processamento textual	40
2.3.2. Mecanismos argumentativos	41
2.4. A referência	43
2.4.1. A noção de progressão referencial	47
2.4.2. A questão da anáfora	50
2.5. A inferência.....	56
2.6. Competência referencial nitidamente inferencial.....	67
3. Apresentação e análise dos dados	75
3.1. Seqüências anafóricas pronominais co-referentes ou não.....	76
3.2. Seqüências anafóricas nominais	83
3.3. Seqüências anafóricas referentes ao contexto.....	95
4. Conclusão	103
Referências bibliográficas	106
Anexos	111

1. Introdução

1.1. Justificativa e relevância do tema

Os alunos escrevem mal porque lêem pouco. Frases como essa são comuns em escolas, a respeito da conduta de alunos em relação à leitura e à escrita. Pesquisas têm mostrado que no país há um grande impasse em relação ao desempenho de alunos do Ensino Médio em leitura, interpretação e produção de textos. O país foi o último colocado no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que avalia a capacidade de leitura de alunos com 15 anos de idade, divulgado pela *Folha de S. Paulo* em dezembro de 2001, em que cerca de 5000 estudantes brasileiros, da rede pública e particular, fizeram a prova, junto com outros 32 países.

Ainda, segundo a *Folha de S. Paulo*, de março de 2001, “desgraçadamente o brasileiro não lê”, pois há no país uma livraria para cada 84,4 mil habitantes enquanto na Argentina há uma para cada 6,2 mil. Também, o brasileiro adquire 2,5 livros por ano, incluindo os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo governo, ao passo que na França compram-se mais de sete livros por ano.

Tais dados nos mostram que, de maneira geral, há um descaso do brasileiro por leitura, o que se poderia refletir diretamente em poucas competências para interpretação e produção de textos. Porém, nos últimos anos tem havido um crescente esforço por meio de projetos dos diversos segmentos governamentais que procuram reverter esta situação. No Estado de São Paulo, projetos como Teia do Saber - Ler para aprender, Letra e Vida e Ensino Médio em Rede, oferecidos a professores da Rede Estadual de Ensino de todas as disciplinas, têm como prioridade a atualização metodológica no desenvolvimento de atividades de leitura com todos os tipos de textos em sala de aula.

Lembremos de Barthes (2004, p. 27), para quem a leitura deve ser um prazer, já que o texto, visto como um objeto erótico, tem que despertar o prazer do leitor. Afirma que:

o “prazer” é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto. Mas devo me acomodar com esta ambigüidade; pois, de um lado, tenho necessidade de um “prazer” geral, toda vez que preciso me referir a um excesso do texto, àquilo que, nele, excede qualquer função (social) e qualquer funcionamento (estrutural); e, de outro, tenho necessidade de um “prazer” particular, simples parte do Todo-prazer, toda vez que preciso distinguir a euforia, a saciedade, o conforto (sentimento de repleção em que a cultura penetra livremente), da agitação, do abalo, da perda, próprios da fruição.

Se um bom leitor deve ter paixão pela leitura, ensinar a ler e, conseqüentemente, a gostar de ler, é uma tarefa dos professores (das mais diversas disciplinas) que, para tal, são considerados “leitores-modelo”. Por isso, a prática de leitura em sala de aula deve ser prazerosa, e deve, obrigatoriamente, ocorrer o processo interativo no jogo da leitura.

A respeito da leitura de professores, não podemos afirmar simplesmente que se caracterizam como não-leitores, uma vez que seu repertório de leitura se compõe de textos de jornais e revistas e, principalmente, de livros escolarizados, exigidos por sua prática pedagógica. Segundo Ceccantini e Pereira (2003), os professores afirmam que em seu tempo livre valorizam a leitura, porém pouco freqüentam bibliotecas e pouco sabem afirmar a respeito das leituras que dizem fazer. O que se percebe é que os professores repetem um discurso preconcebido que valoriza a leitura como algo “sagrado”, mas não a praticam como parte integrante de sua formação cultural e pedagógica. Observa-se em seu discurso uma atividade fragmentada, sustentada por uma idéia vaga de que a leitura deveria fazer parte de sua rotina. Por isso, freqüentam suas listas de leituras, livros legitimados pela tradição universitária na formação de professores e aqueles considerados clássicos que sempre freqüentaram as salas de aulas das escolas de ensino Fundamental e Médio. Para os referidos autores,

Estariam configurados comportamentos de um leitor que não comunga de forma plena de certas preocupações e práticas legitimadas e valorizadas socialmente e que são corriqueiras, para os “herdeiros culturais”, aqueles que, por sua condição social, herdaram de sua família, não necessariamente o “patrimônio cultural” instituído, mas, sobretudo, os modos “apropriados” de com ele se relacionar, e que os fazem sentir-se “à vontade” nessa relação (p. 418).

Em pesquisa, por mim realizada, com trinta professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, das redes pública e privada da Diretoria Regional de Ensino de Andradina, durante o curso Teia do saber de 2005, cujo tema era Ler para Aprender, por meio de questionário¹, podemos constatar que todos consideram de grande importância o desenvolvimento da capacidade de leitura para o aluno. O objetivo desta pesquisa inicial era justamente ter um parâmetro a respeito das concepções de leitura e da valorização destas atividades em sala de aula para nortear as discussões e atividades propostas durante o curso. Para eles:

“Torna-se um aluno pensante, atuante, crítico do que leu, para ser um cidadão consciente”

“Para o aluno (...) é conquistar o mundo e ter a possibilidade de transformá-lo”

“(prepara-o) para uma vida mais digna.”

“A leitura deve ser algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de autonomia.”

“Essa importância se dá para que o aluno desenvolva sua capacidade de compreensão e interpretação, levando-o a adquirir gosto pela leitura, obtendo assim, conhecimento para novos horizontes.”

“Através do desenvolvimento dessa capacidade é possível interagir com o mundo de forma autônoma, buscando sempre relacionar seus conhecimentos com aqueles construídos por outras pessoas.”

“Só quando os alunos tornarem-se leitores proficientes serão capazes de atuar na sociedade de modo significativo, conhecendo e utilizando a leitura em vários contextos sociais.”

Podemos afirmar que predomina ainda o “conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua, decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua” (KLEIMAN, 2002, p. 16). De acordo com Goodman, “muito do que a leitura exige da criança na escola impede, ao invés de promover a leitura crítica” (1980, 45), pois faltam estratégias

¹ Questionário utilizado para troca de experiências entre educadores, elaborado para o Projeto de Educação Continuada de 1998, pela UNESP de Bauru .

necessárias para essa tarefa que, segundo ele, são planejadas apenas para a tarefa de seguir “instrução”.

Para Perissé (2001, p. 19),

a leitura é uma lei dura para muitos que *desaprenderam* nas aulas de alguns professores, cujo maior prazer era provar quão difícil, quão sacrificante é o ato de ler. Seu prazer era tirar o nosso prazer da leitura. E nós, dóceis torturados, aprendemos a tratar os livros com a devida distância. Conseqüências? Atrofiamos nossa capacidade de pensar, falar e escrever.

O autor alerta para o perigoso processo em que o aluno pode não ver a atividade de leitura como um momento de grande aprendizado, com valor pragmático da língua e, dessa forma, poderá não se efetivar a formação de alunos leitores e escritores competentes para a sua participação na cultura letrada. Por isso hoje se dá muita importância para a questão dos gêneros textuais na escola.

Quando muito, formar-se-á um leitor passivo, que pouco consegue interpretar o texto, não indo além da mera compreensão das palavras escritas. Sem dúvida, a organização das atividades propostas pela maioria dos livros didáticos acarreta tal quadro. Na maioria das vezes, as atividades se resumem à decodificação do texto, pois exigem por automatismo que se identifiquem informações já expressas no texto, atividades tão comuns em livros didáticos.

As concepções de leitura presentes no âmbito escolar, conforme descritas por Kleiman (2002, p.20-27), encaram o ato de ler como atividade de mera decodificação, em que o aluno toma o texto apenas como um objeto para busca de informações que “em nada modificam a sua visão de mundo”, ou a leitura como avaliação vozeada, ou ainda aquela que numa concepção autoritária “parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada”, apresentada pelo professor ou pelos críticos. Posturas como estas reforçam o estereótipo do leitor passivo, não interativo no jogo da leitura.

A esse respeito, também nos chama a atenção Geraldi (2002, p. 91-97), ao considerar a perigosa entrada do texto para a sala de aula: “posso ir ao texto em busca de uma resposta à pergunta que tenho” (Leitura busca-de-informação); “posso ir ao texto para

escutá-lo, para retirar dele tudo o que possa me oferecer” (Leitura estudo-do-texto); “posso ir ao texto para usá-lo na produção de outras obras, inclusive outros textos” (Leitura pretexto); “posso ir ao texto com a gratuidade do estar com os outros, despojado” (Leitura fruição). Para ele, os alunos lêem simplesmente para atender a legitimação social da leitura, cujo processo desconsidera o contexto sócio-histórico em que estão inseridos e baseia-se na autoridade do professor.

Para Charmeux (1995, p.77), ler é uma atividade que põe em jogo uma capacidade de orientação no universo do ler e escrever, o que implica “sentir-se em casa” em relação aos objetos e situações de leitura e em relação aos tipos de discursos; uma capacidade semiótica, para que se possa construir sentidos a partir do que vemos, o que implica capacidades perceptivas e capacidades de raciocínio, ou seja, “saber colocar em relação o que vemos, o que sabemos e o que procuramos” no ato da leitura; uma capacidade lingüística, para que se possa reconhecer “um funcionamento lingüístico variado, cujas variações estão ligadas às situações sociais da comunicação e aos projetos de ação de quem escreve”.

Quando se trata de leitura ou mesmo de produção de textos diversos em relação às situações sociais de comunicação, convém tratar da noção de gênero textual ou discursivo. Todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, as quais configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo. Marcuschi (2006, p. 29) cita o caso das *cartas do leitor* em um jornal diário e numa revista semanal. Afirma haver uma diferença sensível quanto à natureza temática, mas uma similaridade organizacional e funcional entre elas (cf. Bakhtin, 2000).

Evidentemente, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como quem está falando, para quem se está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto.

Os gêneros, segundo Marcuschi (2006, p.29), são fatos sociais e não apenas lingüísticos, pois “quanto mais um gênero circula, mais ele é suscetível a mudanças e alterações por se achar estreitamente ligado a uma moldagem social”. No plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas

também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

Lopes-Rossi (2006, p. 75), ao tratar dos gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos, propõe para a leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo uma série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais). Essa série de seqüências didáticas prevê a produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas. Segundo ela, “um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”.

O leitor não é passivo. É o agente que busca significações num processo dialógico com o texto, como afirma Bakhtin (1978, p.64-65), remetendo-o a outros textos, para reconhecer a leitura esperada por seu autor ou propor outras leituras possíveis. Podemos, então, chegar ao conceito de leitor maduro, para o qual cada nova leitura deve contribuir para uma reconstrução significativa de tudo o que já foi lido.

Sem dúvida, projetos de leitura são de extrema necessidade para que as habilidades e competências sejam garantidas ao egresso do Ensino Médio. Estão previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), pelo menos três competências mais diretamente ligadas às atividades de leitura, interpretação e produção de textos, que servem tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, a saber:

a) compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;

b) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;

c) analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Os PCNs (1998) já apontam para a necessidade de mudanças de estratégias em relação à recepção de textos na escola, ao postular que “favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (p. 24).

Hoje muito se tem discutido sobre o jogo escrita-leitura ou sobre o espaço do texto e a construção do sentido. Coste (2002, p. 19), ao criar a imagem do “bom” leitor, considera o leitor acabado alguém que

- . disporia de estratégias de leitura, permitindo acelerar e melhorar o funcionamento do ato lexical, utilizando-se justamente das possibilidades de antecipação e alternando tensões e descontrações, autorizando uma melhor apreensão de informação;
- . saberia “deslinealizar” sua leitura para construir hipóteses sobre o sentido a partir de uma varredura do texto, de uma exploração que não se faria ao longo das linhas, mas permitiria uma coleta de índices para interpretar, podendo, em seguida, confrontar as hipóteses semânticas com outros elementos do texto, para confirmação, informação, ajuste, desenvolvimento etc;
- . no final das contas, se utilizaria de um leque de modos de leitura de acordo com os textos que pratica e os projetos que tem; o leitor completo seria capaz de ‘engatar’ tal ou tal tipo de leitura e se caracterizaria, portanto, pela palheta de opções das quais ele tem o controle, mais do que pelo recurso constante a uma ‘superleitura’.

Nesse jogo, espera-se que a leitura seja eficaz, como um exercício para a leitura do mundo e de nós mesmos. Para tal, pressupõe-se a existência de um leitor criativo, que figure como “co-autor das impressões, das idéias, das atitudes e convicções provocadas pelo texto” (PERISSÉ, 2001, p. 9).

Quando se fala em metodologias de leitura, é bom frisar que as questões de vestibular, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do SARESP (Sistema Avaliação da Rede Pública do Estado de São Paulo) têm exigido habilidades como a produção de inferências, a interpretação de ambigüidades ou de implícitos no texto ou de sentidos indiretos, em que a simples decodificação não é mais suficiente para que a interpretação seja feita. A língua não mais se reduz a um código. A leitura passa a ser vista como uma atividade complexa que envolve vários fatores. Supõe-se que os candidatos sejam leitores

mais ou menos especializados, com diferentes graus de conhecimento prévio, com certa familiaridade com o assunto abordado, além de conhecimentos extra-lingüísticos e extra-textuais que devem ser demonstrados pelo leitor, na construção da leitura.

Os PCNS (1998, p. 23) acertam, ao chamarem atenção para

a necessidade de atender a essa demanda (que) obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Na pesquisa anteriormente referida, acerca da concepção de leitura dos professores, questionaram-se os mesmos acerca das facilidades e dificuldades encontradas para desenvolver com seus alunos atividades de leitura. A maioria deles apontou como aspectos facilitadores a disponibilidade de materiais de leitura (como jornais, revistas e livros), a possibilidade de deixar os alunos lerem o que gostam ou sobre assuntos que conhecem, além da influência do professor-leitor e da família, quando se tem hábitos de leitura em casa, e da facilidade advinda com a informática. Aliás, a preocupação com a aplicação das novas tecnologias em salas de aula é uma constante nos projetos pedagógicos das escolas hoje, embora muito pouco se torne realidade.

Quanto às dificuldades, afirmam eles que predominam a falta de interesse e de hábito, agravados pelas leituras inadequadas exigidas pela escola. Dizem os professores que “as dificuldades são encontradas quando o aluno não consegue ler e vivenciar o que está lendo”, ou ainda a dificuldade de “com quais tipos de textos se trabalhar com uma turma que quase sempre é heterogênea” e “ler livros destinados a outros tipos de leitores, boiar na leitura e ter que terminar de ler e ter um prazo para ler”. Apontam também a sala de aula como ambiente inadequado, a concorrência com a mídia, a falta de bibliotecas e o baixo número de exemplares de cada título. Outro fator agravante, em seu ponto de vista, seria a dificuldade para os alunos adquirirem livros, em função do baixo poder aquisitivo da maioria, principalmente de escola pública.

Levantadas as facilidades e dificuldades, perguntou-se: Quais são seus sonhos possíveis em relação à prática de leitura de seus alunos diante da realidade do mundo? Seguem algumas respostas:

“Torná-los leitores conscientes e capazes de fazer inferências no texto, de modo a transformar sua realidade, pelo menos ter consciência de seus direitos e deveres.”

“Não me refiro a sonhos, mas aos objetivos que (sic) pretendo chegar: ser capaz de inculcar no meu aluno o gosto da leitura, o prazer de ler sem a preocupação de sua leitura ser questionada ou avaliada por mim. O aluno precisa descobrir o prazer da leitura.”

“Que ao olhar o texto eles consigam captar a informação explícita e implícita, que argumentem, analisem. Que através da leitura possam conhecer lugares, pessoas, criticar, etc. Ver a leitura como forma de crescimento.”

“Que os alunos consigam entender e compreender a realidade dessa globalização em que vivemos através do conhecimento adquirido com a leitura, como partida para tomar decisões importantes em suas vidas.”

“Gostaria que todos os meus alunos fossem capazes (sic) de compreender o mundo da escrita. Através desta compreensão fossem leitores donos do tempo e do espaço.”

“Um de meus sonhos a ser atingidos (sic) é o de que todos tenham o desejo de querer aprender. Pois só quando isso acontecer, a prática de leitura será de fato consumada. Despertando a necessidade de se descobrirem como leitores.”

Alguns depoimentos já apontam para o cerne deste trabalho: a importância da formação de um aluno-leitor competente, ativo e criativo, que, ao ler o texto, ative seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo/partilhado) e faça as inferências necessárias e possíveis para que, no processo interativo autor-texto-leitor, (re)construa o sentido do texto.

Mesmo que haja um grande esforço como já dissemos no início deste trabalho para melhorar o desempenho de alunos em leitura, escola não tem otimizado estratégias eficientes para que os alunos atribuam sentido ao que lêem. Se pretendemos formar, mais do

que simples “letores” de textos, leitores criativos (como diz PERISSÉ, 2001), competentes e críticos, temos que desenvolver a capacidade de ler “nas linhas” e muito mais nas “entrelinhas”, para que possam fazer da leitura e da, conseqüente, capacidade de interpretação, com ela adquirida, um meio para entender melhor o mundo que os cerca, para ler melhor as notícias de jornal, as músicas de que gostam, as propagandas a que assistem e compreender o processo de manipulação que há em cada discurso. Este é o papel fundamental da escola.

Os dados do SARESP (Sistema de Avaliação da rede Estadual de São Paulo), nos últimos anos, têm apontado para a dificuldade de ler nas entrelinhas. Alunos reconhecem facilmente as informações que estão explícitas no texto, porém não demonstram a mesma habilidade para inferir outras informações.

Se há um enunciador que quer dizer algo para alguém, que haja alguém, um enunciatário capaz de “decifrar” as pistas para recuperar o sentido deixado no texto. Esta é uma tarefa instigante e deve ser empreendida com urgência.

1.2. Objetivos e hipóteses:

A partir do que foi discutido a respeito da leitura e do processo de produção e recepção de textos, faz-se necessário destacar que o objetivo geral deste trabalho é investigar a relação autor-texto-leitor, no que concerne à produção e recepção, tomando-se como ponto de análise os mecanismos referenciais usados no ato de produção.

Assim, a proposta deste trabalho é investigar as pistas referenciais deixadas pelo autor (o aluno de Ensino Médio, em questão) que contribuem para que o leitor possa fazer as inferências necessárias. Podemos afirmar que toda inferência nasce de uma referência. Interessam-nos, dessa forma, os mecanismos lingüísticos utilizados pelo autor e que serão considerados pelo leitor, num processo de cooperação mútua de construção do sentido.

Por isso, muito mais que investigar quais as fronteiras entre referenciação e inferenciação na produção de sentidos, interessa-nos investigar – mesmo que empiricamente - se e como os processos referenciais nitidamente inferenciais são usados por alunos do Ensino Fundamental e Médio para atribuir sentido aos textos que produzem e como o

contexto interfere nesse processo. Isto equivale a dizer que nosso objetivo é saber se o autor do texto deixa pistas para que seu provável leitor proceda à correta interpretação do texto e qual a natureza de tais pistas.

A hipótese que sustenta este trabalho é que todo o processo de produção e de leitura do texto é interativo: o leitor está disposto a ler e compreender um texto, por isso procura decifrar as pistas deixadas pelo autor, que são marcas lingüísticas do co-texto. Acreditamos que o autor, durante a produção, deixa marcas lingüísticas – referenciais – para que o leitor faça inferências em busca da apreensão de seu sentido.

Eco (2001, p.93) afirma que não interessa investigar o que o autor quis dizer ou o que o leitor “achou” que ele quis dizer. Entre autor e leitor, interessa investigar o que foi dito – os elementos lingüísticos deixados no texto –, ou seja, “o limiar entre a intenção de um determinado ser humano e a intenção lingüística revelada por uma estratégia textual” (idem, p. 82) e saber como o leitor, numa espécie de “contrato” mútuo, atribui sentido, entendido como aquilo que se diz por meio da língua verbal ou não-verbal. As variáveis intencionais dos interlocutores não podem ser decifradas pela frase, mas são fundamentais para a compreensão do enunciado, uma vez que fornecem pistas que permitem descobrir a que se referem os enunciados.

O autor sempre tem a intenção de persuadir o outro. Não há discurso neutro. Citelli (1994) afirma que “quando falamos ou escrevemos estamos querendo comunicar intenções, buscamos ser entendidos, desejamos estabelecer contratos verbais com nossos ouvintes ou leitores” (p. 23). Dessa forma, palavras e frases produzem significações (significação entendida aqui como o processo por meio do qual o sentido é construído), “dotadas de intencionalidade” e ganham sentidos “pela interferência dos destinatários”, criam unidades textuais ou discursivas (idem, p. 23).

Acreditamos em autores competentes, que procuram por meio de elementos de referência delinear os limites de sentido pretendidos para seu texto e estes são traçados conforme o contexto de produção. O texto por ele deixado deve ser o objeto de estudo, é lá que estão as pistas a serem desvendadas pelo leitor. O autor durante o ato de produção do texto já pré-concebe a imagem de seu leitor – o leitor virtual. É por meio do conhecimento lingüístico e textual que o leitor ativa seu conhecimento de mundo, essencialmente,

compartilhado, para que o texto tenha significação, ou seja, como se faz para dizer o que se diz. .

Os mecanismos de referenciação mais usados por alunos de Ensino Fundamental e Médio, conforme descritos pela Linguística Textual, são a reiteração por meio de pronomes e por meio de itens lexicais, como sinônimos e expressões nominais definidas, responsáveis pela recategorização de sentido, além da repetição do mesmo nome. Assim, funcionariam como importantes elementos de referenciação por meio dos quais seriam feitas inferências para se chegar ao sentido as pronominalizações e as expressões nominais definidas.

Citelli (1994) acerca do texto argumentativo retoma os mecanismos argumentativos descritos por Perelman (1976) que nos parecem pertinentes para este trabalho: posto/pressuposto, inferências e subentendido, além dos tópicos de argumentação (descritos mais adiante, no item 2.3.2).

Verificar se tais estratégias estão sendo usadas e se são elas as marcas geradoras de inferências parece ser pertinente para melhor delinear o processo de produção de sentido do texto.

De acordo com os objetivos anteriormente fixados, este trabalho deverá ocupar-se de uma análise dos mecanismos referenciais que exigem operações inferenciais na apreensão do sentido do texto, observando-se redações de alunos de Ensino Médio de escolas públicas e particulares.

Em primeiro lugar, apresentar-se-á uma fundamentação teórico-metodológica necessária para que se entendam os mecanismos de referenciação e inferenciação usados na análise das redações.

No capítulo seguinte, são apresentados o universo de pesquisa e procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação. Mostram-se dados utilizados para a escolha e composição do corpus e descreve-se o processo de análise efetuado.

Em outro capítulo, apresentam-se os resultados através de análises de redações, detalhando exemplos e mecanismos usados em cada um para dar sentido ao texto.

Por último, são apresentadas as conclusões que as análises nos permitem, a partir das redações apresentadas em anexo, além das referências bibliográficas que subsidiaram o presente trabalho.

1.3. Universo de pesquisa e procedimentos metodológicos

A proposta deste trabalho surgiu da necessidade de observar as estratégias pelas quais os alunos de Ensino Médio têm desenvolvido seus textos. Dizer somente que fazem redação sem observar como o fazem parece não ter muito sentido. Para tal, ao longo de quinze anos de experiência como professor de redação em escolas públicas e privadas, muitos textos foram armazenados para estudos e pesquisas. As redações que compõem o *corpus* deste trabalho foram colhidas em atividades realizadas em sala de aula, por meio de discussões de temas e produções em diversas escolas da rede pública e particular da Diretoria de Ensino de Andradina e de Adamantina, nos anos de 2003 a 2006:

- E. E. João Brembatti Calvoso, de Andradina – rede pública.
- E.E. Juventino Nogueira Ramos, de Guaraçaí – rede pública.
- Colégio XV de Agosto, de Mirandópolis – rede Objetivo de ensino (privada).
- Centro Educacional de Tupi Paulista – rede Objetivo de ensino (privada).

O *corpus* é composto de 110 redações dissertativas, somente de Ensino Médio, uma vez que se pretende observar as qualidades referenciais de um texto que, acredita-se, seja melhor formado em termos de estrutura e conteúdo. A opção pelo texto argumentativo-dissertativo deve-se à frequência deste tipo de texto nas aulas de redação e por sua natureza argumentativa permitir amplamente o uso de elementos referenciais no desenvolvimento das idéias.

A escolha dos textos foi se dando ao longo do processo, conforme as produções eram corrigidas iam sendo selecionadas para posterior análise. Em sua maioria são textos que foram aplicados em sala de aula por mim, nas aulas de redação, ao longo dos anos de 2002 a 2005. Algumas foram colhidas das avaliações do SARESP entre os anos de 2002 a 2004. Depois de selecionadas, todas as redações foram enumeradas de 1 a 110 numa seqüência aleatória para que pudessem ser analisadas e identificadas no *corpus*.

Dessa forma, a intenção era colher produções até certo ponto espontâneas, em situações reais de produção. Para isso, usou-se a técnica da observação assistemática que, segundo Lakatos & Marconi (2001, p. 192), “consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”.

Quanto ao método, procedeu-se a uma pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa, por meio da elaboração de hipóteses explicativas dos problemas identificados, definição do campo e a coleta de dados, culminando com a elaboração de tabelas sobre os resultados obtidos. A partir disso, segue-se à análise e síntese dos dados coligidos com a formulação sintética dos principais problemas identificados para posterior discussão e análise dos problemas com os envolvidos.

Segundo Chizzotti (2001), na pesquisa qualitativa, “o resultado converge para um conjunto de microdecisões sistematizadas para validar um conhecimento coletivamente criado, a fim de se eleger as estratégias de ação mais adequadas à solução do problema” (p. 105).

Assim, a pesquisa correspondeu a uma análise qualitativa dos textos selecionados, uma vez que, aplicadas as hipóteses inicialmente levantadas, procurou-se observar os mecanismos referenciais utilizados e as estratégias inferenciais por eles permitidos a fim de confirmar ou não tais hipóteses.

A pesquisa quantitativa sintetiza os resultados discutidos, pois expõem de maneira objetiva os dados observados na análise dos textos.

2. Fundamentos teóricos

2. 1. A competência leitora

Se entendemos o texto como um tecido é porque temos a consciência de que ele passa por um processo de produção, tanto por parte de quem o elabora quanto por parte de quem o lê e interage para dar sentido a ele. Segundo Fiorin (1996), “quando se produz um enunciado, estabelece-se uma convenção fiduciária entre enunciador e enunciatário, a qual determina o estatuto veridictório do texto” (p. 35). Portanto, podemos afirmar que a leitura é produzida (DELL’ISOLA, 2001, p.28), e o leitor pode aceitar ou refutar as informações que vai gerando a partir daquelas já dadas. Para que isso ocorra, o texto vai se recontextualizando por meio dessa interação.

Abaixo, reproduzimos o paradigma de leitura citado por Dell’isolla (2001, p. 33) a partir do modelo proposto por Silva (1984, p. 91-6), no qual procura retratar a natureza da leitura, o que ocorre quando um sujeito estabelece um projeto de ler um documento escrito e resultante desse projeto:

Fonte: DELL’ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001, p. 33.

O esquema acima propõe um “paradigma humano” para retratar a natureza da leitura – compreensão do leitor durante a percepção da leitura: desvenda os horizontes do texto e atribui significados ao que lê. O posicionamento do ser no mundo como leitor leva à

abertura da consciência para o texto, a partir da noção de intencionalidade de atribuir significados e, com isso, abre-se a possibilidade de modificações no que se lê.

Silva (1984) propõe que a existência do ser “leitor” se dá a partir de sua experiência com os horizontes do texto, do qual tem a consciência de sua intencionalidade – todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas -, uma vez que para que exista o texto é necessário que haja a intenção de um emissor e a aceitação de um receptor em fazer da seqüência lingüística um todo coeso e coerente – princípio de cooperação, pelo qual sempre se julga que um texto é coerente e o leitor de tudo faz para calcular seu sentido (KOCH & TRAVAGLIA, 1995, p. 79-80). Tal interação permite a abertura da consciência para o texto, que por meio da atribuição de significado leva à compreensão e a leitura propriamente dita (não apenas decodificação), cujo resultado final será seu posicionamento no mundo como leitor e a possibilidade de modificações ou a criação de novas derivações. Por isso, afirmamos que o leitor re-constrói o significado global do texto. O autor, ao fazer a imagem de seu leitor/enunciário, determina a estratégia discursiva usada e, nesse sentido, este participa como co-produtor do discurso. A esse processo denominamos competência leitora.

Assim, podemos citar Soares (1988, p. 1) para conceituar a leitura como

uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados; o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo?

A partir do conceito acima, podemos entender a enunciação como o “ato produtor do enunciado” em que os interlocutores geram o sentido de toda atividade discursiva que produzem.

2.1.1. O processamento da leitura

Compreender exatamente o que acontece por trás das vistas no momento da leitura tem sido objeto de estudo de muitos linguistas e pesquisadores de outras áreas. O conceito que pretendemos aqui considera que “a leitura é produzida” (ORLANDI, 1988, 180), conforme já afirmamos, e advém de uma interação entre o texto e o leitor para a construção do significado, considerando-se ainda as condições, os modos de relação, de produção de sentidos e de historicidade, que segundo ela, corresponde à

historicidade do texto, mas também historicidade da própria ação da leitura, de sua produção. Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, de sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos se constituem simultaneamente, num processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (relação maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real (ORLANDI, 1988, p. 9-10).

É importante salientar que, de acordo com esse ponto de vista, alteradas as condições de recepção do texto ocorrerão diferenças na re(construção) do significado, uma vez que toda leitura seria resultado de outras leituras e de outros textos, além de outras leituras do mesmo texto. Fica evidente que não há apenas uma leitura prevista para cada texto. Beth Brait (2000, p. 23) apresenta um bom exemplo de como um texto pode ter significações diferentes, de acordo com a situação e o momento em que nos é apresentado: uma placa de trânsito que, encontrada numa avenida informa aos pedestres sua interdição por obras: “LIBERDADE INTERDITADA”. Nesse caso não exigiria dos leitores mais que a função referencial da linguagem para “detectar-lhe” o sentido: a Avenida Liberdade está interditada para obras de melhoria. O leitor dificilmente esperaria encontrar efeitos inesperados de sentidos, pois sua dimensão ideológica é praticamente nula.

Porém, essa mesma placa, fotografada por um poeta e inserida num livro de poemas, passaria a ter outra finalidade e exigiria inferências dispensadas no primeiro caso. Nesse contexto, a palavra *liberdade* ganha outro sentido, atribuído pela função poética da linguagem, e que o leitor proficiente cognitivamente o percebe. Buscando os efeitos do sentido em nossa memória discursiva, significaria assim uma crítica ao discurso ditatorial dos anos do regime Militar no Brasil. A *liberdade interditada* ganha uma dimensão

ideológica que pode ser inferida, considerando-se a mudança sofrida pelo deslocamento do texto. Neste caso, percebemos que se tratam de questões ligadas tanto à produção quanto à recepção do texto.

Xérox – liberdade interdita

Fonte: BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000, p. 23.

Da mesma forma, leituras que fazemos em momentos diferentes de nossas vidas podem ter significados diferentes em função das memórias discursivas invocadas, uma vez que os conhecimentos prévios ativados em cada momento que lemos o texto e os sentidos inferidos estarão fundamentados por nossa experiência de vida e pelas práticas de leituras já realizadas. Bakhtin (1997), ao tratar do discurso polifônico, afirma que o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é construído por esses sentidos. Dessa forma, o acervo polifônico prepara o leitor para interagir com outros textos (p.329-358).

A leitura funciona como uma nova produção do texto, uma vez que o dito e o não dito, de que tratam Ducrot (1984) preenchem os espaços vazios em que se encontram as idéias do autor e as do leitor. Orlandi (1996, p.138) afirma que

ler [...] é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo o texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco.

Portanto, se ler é construir sentidos (ou reconstruir sentidos), a amplitude do ato de ler depende da proficiência do leitor, que aciona dispositivos de leitura e interage com o texto, considerando seu acervo (entendido como todo o conhecimento que o leitor possui), suas inferências e sua visão de mundo.

2.1.2. Os mecanismos da leitura

A compreensão de um texto envolve um processo cognitivo e social, pois envolve uma interação entre leitor e autor para desvendar os segredos do texto. Entendemos por estratégias cognitivas da leitura “aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 50). Tais estratégias são diferentemente aplicadas dependendo do gênero textual em questão.

Nesse processo, o leitor “ativa” conhecimentos prévios fundamentais para a construção do sentido do texto. Segundo Kleiman (1997, p.13), “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”.

Todos esses conhecimentos são postos em jogo durante o ato de ler, porque o leitor tudo faz para que o texto lhe seja coerente. Se a coerência passou a ser vista como um princípio para a interpretação do texto, “tudo o que afeta (auxilia, possibilita ou dificulta, impede) essa interpretação do texto tem a ver com o estabelecimento da coerência” (KOCH & TRAVAGLIA, 1995, p.47). É bom salientar que, quando o leitor não chega à compreensão por meio de um dos mecanismos apresentados, ele ativa outros.

Em primeiro lugar, os elementos da estrutura lingüística fazem parte do conhecimento implícito que nos concebe como falantes nativos, abarcando vários aspectos de uma língua, como pronúncia, léxico, regras. Koch & Travaglia (Op. cit, p.59) propõe uma lista dos fatores de natureza lingüística mais importantes nesse processo como:

anáforas, descrições definidas com o mesmo referente, os conectores interfrásicos, marcas de temporalidade e de sucessão (tempos verbais), aspectos lexicais (elipses, sinónimas, signos do mesmo campo lexical), elementos de subordinação e coordenação, pressuposições, tematização, entre outros.

Podemos dizer que o conhecimento lingüístico é de fundamental importância, pois a significação pode ser comprometida quando, por exemplo, o leitor desconhece algum elemento do texto, como sintagmas em línguas estrangeiras ou desconhece alguma palavra importante do texto. Se desconhecemos um termo, como por exemplo *efeméride*, não poderemos entender o que pretende Marcelo Rubens Paiva em sua crônica publicada em O Estado de S. Paulo, de 2 de agosto de 2006, cujo título era “Efeméride: hora do balanço” ou o valor decisivo de um “mas” num poema de Adélia Prado (“*Solar*”) em que o conector é a palavra chave.

O conhecimento textual faz parte do conhecimento prévio. Ele engloba o conjunto de noções e conceitos do texto, ou seja, o conhecimento sobre os diversos tipos de textos e formas discursivas. Isso equivale a dizer que o leitor, ao se predispor a ler um texto, já traz expectativas em relação ao que vai ler. Assim, ao ler uma notícia em um jornal já se espera que seja informativo, ou que um artigo de opinião seja argumentativo. A noção de gêneros textuais é de extrema importância, pois o leitor tem expectativas diferentes diante de diferentes tipos de textos. O objetivo da leitura é outro: o leitor distingue cognitivamente os elementos constitutivos de uma bula e de uma receita, por exemplo, ou mesmo de uma carta pessoal de uma carta argumentativa. Por isso, é importante a exposição a todo tipo de texto, pois “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 1997, p. 20). É por meio de estratégias que abarquem tais habilidades que a escola, consideravelmente, formará leitores competentes e, por sua vez, escritores também, uma vez que as habilidades adquiridas poderão ser aplicadas a seu discurso.

Também, no ato de leitura, o conhecimento de mundo (dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória) se faz importante para o estabelecimento do sentido, porque envolve o conhecimento estruturado através de esquemas na memória do

leitor e que será ativado, pois buscamos em nosso repositório de conhecimentos as informações relevantes para o assunto, ativados por elementos formais explícitos no texto.

Segundo Koch & Travaglia (1995, p.60-61), o conhecimento de mundo envolve: a construção de um mundo textual (que exige similaridades no mundo textual do emissor e do receptor), mediado pelos conhecimentos ativados a partir do texto e o acervo do leitor, considerando-se os diferentes gêneros e as peculiaridades de produção e recepção; o relacionamento de elementos do texto (frases e partes do texto) por meio de inferências; o estabelecimento da continuidade de sentido; a construção da macroestrutura, relacionada ao tema do texto, para estabelecimento da coerência global.

O conhecimento de mundo se organiza em nossa memória em blocos, através dos modelos cognitivos globais, interligados em nossa memória. Seriam eles os *frames* (conhecimento padronizado e de senso comum), os *esquemas* (seqüência temporal ordenada), os *planos* (acontecimentos e estados que conduzem a uma meta pretendida-saber o que pretende o planejador), os *scripts* (papéis e ações – estereótipos - esperados dos participantes do texto) e os *cenários* (ambientes e situações). Nota-se, portanto que “é preciso que o leitor/alocutário desenvolva habilidades que lhe permitam detectar as marcas que levarão às intenções do texto” (FÁVERO, 1988, p.75).

Esse conhecimento deve ser partilhado entre leitor e autor, pois para boa uma boa interlocução, é preciso que uma parcela dos conhecimentos armazenados na memória sejam comuns. Quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto. O leitor será, então, capaz de fazer as inferências necessárias para suprir lacunas deixadas por uma informação não explícita na superfície textual.

Nesse sentido, fazer inferências é um processo inconsciente do leitor proficiente motivado por seu conhecimento de mundo para resolver um problema de continuidade de sentido. Entende-se por inferência “aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1995, p.70).

À primeira vista, a leitura de um texto permitiria muitas inferências, porém alguns meios as limitariam: o co-texto (contexto lingüístico) e o contexto de situação. Os textos que apresentam ambigüidade e polissemia são exemplos dos que permitem muitas

inferências, como textos de humor, propagandas e textos literários. Fica evidente nesses casos que o produtor do texto não coaduna com a hipótese de limitar as inferências do texto.

Segundo Kleiman (1997, p.26), o leitor se lembra, após a leitura, mais das inferências que fez durante a leitura, e não se lembra do que o texto dizia literalmente. O processo inferencial seria guiado por vários princípios cognitivos que regulam os comportamentos automáticos, inconscientes, do leitor na procura de ligações no texto, a saber:

I. *Princípio de economia ou parcimônia*: durante a leitura, a construção de sentido se dá pela redução ao mínimo do número de personagens, objetos, processos e eventos, como em “lavar roupa” ou “ trabalho burocrático”. Tal princípio determina *regras de recorrência* (por meio das quais a redução ao mínimo de elementos do texto seria marcada por repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos e de frases definidas) e regras de *continuidade temática*, por meio da qual o leitor interpreta a seqüência do texto em relação ao mesmo tema como formadora de uma unidade semântica.

II. *Princípio de canonicidade*: as expectativas do leitor em relação à ordem natural das coisas deveriam se refletir na ordem dos elementos formais do texto, como a ordem canônica de uma narrativa em que os eventos deveriam obedecer a uma seqüência natural. Este princípio está conjugado a *regras de linearidade (máxima de antecendência)* em que os referentes permitem estabelecer a coerência com seus antecedentes e, se não houver a ordem linear, a recuperação do sentido se torna mais complexa. Assim, funciona também a regra de *distância mínima*, em que um referente (pronome, dêitico) é interpretado normalmente em relação ao seu antecedente mais próximo.

III. *Princípio de relevância*: a coerência se estabeleceria por um hipertópico discursivo quando o leitor se depara com informações conflitantes para a construção do sentido. Assim, caberia ao leitor decidir se um pronome seria co-referencial de um sintagma nominal por este pertencer ao tópico do texto e não por estar mais próximo de outro.

IV. *Regra de não-contradição*: um trecho vai ser tomado como coeso e coerente pelo leitor quando, de acordo com seu conhecimento de mundo, ele lhe pareça satisfatório, sem que suscite um conflito ou contradição na recuperação do sentido. É o que pode ocorrer com os pronomes possessivos seu/sua, quando em um caso de coerência local podem tornar a frase inconsistente.

Assim, percebemos que a leitura envolve uma interação entre os diversos níveis do conhecimento. No ato da leitura, a reconstrução do sentido se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas do leitor quanto a partir de elementos formais do texto que vão sendo percebidos e por ele recuperados (KLEIMAN, 1997, p. 55).

2.2. *Auctoris e lectoris* - protagonistas do sentido

Umberto Eco (2001, p. 9) afirma que muito se defendeu o papel ativo do leitor e que houve até certo exagero em relação aos direitos dos leitores à interpretação dos textos, em que “parecem dar licença ao leitor de produzir um fluxo ilimitado e incontrolável de leituras”. Criou-se assim a noção de que toda interpretação pode ser aceita, até mesmo algumas absurdas. Ele, porém, leva o enfoque da interpretação para o texto. Afirma que entre a intenção original do autor (*intentio auctoris*) e a intenção do intérprete (*intentio lectoris*) existe a intenção do texto (*intentio operis*). Para ele, a intenção pré-textual do autor – o propósito que pode ter levado à tentativa de escrever uma obra particular – não pode ser considerada como a “pedra de toque” para estabelecer os significados do texto (2001, p.11). Ainda assim, não nega que o autor pode ter a permissão de aceitar ou rejeitar as interpretações que se fazem de seus textos, a partir do que ele pretendia dizer.

Não podemos ainda negar que cabe ao autor auxiliar o leitor por meio de estratégias discursivas mais propícias. Por exemplo, nos textos argumentativos, os recursos lingüísticos utilizados servem de base para argumentação e de suporte à intenção do argumentador, como no uso de operadores argumentativos, as conjunções, por exemplo, que são importante sinalizador textual para o leitor. É indiscutível que quanto melhor elaborado for

o texto, quanto mais o escritor puder atingir os padrões socioculturais e cognitivos do leitor, mais convincentes poderão ser os argumentos e, conseqüentemente, mais eficaz poderá ser a argumentação.

Assim, parece haver um acordo de cooperação entre um escritor ideal, que procura ser claro e relevante, e um leitor que busca nas marcas lingüísticas compreender as intenções do autor, considerando a organização textual sobre a qual faz previsões, relacionando o lido ao que está por vir.

A *intentio auctoris* fica, portanto, manifestada no texto e a *intentio lectoris* só poderá sabê-la ao ler o texto. Para tal, deve-se considerar o contexto - o “conjunto do texto que precede e/ou segue a unidade sintagmática considerada e de que depende sua significação” (FIORIN, 1996, p. 32) - explícito (contexto lingüístico) ou implícito (extralingüístico ou situacional).

Bronckart (1999, p. 320) questiona a teoria que relega a segundo plano o papel do autor no texto. Para ele, o autor é o “agente da ação da linguagem que se concretiza num texto empírico” e “é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo: é, aparentemente, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discurso, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc”. Para ele, o autor é importante porque está na origem do texto. Seguindo uma linha interacionista-social, as representações são sempre interativas, “no sentido de integrar as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las” (p. 321).

Não podemos negar que o leitor, após se apropriar do texto, num momento inicial, por meio de seleções de informações textuais importantes para a construção do sentido, num momento posterior, num certo distanciamento do texto-objeto, toma consciência da existência do autor distante que lhe diz algo.

Eco (2001, p. 46) afirma que o leitor deve buscar *o não-dito* que as palavras escondem e que “a glória do leitor é descobrir que os textos podem dizer tudo, exceto o que seu autor queria que dissessem”. O autor, ao processar o texto, sabe que será interpretado não segundo suas intenções, mas segundo as de seus leitores.

Podemos pensar em autor e leitor modelos? O autor-modelo seria caracterizado por meio de estratégias textuais que revelam sua intenção lingüística. Então, o leitor não especula sobre as intenções do autor, mas sobre as intenções do texto, uma vez que a *intentio operis* ataca o texto com o intertexto – confirmada no próprio texto - e o contexto. Por isso, Eco (1990, p.11-12) fala em leitura semântica – do leitor ingênuo, para quem o sentido está no próprio texto – e leitura crítica – “aquela por meio da qual procuramos explicar por que razões estruturais (apenas tipológicas) pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas”.

Já, o sujeito-leitor é co-autor do texto lido, num processo de constante construção de sentidos. O autor-modelo idealiza um leitor-modelo durante a composição textual - o leitor-empírico (real), cuja imagem é prevista pelo autor. Cabe ao leitor desvendar tudo o que pode ser lido no texto. Para Van Dijk (2002), o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto – como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto – como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos.

O leitor vai perceber as possibilidades de leitura – dentre as múltiplas que o texto permite – a partir de sua situação histórica, ou seja, a gama de sua vivência e do momento da leitura.

Assim, podemos criar a “imagem do bom leitor”, traçada por Coste (2002, p.19), para quem um leitor acabado é alguém que perceberia os blocos de lances gráficos mais importantes (olhar sacádico), que estabeleceria correspondências diretas entre significantes gráficos e sentidos, que teria um poder de previsão morfossintática, semântica, lexical e de retórica do que poderia seguir no texto, que usaria estratégias para melhor apreensão das informações, que poderia construir hipóteses e confirmá-las através de uma “varredura” do texto e que faria uma “superleitura” ao se utilizar dos diversos modos de leitura do texto de acordo com suas intenções . O bom leitor é, em última instância, ativo e criativo.

Podemos emprestar mais poeticamente as palavras de Perissé (2001, p. 29), para quem o leitor criativo “é capaz de, mais do que decifrar, compreender a fundo e com amplidão o que está acontecendo” e “estabelece um vínculo com o texto, um diálogo, em que ponha em jogo toda a sua capacidade intelectual, imaginativa, fundando um âmbito

novo, uma atmosfera iluminada em que tanto o leitor como o texto encontram sua verdade” (p.41).

Em síntese, não podemos negar que a intenção do autor do texto - querer dizer algo - e do leitor - querer saber o que foi dito - estão ligadas e que o autor prevê um leitor virtual que vai determinado no texto. O leitor, por sua vez reconstrói o sentido do texto a partir do que está no texto, por isso não se pode dizer que sua interpretação seja fiel à *intentio auctoris*. Mas também não se pode afirmar que há um espaço vazio no texto, uma vez que todo discurso venha carregado de ideologias implícitas. Ricouer (1976, p. 25) afirma que “o sentido da enunciação aponta para o significado do locutor graças à auto-referência do discurso a si mesmo enquanto acontecimento” e que “o que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando escreveu” (p. 41).

O mais coerente é considerar que o texto, objeto da leitura, seja o espaço de interação, e nesse processo deve ser considerado o contexto da produção discursiva.

2.3. Revisitando a noção de texto

Convivemos diariamente com uma infinidade de textos, sejam eles literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, epistolares, humorísticos ou publicitários (KAUFFMAN & RODRÍGUEZ, 1995, p. 13), mesmo que pouco saibamos sobre suas propriedades definidoras.

O certo é que, intuitivamente, comportamo-nos diferentemente diante de tipos diversos de textos, como bulas, catálogos, romances, poesias, jornais entre outros, porém é difícil explicar o que torna uma seqüência de palavras um texto.

Para expandir as diversas conceituações encontradas na literatura, serão retomados conceitos já apresentados em Bertí (2001), em cuja dissertação de mestrado tratou-se do mesmo tema em um capítulo, a partir dos postulados da lingüística textual.

Marcuschi afirma que intuitivamente todos sabemos dizer o que é um texto, porém “não saberíamos definir intuitivamente o que é que faz de uma seqüência lingüística um texto” (1983, p. 34). Propõe assim que se opte por dois critérios básicos: um partindo de

critérios internos ao texto, imanente ao sistema lingüístico, que toma o texto como uma seqüência linear e coerente de sentenças (nível da co-textualidade); o outro, partindo de critérios temáticos e transcendentais ao sistema, que tomam o texto como unidade comunicativa e apresenta elementos éticos, ou seja, que se definem no nível da contextualidade (título, autor, data, local), abrangendo aspectos relacionados à sua produção, constituição e recepção (*Op. cit.*, 1983, p. 4).

Nesse sentido, podemos tomar o conceito de Halliday & Hasan (1976, p.1-2) para quem “um texto é uma unidade em uso”, não sendo apenas uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não pode simplesmente ser definido apenas por sua extensão. O texto seria, portanto, uma unidade semântica, relacionada ao sentido que une as partes de uma sentença. A essa relação semântica podemos chamar de *textura, ou relação semântica de coesão*.

Podemos também nos pautar pela definição encontrada em Guimarães (1995, p.15) para quem o sujeito/falante é dotado de competência textual para interpretar um número infinito de discursos (ou textos) diferentes. Para ela, os referentes textuais são importantes mecanismos do contexto lingüístico usados “na sistemática da articulação do texto”. (*Op. cit.*, p.15)

Segundo essa autora, os elementos responsáveis pela significação do texto são os elementos temáticos, que estabelecem uma rede de relações, sejam elas relações lógicas, que garantem a progressão do texto, ou relações de redundância, que fazem com que o tema seja constantemente repetido, permitindo sua fixação. Dessa forma, “os mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático, permitem um jogo regrado de retomadas a partir do qual se fixa um fio textual condutor” (*Op. cit.*, p. 24).

Portanto, o leitor ao procurar “compreender” o texto, significativamente, reconstrói seu sentido enquanto produção global. Para Ricoeur (1976), “o sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo oculto, mas algo descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto. A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a sua situação. Procura apreender as posições de mundo

descortinadas pela referência do texto. Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que ele fala” (p.99).

Nesse sentido, as pistas lingüísticas locais são extremamente importantes para a construção de uma estrutura textual, e assim torná-lo num todo coerente. Para isso, a construção do significado depende da relação desses elementos locais com a macroestrutura (assunto) e com a superestrutura do texto.

A produção do texto hoje é concebida como uma atividade interacional de sujeito sociais, tendo em vista determinados fins. Conforme Koch (1997, p. 7), “as teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, visa construir o texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais”. Então, percebemos que a produção dos sentidos do texto depende de uma série de atividades cognitivo-discursivas, que terão suas marcas na materialidade lingüística

A definição de texto pode ser ilustrada com a metáfora do *iceberg*, pois, “como este, possui uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente” (KOCH, 1997, p. 25). Para se chegar ao sentido, os interactantes devem seguir um conjunto de *pistas*, “representadas por elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades de cada língua” (*Op. cit.*, 26), aos quais denominamos mecanismos de coesão textual.

Assim, o texto passa a ser resultado da atuação social dos indivíduos que, se utilizam de um *jogo de linguagem* para alcançar um fim social, de acordo com as condições socioculturais em que a atividade de produção se realiza.

Se podemos considerar o texto como um conjunto de pistas (*Op. cit.*, p. 26), estamos pensando nos diversos elementos lingüísticos que o estruturam e que estão à disposição dos interlocutores e que devem ser processados no ato cognitivo de construção. Trata-se de um conjunto de estratégias que fundamentam a construção do sentido do texto.

A construção do texto, por se tratar de um processo cognitivo, envolve três grandes sistemas de conhecimento: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional (KOCH, 1997, p. 28).

O primeiro deles, *o conhecimento lingüístico*, envolve a organização superficial do texto, através dos mecanismos de coesão e seleção lexical. O *conhecimento enciclopédico* diz respeito ao conhecimento de mundo armazenado na memória de cada indivíduo, adquirido através das experiências de vida. Por último, o *conhecimento interacional* (ou *sócio-interacional*), diz respeito aos objetivos de quem produz o texto, ao uso de normas de comunicação, como os postulados de Grice, à adequação de tipos e gêneros de texto para assegurar sua compreensão e aceitação.

Esses diversos sistemas de conhecimento são mobilizados mediante o uso de estratégias de processamento textual, que são divididas em *estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais*.

As *estratégias cognitivas* consistem no uso do conhecimento, como as inferências, que buscam no contexto situacional informações não explicitadas no texto. As *estratégias sociointeracionais* dizem respeito à interação verbal (manifesta-se na fala). Por último, as *estratégias textuais* envolvem procedimentos diversos, como a organização de informações, de formulação, de referenciação e de balanceamento entre o explícito e o implícito (KOCH, 1997, p. 28-34). Estas últimas, (as *estratégias de balanceamento do explícito/implícito*) referem-se à necessidade do produtor do texto de *balancear* as informações totalmente explícitas e aquelas que ficarão implícitas, e que obrigarão o interlocutor a recorrer a estratégias de inferenciação.

Assim, um bom produtor de texto faz uso das estratégias e conhecimentos acima descritos, deixando pistas que possam ser desvendadas no ato de leitura, em busca da construção do sentido textual, o que vem a confirmar a re-construção do sentido no processo de interação autor-texto-leitor.

Os mecanismos mais importantes para garantir a textualidade são a coesão e coerência. Entendemos por coesão o modo como os componentes do universo textual estão interligados entre si, na superfície do texto. Já, a coerência caracteriza-se como o nível de

conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente.

Por sua vez, a coerência diz respeito “ao modo com os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2002, p.17). Ela se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores que afetam a interpretação do texto e relacionam-se com outros. Assim, o conhecimento de mundo será importante para a construção do mundo textual, e estará adequado aos modelos de mundo do produtor e receptor do texto, a partir das *inferências* que o interpretador faz ou pode fazer.

Para Fulgêncio e Liberato, é a capacidade que o leitor tem de fazer inferência que permite ao escritor não colocar no texto toda a informação necessária à sua compreensão (1992, p.27-32). Por isso, o problema de compreensão pode ser considerado como um problema de “re-criar” o que foi deixado de lado pelo produtor do texto.

Para concluir, propomos um esquema-síntese dos tópicos apresentados neste capítulo:

LEITURA – LEITOR PROFICIENTE – “POR TRÁS DOS OLHOS”

Conhecimentos Prévios

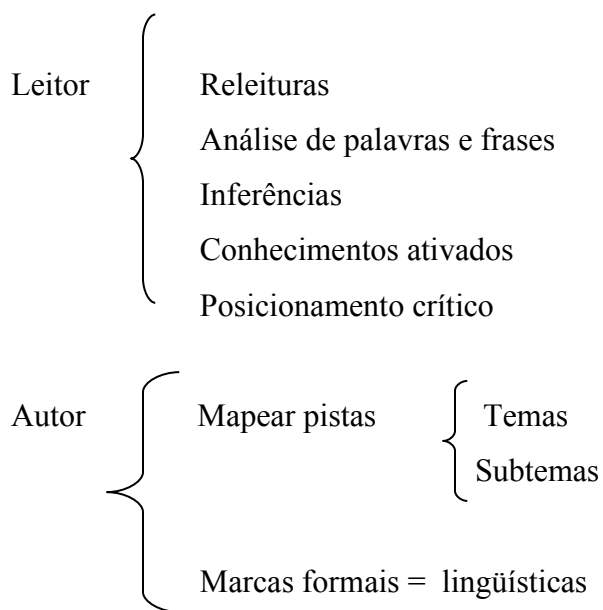
- CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO – coesão/seleção lexical

- . Gramatical
- . Semântico
- . Textual
- . Pragmático

- . Discursivo
- CONHECIMENTO TEXTUAL - gênero e tipologia
 - CONHECIMENTO DE MUNDO
 - Conhecimento enciclopédico – ativado
 - Conhecimento partilhado
 - Frames
 - Inferências

INTERAÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS

Interação leitor e Autor = co-produtores do sentido (responsabilidades mútuas)



2.3.1. Estratégias de processamento textual

Durante o processo de produção do texto estão em jogo diversos conhecimentos ativados pelos interlocutores para a construção de seu sentido, fundamentados na prática sociocultural de cada um. Tais conhecimentos ligados ao processamento sociocognitivo do texto dependem de estratégias que envolvem o conhecimento lingüístico, o enciclopédico e o interacional.

Por conhecimento lingüístico entendemos aquele que envolve o conhecimento gramatical e o lexical, por meio dos quais um falante pode entender qualquer texto por fazer parte de seu sistema lingüístico. Envolve, dessa maneira, o *fatiamento* dos constituintes da frase e do texto responsáveis pela compreensão. Nele também estão englobados os meios coesivos da superfície textual e a seleção lexical adequada ao tema do texto.

São os “recursos languageiros” - de que trata Mondada e descritos por Koch (2005) - os mais importantes para a re-construção do sentido do texto, pois as pistas que o autor vai deixando para que sejam desvendadas pelo leitor são elementos lexicais, de natureza semântica, que compõem o discurso e servirão de base para as relações pertinentes estabelecidas pelo leitor por meio de inferências e, dessa forma, construir gradativamente o percurso de sentido que o texto permite. Mondada (2005, p. 12) afirma que

a análise dos recursos formais mobilizados nas atividades referenciais depende largamente das opções esboçadas: as escolhas formais podem ser concebidas como reflexos das propriedades do referente, ou, então, como manifestação de estados mentais; ou, ainda, como a exploração de recursos para o estabelecimento de um acordo subjetivo ou de um alinhamento, tornando, assim, pertinente, visível e presente um referente que é tratado não como um objeto do mundo, mas como um objeto-de-discurso

Dessa forma, a coerência vai se estabelecendo por meio de um processo cognitivo que se processa a partir do plano semântico do texto, que permite a seus usuários por meio de relações extratextuais ou por correferências textuais com o aproveitamento dos conhecimentos armazenados na memória e que serão ativados no momento da leitura, considerando-se o processo de interação e o contexto.

Van Dijk (2002, p. 16) parte do pressuposto de que existem modelos cognitivos de processamento do discurso, ou seja, processos estratégicos nos quais “uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações externas e

internas, com o objetivo de interpretar (entender) o discurso” . Tais modelos representam o conjunto de conhecimentos socioculturais adquiridos por nossa experiência em sociedade que são armazenados em nossa memória episódica (experiencial) e, posteriormente, estarão em nossa memória semântica (conhecimento geral)– o nosso “tesouro” mental .

Durante o processamento textual as informações vão se processando *on-line*, ou seja, os interactantes, com o objetivo de confirmar suas hipóteses acerca da interpretação que estão realizando, fazem-no por meio de inferências que vão se construindo desde o início, em partes pequenas e , aos poucos, vão reconstruindo os “elos faltantes” entre o que está explícito e o implícito, mesmo que aproveitem apenas um aparte da informação para realizar a interpretação (VAN DIJK, 2002, p. 15).

Assim, durante o processamento textual – na produção ou na compreensão - são usadas estratégias cognitivas como se fossem um cálculo mental no qual os interlocutores realizam hipóteses operacionais sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro (KOCH, 2002, p. 51). Tais estratégias operam sobre elementos lingüísticos do texto, por meio dos quais – e somente por meio deles – pode-se depreender o sentido. É por meio de uma atividade sócio-cognitiva discursiva que se depreende o sentido, uma vez que os referentes são construídos pela prática social e, por meio do conhecimento compartilhado, são interpretados em função das condições socioculturais e do processamento lingüístico-discursivo.

2.3.2. Mecanismos argumentativos

Faz-se importante neste ponto destacar aspectos do texto argumentativo, uma vez que é o tipo mais exigido pela escola, principalmente no Ensino Médio. Citelli (1994, p. 49) afirma que os textos são o resultado de relações interdiscursivas, intertextuais e intratextuais. Para ele,

ler e escrever não é, portanto, apenas uma questão de domínio do sistema da língua, mas de participação no processo dialógico, interlocutivo, que

permite a recuperação, atualização e realização de textos marcados pelas variadas experiências culturais que nos circundam.” (Op. cit., p. 49)

As relações interdiscursivas dizem respeito à materialização do discurso pelo texto, ou seja, o que se pretende dizer é materializado em nossas manifestações orais ou escritas. Afirma Citelli (idem, p. 24) que “a existência do discurso dissertativo/argumentativo envolve tanto a constituição articulada de sentidos como a realização eficiente dos objetivos de convencimento. E tal processo ocorre porque é sustentado pelos mecanismos da coerência”.

Por sua vez, as relações intertextuais fazem referência à apropriação de outros textos para compor um novo texto. A elaboração de um texto dissertativo a partir da leitura de outros textos permite que na argumentação sejam recuperados elementos interdiscursivos e intertextuais.

As relações intratextuais (ou autotextuais) dizem respeito à recuperação de passagens de outros textos do mesmo autor. Afirma Citelli (Op. cit., p. 56) que “quanto maior for o diálogo mantido com outros discursos, mais aptos estaremos tanto para a compreensão dos argumentos alheios como para a produção dos nossos próprios”.

A produção do texto dissertativo-argumentativo exige também quatro grandes operações para a constituição do ponto de vista adotado no texto: posto/pressuposto, inferência e subentendido. A relação entre o posto e o pressuposto diz respeito à explicitude ou não de um enunciado. O pressuposto, por não estar explícito, “funciona como referência e orientação para o que será desenvolvido e formulado no posto” (Op. cit., p. 60).

A inferência e o subentendido dizem respeito ao trabalho do leitor de completar as lacunas, os não-ditos, ou seja, completar os sentidos do texto por meio da vivência interdiscursiva e intertextual. As inferências permitem criar relações lógicas entre os segmentos das frases e dos textos, que, por sua vez, vão permitir a progressão das idéias em um texto. O subentendido, por sua vez, é “aquilo que, não tendo sido expresso, está contido, insinuado, sugerido no texto” (CITELLI, 1994, p. 64).

Ainda, podem ser elencados alguns tópicos de argumentação usados para a constituição do poder de convencimento e persuasão do texto. Entre eles estão: algumas figuras de linguagem como metáforas (sentido figurado) e metonímias (relações parte/todo);

o uso argumentativo da gramática, por meio de elementos de coesão seqüencial (conectivos), frases intercaladas para produzir novos sentidos, uso de pronomes relativos, expressões adverbiais entre outros; a escolha lexical - palavras, locuções e formas verbais - permite combinar o plano estilístico e ideológico para criar o discurso persuasivo; as expressões de valor fixo - aquelas de grande aceitabilidade social - como as fórmulas lingüísticas consagradas como “ordem e progresso”, “mãe só tem uma”, “eu não desisto nunca” entre outras; a ironia - a construção de um argumento por meio de recursos irônicos ou gozação com o intuito de desvalorizar uma idéia alheia; as citações diretas ou indiretas que podem reforçar um argumento que se pretende construir; os argumentos de autoridade se pautam na idéia de que o discurso de uma pessoa que seja bem aceita no meio social pode corroborar para o maior poder de persuasão do texto; por fim, a alusão, que significa “fazer referência sem designar, necessariamente, de forma clara o significado” e “por este processo, o leitor/ouvinte absorve, por meio de pequenos índices, valores, idéias ou conceitos” (CITELLI, 1994, p. 74).

Por esta exposição dos mecanismos mais usados nos textos argumentativo-dissertativos, fica claro que a produção de textos envolve um lugar histórico, baseada no diálogo com as instâncias sociais e culturais das quais extraímos elementos para sustentar nosso ponto de vista.

2.4. A referência

Dentre os tipos de coesão (referencial e seqüencial), para a natureza deste trabalho, a referenciação é de extrema importância. Referência é um objeto de discurso. Para Marcuschi, é a “designação, representação ou mesmo sugestão de entidades numa situação discursiva referencial. [...] Ela tanto pode ser uma designação extensional como uma simples relação de elementos gerados num contexto discursivo” (1998, p. 6).

A referenciação é a reelaboração do real captada pelo cérebro e transmitida no discurso de forma subjetiva, obedecendo a restrições históricas, culturais, sociais e decorrentes do uso da língua.

Usando uma metáfora de Mondada (2005), analisar o processo de referenciação em um texto é como “uma cirurgia laparoscópica”, na qual se insere uma câmera endoscópica no corpo do paciente para se proceder a “uma viagem ao interior do espaço corporal” para revelar detalhes anatômicos. Em outras palavras, os mecanismos de referenciação em um texto são importantes para desvendar o processo de construção textual e as etapas seguidas deixam implícitas as orientações de sentido que, numa relação de interatividade, serão cognitivamente “desvendadas” por seu interlocutor.

Sem dúvida, o processo de referenciação é uma das principais estratégias de processamento textual. Hoje seu conceito ultrapassa os limites lingüísticos e caracteriza-se como “um fenômeno que concerne simultaneamente à cognição e aos usos da linguagem em contexto e em sociedade” (MONDADA, 2005). O uso do mecanismo da referência “constitui um primeiro grau de abstração, pois o interlocutor relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive” (FÁVERO, 1988, p. 18). Um item referencial, se tomado isoladamente, como *ele*, será totalmente destituído de significado, se não houver a busca de informação em outra parte do texto ou mesmo do contexto. Isso equivale a dizer que a construção de seu sentido vai se ancorando em elementos referenciais ao longo do texto e que, para torná-lo coerente, são recuperados pelo leitor/ouvinte por meio de remissões a um ou a outros elementos do discurso, caracterizando-se assim a constituição do sentido como um processo interacional.

Se considerarmos que o autor do texto faz uso de elementos lingüísticos – recursos formais – para deixar pistas que serão decisivas na reconstrução do sentido pelo interlocutor, certamente tais pistas não terão escolha aleatória, mas aquelas que carregam propriedades referenciais estratégicas para que no processo cognitivo da referenciação as remissões sejam satisfatoriamente encadeadas. Trata-se, na verdade, de um acordo subjetivo para dar significação dentro de um contexto, conforme Mondada (2005, p. 12) anteriormente citado.

Dessa forma, fica evidente que um elemento lingüístico do texto não tem necessariamente seu referente no próprio texto. Por meio de conhecimentos compartilhados, autor e leitor buscam no contexto amplamente determinado pelo conhecimento de mundo subjacente às devidas relações de sentido. Por isso, muitas vezes tais relações são factuais e

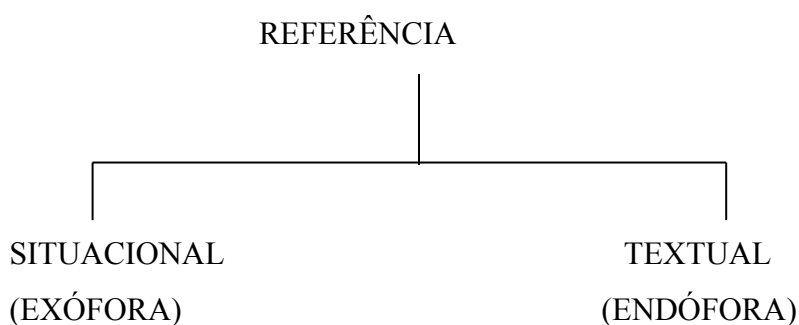
somente no processo interativo pode-se distinguir o que é uma referência intra ou extradiscursiva.

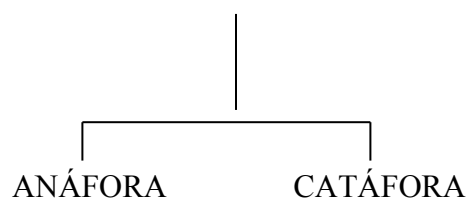
Para Halliday & Hasan os elementos de coesão chamados de referentes não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas recuperam outros elementos necessários à sua interpretação. A referência então seria uma relação semântica e não apenas gramatical (1976, p. 31).

Convém distinguir, conforme Marcuschi (1998), o que é referenciação, retomada e remissão. Pela primeira, a referenciação, entendemos “uma atividade realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo”. A retomada seria “uma atividade de continuidade de um núcleo, seja numa relação de identidade ou não”. Já, a remissão caracteriza-se como “a atividade de processamento inicial na co(n)textualidade”. Conseqüentemente, retomada implica referenciação e remissão, enquanto remissão implica referenciação e não necessariamente retomada. Por este ponto de vista, conclui-se que a continuidade referencial não implica referentes sempre estáveis nem identidade.

Para tratar dos mecanismos referenciais usarei um capítulo de minha dissertação de mestrado, sobre os mecanismos referenciais usados por alunos de Ensino Médio e Fundamental. Portanto, conceitos e exemplos constantes nesta seção são os mesmos da referida dissertação, uma vez que o assunto em questão é o mesmo e a caracterização e os autores que nos interessam também.

Segundo Koch, “a reativação de referentes no texto é realizada através de estratégias de referenciação anafórica, formando-se, desta maneira, cadeias coesivas mais ou menos longas” (1997, p. 33). Assim, para melhor caracterizar os tipos de referenciação, podemos citar o esquema usado por Halliday & Hasan (1976, p. 33)





Halliday & Hasan (1976, p. 31-33) propõem dois termos para classificar os elementos de referência: exofórica e endofórica. A referência exofórica é situacional, ou seja, a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, como no uso da forma “você” para fazer referência a um leitor virtual. Esta técnica é muito usada em redações de alunos de Ensino Fundamental, e caracteriza-se como um recurso expressivo importante uma vez que se escreve para que alguém leia. O possível leitor, nesse caso, não é identificado no co-texto. Já na referência endofórica, o referente está no próprio texto e constitui importante recurso lingüístico para garantir sua progressão temática. É o caso de pronomes pessoais, como “ele” ou outros termos lexicais, como os sinônimos e as expressões nominais definidas entre outros.

A chamada referência endofórica pode fazer remissão a um item coesivo que a precede ou a um item que a segue. No primeiro caso, temos uma anáfora; como em “*Meu filho não está indo bem na escola. Eles dizem que ele é muito desatento e quase nunca faz as tarefas de casa*”, em que os dois pronomes pessoais possuem um referente co-textual explícito, a saber, *eles* nos remete à *escola*, por meio do qual se infere “os professores da escola” e *ele* faz remissão a *meu filho*. No segundo caso, temos uma catáfora, como na frase “*Quero dizer-lhe uma coisa: vá embora*”, em que a sentença apresentada após dois pontos remete-nos ao nome genérico *coisa*. Segundo Koch (2002), mesmo que não haja um referente explícito no co-texto “isso faz com que os interlocutores facilmente se entendam e saibam sobre o que se está falando e a quem estão se referindo em cada caso [...]” pois “operamos como processos cognitivos e discursivos, sendo o discurso o espaço de onde extraímos o conteúdo inferido” (p. 86).

Ainda, de acordo com o modelo proposto por Halliday & Hasan, há vários tipos de referência, como a pessoal, a demonstrativa e a comparativa. A pessoal, segundo eles, faz uso de pronomes pessoais e possessivos e o seu sentido é obtido por sua função gramatical,

seja como nome ou modificador. Se considerarmos frases como “*João e Pedro são artistas. Eles trabalham no circo*”, teremos um caso de referência pessoal; já em “*João bateu meu carro*”, o possessivo faz referência ao possuidor (1976, p. 37).

A referência demonstrativa é aquela em que se obtém o sentido numa escala de proximidade, dadas por determinantes (pronomes demonstrativos, artigos definidos) ou advérbios, como *aqui, lá, cá*, como no célebre poema romântico “*Minha terra tem palmeiras, / onde canta o sabiá/ as aves que aqui gorjeiam, / não gorjeiam como lá*”, em que os locativos fazem referência ao exílio e à pátria, respectivamente.

Por último, a referência comparativa é identificada pelo uso de similaridades e identidades, como os adjetivos *o mesmo, idêntico, igual, similar* ou advérbios *similarmente, identicamente* etc, ou de termos comparativos, como *mais que, menos que, tão como*, que funcionam como adjetivos ou quantificadores: em “*É um exercício igual ao de ontem*” ou “*É um exercício diferente do de ontem*” ocorre a referência comparativa endofórica; em “*Por que você está decepcionada? Esperava algo de diferente?*” temos a referência comparativa exofórica por remeter a uma situação não explícita no texto.

2.4.1. A noção de progressão referencial

Segundo Koch, a coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” formando uma cadeia coesiva capaz de dar progressão ao texto (KOCH, 1989, p. 30). Identificamos, assim, uma forma referencial (o primeiro) e um elemento de referência – ou referente (o segundo). Lembra-nos que “o referente, designado por um sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se desenvolve”, o que equivale dizer que o referente vai se re-construindo textualmente (Op. cit., p. 33).

É bom salientar que a progressão de um texto não se processa por uma continuidade linear, mas que há uma oscilação para frente ou em retrocesso, não só ancorando-se no que já foi dito (por meio de anáforas), mas também no que será dito (elementos catafóricos) e também naquilo é possível ser inferido.

Para Koch (1989), as formas referenciais podem ser remissivas referenciais ou não referenciais (designadas por FÁVERO, 1988, p.19, por *substituição*), adotando os conceitos de formas presas e formas livres: as *formas presas* são aquelas que vêm relacionadas a um nome com o qual concordam e exercem a função de artigo; as *formas livres* são aquelas usadas para fazer remissão aos constituintes do universo textual, como os pronomes.

Funcionam, então, como formas remissivas não-referenciais presas os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos e numerais cardinais e ordinais. Por sua vez, as formas remissivas não-referenciais livres são os pronomes pessoais de terceira pessoa (*ele, ela, eles, elas*), a mais simples forma de referenciação na fala ou escrita do Brasil, além dos pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos), numerais, advérbios pronominais (*lá, aí, ali, cá, aqui, onde*), expressões adverbiais (*acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo* etc) e formas verbais, como *fizeram o mesmo, faça isso, faça assim* etc.

Ainda, por formas remissivas referenciais são entendidas aquelas que fornecem indicações no nível da referência. Essas, muito mais que outras, interessam a este trabalho. Além do uso de pronomes e elipses, a referência lexical é extremamente importante, como as nominalizações (nomes deverbiais), as expressões sinônimas (ou quase-sinônimas), os nomes genéricos (coisa, pessoa, fato, problemas, negócio etc), os hiperônimos (indicadores de classe), repetição lexical, categorização das instruções de sentido de partes antecedentes do texto (*Imagina-se que existam outros planetas habitados. Essa hipótese...*), ou estratégias em nível metalingüístico (*Falou secamente: “Saia!”. Esta frase marcou-me profundamente.*).

Outra estratégia de progressão referencial importante é o uso de expressões nominais definidas ou indefinidas. Introduzidas por um determinante (definido/indefinido ou um demonstrativo) seguido de um nome têm a função de ir redefinindo o nome a que se refere por meio de atributos selecionados que muitas vezes dependem do conhecimento de mundo do leitor e que precisa ser inferível em um determinado contexto, como no exemplo citado por Koch (1989, p. 45): “*Reagan perdeu a batalha no Congresso. O presidente dos Estados Unidos vem sofrendo sucessivas derrotas políticas*”.

Convém detalhar o conceito das expressões nominais definidas, as quais Koch caracteriza como “as formas lingüísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido seguido de um nome”, que exercem função remissiva (1998, p. 1). Geralmente, operam uma “ativação parcial das instruções de referência contidas no conjunto das instruções dadas pelo elemento de referência que as precede no texto” (KOCH, 1989, p. 45).

Podemos mencionar dois tipos distintos: as descrições definidas e as nominalizações. As primeiras operam uma seleção, dentre as diversas propriedades de um referente, daquelas informações que são relevantes para o interlocutor dentro do contexto. Isso equivale a dizer que há uma escolha dentre as propriedades ou qualidades capazes de caracterizar o referente em função dos propósitos a serem atingidos pelo produtor do texto.

Muitas vezes, a reconstrução do sentido pelo leitor depende de conhecimentos compartilhados e por isso a nova significação deve ser inferida a partir do contexto em que se insere, como em “*Michael Jackson acaba de lançar no mercado novo CD. Acredita-se, contudo, que o famoso cantor não terá o mesmo sucesso de épocas anteriores, pois o desencaminhador de menininhos passa por maus momentos em sua vida privada*”.

Neste exemplo, temos a expressão nominal *Michael Jackson* sendo retomada duas vezes, por uma informação de senso comum e, uma segunda, por uma descrição definida que apresenta uma reavaliação do referente anterior, a partir de crenças, opiniões e atitudes do produtor do texto, auxiliando seu interlocutor na construção do sentido.

A estratégia da referenciação por meio das formas nominais definidas segue as seguintes estratégias: recategorização lexical, que propõe uma rotulação ou reinterpretção anafórica de um elemento (como nos exemplos anteriormente citados), além de uma orientação argumentativa, por meio de expressões como *essa hipótese, esse absurdo*, também pela chamada “denominação reportada”, por meio da polifonia, em que há citação do discurso do outro) e por meio de estratégias metalingüísticas, como *ordem, promessa, conselho, crítica, asserção, proposta, questão, pergunta etc.*

As nominalizações, por sua vez, podem realizar-se por meio de nomes deverbais (substantivos deverbais) ou substantivos predicativos ao lexema utilizado como nome-núcleo de uma construção, como em “*O presidente Fernando Henrique Cardoso criticou*

ontem os que gritam, como se fosse em nome do povo [...] A crítica, feita de improviso num discurso sobre investimentos na área rural, veio...”.

Podemos concluir que as expressões definidas apresentam as seguintes funções básicas: *a cognitiva*, como formas de remissão a elementos anteriores, que permite sua reativação pelo interlocutor, além da *função predicativa*, que leva a uma reinterpretação de uma informação; *a coesiva*, por funcionarem como anafóricos ou catafóricos; a *de organização textual*, que permite a clara mudança de tópico, preservando a continuidade tópica do texto; a *avaliativa*, pois podem resultar em uma (re)avaliação da informação anterior.

Observamos, portanto, que as expressões nominais definidas exercem grande importância para a construção dos sentidos do texto, não só por serem meros referentes, mas por trazerem informações novas pretendidas pelo produtor do texto. Por isso, interessamos enquanto importantes estratégias de referenciação.

2.4.2. A questão da anáfora

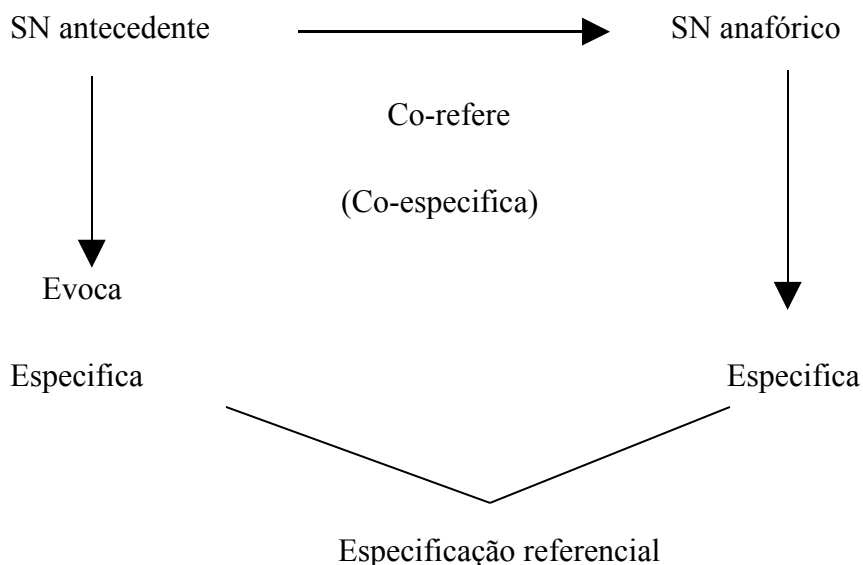
Destacar o papel das anáforas é essencial porque são atividades de referenciação e remissão cuja interpretação se faz indispensável para a compreensão textual, pois vão “costurando” os enunciados, “amarrando” as partes do texto e, não são só importantes na coesão como também na construção da coerência do texto. Ilari (2001, p.56) afirma que a anáfora é o “fenômeno que constitui os textos, garantindo sua coesão. Todo texto seria, nesse sentido, uma espécie de grande tecido anafórico”. Nele, os elementos anafóricos podem ser morfológicos (nominais, pronominais, adverbiais, verbais) ou sintáticos (descrições definidas, sintagmas nominais indefinidos, sintagmas preposicionais).

As anáforas têm importante função no texto, destacando-se a de recuperar conteúdos informacionais pelos quais percorreram as informações co-textuais e introduzir ou reformular, por meio principalmente de descrições definidas, impressões, crenças, julgamentos. Em sentido geral, fornecem pistas que auxiliam na construção de sentido.

Cavalcante (2005, p. 128) discute os limites entre referente e anáfora e afirma que “embora não retomem diretamente o mesmo objeto-de-discurso, e aparentemente introduzam uma entidade nova, remetem a uma ou outra marca co-textual da qual elas se tornam não exatamente novas, mas inferíveis no discurso”.

Em geral, as anáforas podem ser classificadas em três categorias:

a) *Diretas*: quando a retomada se refere ao mesmo objeto de discurso que seu antecedente e ainda ambos os sintagmas apresentam o mesmo nome-núcleo, como em “Eu li um livro ótimo na semana passada. O livro ainda está comigo”. Neste caso, o nome-núcleo é igual ao objeto referido. Marcuschi (2005) apresenta o seguinte esquema para a anáfora direta:



b) *Indireta*: são constituídas por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um termo explícito no texto, como encontramos em Marcuschi (*Op. cit*, p. 53) “Essa história começa com uma família que *vai a uma ilha* passar suas férias. [...] Quando amanheceu eles foram ver como estava *o barco*, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá”. Percebe-se que, embora o nome núcleo seja diferente (o barco), o objeto referido cognitivamente é “uma ilha”.

No caso das anáforas nominais associativas, por meio das pistas é possível estabelecer relações semântico-lexicais em sentido amplo a partir de um modelo cognitivo, como relacionar o item *motorista* a *automóvel* no exemplo “Um automóvel colidiu com um poste ontem à noite e o motorista morreu no local”.

As anáforas indiretas são importantes para o processo de inferenciação. Sem um antecedente literal explícito, não condicionado morfossintaticamente por um SN anterior, pode ser reconstruído por inferência. Segundo Koch (2002), trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que permitem a mobilização de conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores (p. 107)

As inferências geradas por anáforas indiretas, segundo Koch (ibid), a partir do que propõe Schwarz (2000, p.108), seriam de dois tipos: conceitual -ativação de conhecimentos de mundo armazenados na memória de longo termo; e semântico-lexicais - construção de informações dependente de contexto de representações mentais, com vistas à construção do modelo de mundo textual . Nas anáforas indiretas há um termo que funciona como âncora para ativar as informações semânticas na mente do leitor.

Um bom exemplo de anáfora indireta encontramos no poema musicado “A rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes em que, pelas expressões nominais definidas do co-texto “crianças mudas telepáticas”, “meninas cegas inexatas”, “feridas como rosas cálidas”, o título é recategorizado para associar-se à bomba que dizimou Hiroshima. Essas expressões nominais cumprem sua condição inferencial enquanto anáforas indiretas do cenário de destruição provocado pela bomba. Embora o referente não esteja no co-texto, nosso conhecimento de mundo nos permite recuperá-lo. *A rosa*, muitas vezes categorizada como algo bom e belo, é recategorizada pelo contexto do poema. E, para tal, os itens lexicais – expressões nominais definidas – têm papel essencial.

Outro exemplo de anáfora indireta encontramos em Marcuschi (2005) que propõe a seguinte definição:

No caso da Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes [até aí nomeados explicitamente] e a continuação da relação referencial global.

Em “Ontem fomos a um restaurante. O garçom foi muito deselegante e arrogante”, o termo *o garçom* está ancorado a *um restaurante*, uma vez que ativa um conhecimento do universo contextual. O esquema cognitivo ativado por uma anáfora indireta pode ser visualizado também em “A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo eles, o paciente não corre risco de vida”, em que a anáfora pronominal retoma “equipe médica” dentro do universo textual. Observa nesses casos a não co-referencialidade da anáfora indireta.

Marcuschi (2005) propõe uma classificação das anáforas indiretas (AI), para as quais distingue seis tipos a partir da noção de anáforas fundadas no conhecimento léxico-semântico e no conhecimento de mundo e enciclopédico:

- a) Anáforas indiretas baseadas em papéis temáticos dos verbos: como no exemplo “Eu queria *fechar a porta* quando Moretti saltou dos arbustos. Com o susto deixei cair *as chaves*”, em que na ação *fechar a porta* está implícito o instrumento *chaves*.
- b) Anáforas indiretas baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs definidos: por relações parte-todo (hiperônimo, hipônimo, campo lexical), como no exemplo “Não compre *a xícara*. *O cabo* está quebrado”, em que *o cabo* é parte integrante de *xícara*.
- c) Anáforas indiretas baseadas em esquemas cognitivos e modelos mentais: envolvem os modelos cognitivos mentais – frames, cenários, esquemas, scripts, como em “Nos últimos dias de agosto... a menina Rita Seidel acorda num minúsculo *quarto de hospital*... *A enfermeira* chega até a cama”, no qual *a enfermeira* está ancorado a *quarto de hospital*.

d) Anáforas indiretas baseadas em inferências ancoradas no modelo do mundo textual: neste caso são mobilizados conhecimentos precedentes e retrabalhados por mecanismos inferenciais. Por exemplo, numa notícia jornalística em que para saber o time de que se trata é preciso que se saibam suas cores, como em “Lêniton, Mael e Lopeu marcaram os *gols alvirrubros*”, num texto que não informa o nome do time.

e) Anáforas indiretas baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações: nesse caso, ocorrem relações entre um verbo e um nome a ele reportado, como num texto sobre futebol em que informa que o time *jogou* e a seguir que ele venceu *o jogo*.

f) Anáforas indiretas esquemáticas realizadas por pronomes introdutórios de referentes: é o caso de pronomes que ativam referentes novos com base em conhecimentos prévios que aparecem no discurso, como em “Estamos *pescando* há mais de duas horas e nada, porque *eles* simplesmente não mordem a isca” (eles = peixes, pois trata-se do ato de pescar).

Num texto encontraremos o princípio da continuidade da relação referencial, para o qual contribuem alguns fatores importantes: referentes previamente introduzidos (co-referencial), conhecimentos semânticos, conhecimentos conceituais (modelos cognitivos) e modelos do mundo textual (inferenciações textuais, práticas e culturais). Segundo Marcuschi (ibid, p. 80-81),

todas as AI (*anáforas indiretas*) são a expressão explícita de relações de coerência implícitas nas estruturas textuais. Ao receptor cabe ativar ou construir essas relações implícitas. Toda interpretação de uma AI exigirá o processo de estabelecimento de uma relação conceitual ou semântica ou textual-discursiva.

Como se pode observar, as anáforas indiretas estabelecem uma relação de *âncora* com um antecedente, na qual são ativados conhecimentos comuns, partilhados, para preencher lacunas lexicais do co-texto e instaurar, com isso, o processo de construção da coerência.

2.5. A inferência

Discutir esse assunto torna-se importante porque, se nos interessam os mecanismos usados pelo autor que sirvam de pistas para que o leitor possa fazer as inferências na apreensão do sentido, é essencial entender o processo usado por este enquanto lê e procura atribuir sentido ao que lê.

Em sentido lato, as inferências estão ligadas à preocupação que tem o receptor da mensagem em analisar seu conteúdo. Elas são produzidas para se verificar as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação. Segundo Bardin (1977, apud Franco, 2005, p. 20),

a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Quando nos propomos a analisar o processo inferencial em um texto, estamos considerando a relevância que há no papel do receptor/leitor, mas operamos sobre o ponto de vista do produtor do texto, uma vez que ao pensarmos em causas e efeitos da mensagem produzida não deixamos descartada a noção de que o autor expõe sua concepção de realidade e esta, consciente ou não, é filtrada e expressa em seu discurso. Franco (2005, p. 21) afirma que

O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e esta seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para dar o seu recado e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence [...].

Por esse ponto de vista, podemos emprestar a metáfora de Bardin para quem o analista/ interpretador de um texto é um “arqueólogo” uma vez que trabalha com vestígios

e, por meio deles, manipula as mensagens para delas tirar proveito e inferir conhecimentos que vão além do que nelas está explícito e que podem estar associados a outros elementos. Assim, “como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (Franco, 2005, p. 25).

A produção de inferências implica uma comparação de dados utilizados na elaboração do texto e a produção de sentido vai depender da competência do investigador em fazer as devidas comparações, do discurso com as diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Esta situação “se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção” (Op. cit, p. 28)

Podemos pensar que o processamento das informações para o interpretador ocorre de forma gradual visto que a atribuição de significados não ocorre de uma só vez. A esse fenômeno Van Dijk (2002, p. 15) denomina “pressuposição *on line* de processamento de discurso”, pois para ele o sistema cognitivo funciona como um computador responsável pela operacionalização das informações proposicionais fornecidas pelo módulo lingüístico no nível semântico.

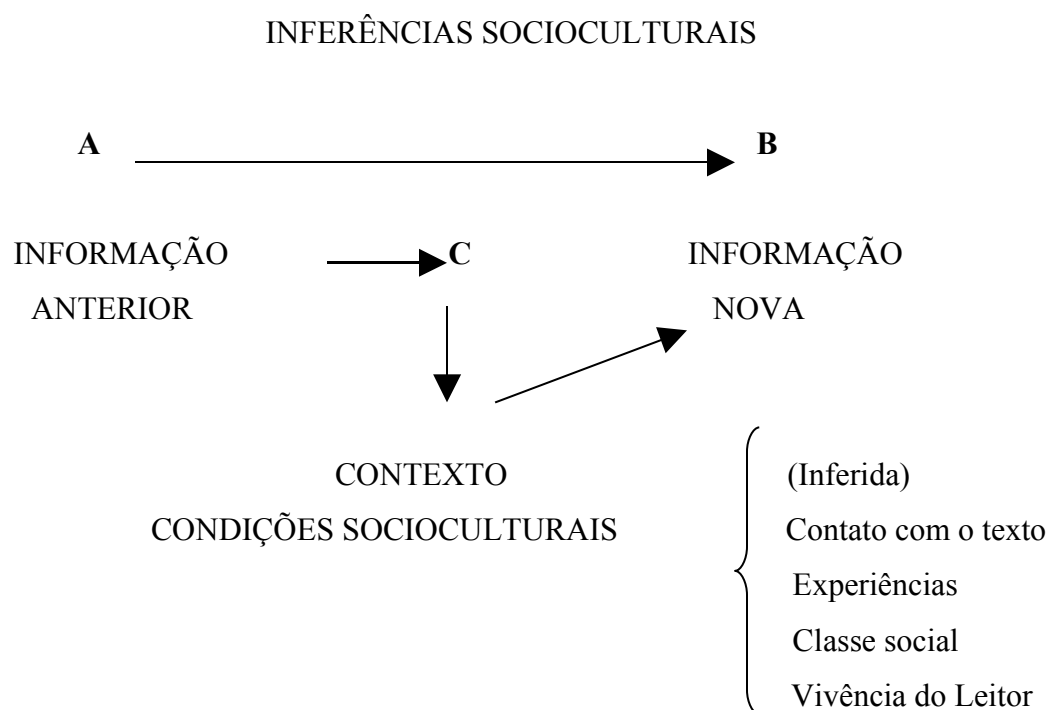
A coerência, entendida aqui como a continuidade de sentido do texto, será, então, resultado das inferências produzidas após a análise elaborada pelo processador cognitivo a partir de uma interpretação semântica do que foi lido. O processador cognitivo é composto de duas partes: uma que dá coesão interna ao texto, a elaboração de esquemas, e outra que lhe garante a coesão externa, com a integração de conhecimento. Desta relação resultam as inferências.

Se entendemos a leitura como um processo de seleção de pistas que ocorre com o avanço para predições ou recuos, o leitor toma decisões que podem ser firmadas, rejeitadas ou aprimoradas à medida que as informações são processadas. Esse percurso forma a leitura e, para garantir seu curso, o leitor produz inferências. Infere quando raciocina para compreender um texto, apoiado conscientemente em valores socioculturais. Assim, “se o texto existe, o leitor infere” (FLOOD, 1981, p.55).

Inferências são, conforme Dell’isola (2001), operações cognitivas com que o leitor constrói novas proposições a partir de informações já encontradas no texto. Elas ocorrem

não só no interior do texto por meio de relações lexicais mas também quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais de que tratam Brown e Yule (1983). Segundo Dell’isola (Op. cit., p. 44), “o leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros”.

O processo de geração de inferências, conforme Rickheit, Schnotz & Strohner e completado por Dell’isola (*ibid*) pode ser descrito da seguinte forma:



Por essa representação, entendemos que uma informação dada A gera uma informação nova B a partir da relação com o contexto sociocultural de quem a produz. O leitor, em seu contato com o texto, infere apoiado em suas experiências, sua classe social e

suas experiências de vida. Por isso, os conhecimentos prévios ativados no processamento da leitura são de extrema importância para a compreensão de sentido do texto. Koch (1996, p. 38) confirma esta proposição ao afirmar que as inferências “constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação explicitada no texto” .

De acordo com os diversos autores, as inferências podem ser classificadas de diversas formas. A seguir arrolaremos a visão de alguns deles, como Charolles (1987), Duque & Dillinger (1997), Teberosky (2003), Van der Velde (1989) e Marcuschi (1985).

Segundo Charolles (1987), elas podem ser obrigatórias, convidadas, contextuais ou retroativas. As obrigatórias podem ser observadas em situações como “Comprei um Vectra” pela qual se infere que o objeto da compra foi um “carro”. As convidadas, por sua vez, seriam aquelas que, não sendo substanciais, a situação permite, como, por exemplo, “se comprei um carro é porque tenho carteira de motorista e sei dirigir”. As contextuais, como, por exemplo, quando numa pergunta indireta se diz “Você viu meu carro novo” ao que se infere “Ele comprou um carro novo”. Por fim, as retroativas são inferências que restituem o sentido de um termo a partir de algo dito posteriormente a ele, como em “Pedro tem um grilo” em que se pode depreender ser um animal ou uma preocupação, dependendo das escolhas lexicais subsequentes.

Um texto permite que se façam inúmeras inferências, porém algumas são relevantes para a interpretação e o estabelecimento da coerência do texto. Evidentemente, alguns fatores limitam a produção de inferências. Entre eles estão o contexto (co-texto + contexto sociocultural), a cooperação retórica, a força ilocucionária do enunciado e a focalização. Para eles, o processo de inferir depende do contexto específico e do leitor que, num processo interativo, segue as orientações de sentido que vão sendo filtradas na produção do discurso. Koch & Travaglia (1995, p. 73) lembram que

freqüentemente, o produtor do texto deseja que as inferências não sejam limitáveis, que o texto abra muitas linhas de possíveis inferências. É o caso

de texto dúbio (como muitas falas políticas e textos de humor e propaganda) ou polissêmico (como na literatura).

Duque e Dillinger (1997) afirmam que as inferências devem ser classificadas de acordo com a função que desempenham, podendo ser automáticas ou estratégicas. As inferências automáticas ligam informações de diferentes partes de um mesmo texto e são produzidas sempre que determinada informação puder ser ligada a outra por meio de inferências para que o texto seja entendido. Elas dependem do conhecimento de mundo do leitor e estabelecem relações referenciais, temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos.

Por sua vez, as inferências estratégicas podem ou não ser realizadas pelo leitor, pois não desempenham papel relevante no estabelecimento da coerência e “variam de leitor para leitor, [...] exigem maior conhecimento prévio do leitor, maior raciocínio, maior esforço para que ocorram as ligações que permitirão a construção da representação mental do texto” (Op. cit, p.7).

Muitas vezes problemas de interpretação são atribuídos à falta de habilidades por parte dos leitores e não a falhas do texto. Vidal Abarca & Matines Rico (2003) afirma que a inadequação está entre texto e leitor e no processo de inferenciação (p. 139-153). É evidente que quanto mais conhecimento tiver o leitor e suas estratégias forem melhores, a compreensão final será melhor. Por isso, “se um texto deixa muita informação implícita, é mais provável que muitos leitores deixem de fazer uma ou outra inferência, o que provavelmente resultará em problemas de compreensão” (Op. cit, p. 144).

Assinalam dois tipos de inferências: inferências de conexão textual e inferências extratextuais. Por meio das inferências de conexão textual garante-se a progressão temática ou continuidade argumentativa, pois o leitor infere a relação entre as idéias do texto e, por um processo psicolinguístico, torna explícito o que estava implícito, como por exemplo quando há um referente comum ou quando uma é causa da outra entre outras relações. Já, as inferências extratextuais exigem conhecimentos prévios e as relações que se estabelecem

são mais profundas e de caráter global, uma vez que relaciona idéias mais distantes e exigem grande conhecimento sobre o tema de que trata o texto.

A mesma autora destaca também o papel do texto e do leitor na produção de inferências. Um leitor que vá produzir algo a partir do que tenha lido põe em jogo seu conhecimento prévio sobre aquele assunto. Assim, aquele que apresenta baixo conhecimento prévio do tema produzirá um texto com poucas informações e provavelmente com idéias desconexas. Já o leitor que demonstra alto grau de conhecimento, produzirá um texto mais completo e com um grau de relações mais complexo, integrando as idéias mais globais.

Mediante tais idéias, Vidal Abarca & Matinez Rico (Op. cit.) propõe três caminhos para favorecer a produção de inferências: formular perguntas/ repostas que impliquem a relação entre idéias sucessivas para manter a progressão temática; ativar conhecimentos prévios para relacionar informações, por meio de conhecimentos específicos que o leitor já possua; por último, permitir que o leitor faça auto-explicações, ou seja, leia partes do texto e explique o que significa para ele. Dessa forma, a leitura torna-se uma atividade de comunicação verdadeira em que o processo dialógico se estabelece e a compreensão pode ir além do explícito no texto.

Silveira e Feltes (1999, p.77) destacam a importância da textualidade pela relevância, pela qual se selecionam e restringem as suposições a serem utilizadas pelo leitor na interpretação do texto. Para elas, a textualidade como condição para a interpretação depende muito mais do contexto do que das formas lingüístico-textuais. Por isso afirmam que “a interpretação de um discurso é altamente dependente do contexto, no sentido de que este intervém para recuperar adequadamente, através de processos inferenciais, a intenção pretendida pelo autor”.

Devemos considerar que o discurso normalmente apresenta-se fragmentado, se não os textos exigiriam um espaço muito grande para transmitir poucas informações. Dessa forma, apresentam dentro um contexto as informações mais relevantes para que o interlocutor as interprete e, por meio de inferências, depreenda seu sentido mais exato para aquele contexto. Portanto, a noção de relevância está vinculada ao percurso inferencial que ela garante.

Van der Velde (1989, p. 551) apresenta quatro tipos de inferências relacionadas à natureza sintático-semântica dos termos que “pedem” uma inferência: as inferências sintáticas, que dependem das regras sintáticas, considerando-se as funções de um termo e seu papel temático; as inferências ILRRR dependem do *léxico interno* (IL) e a *representação* cognitivamente *refletida* na *realidade* (RRR), pois permitem relacionar o significado de uma palavra à realidade denotada por ela; as inferências lógico-semânticas relacionam o significado de uma palavra à continuidade argumentativa; e, por último, as inferências orientadas pela ação relacionam aos verbos de ação usados no texto e, a partir deles, permitem inferir a seqüência de ações realizadas em um texto.

As inferências cumprem função de recobrir lacunas de coerência (“bridging inferences”) por meio das quais as orações do texto são interconectadas e, para garantir a coerência, algumas proposições são acrescentadas para cobrir as lacunas que surgirem.

Durante a leitura, ocorre o macroprocessamento das estruturas semânticas do texto e o leitor divide-o em partes e sobre elas vai operando de forma mais livre, pois seleciona os elementos que considera mais importantes e produz inferências sobre eles, para assim construir uma rede mais intrincada de estruturas cognitivas e garantir a coerência global do que se lê.

Marcuschi propõe o esquema geral das inferências, conforme pode ser visto abaixo:

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001, p. 79.

Pelo esquema de Marcuschi, as inferências podem ser divididas em três grandes grupos com seus desmembramentos. Segundo ele, as inferências lógicas baseiam-se em situações cotidianas e envolvem o pensamento dedutivo, indutivo e condicional. O dedutivo envolve uma conclusão que se toma como verdadeira a partir de um enunciado mais geral. O pensamento indutivo, por sua vez, envolve um raciocínio cuja conclusão parte de fatos singulares para se chegar a uma conclusão mais geral. Já, as inferências condicionais surgem de situações hipotéticas (se...).

O segundo grupo, das inferências analógico-semânticas, baseia-se no *input* textual e no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas estabelecidas entre eles e, muitas vezes são geradas pela polissemia e pela ambigüidade do discurso.

Tais mecanismos inferenciais ocorrem de cinco formas: por identificação referencial quando seus antecedentes estão identificados por meio de pronomes, ações ou eventos, como no exemplo “Carlos resolveu bater no cachorro. Ele fez isso à noite.” no qual temos a referência pronominal ao nome e à ação praticada; outra forma é a inferência por generalização como em “O calor dilata o ferro, o cobre e o alumínio, logo o calor dilata metais.”, porém esse tipo de generalização pode levar a incorrer em erros; há também inferências por associações, quando se relaciona um fator a outro, como em “João tomou

uma Aspirina e curou-se da gripe persistente. Aspirina corta gripes persistentes.”, em que há uma associação provável entre causa e efeito; as inferências por analogia ocorrem por comparação de um elemento com outro, como no exemplo em que um médico realiza alguns experimentos com babuínos para encontrar uma substância que faça efeitos em humanos e, se compararmos babuínos a humanos podemos inferir que têm a mesma fisiologia, portanto a reação à determinada substância será a mesma; por último, as inferências por composição e decomposição ocorrem na relação do todo para a parte e vice-verso, como em “A mãe vestiu o bebê. As roupas eram feitas de lã.”, em que por *vestir* já se infere *roupas*.

Para chegar à noção de boa-formação de texto, coeso e coerente, deve-se priorizar as relações de conexão conceitual-cognitiva. Fávero (1988, p. 75) afirma que “é preciso que o leitor desenvolva habilidades que lhe permitam detectar as marcas que levarão às intenções do texto”. Tais habilidades dependem das relações cognitivas que estão ancoradas em nosso conhecimento prévio armazenado na memória.

Quando inferimos, fazemos uso desse conhecimento que funciona como “uma unidade completa de conhecimento estereotipado”. A teoria construtivista prevê a compreensão do texto através do processamento de conhecimento na memória - os modelos cognitivos globais – que podem ser classificados em *frames*, esquemas, planos, *scripts* e cenários (cf. p. 35). De acordo com Koch (1995) e Fávero (1988), podem ser assim descritos:

a) *Frames*: modelos globais que contêm o conhecimento de senso comum sobre um conceito central; estabelecem quais coisas são componentes de um todo, mas não estabelecem entre elas uma ordem ou seqüência (lógica ou temporal). Geralmente apresentam situações estereotipadas, como Natal, Carnaval, Imposto de Renda entre outros, cuja atualização ativa elementos que fazem parte de um todo e dependem muito da experiência de cada interlocutor. Dell’isola (Ibid, p. 48) afirma, por exemplo, que para um estrangeiro o *frame* de *Brasil* pode ser o Rio de Janeiro, que por sua vez pode ser carnaval, samba, mulata.

b) Esquemas: modelos cujos elementos são ordenados numa progressão, de modo que se podem estabelecer hipóteses sobre o que será feito ou mencionado a seguir no universo textual. Representam eventos ou estados dispostos em seqüências ordenadas, ligadas por relações de proximidade temporal e causalidade. Opera com um princípio seletivo e de economia, por meio do qual permite deixar implícita uma informação típica para a situação descrita. Por exemplo, um esquema para *crime* poderia ser cometer um crime, ser preso, ser julgado e assim por diante.

c) Planos: modelos globais de acontecimentos e estados que conduzem a uma meta pretendida (fim planejado). Para Fávero (Ibid), “além de terem todos os elementos numa ordem previsível, levam o leitor/ ouvinte a perceber a intenção do escritor/ falante e é isso que os distingue dos esquemas: permitirem reconhecer o que pretende o planejador”. Dell’isola (Ibid) apresenta o exemplo “obter uma casa” do qual se pode inferir querer comprá-la ou arrombar uma casa desabitada entre outras possibilidades.

d) *Scripts*: planos estabilizados para especificar os papéis dos participantes e as ações deles esperadas (rotina preestabelecida). Um *script* pode ser observado numa seqüência em que um casal senta-se à mesa de um restaurante e o garçom traz o cardápio.

e) Cenário: específico de uma situação, caracteriza-se como o domínio estendido da referência na medida em que se prevê um contexto como base para a interpretação por trás do co-texto.

Os modelos mentais são praticamente a proposta de construção do mundo textual a que nos referimos e fazem parte da macroestrutura fundamental para a compreensão do texto. Essa macroestrutura caracteriza-se como uma estrutura semântica profunda do texto que hierarquiza as informações para torná-lo coerente. Por isso, o esquema psicológico que subjaz ao texto é importante e contribui para o processo inferencial na reconstrução do sentido. Para Van Dijk (Ibid, p. 17),

O modelo cognitivo deverá dar conta do fato de que o discurso, e conseqüentemente o processo de compreensão do discurso, são processos funcionais dentro do contexto social. Chamaremos a isso de pressuposto da funcionalidade (social). A primeira implicação cognitiva deste pressuposto é que os usuários da língua constroem uma representação não só do texto, mas também do contexto social, e que ambas representações interagem.

Fica evidente que o contexto cultural é a base do entendimento. Mas o contexto pessoal também, uma vez que os conhecimentos, as atitudes e fatores emocionais interferem no processo de interpretação. Por isso cada inferência ativa os esquemas cognitivos e relaciona elementos textuais ao conhecimento prévio do leitor/ ouvinte.

É importante destacar que as inferências elaboradas a partir da cultura do indivíduo (inferência cognitivo-culturais) são as que mais ocorrem em um texto, uma vez que toda interpretação passa pelo conhecimento prévio e pela formação sociocultural do leitor/ ouvinte.

A questão sociocultural é, sem dúvida, imprescindível na geração de inferências. Desde que nascemos estamos integrados em sociedade e esta nos auxilia na aquisição de conhecimentos que nos serão transmitidos conforme o conjunto de valores por ela defendidos. Dell'isola (Ibid, p. 103-104) afirma que

a informação sociocultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual e na produção de inferências. Inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes.

A partir desse esboço teórico acerca do processo inferencial, é importante concluir que o processo de leitura é interativo e envolve decodificação, compreensão, inferenciação, percepção afetiva e avaliação do discurso. A geração de inferências é essencial para a significação do que se lê. Normalmente, indivíduos pertencentes a uma determinada classe social que tem aproximadamente os mesmos valores sociais produzem inferências semelhantes, baseadas em seu universo de conhecimentos adquiridos no meio social em que vivem para preencher os “vazios” do texto. Por isso, um texto pode gerar leituras diferentes

determinadas pelas estruturas cognitivas armazenadas na memória do leitor. Portanto, inferir é parte de um processo dinâmico experienciado pelo leitor em seu contato com o texto e um mecanismo para dar significação ao que lê.

2.6. Competência referencial nitidamente inferencial

A progressão temática do texto é garantida pelos referentes que se vão construindo ao longo do co-texto. Para inferir as referências, o leitor deve seguir pistas ao longo do texto que o orientarão na produção de sentido.

Segundo Marcuschi (2001, p. 2), a referência pode ser uma inferência. Para ele, a *competência inferencial* “permite analisar o tema da implicitude e explicitude na relação com as formas lingüísticas, ou seja, permite rever o status do léxico na atividade discursiva”. Por essa afirmação, observamos que o ensino do léxico faz-se igualmente necessário para que se realize a compreensão dos sentidos, pois uma determinada palavra pode ser tomada em contextos diferentes, como no texto (1) *O suicida*, de Mário Quintana, em que a ambigüidade é evidente:

(1) Último bilhete deixado por um obstetra: “Parto sem dor”.

O humor do texto reside na palavra *parto*, que pode tanto se referir ao verbo partir (*Eu vou partir sem dor.*) ou ao ato de fazer dar à luz (*Faço partos sem dor.*).

Ao pensarmos na inferência como importante mecanismo para que a progressão referencial do texto seja legitimada, temos em mente a noção de que, conforme Marcuschi (2001, p. 2), “todas as nossas atividades, lingüísticas ou não, são sempre contextualizadas, históricas e interacionais e não dependem de representações abstratas ou impositivas diretas de um mundo a priori ou de um mundo explicitado”. No exemplo (2) abaixo, adaptado de uma tira de Luís Fernando Veríssimo, para compreender o humor é necessário inferir algo que não está explícito no texto:

(2) - Como era namorar no seu tempo, pai?

- Bom. Não era muito diferente do que é hoje. A gente ia tomar sorvete...

- Antes ou depois?

- Esquece o que eu disse, filho.

No diálogo, a fala que exige a inferência é “antes ou depois” que, por nosso conhecimento de mundo e pelo conhecimento partilhado, pode ser explicitado pela expressão “relação sexual”. As pistas que permitem tal competência inferencial são “namoro”, “tomar sorvete” e “antes ou depois”.

Para Kleiman, “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (1997, p. 25).

Observamos que em muitos textos escritos a (re)construção de um referente pode não ser tão clara, exigindo dos interactantes o uso de “regras de consistência” no contexto, como, por exemplo, os papéis sociais numa situação comunicativa qualquer. Há textos também em que o referente pode ser recuperado de forma “geral”, sem que se especifique ou individualize, como num texto que trate de fatos políticos: é possível saber-se de quem se trata, sem, contudo, saber exatamente a que pessoa se refere o texto. Este aspecto só pode ser resolvido por processos inferenciais. Mário Prata, em crônica (3) publicada em O Estado de S. Paulo, faz uso de tal expediente:

(3) “Pobreza são as sessões da Câmara e do Senado brasileiro com *aquele bando de animais* lá na frente gritando, se empurrando. Você já deve ter visto sessões semelhantes em qualquer outro país do mundo [...]”

De acordo com o modelo inferencial de Grice (1982), existe entre a construção lingüística do enunciado pelo falante e sua compreensão pelo ouvinte um hiato, que deveria ser preenchido por inferências no processo interpretativo. As inferências seriam “derivadas dedutivamente da parte da existência de um acordo tácito (razoável) de cooperação entre falante e ouvinte” (SILVEIRA ; FELTE, 1999, p. 22).

É bom dizer que as inferências podem ser diferenciadas de acordo com a natureza dos conhecimentos envolvidos nesse processo: Segundo Marcuschi (2001, p. 7), “conhecimentos lingüísticos geram inferências semânticas; conhecimentos normativos geram inferências pragmáticas; conhecimentos de regras relacionais geram inferências lógicas e assim por diante” . O que se percebe é que no texto deva existir algo (pistas) para que o acesso a referências por via inferencial seja possível.

Nesse papel, o leitor (interlocutor) vai proceder à construção dos sentidos, a partir do modo como o texto se encontra lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, sem deixar de considerar os elementos do contexto relevante à interpretação. No exemplo (4) a seguir, nossa competência inferencial nos faz considerar o texto como incoerente, uma vez que não há praias em Minas Gerais:

(4) “Os turistas reclamaram da má infra-estrutura e da poluição das praias mineiras. As autoridades responsáveis prometeram tomar providências.”

Marcuschi (2001, p. 10) diz que para que se possa compreender um texto é preciso que se decodifique e se infira. A inferenciação é vista como um processo cognitivo, sócio-interativo e cooperativo. Para ele, “adota-se uma outra noção de referência, tomando-se-a como produzida interativamente a partir de uma noção de texto como evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado” .

Assim, mecanismos de repetição, seleção lexical, decisões sintáticas, pressuposições cognitivas e outras têm relação com o processo de inferenciação e referenciação (MONDADA, 1994). Inferir pode ser, pois, realizar um raciocínio em que, com base em alguns conhecimentos (pessoais, textuais, contextuais, enciclopédicos etc) relacionados, chega-se a outros conhecimentos (não necessariamente novos). Nos exemplos (5) abaixo, extraídos de textos escritos por alunos, percebe-se uma impropriedade vocabular que pode ser responsável pela alteração de sentido do texto, porém, nossa competência inferencial nos permite, a partir da seleção lexical feita e aplicando pressuposições cognitivas a respeito do que se quis dizer, perfeitamente fazer uma inferência semântica a respeito do sentido real do texto:

(5) a) “Os especialistas a que o autor se refere são do tipo inovador, que se fecham e não permitem uma visão ampla do conhecimento científico.”

b) “Fazer exercícios é gratificante porque apresenta resultados imediatos. No dia seguinte já estou mais relevante.”

Em a, *inovador* nos permite inferir pelo contexto que se quer dizer *conservador* ou *tradicionalista*. Há pistas claras no texto que nos permitem tais inferências no co-texto ao caracterizar tais especialistas. Em b, *relevante* que significa *importante* nos faz inferir que se quis dizer *Já estou mais disposto* em função do período anterior.

Portanto, fica claro que a inferência é uma estratégia muito importante para que se tome um texto como coeso e coerente, em termos de progressão referencial, colaborando de maneira decisiva para a produção de sentidos.

Em muitos textos escritos a (re)construção de um referente pode não ser tão clara, exigindo dos interactantes o uso de regras de consistência no contexto, como, por exemplo, os papéis sociais numa situação comunicativa qualquer. A reconstrução por inferenciação permite estabelecer o elo entre as informações explícitas e as implícitas (pressupostas) no texto.

No texto abaixo (6), a produção de inferências depende das noções de focalização e relevância a partir de alguns elementos referenciais que estão no texto. A partir de seu conhecimento prévio, o leitor vai elaborando uma possível interpretação, porém os elementos referenciais geram uma ambigüidade:

(6) Já havia lhe ensinado as regras da boa educação e sobretudo a ficar tranqüilo e calmo, a não me perturbar durante o trabalho ou quando houvesse hóspedes em casa.

Um belo dia, chegaram alguns amigos e, na sala, iniciamos uma conversa muito agradável.

Ele estava conosco e, como sempre, não participava do nosso falatório, mas escutava com muita atenção.

Alguns instantes depois, quando estávamos no ponto alto da conversa, notei que me olhava de um certo modo, como se me convidasse a sair. Depois ficou nervoso – e isso era evidente, porque não parava quieto. Por fim, encostou-se a meu lado e, a seu modo, obrigou-me a prestar-lhe atenção; mas o assunto do qual estava falando com meus amigos era interessante e eu não tinha intenção de interrompê-lo. Mas foi ele quem

venceu: com certas maneiras e fazendo barulho, primeiro induziu-me a segui-lo para fora de casa e, depois, obrigou-me, com aquela sua voz autoritária, a acompanhá-lo no seu passeio solitário.

- Seu cachorro! Disse-lhe-eu – Quando compreenderá que não deve se comportar desta maneira?

- Ele abanou a sua enorme cauda branca e levou-me estrada adentro.

Se, intencionalmente, suprimirmos o último parágrafo, e pedirmos que se faça um exercício de leitura, a partir de elementos do próprio texto (pistas), por meio de inferências, poderemos dizer que se trata de um cachorro ou de uma criança. Considerando a noção de *Focalização* (tornar algumas questões ou assuntos centrais ou privilegiados no texto), que para Koch & Travaglia (1995) abrange a idéia de *lente*, *câmera* através das quais os fatos são vistos, isto é, *focalizados*, a coerência do texto reside exatamente em determinar a melhor interpretação. A expressão “seu cachorro” pode ser entendida em sentido literal ou de maneira afetiva, como normalmente é usada em contextos informais de afetividade.

Outro bom exemplo em que as inferências podem surgir a partir de elementos referenciais e dependentes de um contexto sociocultural está na crônica de Millôr Fernandes “O evento”(7):

(7) “O pai lia o jornal – notícias do mundo. O telefone tocou tiritim-tiritim. A mocinha, filha dele, dezoito, vinte, vinte e dois anos, sei lá, veio lá de dentro, atendeu. ‘Alô. Dois quatro um dois cinco quatro. Mauro!!! Puxa, onde é que você andou? Há quanto tempo! Que coisa! Pensei que tinha morrido! Sumiu! Diz! Não!?! É mesmo? Que maravilha! Meus parabéns!!! Homem ou mulher? Ah! Que bom!... Vem logo. Não vou sair não’. Desligou o telefone. O pai perguntou: ‘Mauro teve um filho?’ A mocinha respondeu: ‘Não. Casou’.”

Moral: Já não se entendem os diálogos como antigamente.

A partir de seu conhecimento de mundo, o pai supõe que Mauro teve um filho a partir do elemento “homem ou mulher” que remete a um valor cristalizado na sociedade quando se diz que alguém tornou-se pai. Nesse texto toda a leitura que o pai faz da situação é por meio de inferências, uma vez que ouve a conversa apenas por um dos prismas. É interessante observar a quebra de *frame* quando a filha informa ao pai que Mauro havia se

casado. Nesse caso, “homem ou mulher” foge aos valores estereotipados que normalmente nos vêm à mente em situações semelhantes. Embora a ambigüidade seja intencional, o texto nos mostra a importância do contexto sociocultural na produção de inferências para que o texto seja tomado como coerente.

Outro exemplo tradicional (8) de como elementos referenciais dependem de um processo inferencial encontramos em Kleiman (1997, p. 21):

(8) Como gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadi-lo de seu plano. "Os olhos enganam" disse ele, "um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta inexplorado". Então as três irmãs fortes e resolutas saíram a procura de provas, abrindo caminho, às vezes através de imensidões tranquilas, mas amiúde através de picos e vales turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito do horizonte. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso.

Nesse caso, o conhecimento prévio do leitor está em jogo. Se quanto melhor e maior for seu conhecimento, melhor serão suas inferências e melhor será a interpretação, neste texto estas questões são bem salientadas, uma vez que os referentes são extralingüísticos e dependem do conhecimento enciclopédico que se tem. Relacionar os elementos textuais à História do descobrimento da América por Colombo exige do leitor um exercício de leitura que vai muito além da decodificação do que está no co-texto. Assim, *ovo*, *mesa* e *três irmãs* fazem referência a um capítulo da História já estudado em alguma série escolar e que ficou armazenado na memória. Textos como esse são referenciais em atividades de reflexão sobre a importância de nos tornarmos leitores proficientes e criativos e de quanto as atividades inferenciais são relevantes para que se entenda o que está sendo lido.

Se, com o afirmamos, quanto maior o conhecimento do leitor mais inferências fará para determinar a coerência do texto e chegar a seu significado, é interessante observar como a atribuição de significado é um processo interacional e o processo de inferênciação é, pelo menos parcialmente, influenciado pelo contexto. Tomemos como exemplo a letra de um funk, música típica do subúrbio carioca e muito apreciado por jovens, principalmente de classes socialmente menos favorecidas. Em “Atoladinha”(9), de Tati Quebra-Barraco, é o

conhecimento léxico-semântico que vai determinar a extensão do significado que o leitor/ouvinte dá ao texto:

(9) Tati - Vai me enterrar na areia?
 Bola de fogo – Não, não, vou atolar.
 Tati - Vai me enterrar na areia?
 Bola de Fogo – Não, não, vou atolar.

Tati- Tô ficando atoladinha.
 Tô ficando atoladinha.
 Tô ficando atoladinha.

Bola de Fogo- Calma, calma, foguetinha.

O termo “atoladinha”, que no contexto pode ser interpretada de formas diferentes, depende de nosso conhecimento lingüístico. Segundo Aurélio (1986), *atolar* pode ter vários significados:

- Meter ou enterrar em atoleiro; atascar; envasar; ficar embaraçado, metido em atoleiro, dificuldade ou embaraço; enlear-se em situação difícil.
- Entregar-se com excesso aos prazeres, às más paixões (atolar-se no vício, por exemplo).
- Tornar-se tolo, aparvalhar (-se), apatetar (-se), atoleimar (-se).

E, por sua vez, “atoleiro” pode ser “atolador, pântano; rebaixamento, aviltamento; dificuldade, embaraço, apuros”. A partir destas considerações, podemos dizer que o processo cognitivo de atribuição de significados do texto se dá em três etapas, ou seja, as inferências serão elaboradas a partir da “profundidade” semântica que se dá ao verbo *atolar*. Pela situação narrada, os dois personagens vão à praia, o que permite inferir que a mulher vá ficar “atolada” na areia, uma inocente brincadeira de criança. Por extensão, ficar atolada pode ser relacionada à relação sexual, já que a própria linguagem do *funk* sugere erotismo e esta é, essencialmente, a leitura que a maioria das pessoas fazem da música. Por último, podemos afirmar que há uma depreciação da imagem da mulher, vulgarizada pela situação narrada: *atoladinha* seria sinônimo de *tolinha*, *bobinha*.

Assim, a produção de inferências elaboradas a partir de itens lexicais do texto e relacionadas ao conhecimento de mundo que se tem constitui um processo inconsciente do leitor. Se um dos pressupostos da leitura é o da relação do texto com o seu referente, nesse caso dependerá de um leitor proficiente determinar o modo de leitura que garantirá sua coerência.

3. Apresentação e análise dos dados

Passemos agora à análise de redações de alunos de Ensino Médio para observar os processos de referenciação deixados no texto que servirão de pistas ao leitor e que exigirão dele a produção de inferências para dar significação ao que lê.

Para Marcuschi (2001, p.27), alguns processos inferenciais são nitidamente referenciais, quando tratamos de “preenchimento de lacunas”, como as elipses, as seqüências anafóricas (pronominais e nominais), as dêixis, as relações de hiponímias e hiperonímias, as relações sinonímicas e antonímicas, as nominalizações rotuladoras, as analogias de caráter cultural, as metaforizações, as cadeias causais e as conectivas, entre outras.

Para esta análise, criamos algumas categorias referenciais que no texto podem exigir mecanismos inferenciais:

1. Seqüências anafóricas pronominais co-referentes ou não;
2. Seqüências anafóricas nominais, incluindo-se nelas os mecanismos de coesão lexical léxico-semânticos (repetições nominais, sinônimos, hipônimos e hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas, nominalizações, anáforas indiretas) referentes ao co-texto – apresentam um referente explícito;
3. Seqüências anafóricas pronominais ou nominais (léxico-semânticas) referentes ao contexto (sem um referente explícito no texto).

A análise que se vai apresentar considerou todo o *corpus* (110 redações) para o levantamento dos dados estatísticos constantes das tabelas. Assim, foram analisadas todas as redações no que se refere aos itens observados nas tabelas. Para a análise qualitativa, foram selecionados excertos significativos de algumas redações para exemplificar o que se pretende focar, por isso nem todos os textos serão aproveitados para esse efeito. Aqueles que não o forem, justifica-se pelo fato de apresentarem, muitas vezes, exemplos semelhantes a outros já apontados e até mesmo para não tornar a análise exaustiva.

3. 1. As seqüências anafóricas pronominais co-referentes ou não

O uso de pronomes, principalmente os pessoais e demonstrativos, é muito comum em textos de alunos de Ensino Fundamental e Médio. As tabelas 1 e 2 abaixo mostram o número de ocorrências e o percentual (das 110 redações do *corpus*) de seqüências anafóricas pronominais em que os pronomes aparecem repetidos ou não repetidos (tabela 1) e, quando repetidos, se são co-referentes ou não co-referentes:

Tabela 1. Uso de seqüências pronominais co-referentes ou não

	Repetidos		Não Repetidos	
Pronomes pessoais	38	34,35%	60	54,54%
Pronomes demonstrativos	42	38,18%	69	62,72%
Pronomes possessivos	25	22,72%	40	36,36%

Tabela 2. Uso de seqüências anafóricas pronominais co-referentes ou não co-referentes

	Referentes		Não co-referentes	
Pronomes pessoais	26	23,63%	12	10,90%
Pronomes demonstrativos	23	20,90%	19	17,27%
Pronomes pessoais	21	19,10%	4	3,63%

Pelos dados das tabelas percebemos que há grande incidência de pronomes pessoais e demonstrativos que aparecem repetidos ou não no texto. Na redação do anexo 19 encontramos a repetição do pronome pessoal *ela* e *ele*:

(1) “A violência contra a mulher muitas vezes acontece porque o homem é ignorante, por exemplo se a mulher quer sair de casa para trabalhar, acha que *ela* vai atrás de outro, que *ela* vai abandonar *ele* e acaba batendo nela.

[...] ou, o pai e a mãe saem para trabalhar e deixa o filho com a empregada, ela odeia criança e não paciência, começa a espancar o coitadinho, chegando ameaçar a bater mais se *ele* contar para os pais que apanhou dela.” (anexo 19)

Observamos acima que as duas primeiras ocorrências de *ela* são co-referentes e a terceira não, pois já tem um novo referente. O mesmo ocorre com *ele* que, repetido, no primeiro caso faz referência a *o homem* e, no segundo caso, é referente de *o filho*.

Um dos pronomes mais repetidos em todos os textos é o demonstrativo *isso*, que serve de âncora para dar continuidade a qualquer seqüência de idéias. Na redação 12, encontramos duas ocorrências próximas desse pronome:

(2) “Os índices de violência tem crescido e se tornou mais evidente no país, *isso* em cidades grandes e pequenas. Aumentando o crescimento e o medo das pessoas no Brasil inteiro.

As causas sociais e culturais contribuem muito para *isso* a educação do meio onde crescem os torna naturalmente agressivos.” (anexo 12)

Nos dois exemplos que aparecem no texto são facilmente percebidos como co-referentes por tratarem do mesmo fato – o aumento dos índices de violência. Contudo, encontramos casos em a repetição do mesmo pronome *isso* em que não são co-referenciais, como nos exemplos abaixo extraídos das redações 16 e 23:

(3) “Hormônios em alta, cabeça ‘avoada’, e mais formação do mezozóico, *isso* e mais um pouco contribui pelo alto índice de soros positivos.

[...]

[...] a maioria dos jovens não têm o costume de andar prevenido, conseqüência chega na hora H despreparados daí não têm como ‘negar fogo’ por puro machismo e burrice de ambas partes. *Isso* acontece na maioria dos casos por uma relação fechada com os pais”. (anexo 16)

“A violência contra mulheres praticada quase sempre pelo seu parceiro não é muito vista, pois essa mulheres quase sempre não discultem *isso* e não reclamam para a polícia sobre os atos de seu parceiro [...]

História de maridos mortos por mulheres agredidas é comum, recentemente saiu no jornal a História de uma mulher que depois de ser jurada de morte pelo marido acabou o matando.

Mas *isso* sempre acaba com uma coisa muito ruim, mais nem sempre é o homem que morre [...]”. (anexo 23)

Nos dois casos acima, o demonstrativo *isso* funciona como anafórico de uma seqüência anterior e por isso cada repetição não constitui co-referência do anterior.

Encontramos na redação 43, o único caso do *corpus* em que o adverbial *lá* tem função pronominal e constitui um referente anafórico:

(4) “[...] O tratamento inadequado com os jovens é um dos principais fatores para a sede de vingança deles, tornando-se violentos. Na ocasião alguma parte tem esperança de se recuperar e tentar se reerguer na vida, mas na outra parte, nem chegam *lá*, pois são cruelmente mortos pela polícia.” (anexo 43)

Neste caso, o *lá* é um anafórico da seqüência verbal anterior *se recuperar e tentar se reerguer na vida*.

Encontramos na maioria dos textos vários exemplos de anáforas pronominais, mesmo quando há elipse, mas com a referência explícita e a associação inferencial direta, como vemos abaixo (5):

(5) “No atual mundo globalizado, um dos desafios do homem é obter e preservar a paz.

‘O mundo tem que conseguir isto’, é o que dizem políticos e líderes mundiais, mas muitas vezes eles são “piores”, de modo que muitos “Osamas” que há por aí, “piores” tanto na questão global, quanto em coisas simples como a família e a sociedade a sua volta.

Mas eles não jogam bombas em suas casas nem nada deste tipo, um simples detalhe, brigam ao ponto de bater em suas mulheres por exemplo, reclamam o tempo todo com seus filhos.” (anexo 1)

No trecho acima, uso do pronome *eles* ocorre duas vezes, na primeira numa referência clara a *políticos e líderes mundiais*, porém na segunda vez é uma referência a Osamas e, se considerarmos a continuidade, por inferência analógico semântica, veremos que não mais é co-referente do anterior, pois passa a designar não mais os líderes mundiais,

mas os pais de família que são tão violentos quanto Osama Bin Laden, pois batem em seus filhos e em suas mulheres. Neste caso, a identificação referencial do pronome está na progressão, evidenciando que a inferência pode ser dar para a frente ou para trás do referente.

Ainda neste exemplo, em “O mundo tem que conseguir *isto*”, o dêitico faz a referência à ação anteriormente referida “obter e preservar a paz”. Nestes casos, as formas pronominais fazem referências a elementos do co-texto que estão numa relação de proximidade e, com isso, torna-se mais fácil para o leitor depreender seu sentido por um processo inferencial mais simples.

Há casos, em que a relação pronome-nome não é tão clara, uma vez que a identificação referencial é comprometida por não serem co-referenciais. Na redação 4, encontramos um exemplo de *eles*, embora repetidos não são co-referentes e não fazem concordância gramatical com nenhum elemento do período em que se encontra:

(6) “A Globo não transmite a notícia do jeito que *ela* é, eles escondem muitas coisas sobre os fatos [...] *eles* esconderam muitas coisas, já a Band e a Record não fizeram questão de esconder nada, [...] *eles* falaram tudo e mostram a sua revolta, *eles* não ficam que nem bonecos transmitindo a notícia.” (anexo 4)

Primeiramente, a forma pronominal *ela* pode remeter facilmente à expressão nominal *a notícia*. Já, as três ocorrências do pronome *eles* fazem referências a emissoras de televisão anteriormente citadas, porém não há identificação referencial direta, mas à idéia de que em tais emissoras há um grupo de pessoas que determinam como a notícia deverá ser transmitida. Neste caso, a competência inferencial do leitor fará com que determine este significado. Trata-se de um caso de anáfora indireta cujo sentido vai ser ativado pelos SNs anteriores por meio de uma inferência.

Há casos em que um pronome deve ser relacionado a um termo do co-texto, considerando-se o contexto para que este seja recuperado de forma correta. Na redação 6 do anexo encontramos a frase (7) “*uma vez que ao povo deve ser transmitido única e exclusivamente o ocorrido, cabendo a eles a interpretação e a inserção de seu ponto de vista*”, na qual a forma pronominal *eles* não apresenta um referente explícito no texto e não

faz referência a um nome anterior *povo*. Considerando o contexto, por tratar-se um texto sobre o papel da imprensa, infere-se que o pronome faz referência à *a imprensa*, pois, se se fizer uma leitura dos períodos precedentes teremos “*o que faz prevalecer a falta de imparcialidade na imprensa é o simples fato de acharem que podem implantar as idéias que eles acreditam serem as melhores, pelo menos aos interesses deles*”, em que ocorre o mesmo processo de pronominalizações, além das elipses. O mesmo ocorre em “*O povo tem um meio de comunicação somente, a televisão, e eles manipulam todos*” (redação 10). Um caso parecido encontramos em (8), extraído da redação 87:

(8) “A programação vem sendo feita de um modo muito abundante, de muita extravagância para poderem ter maior audiência, e eles conseguem por apresentarem programas que tem a necessidade do telespectador.”(anexo 87)

Outro exemplo muito interessante (9), encontramos na redação 91, em que a forma pronominal *elas* não apresenta um referente explícito anterior no co-texto, uma vez que seus possíveis referentes são *os jovens* repetidos várias vezes e seu referente pronominal *eles* e *adolescentes*. Porém, por associação, fazemos uma relação com um elemento que vem depois – uma gravidez muita vezes indesejada – e inferimos que, neste caso, trata-se de jovens e adolescentes no feminino:

(9) “O aumento da prostituição tanto infantil como de adolescentes, é um perigo ainda maior, por acharem que essa é a sua função, elas pensam que não devem se prevenir, pois isso é um engano total, estas são as que mais estão sujeitas a esse tipo de coisa.” (anexo 91)

Podemos destacar também casos de anáforas formadas por pro-formas adverbiais, como *lá*, que reativam referentes prévios do co-texto, como em (10) em que, pelo contexto, o advérbio é referente de *cadeias* e uma anáfora indireta de *presos*:

(10) “Além disso, nas cadeias, os presos conseguem se comunicar com seus companheiros que estão soltos através de telefones celulares e rádios que só entraram *lá* por falta de uma inspeção rigorosa e pelo relacionamento entre funcionários e presidiários.” (anexo 20)

Encontramos outro caso em que uma forma pronominalizada (prep + det + N + mod) não encontra um referente explícito no texto, mas que tem sentido recuperado por toda a situação anteriormente apresentada no texto. Tratando de violência e suas causas (fome, miséria, desemprego) e conseqüências, a redação 22 é assim concluída “*Contudo isso a violência aumenta cada dia mais e mais neste país desigual [...]*”. A partir dos elementos anteriormente referidos no co-texto, é possível inferir que se trata do Brasil, mas não há qualquer termo explícito em todo o texto.

Encontramos também na redação 38, um caso em que a forma pronominalizada não tem um anafórico explícito no texto, uma vez que trata de violência mas não diz que tipo (11):

“O que mais vemos no mundo de hoje, são notícias sobre violência. Esse tipo de crime é cada vez mais comum no mundo, principalmente a violência contra mulheres e crianças.” (anexo 38)

Neste caso, cabe ao leitor, por conhecimento lexical associar *crime* à *violência contra mulheres e crianças*, por um processo catafórico, e, por sua vez, fazer a identificação referencial entre *crime* e *violência*.

Outra forma pronominal muito usada por alunos de Ensino Fundamental e médio é o exofórico *você*. Normalmente no final do texto, revela uma necessidade de interação entre autor e leitor, mas não o leitor real, um leitor virtual que existe apenas como objeto de discurso. Por isso, podemos afirmar que é inferencial uma vez que pode designar alguém fora do contexto, que não seja o leitor real e a ele cabe determinar isso, como vemos abaixo (12):

(12) “Por isso temos que tomar cuidado ao sair de casa com dinheiro, pois *você* pode ser mais uma vítima de um assaltante.” (anexo 33)

“Com a camisinha *você* pode evitar muitas coisas e uma delas é a AIDS”. [...]

Mas muitos acham que isso é brincadeira quando ela é contraída em *você* é como um pedaço da gente (que) morre [...]” (anexo 51)

“As propagandas de bebidas alcoólicas sempre estão relacionadas às coisas boas da vida, querendo mostrar que se *você* beber sua vida será melhor, *você* vai conseguir aquilo, o que não é verdade [...] Hoje os pais deveriam conversar mais sobre isto com seus filhos [...] que quando se bebe *você* na maioria das vezes faz coisas que consideramos erradas.” (anexo 52)

Nestes exemplos, principalmente das redações 51 e 52, a forma pronominal evidentemente não faz referência direta ao leitor, como citado anteriormente. No exemplo do anexo 51, a identificação referencial está em *muitos* (muitas pessoas) e no excerto do anexo 52 o *você* ancora-se à forma impessoal *se bebe*, podendo referir-se a qualquer pessoa que tenha o hábito de beber. Nestes casos, depende do leitor, por meio de inferências, tomar as decisões de referenciação.

Percebemos que as pronominalizações são importante mecanismos referencial, mas que não costumam ser anáforas diretas, por isso, cabe ao leitor as decisões de dar significados a eles por meio de processos inferenciais. Para finalizar, um exemplo que ilustra o que dissemos encontramos na redação do anexo 3 em relação ao emprego do pronome *seu*:

(13) “A imprensa por vezes assumiu o papel investigativo que deveria ser exercido pela polícia, como ocorreu no reportagem em que Pedro Collor denunciou: os escândalos cometidos no mandato de seu irmão, Fernando Collor, o que acabou levando ao *seu* afastamento. E mais recentemente, nas denúncias feitas pela imprensa sobre a corrupção nos correios.” (anexo 3)

Fica evidente que a relação sintática estabelecida pelo leitor dependerá do conhecimento que o mesmo tem de fatos recentes da política brasileira. Indubitavelmente, neste caso, o processo de referenciação é nitidamente inferencial a partir do processo cognitivo instaurado no momento da leitura.

3.2. Seqüências anafóricas nominais

Entendemos como seqüências anafóricas nominais todas as expressões que sejam formadas por um sintagma nominal que têm valor referencial, incluindo-se nelas os mecanismos de coesão lexical léxico-semânticos (repetições nominais, sinônimos, hipônimos e hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas, nominalizações, anáforas indiretas) referentes ao co-texto – apresentam um referente explícito, mas que exigem um procedimento inferencial para que se depreenda seu sentido.

A tabela abaixo mostra a ocorrência de seqüências anafóricas nominais com um referentes explícito, na qual são observados o número de redações que apresentam cada mecanismo apresentado e seu percentual em relação ao total do *corpus*:

Tabela 3. Seqüências anafóricas nominais com referente explícito

	Referentes explícitos	
Repetições nominais	93	93,63%
Expressões nominais definidas	68	61,81%
Sinônimos	33	30%
Hipônimos/hiperônimos	26	23,63%
Anáforas indiretas	26	23,63%
Nomes genéricos	25	22,72%
Nominalizações	12	10,90%

Observamos pela tabela acima que predomina no texto a ocorrência de expressões nominais que fazem referência a outras do próprio texto por meio da repetição do mesmo item lexical ou por uma expressão nominal definida, normalmente com valor predicativo.

No exemplo (13), cujo tema era “Como preservar a paz”, há um elemento cuja referência anafórica está na relação entre *líderes e políticos mundiais* e *Osamas*, termo que passa a caracterizar todas as pessoas que detenham o poder. Esta relação será realizada a partir de uma remissão nitidamente inferencial ancorada no co-texto, com os dados do contexto político-econômico em que vivemos.

(14) “O mundo tem que conseguir isto”, é o que dizem políticos e líderes mundiais, mas muitas vezes eles são ‘piores’, de modo que muitos

‘*Osamas*’ que há por aí, ‘piores’ tanto na questão global, quanto em coisas simples como a família e a sociedade a sua volta.” (anexo 1)

Podemos, então, afirmar que os textos serão tomados como coerentes se seus usuários forem capazes de construir ou recuperar na memória um modelo de compreensão satisfatório. Nesse “modelo de situação”, a reconstrução por inferenciação permite estabelecer o elo entre as informações explícitas e as implícitas (pressupostas) no texto. O nome Osama faz uma referência direta a Osama Bin Laden, acusado pelo atentado terrorista de 11 de setembro de 2001. Porém, no texto, o SN “muitos Osamas” é uma referência a “muitos políticos e líderes mundiais” e por extensão a todos os que praticam maldades em todos os segmentos da vida social. Percebemos nitidamente o processo de inferenciação para que, a partir do contexto, possamos recuperar o sentido pretendido pelo texto. Temos uma analogia de caráter cultural.

Em (15), o uso de inferências se faz necessário para que o sentido seja estabelecido. Ao nos depararmos com a palavra “Leão”, devemos fazer uso de nosso conhecimento lingüístico/semântico e conhecimento de mundo para inferir que não se refere ao animal “rei das selvas”, mas à imagem do leão que representa o Imposto de Renda no Brasil.

(15) “Isso é um caso um pouco preocupante, pois tem pessoas pobres que nem conseguem se alimentar direito e tem que pagar impostos que quase todos consideram muito.

O povo se preocupa bastante, “alimentar esse *Leão*” não é fácil não e também porque as coisas como alimentos, roupas e outras coisas estão cada vez mais caras.” (anexo 96)

Observamos, no exemplo acima, a existência de pistas que nos permitem fazer associações, como “pagar impostos”, o que para o brasileiro representa uma grande carga tributária, daí a imagem “devorante” do leão. Neste caso, há uma relação entre o signo denotado e o conotado que depende do universo cultural dos interactantes. Certamente, o conhecimento partilhado, neste caso, é fundamental para a apreensão do sentido.

Através do processo de inferir pode-se reconstruir no contexto uma anáfora indireta, ou seja, “o emprego de uma expressão definida anafórica, sem referente explícito no texto” (KOCH, 2002, p. 107), que por “ancoragem”, pode ser decisiva para a interpretação,

quando ativadas por meio de processos cognitivos que mobilizam conhecimentos armazenados na memória. No exemplo (16) abaixo, extraído da mesma redação 1 do *corpus*, observamos tal procedimento:

(16) “Hoje em dia temos *um Hitler* mais atual que não é alemão nem odeia os judeus, mas é americano e odeia *um tal de Sadam Hussein* só por ele ser ele, e muitas outras questões fúteis. Mas esse ódio fez com que muitos iraquianos morrem, mas assim, pelo menos alcançaram a paz. Porque viver em mundo onde o controle monetário é quase totalmente governado por um único país e no controle deste país está um homem que é praticamente doido não deve ser paz, não é?”

Tais anáforas indiretas podem ser interpretadas com base no léxico (semânticas), no conhecimento de mundo (conceituais) ou de tipo inferencial, que nomeiam os componentes passíveis de serem deduzidos do modelo textual. Assim, a referência a Hitler, que odiava e mataa judeus e a Sadan Hussein, permite-nos inferir que se trata da recente Guerra do Iraque e que a expressão referencial *um Hitler* refere-se ao presidente norte-americano George W. Bush, o principal líder do referido conflito. É evidente que uma expressão nominal como esta depende do conhecimento de mundo do leitor que interage com o autor no momento da leitura. Estão implícitas comparações e toda uma carga negativa representada por Hitler durante a Segunda Guerra Mundial e, conforme o grau de conhecimento do leitor, poderá dar uma significação mais profunda ao texto. Se analisarmos mais especificamente, a referência a George Bush, atual presidente dos Estados Unidos a partir da expressão rotuladora “não é alemão nem odeia os judeus, mas é americano e odeia um tal de Sadam Hussein”. As expressões nominais definidas apresentam valor importantíssimo por conduzirem a uma recategorização do elemento referido e, com isso, conduzir ao leitor por marcas ideológicas deixadas pelo autor. Infere-se toda uma relação de significados a partir do que está explícito.

Outro exemplo (17) em que expressões nominais definidas dependem de um esquema cognitivo inferido está na redação do anexo 42, cujo tema é a ambição do homem e sua ganância por poder. Por meio de uma anáfora indireta, vemos a relação contextual entre elas:

(17) “[...] As grandes potências internacionais visam cada vez mais lucros, tornam-se *caçadores de poderes*, querem governar o mundo e esquecem que há pessoas na Terra que dependem da generosidade delas.

Fala-se muito sobre a paz do mundo, mas enquanto a população de todo o mundo continuar elegendo *pessoas materialistas para comandar o país*, a tendência é aumentar a violência.” (anexo 42)

Encontramos neste exemplo uma relação referencial entre *as grandes potências internacionais* e *caçadores de poderes*, ancorada no verbo *governar* que o precede, retomada anaforicamente por *pessoas materialistas*, cujo sentido vai se desenvolvendo no texto entre uma expressão e outra, a partir da noção de que quem tem poder desenvolve armas para destruir os homens. Infere-se, neste caso, o sentido de materialistas por pessoas gananciosas que só se preocupam com o poder. No mesmo texto, há um ditado popular que diz “*O feitiço virará contra o feiticeiro*.”

(18) “[...] Há um ditado que diz ‘O feitiço virará contra o feiticeiro’. Quem sabe as grandes potências não precisarão mendigar para outros países abrirem as portas às exportações? Pode ser que as armas que eles fazem questão de fabricar acabem prejudicando a economia de seu país, o poder que tanto almejam e venham a levá-los à dependências inesperadas.” (anexo 42)

É preciso que se faça uma analogia para saber quem é o feiticeiro e qual o feitiço. Neste caso, de acordo com os dados do co-texto, infere-se que o feiticeiro são os governantes e o feitiço é toda destruição que provocam. Ditados populares sempre exigem que se façam inferências, uma vez que são alegorias em que a discursividade depende das relações de sentido atribuídas pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios. Estão em jogo conhecimentos lingüísticos (principalmente os semânticos) e textuais que devem ser ativados, a partir da intenção de quem escreveu. Pode-se depreender, neste caso, o importante papel da interação no processo de leitura.

Processo semelhante ocorre na redação 34 em que há uma relação anafórica que exige uma inferência, a partir de um provérbio comum no discurso bíblico: “separar o joio do trigo”(19):

(19) “Vivem de pequenos furtos e mendicância, vistos como *o joio no meio do trigo*, debaixo dos viadutos são esquecidos pelo Estado e por uma sociedade preconceituosa que não admite sua parcela de culpa e responsabilidade sobre estas crianças.” (anexo 34)

A partir de uma relação metafórica, o SN *o joio* é uma referência associativa à idéia de furtos e mendicância, por associar-se a coisas ruins, enquanto o trigo passa a ser a parte boa desse processo. Porém, esta relação depende da inferência que se faz, ancorada no discurso bíblico para que os termos metafóricos sejam semanticamente apreendidos conforme o sentido que se pretendeu no parágrafo acima, e que está em consonância com todos os elementos do co-texto.

Muitas vezes, expressões nominais que parecem não ter relação com o tema do texto podem ter seu sentido recuperado a partir das isotopias do texto, como vemos na redação 2 (20):

(20) “O que o telespectador percebe, em época de eleição, é um favoritismo por um determinado candidato. É como se estivesse os candidatos em um ‘reality show’ e a imprensa, precionada por algum deles, mantivesse o seus melhores momentos, o que sem dúvidas, como resultado seria a premiação do 1º lugar ao candidato [...]” (anexo 2)

Neste caso, o “reality show” é associado à atual política do país e, no co-texto, pode-se, por inferência, relacioná-lo a termos como *política, eleição, premiação*. O conhecimento de mundo mais uma vez é essencial para se determinar o sentido. O autor faz uso de expressões típicas do mundo televisivo para construir a coerência de seu texto e, com isso, permitir ao leitor as associações necessárias.

A noção avaliativa que uma expressão nominal definida (ou indefinida) confere ao texto é extremamente salutar, uma vez que deixa evidente a opinião de quem escreve e que cabe ao leitor aceitá-la ou refutá-la, a partir de suas convicções. No exemplo (21), extraído da redação 51, cujo tema era a Aids, a expressão nominal *uma burrada dessa* mantém relação anafórica com elementos do co-texto e, a partir deles, pode-se inferir a carga negativa que essa expressão traz:

(21) “A nossa vida é tão curta e tão bonita, por isso devemos saber viver, pó que ela é uma só e você faz *uma burrada dessa* você leva a sua vida inteira com essa doença horrível e cruel.” (anexo 51)

Neste mesmo parágrafo, a expressão nominal definida “*essa doença horrível e cruel*” é uma referência à Aids, ancorada no co-texto pelas situações negativas descritas que ocorrem com um “*menino que pega Aids*”.

Observa-se, também, que há nos textos expressões em linguagem coloquial, ou mesmo gírias, que fazem parte do universo lexical dos interactantes e que permitem que se façam referências entre elas baseadas no conhecimento prévio que se tem. Na redação 16, encontramos o seguinte caso (22):

(22) “[...] a maioria dos jovens não têm o costume de andar prevenido, conseqüência chaga na hora H despreparados daí não tem como ‘negar fogo’ por puro machismo e burrice de ambas partes.” (anexo 16)

Neste exemplo, “negar fogo” é parte de um processo “na hora H”, por isso pode ser considerada uma expressão anafórica que, semanticamente, associam-se por sugerirem uma atividade sexual. Podemos dizer que faz parte de um esquema cognitivo a respeito do relacionamento sexual comum aos jovens.

Algumas vezes, os textos apresentam repetições excessivas que dispensam ao leitor um processo cognitivo mais aguçado para estabelecer as relações de sentido. O autor parece deixar bem claro para o leitor seu referente principal e, por isso, não faz uso de expressões nominais anafóricas para retomá-las. É o caso da redação 3 em que o SN *a imprensa* é amplamente repetida, em posições marcadas, sempre em inícios de parágrafos. Nesse caso, deixa de usar outras expressões nominais, como expressões definidas, para que o leitor vá reconstruindo a significação. Na redação 4, por exemplo, o termo hiperonímico *a imprensa* é retomado pela anáfora nominal *a Globo* e, dessa forma, o texto conduz o leitor a uma orientação de sentido a respeito da conduta da imprensa no Brasil (23): “*A globo não transmitti a notícia do jeito que ela é, eles escondem muitas coisas sobre os fatos [...]*”.

O uso de expressões nominais definidas co-referentes é um recurso valioso para a progressão temática do texto e exige do leitor um processo inferencial que enriquece o texto. Normalmente estão ancoradas pelo campo semântico que dá progressão ao texto.

Tabela 4. Expressões nominais definidas em relação à recategorização que acarretam

Uso de expressões nominais definidas	68	61,81%
Expressões nominais definidas e a recategorização do referente	13	11,81%

Percebemos na tabela acima que a incidência de expressões nominais definidas é muito grande nos textos, usadas com o objetivo de fazer referência a um elemento anterior do texto. Normalmente são apenas elementos de continuidade temática e não acrescentam, necessariamente, uma nova idéia a seu referente, proporcionando uma recategorização de sentido, capaz de conduzir o leitor a uma nova orientação de leitura. Este aspecto pode ser observado nas redações 11, 19, 40, 50 (24):

(24) “[...] transferem esta responsabilidade aos profissionais da informação, ou seja, *a imprensa – os olhos da nação.*” (anexo 11)

“[...] o pai e a mãe saem para trabalhar e deixam o filho com a empregada, ela odeia criança e não tem paciência, começa a espancar *o coitadinho*, chegando a ameaçar a bater mais se ele contar para os pais que apanhou dela.” (anexo 19)

“A violência nasceu e tomou conta do mundo como se fosse uma doença que vem se alastrando como uma epidemia e ninguém está imune à ela.
[...]
Para *essa doença* ainda não foi descoberta à cura e nenhum remédio para amenizá-la.” (anexo 40)

“[...] A cada ano que passa, a AIDS tem feito mais vítimas. Vítimas estas que não medem as conseqüências e acabam se prejudicando, e conseqüentemente prejudicam os outros. É *uma doença ‘traíçoera’*, surge quando nós menos esperamos e acaba apenas quando morremos.” (anexo 50)

Vemos, em (24 – anexo 11) a imprensa descrita como “os olhos da nação”, expressão ancorada no texto por tratar do papel da imprensa moderna, diga-se, dos meios de comunicação. Em (24 – anexo 40) há um caso interessante em que dois campos semânticos se cruzam para dar sentido ao texto. É um caso de bi-isotopia que requer que o leitor infira a associação que há entre eles - violência e doença – para assim concluir que a violência destrói toda a sociedade, como uma doença grave incurável e para ela não há um *remédio*, anáfora associativa de *doença*.

Temos um caso relevante em (24 – anexo 19), no qual o SN *o coitadinho* é uma retomada de filho por meio da subjetividade do autor e da qual o leitor deverá compartilhar. Já em (24 – anexo 50) a expressão nominal *uma doença traiçoera* é um referente anafórico de *Aids*, vista como uma doença que se contrai sem saber e que mata.

Há casos (25), como nas redações de 18 e 27 em que os referentes podem ser não co-referenciais, uma vez que passam a designar objetos diferentes do discurso.

(25) “[...] Elas não são violentadas somente por maridos, as solteiras, viúvas, separadas, também podem ser violentadas por estupro. *Homens sem caráter* pegam mulheres inocentes e se aproveitam sexualmente, em alguns casos levando até a morte [...]” (anexo 18)

“[...] militares, federais, soldados, vários desses que, eventualmente não vêem o que acontece ao seu redor, deixando os verdadeiros bandidos, impunes, fazendo com que os ‘homens bons’, sejam *esses bandidos*.” (anexo 27)

Em (25) *homens sem caráter* pode ser anaforicamente relacionado a *maridos*, mas não são co-referentes por que passam a designar outros homens que estupram mulheres, principalmente aquelas que não têm maridos. Já em (25 – anexo 27) *esses bandidos* não pode ser co-referente de *os verdadeiros bandidos*, uma vez que, no co-texto fazem referência a objetos diferentes do discurso. Nestes casos o leitor deve inferir as relações de

sentido, como em (25 – anexo 27) em que *esses bandidos* passa a designar *os homens bons* e não *os verdadeiros bandidos* anteriormente mencionados.

Ainda na redação 27, temos um caso de anáfora indireta baseada em inferências ancoradas no modelo do mundo textual (26):

(26) “Há conflitos até no esporte, por exemplo num jogo de futebol entre times rivais, haviam brigas que geravam mortes, como é o caso entre ‘Verdão e Timão’, quando um torcedor tomou uma chapa retorcida, caiu no vestiário e morreu.” (anexo 27)

Verdão e Timão são anafóricos de *times rivais*, inferido do contexto anterior, porém o leitor tem que fazer uma inferência para relacionar a cor verde ao time do Palmeiras e o Timão ao Corinthians, tradicionais rivais em São Paulo. Neste caso, a referência está ancorada na isotopia *esporte* que predomina no texto, retrabalhada por estratégias de progressão textual.

Há casos também em que no modelo textual são sinônimos (perfeitos ou quase perfeitos) que ancoram as referências. Na redação 38, encontramos (27):

(27) “O que mais vemos no mundo de hoje, são notícias sobre violência. Esse tipo de crime é cada vez mais comum no mundo, principalmente a violência contra mulheres e crianças [...]”(anexo 38)

No exemplo acima, *este tipo de crime* é uma retomada de *violência*, funcionando aqui como sinônimos, e está cataforicamente ancorado à *violência contra mulheres e crianças*.

Já, em (28) encontramos o uso de sinônimos *competição* e *rivalidade* funcionando como co-referentes:

(28) “[...] A competição garante uma seleção natural, em que apenas o melhor se sobressairá.
A rivalidade faz parte de nosso cotidiano desde o dia em que nascemos.” (anexo 39)

Convém observar também como os títulos do texto permitem que o leitor faça inferências que poderão se consumir durante a leitura do texto. Dessa forma, passa a ser o título importante balizador do sentido. No caso da redação 106, o título *Nazismo sutil* e da redação 85, *Necessidade de voyeurismo*, que exigem conhecimento lexical, pode-se atribuir, pelo significado dos termos *nazismo* e *voyeurismo*, um sentido ao texto que poderá se confirmar ou não. Na redação 108 sobre a violência, o título *Metagênese do crime* depende o conhecimento lingüístico prévio para inferir que um termo da botânica, cujo significado segundo Aurélio (1986) é a “alternância de duas gerações, uma sexuada e a outra assexuada, no ciclo de vida de uma planta”, esteja relacionado à origem ou às causas da violência, como o próprio texto afirma (29):

(29) “[...] o crime destrói a família e a destruição da família provoca o crime. É um ciclo interminável e inexplicável por ser praticado por animais que se dizem racionais, mas que não passam de ignorantes e inimigos da paz”. (anexo 108)

Procedimento semelhante ocorre na redação 105, cujo título é *O fruto do Capitalismo*, retomado referencialmente por *sistema capitalista* no segundo parágrafo do texto, pois exige que se infira a questão da violência como consequência do sistema capitalista ao afirmar que (30) “a violência tem como causa uma sociedade extremamente competitiva individualista e preconceituosa, onde quem não se encaixa nos modelos impostos é sempre excluído”.

Percebemos claramente as peças do jogo, como afirma Koch (2002), pois o autor faz uso de uma estratégia lingüística para viabilizar seu “projeto de dizer”, enquanto o leitor vai proceder à construção do sentido a partir do que está lingüisticamente construído e sua mobilização pelo contexto. O texto por sua vez, a partir do que está estrategicamente organizado estabelece limites quanto às possíveis leituras. O produtor ao escolher este termo já deixa este direcionamento implícito na progressão temática do co-texto.

Procedimento semelhante ocorre no texto, quando um termo não muito comum é usado e exige, a partir do conhecimento lingüístico, uma inferência para a apreensão do significado, como ocorre nas redações 57 e 60 (31):

(31) “[...] No Brasil, a clonagem terapêutica não foi aprovada pelo congresso por motivos políticos penso, pois se alguns deputados não votarem a favor nunca mais serão eleitos [...]].
O veto do congresso à clonagem terapêutica vai acarretar vários problemas no futuro [...]” (anexo 57)

“Para isso, o clone formado é convertido em célula tronco que, depois é convertida em várias partes do corpo: desde as vias a órgãos. É importante ressaltar que *o blastócito* gerado fora do útero nem chega a se desenvolver à uma criança.” (anexo 60)

Nos dois casos acima temos anáforas indiretas, com referentes explícitos, ancorados no contexto: *veto* faz referência a *não aprovada pelo congresso* e *blastócito* refere-se a *clone e célula tronco* e posteriormente a *fora do útero e desenvolver (à) uma criança*. Neste último caso, a isotopia é primordial para inferir o significado do termo em destaque.

Ainda nesse parágrafo da redação 60, podemos destacar a necessidade de uma inferência a partir de elementos referenciais, como *vias e órgãos* relativas a *partes do corpo*. Pela referência associativa, sabemos que se trata do corpo humano e que, semanticamente, *vias e órgãos* tem seu sentido limitado a este contexto.

A relação hiperônimo – hipônimo também é uma importante estratégia para a construção do sentido. Quando o produtor do texto, imbuído da intenção de dizer, faz uso de tal estratégia procura orientar o interlocutor por meio de uma relação de caracteres semelhantes a produzir o sentido implícito, como ocorre nas redações 57, 61, 74 (32):

(32) “[...] No Brasil, a clonagem terapêutica não foi aprovada pelo congresso por motivos políticos penso, pois se *alguns deputados* não votarem a favor nunca mais serão eleitos [...]”. (anexo 57)

“Existem também *os deputados* que mentem *na câmara*, outros mentem só por tirar dinheiro dos povos [...]].

Enfim, o país já virou *um bando de pessoas mentirosas e incapaz de encartar a verdade*, se alguém nesse mundo que quiser mudar isso, terá que vir primeiramente *dos deputados, senadores*, por que eles terão que dar um bom exemplo a todas as pessoas desse mundo.” (anexo 61)

“Podiam proibir a venda de *alguns produtos* prejudiciais a saúde e incentivar o uso de *alimentos naturais*, menos calóricos.” (anexo 74)

Nos três exemplos acima inferimos a relação entre os termos a partir de um nome que faz referência a outro do universo textual. Na redação 57 *congresso* mantém relação anafórica por meio de um hiperônimo com *deputados*, como entre *deputados* e *câmara* na redação 61. Já entre *um bando de pessoas mentirosas* e *deputados e senadores* (redação 61) e *produtos* e *alimentos naturais* (redação 74), considerando-se a relação referencial anafórica, teremos hipônimos. Inferir nestes casos depende de o leitor saber que está implícita uma relação “parte-todo” entre tais expressões nominais, em que se lê em seus núcleos uma relação de sentido muitas vezes não explicitada no texto.

Muitos outros exemplos de expressões anafóricas nominais que fazem “elos” com outros elementos do universo textual por meio de inferências poderiam aqui ser destacados. Observa-se que os alunos de Ensino Médio produzem textos em que há uma quantidade de informações explícitas e outras pressupostas no texto. Entendemos que os leitores, por sua vez, são capazes de reconstruir, cognitivamente, a referenciação ancorada a elementos do universo textual.

Assim, podemos concordar com Geraldi (2002) quando afirma que “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução” (p. 9).

3.3. Seqüências anafóricas referentes ao contexto

Seqüências anafóricas pronominais ou nominais (léxico-semânticas) referentes ao contexto (sem um referentes explícito no texto).

Tabela 5. Seqüência anafórica referente ao contexto (sem um referente explícito no texto)

Seqüência anafórica pronominal	36	32,72%
--------------------------------	----	--------

Seqüência anafórica nominal	31	28,18%

Muitas vezes, expressões nominais não apresentam referentes explícitos no co-texto e sua depreensão de sentido depende da relação que se faz com o contexto, entendido como “a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais” (Koch, 2002, p. 24). Podemos dizer que ele envolve todos os tipos de conhecimentos que serão ativados durante a atividade interativa de produção-recepção.

Consideraremos, para tanto, as seqüências anafóricas pronominais ou nominais (léxico-semânticas) referentes ao contexto, que não apresentam um referentes explícito no texto, ou que, mesmo que seja feita sua relação anafórica, seu significado vai muito além do que está explicitado, ou seja, inferir seu significado depende muito mais do conhecimento de mundo do leitor para que este faça as correlações necessárias, a partir do que o texto permite. Isso equivale a dizer que recorreremos a fatores extralingüísticos na depreensão do sentido. Na redação 108 há, no mesmo parágrafo, dois exemplos de expressões nominais que podem ser analisadas dessa forma (33):

(33) “[...] Tanto ódio no olhar e tanta droga no organismo devia ter Susane ao matar os pais quanto tinha Caim ao matar Abel. São comuns tais notícias, mas não normais.” (anexo 108)

De acordo com o tema desenvolvido, há relação de Susane e Caim com a violência que provoca a “destruição da família, base da sociedade”. Porém não há neste caso referentes explícitos que relacionem os dois nomes citados com a violência, a não ser que o leitor recorra a seu conhecimento de mundo. Um mais recente, amplamente divulgado pelos jornais e televisão, a respeito da jovem que matou os pais, com o auxílio do namorado. O outro, extraído do discurso bíblico, refere-se ao irmão que matou o outro. O sentido de cada

um via depender do *frame* relacionado à família ativado pelo leitor, que poderá busca em sua memória profunda a relação pretendida pelo texto.

Na mesma redação 108, por meio de uma comparação há uma referência à escultura Pietá, de Michelangelo, na qual N. Senhora segura Cristo morto nos braços (33):

(34) “Nesta semana, madrugada no Rio de Janeiro, um jovem foi assassinado, e, pela manhã, a imagem que os fotógrafos colocaram em evidência no jornal foi a da mãe que segurava nos braços o filho morto e saltava-lhe os olhos não lágrimas, mas a indignação de uma brasileira com a segurança do país. Lembrava *Pietá de Michelangelo*.” (anexo 108)

Nestes casos, o autor não só faz uso de seu conhecimento de mundo, mas exige do leitor que, por meio de conhecimento compartilhado, faça a mesma leitura dos fatos, a partir do conhecimento adquirido por um processo de apropriação cultural ao longo da vida. Quem não souber da Pietá não fará as inferências necessárias e poderá tomar tal passagem como incoerente.

Muitas vezes, um termo do texto pode não ter seu sentido totalmente recuperado, como na redação 106 (35), por desconhecimento de seu significado.

(35) “De acordo com a religião cristã, um homem amar outro, é pecado mais grave do que matar a própria mãe, escravizar outro ser humano ou praticar *pedofilia*. Contra os praticantes do abominável pecado de sodomia, a Igreja sempre foi e continua sendo absolutamente intolerante: ‘Os *atos homossexuais* são contra a natureza’ disse o Papa João Paulo II.” (anexo 106)

Pedofilia usado no parágrafo acima não apresenta referente no texto e é entendido pelo contexto como um pecado. O que é pedofilia? Se o leitor não conhece o termo não será capaz de depreender o sentido completo pretendido nesta comparação. Porém, isso não comprometerá o entendimento da idéia central do parágrafo que está na prática de atos homossexuais. Já o termo sodomia exige, por inferência, a relação ao discurso bíblico que trata da destruição da cidade de Sodoma e, dessa forma, inferir que se refere a práticas sexuais e sua relação com *atos homossexuais*, seu referente explícito. O conhecimento

lingüístico novamente torna-se preponderante para as relações de sentido no universo textual.

Em outra redação, a respeito do racismo, encontramos a expressão a doença que só pode ser entendida a partir de elementos do mundo extralingüístico (36):

(36) “Os próprios negros são preconceituosos, pois há um exemplo de Michael Jackson, todos sabem que ele era negro, e com *a doença* ficou branco, mas dizem que ele também não gostava da cor, e também se alguém fala alguma coisa ruim os negros já ficam se doendo.” (anexo 55)

A expressão nominal *a doença* não faz parte do campo semântico do texto, talvez por isso não tenha qualquer referente que a ela se ligue, mesmo que a ela se associe o termo *cor* do universo textual precedente. No caso do cantor referido, a doença era o vitiligo (ou vitiligem), ou seja, um termo da patologia que indica uma “afecção cutânea que se caracteriza por zonas de despigmentação cingidas, freqüentemente, por zonas mais pigmentadas” (FERREIRA, 1986). Convém reforçar que esta doença não está relacionada à mudança de cor, inviabilizando uma leitura referencial no co-texto.

Na redação 103 encontramos um caso em que a forma pronominal *ele* não apresenta um referente explícito no texto, retomado por *-lho*, por sua repetição, por *-lo*, e na conclusão (37):

(37) “Conclui-se que todos devem respeitá-lo, engoli-lo, por mais complicado que seja, pois ele faz sempre parte da vida de todos, caso contrário ele pode acabar prejudicando e muito”.

No texto, para todos esses pronomes co-referentes não há um nome do qual sejam referentes. Apenas, pelo contexto, o leitor virtual poderia inferir que está no título – seria *o tempo* – e na observação deixada no final do texto para o corretor, no caso, o professor, seu leitor real.

Na redação 53 (38) sobre o consumo de álcool pelos jovens apresenta elementos cujo referente explícito que indique seu sentido não está no texto:

(38) “*As medidas tomadas* contra o álcool são insuficientes já que suas aplicações e seus métodos não detem atenção alguma da juventude. [...]”

Isso tudo mostra a fragilidade *das leis* e de seus cumprimentos. *Tudo* seria mais fácil se *a iniciativa* partir dos próprios jovens.” (anexo 53)

As medidas tomadas não ficam claras no texto. Mesmo que *leis* seja um anafórico indireto, não há uma orientação de sentido no texto para se depreender o que quis dizer. No mesmo parágrafo a forma pronominal *tudo*, de sentido generalizado pode ser associado ao SN *a iniciativa*, para a qual também não há um referente explícito. Observa-se que para que este parágrafo faça sentido para seu leitor, deverá relacioná-los a elementos do contexto relativo ao consumo de bebidas. Para fazer sentido para o leitor, este deverá fazer muito mais inferências ao mundo extralingüístico do que manter relações referencias no próprio texto.

Há textos que são incompletos e por isso exigem do leitor, baseado em seu conhecimento de mundo, infira toda uma informação não disponível no texto, como na redação 78 (39):

(38) “Nos últimos anos a concorrência para entrar nas universidades publicas tem aumentado muito por causa da boa qualidade de ensino que elas oferecem.

Só que os alunos formados em escolas publicas tem mais dificuldade para conseguir uma vaga do que os alunos das escolas particulares.” (anexo 78)

Neste texto que trata da qualidade de ensino há grandes lacunas, por isso o leitor deve preenchê-las para depreender os sentidos implícitos. Em nenhum momento afirma-se que o ensino das escolas públicas é ruim. Nada se afirma sobre o ensino das escolas particulares. Neste caso, todas estas informações devem ser inferidas a partir de um consenso geral de que o nível das escolas particulares é melhor que o das escolas públicas. Num exemplo como este uma inferência não resolve apenas um problema de coerência local, mas atribui sentido a todo o texto.

Quando no texto há elementos que fazem referência ao contexto e exigem do leitor inferências ancoradas em seu conhecimento de mundo o processo de interação se efetua. Encontramos nos exemplos abaixo (40), trechos das redações 6, 12, 32 e 35:

(40) “*Os tempos de censura* à imprensa fizeram com que ela se acostumasse com a idéia de formar ideologias e transmitissem-nas ao povo.”

“Há ainda *o fruto das condições políticas brasileiras*, o descontentamento é grande provocando *problemas* à violência das cidades.” (anexo 12)

“Deveríamos continuar *na época dos senhores feudais*, e que negros eram simplesmente uma mercadoria.” (anexo 32)

“Assim o país se torna mais perigoso e fica com uma aparência prejudicada, é visto como violento e de um povo formado por maus cidadãos, que infram as leis e não respeitam o *código*, e muitas vezes são a favor de mais violência como medidas de impunidade.” (anexo 35)

Observamos que na redação 6 em nenhum momento o texto faz referência à Ditadura Militar que impunha censura à imprensa. Não há qualquer referente explícito para este termo. Na redação 12, o conector *ainda* acrescenta um novo elemento, *o fruto das condições políticas*, cuja referencial não está explícito e mesmo *problemas* provocados pelo descontentamento não são explicitados no texto. Todos esses elementos serão referenciais a dados do contexto sóciopolítico.

Já na redação 32, na época dos senhores feudais pode nos levar a inferir que se refere à Idade Média ou à época da escravidão no Brasil. Pelo contexto, que trata de preconceito contra negros e homossexuais, a segunda inferência seria a mais sensata. Portanto exige do leitor uma relação bem mais complexa para inferir o significado pretendido por uma expressão nominal de valor temporal.

Na redação 35 percebe-se que *códigos* não é co-referente de *leis*. Por se tratar de um texto sobre a violência urbana, pelo contexto pode-se inferir tratar-se do Código de Trânsito, porém não há um referente explícito para ele no texto.

Exemplo interessante de informação que está no texto e depende da ativação na memória de uma informação precedente está na redação 92, que trata da tomada de decisões.

(41) “Uma simples decisão de embarcar ou não no vôo 93 no dia onze de setembro determinou e mudou o futuro de algumas pessoas.” (anexo 92)

A leitura do texto nos remete ao atentado de Onze de setembro de 2001, em Nova Iorque. Embora não tenhamos em nossa mente informações precisas a respeito do número do voo, a referência ao fato já é suficiente para que tomemos tal passagem como coerente dentro do contexto.

Por fim, dentre tantos exemplos que poderiam ser elencados, há casos curiosos em que um termo mal empregado pode acarretar problemas de interpretação. O que será que se pretendeu dizer e não se disse e que impede o leitor de preencher todas as lacunas para inferir o possível sentido. Não há pistas no texto para que se explicitie o sentido de ‘mezozóico’ (mesozóico) na redação 16 (42):

(42) “Hormônios em alta, cabeça ‘avoada’, e mais formação do mezozóico, isso e mais um pouco pelo alto índice de soro positivos”. (anexo 16)

Sem dúvida, a produção de leitura não envolve apenas a compreensão do conteúdo lingüístico do texto e sua organização, mas também está em jogo um “ir além” da informação dada. O conteúdo do texto influi na compreensão, pois o leitor pode ou não compartilhar de informações contidas no texto. Segundo Dell’isola (2001), “inferências que provêm de referentes textuais desconhecidos, bem como as que se originam de referentes conhecidos, são determinadas pela visão de mundo do leitor e produzem compreensões diversas” (p. 179).

A partir do que propõe Citelli (1994), a partir dos mecanismos argumentativos, percebemos, embora em pequena escala, o uso de elementos figurados, como a metonímia e a metáfora. Na redação do anexo 95 há um exemplo de metonímia, na qual a referência deve ser feita aos ocupantes do carro (seres animados que praticam a ação):

(43) “*Os carros* que jogam tudo pela as janelas são considerados uns porcões, uns irresponsáveis e uns indeliquentes que pensam que as ruas onde é um ligar da gente passar é uma lata de lixo.” (anexo 95)

O uso de metáforas também foi observado como estratégia argumentativa. Na redação 34 observamos uma expressão bíblica, de uso popular, que exige uma inferenciação do leitor para que estabeleça a relação de sentido a partir do tópico central do texto (44):

(44) “Vivem de pequenos furtos e mendigância, vistas como o joio no meio do trigo, debaixo dos viadutos são esquecidos pelo Estado e por uma sociedade preconceituosa que não admite sua parcela de culpa e responsabilidade sobre estas crianças.” (anexo 34)

Na redação 101 também aparece uma expressão metafórica, de uso popular, que exige uma inferência:

(45) “Aí que está a graça da coisa. Algumas vezes decidimos e escolhemos por nós e outros não. Gozado.
Nosso bom criador nos deu *a faca e o queijo*. Nos deu o livre arbítrio, ou seja, o poder de decidir entre o certo e o errado, o sim e o não, o dia e a noite. [...]” (anexo 101)

Na reação 110 também há uma expressão metafórica, aproveitada de um provérbio que diz: “Se a vida lhe der um limão, faça dele uma limonada”:

(46) “Portanto, para sermos felizes é preciso pouca coisa, apenas aprendermos a rir de nós mesmos, dos nossos erros, dos nossos problemas e buscar sempre o lado bom das coisas. Assim, podemos transformar nossa vida em uma limonada.” (anexo 110)

Portanto, a produção de leitura varia de um indivíduo para o outro, pois cada um produz inferências condicionadas a elementos de seu contexto sociocultural. Determinar, pois, o que se pretendeu dizer é realizar incessantemente uma relação dialógica - nos termos de Bakhtin (1978) - entre autor-texto-leitor.

Por fim, é bom acrescentar que as leituras inferências aqui apresentadas não se esgotam em si mesmas, pois refletem a visão do pesquisador e, não obstante, podem surgir

outras interpretações plausíveis, uma vez que o universo inferencial se amplia de acordo com a visão de mundo de cada leitor.

4. Conclusão

Entendemos o processo de produção como uma importante etapa de constituição do sentido, pois conscientemente elege os elementos referenciais que servirão de pistas para a depreensão desse sentido. Ao constituir o texto, seu autor está deixando uma orientação de sentido ao leitor, que será limitado pelo próprio texto e pelo contexto.

Elaborado o texto, todo o significado está nele e fora dele. Passamos a lidar, então, com objetos de discurso. O texto passa a ser o todo organizado estrategicamente, “em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis” (KOCH, 2002, p. 19).

O leitor, por sua vez, ao ler o texto, faz as remissões para frente ou para trás, a fim de atribuir sentido a um termo. A partir de seu conhecimento lingüístico estabelece relações referenciais no co-texto. Essas estratégias são realizadas por meio de inferências para associar o significado de um termo a outro, por alguma particularidade que lhes é inerente.

Quando este leitor não encontra em algum elemento do co-texto um referente explícito, busca a saturação do sentido no contexto.

Por meio do conhecimento retido na memória – conhecimento de mundo, compartilhado muitas vezes com a intenção do autor – atribui sentidos.

Percebemos que, no geral, alunos de Ensino Médio têm elaborado textos coesos e coerentes. Ainda que apresentem muitas falhas, a maioria procura manter a progressão temática do texto por meio de uma seleção lexical que garante uma certa qualidade temática, com coerência.

Dessa forma, os mecanismos referenciais são amplamente explorados, embora não em toda sua potencialidade. Faltam sinônimos e o uso mais amplo de expressões rotuladoras, por exemplo, porém há uma diversificação de estratégias.

O uso de pronomes referenciais co-referentes é uma estratégia primária adquirida nas séries iniciais e que perdura por toda a vida escolar. Há alunos que ancoram toda a referenciação de seu texto por meio de pronomes pessoais, como *ele* e *ela*. Esta estratégia pode ser um importante recurso para evitar repetições, porém não como âncora do texto.

Observamos o uso com frequência de expressões nominais anafóricas para retomar outros termos do texto. Esse dado revela um domínio maior do valor léxico-semântico das palavras. Isso faz com que o texto apresente uma carga maior de sentidos implícitos a serem inferidos durante a leitura.

Percebemos que o produtor do texto lança mão de seu domínio lexical para realizar seu projeto de dizer. Mesmo que em alguns casos haja um uso inadequado de determinados vocábulos, estes cumprem o importante papel de contribuir para o sentido do texto.

O contexto cultural é muito explorado por alunos. Buscando informações em seu repertório de conhecimento, faz associações, cria intertextualidades interessantes, faz uso da polifonia para deixar pistas no texto, muitas delas marcas de sua subjetividade (FIORIN, 1996 p. 41-61).

E, com isso, intencionalmente ou não, “amarra” as idéias do texto. Por isso, predominam referências que retomam outros elementos do próprio texto, mesmo que a relação entre eles não seja direta e exijam estratégias inferenciais para a re-construção de seu sentido.

As expressões nominais definidas revelam-se estratégias interessantes e importantes para a orientação de sentido que se pretendeu dar ao texto. Faz-se necessários, nas escolas,

em aulas de Língua Portuguesa quando priorizem o trabalho com texto - como as “aulas de redação”, que os professores, por meio de modelos, mostrem aos alunos os elementos que enriquecem seu texto e que estratégias devem ser usadas para uma redação “nota dez”.

Observa-se, também, a colocação no texto de elementos referenciais que não têm um referente direto no co-texto e exigem que o leitor faça uso do contexto para depreender seu sentido. É o caso de textos que aproveitam o conhecimento de mundo – cultural – de seu produtor, principalmente daqueles relacionados a conteúdos aprendidos na escola e são transmitidos em seus textos.

Percebemos que os melhores textos trazem uma importante bagagem cultural de seu produtor, extraída de suas leituras e de sua experiência com o mundo. O texto é, portanto, resultado dessa experiência. O leitor virtual de tais textos deveria ter os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências para atribuir sentido ao que lê.

Se o leitor é o co-produtor do sentido, alunos de Ensino Médio elaboram textos satisfatoriamente eficientes, em que há relações de sentidos entre os termos, capazes de manter um princípio de coesão e coerência.

A escola, responsável direta pela formação do aluno-escritor e do aluno-leitor, deve ter um compromisso muito sério com as etapas que envolvem a produção de sentidos do texto. A ela cabe o papel de ensinar a escrever. Mas escrever textos coesos e coerentes, que explorem as mais diversas estratégias de dizer.

Essa tarefa pode ser cumprida por meio de uma atividade consciente de explorar diversos recursos que a língua permite e, a partir disso, relacioná-los não só com elementos lingüísticos já usados ou com o contexto cultural, normalmente fruto de outras leituras.

Por meio de textos que sirvam de modelo, orientar os alunos para a importância da diversificação de estratégias de referenciação e a necessidade de deixar pistas que servirão de apoio para a leitura.

Fica evidente que a relação autor-texto-leitor cada vez mais está confirmada, como um processo de interação, já que o leitor avalia a intenção do produtor por meio das marcas deixadas no texto.

Portanto se o objetivo primeiro deste trabalho era investigar as principais pistas referenciais – marcas lingüísticas – deixadas pelo autor para que o leitor faça a depreensão

de sentido e se a hipótese era a de que, num processo interativo, autor e leitor tudo fazem para atribuir sentido ao texto, pelas análises apresentadas e pelos dados quantitativos observados, podemos afirmar que nossa expectativa foi alcançada. Sem pretender esgotar o assunto, observou alguns aspectos desse processo interativo tão instigante e que, este sirva de ponto de partida para outros trabalhos investigativos que possam contribuir para a área de ensino-aprendizagem da língua materna.

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J. *Sentido e Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, M.; VOLÓSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BERTI, M. L. Problemas de referenciação e progressão temática na construção do texto escolar. Dissertação de mestrado. UNESP, Assis, 2001.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*/ Secretaria da educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis, quando as retas se encontram. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CECCANTINI, L. T.; PEREIRA, R. F. Sobre leituras de professores de escolas públicas do Oeste Paulista (SP) – 1ª a 8ª série do ensino fundamental. In: GRADUAÇÃO, Pró-reitoria de. (Org.). *Caderno de Núcleos de Ensino da UNESP*. São Paulo, 2003, p. 134-147.

- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHAROLLES, M. *Encontro de leitura e ensino de língua estrangeira*. Campinas, Departamento de Linguística Aplicada IEL/Unicamp, nov/1987.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: *O texto, leitura & escrita*. São Paulo: Pontes, 2002.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1984.
- DUQUE, C. G.; DILLINGER, M. Interpretação de elementos coesivos de textos em ambientes de multimídia. In: *Atas do I Congresso Nacional da Abralín*. Boletim da Abralín, edição 21, junho/1997.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1988. Série Princípios.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, L. S. *A produção de leitura na escola. – a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FLOOD, J. Prose comprehension: a selected review of literature on inference-generation as a requisite for understanding text. In: *Reading comprehension – addresses, essays, lectures*. New York: CBS Educ. Profes., 1981.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FULGÊNCIO, L. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
- GALVES, C. (org.) *O texto: leitura & escrita*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOODMAN, s. k. Por trás das vistas, o que aconteceu na leitura. In: *Reading Process and Program. National Council of Teachers of English*. Usa, 1980.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: Dascal, M. (org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Vol IV. Campinas: edição do organizador, 1982.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1995. Série Princípios.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor- aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *A. Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo, Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. In: *DELTA*, vol. 9, Número especial, 1993.

_____. Cognição e processamento textual. In: *Revista da ANPOLL*, n.2, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA L. C. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001.

- LOPES-ROSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *A lingüística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1. Recife: UFP, 1983.
- _____. *O ensino do português a partir do texto*. Recife: s/ ed., 1985 (mimeogr.)
- _____. Referenciação e progressão temática: aspectos cognitivos e textuais. In: *GELNE: XVII Jornada do Grupo de estudos Lingüísticos do Nordeste*. Fortaleza, 1998.
- _____. Quando a referência é uma inferência. In: *Estudos lingüísticos do GEL*. Vol. XXX. Marília, S. Paulo, 2001.
- _____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MEURER, J. L.; ROTH, D. M. (org.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.
- MONDADA, L. Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets du discours. Lausanne, de Lausanne, 1994.
- _____. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PERISSÉ, G. *O leitor criativo*. São Paulo: Omega, 2001.
- PROJETO EDUCAÇÃO CONTINUADA: 1996-1998: módulo 3; O Conhecimento em cada área- Língua Portuguesa. Bauru: UNESP: SEE, 1998.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Discurso & leitura*. Campinas: Unicamp, 1988.
- RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1976.

SCHWARZ, M. *Indirekte Anaphern in texten*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler; fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3 ed. S. Paulo: Cortez/ Autores associados, 1984.

SILVEIRA, J. R. C.; FELTES, H. P. M. *Pragmática e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

SOARES, M. As condições sociais de leitura; uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. S. Paulo: Ática, 1988.

VAN DER VELDE, R. The role of inference in text organization. In: CONTE, PETOFI & SOZER (eds.). *Text and discourse connectednes*. Amsterdam: North-Holland, 1989.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.

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

ANEXOS

