

Processamento Linguístico e Compreensão Leitora

Existem hoje muitas teorias que buscam explicar a compreensão linguística, e nenhuma é mais correta e definitiva que outras. Aqui, serão conciliadas considerações de base cognitiva colhidas em Kato (1987 e 2007), aliadas a de outros autores que se mostrarem pertinentes, não de modo contrastante, mas complementar. Além disso, considerando que se trabalhará nesta pesquisa com textos escritos, o foco maior das considerações incidirá na compreensão leitora.

Leitura será concebida aqui como *toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita* (Cagliari, 1990, p. 155), algo a ser ensinado pela escola, e não apenas como pretexto para outras atividades escolares. Tal concepção lida com aspectos cognitivos do leitor, ou seja, aspectos da relação entre sujeito leitor e texto, e as relações entre escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Incorpora-se também a dimensão sociocultural da leitura, que a considera desde a percepção das letras até o conhecimento armazenado na memória.

A leitura é um ato linguístico e está vinculada a todo mecanismo de funcionamento da língua específica do texto lido (Cagliari, *op. cit.*, p. 159). Lendo, o falante transforma os sinais visuais de sorte a compreender o que está produzido sob a forma escrita. Transforma, em suma, informação visual em informação linguística. Essa transformação – seja na leitura ou na escrita, por meio de sinais acústicos ou gráficos – parece simples de se realizar e entender à primeira vista, mas é complexa e envolve uma gama de procedimentos mentais, cujo conjunto é o que se denomina *processamento linguístico* (Perfetti & Verhoeven, 2008).

Levar em conta as atividades cognitivas envolvidas no ato de ler na sala de aula é salutar por prevenir o educador contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias promotoras do adequado processamento textual.

A leitura funcional, aquela que se crê ser dever da escola ajudar o aluno a conseguir realizar, é entendida como a capacidade de não só decodificar o texto escrito, mas também compreender o que está lendo. E a escola não tem conseguido sucesso na sua tarefa de alfabetizar funcionalmente, haja vista que a maioria

das pessoas analfabetas funcionais possui vários anos de escolaridade (Perini, 2005, p. 79).

Para que o aluno possa ler funcionalmente um texto, é necessário que o professor selecione textos adequados às competências de leitura que o aluno ora possui; nesse sentido, é preciso que seja observado o grau de complexidade do texto em várias dimensões. Um dos tipos de complexidade apontados por Perini (*op. cit.*, p. 83) é a discursiva, consequência da organização formal do texto – essa complexidade, contudo, pode ser manipulada sem alteração do sentido básico do texto.

A leitura funcional se caracteriza ainda como leitura em que o leitor busca elaborar um (e não *o*) sentido para o texto por meio da conciliação de informações visuais e não visuais. A leitura fluente, logo, é realizada por meio do processamento parcial da informação visual e completada pelas inferências do leitor (Fulgêncio & Liberato, 2004).

Para o leitor iniciante, com pouca experiência, a leitura é muito penosa, pois ela fica praticamente restrita à decodificação, se o professor não a apresentar em aula como atividade comunicativa, trabalhando-a de modo a fugir da forma, com perguntas, comentários.

No que diz respeito ao texto escrito, o processamento começa pelos olhos. O leitor não percebe tudo que vê e não reage do mesmo modo diante de uma mesma imagem. A leitura, em vez de ser feita letra por letra, é feita por movimentos sacádicos. O leitor eficiente lê não palavra por palavra, mas fixa seu olhar num lugar do texto, a fixação, para depois “pular” um trecho, a sacada, e se fixar num outro ponto mais adiante. A distância entre as fixações varia conforme a dificuldade do leitor ante o texto lido, o que confirma que é o cérebro quem controla todo o processo. Isso destaca dois pontos importantes da leitura. Primeiro, que grande parte do que se lê é adivinhado ou inferido pelo leitor, e não diretamente percebido; ademais, o que o leitor percebe varia muito de um indivíduo para outro (Kleiman, 1999). Por isso muitos experimentos psicolinguísticos sobre leitura se baseiam no fato de que o leitor tem mais dificuldade em processar as partes do texto em que demora mais seu olhar.

O sistema de memória humano demanda três capacidades: codificar, armazenar e evocar informações. A ideia de memória aceita desde a década de 1960 postula que a informação chegaria ao leitor a partir do ambiente, e seria processa-

da inicialmente pela memória sensorial, para depois ser transferida a uma memória de curto prazo/de trabalho e enfim ser registrada na memória de longa duração. A memória de longa duração subdivide-se em memória explícita e memória implícita. A primeira se refere à memória de conhecimentos sobre o mundo e ao sistema que se crê ser o responsável pela capacidade de lembrar episódios específicos, é uma memória declarativa. A segunda é não declarativa e atua em situações em que um determinado aprendizado ocorreu, mas é manifestado no desempenho do falante, e não na lembrança evidente (Baddeley, Anderson & Eyseck, 2011, p. 18).

O termo *memória de curto prazo* tem sido usado paralelamente ao termo *memória de trabalho* em referência ao armazenamento de pequena quantidade de informação por um período relativamente curto de tempo. Neste texto, será empregado o termo *memória de trabalho* por este evocar uma visão mais dinâmica dos processos de memória, em que se consideram não apenas questões de armazenamento, mas também a manipulação temporária de informações. Segundo Kato (2007), trata-se de um espaço operacional mental que possibilita operações sobre as informações obtidas, com base na gramática implícita do leitor. A memória de trabalho recebe ajuda da memória de longo prazo, acionando os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto, que vão desde o conhecimento acerca das estruturas da língua, do vocabulário até conhecimento de natureza enciclopédica, conhecimento sobre gêneros discursivos, enquadres, *scripts* etc. No primeiro experimento desta dissertação, a memória do que foi lido e compreendido terá papel fundamental, já que alunos terão de avaliar a validade de afirmativas sobre o texto lido, mas sem acesso a ele.

Nem sempre que se ouve ou lê algo, a compreensão é bem sucedida. Isto porque compreender não é mera ação linguística ou cognitiva, mas sobretudo uma forma de inserção no mundo e de ação dentro de uma cultura ou sociedade. Tão grande é a importância da compreensão, que ela não deve ser uma preocupação apenas escolar ou acadêmica. No cotidiano de qualquer pessoa, muitas experiências negativas redundam de mal-entendidos relacionados à má compreensão, que se reflete em prejuízos pessoais, profissionais e em outras esferas. Bom exemplo é o baixo rendimento discente – não só em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas – gerado pela má compreensão de textos, como enunciados de exercícios.

A boa compreensão textual exige que o leitor saia do texto, pois é monitorado por ele, para além de si próprio, de sorte que *entender* é produzir sentidos, não extrair conteúdos prontos (Marcuschi, 2008, p. 233).

A compreensão está ligada a esquemas cognitivos que não são individuais, e sim veiculados ao sistema sociocultural internalizado do falante, sistema que ele aumenta e otimiza ao longo de sua vida, à medida que se serve da língua socialmente.

As representações coletivas, então, precedem as individuais e lhes servem de base – embora toda atividade de leitura e compreensão tenha uma nuance individual, pois esse sistema internalizado a que se fez referência não é estanque às experiências cognitivas de cada um.

Posta a importância da compreensão e justificada a pertinência de sua pesquisa e estudo, cabe entender melhor como ela funciona. Compreender é uma atividade colaborativa que ocorre por meio da interação entre emissor-texto-receptor. É por não ser um processo unilateral que pode haver desencontros e má compreensão. Essa perspectiva interacional da leitura influenciou sobremaneira as abordagens psicolinguística e social da leitura.

No âmbito psicolinguístico, a leitura é vista em um contexto maior, em que o leitor transaciona com o autor via texto, num processo de negociação que modifica todos os elementos envolvidos. Mudam o autor ao escrever, o leitor ao ler e o texto ao ser escrito e lido – donde se conclui que ele não é construído só pelo autor, mas também pelo leitor (Leffa, 1996). O sentido do texto depende, então, não apenas do que a pessoa que fala ou escreve quer ou tem a dizer, mas tende a ser elaborado num tipo de negociação dialética entre autor e leitor (Azeredo, 2007, p. 19).

Outra interação que ocorre na leitura é prevista na teoria da compensação (Stanovich, 1980, *apud* Leffa, *op. cit.*), segundo a qual ler envolve uma série de conhecimentos (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico etc), que interagem entre si com participação maior ou menor, conforme a contribuição das outras formas.

O uso de vários tipos de conhecimento, conforme já citado, denota que o leitor pode ser mais ou menos refratário ao texto, conforme se identifique com o texto e possua dados necessários para seu entendimento, mas não é um ser passivo que apenas extrai significado do que ouve/lê. Caracteriza-se, antes, por ser ativo,

atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto.

A ideia de leitura como atribuição de significado implica alguns pressupostos. Um deles é o de que há vários tipos de leitura e nenhum deles é dissociado de um objetivo. Para cada objetivo, o leitor proficiente usa diferentes estratégias para melhor compreender, inclusive a adoção de medidas corretivas.

2.1

Processos Cognitivos Envolvidos na Leitura

De maneira geral, os tipos de processos de compreensão leitora – ambos necessários e acessados durante a leitura – se dividem em dois paradigmas que se desdobram em duas hipóteses: 1. compreender é decodificar (foco na forma e no código) e 2. compreender é inferir. Esta segunda posição será mais interessante a esta pesquisa, por tomar a língua como atividade social e cognitiva, ao passo que a primeira, considerando apenas aspectos formais, não fornece os subsídios necessários a esta investigação.

O ser humano é capaz de armazenar informações bastante complexas. Compreendendo, o leitor/ouvinte parte de seu conhecimento prévio e dos veiculados no texto para produzir-lhe um sentido. Em síntese, são feitas inferências a partir do que está no texto e no contexto mais amplo em que o texto circula. Assim, os conhecimentos prévios são itens fundamentais à boa compreensão – não apenas os conhecimentos enciclopédicos, mas também os linguísticos, pessoais, de norma¹ (não só a padrão), lógicos. Igualmente importante é que o falante/escritor tenha uma mínima consciência de quais são os conhecimentos prévios de quem vai ouvir/ler seu texto.

Na leitura proficiente, o leitor não lê palavras isoladas, mas um todo analisado que lhe faz sentido, de sorte que a leitura de uma palavra específica não implica sua compreensão. A (má) compreensão de uma palavra, todavia, pode prejudicar toda a compreensão leitora de uma frase, parágrafo ou até de um bloco maior de texto. A leitura de palavras contextualizadas, ou seja, a leitura de blocos

¹ Por *norma*, aqui, estão sendo entendidas as regularidades encontradas em qualquer variedade linguística, não só a de maior de prestígio social.

maiores que palavras isoladas ou até mesmo de uma palavra, mas imbuída em contexto, trabalha com regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições de ordem estilística e colocacional e imposições pragmáticas. O ato de ler, então, às vezes se caracteriza por um *jogo* de adivinhação e confirmação, em que o leitor, guiado pelas regras e restrições supracitadas, supõe os caminhos que o texto tomará e confirma – ou não – suas hipóteses –, daí considerar-se a leitura como atividade inferencial ser mais pertinente. A agilidade e precisão com que uma palavra é percebida ou lida dependem de a palavra estar ou não no léxico visual do leitor, do conhecimento das regras e imposições que regem a leitura e da capacidade de inferência dele (Kato, 2007, p. 39).

O processamento da leitura pode ocorrer de duas maneiras distintas, cada uma caracterizando um tipo de leitor diferente (Kato, 2007; Perfetti & Verhoeven, 2008).

Há o tipo de processamento *bottom-up*, ascendente, em que a leitura é construída por meio da análise e síntese do significado das partes.

O outro tipo é o *top-down*, descendente. A leitura é direcionada da função que se quer exercer para a forma linguística de que se serviu para exercer essa função. Não existe, no entanto, correspondência biunívoca entre forma e função, donde serem possíveis significados não previstos pelo autor, e que até o surpreendem, mas reconhecidos como autorizados pelo texto.

A abordagem da leitura em termos de um processamento exclusivamente *bottom-up* merece algumas críticas. Usando-se majoritariamente o processo *bottom-up*, ler passa a ser extrair significado, o que levaria à conclusão de que um mesmo texto produziria sempre um mesmo significado – ao menos em leitores do mesmo nível de proficiência. O mais proficiente, portanto, poderia ditar ao menos proficiente o significado correto. Isso remete inevitavelmente ao cenário de sala de aula, em que o texto não raro tem seu sentido imposto pelo professor, o texto significa aquilo que o professor diz que significa.

Ademais, a leitura como processo eminentemente *bottom-up* encontra dificuldade para se sustentar teoricamente, por postular que o acesso à leitura é feito por meio do sistema fonológico – ou seja, o leitor só entenderia o que leu depois de pronunciar as palavras, mentalmente ou não. Ocorre, porém, que erros de grafia, por mais que não interfiram na pronúncia, podem embaraçar a compreensão e

gerar ao menos algum ruído na comunicação. Por último, há o caso dos surdos de nascença, que aprendem a ler sem nunca terem ouvido uma palavra.

Um argumento a favor da leitura precipuamente *bottom-up* seria a correlação entre compreensão textual e léxico. Fosse isso verdade, todavia, a aquisição e ensino do vocabulário melhorariam a compreensão, mas nem sempre isso acontece. A correlação, na verdade, não é causal, mas casual. Não é o reconhecimento vocabular que otimiza a leitura, mas uma série de fatores associados ao léxico.

Já o leitor *top-down* atinge facilmente as ideias do texto, faz mais uso do seu conhecimento prévio que da informação realmente dada pelo texto, sua leitura é fluente e veloz, com muitas adivinhações – sem, contudo, confirmá-las com o texto. O leitor, qualquer leitor, vai acumulando experiências, moldando sua representação do mundo e recrudescendo seu conhecimento enciclopédico. Estando guardados esses conhecimentos na memória, o leitor, quando lê, busca nela os dados de que precisa para bem processar e compreender. Na leitura descendente, logo, o texto não traz um sentido novo ao leitor, mas o leva a buscar na memória o sentido que ela já encerra. Trata-se de um *leitor construtor*.

Essa visão acerca da leitura sofre a crítica de que o leitor passa a ser visto como autoridade maior na construção de sentido. Se o significado é atribuído, e não extraído, o leitor passa a poder atribuir o sentido que quiser. Não haveria significado certo ou errado, apenas o significado do leitor, de sorte que considerar a leitura um processo inteiramente *top-down* pode colocar o professor em uma situação delicada, na qual ele não tem liberdade para guiar – e não cercear – o aluno, leitor em formação, a um melhor entendimento do texto.

Os processamentos *top-down* e *bottom-up* – dependentes do leitor e do texto, respectivamente – foram concebidos como tipos radicalmente opostos. Durante muito tempo houve divergências sobre qual seria o tipo de leitor mais apto à realização da leitura funcional, aquele que saberia tirar proveito máximo de um texto, apreendendo seus efeitos de sentido. O problema consiste em que, focando o texto ou o leitor, respectivamente, os processos *bottom-up* e *top-down* contemplam apenas parte do processo de leitura. Hoje, sabe-se que o leitor ideal, o mais coerente e sensato, é o *leitor maduro*, o que sabe julgar conscientemente quando convém usar os processos cognitivos descendente e ascendente de leitura. Ele faz essas escolhas como estratégia metacognitiva, mantendo controle ativo do seu comportamento. A leitura, desse modo, é vista como uma interação entre texto e

leitor, pois é aquele quem vai orientar este no tipo de processamento mais conveniente em cada passo da leitura. Há, além disso, fatores que influenciam a escolha do modelo de processamento, tais como grau de novidade do texto – quanto mais novidadeiro, mais ascendentemente se deve ler –, local do texto, objetivo da leitura, motivação para a leitura, entre outros (Kato, 2007).

A abordagem conciliadora, que aposta no leitor maduro, busca não só conciliar texto e leitor, mas descrever a leitura como processo interativo. Na interação promovida pela leitura, como já dito, interagem vários elementos; entre eles, o leitor e o texto, o leitor e ao autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, ou, ainda, o leitor e outros leitores. Quando um desses elementos interage com o outro, ele se modifica em função do outro.

O leitor proficiente deve fazer uso máximo dos seus conhecimentos prévios e analisar um mínimo de informação visual necessária para confirmar ou reformular as previsões feitas ao longo da leitura.

Parece claro que é a esse terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, que a escola deve conduzir o aluno. Em aula, as atividades de leitura – e as que têm a leitura como pré-requisito – devem ser elaboradas de modo que o aluno conheça as vantagens de cada método de leitura.

2.2

Estabelecimento da Coerência Textual e o Papel das Relações de Coerência

Um componente essencial da compreensão de textos é a capacidade de estabelecer uma coerência não só local, no nível frasal, mas também global, no nível de todas as frases que compõem o texto. Além de decodificar palavras, o leitor deve ser capaz de integrá-las em texto (Perfetti & Verhoeven, 2008), estabelecendo relações de coerência. O termo *relação de coerência* será usado aqui para conciliar a teoria sistêmico-funcional, cujo conceito de coesão agasalha também relações semânticas não marcadas por conectivos na superfície textual, como o caso da relação entre orações justapostas, reduzidas ou até mesmo entre porções maiores de texto que formam uma unidade semântica.

A comunicação entre dois ou mais falantes é regida por uma expectativa mútua de efeitos contextuais máximos a custos de um esforço de processamento mínimo, já que processamento linguístico consome tempo e recursos cognitivos. O receptor, então, pressupõe que as informações que lhe são transmitidas são suficientemente relevantes no discurso para justificar os esforços cognitivos de que vai ter que lançar mão para processar.

A interação entre informações velhas e novas, ou seja, a assimilação de novas informações dentro de premissas anteriores, gera um efeito contextual que processa as informações novas que são relevantes perante as que já estão no texto ou que se pressupõe fazer parte do conhecimento de mundo do receptor. O termo *mundo* aqui está sendo entendido como *o universo de valores e conceitos que interiorizamos ao longo da vida, no convívio com nossos semelhantes* (Azeredo, 2007, p. 17).

Um efeito contextual pode ser uma implicação contextual oriunda da integração de velhas e novas informações, que geraria uma nova hipótese. Por outro lado, um efeito contextual pode ainda ser a confirmação ou negação de pressuposições prévias por meio da integração entre o velho e o novo nos textos.

Também a estrutura do texto em questão influencia o processamento por provocar expectativas sobre o que virá a seguir na linearidade textual. Por exemplo, a exposição de um ponto de vista cria a expectativa de argumentos que o justifiquem.

Um ato comunicativo é, pois, guiado por muitas e variadas suposições de que pode resultar um sem-número de efeitos contextuais. Esses recursos são importantes porque o interlocutor elabora uma inferência adequada das hipóteses plausíveis que podem ser geradas. Tais computações inferenciais podem ser procedentes de palavras e expressões que transmitem significado linguístico que é processual, não de representação do mundo extralinguístico. Conectivos, ou elementos conjuntivos, são exemplos de elementos que funcionam no discurso como mecanismos processuais que indicam como processar os efeitos contextuais. Eles, os conectivos, restringem os possíveis efeitos contextuais resultantes da integração entre duas ou mais proposições no texto e permitem ao interlocutor obter o máximo de interpretação com o mínimo de esforço processual. É essa a função cognitiva mais importante dos conectivos, mais até do que sinalizar relações, eles explicitamente orientam o leitor para integrar duas proposições e formar uma re-

apresentação que engloba a representação de cada proposição individualmente. Para a Linguística Sistêmico-Funcional, essa representação já se dá no plano semântico, no âmbito ideacional. Usar um conectivo seria, assim, realizar léxico-gramaticalmente essa relação na ordem textual.

Não é difícil, portanto, presumir a importância central do conectivo para o processamento textual. Na sua ausência, os leitores podem enfrentar maior dificuldade para construir adequadamente uma unidade de significado. Qualquer conectividade textual é um subproduto das relações de relevância entre texto e contexto que qualquer falante, especialista ou leigo, procura ao ouvir ou ler um texto. Marcadores linguísticos como conectivos não são, pois, meros sinalizadores da relação entre duas proposições; são, antes, formas de restringir o modo como as proposições são relevantes no discurso, sempre auxiliando a consecução do máximo de recompensa com um mínimo de empenho processual.

Um texto com relações de coerência marcadas na superfície do texto requer menos esforço de processamento que a versão implícita. Leitores têm menos problemas em inferir as relações entre ideias quando os conectivos estão presentes. Se nenhum conectivo está presente, o leitor tem que primeiro inferir a relação para só depois construir uma representação cognitiva adequada para a compreensão (Britton *et al.*, 1982, *apud* Sanders & Noordman, 2000). Os conectivos guiam a elaboração da representação cognitiva porque fornecem informações explícitas sobre as porções de texto em relação.

O significado de um conectivo corresponde à expectativa que o interlocutor tem acerca da relação entre duas sentenças. A ausência de conectivos torna o processamento mais demorado e trabalhoso, já que é necessário realizar inferências compensatórias. Ben-Anath (2005), todavia, adverte sobre o nível de conexão causal, expressa por conectivos ou não. Por um lado, frases com relações causais fortes, de causalidade bastante óbvia, exigem menor esforço processual e são por isso menos propensas a serem mantidas na memória. Por outro, frases com relações fracas, de causalidade menos óbvia, demandam maior esforço processual e não conseguem gerar uma relação suficientemente plausível de ser retida na memória. Daí que proposições moderadamente relacionadas são de mais fácil processamento e armazenamento na lembrança do falante, pois fornecem conteúdo suficiente para originar inferências que permitem uma interpretação adequada.

Ao lerem um par de orações ou até mesmo frases conectadas, os leitores leem primeiro a inicial e armazenam uma representação mental de seu conteúdo. Lendo a segunda, associam a representação da primeira frase ao conteúdo da segunda. O significado do conectivo informa como o leitor deve construir a relação entre elas mantendo a coerência. Não havendo conectivo, o leitor pode ou não construir a representação pretendida da relação, de sorte que existe uma demanda maior de recursos cognitivos para a interpretação esperada das duas proposições. Ademais, a complexidade conceitual dos diferentes tipos de relações de coerência também pode afetar a representação coerente das duas proposições. Ben-Anath (*op. cit.*) menciona pesquisas comprobatórias de que respostas sobre a compreensão de pares de frases com conectivo presente foram mais precisas do que com conectivo ausente.

Há que se observar, no entanto, que nem sempre o conectivo se presta a uma classificação rigorosa. Ben-Anath (*op. cit.*) cita como exemplo as proposições *Death Valley é um dos lugares mais quentes da Terra* e *o Alasca é um dos mais frios*. Esse par de frases pode ser conectado, embora não indiferentemente, pelos conectivos *e* e *mas*. Pode ocorrer também de o conectivo sofrer um deslizamento semântico, como em *Pisou na calçada molhada e escorregou*, em que o conectivo *e* apresenta óbvio valor consecutivo – recuperável pelo conhecimento de mundo do interlocutor. Aqui há um caso de coordenação sintática e subordinação semântica. A causalidade nesse exemplo é apreendida por uma implicatura pragmática

É importante destacar que, havendo ou não conectivos marcando linguisticamente a relação de coerência, a inferenciação é sempre indispensável e importante, em menor ou maior grau. Tomar a língua como atividade (social e cognitiva) implica considerar a compreensão uma atividade inferencial.

É ponto pacífico que o conhecimento de mundo é crucial para a leitura e compreensão textual. Esse conhecimento é importante para a realização de inferências, e sem elas não há como compreender um texto, pois nenhuma produção textual pode ser cem por cento explícita (Koch, 2008). Elas são um forte indicador das diferenças individuais. Leitores menos proficientes fazem menos inferências.

Na compreensão textual, as inferências são importantes por proverem o leitor de contexto para as informações veiculadas textualmente e para que ele pos-

sa acompanhar a continuidade do próprio texto, conferindo-lhe coerência. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado* (Marcuschi, 2008, p. 252, grifo do autor). O sentido não está nem no texto, nem no escritor ou no leitor, mas numa complexa relação entre os três e surge como efeito de uma negociação, em que a coerência é construída interativamente.

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor *insere* no texto por conta própria, a partir de inferências que faz (...) (Fulgêncio & Liberato, 2004, p. 28, grifo das autoras).

O conceito de inferência não é uno na literatura sobre o assunto. Embora não sejam completamente díspares, os autores apresentam nuances de distinção em suas teorias. Em painel das definições de inferência traçado por Dell'Isola (2001), pode-se verificar que o único ponto de intercessão entre elas é o fato de a inferência ocorrer na mente do leitor, e não no texto – este serviria de estímulo para atividades inferenciais.

Com base no apreço de diversos autores, Dell'Isola (*op. cit.*, p. 44) elaborou um conceito de inferência que, embora sucinto, crê-se completo, segundo o qual *inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto*. Fora do âmbito estritamente psicolinguístico também se encontra conceito análogo, como em Marcuschi (2008, p. 249), que de maneira mais simples define inferência como a geração de informação nova a partir de informações velhas situadas em contexto. Seu funcionamento acontece como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.

As informações inferidas são sobremaneira importantes porque, tanto quanto as explícitas, elas se tornam parte da representação mental do texto. Se por um lado, as inferências são influenciadas pela representação mental do texto, por outro a representação mental construída é em parte o resultado das inferências feitas.

No que concerne à compreensão, o tempo que se leva inferindo – período de tempo em que uma representação mental inicial é mudada em outra – é diretamente proporcional à capacidade de compreensão do indivíduo. A leitura pode

estar sendo feita de maneira lenta porque o leitor está sentindo falta de algo no texto, mas não necessariamente inferindo o quê (Dell'Isola, 2001, p. 54).

Para Reder (*apud* Dell'Isola: *op. cit.*), as inferências ainda se diferenciam em obrigatórias e facultativas. As obrigatórias são permitidas pelo autor, preenchem as lacunas existentes no texto, contribuindo para uma representação mental coerente do texto, ao passo que as facultativas não são pretendidas pelo autor, enriquecem o conteúdo do texto sem, porém, atuar em sua coerência.

No que diz respeito aos experimentos elaborados nesta pesquisa, as inferências serão necessárias em quaisquer circunstâncias de leitura, mas sobretudo nas versões em que os textos forem despidos de conectivos. Desprovidos das pistas que os conectivos fornecem das relações de coerência, o leitor terá de fazer um esforço cognitivo ainda maior para inferir e completar as lacunas que a compreensão dos textos exigir.