

**INFERÊNCIAS LÓGICAS E PRAGMÁTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS
RELEVANTES PARA A CONSOLIDAÇÃO DA HABILIDADE DE REALIZAR
INFERÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Clara Maciel de Araújo RIBEIRO

Claudia Tatiana Prates NUMES

Universidade Estadual de Montes Claros

Resumo: Avaliações em Larga Escala têm demonstrado que a educação pública brasileira precisa progredir em leitura. A partir dessa constatação, este artigo seleciona uma perspectiva de ensino de leitura, a sociocognitiva, para discutir as contribuições do ensino de inferências lógicas e pragmáticas em atividades de leitura realizadas no Ensino Fundamental. Após realizar uma abordagem panorâmica do estudo das inferências, partimos do princípio de que tal habilidade não é instintiva ou natural, como supõem alguns, mas desenvolvida, sendo moldada e apurada pela experiência. Ao fim, defendemos a associação entre ensino/discussão explícita e experiência leitora ativa como um promissor caminho a ser trilhado nas aulas de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Inferências. Ensino Fundamental.

**LOGICAL AND PRAGMATIC INFERENCES: THEORETICAL ASPECTS RELEVANT
TO THE CONSOLIDATION OF THE SKILL TO MAKE INFERENCES IN BASIC
EDUCATION**

Abstract: Large Scale Evaluations have shown Brazilian students' needs to progress in reading skills. Based on this observation, this paper selects a perspective of reading teaching, the socio-cognitive, to discuss the contributions of the teaching of logical and pragmatic inferences in Basic Education. After taking a panoramic approach to the study of inferences, it is assumed that such ability is not instinctive or natural, but acquired and shaped by experience. Thus, it is defended the association between explicit teaching, discussion and active reading experience as a promising path to be pursued in reading classes.

Keywords: Reading. Inferences. Basic education.

INFERENCIAS LÓGICAS Y PRAGMÁTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS RELEVANTES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA CAPACIDAD PARA HACER INFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: Las Evaluaciones a Gran Escala han mostrado las necesidades de los estudiantes brasileños de progresar en habilidades de lectura. Partiendo de esta observación, este trabajo selecciona una perspectiva de la enseñanza de la lectura, la socio-cognitiva, para discutir las aportaciones de la enseñanza de las inferencias lógicas y pragmáticas en la Educación Básica. Después de realizar una aproximación panorámica del estudio de las inferencias, se supone que tal habilidad no es instintiva o natural, sino adquirida y formada por la experiencia. Así, se defiende la asociación entre la enseñanza explícita, la discusión y la lectura activa como un camino prometedor a perseguir en las clases de lectura.

Palabras clave: Lectura. Inferencias. Educación Básica.

INTRODUÇÃO

Os níveis de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros estão entre os mais baixos das nações em desenvolvimento. Indicadores nacionais e internacionais, aferidos por meio de Avaliação em Larga Escala e aliados à percepção dos professores de língua portuguesa, apontam que precisamos de mudanças profundas e estruturais para acompanhar a média de proficiência leitora dos países em desenvolvimento¹.

Embora uma leitura otimista indique que estamos progredindo, por termos deslocado de 396 pontos, no ano 2000, para 410, em 2012, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (BRASIL, 2012) – uma leitura realista indica que se continuarmos nesse ritmo (14 pontos em 12 anos ou 1,16 ponto por ano), só atingiremos a meta do programa (496 pontos) em 2090, data tão longínqua que certamente a média será outra.

É importante destacar que problemas complexos não têm soluções simples. Para discutir a leitura no Brasil é importante ultrapassar a área pedagógica e lançar olhos para a área político-econômica, uma vez que questões relacionadas à distribuição de renda e às políticas públicas de educação parecem ter mais peso do que questões pedagógicas, em escala nacional.

¹ Referimo-nos ao ranking produzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio do PISA. Entre 65 nações, ocupamos atualmente a 55ª posição (BRASIL, 2012).

Essa afirmação se sustenta em dois fatos: o primeiro indica que escolas públicas ou privadas que atendem a alunos com condições econômicas favoráveis apresentam índices de leitura significativamente superiores aos índices de leitura de escolas em que os sujeitos estão em situação de vulnerabilidade social. O segundo, de maneira correlativa, indica que quanto menores forem os indicadores socioeconômicos do público atendido pela escola, menores serão os índices de leitura. Isso nos leva a pensar que quando necessidades básicas não são atendidas, outras, menos básicas do ponto de vista fisiológico, também deixam de sê-lo.

Diante dessas questões, este artigo pensa no que pode ser feito em sala de aula para melhorar esse cenário. Apesar das grandes decisões serem da alçada do Estado, entendemos que o professor em sala de aula pode construir pequenas conquistas diárias capazes de, no conjunto, repercutirem positivamente no quadro geral.

Nesse sentido, este artigo apresenta uma revisão teórica da realização de inferências lógicas e pragmáticas, considerando principalmente os professores do Ensino Fundamental II que buscam aporte para o desenvolvimento da competência leitora por meio do ensino de inferenciação.

Apesar de a literatura não oferecer uma classificação única e definitiva para as inferências, situação apontada por autores como Dell’Isola (2001) e Coscarelli (2002), é possível e suficiente, para o trabalho em sala de aula, considerar teorias sobre o processo inferencial que perpassam, no Brasil, principalmente, por autores como Marcuschi (2008), Platão e Fiorin (1998), Dell’Isola (2001), Coscarelli (2002), Keller e Bastos (2005), Levinson (2007) e Koch (2011).

Assim, a seguir, inicialmente localizaremos a inferenciação como uma estratégia de leitura. Na sequência, ampliaremos o campo de visão para refletir sobre sua definição e classificação. Ao fim, produzimos um recorte que elege inferências lógicas e pragmáticas para o trabalho no Ensino Fundamental, tecendo considerações sobre a necessidade de o conhecimento sobre inferências ser abordado de modo direto e claro em sala de aula.

1. INFERENCIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA A SER ENSINADA NA ESCOLA

A realização de inferências é uma operação cognitiva que requer formulação de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios. Por meio de inferências o leitor preenche lacunas textuais, e apesar dessa tarefa tornar-se, com o tempo, em grande medida, automática, ela precisa de assessoria e monitoria, quando realizada por leitores iniciantes. Assim, é fundamental que professores compreendam o que vem a ser esse processo e que não suponham que se trata de uma atividade natural e espontânea aos sujeitos. Ao contrário, é preciso ensino, prática e experiência para se consolidar a habilidade de realizar inferências.

Além de processo cognitivo, a inferência é considerada também como uma das estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação) que, segundo Solé (1998, p. 70), “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. As estratégias, tomadas aqui como procedimentos que buscam alcançar objetivos por meio de planejamentos e ações relacionadas à leitura, proporcionam ao estudante chances de explorar diversos caminhos quando se deparar com dificuldades de compreensão.

Contudo, por se tratar de um procedimento, na visão de alguns, subjetivo e instável (se comparado aos procedimentos gramaticais, por exemplo), muitos professores acabam conferindo a essa competência, em sala de aula, um papel secundário, por considerá-la intuitiva, espontânea e de difícil ensinamento. Sem a realização de inferências, no entanto, não se lê, decodifica-se. Nas nossas atividades diárias, inferimos a todo momento, ainda que sem perceber.

Por ser uma atividade comum ao ser humano (por exemplo, acordamos, vemos o chão molhado e rapidamente inferimos que choveu), muitos professores prescindem de seu ensino sistemático, como vimos discutindo. Alguns tomam como uma habilidade já sabida, ou como um processo sobre o qual não se ensina. Mas autores como Coscarelli (2013) discordam dessa visão “naturalística” da produção de inferências de leitura, e defendem a necessidade de foco do trabalho do professor nessa estratégia, em específico.

Um dos desafios do ensino de leitura é, portanto, metodizar com o aluno a habilidade de elaborar inferências justificadas e/ou autorizadas pelo texto. O primeiro empecilho a essa atividade indica lacunas teóricas na formação do professor, que desconhecendo o processo em seus pormenores, não o aborda ou aborda superficialmente. Este artigo, pois, tem a pretensão de contribuir apontando o que é relevante para o estudo da inferência sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Temos observado que, no Ensino Fundamental, muitos problemas de compreensão leitora são decorrentes da falta de engajamento dos alunos perante a leitura. Atualmente, compreende-se que ler seja um processo de participação ativa do leitor, ou seja, não basta “correr os olhos” sobre o papel para os sentidos se construírem como mágica. É preciso movimentar-se e lançar mão de estratégias variadas com vistas a resgatar conhecimentos prévios, vislumbrar pressupostos e subentendidos e preencher lacunas para efetivar inferências. Em adição, é primordial ainda monitorar sua própria compreensão para, em caso de dificuldade, recorrer a estratégias metacognitivas mitigadoras da incompreensão, diminuindo a velocidade do processamento leitor, relendo trechos de difícil compreensão, fazendo perguntas ou previsões sobre o texto, construindo a ideia principal e buscando, em outras fontes, conhecimentos tidos como prévios, por exemplo. Literalmente, é preciso movimentar-se pelo texto para compreendê-lo. Não é sem razão que a palavra compreender, em sua origem latina, *cum + prehendere*, significa “junto” + “pegar”, ou seja, “pegar junto”, em clara acepção de colaboração e trabalho ativo.

Por outro lado, parece que as práticas tradicionais de ensino de leitura não contribuem para a autonomia leitora dos sujeitos. Uma cena típica das chamadas “práticas tradicionais” seria a professora solicitar a leitura individual e silenciosa, depois, ela mesma, proceder à leitura em voz alta. Em seguida, foca-se na parte “material” do texto: quantidade de parágrafos e indicação de palavras desconhecidas. Após, lançam-se perguntas chamadas indexicais: aquelas que atendem ao descritor 1 (D1) da Matriz de Referência da Prova Brasil (tanto do 5º quanto do 9º ano), que diz respeito à localização de informações explícitas em um texto (BRASIL, 2001). Lamentavelmente, por vezes, o trabalho para por aí.

Professores costumam ser eficientes na prática acima. Contudo, quando se chega ao descritor 4 (D4), “inferir informações implícitas em um texto”, observa-se certa confusão na condução do trabalho, pois muitas vezes os procedimentos ensináveis que levam à identificação das implicitudes costumam ser difusos, instáveis e obscuros para o próprio professor.

E sem as habilidades aferidas pelo D4, torna-se muito difícil ao aluno ascender a outros níveis de compreensão textual, como aqueles indicados pelo tópico IV da citada matriz, que diz respeito à percepção das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, incluindo a identificação de efeitos de ironia ou humor em textos variados (D16) (BRASIL, 2011).

Acreditamos que inferir seja uma parte significativa desse processo de mobilização e engajamento do leitor. E defendemos que ela seja explicitamente ensinada pelo professor. De acordo com distintos currículos, avalia-se a habilidade de inferir a partir de segundo ano de escolaridade. Apesar disso, observamos que “inferenciação” não costuma ser um conteúdo a ser ensinado, apesar de ser “cobrado”. Isso reforça a hipótese naturalística da inferenciação. Para inferir, o suporte da experiência do agente educacional é fundamental, sobretudo se levarmos em conta o fato de que crianças pequenas são capazes de produzir, em algumas ocasiões, as mesmas inferências realizadas por crianças maiores, desde que conduzidas pelo adulto, como sustentam Perfetti, Landi e Oakhill (2005).

No entanto, é preciso observar que crianças menores, ainda “dominadas” pelo processo de decodificação, precisam de ainda mais suporte e orientação do professor para realizar inferências, pois segundo Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição”. Portanto, para que isso aconteça, é fundamental que o professor esteja preparado para auxiliar o seu aluno a cada dificuldade constatada.

Presumidamente, em alguns alunos, observa-se que uma série de dificuldades em leitura vai se acumulando ano após ano, criando uma camada de incompreensões espessa que não permite aos sujeitos ascenderem ao estrato da compreensão. Nessas ocasiões, é preciso parar, observar e diagnosticar: onde está, exatamente, a dificuldade de compreensão do meu

aluno? O que ele precisa superar ou adquirir para alçar à posição de leitor, de fato? Atesta-se, daí, que leitura é atividade a ser ensinada e alicerçada em diferentes graus a cada ano escolar.

Coscarelli (2013) concorda com a necessidade de se identificar exatamente onde está a dificuldade leitora de cada aluno, com vistas a depreender esforços capazes de minorá-los, como defende a seguir:

Quando o professor fala que o menino não sabe ler, ele não está conseguindo identificar qual é o problema que ele tem. Depois de oito, dez anos de escola, não é possível que o menino não saiba ler. Ou ninguém fez nada durante esse tempo todo com ele, ou tem alguma habilidade de leitura que ele não conseguiu superar e ninguém o ajudou. Existem graus de leitura, graus de severidade de leitura. Uma hora, alguém tem que se sentar com esse menino e ensiná-lo, conquistar os pequenos espaços (COSCARELLI, 2013, *on-line*).

Ao se deparar com alunos nessa situação, recomendamos a aplicação de estratégias de aprendizagem capazes de, aos poucos, “conquistar pequenos espaços”, mas como fazê-lo se não se entende, exatamente, as dificuldades do sujeito? Nesse momento, o conhecimento teórico e o empenho didático do professor proporcionam resultados positivos, ainda que nem sempre imediatos ou resolutivos, mas certamente contributivos no quadro geral, uma vez que dificuldade de leitura se transforma em dificuldade com a história e a matemática, por exemplo. Nas palavras de Cagliari (2009), “[...] não adianta dizer que o aluno não sabe nem sequer somar ou dividir números que não apresentam dificuldades, que ele não entende matemática...Porque de fato ele não *entende* mesmo é o português que lê (CAGLIARI 2009, p. 130-131, grifo nosso).

Observemos que a forma verbal “entende”, usada por Cagliari, geralmente, vista sob a acepção de “compreender/interpretar”, refere-se diretamente a fases ou etapas de leitura. Segundo Cabral (1986, p. 7), numa perspectiva psicolinguística, o processo de leitura pode ser dividido em quatro etapas entrelaçadas, “decodificação, compreensão, interpretação e retenção”. Entender, na citação de Cagliari, é sinônimo de compreender, como se verá a seguir.

As etapas de leitura apontadas por Leffa (1999) podem contribuir para a identificação de problemas de leitura (decodificar, compreender, interpretar e reter). É comum professores

dizerem que embora percebam dificuldades de leituras em seus alunos, nem sempre sabem exatamente como agir para ajuda-los na superação. Ora, em primeiro lugar, é importante compreender em que etapa da leitura, exatamente, ocorrem entraves. Assim, a decodificação, considerada a primeira etapa da leitura, envolve reconhecimento dos símbolos escritos e inicia uma ligação com os significados, como explica Menegassi (1995, p. 87):

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido (MENEGASSI, 1995, p. 87).

Nessa etapa, o leitor reconhece o material linguístico e atribui a ele uma correspondência. Como a decodificação centra-se no dito, desconsiderando a ação dos processos cognitivos, bem como os conhecimentos prévios do leitor, a rigor, não permite a realização de inferências.

Já na etapa seguinte, a compreensão, autores como Cabral (1986) e Menegassi (1995) defendem que é possível que o leitor entenda e identifique a estrutura e temática do texto; os tópicos principais; compreenda as significações de palavras novas, fazendo inferências sobre o sentido do texto. É uma etapa muito importante da leitura, pois à medida que os textos se tornam mais complexos, a tarefa de localização e levantamento de dados torna-se mais necessária. Nas atividades escolares, essa etapa, mediada pelo professor, aparece em forma de questões simples do tipo: *quem são os personagens? Onde eles vivem?* Alguns leitores cometem erros primários de leitura e de dedução de significação por não terem desenvolvido essa etapa.

Neste ponto, fazemos dois lembretes: o primeiro relacionado à capacidade de leitura (de mundo, dos signos, da vida) inerente a todas as pessoas, e o segundo relacionado à importância de o professor realizar um trabalho de ativação e resgate dos sistemas de conhecimentos dos alunos em atividades de leitura. Apesar de se considerar que o enunciado de Freire (1982, p.11) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” está se transformando um aforismo, na área da

educação, muitos professores ainda se esquecem da necessidade de colaborar com os alunos para a ativação e resgate de conhecimentos prévios, ou seja, normalmente, ele não “salta à mente” dos estudantes em todas as atividades de leitura, mas necessita da condução do professor. É pensando nisso que Kleimam (2013, p. 15) afirma que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor” não há compreensão textual.

Essa afirmação nos faz pensar que a compreensão precisa ser vista como um processo de construção baseado numa atividade sociointerativa, pois o leitor, ao realizar a leitura de um texto, não apenas decodifica, mas também faz interações em que o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva. O leitor, como construtor de sentido, utiliza-se de estratégias de leitura, e ao se tornar um estrategista, vê-se capaz de dirigir e autorregular o seu próprio processo de leitura. Nesse ponto ocorre o monitoramento da compreensão que, segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2005, p. 252) é uma atitude de um leitor hábil: “o monitoramento permite que o leitor verifique o seu entendimento e faça reparos onde seu entendimento não seja razoável”.

O monitoramento da compreensão por parte do aluno pode ser ensinado e incentivado pelo professor, pois a baixa compreensão da leitura parece estar associada a um baixo desempenho de monitoramento. É visível perceber, pois, que tanto o monitoramento da compreensão quanto a inferência resultam da representação que o leitor faz do texto, ou seja, da forma como ele interage com o texto.

Na etapa de interpretação, segundo Cabral (1986), o leitor posiciona-se criticamente perante a leitura. A partir dos conhecimentos de mundo acionados o leitor pode reformular seus conceitos sobre o tema abordado. Dessa maneira, amplia-se a leitura e se estabelece ponte entre o dito, o sugerido, e os conhecimentos prévios que possui. É assim que o leitor instaura a interpretação, correlaciona sentidos, retira conclusões, faz considerações, julga, avalia e, por fim, realiza uma nova leitura a partir das inferências realizadas. E, conseqüentemente, torna-se capaz de contrabalancear informação dada e nova (KLEIMAN 2013).

A última etapa é a retenção, definida como o armazenamento das informações mais importantes do texto, na memória de longo prazo, ou seja, “é aquilo que se guarda na cabeça” (MENAGASSI, 2002, p. 83). A retenção, de acordo com o autor, pode ocorrer concomitantemente à etapa da compreensão ou à etapa da interpretação. O leitor pode reter informações abstraídas na compreensão, por exemplo, o assunto de um livro do qual tenha gostado, ou reter informações a partir do que foi interpretado, como, por exemplo, nas ocasiões em que dados enunciados o fazem chegar a conclusões ou visões que vão além da explicitude textual.

Por fim, esclarecemos que essa divisão em etapas cumpre efeitos didáticos, não pragmáticos, visto que elas costumam ocorrer, muitas vezes, em concomitância. Contudo, há ocasiões em que ocorrem falhas em alguma(s) dessa(s) etapas, tornando-se imprescindível que o professor saiba identificá-las para conduzir o aluno à superação. Dentre as etapas de leitura, o processo inferencial ocorre em dois momentos: na compreensão e na interpretação. Na seção a seguir aprofundaremos no estudo das inferências.

2. POR UMA TIPOLOGIA DA INFERENCIAÇÃO

O planejamento curricular de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Montes Claros (MG), área de atuação das autoras deste artigo, trata acertadamente a habilidade de realizar inferências a partir da recomendação inicial da localização e organização das informações implícitas que se revelam por meio de pressupostos e subentendidos. Nesse sentido, fazer inferência significa concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida, ou preencher lacunas.

Convém esclarecer, inicialmente, a diferença entre pressupostos e subentendidos, antes de tratar de inferência. Para Platão e Fiorin (1998, p. 307), inferimos, no texto, informações que podem estar pressupostas ou subentendidas. O primeiro termo diz respeito a “ideias não expressas de maneira explícita”, enquanto o segundo se relaciona a insinuações não marcadas linguisticamente, mas com possibilidade de (re)construção pelo leitor.

Ducrot (1987, p. 17) considera importante “fazer do pressuposto, ligado ao próprio enunciado, bem com aos fenômenos sintáticos gerais, um produto do componente linguístico”.

Pode-se dizer que pressupostos são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões do enunciado. Em “Pedro deixou de beber”, diz-se explicitamente que, no momento da fala, Pedro não bebe. O verbo “deixar”, todavia, pressupõe que Pedro bebia antes, assim, o verbo, nessa situação, assume a função de marcador de pressuposição.

Complementa esclarecendo que o conteúdo da frase é o *posto*, é o que afirmo enquanto locutor: “Pedro deixou de beber”; já o pressuposto não é evidente no enunciado, mas lhe pertence: “Pedro bebia antes”; e o subentendido é o que, enquanto locutor, deixo meu ouvinte concluir: “Pedro fez tratamento para parar de beber”, “Pedro teve problemas com a bebida” etc. O posto não pode ser negado, já o pressuposto possibilita ao locutor dizer implicitamente algo, recorrendo ao interlocutor para, juntos, interpretarem o dito.

O subentendido, por sua vez, resulta das reflexões do ouvinte sobre as circunstâncias de enunciação. Ducrot (1987, p. 25) sustenta que “o conhecimento dos elementos semânticos pressupostos é um pré-requisito necessário à pesquisa dos subentendidos”. Diante daqueles, inferem-se estes, apesar deles não se restringirem aos enunciados com marcadores de pressuposição explícitos. Assim, subentendidos são hipóteses “autorizadas” por dado enunciado, de forma que a “responsabilidade” de sua construção recai sobre o leitor. Quando um aluno informa as horas para um professor, por exemplo, subentende-se que ele questiona pelo intervalo ou pelo término da aula.

Parece-nos, portanto, como sugerem Koch e Travaglia (2011, p. 65) ao recorrerem à metáfora do *iceberg* para explicar o fenômeno da inferenciação, que a natureza da comunicação humana é mesmo a de ser lacunar: se não deixássemos complementações para o alocutário, a atividade de comunicação seria demasiadamente prolixa e enfadonha: “todo o texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicado no texto é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado” (op. cit).

Nessa metáfora, “o que fica à tona” representa o dito, as informações explícitas e, o restante, “submerso”, são as informações implícitas, de modo que a competência para alcançar uma compreensão mais profunda seria o processo inferencial.

À propósito, parece-nos já ser hora de apresentar um conceito possível de inferência, que parte de Dell’Isola (2001, p. 44). A estratégia de apresentá-lo apenas agora leva em consideração a necessidade de desmitificar a ilusão de estabilização e simplificação do complexo pretensamente atingíveis via conceitualização:

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. 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. [...] A inferência é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo um texto, ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como estímulo para a geração de inferência (DELL’ISOLA, 2001, p. 44).

Coscarelli (2002, p. 2) ratifica a fala de Dell’ Isola ao dizer que “as inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Percebemos, pois, que as autoras (assim como outros estudiosos) compartilham da mesma definição geral de inferência.

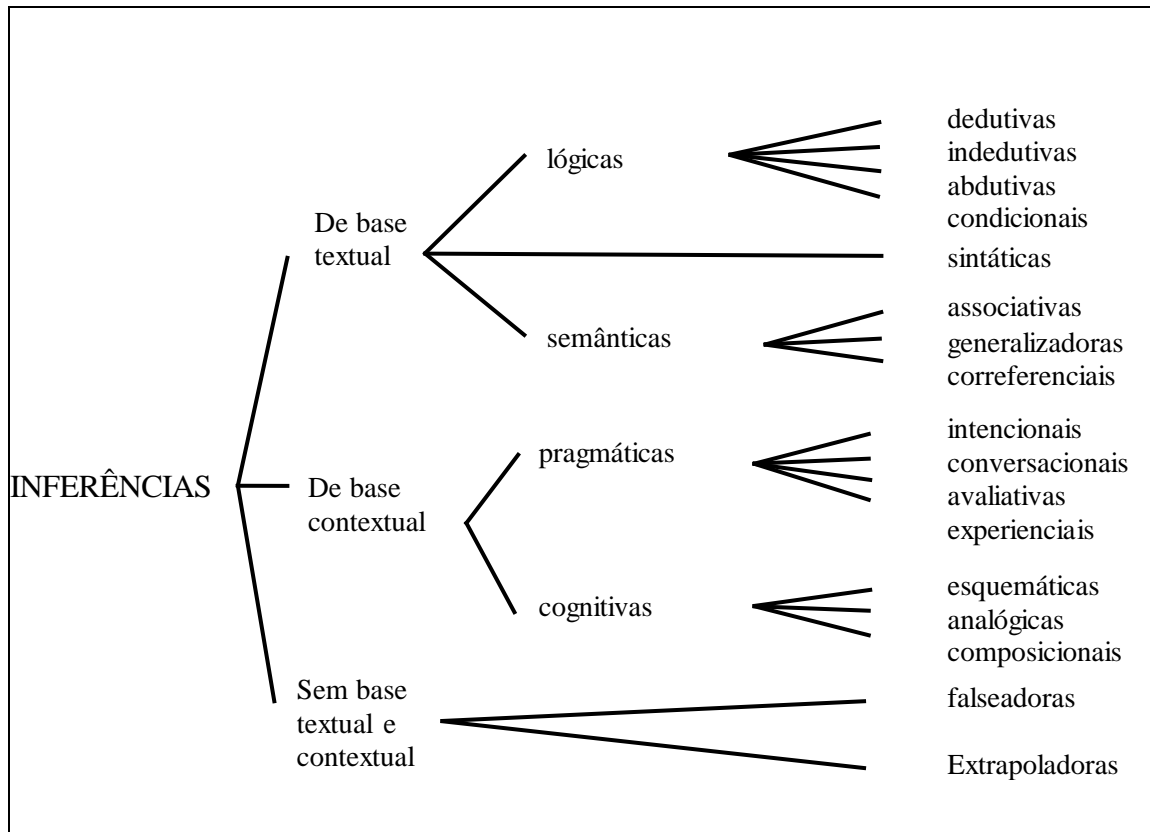
Mas se, por um lado, há relativo consenso quanto à definição de inferências, por outro é perceptível o dissenso quanto à classificação tipológica das inferências, pois observa-se a falta de sistematização em relação à nomenclatura e aos critérios de classificação. Entendemos a diversidade como rica fonte de (trans)formação, mas sugerimos que o professor escolha seu referencial teórico a partir de seu planejamento e da turma em que se realizará o trabalho, levando em consideração a faixa etária dos alunos e o conjunto de gêneros textuais a serem trabalhados.

Neste estudo, a nossa abordagem privilegia a classificação propostas por Marcuschi e Dell’Isola (2001) que, apesar de certas divergências, apresenta muitos pontos de contato.

Inicialmente, Marcuschi (2008, p. 249) afirma que as inferências funcionam como “provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do

próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”. Em seguida, propõe uma classificação de inferências constituída por três grupos – base textual, contextual, e sem base textual ou contextual. Cada grupo apresenta os seus subtipos, como veremos a seguir.

Quadro 1: Tipologia geral das inferências



Fonte: Marcuschi (2008, p. 254).

O esquema proposto por Marcuschi traz em si a característica a partir de qual ponto ou base formam-se as inferências. Apesar do autor, no livro em questão, não explicitar detalhadamente cada inferência, ele estabelece um quadro de operações, a partir do esquema acima, que permite entender o que ocorre com essas inferências, quais são as suas naturezas e em que condições elas são realizadas. A inferência lógica de base dedutiva, por exemplo, se diferencia da de base indutiva na medida em que esta define-se pela “reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente”, enquanto aquela se define pela “tomada de várias informações textuais para

chegar a uma conclusão com valor de probabilidade, de acordo com o grau de verdade das premissas”.

Neste trabalho, interessamo-nos especialmente pelas inferências lógicas e por dois tipos de inferências pragmáticas: as conversacionais e as avaliativas, por considerá-las de alta relevância para o estudo no Ensino Fundamental, sobretudo se pensarmos em gêneros humorísticos, que agradam aos alunos e servem bem aos propósitos pedagógicos do ensino de inferências.

3. INFERÊNCIAS LÓGICAS E PRAGMÁTICAS

Como visto anteriormente, as inferências lógicas são de base textual, apoiam-se no que está dito no texto pelo autor, já as pragmáticas são realizadas com base contextual, apóiam-se nos esquemas do leitor, ou seja, baseiam-se nos conhecimentos prévios que possui. Trataremos de cada uma em particular.

3.1. INFERÊNCIAS LÓGICAS

Como se viu, inferências lógicas são de base textual e acontecem por meio de raciocínios indutivos ou dedutivos. Para compreendê-las é necessário compreender os raciocínios envolvidos. Nas palavras de Keller e Bastos, (2005, p. 44), “a estrutura do raciocínio indutivo consiste em partir de uma série de casos individuais, suficientemente enumerados, para deles inferir como consequência uma lei ou norma geral, que possa ser aplicada a casos não enumerados pela série”. É que ocorre no seguinte exemplo: Aninha e Pedrinho são exímios estudantes, portanto, Gustavo, irmão dos demais, também será. Nessa situação a conclusão é obtida a partir de um caso particular anteriormente experimentado, ou seja, a conclusão é fruto dos indícios projetados pela experiência anterior.

Por sua vez, os processos dedutivos, ao contrário, partem de dados amplos e gerais para se chegar a dados mais específicos. Neste caso, um exemplo possível seria “as frutas são importantes fontes de vitaminas, o tomate, considerado por muitos como um legume, é uma fruta, sendo assim uma fonte de vitamina”, aqui temos uma premissa maior (as frutas são

importantes fontes de vitamina), uma premissa menor (o tomate é uma fruta) e dessas premissas surge uma conclusão (consequência). Nesse caso, conforme Keller e Bastos (2005, p. 45), “para que se possa inferir uma consequência é necessário que dois termos sejam iguais a um terceiro”, assim no exemplo apresentado temos que fruta e tomate são tidos como iguais às fontes de vitaminas, pois se corroboram. Parte-se do geral para o particular. Portanto, essas operações e suas respectivas condições de realização, na visão de Marcuschi (2008), possibilitam o que se faz em termos inferenciais durante o processo de compreensão.

As inferências que são geradas no raciocínio indutivo são chamadas de inferências lógicas indutivas e as que são geradas no raciocínio dedutivo são chamadas de inferências lógicas dedutivas. As lógicas indutivas baseiam-se na probabilidade, enquanto as lógicas dedutivas partem de princípios gerais, evidentes por si, e são construídas a partir de antecedentes.

Para Machado (2006, p.70), as inferências lógicas “são as que respondem principalmente à pergunta “*por quê?*” e buscam explicitar as causas e as consequências dos fatos, eventos e emoções presentes no texto”. Marcuschi (2008, p.254) classifica as inferências lógicas em quatro tipos: dedutivas, indedutivas, abduativas e condicionais. E Dell’Isola (2001, p. 79-81) afirma que as inferências lógicas ocorrem em situações cotidianas e compreendem os pensamentos dedutivo, indutivo e condicional, por isso as classifica em inferências lógicas dedutivas, indutivas e condicionais. São baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições. Para fins desse trabalho, consideraremos a classificação das inferências lógicas propostas por Marcuschi que coincidem com as de Dell’Isola, propostas por Warren, Nicholas & Trabasso (1979 *apud* Dell’ Isola 2001).

As inferências lógicas dedutivas realizam-se, segundo Marcuschi (2008, p.255), na “reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida”. Temos para comprovar essa definição um exemplo clássico de silogismo:

- i) Todo humano é mortal;
- ii) Pedro é humano;

iii) Pedro é mortal.

As inferências lógicas indutivas realizam-se como “tomada de várias informações textuais para se chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas” (MARCUSCHI, 2008, p. 255). Ocorrem quando partem, segundo Dell’Isola (2001, p. 80), “do registro de fatos singulares ou menos gerais para chegar à conclusão desdobrada ou ampliada em enunciado mais geral. É o tipo de raciocínio cuja conclusão é de uma correção compatível com a correção das premissas”. Por exemplo:

- i) Pedro, João, Joaquim e Euclides são mortais;
- ii) Pedro, Joaquim e Euclides são humanos;
- iii) Todos os humanos são mortais.

As inferências lógicas condicionais, segundo Dell’Isola (2001, p. 81), são geradas a partir de enunciados construídos como hipóteses. Observemos o exemplo da autora: “se riscarmos um fósforo, em perfeitas condições, o fogo se acenderá. Acontece que o fogo não se acendeu. Então, o fósforo ou não foi riscado ou não estava em perfeitas condições de uso”. Um exemplo mais simples e cotidiano seria: “se a mãe sair, a som da vizinha aumenta. O som continua baixo, logo a mãe permanece em casa”. Vemos, pois, que as inferências lógicas condicionais partem de hipóteses construídas por meio da lógica².

3. 2 INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS

O segundo tipo de inferências privilegiadas neste trabalho são as pragmáticas, de base contextual, que se relacionam com os conhecimentos pessoais, valores de crenças e ideologia dos leitores. Dell’Isola (2001, p.84) as subdividem em inferências conversacionais, avaliativas, experiênciais e cognitivo-culturais. Interessa-nos aqui, em específico, os dois primeiros tipos de inferências pragmáticas, as conversacionais e as avaliativas.

² Além dos tipos apresentados por Marchuschi, Dell’Isola (2001) cita Warren, Nicholas & Trabasso para apresentar quatro subtipos de inferências lógicas: a motivacional, causativa psicológica; causativa física; capatacional. Por falta de espaço, não as abordaremos aqui.

As inferências conversacionais (ou implicaturas) são inferências que ultrapassam o conteúdo semântico das sentenças enunciadas. São geradas para manter o que Grice (1975) chama de *Princípio da Cooperação*, quando as máximas básicas da conversação são quebradas. Para Levinson (2007, p.127), tais máximas especificam “o que os participantes têm de fazer para conversar de maneira maximamente eficiente, racional, cooperativa: eles devem falar com sinceridade, de modo relevante e claro e, ao mesmo tempo, fornecer informação suficiente”.

3.2.1 Inferências conversacionais

Como se sabe, a teoria griceniana explica o surgimento das inferências conversacionais. Grice centrou-se em encontrar uma forma de descrever e explicar os efeitos de sentido que se sobrepõe ao que é dito. Ele considerava existir regras que permitem que um falante transmita algo além do que é dito. É o que ocorre na anedota citada por Fiorin (2014)³:

Um agente alfandegário pergunta a um passageiro que desembarcara de um voo internacional e passava pela aduana:

– Licor, conhaque, grapa...?

O passageiro responde:

– Para mim, só um cafezinho.

O humor dessa anedota é construído no fato de que o passageiro fez, propositadamente ou não, uma inferência não autorizada pela situação de comunicação. Inferiu que o agente lhe oferecia bebida, assim como, provavelmente, a aeromoça fez durante o voo, prática comum das companhias aéreas, enquanto, na realidade, a inferência apropriada seria entender que o agente questionava se ele trazia alguma bebida alcoólica na bagagem. Nesse caso, de acordo com Grice (1975), ele violou o “princípio da cooperação”, um acordo tácito que nasce do diálogo entre os interlocutores. Tal princípio se liga a quatro categorias de máximas, de acordo com Grice (1975): i) a da qualidade – fale a verdade; ii) a da quantidade – fale na medida certa; iii) a da relevância – seja pertinente e iv) a de modo – seja claro.

³ Disponível em: <<http://revistalingua.com.br/textos/100/artigo304577-1.asp>>. Acesso em 13 jun. 2015. Sem indicação de página.

Assim, um falante, seguindo essas máximas, teoricamente, não mente, não fala em excesso ou em falta, é pertinente e claro. Se o falante infringe as máximas, e frequentemente isso ocorre, surgem as implicaturas conversacionais.

As inferências pragmáticas surgem nessas situações. Segundo Grice (1975), a compreensão passa a existir da aplicação do princípio de cooperação e máximas (que podem ser obedecidas, substituídas ou violadas) sobre aquilo que foi enunciado, com base em um contexto. Quando ocorrem violações, surge aquilo que Grice denomina implicaturas conversacionais. Vale destacar que para o autor há dois tipos básicos de implicaturas: a convencional, que surge a partir do significado convencional das palavras, e a conversacional, que é elaborada, e que por sua vez divide-se em dois tipos: implicatura conversacional particularizada, que depende do contexto imediato em que ocorre, ou seja, da situação; e implicatura conversacional generalizada, que depende tanto do contexto como do código. Observemos o exemplo:

- A) Como é a sua sogra?
- B) Ela é uma cobra.

Além de se valer do sentido conotativo da linguagem para responder ao questionamento, o falante B violou a “máxima de qualidade”, pois a sogra não é uma cobra, um réptil, e o falante A, provavelmente, deu-se por satisfeito com a resposta de B. Ambos falantes têm noção que cooperam no diálogo estabelecido e A percebe que na verdade B quis dizer outra coisa:

- (i) A sogra é falsa.
- (ii) A sogra é traiçoeira.

Essas possibilidades são implicaturas conversacionais obtidas por inferência. Elas não são confirmadas porque nenhum falante disse qualquer uma delas. Podemos classificar, no exemplo acima, as inferências realizadas como conversacionais particularizadas. Essas inferências são caracterizadas por Oliveira e Basso (2014, p.4) “como ocasiões em que a interpretação está fundamentalmente atrelada a conhecimentos compartilhados pelos

interlocutores numa situação de conversa em particular”, sendo dependente do contexto imediato em que ocorre.

Diferente do que acontece com a implicatura particularizada, a generalizada ocorre sem esse contexto imediato, observe o exemplo abaixo:

- A) Você tem notícias da Ana?
- B) Ana estava dançando com um homem ontem.

Nesse exemplo, a resposta dada à pergunta sobre Ana implica que esta estava dançando com um desconhecido, que não era seu marido ou namorado. Percebe-se que a dependência da implicatura generalizada não se liga ao contexto imediato, partilhado entre os interlocutores.

Como visto, das infrações às máximas surgem as implicaturas ou inferências conversacionais, sendo as particularizadas predominantes, principalmente quando surge da quebra da máxima da relevância. Quanto às implicaturas generalizadas, um aspecto da teoria em que Grice recebeu crítica, pode-se dizer que elas são mais difíceis de serem identificadas, segundo Levinson (2007, p. 157), “pois são estas, em particular, que serão difíceis de distinguir do conteúdo semântico das expressões linguísticas (sic), porque tais implicaturas serão rotineiramente associadas a expressões relevantes em todos os contextos comuns”. Em sala de aula, ambas as implicaturas podem ser visadas, mas há professores que relatam dar preferência às implicaturas conversacionais particularizadas. Como se disse, as seleções dependem dos objetivos do professor.

Cumpramos esclarecer que apesar de estarmos sempre relacionando a teoria com a atividade do professor, nos parece contraproducente levará teoria para a sala de aula. Além da faixa etária não permitir, os objetivos a dispensam. Portanto, lembramos uma vez mais que a teoria fundamenta o trabalho do professor, renovando visões e possibilitando intervenções.

3.2.2 Inferências avaliativas

Quanto às inferências avaliativas, segundo tipo de inferências pragmáticas selecionadas para fundamentar o trabalho do professor, Dell’Isola (2001, p.76-77) afirma serem “aquelas que, baseadas nas crenças e valores dos sujeitos, respondem às questões do tipo: a personagem agiu certo ou errado? Fez bem ou mal? Qual seu estado emocional (estava alegre, triste, com medo...)?”. Tais inferências costumam ser geradas a partir de perguntas que requerem um posicionamento, comentário, apreciação, reflexão crítica ou emissão de juízo de valor sobre um determinado tópico. Como são inferências de base contextual, é necessário que o leitor mobilize seu conhecimento prévio e acione esquemas mentais para formulá-las. Um exemplo seria dizer que após assistir em um jornal televisivo uma reportagem sobre menores de ruas, um adolescente se pergunta por que existem crianças que habitam a rua, e em seguida infere que são crianças abandonadas pelos pais ou com pais miseráveis. Um outro exemplo seria, em um texto, inferir o porque da tristeza de dada personagem, quando isso não está evidente. É interessante destacar que as inferências avaliativas (também chamadas elaborativas), levam os sujeitos a construir hipóteses interpretativas.

Ao trabalhar com a consolidação da habilidade de inferir informações implícitas em um texto, o professor deve ter em mente e no seu planejamento que tipos de inferências seu aluno deve pode gerar ao ler um enunciado numa atividade proposta, contudo, muitas vezes isso não acontece, pois muitos professores trabalham com inferências sem conhecimento teórico suficiente. Lacunas teóricas, por um lado, podem ser atribuídas a processos formativos insuficientes, mas por outro, também a sujeitos que não demonstram autonomia na busca de conhecimentos. Há ainda que se considerar que as avaliações em larga escala, os planejamentos e currículos, a rigor, também não esclarecem que tipo de inferência se espera que alunos de cada ciclo sejam capazes de fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos oferecer uma visão geral do processo de inferenciação – com destaque para as inferências lógicas e pragmáticas – a partir das possibilidades de contribuição dessa perspectiva teórica para o ensino de leitura sobretudo no Ensino Fundamental II.

Aprender a ler é uma atividade contínua que acompanha os sujeitos ao longo de suas vidas. É um movimento incessante do qual participam instâncias produtoras e receptoras, sistemas de conhecimentos diversos e dada competência que vai se moldando, definindo e consolidando por meio da experiência.

Defendemos anteriormente que a produção de inferências não se limita a uma habilidade natural ou instintiva aos leitores: ela precisa ser ensinada, discutida e praticada sob a supervisão de um leitor maduro. Por outro lado, ressaltamos que apenas o ensino formal não produz bons resultados: leitura precisa de lastro, de contato contínuo e farto, de experiência coletiva e individual.

Defendemos ainda que para se ensinar inferenciação é necessário que o professor de português se aproprie de discussões teóricas que vão além daquelas oferecidas pelo livro didático, retirando fumaças de nebulosidades que se sobrepõem ao tratamento da inferenciação, compreendendo-a dentro do quadro semântico-pragmático que lhe sustenta.

Assim, no campo do ensino, poder indicar para os alunos a origem textual (chamada lógica) ou contextual (pragmática) das inferências, por exemplo, mostra-se como um expediente bastante contributivo, principalmente diante da famosa questão “de onde eu vou retirar informações para preencher as ‘lacunas’ do texto, professor(a)?”. A partir do que vimos aqui, retira-se ou das relações lógicas construídas pelo próprio texto ou de saberes compartilhados adquiridos antes mesmo da leitura, poder-se-ia dizer. Logo, a aprendizagem técnica da realização de inferências confere engajamento e autonomia leitora a estudantes do Ensino Fundamental.

No campo da experiência, destacamos que ler se aprende lendo, assim como ensinar se aprende ensinando. Isso indica que do mesmo modo que o aluno precisa praticar estratégias de leitura (incluída a inferenciação), o professor precisa praticar a sua capacidade de ensino subsidiada pela teoria. Não se trata de levar discussões da academia para a Educação Básica, logicamente, mas de utilizá-las como faróis que guiam e iluminam os passos daquele que professa o saber.

Ao final deste estudo, pontuamos que a associação entre ensino/discussão explícita e experiência leitora ativa tem se mostrado como um promissor caminho a ser trilhado nas aulas de leitura no Ensino Fundamental, uma vez que a prática sem a condução do professor se torna tentativa por acerto e erro, enquanto a discussão explícita sem a experiência ativa dos alunos se torna verbalismo inócuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/HNIOPm>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Plano de Desenvolvimento da Educação – Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência. 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso: 02 de maio de 2017.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. Porto Alegre: *Letras de Hoje*, 1986. v. 19. n. 1. p. 7-20. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 10 jun.2016.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: VI CBLA - *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. CD-ROM. Disponível em: <<http://150.164.100.248/carlacoscarelli/publicacoes.html>>. Acesso em: 13 jan. de 2015.

_____. *O professor, o aluno e a leitura*. Entrevista. 2013 Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/entrevistas/artigo/556/entrevista-carla-coscarelli>>. Acesso em: 04 mar. de 2016.

DELL'ISOLA, R. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

_____. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

ECO, U. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. Coleção estudos, nº 135. 1990. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012

FIORIN, J; PLATÃO, F. S. L. *Lições de texto: leitura e redação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, J. L. *Os princípios da conversa*. 2014. Disponível em: < <http://revistalingua.com.br> > . Acesso em: 13 jun. de 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

GRICE, H. P. *Lógica e conversação* (1975). In: Dascal, Marcelo (Org.). *Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da lingüística - biografia*. Trad. João Vanderley Geraldi. Campinas: Unicamp, 1982. IV v. (Coleção Fundamentos Metodológicos da Linguística). Disponível em: <<https://goo.gl/nHrIDu>> . Acesso em: 10 jun. 2015.

KELLER, V; BASTOS, C. L. *Aprendendo lógica*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KLEIMAM, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2013.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. pp. 13-37

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Trad. Luís Carlos Borges, Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACHADO, M. A. R. *O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagens, Universidade de Campinas, São Paulo, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, R. J. *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. Maringá: *Revista UNIMAR*, 1995. v. 17. n. 1. p. 85-94.

OLIVEIRA, R.P; BASSO, R. M. *Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas*. São Paulo: Parábola, 2014.

PERFETTI, C.A; LANDI, N.; OAKHILL, J. *A aquisição da habilidade de compreensão de leitura*. In: Snowling, M. J.; Hulme, C. *A ciência da leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Maria Clara Maciel de Araújo RIBEIRO

Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora do Depto de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Claudia Tatiana Prates NUMES

Graduada em Letras-Português e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros. Professora da rede municipal de ensino de Montes Claros.

Recebido em março/2017 - Aceito em janeiro/2018