

**CLÉSIA DA SILVA MENDES ZAPELINI**

**PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL E ESCRITO A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO  
DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ANÁLISE COM BASE NA  
TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen.

**TUBARÃO, 2005**

**CLÉSIA DA SILVA MENDES ZAPELINI**

**PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL E ESCRITO A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO  
DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ANÁLISE COM BASE NA  
TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dezembro de 2005.

---

Prof. Dr. Fábio José Rauen

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dra. Hilda Gomes Vieira

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dra. Mariléia Silva dos Reis

Universidade do Sul de Santa Catarina

*A meus pais, Ana e Joaquim, que me deram à vida.  
A meu esposo, Clávison, que deu sentido a ela.*

### *Agradecimentos*

*Ao orientador, Dr. Fábio José Rauen, pela relevante contribuição na elaboração deste trabalho e, acima de tudo, pelo grande exemplo de humildade e sabedoria.*

*Aos professores, Dr. Adair Bonini e Débora Figueiredo, membros da banca de qualificação do projeto, e demais professores pela importante contribuição na minha formação.*

*A minha família, em especial ao meu esposo Clávison, pelo carinho e compreensão em todos os momentos.*

*As minhas amigas e amigos, pelo companheirismo e incentivo constante.*

*Sonhamos e lutamos pelas nossas realizações.  
Hoje vislumbramos um novo caminho que, a princípio, era  
apenas um sonho.*

*Clésia da S. Mendes Zapelini*

## RESUMO

Este estudo de caso analisou, com base na Teoria da Relevância, como ocorre a explicitação em interpretação oral e escrita da história em quadrinhos “Pega os pratos!”, de Maurício de Souza, por oito alunos de 1ª série do ensino fundamental do Centro Educacional Alpha Ideal, Braço do Norte (SC). Os resultados demonstraram que: os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura permitiram uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação; em quatro dos oito pares de interpretações, a versão escrita foi mais explícita que a versão oral; e houve diferentes inferências nas duas atividades. Por fim, os dados revelaram a dificuldade de a criança explicitar o conteúdo proposicional de seu pensamento, de modo que a coerência de muitas das interpretações só se admite em função do preenchimento de premissas ocultas.

**Palavras-chave:** cognição, teoria da relevância, interpretação oral e escrita.

## **ABSTRACT**

This case, on the basis of Relevance Theory, had analyzed the explicitness of the verbal and written interpretation of the Maurício de Souza's comics "Pega os pratos!", by eight pupils of 1st degree of the basic education of Centro Educacional Alpha Ideal, Braço do Norte, SC. The results had demonstrated that: the concepts of logical form, explicature, and implicature had allowed to an empirical description and an adequate explanation of the ostensive-inferential processes involved in the interpretations; in four of the eight pairs of interpretations, the written version was more explicit than the verbal version; and, there were different inferences in the two activities. Finally, the data had disclosed the difficulty of the child to explicate the propositional content of its thought, in the way that the coherence of many of the interpretations only is admitted in function of the fulfilling of occult premises.

**Keywords:** Cognition, Relevance theory, written and verbal interpretation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>17</b>
2.1	CODIFICAÇÃO E INFERÊNCIA.....	18
2.2	COMUNICAÇÃO INFERENCIAL OSTENSIVA.....	28
2.3	TEORIA DA RELEVÂNCIA E PROCESSOS CENTRAIS .....	43
2.4	COMUNICAÇÃO: LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL.....	52
2.5	RELEVÂNCIA E TEXTUALIDADE .....	60
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>64</b>
3.1	PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	64
3.2	ANÁLISE DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	68
3.3	ANÁLISE DAS INTERPRETAÇÕES.....	72
3.3.1	<i>Intérprete 1</i> .....	72
3.3.2	<i>Intérprete 2</i> .....	78
3.3.3	<i>Intérprete 3</i> .....	82
3.3.4	<i>Intérprete 4</i> .....	87
3.3.5	<i>Intérprete 5</i> .....	93
3.3.6	<i>Intérprete 6</i> .....	96
3.3.7	<i>Intérprete 7</i> .....	100
3.3.8	<i>Intérprete 8</i> .....	104
<b>4</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>112</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Os recentes trabalhos de pesquisadores do Projeto NURC/SP (Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo – Série Projetos Paralelos da USP) e do Projeto NURC/RS, vêm indicando estudos e pesquisas que tratam da língua oral e suas eventuais relações com a escrita. Isso leva a refletir e a analisar a respeito do uso da oralidade e da escrita na escola, considerando a elaboração desenvolvida pela criança nesse espaço.

Segundo Marcuschi (2001), oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes. No entanto, Barros (2001, p. 58) atribui que:

[...] fala e escrita não são sistemas cognitivos paralelos e sim modos complementares de ver e compreender o mundo, em que as duas modalidades devem ser examinadas na perspectiva de sua organização textual-discursiva e em que há entre fala e escrita graus ou posições intermediárias de variação.

Ao considerar fala e escrita enquanto modalidades diferentes, prossegue-se com o pensamento de Barros (2001), principalmente no que diz respeito à elaboração e produção. Na fala, a elaboração e a produção coincidem no eixo temporal, enquanto que na escrita há dois momentos diferentes, o primeiro em que se elabora o texto, o segundo em que ele é efetivamente produzido.

Pode-se dizer que o texto escrito é planejado tanto do ponto de vista temático (escolha dos assuntos a serem tratados) quanto lingüístico-discursivo. A fala por sua vez tem o planejamento temático, de escolha de tópico para que a conversação se desenvolva, sendo que

as maiores escolhas temáticas e lingüísticas se faz durante a conversa. Na escrita Barros (2001) menciona que há a possibilidade de reelaborar o texto sem deixar marcas – rever o que escreveu, apagar os erros e hesitações – e de apresentá-lo como algo acabado. A fala, ao contrário, expõe as marcas deixadas pela formulação e pelas reelaborações, oferecendo sempre as pistas e traços das revisões, das mudanças de encaminhamentos, das reformulações, sob a forma de procedimentos de correção, repetição, etc.

Chafe (1982) define a fala como fragmentada, que ocorre em jatos, sob a forma de unidade de idéias com contornos entonacionais próprios e delimitados por pausas, enquanto que a escrita se caracteriza por unidades mais longas e complexas, pois o escritor tem mais tempo para formulação e reformulação.

Considerando os autores mencionados, pode-se atribuir que a escrita é planejada antes de sua realização, não apresenta marcas de formulação e sua elaboração dura mais do ponto de vista da dimensão e da complexidade; a fala não é planejada antecipadamente, apresenta traços de formulação e de reelaboração que assumem diferentes papéis na interação verbal. Ao pensar em todo esse processo e na pesquisa em questão, percebe-se que na escola esses termos precisam estar mais presentes, para que o professor utilize metodologias que privilegiem esses dois momentos.

Uma atividade que caminha nesse sentido pode ser a proposição de interpretação verbal, por textos orais e escritos, a partir de textos não-verbais. Nesse tipo de atividade, a criança elabora a sua interpretação do plano não-verbal para o plano verbal. Desse modo, ela verbaliza seu conhecimento em relação ao que está sendo trabalhado, explicitando o seu domínio de fala e de escrita. Para isso fazer sentido, o professor precisa introduzir gêneros textuais, conhecidos ou não pela criança, uma vez que “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os

gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...] (MARCUSCHI, 2002, p.19)”.

A Proposta Curricular de Santa Catarina e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) muito utilizados nas escolas, propõem que a produção textual seja elaborada com base nos gêneros textuais. Segundo Rojo (2000, p.30) nos PCNs “[...] o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino”. Portanto, os gêneros devem vir ao encontro da realidade sociocultural do aluno (KAUFMAN e RODRIGUEZ, 1995; SCHNEWLY e DOLZ, 1999; ROJO, 2000). Mas, ao propor atividades que envolvam esses gêneros, é necessário que a criança analise e identifique as características presentes nos mesmos, tanto verbais como não-verbais.

Um gênero que vai de encontro com essa realidade sócio-cultural e que pode ser utilizado em sala de aula é o de história em quadrinhos; por meio dele a criança tem acesso ao plano verbal e não-verbal.

### **História em quadrinhos**

A história em quadrinhos (HQ) apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora das salas de aula, as HQs ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha (MENDONÇA, 2002).

Fora do espaço escolar sabe-se que, ao menos intuitivamente, é um dos textos mais lidos pelas crianças e adolescentes, pois, o mesmo consegue com mais facilidade, chamar atenção e despertar a motivação para a leitura (INNOCENTE, 2005). Corroborando com essa idéia, Zironi diz que as HQs, além do aspecto atrativo, “constituem-se como o canal e suporte para veicular as histórias e atrair cada vez mais o público que deseja, principalmente, se divertir com uma leitura descontraída e dinâmica” (2004, p. 108).

Os fatores acima contribuem não só para conquistar a preferência dos leitores, como também para incrementar a fluência da leitura e da interpretação. Segundo Mendonça (2002), na escola essa relativa facilidade pode ser confundida com baixa qualidade textual, levando a falsa premissa de que “ler quadrinhos é muito fácil”. Encontra-se tal crença, por exemplo, até nos manuais de livros didáticos, dessa forma, a escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou se subestimaria como objeto de interpretação, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam.

Melo (1992, p. 168) considera a HQ como “narrativa composta por imagens que se sucedem, complementada por textos (balões)”. O autor continua fazendo referência que as HQs ultrapassam a fronteira do real e se fundam no imaginário, assim, o leitor não apenas decodifica as palavras, mas contextualiza, interpreta e faz conexões com os outros contextos.

Além do texto verbal, as HQs “possuem particularidades gráficas bem definidas. Todos esses recursos têm um propósito, estão ali para dar ao leitor uma mensagem, completar e/ou contribuir para o entendimento da mesma no texto (INNOCENTE, 2005, p. 31)”.

Desta forma, na relação entre verbal e não-verbal, os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois a criança procura atribuir sentido por meio da escrita e dos desenhos. Cabe destacar que nem sempre essa relação entre o não-verbal e o verbal é intrínseca à seqüência de quadros e desenhos, evidenciada pela presença de balões de fala ou recursos similares reservados à inserção da linguagem verbal, mas extrínseca. Nesse caso, está-se referindo às HQs que se constroem exclusivamente por recursos não-verbais. A criança constrói, externamente, a interpretação verbal do que o texto não-verbal apresenta.

A dificuldade que muitos alfabetizadores encontram ao propor uma atividade com HQ não-verbal, é compreender a forma como o aluno interpreta e transpõe do não-verbal para o verbal (dos desenhos para a fala ou à escrita). Uma das prováveis razões para essa dificuldade tem a ver com a concepção de comunicação vinculada à codificação e à decodificação e

um desconhecimento teórico de como se dão os processos inferenciais, que não são necessariamente dependentes de um código.

Como sustenta Rauen, a concepção de que comunicação se limita à codificação e decodificação de mensagens,

fundamenta práticas nas quais o docente apresenta o conteúdo, codificando-o, e o aluno compreende esse conteúdo, decodificando-o. Para avaliar a compreensão, basta inverter o processo. O aluno codifica (responde exercícios, apresenta trabalhos, faz provas), de modo que o docente possa avaliar entre as mensagens codificadas nos exercícios, trabalhos ou provas o que o aluno compreendeu (2005, inédito).

Em nosso caso específico, o professor apresenta a HQ pronta, em vez de codificar ele próprio a mensagem, e solicita ao aluno que a interprete oralmente e por escrito. Contudo, o que está codificado numa HQ não-verbal? Sem o concurso da decodificação como se dá o processo de compreensão que sustenta o processo de produção do texto interpretativo oral e escrito? Para responder essas questões, a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) pode ser uma alternativa viável.

### **A questão da interpretação**

Para a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]), a interpretação não pode se restringir apenas a uma dimensão de decodificação ou a uma dimensão inferencial. Para os autores, ambas dimensões são complementares e desempenham um papel importante no processo de interpretação.

No caso da interpretação de textos verbais, a inferência opera a partir da decodificação, ou melhor: a decodificação dos elementos verbais de um texto compõe o primeiro passo em direção à interpretação. Além disso, é preciso associar os elementos decodificados com o conhecimento enciclopédico. O processo interpretativo pressupõe a intersecção entre o con-

teúdo do texto e o conhecimento anterior que o leitor possui, ou seja, seu contexto cognitivo. Porém, nem um nem o outro, dissociados, são capazes de construir a interpretação.

A interpretação de um texto, como destacam Silveira e Feltes (1999, p. 77), é algo altamente dependente do contexto cognitivo, dado que esse conhecimento intervém na tarefa do leitor/receptor, cabendo a ele recuperar adequadamente, através de processos inferenciais, a intenção pretendida pelo autor.

A interpretação de uma HQ não-verbal, no entanto, sugere outra abordagem. Conforme Wilson (2004), compreender comportamento racional é uma questão de reconhecer as intenções por detrás dele. Isso pode ocorrer com eventos não-verbais. A autora exemplifica o caso de um indivíduo que a vê tirar uma chave enquanto ela caminha até a porta da frente de sua casa. Esse indivíduo assumirá que ela pretende abrir a porta, apesar do comportamento não ter sido inerentemente comunicativo. No caso, nenhum código associa tirar chave com abrir porta. Todavia, a ligação entre intenção e ação não é arbitrária e, na hipótese do comportamento ser racional e propositivo, o indivíduo atribui a melhor intenção que explique a ação.

Num caso específico de comunicação não-verbal, isso se replica. Pode-se oferecer uma bala, movendo um pote de balas na direção a alguém: sem haver um código que diz que mover o pote implique oferecer uma bala. Nessas linhas, a abordagem da comunicação é inferencial porque o comportamento do comunicador é tratado como um pedaço de evidência sobre suas intenções. Cabe ao intérprete construir a melhor hipótese que explique o comportamento do comunicador: uma espécie de adivinhação inteligente, antes que decodificação de sinais por uso de um código.

Assim, propõe-se que a interpretação de uma HQ começa por inferência. A criança, diante do estímulo não-verbal, busca em sua memória a melhor hipótese que o explique. Só então, processos de verbalização podem ser acionados, uma vez que essa hipótese precisa

ser externada oralmente e por escrito. Uma vez que isso ocorre, processos amalgamados de inferência e codificação entram em questão.

### **Do problema e do objetivo**

Cabe aqui questionar o que se verbaliza oralmente e por escrito. Segundo Barros (2001), a criança tem a possibilidade na escrita de reelaborar o texto sem deixar marcas, rever o que escreveu, apagar os erros e hesitações, e na fala ela expõe as marcas deixadas pela formulação e pelas reelaborações, oferecendo sempre as pistas e traços das revisões, das mudanças de encaminhamentos, das reformulações, sob a forma de procedimentos de correção, repetição, etc. Portanto, é razoável supor que será encontrado um texto mais explícito na escrita do que na oralidade, uma vez que na escrita a criança terá a oportunidade de planejar e refazer. Seria esse o caso? Todavia, como ocorrerá essa explicitação? O texto ficará mais elaborado? Na oralidade, pelo fato da criança estar na presença do pesquisador e ambos se encontrarem no mesmo espaço, partilhando do mesmo contexto situacional, o texto apresentará alguns itens lexicais implícitos? Os itens lexicais implícitos ocorrerão devido a comunicação oral favorecer o uso dos gestos, expressões faciais e visuais?

Para dar conta desses questionamentos, essa pesquisa, a partir de interpretações orais e escritas de uma HQ não-verbal, pretende fazer uso dos três níveis representacionais para a interpretação hipotetizados por Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) e desenvolvidos por Carston (1988), quais sejam: a) o nível forma lógica (dependente da decodificação); b) o nível da explicatura (enriquecimento da forma lógica por meio de processos pragmáticos de complementação); e, c) o nível da implicatura (elaboração de suposições derivadas da combinação das informações explicadas com o conhecimento enciclopédico do ouvinte/leitor).

Com base nesse contexto, o objetivo geral deste projeto de dissertação é: analisar com base na Teoria da Relevância, principalmente a partir das noções<sup>1</sup> de forma lógica, explicatura e implicatura, como ocorre a explicitação na produção de texto oral e escrito a partir da interpretação de história em quadrinhos por alunos de 1ª série do ensino fundamental do Centro Educacional Alpha Ideal, Braço do Norte (SC).

Para dar conta desse objetivo, esta dissertação dispõe de mais três capítulos, destinados, respectivamente, à apresentação: da teoria, da análise dos dados e das considerações finais.

---

<sup>1</sup> As noções de forma lógica, explicatura e implicatura são desenvolvidas por Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) e Carston (1988).



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos referentes à pragmática vieram ganhando espaço nos últimos 40 anos, partindo dos estudos de Austin (1962), Searle (1969) e Grice (1975, 1983). Quebrando-se o paradigma da linguagem como estrutura, a pragmática destaca-se o estudo das relações entre linguagem e contexto, que são fundamentais para a compreensão do enunciado, principalmente as inferências, que ligam o que foi dito ao que é mutuamente suposto.

Nesse contexto surge a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986,1995 [2001]) é uma abordagem pragmática cognitiva de fenômenos computacionais que busca compreender inferencialmente os enunciados, através de um sistema dedutivo. Pode-se dizer que a teoria trata de como as propriedades lingüísticas e os fatores contextuais interagem na interpretação de enunciados, ou seja, como a estrutura fonológica, sintática e semântica da sentença enunciada combina-se com fatos sobre o falante, audiência, tempo e lugar do enunciado para gerar uma interpretação particular de um enunciado em contexto (WILSON, 2004).

O problema central da pragmática é que o significado que um falante manipula ao transmitir o enunciado de uma sentença vai bem além do significado lingüístico (independente de contexto) atribuído à sentença pela gramática. Pode-se dizer que o significado da sentença tipicamente subdetermina o significado do falante. Desta forma, o propósito da pragmática e, especificamente, da Teoria da Relevância é explicar, a partir dos princípios cognitivos e comunicativos, como a cognição humana dirige-se para elevar a relevância ao máximo e como os enunciados criam expectativas de relevância.

Falar da teoria da relevância remete primeiramente falar de comunicação e/ou teoria da comunicação, principalmente da comunicação alcançada por meio da codificação e decodificação das mensagens – modelo semiótico, e da comunicação alcançada através da produção e da interpretação das evidências – modelo inferencial.

## 2.1 CODIFICAÇÃO E INFERÊNCIA

### O modelo semiótico

O modelo semiótico foi desenvolvido pensando a comunicação enquanto codificação e decodificação das mensagens. Nessa abordagem o **código**<sup>2</sup> é um sistema que faz ligação entre a **mensagem** e o **sinal** que a representa, responsabilizando os dois mecanismos de processamento de informações o poder de comunicar. Assim, o código é um conjunto de regras que emparelha sinais observáveis (modificação do ambiente externo) com mensagens inobserváveis (representação que se encontra no interior deste mecanismo de comunicação). Seria como se um professor ao desejar transmitir uma informação codificasse uma mensagem num sinal e pela decodificação deste sinal o aluno compreendesse a mensagem.

Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001] p. 29-30) citam o mecanismo de Shannon e Weaver (1949) que foi criado por meio de um diagrama para utilizar nos sistemas de telecomunicações. Veja-se:

---

<sup>2</sup> Além das abordagens apresentadas neste texto referente ao modelo de código, Silveira e Feltes (1999) apresentam na obra *Pragmática e Cognição: a textualidade pela relevância*, o modelo de código de Ready (1979) chamado metáfora do canal. A idéia básica da metáfora do canal seria de que codificar seria como “empacotar” algo (colocar as idéias-objetos em recipientes-palavras), e decodificar seria “desempacotar” algo (tirar as

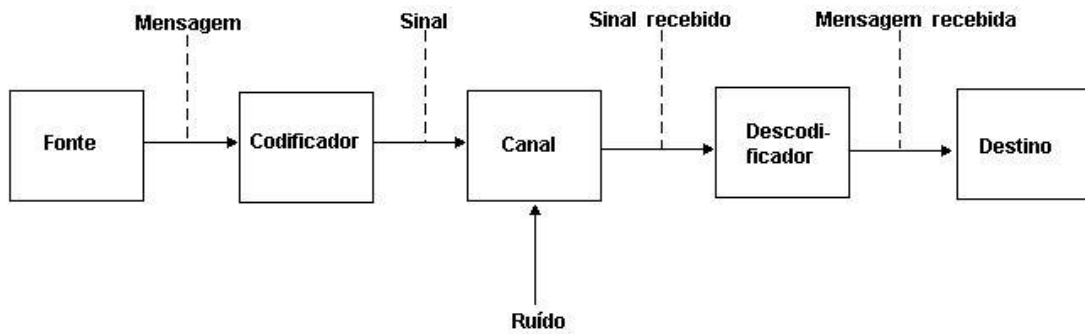
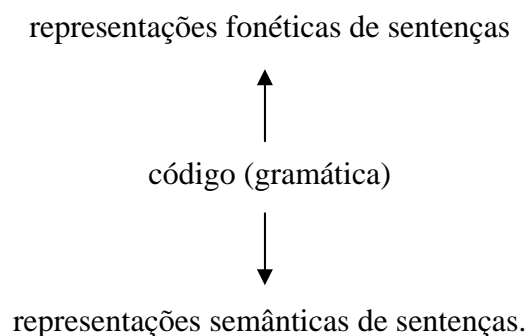


Figura 1 – Diagrama dos sistemas de telecomunicações de Shannon e Weaver (1949), conforme Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 30).

Desta forma, o emissor codifica uma mensagem num sinal e pela decodificação o receptor recebe a mesma mensagem em outro espaço. Sperber e Wilson mencionam que seria possível propor um modelo semelhante ao anterior para explicar a comunicação verbal. Assim, as línguas humanas seriam os códigos que estariam associando pensamento a sons.

O modelo de código também explica alguns aspectos da comunicação verbal, segundo o modelo, ter uma língua é ter um código interno que emparelha representações fonéticas de sentenças com representações semânticas de sentenças (ou sons da sentença com significado das sentenças):



Nesse contexto, os sinais são enunciados de sentenças com representações fonéticas particulares, as mensagens são os significados das sentenças e a gramática é o código que

---

idéias-objetos de recipientes-palavras), a partir do processo de envio e recebimento de mensagens, onde não requer nenhuma habilidade comunicativa ou cognitiva adicional.

relaciona os dois. A relação entre o som da sentença e o significado da sentença é independente da intenção do indivíduo, pois ela é adequadamente explicada em termos de um código.

Mesmo a língua sendo um código que liga as representações fonéticas às representações semânticas das frases existe um problema na teoria do código, ou seja, o não preenchimento da lacuna existente entre as representações semânticas das frases e os pensamentos realmente comunicados pelos enunciados.

Observe o exemplo:

(1) *Professora: Alice você fez a tarefa?*

(2) *Alice: Estava com febre professora e fui ao médico com minha mãe.*

A lacuna não pode ser preenchida pela **decodificação**, afinal, Alice não respondeu diretamente a pergunta que lhe foi feita, mas por meio da **inferência** a professora irá entender que Alice não fez a tarefa porque estava com febre. De acordo com o exemplo, o modelo de código não é completo para explicar a comunicação humana.

No que se refere à teoria da comunicação verbal, os pragmaticistas têm destacado a compreensão ocorre por inferências. Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) mencionam que esse processo começa a partir de um conjunto de premissas e argumentos que resultam num conjunto de conclusões. Nesse sentido, Grice propôs o modelo inferencial como possibilidade de uma nova abordagem do processo comunicacional, mostrando que a comunicação pode ser alcançada na ausência de um código.

### **O modelo inferencial de Grice**

Paul Grice, a partir de sua obra “O significado” (Meaning”) (1967, 1975), busca mostrar que a comunicação pode ser alcançada quando o ouvinte reconhece a intenção do falante, e que as intenções podem ser reconhecidas desde que seus enunciados se encontrem

dentro de certos padrões. Este modelo de comunicação ficou conhecido como inferencial, e se caracteriza pela forma que as informações são transmitidas, ou seja, pela apresentação de evidências diretas. Assim, o ouvinte infere a intenção da pessoa que comunica a partir da evidência apresentada para esse fim (SPERBER e WILSON 1995 [2001]).

A comunicação inferencial faz parte do senso comum. O falante tem a intenção de informar alguma coisa ao ouvinte e deseja que o mesmo reconheça essa intenção. Já o ouvinte busca reconhecer a intenção do falante. E a comunicação é bem sucedida se o ouvinte inferir o significado daquilo que o falante quis dizer.

Conforme Grice, para haver essa comunicação entre falante e ouvinte é preciso cooperação de ambos, ou seja, os participantes precisam entrar num acordo de cooperação durante a conversação e contribuir conforme requerido. Grice chamou esse processo de **Princípio de Cooperação**.

**Princípio de cooperação:** Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que está engajado.

Esse princípio está ligado a quatro categorias denominadas *máximas*, que precisam ser obedecidas para o sucesso da comunicação.

#### **Máximas conversacionais**

**Quantidade:** a informação deve ser na quantidade suficiente, tanto do emissor quanto do receptor.

1. Faça sua contribuição tão informativa como requerida
2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

**Qualidade:** tente falar somente o que acredita ser verdadeiro.

1. Não diga o que você acredita ser falso.
2. Não diga algo para o qual você não tem evidência adequada.

**Relevância ou relação:** falar aquilo que é importante.

1. O falante precisa ser relevante, falar aquilo que é importante para aquele momento.

**Modo:**

*Supermáxima:* Precisa-se ter clareza e objetividade.

1. Evite obscuridade de expressão.
2. Evite ambigüidade.
3. Seja breve (evite prolixidade desnecessária).
4. Seja ordenado.

Por meio do Princípio de Cooperação o ouvinte é capaz de perceber os significados inferenciais e os significados explícitos. No que se refere ao implícito, Grice o denomina de **implicatura**. As implicaturas estão divididas em: **conversacional particularizada, generalizada e convencional**.

Na **Implicatura conversacional particularizada**, o mesmo enunciado pode ser interpretado diferentemente, dependendo da situação comunicativa daquele momento.

Observe o exemplo:

(3) *Professora: A prova estava fácil?*

(4) *Aluno: Igual a anterior.*

O enunciado (3) poderá ser interpretado das seguintes formas. Se, ao realizar a prova anterior, o aluno conseguiu resolver tudo e obteve uma nota boa, então, a resposta será sim. Se, no entanto, o aluno não conseguiu resolver a prova porque não tinha aprendido o conteúdo e tirou nota baixa, então, a resposta será não.

Ao observar os exemplos (3) e (4), percebe-se a violação das máximas de quantidade, relevância e de modo. Pode-se dizer que o aluno foi cooperativo ao dizer “igual a ante-

rior”, pois o professor já sabe qual foi a nota anterior que o aluno obteve, assim saberá como ele resolveu a prova. Mesmo violando as máximas o aluno foi cooperativo.

Segundo Silveira e Feltes (1999) a implicatura conversacional pode ser apresentada da seguinte fórmula: o que é dito (decodificado) + princípio de cooperação e máximas (obedecidas, substituídas ou violadas) + contexto.

A **implicatura conversacional generalizada** acontece quando a interpretação depende de pistas lingüísticas para a compreensão. Nesse caso, imagine-se a seguinte conversa entre os meninos Lucas e Carlos Vinícius:

(5) *Lucas: Com quem você vai para casa quando a aula terminar?*

(6) *Carlos Vinícius: Vou com um moço que trabalha com meu pai.*

Carlos Vinícius não especificou com quem ele iria para sua casa, nesse caso viola a máxima de quantidade, ou seja, não falou o suficiente para aquela situação. A interpretação não depende de um contexto particular, a situação é mais generalizada, porque a expressão “o moço” não seria utilizada se fosse alguém conhecido do Lucas e até mesmo do Carlos Vinícius. Assim, o ouvinte acredita que o falante está sendo cooperativo, não especificou melhor, pelo fato de não conhecer o moço.

Na **implicatura convencional**, o significado lingüístico das palavras constituintes do enunciado contribui direta e decisivamente para a interpretação adequada do mesmo.

Exemplo:

(7) *Camila não estuda em casa, mas se sai bem nas provas.*

(8) *Julia tem dificuldade de aprendizagem, no entanto não vai reprovar.*

Desse enunciado pode-se inferir que:

(9) *Quem não estuda em casa não faz boa prova.*

(10) *O aluno que tem dificuldade de aprendizagem não é aprovado no final do ano letivo.*

A interpretação inferencial dos enunciados está associada ao significado linguístico que o “mas” e “no entanto” cederam ao enunciado, independente de qualquer contexto conversacional. Pode-se dizer que esse significado segue determinadas convenções criadas pelas pessoas em determinados meios sociais. Um exemplo desse significado foi citado por Silveira e Feltes (1999):

*(11) Ele é político, mas é honesto.*

Desse enunciado infere-se que os políticos não são honestos, independente de qualquer contexto.

Observa-se até aqui que a abordagem inferencial de Grice vê a interpretação do enunciado como uma questão de construir a melhor hipótese sobre a interpretação pretendida, ou o significado do falante. De acordo com Grice, o ouvinte deveria assumir que o falante obedeceu a um Princípio Cooperativo e máximas de qualidade (veracidade), quantidade (informatividade), relação (relevância) e modo (clareza), sendo que a melhor hipótese seria aquela que melhor satisfaz essa suposição, ou seja, a interpretação que um ouvinte racional escolheria seria aquela que melhor satisfaz suas expectativas.

### **Questões sobre a abordagem de Grice**

Por meio da Teoria da Relevância, Sperber e Wilson questionaram a abordagem de Grice no que se refere: à necessidade de um princípio de cooperação e das máximas; à função da violação das máximas na interpretação dos enunciados; aos enunciados figurados que desviam as máximas, principalmente a máxima de qualidade; ao destaque nos processos pragmáticos que colaboram para as implicaturas antes que para o conteúdo explícito e condicionado a verdade; e ao tratamento dos enunciados.



Segundo Sperber e Wilson (2005 p. 173)<sup>3</sup>, Grice parece não ter observado de que o Princípio Cooperativo e as máximas poderiam ajudar em outros aspectos da interpretação pragmática, além dos recobertos pelas implicaturas: com a desambiguação e a atribuição de referências. A contribuição de Grice poderia ser não com aquilo que é implicado, mas com aquilo que é (explicitamente) dito. Em *Logic and conversation*, Grice dá a impressão de que o significado da sentença e os fatores contextuais são suficientes para dar conta da desambiguação e da atribuição de referência. Esses descuidos tiveram duas conseqüências, primeiro, os pragmaticistas griceanos que levaram tempo para perceber sobre os extensos trabalhos psicolinguísticos feitos sobre a desambiguação e atribuição de referência. E tentou-se também mostrar que os princípios pragmáticos não contribuem para o conteúdo explícito, assim qualquer aspecto da interpretação do enunciado, é automaticamente uma implicatura.

Em *Relevância*, Sperber e Wilson (1995 [2001]) rejeitam a visão da pragmática como uma co-extensiva aos estudos das implicaturas. O que ocorre é uma introdução da noção de explicatura, e uma definição de comunicação explícita, que segundo os autores, merece mais destaque por ser mais inferencial. A princípio o estudo começou pela desambiguação e atribuição de referência a partir de uma perspectiva teórica com base na relevância. Após, questionou-se também a sugestão de Grice de que a desambiguação e a atribuição de referência são os únicos processos dependentes do contexto envolvidos na comunicação explícita. A atenção também se voltou ao conjunto de processos inferenciais que são requeridos para completar a interpretação de expressões com significados incompletos, estreitando a interpretação de expressões vagas e enriquecendo o significado lingüisticamente codificado, até um ponto onde a interpretação global resultante poderia ser suficientemente relevante.

---

<sup>3</sup> O texto de 2005 é o Pós-fácio da Edição de 1995 de “Relevância: comunicação e cognição” traduzido por Fábio José Rauen e Jane Rita Caetano da Silveira e publicado na Revista: Linguagem em (Dis) curso da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Portanto, a **relevância** não se concebe mais como uma máxima de conversação, e passa a ocupar uma expressiva posição no modelo teórico proposto por Sperber e Wilson:

[...] cremos que existe uma propriedade psicológica importante – uma propriedade dos processos mentais - a que a noção vulgar de relevância se aproxima mais ou menos imperfeitamente, e a que seja portanto apropriado chamar também relevância, utilizando agora o termo num sentido técnico. O que estamos a tentar fazer é descrever essa propriedade: isto é, definir relevância como conceito teórico útil (1995 [2001] p.190).

Sperber e Wilson também desconsideram a hipótese do conhecimento mútuo, pois acreditam que não se pode impor uma condição de certeza relativa à mutualidade de conhecimento, especificamente sobre as suposições contextuais envolvidas. Essa certeza segundo os autores não pode ser garantida.

### **Contexto e conhecimento mútuo**

Na proposta de Sperber e Wilson, o contexto está intrinsecamente relacionado com os ambientes cognitivos. Diferentemente da hipótese de que é uma pré-condição para a compreensão, o contexto vai sendo construído no curso do processo comunicacional. Constitui-se, então, como o conjunto de premissas – informações mentalmente representadas – utilizado na interpretação de enunciados.

Essa concepção não é compatível com os modelos fundamentados no código e com a hipótese do conhecimento mútuo na qual o contexto é uma pré-condição para a compreensão. A idéia de um contexto dado é rejeitada por Sperber e Wilson, sobretudo pela inviabilidade psicológica de pressupor a certeza de conhecimentos compartilhados entre falante e ouvinte para o êxito da comunicação.

O contexto é, em essência, um subconjunto de suposições sobre o mundo do ouvinte, que é adquirido no decorrer da vida e renovado a cada processamento de informação. Ele afeta, e mesmo determina, a sua compreensão do mundo. Essas suposições mentalmente

representadas interagem com a informação recentemente encontrada no ambiente cognitivo e dá origem a mudanças de crenças e comportamentos. O contexto, então, pode incluir informação por intermédio do ambiente físico, das suposições armazenadas na memória de curto prazo do ouvinte e das suposições armazenadas na enciclopédia mental. Daí supor que o contexto não é de todo dado de antemão, antes vai se renovando no processo comunicativo.

Em outras palavras, os autores defendem a condição de **ambientes cognitivos mutuamente manifestos**, em vez do conhecimento mútuo no processo comunicativo. O conhecimento mútuo implica uma certeza relativa à mutualidade de conhecimento entre os falantes, especificamente sobre suposições contextuais envolvidas na enunciação. E como esta certeza não pode ser garantida, a hipótese desta manifestabilidade mútua não pode ser sustentada. Um esquema para possíveis checagens dessas informações seria este:

F sabe que P;

O sabe que P;

F sabe que ;

O sabe que ;

F sabe que ;

O sabe que ;

e, assim, indefinidamente.

Para Silveira, pode ocorrer falha na comunicação. Sobre isso, ela explica:

A interpretação do comportamento comunicativo, como a interpretação da evidência em geral, está sempre sujeita a risco, uma vez que há sempre formas alternativas de interpretar um ato comunicativo de evidência, mesmo quando todos os procedimentos corretos para a interpretação são aplicados. Mesmo a melhor hipótese selecionada pode não ser a correta, isto é, a pretendida pelo comunicador, e a comunicação pode falhar (1997, p. 133).

Segundo Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]), duas pessoas podem compartilhar as mesmas informações, mas, a partir delas, fazerem suposições diferentes. Assim, a manifestabilidade mútua constitui-se numa abordagem mais plausível ao defender que esses falantes

são capazes de inferir as mesmas suposições, mas não necessariamente têm a obrigação de fazer isso. Nesse caso, embora a condição da manifestabilidade mútua seja mais plausível com atos comunicativos que ocorrem na comunicação diária, é forte para explicar não apenas o sucesso da comunicação, mas também as freqüentes falhas comunicacionais.

A aplicabilidade de um conhecimento mútuo na interpretação, mesmo por meio de esquemas de checagens, revela algumas restrições, quais sejam: primeiro, tomaria um tempo que excederia a rapidez efetiva dos processos de produção e compreensão de um enunciado; segundo, não daria garantias de que a comunicação seria bem-sucedida; terceiro, o fato de duas pessoas olharem para a mesma coisa, e poderem identificá-la de modos diferentes e não reconhecer ou compreender os mesmos fatos; e, por último, embora possível definir os contextos potenciais restringidos pelo conhecimento mútuo, restaria ainda a incógnita sobre como o contexto real é selecionado ou atualizado.

Passa-se agora a discutir especificamente teoria da relevância, principalmente no que se refere à comunicação inferencial ostensiva.

## **2.2 COMUNICAÇÃO INFERENCIAL OSTENSIVA**

A Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) desenvolve-se da suposição de que a cognição humana é orientada pela relevância, ou seja, o ser humano presta atenção a fatos que parecem ser relevantes para aquele dado momento.

Fundamentada a partir das ciências cognitivas para compreensão de enunciados a teoria busca mostrar que “The assumption is that human cognition is relevance-oriented: our whole cognitive system – perception, memory and inference – is geared to picking out information that is potentially relevant to us (WILSON, 2004, cap. 3, p. 3).

Pode-se dizer que a relevância se aplica não somente à informação comunicada por enunciados, mas para toda informação adquirida de alguma fonte, seja ela percepção, memória e inferência, bem como comunicação. Conceituando de forma mais científica, a relevância é como uma propriedade potencial dos inputs para os processos cognitivos, sejam esses estímulos externos (visões, sons, enunciados, ações, etc) ou representações internas (pensamentos, memórias, conclusões de inferências, etc).

Levando em conta que os seres humanos têm mecanismos eficientes de processamento de informações, a meta ao processar determinadas informações é achar a solução com maior eficiência e com mínimo de custo. Desta forma, a cognição humana está sempre melhorando o conhecimento que se tem do mundo.

As informações podem ser:

- a) **informações antigas** – já se encontram presentes na representação do mundo que o indivíduo possui. São informações que não merecem esforço de processamento. A não ser que sejam necessárias para realização de alguma atividade cognitiva em especial;
- b) **informações novas** e desligadas de outras – são informações desligadas de qualquer coisa que faça parte das representações do mundo daquele indivíduo, mas que para outras pessoas pode até não ser novas. São informações que exigem um grande esforço de processamento para um pequeno benefício;
- c) **informações novas**, mas ligadas às informações antigas – são informações interligadas, ou seja, velhas e novas que são utilizadas em conjunto como premissas num processo inferencial. Derivam-se novas informações a partir da combinação das premissas antigas com as novas.

Segundo Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 92), “Quando o processamento de informações novas dá origem a um tal efeito de multiplicação, chamamos-lhe relevante. Quanto maior for o efeito da multiplicação, maior é a **relevância**”.

O objetivo do ser humano, no processo comunicacional, é atingir o máximo de relevância da informação processada. E, para atingi-la, busca-se chamar a atenção, assim manifesta-se uma intenção com intuito de tornar algo manifesto por meio de um comportamento ostensivo. Por exemplo, veja-se uma professora da 1ª série do Ensino fundamental está ensinando os alunos a escreverem o nome, assim utiliza diversas metodologias para que ocorra a aprendizagem. Em uma tarde ao chegar na sala, a professora abre uma bolsa e pega várias letras do alfabeto. Os alunos olham para a mão dela querendo saber o que havia na bolsa. Ao realizar esta ação a professora realiza um ato ostensivo, modificando o ambiente cognitivo dos alunos. Nessa perspectiva, os alunos irão fazer um certo esforço para processar as informações, mas com a expectativa de alguma recompensa, principalmente porque a ação da professora, neste momento, vem com certa garantia de relevância. Portanto, “[...] um ato de **ostensão** transmite em si próprio uma garantia de relevância [...] (SPERBER e WILSON, 1995 [2001], p. 95)”.

No entanto, falar de ostensão remete a pensar no processo inferencial, pois toda comunicação depende da pessoa que comunica (envolvida na ostensão) e a pessoa que recebe (envolvida na inferência).

### **Comunicação ostensiva inferencial**

Para compreender melhor esse termo retome-se o exemplo anterior. Os alunos poderiam ter notado que a professora estava tirando algo da bolsa, simplesmente por ver o movimento que a mesma realizava, mesmo sem prestar atenção nas intenções dela. E quanto à

professora não importava muito se eles estavam reconhecendo a sua intenção, o importante é que observassem o que saía da bolsa naquele momento. Apresenta-se este contexto para que fique evidente que, na ostensão, primeiro vem as informações que chamam a atenção, e depois as informações de que se chamou intencionalmente a atenção.

Na prática pedagógica do professor é fundamental que o aluno reconheça a intenção que fica por de trás da ostensão, para que ocorra um processamento eficiente das informações. Caso o aluno não reconheça a intenção da professora, poderão passar despercebidas informações que são relevantes. Segundo Sperber e Wilson (1995 [2001]), a comunicação inferencial ostensiva consiste em tornar manifesto a um receptor a intenção de se tornar manifesto um nível básico de informação. Essa comunicação poderá ser tratada a partir dos termos de intenção informativa e intenção comunicativa.

- a) **Intenção informativa:** tornar manifesto ou mais manifesto ao ouvinte ou receptor um conjunto de suposições;
- b) **Intenção comunicativa:** tornar mutuamente manifesto para ouvinte/receptor e para o falante/emissor a intenção comunicativa desejada pelo emissor.

Por meio da intenção informativa o falante tenta induzir o ouvinte em determinadas atitudes para certos propósitos, pois o mesmo já tem em mente um conjunto de representações das suposições que ele deseja tornar manifesto. Desta forma, há uma comunicação por ostensão, onde é produzido um certo estímulo com o objetivo de realizar uma intenção informativa e alcançar uma intenção comunicativa. É importante salientar que a informação altera o ambiente cognitivo do receptor e a comunicação do emissor. E esta manifestação é importante para que haja uma maior interação entre os dois, facilitando o processo comunicacional.

Conforme Sperber e Wilson (1995 [2001]) a **comunicação inferencial ostensiva** pode ser definida do seguinte modo:

A pessoa que comunica produz um estímulo que torna mutuamente manifesto a ela e aos receptores que a mesma tenciona, por meio desse estímulo, tornar manifesto ou mais manifesto aos receptores um conjunto de suposições {I}.

Nesse contexto, **comunicar por ostensão** é produzir um certo estímulo com o objetivo de tornar manifesto, tanto para o comunicador como para o ouvinte, que ele pretende tornar mutuamente manifesto um conjunto de suposições, ou seja um conjunto estruturado de conceitos. **Interpretar por inferência**, por sua vez, é construir suposições com base na evidência provida pelo comportamento ostensivo do comunicador, já que esse processo comunicativo envolve operações interpretativas de caráter inferencial por parte do ouvinte.

Até aqui, apresentou-se como ocorre a comunicação inferencial ostensiva; agora, veja-se como a mesma funciona.

### **O processo de interpretação e compreensão**

No que tange à teoria de Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]), o modelo de comunicação ostensiva é um modelo basicamente inferencial e, de acordo com os autores, existe duas hipóteses referente à sua compreensão.

A primeira hipótese é que, durante o processo comunicativo podem ocorrer falhas, pois o ouvinte pode não decodificar e nem identificar a intenção do falante. Ele poderá perceber o comportamento ostensivo do comunicador, construir uma suposição que pode ser confirmada, mas sem nenhuma prova, isso porque se supõe que o processo da compreensão inferencial **não é demonstrativo**. Trata-se de um cálculo não-trivial onde a verdade das premissas torna a verdade das conclusões apenas provável, através de um processo de formação de hipóteses.

A segunda hipótese de falha refere-se ao fato da compreensão inferencial ser central, em vez de local. Nesse caso, Sperber e Wilson buscam fundamento na teoria de Fodor



(1983), mencionando que, os processos locais – *inputs* – encontram-se livres do contexto ou sensível apenas às informações contextuais de algum domínio estabelecido. Já o processo global tem acesso livre a toda informação conceitual armazenada na memória.

A inferência demonstrativa é a única forma que está bem compreendida, e está constituída pela aplicação de **regras dedutivas** a um conjunto inicial de premissas, gerando logicamente as conclusões implicadas. A função dessas regras é garantir a validade lógica das inferências que regem. Segundo Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 121), “[...] as únicas regras lógicas espontaneamente acessíveis à mente humana são as regras dedutivas”.

Para entender um pouco mais a respeito da inferência não demonstrativa e a representação total do mundo, precisa-se compreender que a representação dos conceitos acontece por meio de uma forma lógica. A distinção entre as operações lógicas e as outras operações formais é o fato de elas serem conservadoras da verdade: uma dedução feita a partir de uma representação verdadeira *P* dá origem a outra representação verdadeira *Q*.

A forma lógica pode ser proposicional ou não-proposicional. As **formas lógicas proposicionais** são semanticamente completas e capazes de ser verdadeiras ou falsas. Por exemplo, em

(1) *Carina escreveu a palavra ‘casa’ no quadro,*

a proposição pode ser verdadeira, caso Carina tenha escrito realmente a palavra ‘casa’ no quadro. Se o professor escutar esta frase, mas ao olhar para o quadro e verificar que não tem nada escrito, então, é uma afirmação falsa.

As **formas lógicas não proposicionais**, por não ser semanticamente completas, não podem ser nem verdadeiras nem falsas. Dado que a seguir, em (2), “ela” e “o” não correspondem a conceitos definidos, mas apenas marcam um lugar desocupado onde poderia ir um conceito, a frase (2) nem é verdadeira nem falsa:

(2) *Ela escreve-o no curso.*

A mente humana constrói e armazena as formas lógicas, buscando construir uma representação verdadeira do mundo real. Desta forma, as suposições básicas que são tratadas como descrições verdadeiras do mundo são chamadas de **suposições factuais**. Essas suposições são adquiridas a partir de quatro fontes: percepção, decodificação lingüística, suposições e esquemas de suposições armazenados na memória e a dedução.

Os estímulos perceptuais atribuem a um estímulo sensorial uma identificação conceitual desse estímulo, por exemplo:

(3) *Isto é um livro.*

(4) *O passarinho está cantando.*

(5) *O clima está úmido.*

Os mecanismos lingüísticos da entrada de dados atribuem uma forma lógica a um tipo particular de estímulo sensorial. Por exemplo:

(6) *Estou cansada.*

(7) *Mariane está cansada em tempo t.*

(8) *Mariane diz que \_\_\_\_\_.*

(9) *Mariane diz que a Mariane está cansada em tempo t.*

Se Mariane for ouvida proferindo o que se encontra em (6) no tempo t, o seu enunciado será decodificado como forma lógica da frase (6), que pode ser completada para dar origem a forma proposicional (7), que pode ser integrada no esquema da suposição (8) para dar origem a suposição (9).

A memória apresenta um enorme repertório de suposições. Ela também contém esquemas de suposições, formas lógicas que podem ser completadas para dar origem a formas proposicionais, no formato apropriado para as suposições factuais. Assim, o esquema de suposições (10) poderia ser completado para dar origem à suposição (11):

(10) *O relógio está marcando \_\_\_\_ horas.*

(11) *O relógio está marcando 17:00 horas.*

Quando as suposições disponíveis correspondem a um certo esquema, neste caso são utilizados esquemas relacionados para se derivarem mais suposições. Por exemplo, quando são formadas suposições com a forma (12), parece que são consideradas normalmente com a forma (13) e (14):

(12) Se P então Q.

(13) Se (não P) então (não q).

(14) Se Q, então (Q porque P).

A formação de suposições por dedução é o processo chave na inferência não demonstrativa. Dentro da perspectiva é viável considerar que as formas lógicas, e em especial formas proposicionais das suposições, são compostas por um conjunto estruturado de **conceitos**.

### **Conceitos**

O conceito é semelhante a uma etiqueta, um endereço na memória, que pode ser armazenado e recuperado vários tipos de informações. E pode também aparecer como constituinte de uma forma lógica, podendo ser sensível a regras de dedução. Essas funções são complementares, pois “[...] quando o endereço de um certo conceito aparece numa forma lógica que se encontra a ser processada, é dado acesso aos vários tipos de informações armazenados dentro da memória nesse endereço (SPERBER e WILSON, 1995 [2001], p. 144)”.

As informações que são armazenadas dentro da memória num determinado endereço conceitual distribuem-se em:

- a) **entrada lógica** - composta por um conjunto de regras de dedução que se aplicam as formas lógicas das quais esse conceito é um constituinte;

b) **entrada enciclopédica** - apresenta informações referente a extensão e/ou denotação do conceito, no que diz respeito aos objetos, acontecimentos e/ou propriedades que o representam; e

c) **entrada lexical** - refere-se às informações da linguagem natural, ou seja, as palavras.

Uma entrada lógica compõe um conjunto de regras de dedução, sendo que cada uma descreve um conjunto de suposições da entrada de dados e do resultado (premissas e conclusão). Nesse caso as únicas regras de dedução que podem surgir na entrada lógica de um dado conceito são as **regras de eliminação**.

Sperber e Wilson admitem as regras de eliminação do e, de *modus ponendo ponens* e de *modus tollendo ponens*:

***Regra de eliminação – e***

a) Entrada de dados (Input): (P e Q)

Resultado (Output): P

b) Entrada de dados (Input): (P e Q)

Resultado (Output): Q

Essa regra aplica-se somente as premissas que contém uma ocorrência designada do conceito “e”, e dá como resultado as conclusões das quais essa ocorrência foi retirada. Eliminando-se a conjunção “e”, em (P e Q), que liga as duas proposições coordenadas, cada uma das proposições isoladamente é verdadeira. Observe-se esse caso em (15):

(15)

a) *Emanuel adora jogar futebol e não se importa se perde o jogo.*

*Emanuel adora jogar futebol.*

b) *Emanuel adora jogar futebol e não se importa se perde o jogo.*

*Emanuel não se importa de perder o jogo.*

A partir da regra de eliminação, em (15), a professora pode supor que “Emanuel adora jogar futebol” e também que “Emanuel não se importa se perde”. Ambas suposições, mesmo separadas, consistem em verdades para a professora.

***Regras de eliminação modus ponendo ponens***

Entrada de dados (Input): (1) P

(2) (Se P então Q)

Resultado (Output): Q

As regras de eliminação de *modus ponendo ponens* toma como entrada de dados um par de premissas, uma condicional e a outra sendo a antecedente dessa condicional, e o resultado é a consequente da condicional. Veja-se:

(16)

*Emanuel adora jogar futebol.*

*Se Emanuel adora jogar futebol, então ele não se importa de perder o jogo.*

*Emanuel não se importa de perder o jogo.*

No caso (16), dada uma relação de implicação entre as proposições “Emanuel adora jogar futebol” e “ele não se importa de perder o jogo”, quando a primeira é afirmada, segue-se necessariamente a segunda. Assim, a professora ao lembrar de que Emanuel adora jogar futebol, e vendo o outro time vencer e Emanuel com uma aparência feliz no centro da quadra, logo concluiu que Emanuel não se importa de perder o jogo.

***Regras de eliminação modus tollendo ponens***

a) Entrada de dados (input): (1) (P ou Q)

(2) (não P)

Resultado (Output): Q

b) Entrada de dados (input): (1) (P ou Q)

(2) (não Q)

Resultado (Output): P

As Regras de eliminação *modus tollendo ponens* toma como entrada dos dados um par de premissas, uma sendo disjunta, e outra a negação de uma disjunta, e dá como resultado outra disjunta.

(17)

*Emanuel adora jogar futebol ou Emanuel adora dançar.*

A partir da regra de eliminação ou em (17), a professora pode supor que “Emanuel adora jogar futebol”, em nenhum momento a segunda premissa será relevante no contexto, apenas será anulada.

Entende-se que as regras utilizadas na inferência dedutiva espontânea são as regras de eliminação ligadas aos conceitos, ou seja, ligada à entrada lógica, lexical e enciclopédica, que são arquivadas dentro de um endereço. O endereço é o conteúdo que aparece ao interpretar um determinado enunciado por meio dessas entradas.

De acordo com Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001], p. 153):

as entradas são conjuntos de regras de dedução: ou seja, operações formais feitas sobre formas lógicas; as entradas enciclopédicas são conjuntos de suposições: isto é, representações com formas lógicas; e as entradas lexicais são representações com formas lingüísticas. Estes três tipos, todos de entrada de dados, estão assim disponíveis para utilização numa descrição computacional<sup>4</sup> da compreensão.

Os conceitos citados ligados a regras de eliminação formarão um conjunto finito de premissas que, automaticamente deduzirão um conjunto finito de conclusões não-triviais.

Descreva-se sobre as referências espontâneas, lançando o olhar para o mecanismo dedutivo.

---

<sup>4</sup> Para Sperber e Wilson, computacional é um sistema capaz de transformar um conjunto de representações em outro conjunto de representações, conforme alguma regra ou procedimento.

### **Mecanismo dedutivo**

No processo interpretativo da Teoria da Relevância, a mente passa por um mecanismo dedutivo para dele derivar conclusões implicadas. Assim, Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) buscaram explicar por meio desse mecanismo os componentes lógicos cognitivos que constituem a base da natureza inferencial da comunicação humana.

O mecanismo dedutivo humano é um sistema que explica o conteúdo de qualquer conjunto de suposições submetido a ele, o que constitui um aspecto importante para o tratamento das inferências práticas nessa abordagem cognitiva, pois o intuito com a Teoria da Relevância é verificar as hipóteses interpretativas construídas para a compreensão de enunciados no processo comunicativo.

No entanto, nesse processo comunicativo, o processamento dedutivo de informação toma como *input* o conjunto de suposições acessível ao ouvinte (informações contextuais) e sistematicamente realiza todas as conclusões possíveis. Isso porque cada suposição é formada pelos conceitos que têm a capacidade de acessar informações de natureza lógica, enciclopédica e lexical armazenadas na mente.

Quando um conjunto de suposições é colocado na memória de um dispositivo dedutivo, todas as regras dedutivas acopladas à entrada lógica (referentes a ele) são acessadas.

Veja-se o exemplo a seguir:

(18)

(a) *Emanuel fica feliz toda vez que a professora elogia suas atividades.*

(b) *A professora lhe faz um elogio.*

(c) *Emanuel está feliz.*

A conclusão por dedução (18a) acontece por dois motivos. Em primeiro lugar, porque este mecanismo é equipado por um conjunto *finito*, pequeno e constante de regras dedutivas que se aplica às formas lógicas das quais são constituintes. E, em segundo lugar, porque (este mecanismo) permite derivar conclusões advindas de premissas construídas no curso do processamento, e não necessariamente premissas pré-fixadas.

O mecanismo dedutivo humano é um sistema que explica o conteúdo de qualquer conjunto de suposições submetidas a ele. Sperber e Wilson não acreditam que toda inferência dedutiva deva ser relacionada apenas em termos de regras dedutivas, mas acreditam que um sistema de regras dedutivas é um mecanismo extremamente eficiente para reduzir o número de suposições que devem ser armazenadas separadamente na memória, para acessar as conclusões dos argumentos, para retirar as implicações de informações conceptuais, recentemente adquiridas, e para aumentar o impacto dessas informações em uma representação conceitual do mundo armazenada. Os autores sugerem, então, uma visão mista das habilidades dedutivas humanas (IBAÑOS, 2005, p. 157).

Essa visão mista ou classes distintas foram chamadas de regras analíticas e sintéticas. A regra analítica escolhe uma única suposição para a entrada de dados, ou seja, toma como *input* uma só suposição de uma coordenada, por exemplo, a eliminação do “e”.

A regra sintética escolhe duas suposições separadas com entrada de dados (*input*), como por exemplo, a regra *modus ponendus ponens*, citado anteriormente, que toma uma suposição condicional e seu antecedente como *inputs*.

É importante distinguir a diferença estabelecida entre as **implicações analíticas e sintéticas**, para que seja possível tornar explícito os resultados desse processamento de informações nas inferências espontâneas e as suas contribuições para a interpretação dos enunciados na compreensão, principalmente na interpretação da linguagem verbal.

As implicações analíticas são necessárias e suficientes para que se compreenda uma suposição, ou apreender um conteúdo, enquanto implicações sintéticas relacionando-se com a maneira que a informação é explorada. Caso haja falhas em apreender as implicações sintéticas de um conjunto de suposições, pode-se dizer que não é falha de entendimento, mas falhas na exploração da informação como um todo.



Isso implica em dizer que, apesar do ouvinte ter percebido o conteúdo do enunciado e recuperado suas implicações analíticas, ele pode não perceber o que esse enunciado implica, assim não ter capacidade de acessar as implicações sintéticas, ou seja, a informação que ele pode combinar com a informação recentemente apresentada para modificar, em algum grau, o seu conhecimento de mundo.

Essas afirmações podem ser demonstradas com um exemplo “não-lógico” de Sperber e Wilson, aqui modificado, em que (19 a-c) sinteticamente implica (20 a-c), e cuja regra sintética envolvida é algo como a regra de “contenimento” mostrada em (21):

(19)

*a) O lápis está no penal.*

*b) O penal está na pasta.*

*c) A pasta está na sala de aula.*

(20)

*a) O lápis está na pasta.*

*b) O lápis está na sala de aula.*

*c) O penal está na sala de aula.*

(21)

*Regra de contenimento:*

*Input: (1) (X-está-em-Y)*

*(2)(Y-está-em-Z)*

*Output: (X-está-em-Z)*

Através do exemplo, é fácil perceber que a habilidade de compreender (19 a-c) envolve a habilidade de apreender as implicações analíticas em (22 a-f):

(22)

*a) O lápis está em algum lugar.*

*b) Algo está no penal.*

*c) O penal está em algum lugar.*

*d) Algo está na pasta.*

*e) A pasta está em algum lugar.*

*f) Alguma coisa está na sala.*

Desse modo, se alguém aceita (19), mas nega (22), seria acusado de fracasso lógico, mas de não ter entendido. Entretanto, é possível entender (19) sem ter computado as implicações sintéticas em (20), se essas suposições foram adquiridas em momentos e em circunstâncias diferentes, e, portanto, nunca foram colocadas juntas para computar suas implicações sintéticas. E certamente, existe um número muito grande de suposições estocadas na memória que só podem ser computadas se colocadas juntas na memória do mecanismo dedutivo. Mas, se isso não ocorrer, não significa que elas não tenham sido compreendidas adequadamente, apenas não foram totalmente exploradas.

Enquanto as implicações analíticas de uma suposição são inerentes a ela mesma, as implicações sintéticas são centrais ao processamento humano de informação, e ao processo inferencial de compreensão. Assim, permitem explorar a informação de forma mais completa, contribuindo para melhorar a representação geral do mundo do indivíduo.

Nesse contexto pode-se lembrar que as suposições factuais têm origem nas fontes de percepção, decodificação lingüística, suposições e esquemas de suposições armazenados na memória e dedução. Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) consideram que as informações recuperadas da memória enciclopédica são **informações velhas**, enquanto que as derivadas dos sistemas de *input* - decodificação lingüística e percepção – são **informações novas**.

A preocupação dos autores é com o efeito da informação nova, derivada do sistema de *input* lingüístico, sobre a informação velha, resultante de uma representação enciclopédica, e o sistema dedutivo atuará na busca do efeito cognitivo. Assim sendo, os autores caracterizam uma dedução baseada na união das premissas {P} – informação nova – e {C} – informação já existente – como a contextualização de {P} no contexto {C}, chamando as conclusões novas não deriváveis de {P} ou {C} sozinhas de **implicações contextuais**.

Segundo Sperber e Wilson (1995 [2001], p.173-174);

Uma implicação contextual é uma nova informação no sentido de que não podia ter sido derivada apenas de {C}, o armazém das suposições existentes; porém, não é apenas uma nova informação, visto que a informação apresentada de novo não é nem uma implicação analítica nem uma implicação sintética apenas de {P}. É uma síntese de uma informação antiga e de uma nova, um resultado da interação das duas.

Neste processo de interação de informações novas e velhas, quanto maior for o número das implicações contextuais, melhor é a ampliação da representação do mundo do indivíduo.

De acordo com os autores, uma informação é relevante se a mesma combinar com as suposições que o ouvinte já tem sobre o mundo, resultando numa nova suposição. Mas uma informação também pode dar mais ênfase para uma suposição já existente ou até mesmo contradizê-la. Esta alteração de crenças do indivíduo, que está na base do processo comunicativo, constitui o que Sperber e Wilson chamam de efeitos contextuais, os quais serão tratados na próxima seção.

### 2.3 TEORIA DA RELEVÂNCIA E PROCESSOS CENTRAIS

Os fatores contextuais desempenham um importante papel na interpretação de um enunciado, sendo essencial para o processo de compreensão. À medida que um discurso pros-

segue, o ouvinte constrói e processa um certo número de suposições, formando um pano de fundo que se transforma gradativamente, no qual serão processadas as informações novas. Portanto, descreve-se agora como ocorrem esses efeitos.

### **Efeitos contextuais**

Os efeitos contextuais<sup>5</sup> são o resultado de uma interação entre a informação nova e a velha. No entanto, essa interação só será relevante para o ouvinte se houver uma combinação dela com as suposições que o ouvinte já tem sobre o mundo, e dessa combinação resultar uma nova suposição; ou se essa informação nova der mais evidência a uma já existente; ou ainda se essa informação contradizer uma já existente, resultando, nesse caso, na eliminação da mais fraca.

Os efeitos podem ocorrer de três maneiras diferentes:

- a) por implicação conceitual,
- b) pelo fortalecimento (ou enfraquecimento) de suposições e
- c) pela eliminação de suposições falsas.

Pode-se ilustrar o efeito contextual da seguinte maneira:

(1)

*(a) Professora: Vamos para o recreio?*

*(b) Eduardo: No recreio eu encontro o João.*

As suposições (S) candidatas a interpretação do enunciado de Eduardo podem ser:

(2a) Caso 1:

S<sub>1</sub>: Recreio é tempo livre.

---

<sup>5</sup> Os efeitos contextuais são oriundos do contexto, pois o contexto é o conjunto de premissas – informações mentalmente representadas – que é utilizado para interpretar os enunciados. Trata-se de um construto psicológico, constituído de um subconjunto de suposições do ouvinte sobre o mundo, que afeta, e mesmo determina, a sua compreensão do enunciado.

S<sub>2</sub>: No tempo livre todos os alunos vão para o pátio.

S<sub>3</sub>: Eduardo gostaria de encontrar João.

S<sub>4</sub>: João vai estar no pátio.

S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> constituem o conjunto C de suposições. O enunciado (1b) constitui a suposição P que contextualizada em C deriva a implicação contextual :

(3) I: Eduardo vai para o recreio.

Num raciocínio mais simplificado, o conjunto de suposições que constituiria C e que também conduziria à implicação em (3) seria (2b):

(2b) S<sub>1</sub>: Se o Eduardo for para o recreio, encontrará João.

S<sub>2</sub>: Eduardo vai para o recreio.

(4a) Caso 2:

S<sub>1</sub>: Recreio é tempo livre.

S<sub>2</sub>: No tempo livre todos os alunos vão para o pátio.

S<sub>3</sub>: Eduardo brigou com João.

S<sub>4</sub>: Eduardo não quer encontrar João.

Nesse caso, a contextualização de P em C deriva:

(5) I: Eduardo não vai para o recreio.

No caso 2 poder-se-ia ter uma forma mais simplificada de raciocínio, em (4b), que levaria à implicação em (5):

(4b) S<sub>1</sub>: Se Eduardo for para o recreio, irá encontrar João.

S<sub>2</sub>: Eduardo não vai para o recreio.

O segundo tipo de efeito contextual está relacionado com o fortalecimento e enfraquecimento de suposições, fenômeno chamado de **força das suposições**. Nesse caso em específico, não ocorre uma informação nova derivada, mas se reforça uma informação já existente.

Existem quatro formas de alcançar suposições com diferentes graus de força, podendo ser:

- a) por *input* perceptual (visual, auditivo, olfativo, tátil, etc.);
- b) por *input* lingüístico (decodificação lingüística);
- c) pela ativação de suposições estocadas na memória (conhecimento enciclopédico) ou esquemas de suposições, que podem ser completados com informação contextual;
- d) por deduções, que derivam de suposições adicionais.

Exemplifiquem-se as quatro fontes da força das suposições utilizando o exemplo (1 a-b) no caso em (3).

Em primeiro lugar, a professora poderia ter percebido, em nível de *input visual*, que quanto mais o tempo passa e fica próximo do intervalo, Eduardo não guarda seus materiais e fica agitado, com uma expressão de nervosismo, enquanto que os demais alunos apresentam outros comportamentos, ou seja, à medida que o tempo passa vão guardando os materiais, e a agitação é expressa na forma de sorriso e satisfação. Essa evidência deixa transparecer que Eduardo não vai para o recreio, assim fortalece a conclusão implicada (5) “Eduardo não vai para o recreio”.

Em segundo lugar, Eduardo poderia ter mencionado “Estou nervoso, não preciso guardar os meus materiais”, desta forma, a professora por meio do *input lingüístico*, decodificaria e fortaleceria a mesma suposição implicada.

O fortalecimento também poderia acontecer por ativação, ou seja, a professora ativando o conjunto de conhecimentos enciclopédicos referente a Eduardo de que “Eduardo estava brigado com seu colega”. Essa ativação da suposição iria fortalecer a suposição “Eduardo não vai para o recreio”.

O processo dedutivo é a última fonte de suposições com fortalecimento que será exemplificado por meio do caso 2:

(a) **ativação de suposições** estocadas na memória da professora:

S<sub>5</sub>: Eduardo poderá sair para o pátio na hora do recreio (intervalo).

S<sub>6</sub>: No recreio os colegas brincam.

S<sub>7</sub>: Eduardo desentendeu com João.

S<sub>8</sub>: Ao ir para o pátio no recreio Eduardo poderá encontrar João.

(b) **derivação por suposição** a partir da suposição de S<sub>5</sub>, S<sub>6</sub>, S<sub>7</sub> e S<sub>8</sub>.

I: Eduardo não quer encontrar João.

A implicação I, então, fortalece a suposição “*Eduardo não vai para o recreio*”.

O terceiro efeito contextual ocorre quando, **entre duas suposições contraditórias, a mais fraca**, ou seja, aquela para a qual se tem menos relevo **é eliminada**. Se se retornar o caso 2, pode-se perceber como elimina-se uma suposição:

(6) A professora interpretou a resposta de Eduardo como uma recusa ao seu convite, mas ao dizer para todos os alunos que poderiam ir para o recreio, João rapidamente sai para o pátio.

A professora observa (input visual) a atitude de Eduardo que contradiz a suposição anterior de que ele não sairia para o recreio. Neste momento a professora encontra duas suposições em contradição. Assim, a mais fraca deverá ser eliminada. A suposição por evidência sensorial (*input visual*) é mais forte, sendo, portanto, eliminada a suposição inicial. Em geral as suposições fortalecidas empiricamente pela percepção tendem a ser mantidas.

Até o momento mencionou-se um dos fatores envolvidos na caracterização da relevância, ou seja, os efeitos contextuais. Mas, é importante compreender dentro de um determinado contexto como o ouvinte recupera ou constrói e depois processa um certo número de

suposições, levando em conta que essas suposições formam um pano de fundo que vai se transformando e processando as novas informações, conforme condições de relevância.

### **Condições de relevância**

Caracterizar e determinar as condições de relevância remete a pensar a respeito dos efeitos contextuais: quanto mais efeitos contextuais maior é a **relevância**. Sperber e Wilson (2004) defendem que, uma suposição que não tenha nenhum efeito contextual num dado contexto não é relevante nesse contexto, pois esse efeito é condição necessária para a relevância.

Os efeitos contextuais podem ser fracos e, nesse caso, a suposição está menos disposta para ser relevante, embora se uma suposição tem algum efeito contextual qualquer, então é tecnicamente relevante. Mas não basta pensar apenas na presença ou na ausência da relevância, é necessário observar os **graus de relevância**.

A definição de relevância está associada aos graus de relevância e a relação entre uma suposição e um contexto. Ao fazer uma avaliação da relevância não se pode tomar os efeitos contextuais como único fator a ser considerado, pelo fato que os efeitos contextuais são conseguidos pelos processos mentais, e nesse processo está envolvido um certo esforço e um certo consumo de energia. Portanto, na avaliação dos graus de relevância é preciso levar em consideração os efeitos contextuais e o esforço de processamento envolvido na realização do mesmo.

Na busca da definição do conceito de relevância para sua utilização no estudo da comunicação e da cognição, apresenta-se um formato de condições de extensão da **relevância de uma suposição**:



**Condição de extensão 1-** uma suposição é relevante dentro de um contexto desde que sejam grandes os seus efeitos contextuais nesse contexto.

**Condição de extensão 2-** uma suposição é relevante dentro de um contexto desde que seja pequeno o esforço requerido para processá-la nesse contexto.

A avaliação da relevância é uma questão de equilíbrio entre o rendimento (*output*) e o investimento (*input*), neste caso, o equilíbrio entre os efeitos<sup>6</sup> contextuais e o esforço de processamento.

Os efeitos contextuais e o esforço são propriedades não representacionais dos processos mentais. A relevância, que é uma função de efeito e esforço, é também uma propriedade não representacional. Isto é, a relevância é uma propriedade que não necessita de estar representada, quanto mais computa, para ser conseguida [...] (SPERBER E WILSON, 2001 [1995] p. 207).

O que os autores fizeram foi acrescentar substância empírica à definição comparativa, fazendo considerações sobre como é procurada e conseguida a relevância nos processos mentais, e principalmente na compreensão verbal.

Nesse contexto a relevância é conseguida pelo indivíduo por meio do fortalecimento contextual e/ou pela implicação contextual, assim pode-se definir relevância<sup>7</sup> para um indivíduo de forma classificativa e de forma comparativa:

#### **Relevância para um indivíduo (classificatória)**

Uma suposição é relevante para um indivíduo em um dado momento se e somente se ela tem efeito cognitivo positivo em um ou mais contextos acessíveis a ele nesse momento.

---

<sup>6</sup> Efeitos e esforços existem mesmo não sendo representados na mente. A relevância é uma função de efeitos e esforços, pois ela é uma propriedade não representacional na mente.

<sup>7</sup> As definições de relevância para um indivíduo classificatória e comparativa são definições revisadas, que constam no Posfácio da edição de 1995 de “Relevância: comunicação e cognição, traduzidos por Fábio José Rau- en e Jane Rita Caetano da Silveira.

**Relevância para um indivíduo (comparativa)**

**Condição de grau 1:** uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que os efeitos contextuais positivos obtidos quando ela é otimamente processada são amplos.

**Condição de grau 2:** uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que o esforço requerido para obter esses efeitos cognitivos é pequeno.

É o contexto que possibilita o melhor equilíbrio entre o esforço e o efeito, e quando é conseguido tal equilíbrio, considere-se a suposição **processada otimamente**.

Portanto, cada processo do pensamento deixa a mente numa situação caracterizada por um contexto dado inicialmente e por possíveis extensões. Assim, se se acredita que o pensamento é dirigido à procura da relevância máxima, onde as informações deverão ser procuradas nas extensões acessíveis do contexto, que podem ser a memória enciclopédica, a memória de curto prazo e o ambiente, pode-se ter uma extensão do nosso conhecimento de mundo. Desta forma, a teoria da relevância dá origem a hipóteses referentes a forma de como os pensamentos se seguem uns aos outros, e quando é que o indivíduo deve procurar as informações relevantes no ambiente em vez de seus próprios recursos internos.

As informações que perpassam o ambiente cognitivo de um indivíduo é o conjunto de todos os fatores que lhe são manifestos. Um fenômeno afeta o ambiente cognitivo tornando certos fatores manifestos ou mais manifestos. No entanto, nosso cérebro funciona como filtro, ou seja, os fenômenos que têm menos probabilidade de serem relevantes são eliminados pelo filtro, e aqueles que têm probabilidade de serem relevantes chamam a atenção e são orientados pela relevância. Essa orientação está ligada a relevância de um fenômeno. Veja-se:

**Relevância de um fenômeno (classificativa)**

Um fenômeno é relevante para um indivíduo se, e apenas se, uma ou mais das suposições que ele torna manifesta ao indivíduo é relevante para este.

### **Relevância de um fenômeno (comparativa)**

**Condição de extensão 1:** um fenômeno é relevante para um indivíduo na medida que forem grandes os efeitos contextuais conseguidos quando é processado otimamente.

**Condição de extensão 2:** um fenômeno é relevante para um indivíduo na medida em que for otimamente pequeno o esforço requerido para o processar.

A maximização da relevância é conduzida pelos estímulos. No entanto, os **estímulos ostensivos** buscam atrair a atenção dos receptores e de fazer incidir sobre as intenções da pessoa que comunica. Os autores defendem que um estímulo ostensivo vem com garantia de relevância. Portanto, quando o professor apresenta para o aluno um texto, seja ele verbal ou não verbal, e requer a atenção, seu enunciado indica que o texto é relevante, e vale a pena prestar atenção.

O princípio de relevância explica melhor como ocorre a comunicação inferencial ostensiva. Por outras palavras, um ato de comunicação ostensiva comunica automaticamente uma presunção de relevância.

[...] a presunção é a de que o nível dos efeitos alcançáveis nunca é menor do que o necessário para tornar o estímulo digno do esforço de processamento; do lado do esforço, é a de que o nível do esforço requerido nunca é maior do que aquilo que é necessário para conseguir esses efeitos (SPEBER e WILSON, 1995 [2001] p. 241).

A pessoa que comunica tenciona comunicar um conjunto de suposições, e o destinatário espera que essas suposições seja a informação mais relevante disponível à pessoa que está comunicando.

Existe o nível de relevância que leva em consideração o interesse da pessoa que comunica e do receptor. No qual se chama de relevância ótima.

A presunção de relevância ótima pode ser explicitada da seguinte forma:

### **Presunção de relevância ótima<sup>8</sup>**

a) O estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário em processá-lo;

b) O estímulo ostensivo é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador.

A partir do conceito de relevância ótima pode-se apresentar o princípio de relevância<sup>9</sup>:

#### **Princípio de Relevância:**

(1) a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância;

(2) cada ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de sua própria relevância ótima.

O princípio da relevância tem como finalidade a explicação da comunicação ostensiva como um todo, tanto a comunicação explícita como a implícita. Na próxima seção, será direcionado o olhar para questões voltadas à linguagem verbal e não-verbal.

## **2.4 COMUNICAÇÃO: LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL**

Comunicação e linguagem se relacionam, esta relação para ser descrita uma depende da outra. No entanto, a linguagem é indispensável no processamento e memorização das informações.

A comunicação lingüística pode atingir um grau de precisão e de complexidade maior do que o conseguido na comunicação não-verbal. Por exemplo, Veja-se o caso de cri-

---

<sup>8</sup> Presunção de relevância ótima também sofreu alteração no posfácio da edição de 1995 de “Relevância: comunicação e cognição. Mas, esta nova versão tornou a presunção mais simples e preservou o poder de predicação da versão anterior.

anças que estudam numa escola de periferia: são carentes, e alimentam-se muito mal em casa e a alimentação principal é realizada na escola. Portanto, quando se aproxima do intervalo João sai da sala e vai até a cozinha para ver qual é o prato do dia. Ao voltar ele olha para seus amigos e aspira bem forte, demonstrando que o cheirinho do lanche está muito bom. Todos olham para o gesto realizado e começam também a aspirar. Este fato apresenta relevância, e na ausência de qualquer contra evidência contextual, ou de qualquer alternativa, os demais alunos supõem que o aluno tenciona tornar manifesto a existência do cheirinho do lanche. Parte do que foi comunicado pelo aluno poderia ser parafraseado, dizendo que o lanche estava com um cheirinho muito agradável. Ele poderia ter conseguido o mesmo resultado utilizando a fala em vez de aspirar o ar ostensivamente.

A comunicação não-verbal tende a ser relativamente fraca. O receptor nunca poderá ter certeza de quais serão, dentre uma variedade de suposições tornada manifestas pela pessoa que comunica, as que ela própria tinha em mente. O conjunto de suposições que foi comunicado pode ser definido em termos gerais, mas os membros individuais desse conjunto não podem ser enumerados.

Por outro lado, a comunicação verbal dá origem à forma mais forte possível de comunicação, torna possível o ouvinte acertar com mais precisão nas intenções da pessoa falante sobre o conteúdo explícito do seu enunciado, a ponto de poder delimitá-lo a um único candidato fortemente manifesto, sem necessidade de considerar alguma alternativa que possa valer a pena.

No mesmo contexto considera-se a produção escrita de alunos de séries iniciais, quando remetem a produzir um texto a partir da interpretação de um texto não-verbal, ou seja, não se sabe o que o aluno irá interpretar mentalmente, mas por meio da produção oral e escrita pode-se observar com mais precisão o conteúdo implícito e explícito da produção. Por ou-

---

<sup>9</sup> Sperber e Wilson no Posfácio da edição de 1995 apresentam não um, mas dois princípios de relevância. São

tro lado, aquilo que está implícito no texto verbal está, em geral, levemente comunicado, e ao receber o texto o receptor (professor) pode muitas vezes satisfazer parte da intenção informativa da pessoa falante (aluno), através da formação de qualquer uma das várias suposições mais ou menos semelhantes, embora não idênticas.

Na comunicação verbal, primeiro, há uma descrição lingüística de um enunciado, que é determinado pela gramática e não varia com os interesses do ouvinte. Depois, essa descrição lingüística apresenta um leque de representações semânticas, sendo uma para cada um dos sentidos da frase mencionada. Cada representação semântica é um esquema que tem que ser completado e conectado numa suposição sobre a intenção informativa do falante, e esta pode ser complexa ou não.

Existem várias interpretações para um estímulo ostensivo não codificado, no caso de aspirar o ar profundamente para sentir o cheiro do lanche, a tendência é formar um leque contínuo de variantes; já um enunciado pode ter várias interpretações, de tal maneira que, quando se escolhe uma, as outras são automaticamente eliminadas.

Considere-se o enunciado (1), por exemplo:

*(1) O aluno é muito esperto.*

Com base na análise lingüística de (1) e na atribuição de referentes contextualmente acessíveis, a pessoa que está falando poderia ser entendida com qualquer das interpretações abaixo:

(2)

*(a) O aluno Raul é trapaceiro.*

*(b) O aluno Gabriel é trapaceiro.*

*(c) O aluno Raul é atento.*

*(d) O aluno Gabriel é atento.*

Cada possibilidade de interpretação apareceu de forma distinta, mas geralmente o ouvinte sabe qual é a certa, pelo fato de perceber a intenção do falante.

Segundo Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 266):

[...] A comunicação lingüística é a forma mais forte possível de comunicação: introduz um elemento de clareza onde uma comunicação não verbal nunca poderá ser mais do que implícita. Das suposições transmitidas por uma elocução, podem ser enumeradas pelo menos aquelas que são transmitidas explicitamente.

A comunicação verbal envolve dois tipos de processos comunicativos: um baseado na codificação e decodificação, o outro, na ostensão e inferência. O processo de comunicação codificada não é independente: está sujeito ao processo inferencial. Nesse processo são utilizados sinais acústicos para a comunicação das representações semânticas, que depois de decodificadas servem como hipótese para o processo inferencial. Já o processo inferencial é autônomo, funciona independente de estar combinado ou não com a comunicação codificada.

Assim, a comunicação ostensivo-inferencial busca manifestar nossa intenção, a fim de tornar manifesta uma determinada informação a um destinatário. Sendo que, a comunicação inferencial e a comunicação ostensiva fazem parte de um mesmo processo, porém vistos de pontos de vistas diferentes: a do agente que efetua a ostensão e a do destinatário que efetua a inferência.

E para haver comunicação a partir de um determinado enunciado, Sperber e Wilson buscam descrever e explicar os níveis de compreensão, desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada, até a forma proposicional da implicatura.

### **Forma lógica, explicaturas e implicaturas**

Para Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) e Carston (1988), a descrição e a explicação dos níveis de compreensão acontecem desde a forma lógica, lexical e gramaticalmen-

te determinada (explicada pela gramática) até a forma proposicional da implicatura (obtida por meio de inferências). Essa trajetória pode ser dividida em três níveis representacionais, quais sejam:

- a) o nível da **forma lógica**, na dependência da decodificação lingüística;
- b) o nível da **explicatura**, em que a forma lógica é desenvolvida através de processos inferenciais de natureza pragmática; e
- c) o nível da **implicatura**, que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas.

Portanto, uma explicatura é uma combinação de traços codificados lingüisticamente e de traços conceituais inferidos contextualmente. E quanto menor for a contribuição relativa dos traços conceituais, mais explícita será a explicatura. Já a forma lógica é a base para construir a representação proposicional completa, sendo alcançada por meio do processo dedutivo, envolvendo informação contextual.

Um exemplo<sup>10</sup> desses três níveis representacionais pode ser dado tomando-se o enunciado (3b) do diálogo abaixo:

(3)

(a) *Professora: Pedro você encontrou seu caderno?*

(b) *Pedro: Abri a gaveta da cômoda e estava lá.*

No **nível da forma lógica**, obtém-se de (3b):

(4) Abriu (ele, a gaveta da cômoda) ^ estava (ø, lá).

No **nível da explicatura**, há:

(5) Abriu [Pedro] a gaveta da cômoda e [então] [Pedro] [ao abrir a gaveta viu que] estava lá [seu caderno].

E, no **nível da implicatura**, a suposição obtida é:

---

<sup>10</sup> Exemplo inspirado em Silveira e Feltes (1990 p. 57).



(6) Se Pedro abriu a gaveta e estava lá, então “possivelmente” Pedro encontrou seu caderno.

Seguindo a hipótese dos três níveis representacionais:

a) a forma (4) não é proposicional, porque é semanticamente incompleta;

b) a forma (5) é proposicional, porque é semanticamente completa, podendo ser a ela atribuída um valor-de-verdade;

c) a forma (6) é uma proposição que, possivelmente, é a representação da interpretação última pretendida pelo falante de (3b).

Ao se observar o exemplo citado anteriormente, pode-se perceber que a primeira tarefa do ouvinte para recuperar a explicatura de um enunciado é identificar a sua forma proposicional, sendo que a forma proposicional certa é a que representa a intenção da pessoa falante. Mas o ouvinte não pode se deter especificamente na intenção, pois se ele já tem identificado determinada intenção, não terá mais nenhuma tarefa para desempenhar.

Algumas literaturas destacam a desambiguação e atribuição de referência como critérios para identificar a forma proposicional, mas isso não basta. É normal existir um único sentido que parece ser aquele que a pessoa tenciona transmitir.

Portanto, um critério adequado para a identificação da forma proposicional de um enunciado seria aquela que leva a uma interpretação geral que seja compatível com o princípio de relevância. Neste caso, a própria forma proposicional é compatível com o princípio de relevância.

Quaisquer que sejam os processos regulares que existam para a desambiguação, a atribuição referencial e o enriquecimento, dão no máximo como resultado uma identificação experimental da forma proposicional, uma identificação que será rejeitada se acabar por ver que não é compatível com o princípio de relevância [...] (SPERBER e WILSON, 1995 [2001], p. 277).

Segundo os autores, a forma proposicional que o ouvinte deveria recuperar é aquela sugerida pelo princípio de relevância, ou seja, a cada passo da desambiguação, da atri-

buição de referências e do enriquecimento, o ouvinte deverá escolher a alternativa que envolva o menor esforço. Desta forma, apenas abandonará a solução caso ela falhar na obtenção de uma interpretação compatível com o princípio de relevância.

Um falante, ao transmitir certa informação para seu ouvinte, acredita que a mesma está sendo relevante. Mas, não poderá ter certeza da sua extensão, pelo fato de que o mesmo não sabe em que contexto está sendo processado e quais serão os seus efeitos contextuais. Um exemplo simples dessa situação citado pelos autores é quando uma pessoa passa por outra e pergunta que horas são, nesse caso, ao dar a resposta não pode-se saber se a mesma será relevante.

Analise-se agora um outro caso em que a pessoa falante tem as mesmas expectativas manifestas sobre a maneira de como será relevante o seu enunciado:

(7)

*(a) Professora: Você irá fazer a prova de inglês?*

*(b) Rayane: Eu não sou capaz de fazer nenhuma prova difícil.*

A forma proposicional de (7b) não responde diretamente à pergunta em (7a), mas ela dá a professora um acesso imediato às suas informações enciclopédicas referente as provas difíceis, em que está incluída, a informação de (8):

*(8) A prova de inglês é uma prova difícil.*

Se ela for processada em um contexto que contém a suposição (8), (7b) irá fornecer a implicação contextual (9):

*(9) Rayane não irá fazer a prova de inglês.*

Há uma situação em que Rayane, ao produzir (7b), não respondeu diretamente, ou seja, explicitamente a pergunta da professora, mas tornou manifesta uma resposta contextualmente implicada.

De acordo com Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 291):

[...] Uma implicatura é uma suposição ou implicação contextual que uma pessoa falante, com a intenção de a sua elocução ser manifestamente relevante, tenha manifestamente a intenção de tornar manifesta ao ouvinte.[...]

Existem duas formas de implicaturas: as premissas implicadas e as conclusões implicadas. De acordo com o exemplo citado anteriormente, (8) é uma premissa implicada de (7b), e (9), uma conclusão implicada. Segundo os autores todas as implicaturas caem em uma ou em outra categoria.

As premissas implicadas são fornecidas pelo ouvinte que busca na memória ou constrói pelo desenvolvimento de esquemas de suposições recuperadas da memória. Assim, é possível identificar as premissas como implicaturas e elas levarem a uma interpretação com o princípio da relevância e serem manifestadamente as premissas mais facilmente acessíveis para isso.

As conclusões implicadas são deduzidas das explicaturas do enunciado e do contexto. Portanto, identificam-se as conclusões como implicaturas pelo fato de que o falante tenciona que o seu enunciado é relevante para o ouvinte. Assim, as premissas e as conclusões implicadas são identificáveis como a primeira interpretação inferível e compatível com o princípio da relevância.

Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 292) citam que, de acordo com a pragmática moderna, as implicaturas são suposições totalmente determinantes, onde a pessoa falante é tão responsável como se a mesma tivesse realizado a declaração diretamente. E a compreensão do enunciado é constituído pela recuperação de um conjunto de suposições, algumas expressas explicitamente, outras transmitidas implicitamente, mas todas são pretendidas e realizadas pelo falante.

Segundo este modelo da pragmática moderna, quando ocorre indeterminação das implicaturas não há problema algum, pois um enunciado que tenha uma premissa implicada e

que seja por completo determinada, obriga o ouvinte a fornecer uma conclusão daquilo que ele acredita. No caso em que o enunciado tenha poucas premissas ou conclusões fortemente implicadas, mesmo assim o ouvinte é encorajado a utilizar um subconjunto qualquer dessas suposições e considerar a que acredita ser a intenção da pessoa falante.

Quanto mais fracas forem as implicaturas, menos confiança pode ter o ouvinte em que as premissas ou conclusões que ele fornece irão refletir os pensamentos da pessoa falante, e assim se encontra a indeterminação.

Muitos pragmaticistas se interessam pelas implicaturas fortes, tendo uma visão distorcida da comunicação verbal, deixando passar os efeitos conseguidos pela comunicação implícita.

Agora, destaquem-se algumas formas lingüísticas que afetam a interpretação pragmática.

## 2.5 RELEVÂNCIA E TEXTUALIDADE

Blass (1990) em sua obra *Relevance Relations in Discourse*, menciona um novo olhar para a textualidade, partindo da noção tradicional de coesão e coerência, a autora atribui que aspectos da relevância são fundamentais para uma boa formação do texto. Apenas os mecanismos de coesão e de coerência não dão conta de explicar um enunciado. Portanto, as relações de relevância, baseadas no equilíbrio entre efeitos contextuais amplos e esforço de processamento, estão subjacentes a boa qualidade do texto.

Silveira e Feltes, citando Blass 1993, afirmam:

qualquer conectividade textual percebida é apenas um subproduto de algo mais profundo: relações de Relevância entre texto e contexto, que qualquer ouvinte, incluindo o analista do discurso, automaticamente procura (1999, p. 63).

Blass, seguindo as idéias de Blakemore (1987) critica a abordagem tradicional e argumenta que tais mecanismos são mais bem analisados não como marcadores de coerência, mas como marcadores de restrição semântica sobre relevância. Blass (1990) atribui que as restrições semânticas facilitam o processamento da informação pelo ouvinte ao indicar a direção na qual relevância deve ser buscada.

Silveira e Feltes destacam:

Se, conforme Sperber e Wilson, o papel do ouvinte é tão importante nesse processo, e se o comportamento verbal dos falantes é restringido pela expectativa de relevância do ouvinte, então, em termos de autor e leitor, tal expectativa deve ser considerada a base para a análise do texto/discurso (1999, p. 64).

A preocupação com os fatores mentais é um fator imprescindível para Blass, a autora menciona que a necessidade é em função da compreensão do discurso, pois a noção de discurso não é uma noção puramente lingüística. Assim, uma abordagem que deseja ser cognitivamente plausível e consistente, não pode ser tratada puramente lingüística.

Blass (1990), assim como Grice (1967, 1975), Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) entre outros, criticam a abordagem meramente semiótica de que a compreensão verbal se dá somente por codificação e decodificação de mensagens. Desta forma a textualidade possui propriedades gerais da comunicação verbal e não pode manter uma base sólida através de um modelo por decodificação. Nesse contexto, a coesão e a coerência fundamentada na abordagem de código, não apresentam força descritivo-explanatória, para analisar a textualidade.

A partir de um novo paradigma sobre textualidade, Blass retoma as noções tradicionais de coerência e coesão, mas não encontra uma forma que explique as possíveis alternativas interpretativas. A autora argumenta que os teóricos tradicionais não trabalham o contexto sócio-cultural. O fundamento da teoria apresentada por eles está somente no dito, não levando em conta o conhecimento prévio do falante.

Nem coesão nem coerência sozinhas apresentam uma abordagem adequada de textualidade, pois a coesão é responsável, parcialmente, pela construção de sentido de um

texto, e a coerência, por sua vez, pode prescindir da coesão para se estabelecer, pois os fatores pragmáticos e cognitivos desempenham papel fundamental no estabelecimento das conexões entre as proposições. Estes fatores agem de forma global e não explicam a seleção dos dados contextuais e das estruturas conceituais dos quais originam a interpretação pretendida.

Ao interpretar um enunciado necessita-se do contexto, pois através dele que se recupera adequadamente, por meio da inferência, a intenção pretendida pelo falante. O contexto é tomado como o conhecimento de mundo que os interlocutores possuem, num nível de representação mental.

Segundo Silveira e Feltes (1999) ao se processar um enunciado não se utiliza todo nosso conhecimento de mundo. As interpretações são escolhidas dentro de um conjunto de suposições possíveis.

Nesse contexto, o intérprete por meio do princípio de relevância seleciona um conjunto de suposições a serem utilizadas no momento da interpretação e da produção de um texto. Portanto, a textualidade, como julgamento de boa formação textual, e, a *fortiore*, como condição para a interpretação, constrói-se no processamento verbal com informação contextual. A conectividade semântica das estruturas lingüístico-textuais não é fator fundamental neste processo; apenas fornecem dados de natureza lógico-conceitual para se fazer inferências na interpretação.

Silveira e Feltes destacam que em outras palavras,

Blass segue a perspectiva de Sperber e Wilson, segundo a qual a representação semântica é recuperada por um processo, via de regra automático e inconsciente, de decodificação lingüística e enriquecida, pelo critério de consciência com o princípio de relevância, através de informação contextualmente acessível. A natureza dessa operação explica, por exemplo, por que se procura construir a coerência de um texto antes de julgá-lo, de imediato, incoerente (1999, p. 78).

Pode-se atribuir que a textualidade não é um fenômeno necessário e suficientemente explicável, pois a mesma ocorre a partir de um fenômeno processado e operado pela mente.

Uma teoria pragmática da textualidade precisa considerar o modo como as representações semânticas são recuperadas, analisando também as desambiguações, atribuições de referência, resoluções de interdinâmicas semânticas, recuperação de conteúdos implícitos, bem como de interpretações figurativas.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção, apresentam-se os procedimentos de coleta e análise dos dados. Na segunda seção, analisa-se a história em quadrinhos que se constitui material de base para as interpretações. Nas terceira e última seção, apresentam-se as interpretações orais e escritas de cada uma das crianças.

#### **3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

Esta dissertação faz parte do Projeto “Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar” do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. A pesquisa consiste num estudo de caso com características experimentais.

A dissertação, do ponto de vista operacional, defende a hipótese de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) e Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivos-inferenciais envolvidos na interpretação de história em quadrinhos por alunos de 1ª série do ensino fundamental.

Considerando que as crianças realizaram a interpretação oral e, posteriormente, a interpretação escrita, do ponto de vista dos resultados, a hipótese do trabalho é a de que have-



rá diferenças entre os enunciados expressos oralmente (primeira interpretação) e por escrito (segunda interpretação), de tal modo que o texto escrito ficará mais explícito do que o texto oral, pois, na escrita, à criança poderá planejar os enunciados, enquanto que no oral elaboração e produção dos enunciados coincidirão no eixo temporal.

Para operacionalizar o experimento, foi solicitado, aleatoriamente, a oito crianças que freqüentam a primeira série do ensino fundamental do Centro Educacional Alpha Ideal, Braço do Norte, SC, que elaborassem uma interpretação oral e, posteriormente, uma interpretação por escrito. Não houve restrição temporal em ambas as tarefas e nem de número de linhas para na tarefa de escrita.

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborada uma cartela contendo uma história em quadrinhos. Veja-se:



Figura 2 – Pega os pratos!, de Maurício de Souza (Revista Magali, 2001, n. 323, p. 23).

A história, intitulada “Pega os pratos!” (cujo título foi omitido na cartela), formada apenas por quadrinhos com estímulos não-verbais, é de autoria de Maurício de Souza e foi retirada da revista em quadrinho Magali (2001, n. 323, p. 23), da Editora Globo.

A coleta dos dados aconteceu no dia 4 de outubro de 2005, no período vespertino, às 14 horas, ocupando o equivalente a duas horas/aula. Para coletar os dados, gravou-se a interpretação oral, através de fita cassete, e, em seguida, foram transcritos os dados, de modo a construir o *corpus* da análise.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula, na presença apenas da pesquisadora. Cada criança, individualmente, recebeu a cartela contendo a história em quadrinhos. Solicitou-se, então, que a criança contasse a história oralmente e, após, por escrito. Foi tomado o cuidado para que cada criança, após elaborar suas atividades, não tivesse contato com os demais que não tinham participado da atividade.

Cada criança foi identificada por um código de “01” a “08”, sendo que, em cada enunciado das interpretações, após a digitação, aplicaram-se os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura. Essa fase foi antecedida pela análise dos enunciados da HQ “Pega os pratos!” de Maurício de Souza.

Cada enunciado da HQ e das interpretações orais e escritas das crianças, portanto, foi submetido a três procedimentos:

- a) o encaixe do enunciado dentro de sua respectiva forma lógica;
- b) a elaboração da explicatura do enunciado lingüístico; e
- c) a elaboração das implicaturas do enunciado lingüístico.

Analisados os enunciados, cada interpretação escrita foi confrontada com a interpretação oral respectiva, para fins de comparação. Nessa tarefa, adotou-se a metodologia de Rauen (2005) com base em Sperber e Wilson (1986, 1995 [201]). Na teoria da relevância, o contexto cognitivo para a interpretação é construído no processo comunicacional. Desse mo-

do, não se trata de uma variável fixa. Em cada interpretação, a criança dispõe de contextos parcialmente ordenados.

Cada contexto, exceto o inicial, contém um ou mais contextos menores e cada contexto (exceto os contextos máximos) está contido em um ou mais contextos maiores. [...] essa relação formal tem uma contraparte psicológica: ordem de inclusão corresponde à ordem de acessibilidade (SPERBER e WILSON, 1995, p. 142).

A primeira interpretação, elaborada oralmente, foi precedida e mediada pela interpretação da HQ “Pega os pratos!”. Como se tratava de uma HQ não-verbal, não se podia tratar os quadros como enunciados propriamente ditos, mas como estímulos não-verbais. Isso implica dizer que se tratava da contextualização dos estímulos não-verbais do tema no conjunto de suposições que compõe o ambiente cognitivo inicial de cada criança. Veja-se:

$$E_1 = f(W_0.A_1.t_1)$$

Na formulação, os enunciados do texto da primeira interpretação (oral) ( $E_1$ ) foram uma função ( $f$ ) da contextualização dos estímulos não-verbais do tema ( $W_0$ ) no ambiente cognitivo da criança ( $A_1$ ) no tempo da elaboração dessa primeira interpretação ( $t_1$ ).

A segunda interpretação, por escrito, foi formalizada da seguinte maneira:

$$E_2 = f(W_0.A_2(W_0.A_1.t_1).t_2)$$

Os enunciados da segunda interpretação ( $E_2$ ) foram uma função da contextualização dos estímulos não-verbais do tema ( $W_0$ ), no ambiente cognitivo da criança ( $A_2$ ) no tempo da elaboração da segunda interpretação ( $t_2$ ). O ambiente cognitivo da criança nessa tarefa foi uma função de seu ambiente cognitivo no decorrer da interpretação anterior, ou seja, contém a contextualização dos estímulos não-verbais do tema ( $W_0$ ) no ambiente cognitivo da criança ( $A_1$ ) no tempo da elaboração da primeira interpretação ( $t_1$ ).

Conhecidos os procedimentos de coleta e análise, passe-se agora para as análises, propriamente ditas.

### 3.2 ANÁLISE DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A história apresentada por meio de uma cartela, consiste em uma HQ não-verbal, intitulada “Pega os pratos!”, de Maurício de Souza. A história é a base para a interpretação oral e escrita, onde o intérprete com base na sua experiência de mundo realiza suas inferências e apresenta o sentido explícito e implícito do texto.

Para compreender as possíveis inferências das crianças apresentarão, dividiu-se a HQ em partes, explicitando a interpretação a partir de uma contextualização dos estímulos não-verbais do tema com o ambiente cognitivo.

Veja-se o primeiro quadrinho:



Figura 3 – Primeiro quadrinho da HQ “Pega os pratos!”, de Maurício de Souza.

No primeiro quadrinho tem-se um garçom tropeçando em seus pés, levando-o a deixar cair os pratos <possivelmente> em cima da Magali. Magali está sentada na mesa do restaurante, olhando o cardápio e vê os pratos caindo da mão do garçom.

A partir desse estímulo ostensivo, pode-se acionar um conjunto de suposições decorrentes dos insumos visuais. Vejam-se:

- S<sub>1</sub> – A cena ocorre em um restaurante;
- S<sub>2</sub> – Os personagens da história são: Magali, garçom 1 e garçom 2;
- S<sub>3</sub> – Magali está sentada no restaurante com um cardápio na mão;
- S<sub>4</sub> – O garçom está levando pratos para algum lugar do restaurante;
- S<sub>5</sub> – O garçom tropeça e deixa cair os pratos;
- S<sub>6</sub> – Magali vê os pratos saltarem da mão do garçom;

Segundo quadrinho:

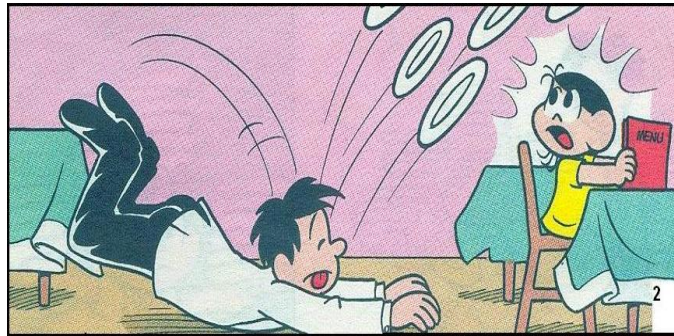


Figura 4 - Segundo quadrinho da HQ “Pega os pratos!” de Maurício de Souza.

No segundo quadrinho pode-se perceber Magali assustada com a queda do garçom e, principalmente, com os pratos que poderão cair em cima dela. Magali <possivelmente> terá que tomar alguma atitude para que os pratos não caiam sobre ela.

Vejam-se para os próximos quadrinhos:



Figura 5 – Quadrinhos de 3 a 8 da HQ “Pega os pratos!” de Maurício de Souza.

Nesses quadrinhos tem-se uma seqüência de ações que Magali realizou, ou seja, Magali sai da cadeira onde está sentada e tenta pegar os pratos. Tenta pegar um, dois, cinco, oito pratos. Magali <possivelmente> consegue pegar todos os pratos.

A criança ao interpretar poderá ter as seguintes suposições:

S<sub>7</sub> – Magali sai correndo;

$S_8$  – Magali tenta pegar os pratos;  
 $S_9$  – Se  $S_7$  e  $S_8$  então  $S_{10}$ ;  
 $S_{10}$  – Magali <possivelmente> pegou os pratos.

Nono quadrinho:

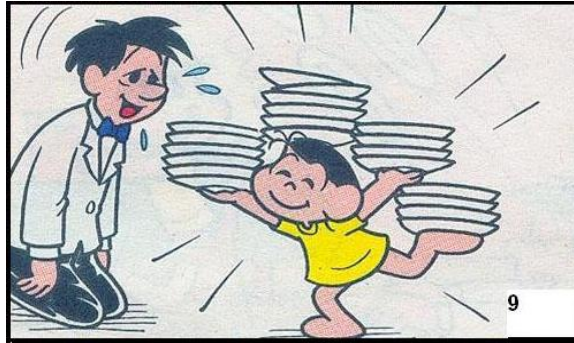


Figura 6 – Quadrinho 9 da HQ “Pega os pratos!” de Maurício de Souza.

Nesse quadrinho observa-se Magali exibindo-se para o garçom por ter pegado todos os pratos, o garçom fica feliz.

Vejam-se as possíveis suposições:

$S_{12}$  – Magali pega todos os pratos, nas mãos, na cabeça e no pé;  
 $S_{13}$  – Magali mostra para o garçom que pegou todos os pratos;  
 $S_{14}$  – Se  $S_{12}$  e  $S_{13}$  então  $S_{15}$ ;  
 $S_{15}$  – O garçom <possivelmente> fica feliz.

Próximo quadrinho:



Figura 7 – Quadrinho 10 da HQ “Pega os pratos!” de Maurício de Souza.

Nesse quadrinho Magali, segurando todos os pratos, olha para o lado.

Décimo primeiro quadrinho:



Figura 8 – Quadrinho 11 da HQ “Pega os pratos!” de Maurício de Souza.

Nesse quadrinho os pratos estão todos quebrados no chão, o garçom está ajoelhado ao lado dos pratos <possivelmente> lamentando a situação. Magali está recebendo a sua comida, sendo servida por outro garçom.

Aqui pode-se ter as seguintes suposições:

S<sub>16</sub> – Magali olhou para o lado;

S<sub>17</sub> – Magali <possivelmente> vê o outro garçom chegando com comida;

S<sub>18</sub> – Se S<sub>16</sub> e S<sub>17</sub> então S<sub>19</sub>;

S<sub>19</sub> – Magali <possivelmente> solta os pratos para ir comer.

Não há plenas garantias que a conclusão implicada, Magali soltou os pratos para ir comer, seja verdadeira.

Pode-se pensar que:

S<sub>19</sub> – O garçom <possivelmente> deixou os pratos caírem;

S<sub>20</sub> – Magali <possivelmente> não conseguiu continuar equilibrando todos os pratos;

S<sub>21</sub> – Outra pessoa que estava no restaurante <possivelmente> passou e esbarrou em Magali e os pratos caíram;

S<sub>22</sub> – Os pratos que estão no chão <possivelmente> não são os mesmos que Magali estava segurando.

No entanto, a conclusão implicada de que Magali soltou os pratos para comer parece ser a mais consistente com o princípio de relevância, principalmente para os adultos e crianças que lêem histórias da turma da Mônica, dado que conhecem a gula da personagem Magali.

Observe-se que as conclusões implicadas de que o garçom deixou os pratos caírem ou que Magali não conseguiu continuar equilibrando todos os pratos, entre outras, não garantem esse efeito humorístico e não fecha com as características da personagem.

É interessante que se pegar apenas o último quadrinho pode-se acionar um conjunto de implicaturas. No entanto, esse quadro por meio do estímulo ostensivo aumenta o esforço cognitivo para a interpretação e, ao fazê-lo, produz efeitos contextuais mais ricos, o que permite o efeito humorístico.

Passemos, então, à análise dos oito pares de interpretações:

### 3.3 ANÁLISE DAS INTERPRETAÇÕES

Para cada criança, apresenta-se primeiramente a interpretação oral para, em seguida, destacar a interpretação escrita. No final de cada par, apresentam-se considerações sobre o desempenho da criança.

#### 3.3.1 Intérprete 1

##### **Interpretação oral**

Uma vez a Magali tava no restaurante daí o garçom deixou cair os prato no chão. Os pratos voou da mão dele e a Magali saiu correndo. Ela foi pegar os prato, mais outro mais outro, mais outro e ficou cheia de prato na mão. A Magali não deixou tudo no chão. Aqui ela desequilibrou. Aqui caiu tudo no chão e ela ficou comendo.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Uma vez a Magali tava no restaurante daí o garçom deixou cair os prato no chão. Os pratos voou da mão dele [do garçom] e [então] a Magali saiu correndo. Ela [a Magali] foi pegar os prato, Ø [pegou] mais outro, Ø [prato] Ø [pegou] mais outro Ø [pra-



to], Ø [pegou] mais outro Ø [prato] e [então] Ø [Magali] ficou cheia de prato na mão. A Magali não deixou Ø [cair os pratos] tudo [todos] no chão. Aqui [texto não-verbal] ela [Magali] desequilibrou. Aqui [texto não-verbal] Ø [os pratos] caiu tudo no chão e [então] ela [Magali] ficou comendo Ø [o jantar].

Na primeira sentença, ‘Uma vez a Magali tava no restaurante daí o garçom deixou cair os prato no chão’, a criança inicia a interpretação com a expressão ‘Uma vez’. Aqui se supõe que tenham sido ativadas inferencialmente suposições da memória enciclopédica sobre a narração de histórias. Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Gibis apresentam histórias;
- S<sub>2</sub> – Foi solicitado que contasse uma história;
- S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub> então S<sub>4</sub>;
- S<sub>4</sub> – A história começa com ‘era uma vez.

O restante da sentença decorre dos insumos visuais dos quadros 1 e 2.

Na segunda sentença, ‘os pratos voou da mão dele e a Magali saiu correndo’, a criança está operando com os insumos visuais dos quadros 2 e 3. Para compreendê-la, é necessário atribuir referente ao item lexical ‘dele’: “os pratos voou da mão dele [do garçom]”. Além disso, é necessária a atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e [então]’: ‘a Magali saiu correndo’.

A terceira sentença, ‘ela foi pegar os prato mais outro mais outro mais outro e ficou cheia de prato na mão’, provém do insumo visual do quadro 4. Para que se possa entender a forma de processamento é necessário atribuir referente ao item lexical ‘ela’: ‘ela [Magali] foi pegar os prato’, visto que a criança já havia citado o nome Magali na sentença anterior. Na sentença ocorre também o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade das suposições que remetem à ação de pegar os pratos, ‘Ø [pegou] mais outro Ø [prato] Ø [pegou] mais outro Ø [prato] Ø [pegou] mais outro Ø [prato]’ dando ênfase a ação da Magali, a partir do insumo visual dos quadros 5 a 9. No item lexical ‘e’, ocorre uma atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações: ‘e [então]’. Por fim, tem-se o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade do insumo visual do quadro 9 e das suposições que atribuem as ações para a Magali: ‘Ø [Magali] ficou cheia de prato na mão’.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Os pratos voaram da mão do garçom;
- S<sub>2</sub> – Magali foi correndo pegar os pratos;
- S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub> então S<sub>4</sub>;
- S<sub>4</sub> – Magali pegou os pratos;
- S<sub>5</sub> – Se S<sub>4</sub> então S<sub>6</sub>;
- S<sub>6</sub> – Magali ficou cheia de pratos na mão.

Na quarta sentença, ‘a Magali não deixou tudo no chão’, ocorre o preenchimento de material elíptico, devido à acessibilidade das suposições que remetem à ação realizada pela Magali ‘a Magali não deixou Ø [cair os pratos]’.

Na quinta sentença, ‘aqui ela desequilibrou’ a criança faz uma referência à HQ, por meio dos insumos visuais do quadro 10, ‘aqui [texto não-verbal]’, como se verá, a mesma referência ocorre na próxima sentença. Ao mencionar que: ‘ela [Magali] desequilibrou’ a criança atribui referente ao pronome pessoal. Aqui <possivelmente> a criança infere que Magali está perdendo o equilíbrio, pois a mesma já observou que no próximo quadro os pratos estão no chão.

Na sexta sentença, ‘Aqui caiu tudo no chão’, além da remissão à HQ ‘aqui’ é necessário o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade do insumo verbal e das suposições que atribuem às ações ‘Ø [os pratos] caiu tudo no chão’.

É interessante perceber que <possivelmente> a criança tenha feito a inferência de que a Magali quebrou os pratos, principalmente, porque ela seguiu as pistas por meio do estímulo ostensivo do texto não-verbal.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali desequilibrou-se;
- S<sub>2</sub> – Se S<sub>1</sub> então S<sub>3</sub>;
- S<sub>3</sub> – Os pratos <possivelmente> caíram no chão;
- S<sub>4</sub> – Se S<sub>3</sub> então S<sub>5</sub>;
- S<sub>5</sub> – Magali <possivelmente> quebrou os pratos.

Na última sentença, ‘e ela ficou comendo’, além da atribuição de conotação temporal ‘e então’ ocorre atribuição de referente, ‘ela [Magali]’. Em ‘ficou comendo Ø [o jan-

tar]’, há um preenchimento do material elíptico pela acessibilidade do insumo verbal e das suposições que atribuem as ações.

### **Interpretação escrita:**

Um dia a Magali foi no restaurante e daí os pratos da mão do homem e daí escorregou da mão. E a Magali saiu correndo. E a Magali pegou tanto prato que até não caiu da mão e nem do pé. Depois a Magali deixou cair os pratos no chão. E depois que os pratos e a Magali foi comer.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia a Magali foi no restaurante e daí os pratos da mão do homem [garçom] e daí escorregou da mão Ø [do homem/garçom]. E [então] a Magali saiu correndo [para pegar os pratos]. E [então] a Magali pegou tanto prato que até [os pratos] não caiu da mão e [os pratos] nem [caíram] do pé. Depois a Magali deixou cair os pratos no chão. E [então] depois que os pratos [caíram] e a Magali foi comer.

Na primeira sentença, ‘Um dia a Magali foi no restaurante e daí os pratos da mão do homem e daí escorregou da mão’, percebe-se que a criança está operando com os insumos dos quadros 1 e 2 e atribui uma atitude proposicional ao estímulo não-verbal, em função do conhecimento enciclopédico sobre a literatura infantil, ‘Um dia’. Todavia, a sentença foi ativada na interpretação oral e repetida na interpretação escrita, diferindo apenas os itens lexicais: ‘Uma vez’ e ‘Um dia’. Referente à seqüência lexical ‘e daí os pratos da mão do homem [garçom]’, é necessário atribuir referente ao item lexical ‘homem’: e daí os pratos da mão do homem [garçom]. Além disso, preencher o material elíptico pela acessibilidade do insumo visual e das suposições que atribuem a ação do garçom de escorregar os pratos: ‘e daí escorregou da mão Ø [do homem/garçom]’. É oportuno ressaltar, aqui, a forma como a criança organiza a sentença: ‘Um dia a Magali foi no restaurante e daí os pratos da mão do homem e daí escorregou da mão’. Provavelmente, trata-se de um indício de influência do registro oral sobre o escrito, onde a expressão ‘daí’ se comporta como apoio ao raciocínio.

Na segunda sentença, ‘e a Magali saiu correndo’ ocorre a atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e [então], esse mesmo caso repete-se na terceira e na quinta sentença. Referente ‘a Magali saiu correndo Ø [para pegar os pratos]’ tem-se o preenchimento do material elíptico, pela acessibilidade das suposições que remetem as ações de correr e pegar os pratos citados na primeira interpretação. Nessa segunda sentença, a criança operou com os insumos visuais dos quadros de 3 a 7.

Na terceira sentença, ‘e a Magali pegou tanto prato que até não caiu da mão e nem do pé’, a criança está operando com os insumos visuais dos quadros 8 e 9. Para uma melhor compreensão, é necessário o preenchimento do material elíptico: ‘e a Magali pegou tanto prato que até Ø [os pratos] não caiu da mão e Ø [os pratos] nem Ø [caíram] do pé’, os itens lexicais ‘pratos e caíram’ ficam implícitos, devido à acessibilidade da seqüência lexical ‘pegou tanto prato’, recentemente processados.

Na quarta sentença, ‘depois a Magali deixou cair os pratos no chão’ a criança infere que Magali deixou cair os pratos. Vale ressaltar que o texto base não mostra Magali quebrando os pratos, a criança infere essa ação devido às pistas que o texto não-verbal vai lhe proporcionando, ou seja, os estímulos ostensivos direcionam a interpretação, de modo que é possível admitir que essa seja justamente a interpretação pretendida.

Veja-se:

S<sub>1</sub> – Magali pegou os pratos;

S<sub>2</sub> – Os pratos caíram;

S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub> então S<sub>4</sub>;

S<sub>4</sub> – Magali <possivelmente> deixou cair os pratos no chão.

Para compreender o processamento realizado pela criança na última sentença, ‘e depois que os pratos e a Magali foi comer’, é preciso preencher o material elíptico ‘os pratos Ø [caíram]’, para entender a que ela está se referindo. Pode-se observar também que a criança está operando pela regra de eliminação do ‘e’, e sendo influenciada pelo insumo não-verbal do quadro 10.

Veja-se:

S<sub>1</sub> – Magali deixou os pratos caírem e Magali, depois que os pratos caíram, foi comer;

S<sub>2</sub> – Magali, depois que os pratos caíram, foi comer.

### **Considerações**

Observando as interpretações, oral e escrita, percebe-se que nas duas primeiras sentenças a criança realiza basicamente as mesmas interpretações: ‘Uma vez a Magali tava no restaurante daí o garçom deixou cair os prato no chão. Os pratos voou da mão dele e a Magali saiu correndo’ e ‘Um dia a Magali foi no restaurante e daí os pratos da mão do homem e daí escorregou da mão. E a Magali saiu correndo’, nas demais sentenças, por mais que a interpretação oral se aproxime da escrita, as duas não são explícitas da mesma forma.

Na oralidade, há mais itens lexicais implícitos, além disso, a criança infere na atividade 1 que Magali desequilibrou-se, mas não deixa explícito que foi ela quem deixou cair os pratos no chão. Segundo Wilson (2004), isso acontece porque na comunicação não-verbal falta a dimensão do código, então, por ser vaga, ela é capaz de ser compreendida de vários modos. Isso fica mais evidente ao pegar a quarta sentença da atividade 2, onde a criança menciona que foi Magali quem deixou cair os pratos. Nesse caso, como nas demais sentenças, a criança produz um enunciado mais explícito na escrita.

No entanto, a conclusão implicada de que Magali soltou os pratos, parece ser a mais consistente com o princípio de relevância, mas não fica explícito que Magali soltou os pratos porque viu a comida. Provavelmente, não aconteceu a conclusão implicada de que Magali soltou os pratos para comer, porque exigia da criança um esforço cognitivo maior, e segundo Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]), a meta ao processar determinadas informações é achar a solução com maior eficiência e com mínimo de custo. Esse esforço geralmente acontece com as interpretações realizadas pelos adultos ou crianças que realizam frequentemente leituras de HQ que tem a personagem Magali, e esse não parece ser o caso da criança 1.

É provável também que essas diferenças entre oral e escrito estejam relacionadas com a forma de produção, Barros (2001) menciona que na fala, a elaboração e a produção coincidem no eixo temporal, enquanto que na escrita primeiro se elabora o texto e depois o texto é efetivamente produzido. Nesse caso o texto ficará mais explícito na escrita.

Nas próximas interpretações realizadas pelas crianças, será observado se a forma do texto oral e escrito apresenta as mesmas características da criança 1, uma vez que todas as crianças estudam na 1ª série, apresentam a mesma idade e estudam na mesma turma.

Veja-se a análise da criança 2.

### 3.3.2 Intérprete 2

#### Interpretação oral

Um dia o garçom deixou cair um monte de prato. E a Magali segurou todos. Quando chegou o prato dela deixou todos pro lado. E foi comer.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia o garçom deixou cair um monte de prato. E [então] a Magali segurou todos Ø [os pratos]. Quando chegou o prato dela [da Magali] Ø [a Magali] deixou todos Ø [os pratos] pro lado. E [então] foi comer.

Na primeira sentença, ‘Um dia o garçom deixou cair um monte de prato’, a criança inicia a interpretação com a expressão ‘Um dia’. Aqui, novamente supõe-se que tenham sido ativadas inferencialmente suposições da memória enciclopédica sobre a narração de histórias, como aconteceu com a criança 1. O restante da sentença decorre dos insumos visuais dos quadros 1 e 2.

Na segunda sentença, ‘E a Magali segurou todos’, a criança está operando com os insumos dos quadros 9 e 10. Para compreendê-la, é necessária a atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e [então]’, como será visto também na última sentença. Além disso, é preciso o preenchimento do material elíptico, fornecendo atribuição de referência à entrada lexical ‘todos’, em função da acessibilidade da suposição de que se trata de todos os pratos que caíram: ‘Magali segurou todos  $\emptyset$  [os pratos]’.

Na terceira sentença, ‘Quando chegou o prato dela deixou todos pro lado’, tem-se de atribuir referente ao item lexical ‘dela’: ‘Quando chegou o prato dela [da Magali]’, por ser contextualmente acessível e mutuamente manifesto para o autor da sentença e para o seu intérprete. Na continuação da sentença: ‘ $\emptyset$  [Magali] deixou todos  $\emptyset$  [os pratos] pro lado’, é conveniente aplicar o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade das suposições que atribuem as ações da Magali com os pratos.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – O garçom deixou cair um monte de prato;
- S<sub>2</sub> – A Magali segurou todos os pratos;
- S<sub>3</sub> – Quando chegou o prato dela, deixou todos os pratos de lado.

Na seqüência lexical ‘quando chegou o prato dela deixou todos pro lado’, é possível visualizar na criança um grande salto cognitivo, pois ela elabora o seu contexto, por meio da memória enciclopédica, a inferência de que Magali, ao ver a comida, soltou os pratos de lado. Essa explicatura fica mais consistente ao observar os insumos do quadro 11 e a última sentença da interpretação oral: ‘E foi comer’, ou seja: além da atribuição de conotação temporal ‘e [então]’, podem-se atribuir as seguintes suposições:

- S<sub>1</sub> – Quando chegou o prato dela, deixou todos os pratos de lado e foi comer;
- S<sub>2</sub> – S<sub>1</sub> e S<sub>3</sub>;
- S<sub>3</sub> – Quando chegou o prato dela, foi comer.

### Interpretação escrita

Um lindo dia Magali foi a lanchonete. E o garçom deixou cair todos os pratos. Magali segurou todos. Quando chegou o prato dela deixou cair todos.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um lindo dia Magali foi a lanchonete. E o garçom deixou cair todos os pratos. Magali segurou todos Ø [os pratos]. Quando chegou o prato dela [da Magali] Ø [Magali] deixou cair todos Ø [os pratos].

Na primeira sentença, ‘Um lindo dia Magali foi a lanchonete’, decorrente dos insumos visuais do quadro 1, a criança repete a forma de iniciar a interpretação da primeira atividade, ou seja, recupera inferencialmente da memória enciclopédica as narrações de histórias muito utilizadas na escola, principalmente na 1ª série, ou seja, no processo de alfabetização. Nessa sentença, a criança acrescenta apenas a característica ‘lindo’. Mas a repetição acontece apenas com a expressão ‘um dia’, porque na continuidade a criança infere que ‘Magali foi à lanchonete’, e essa interpretação não ocorre oralmente.

A segunda sentença, ‘E o garçom deixou cair todos os pratos’, está semanticamente completa, o que se pode perceber é uma interpretação resultante dos insumos dos quadros 1 e 2. Na terceira sentença, ‘Magali segurou todos’ a criança opera a partir dos insumos dos quadros 9 e 10, e é necessário preencher o material elíptico, fornecendo atribuição de referência à entrada lexical ‘todos’, em função da acessibilidade da suposição de que: ‘Magali segurou todos Ø [os pratos]’. É preciso salientar, que essa sentença foi elaborada na primeira interpretação e foi mantida na segunda.

Por fim, ‘Quando chegou o prato dela deixou cair todos’, a criança mantém a interpretação feita oralmente, trocando apenas a expressão ‘pro lado’ por ‘cair’. Ocorre também, a atribuição de referente ao item lexical ‘dela’: ‘Quando chegou o prato dela [da Magali]’, e o preenchimento do material elíptico na seqüência da sentença: ‘Ø [Magali] deixou cair todos Ø [os pratos]’. Essa sentença ocorre a partir dos insumos visuais do quadro 11.



A explicatura da interpretação escrita possibilita confirmar a inferência realizada oralmente. Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali foi a lanchonete;
- S<sub>2</sub> – O garçom deixou cair todos os pratos;
- S<sub>3</sub> – Magali segurou todos os pratos;
- S<sub>4</sub> – O prato de comida da Magali chegou;
- S<sub>5</sub> – Se S<sub>3</sub> e S<sub>4</sub> então S<sub>6</sub>;
- S<sub>6</sub> – Magali deixou cair todos os pratos.

### **Considerações:**

Nas duas interpretações, a criança captou a inferência realizada pelo adulto, ‘Magali soltou os pratos para ir comer’. Constata-se que essa inferência foi relevante para a criança, pois, de acordo com Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]), o ser humano presta atenção a fatos que parecem ser relevantes para aquele dado momento.

Os dados possibilitam perceber que a inferência foi o resultado da contextualização dos insumos visuais da HQ, juntamente, com o conjunto de suposições do ambiente cognitivo da primeira interpretação, mantido na segunda interpretação.

É oportuno ressaltar que a forma de interpretação e explicitação na atividade 1 e 2 apresentam as mesmas características. Segundo a teoria da relevância, isso acontece devido ao esforço de processamento envolvido, ou seja, a primeira interpretação compatível com o princípio de relevância é a escolhida.

Pode-se observar que a criança 2 realizou uma inferência diferentemente da criança 1. Ela foi mais objetiva, tanto no texto oral quanto no texto escrito, conseguindo explicitar rapidamente a sua inferência..

### 3.3.3 Intérprete 3

#### Interpretação oral

Um dia a Magali tinha ido no restaurante. E daí o garçom tava entregando o prato. E daí o garçom escorregou. E daí deixou cair todos os pratos. E daí a Magali olhou e ela saiu da cadeira correndo. E foi os prato e quase que ela escorrega. Ela ficou segurando com a cabeça com a mão e com o pé. E daí ela olhou e daí o garçom fez que pac os pratos. E outro garçom deu comida para ela.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia a Magali tinha ido no restaurante. E daí o garçom tava entregando o prato. E daí o garçom escorregou. E daí [o garçom] deixou cair todos os pratos. E daí a Magali olhou Ø [para os pratos] e [então] ela [Magali] saiu da cadeira correndo. E foi Ø [pegar] os prato e [então] quase que ela [Magali] escorrega. Ela [Magali] ficou segurando Ø [os pratos] com a cabeça com a mão e com o pé. E daí ela [Magali] olhou [para a comida] e daí o garçom fez que pac [barulho de quando quebra o prato] Ø [o garçom quebrou] os pratos. E outro garçom [garçom do quadro 11] deu comida para ela [Magali].

Na primeira sentença, ‘Um dia a Magali tinha ido no restaurante’, supõe-se, novamente, que tenham sido ativadas inferencialmente suposições da memória enciclopédica sobre a narração de histórias, sendo que o restante da sentença decorre dos insumos visuais dos quadros 1 e 2.

Na segunda sentença, ‘E daí o garçom tava entregando o prato’, a criança infere que o garçom estava entregando o prato, pois não há nenhum indício no quadro 1 de que realmente essa ação estava acontecendo. É admissível dizer que essa inferência tem origem no conhecimento enciclopédico. A terceira sentença, ‘E daí o garçom escorregou’ provém dos insumos visuais dos quadros 1 e 2.

A quarta sentença, ‘E daí Ø [o garçom] deixou cair todos os pratos’, é conveniente preencher o material elíptico, devido à acessibilidade da estrutura verbal dos itens lexicais ‘deixou cair’, para entender a quem a criança estava se referindo.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali tinha ido ao restaurante;
- S<sub>2</sub> – O garçom estava entregando os pratos;
- S<sub>3</sub> – O garçom escorregou;
- S<sub>4</sub> – Se S<sub>2</sub> e S<sub>3</sub> então S<sub>5</sub>;
- S<sub>5</sub> – O garçom deixou cair os pratos.

O restante da sentença decorre dos insumos visuais do quadro 2.

Na quinta sentença, ‘E daí a Magali olhou e ela saiu da cadeira correndo’, realiza-se o preenchimento do material elíptico, devido a criança fazer referência ao garçom ter deixado cair os pratos, citado na sentença anterior: ‘E daí a Magali olhou Ø [para os pratos]’. Além disso, é necessário atribuir conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e [então]’, que se repetirá na sexta sentença, e atribuir referente ao item lexical ‘ela [Magali] que será encontrado também da sexta até a nona sentença. Cabe ressaltar aqui, que os insumos visuais dessa sentença são oriundos do quadro 2.

Na sexta sentença, advinda dos insumos visuais do quadro 3, ‘E foi os prato e quase que ela escorrega’, além da atribuição de conotação temporal ‘e [então]’, e da atribuição de referente ao item lexical ‘ela [Magali]’, é necessário o preenchimento do material elíptico, que atribui referência à entrada lexical ‘foi’: ‘E foi Ø [pegar] os prato’.

Na sétima sentença, ‘Ela ficou segurando com a cabeça com a mão e com o pé.’, é oportuno atribuir referente ao item lexical ‘ela [Magali]’, e considerar o preenchimento do material elíptico, em virtude da acessibilidade da estrutura verbal do item lexical ‘segurar’ ‘segurando Ø [os pratos]’. Observe-se que nessa sentença a criança está trabalhando com os insumos visuais dos quadros de 4 a 9.

Na oitava sentença, ‘E daí ela olhou e daí o garçom fez que pac os pratos’, para compreender a interpretação que a criança realiza, precisa-se: atribuir referente ao item lexical ‘ela [Magali]’, preencher o material elíptico ‘E daí ela olhou Ø [para a comida]’, atribuir referente à entrada lexical ‘fez que pac [som do prato quebrando] e, por último, preencher o mate-

rial elíptico na ação de quebrar os pratos: ‘Ø [o garçom quebrou] os pratos’. Através desses enriquecimentos pragmáticos pode-se supor que a criança, por meio de seus conhecimentos enciclopédicos, percebeu que a Magali é uma menina gulosa. Então, ao ver a comida, ela solta os pratos. O garçom não consegue pegar os pratos e os pratos quebram ‘que pac’. A criança não culpa a Magali pelos pratos terem caído, mas sim o garçom que novamente deixa cair.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali olhou e saiu correndo da cadeira;
- S<sub>2</sub> – Magali foi pegar os pratos e quase que escorrega;
- S<sub>3</sub> – Magali ficou segurando os pratos com a cabeça com a mão e com o pé;
- S<sub>4</sub> – Magali viu a comida;
- S<sub>5</sub> – Se S<sub>3</sub> e S<sub>4</sub> então S<sub>6</sub>;
- S<sub>6</sub> – Magali <possivelmente> largou os pratos para o garçom;
- S<sub>7</sub> – O garçom deixou cair e quebrou os pratos;

A oitava sentença é oriunda dos insumos dos quadros 10 e 11.

Na nona sentença, ‘E outro garçom deu comida para ela’, a criança percebe por meio do insumo visual do quadro 11 que o garçom que está servindo é outro.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali <possivelmente> largou os pratos para o garçom;
- S<sub>2</sub> – O garçom deixou cair e quebraram os pratos;
- S<sub>3</sub> – S<sub>2</sub> e S<sub>4</sub>;
- S<sub>4</sub> – E o outro garçom deu comida para ela.

### **Interpretação escrita**

Um dia a Magali foi em um restaurante. O garçom escorregou e deixou os prato cair. A Magali olhou e saiu correndo para pegar os pratos. Ela foi pegando os pratos. E ela pegou com as mãos e a cabeça e o pé. E ela mostrou para o garçom que ela pegou os pratos. E Magali deixou cair os pratos. E outro garçom veio servir ela.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia a Magali foi em um restaurante. O garçom escorregou e [então] deixou os prato cair. A Magali olhou Ø [os pratos caindo] e [então] Ø [Magali] saiu correndo para pegar os pratos. Ela [Magali] foi pegando os pratos. E [então] ela [Magali] pegou Ø [os pratos] com as mãos e Ø [pegou os pratos com] a cabeça e Ø [pegou os pratos com] o pé. E ela [Magali] mostrou para o garçom que ela [Magali] pegou os pratos. E Magali deixou cair os pratos. E outro garçom veio servir ela [Magali].

Na primeira sentença, ‘Um dia a Magali foi em um restaurante’, a criança mantém a interpretação feita na primeira atividade, observando os insumos do quadro 1. Na segunda sentença, ‘O garçom escorregou e deixou os pratos cair’, no item lexical ‘e’, ocorre uma atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações: ‘e [então], esse mesmo caso, com vermos, irá ocorrer na terceira e na quinta sentença. A interpretação realizada nessa sentença foi oriunda dos insumos visuais dos quadros 2 e 3.

Na terceira sentença, ‘A Magali olhou e saiu correndo para pegar os pratos’ além da remissão à atribuição de conotação temporal ‘e [então]’ é fundamental o preenchimento do material elíptico, devido à criança fazer referência ao garçom ter deixado cair os pratos, mencionado na sentença anterior: ‘A Magali olhou Ø [os pratos caindo]’. Por fim, tem-se o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade dos insumos visuais do quadro 3: ‘Ø [Magali] saiu correndo para pegar os pratos’. Essa sentença decorre dos insumos visuais dos quadros 2 e 3.

Ao visualizar essas três primeiras sentenças percebe-se que a criança basicamente repete a interpretação das quatro primeiras sentenças da interpretação oral, ou seja, o significado é o mesmo, o que difere é a seqüência das sentenças.

Na quarta sentença, ‘Ela foi pegando os pratos’ a interpretação é elaborada a partir dos insumos dos quadros de 4 a 7. E é conveniente atribuir referente ao item lexical ‘Ela [Magali]’, pois é comum encontrar esse caso, como se verá nas demais sentenças.

A partir dessas quatro sentenças podem-se atribuir as seguintes suposições:

- S<sub>1</sub> – Magali foi a um restaurante;
- S<sub>2</sub> – O garçom escorregou e deixou os pratos caírem;
- S<sub>3</sub> – Magali olhou os pratos caindo, então saiu correndo para pegar os pratos;
- S<sub>4</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> e S<sub>3</sub> então S<sub>5</sub>;
- S<sub>5</sub> – Magali foi pegando os pratos.

Na quinta sentença, ‘E ela pegou com as mãos e a cabeça e o pé’, além da remissão a atribuição de conotação temporal ao item lexical ‘e [então]’ e da atribuição de referente

a ‘Ela [Magali]’, há o preenchimento do material elíptico, que atribui referência ao item lexical ‘pegou’: ‘pegou Ø [os pratos]’. Ocorre também o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade da estrutura verbal dos itens lexicais ‘pegar os pratos’ recentemente processados: ‘e Ø [pegou os pratos com] a cabeça e Ø [pegou os pratos com] o pé’. É possível visualizar que essa sentença é o resultado da contextualização dos estímulos não-verbais (insumos do quadro 8) com o ambiente cognitivo e a interpretação oral.

Na sexta sentença, ‘E ela mostrou para o garçom que ela pegou os pratos’ há atribuição de referente a ‘Ela [Magali]’, e o resultado da interpretação dos insumos visuais do quadro 9.

Na sétima sentença, ‘E Magali deixou cair os pratos’, a criança opera com os insumos do quadro 11, e infere diferentemente da primeira interpretação, ou seja, a criança atribui que Magali quebrou os pratos, enquanto que na primeira atividade, leva a supor que quem deixou os pratos caírem foi o garçom.

Na oitava sentença, ‘E o outro garçom veio servir ela’, tem-se novamente a atribuição de referente a ‘Ela [Magali]’, e a interpretação a partir dos insumos visuais do quadro 11.

Portanto, podem-se obter as seguintes suposições:

S<sub>1</sub> – Magali pegou os pratos com as mãos, com a cabeça e com o pé.

S<sub>2</sub> – Magali mostrou para o garçom que ela pegou os pratos;

S<sub>3</sub> – Magali deixou cair os pratos;

S<sub>4</sub> – S<sub>3</sub> então S<sub>5</sub>;

S<sub>5</sub> – O outro garçom veio servir ela.

### **Considerações:**

A criança, na segunda interpretação, chega a conclusão implicada de que Magali quebrou os pratos, a partir da nova contextualização dos estímulos não-verbais com o novo ambiente cognitivo, embora ela não infira que os pratos quebraram devido a outro garçom estar servindo comida. Assim, realiza uma interpretação diferente do adulto. Possivelmente, a

criança pouco conhece histórias em quadrinhos da personagem Magali, pois não menciona que a personagem é gulosa e por isso soltou os pratos.

Nesse contexto, a interpretação 1 revela que a criança não foi capaz de inferir que Magali quebrou os pratos. Ela culpa o garçom. Na interpretação 2 deixa-se explícito que Magali deixou cair os pratos. Nesse caso tem-se uma nova elaboração de contexto na segunda interpretação. Segundo a Teoria da relevância isso pode acontecer porque, “[...] aquilo que pode ser relevante para uma pessoa em um dado momento, pode não ser para outra, ou pode não ser para o mesmo indivíduo em outras circunstâncias” (ANDRADE, 2001, p. 164).

Ao analisar as duas interpretações pode-se atribuir que a criança conseguiu ser mais explícita na segunda atividade, deixando menos lacunas a serem preenchidas e, nesse caso, tem-se uma proximidade com a interpretação da criança 1.

### 3.3.4 Intérprete 4

#### Interpretação oral

Um dia um garçom tava botando os prato na mesa. Daí atropessou no pé dele e caiu. Aí a Magali catou. E tentou pegar um e pegou um depois pegou dois cinco depois pegou oito pegou tudo. E o garçom ficou feliz. Depois ela tentou se equilibrar. E depois ficou com fome e deixou o prato cair no chão. E comeu.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia um garçom tava botando os prato na mesa. Daí Ø [o garçom] atropessou no pé dele [do garçom] e Ø [os pratos] caiu. Aí a Magali catou Ø [os pratos]. E [então] Ø [a Magali] tentou pegar um [prato] e [então] Ø [Magali] pegou um [prato] depois Ø [Magali] pegou dois Ø [pratos] Ø [depois Magali pegou] cinco [pratos] depois Ø [Magali] pegou oito Ø [pratos] Ø [Magali] pegou tudo [todos] Ø [os pratos]. E [então] o garçom ficou feliz. Depois ela [Magali] tentou se equilibrar. E depois Ø [Magali] ficou com fome e [então] deixou o prato cair no chão. E [então] Ø [Magali] comeu.

Na primeira sentença, ‘Um dia um garçom tava botando os prato na mesa’, a inferência origina-se a partir dos insumos visuais do quadro 1 e de sua memória enciclopédica. Todavia, a interpretação começa com a expressão ‘Um dia’ e supõe-se que tenham sido ativadas inferencialmente suposições da memória enciclopédica referentes à narração de histórias.

A segunda sentença, processada a partir dos insumos dos quadros 1 e 2, ‘daí atropessou no pé dele e caiu’, tem-se o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade dos insumos visuais e das suposições que atribuem as ações ao garçom: ‘Daí Ø [o garçom] atropessou’, a atribuição de referente ao item lexical ‘dele’: dele [do garçom] e o preenchimento do material elíptico devido a acessibilidade da estrutura verbal dos itens lexicais ‘os pratos caíram’.

Na terceira sentença, ‘Aí a Magali catou’, possivelmente, a criança direcionou o seu olhar para os insumos dos quadros 3 a 10, mencionando que a Magali catou os pratos. Para saber que a criança está se referindo aos pratos, precisa-se preencher o material elíptico pela acessibilidade dos insumos visuais e das suposições que atribuem a ação da Magali: ‘Aí a Magali catou Ø [os pratos]’.

Na quarta sentença, ‘E tentou pegar um e pegou um depois pegou dois cinco depois pegou oito pegou tudo’, é comum a atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e’: ‘E [então]’. Essa atribuição é comum devido à repetição desse item lexical nas sentenças 4, 5, 7 e 8, como veremos. É constante também o preenchimento do material elíptico, devido à acessibilidade dos insumos visuais e das suposições que atribuem as ações para a Magali.

Veja-se:

‘E [então] Ø [Magali] tentou pegar um Ø [prato] e [então] Ø [Magali] pegou um Ø [prato] depois Ø [Magali] pegou dois Ø [pratos] Ø [depois a Magali pegou] cinco Ø [pratos] depois Ø [a Magali] pegou oito Ø [pratos] Ø [Magali] pegou tudo [todos] Ø [os pratos]’.



Caso não sejam preenchidas essas elipses a compreensão fica prejudicada. Outro enriquecimento pragmático é a atribuição de referente ao item lexical ‘tudo’: tudo [todos] Ø [os pratos]. Todo esse processamento efetuado tem origem nos insumos visuais dos quadros de 4 a 8.

Na quinta sentença, ‘E o garçom ficou feliz’, a inferência é oriunda dos insumos do quadro 9, atribuindo que o garçom ficou feliz porque a Magali segurou todos os pratos.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – O garçom estava colocando os pratos na mesa;
- S<sub>2</sub> – Daí o garçom tropeçou em seu pé e caiu;
- S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub> então S<sub>4</sub>;
- S<sub>4</sub> – Os pratos caíram;
- S<sub>5</sub> – Magali catou todos os pratos;
- S<sub>6</sub> – Se S<sub>4</sub> e S<sub>5</sub> então S<sub>7</sub>;
- S<sub>7</sub> – O garçom ficou feliz.

Na sexta sentença, ‘Depois ela [Magali] tentou se equilibrar’, é preciso atribuir referente ao item lexical ‘ela Magali’, sendo que a sentença vem dos insumos do quadro 10.

Na sétima sentença, ‘E depois ficou com fome e deixou o prato cair no chão’, é possível perceber que a criança se destaca cognitivamente, pois a mesma infere a partir dos insumos do quadro 11, que a Magali está com fome. A suposição mais provável para essa interpretação seria a de que o intérprete, por meio de sua memória enciclopédica, conhece histórias em quadrinhos que apresentam a personagem Magali, considerando-a gulosa. Por isso, afirma-se que Magali está com fome e, assim, solta os pratos. Portanto, os pratos caem no chão e Magali vai comer.

Na oitava sentença, ‘E comeu’, processada a partir dos insumos do quadro 11, têm-se a atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações e o preenchimento do material elíptico devido à acessibilidade dos insumos visuais. Portanto, a criança finaliza a história remetendo a ação de Magali ‘E comeu’.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – A Magali tentou equilibrar-se;
- S<sub>2</sub> – Depois Magali ficou com fome;
- S<sub>3</sub> – Magali <possivelmente> viu o outro garçom com comida;
- S<sub>4</sub> – Se S<sub>2</sub> e S<sub>3</sub> então S<sub>5</sub>;
- S<sub>5</sub> – Magali deixou os pratos caírem no chão;
- S<sub>6</sub> – Magali foi comer.

### Interpretação escrita

Um dia o garçom ia botar os pratos na mesa. E tropeçou no pé dele e caiu. E a Magali se assustou. E a Magali pegou um prato dois pratos cinco pratos oito pratos e depois pegou todos pratos. E a Magali se equilibrou. E estava com fome e comeu.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia o garçom ia botar os pratos na mesa. E [então] tropeçou no pé dele [garçom] e [então] Ø [o garçom] caiu. E [então] a Magali se assustou. E [então] a Magali pegou um prato Ø [ Magali pegou] dois pratos Ø [ Magali pegou] cinco pratos Ø [ Magali pegou] oito pratos e [então] depois Ø [Magali] pegou todos os pratos. E a Magali se equilibrou. E [então] Ø [Magali] estava com fome e [então] Ø [Magali] comeu.

Na primeira sentença, ‘Um dia um garçom ia botar os prato na mesa’, a criança infere a partir dos insumos visuais do quadro 1 e de sua memória enciclopédica que o garçom estava colocando os pratos na mesa. Nesse caso, a criança repete a mesma interpretação realizada na primeira atividade, inclusive as suposições da memória enciclopédica referentes à narração de histórias.

Na segunda sentença, ‘E tropeçou no pé dele e caiu’, é necessária a atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e’: ‘E [então]’. Essa atribuição se repete na interpretação escrita, da mesma forma que apareceu oralmente, interpretando a partir dos quadros 1 e 2. Ocorre também a atribuição de referente ao item lexical ‘dele’: dele [garçom] e o preenchimento do material elíptico pela acessibilidade das suposições que remetem a ação do garçom de tropeçar e cair: Ø [o garçom] caiu.

Na terceira sentença, ‘E Magali se assustou’, a sentença provém dos insumos do quadro 2, referindo-se ao possível susto que Magali teria levado. Observe-se que na primeira atividade a criança não menciona o fato. Além disso, tem-se também a atribuição de conotação temporal de causalidade /sucessividade das ações ao item lexical ‘e’: ‘E [então]’.

Na quarta sentença, ‘E a Magali pegou um prato dois pratos cinco pratos oito pratos e depois pegou todos os pratos’, novamente uma interpretação mencionada na primeira atividade é mantida na segunda, sendo necessário, além da atribuição de conotação temporal ‘e’: ‘E [então]’, o preenchimento do material elíptico devido à acessibilidade das suposições que atribuem as ações de Magali: Ø [Magali pegou] dois pratos Ø [Magali pegou] cinco pratos Ø [Magali pegou] oito pratos e [então] depois Ø [Magali] pegou todos pratos.’

Na quinta sentença, ‘E a Magali se equilibrou’ repete-se novamente a interpretação da primeira atividade. A única diferença está na conjugação do verbo, onde na primeira atividade a criança mencionou ‘Depois ela [Magali] tentou se equilibrar’.

Na sexta sentença, ‘E estava com fome e comeu’, é essencial a atribuição de conotação temporal ‘e’: ‘E [então]’, e o preenchimento do material elíptico a partir da suposição contextual de que, estava com fome e comeu, se refere à Magali.

Suposições geradas a partir da explicatura e dos enriquecimentos pragmáticos:

- S<sub>1</sub> – O garçom foi colocar os pratos na mesa;
- S<sub>2</sub> - O garçom tropeçou em seu pé e caiu;
- S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> e então S<sub>3</sub>;
- S<sub>4</sub> – Magali se assustou;
- S<sub>5</sub> – Magali pegou um, dois, cinco, oito e depois pegou todos os pratos;
- S<sub>6</sub> – Magali se equilibrou;
- S<sub>7</sub> – Magali estava com fome;
- S<sub>8</sub> – Se S<sub>7</sub> então S<sub>9</sub>;
- S<sub>9</sub> – Magali comeu.

Ao efetuar as suposições pode-se perceber que o fato do prato ter quebrado não foi saliente para a criança. Diferentemente do que tinha apresentado na oralidade, ou seja, no ato oral menciona-se que Magali estava com fome, então soltou os pratos.

**Considerações:**

A segunda interpretação revela que o intérprete na escrita conseguiu explicitar melhor seu pensamento, embora não tenha mencionado que os pratos caíram. Oralmente foi necessário um maior enriquecimento pragmático, embora que, no final o intérprete atribuiu mais inferência do que na escrita.

No entanto, é concebível que ocorra mais inferência em uma das atividades, pois, com base em Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) o processamento dedutivo de informação toma como input o conjunto de suposições acessíveis ao ouvinte (informações contextuais) e sistematicamente realiza todas as conclusões possíveis.

Vale ressaltar que a criança 4 realiza uma interpretação diferentemente das demais crianças já analisadas, pois na atividade 1 é notável a inferência que realiza ao mencionar que Magali deixou os pratos caírem, porque estava com fome, enquanto que na atividade 2 atribui apenas que Magali estava com fome. Nesse caso, os pratos não foram relevantes no contexto da atividade 2.

Portanto, na primeira atividade segue a lógica do adulto e, na segunda, não há essa evidência. É interessante observar o estilo que a criança realiza as inferências, pois, na atividade 1, a mesma infere que o garçom ficou feliz e, na atividade 2, essa inferência não aparece, mas surge a situação de que Magali ficou assustada.

### 3.3.5 Intérprete 5

#### Interpretação oral

Um dia o garçom tava levando prato pra lava. Daí tinha a Magali sentada pedindo as coisa do livro. Daí o garçom deixou cair os prato. Daí a Magali foi correndo pega os prato. Daí depois ela pego. Daí depois ela deixou cair. E outro garçom é foi da comida pra Magali.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia o garçom tava levando prato pra lava. Daí tinha a Magali sentada pedindo as coisa do livro [menu]. Daí o garçom deixou cair os prato. Daí a Magali foi correndo pega os prato. Daí depois ela [Magali] pego Ø [os pratos]. Daí depois ela [Magali] deixou cair Ø [os pratos]. E outro garçom é foi da comida pra Magali.

Na primeira sentença, ‘Um dia o garçom tava levando prato pra lava’, a crinaça opera com os insumos do quadro 1. É possível observar que a criança 5 também inicia a interpretação com a expressão ‘Um dia’, o que torna mais evidente as suposições de que, ao solicitar para a criança que conte uma história, inferencialmente, ela ativa as suposições da memória enciclopédica referente narração de histórias e, desse modo, faz isso com seqüências lexicais do tipo: ‘Uma vez’, ‘um dia’, ‘um belo dia’, entre outras.

Na segunda sentença, ‘Daí tinha a Magali sentada pedindo as coisa do livro’, para entender a expressão ‘coisas do livro’, precisa-se atribuir referente ao item lexical ‘livro’: ‘as coisa do livro [menu]’ e visualizar os insumos visuais dos quadros 1 e 2.

A terceira sentença, ‘Daí o garçom deixou cair os prato’, conecta-se com os insumos dos quadros 1 e 2. Na quarta sentença, ‘Daí a Magali foi correndo pega os prato’, a criança não deixa nenhum item lexical implícito, assim a interpretação ocorre a partir dos insumos dos quadros de 3 a 7.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – O garçom estava levando os pratos para lavar;
- S<sub>2</sub> – A Magali estava sentada pedindo algo do menu;
- S<sub>3</sub> – O garçom deixou cair os pratos;
- S<sub>4</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> e S<sub>3</sub> então S<sub>5</sub>;
- S<sub>5</sub> – Magali foi correndo pegar os pratos.

Na quinta sentença, ‘Daí depois ela pego’, a criança opera a partir dos quadros de 8 a 10, sendo essencial a atribuição de referente ao item lexical ‘ela [Magali]’ e o preenchimento do material elíptico a partir da suposição contextual de que a Magali pegou: ‘pego Ø [os pratos]’.

Para compreender o processamento realizado na sexta sentença, ‘Daí depois ela [Magali] deixou cair Ø [os pratos]’, é preciso atribuir referente ao item lexical ‘ela [Magali]’ e preencher o material elíptico a partir da suposição contextual de que, se Magali pegou os pratos: logo, possivelmente, o que caiu foram os pratos: ‘cair Ø [os pratos]’. O restante da sentença decorre dos insumos visuais do quadro 11.

A última sentença, ‘E outro garçom é foi da comida pra Magali’, provém dos insumos visuais do quadro 11. A criança menciona que o outro garçom deu comida para Magali, dando ênfase a partir do item lexical ‘é’.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali pegou os pratos;
- S<sub>2</sub> – Magali deixou cair os pratos;
- S<sub>3</sub> – S<sub>2</sub> e S<sub>4</sub>;
- S<sub>4</sub> – O garçom foi servir a Magali.

### **Interpretação escrita**

Um dia o garçom foi levar os pratos para lavar. E a Magali estava com medo que caísse em cima dela. E ela foi correndo ajuntar os pratos que ia cair no chão. E o outro garçom trouxe a comida dela. E depois ela foi embora porque ela estava com sono.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia o garçom foi levar os pratos para lavar. E a Magali estava com medo que caísse Ø [os pratos] em cima dela [Magali]. E [então] ela [Magali] foi correndo ajuntar os pratos que ia cair no chão. E o outro garçom trouxe a comida dela [Magali]. E depois ela [Magali] foi embora porque ela [Magali] estava com sono.

Na primeira sentença, ‘Um dia o garçom foi levar os pratos para lavar’, a criança elabora a interpretação a partir dos insumos visuais do quadro 1 e mantém-se a interpretação realizada oralmente.

A segunda sentença, ‘E a Magali estava com medo que caísse em cima dela’, provém dos insumos visuais dos quadros 1 e 2. A criança infere que Magali está com medo. Para compreender essa sentença, é necessário o preenchimento do material elíptico, a partir da suposição contextual da história em quadrinhos de que cair refere-se ao prato: ‘caísse Ø [os pratos]’ e atribuição de referente ao item lexical ‘dela’: ‘dela [Magali]’.

Na terceira sentença, ‘E ela foi correndo ajuntar os pratos que ia cair no chão’, ocorre: a atribuição de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e’: ‘E [então]’, e também a atribuição de referente ao item lexical ‘ela [Magali]’. O restante da sentença decorre dos insumos visuais do quadro 3.

A quarta sentença, ‘E o outro garçom trouxe a comida dela’, provém do insumo visual do quadro 11’, e ocorre a atribuição de referente ao item lexical ‘dela’: dela [Magali]. É importante salientar que o fato de cair os pratos no chão não foi relevante na escrita, embora na oralidade esse fato ganhasse destaque.

Na quinta sentença, ‘E depois ela foi embora porque ela estava com sono’, há a atribuição de referente ao item lexical ‘ela’: ela [Magali]. Nessa sentença, acontece uma nova situação, a criança infere que ‘Magali foi embora porque estava com sono’. Provavelmente, essa inferência decorre do conhecimento enciclopédico, de vivências em que a criança tenha deste contexto, ir ao restaurante e, após o jantar, ir para casa dormir. É interessante perceber que essa inferência não aparece na versão oral.

Vejam-se as possibilidades de suposições:

- S<sub>1</sub> – O garçom foi levar os pratos na mesa;
- S<sub>2</sub> – Magali estava com medo que os pratos caíssem em cima dela;
- S<sub>3</sub> – Magali <provavelmente> estava vendo possibilidade de os pratos caírem;
- S<sub>4</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> e S<sub>3</sub> então S<sub>5</sub>;
- S<sub>5</sub> – Magali foi correndo juntar os pratos que iam cair no chão;
- S<sub>6</sub> – O outro garçom trouxe comida para ela;
- S<sub>7</sub> – S<sub>6</sub> e S<sub>8</sub>;
- S<sub>8</sub> – Magali foi embora porque estava com sono.

### **Considerações:**

A criança 5 inicia as duas interpretações atribuindo as mesmas inferências, ‘o garçom estava levando os pratos para lavar’. Em seguida, destaca insumos visuais nas duas versões. Apesar disso, acredita-se que o pensamento da criança foi dirigido pela procura da relevância ótima, onde as suposições devem ser obtidas nas extensões acessíveis do contexto (SPERBER e WILSON, 1986, 1995 [2001]). Na primeira atividade, ela infere que o garçom deixou os pratos caírem; na segunda, todavia a relevância estava no prato que Magali recebeu do garçom, ou seja, não há menção de que os pratos caíram, apenas que ao comer Magali foi embora, porque estava com sono. Apesar dessas diferenças, pode-se atribuir que a criança apresentou interpretações muito próximas, e foi explícita nos dois textos.

### **3.3.6 Intérprete 6**

#### **Interpretação oral**

A criança elaborou a seguinte interpretação:

Um dia um garçom foi entregar os pratos na mesa e deixou cair tudo em cima da Magali. A Magali foi pega os pratos e conseguiu pega tudo. Então uma hora ela botou todos os pratos nas pernas e na cabeça. Então ele ficou feliz porque ela pegou todos pratos. Então ela comeu bastante coisas.



A interpretação gera a seguinte explicatura:

Um dia um garçom foi entregar os pratos na mesa e [então] deixou cair Ø [os pratos] tudo em cima da Magali. A Magali foi pega os pratos e [então] conseguiu pega tudo. Então uma hora ela [Magali] botou todos os pratos nas pernas e Ø [todos os pratos] na cabeça. Então ele [garçom] ficou feliz porque ela [Magali] pegou todos pratos. Então ela [Magali] comeu bastante coisas.

Na primeira sentença, ‘Um dia um garçom foi entregar os pratos na mesa e deixou cair tudo em cima da Magali’, é necessário atribuir conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e’, e o preenchimento do material elíptico a partir da suposição contextual da história em quadrinhos, onde ‘caí’ refere-se ao prato: ‘deixou cair Ø [os pratos]’. Contudo, o intérprete usa a expressão ‘um dia’ assim como os demais. O restante da sentença decorre dos insumos visuais dos quadros 1 e 2.

A segunda sentença, ‘A Magali foi pega os pratos e [então] conseguiu pega tudo’, provém dos insumos dos quadros 3 a 10. Veja-se aqui, novamente, a atribuição de conotação temporal para o item lexical ‘e’: ‘e [então]’.

Na terceira sentença, ‘Então uma hora ela botou todos os pratos nas pernas e na cabeça’, é necessário atribuir referente para o item lexical ‘ela’: ‘ela [Magali]’ e preencher o material elíptico pela acessibilidade do insumo visual e das suposições que atribuem as ações da Magali. O restante da sentença decorre dos insumos dos quadros de 8 a 10.

Na quarta sentença, ‘Então ele ficou feliz porque ela pegou todos pratos’, há que atribuir referente para o item lexical ‘ele’: ele [garçom] e para o item lexical ‘ela’: ela [Magali]. O restante da sentença é oriundo do insumo do quadro 9.

Na quinta sentença, ‘Então ela [Magali] comeu bastante coisas’, além da remissão ao item lexical ‘ela’: ela [Magali], a criança infere, por meio do conhecimento enciclopédico e do ambiente cognitivo, o fato de Magali ter ajudado o garçom não deixando cair os pratos no chão. Assim, Magali deve ter uma recompensa, nesse caso o jantar.

Veja-se:

S<sub>1</sub> – O garçom foi entregar os pratos na mesa e deixou cair em cima da Magali;

S<sub>2</sub> – A Magali foi pegar os pratos e conseguiu pegar tudo;

S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub> então S<sub>5</sub>;

S<sub>5</sub> – Magali colocou todos os pratos nas pernas e na cabeça;

S<sub>6</sub> – O garçom ficou feliz <possivelmente> porque Magali pegou os pratos;

S<sub>7</sub> – Magali <possivelmente> receberá comida

S<sub>8</sub> – Se S<sub>6</sub> e S<sub>7</sub> então S<sub>9</sub>;

S<sub>9</sub> – Magali comeu bastante coisa.

### Interpretação escrita

O garçom foi entregar os pratos e caiu os pratos. E a Magali pegou e entregou os pratos para o garçom. E ela segurou na mão e no pé. Então ela ganhou uma comida gostosa.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

O garçom foi entregar os pratos e [então] caiu os pratos. E [então] a Magali pegou e entregou os pratos para o garçom. E ela [Magali] segurou Ø [os pratos] na mão e Ø [segurou os pratos] no pé. Então ela [Magali] ganhou uma comida gostosa.

Na primeira sentença, ‘O garçom foi entregar os pratos e caiu os pratos’, mantém-se a interpretação da primeira atividade, apenas não é mencionado que os pratos caíram na cabeça da Magali. É necessário atribuir a conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações ao item lexical ‘e’: ‘E [então]. O restante da sentença decorre dos insumos visuais dos quadros 1 e 2.

A segunda sentença, ‘E a Magali pegou e entregou os pratos para o garçom’, a criança opera com os insumos visuais do quadro 9, e atribui conotação temporal de causalidade /sucessividade das ações ao item lexical ‘e’: ‘E [então]’.

Na terceira sentença, ‘E ela segurou na mão e no pé’, a criança atribui referente para o item lexical ‘ela’: ‘ela [Magali]’, preenche o material elíptico a partir da suposição contextual da história em quadrinho de que ‘segurar’ se refere ao prato, ‘segurou Ø [os pratos]’, e

completa o material elíptico, atribuindo que o verbo ‘segurar’ refere-se ao prato, e Ø [segurou os pratos] no pé’. O restante da sentença decorre dos insumos visuais dos quadros de 8 a 10.

Na última sentença, ‘Então ela ganhou uma comida gostosa’, a criança atribui referente para o item lexical ‘ela’: ‘ela [Magali]. Observe-se que a sentença decorre dos insumos do quadro 11 e da interpretação realizada oralmente.

Veja-se:

S<sub>1</sub> – O garçom foi entregar os pratos que caíram;

S<sub>2</sub> – A Magali pegou os pratos para o garçom;

S<sub>3</sub> – Ela segurou nas mãos e nos pés;

S<sub>5</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> e S<sub>3</sub> então S<sub>6</sub>;

S<sub>6</sub> – Então ela ganhou uma comida gostosa.

### **Considerações:**

Constata-se que a criança inicia as duas atividades inferindo que o garçom estava entregando os pratos, por isso deixou-os cair. Em seguida, na atividade 2, a criança infere que Magali entregou os pratos para o garçom, mas se analisar os insumos dos quadros, principalmente no início, como é esse caso, não há nenhuma evidência de que isso tenha ocorrido. Então, é provável que a criança acionou essa inferência a partir de sua memória enciclopédica.

Na atividade oral aparece uma inferência que não foi mencionada na atividade escrita, ou seja, a de que o garçom ficou feliz. Em virtude dessa inferência, percebe-se que a criança ativa de sua memória enciclopédica o fato de que quando se presta um determinado favor, as pessoas são recompensadas e, nesse caso, Magali recebe uma comida bem gostosa.

No final da interpretação fica evidente que a criança não realiza a mesma inferência que o adulto, pois o fato de os pratos terem caído no chão não é relevante e ela não o menciona em nenhuma das atividades. Sperber e Wilson (1986, 1995[2001]) explicam que esse fato, o de não mencionar algo, pode ocorrer porque as informações ativadas em nosso ambiente cognitivo são um conjunto de fatores que são manifestos. Um fenômeno afeta o ambiente cognitivo tornando certos fatores manifestos ou mais manifestos. Assim, nosso cérebro fun-

ciona como filtro, isto é, os fenômenos que têm menos probabilidade de serem relevantes são eliminados, e aqueles que chamam a atenção e são orientados pela relevância.

### 3.3.7 Intérprete 7

#### Interpretação oral

Era uma vez um garçom deixou o prato caí. E a Magali tava num restaurante. Depois a Magali ficou assustada. O garçom daí tentou pegar. A Magali saiu correndo pra pegar os prato. Aí ela segurou um depois pegou os outros. Ela ficou muito assustada porque tentou pegar todinhos. E o garçom ficou muito agradecido. Aí ela o outro garçom deu a comida pra ela.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Era uma vez um garçom deixou o prato caí. E a Magali tava num restaurante. Depois a Magali ficou assustada. O garçom daí tentou pegar Ø [os pratos]. A Magali saiu correndo pra pegar os prato. Aí ela [Magali] segurou um Ø [prato] depois pegou os outros Ø [pratos]. Ela [Magali] ficou muito assustada porque tentou pegar todinhos Ø [pratos]. E o garçom ficou muito agradecido. Aí ela [Magali] o outro garçom deu a comida pra ela [Magali].

Na primeira sentença, ‘Era uma vez um garçom deixou o prato caí’, observa-se novamente a expressão ‘Era uma vez’, possivelmente, ativada da memória enciclopédica. O restante da sentença é interpretada através dos insumos do quadro 1.

Na segunda sentença, ‘Depois a Magali ficou assustada’ a inferência origina-se dos insumos visuais do quadro 1 e 2. A terceira sentença, ‘O garçom daí tentou pegar’, provém dos insumos do quadro 2.

Na quarta sentença, ‘O garçom daí tentou pegar’, a criança continua operando com os insumos do quadro 2. Com relação a sentença precisa-se preencher o material elíptico, devido a acessibilidade da estrutura verbal do item lexical ‘pegar’: ‘Ø [os pratos]’.

Na quinta sentença, ‘A Magali saiu correndo pra pegar os prato’, a inferência de que Magali saiu correndo para pegar os pratos não é aleatória, mas elaborada a partir das pistas do estímulo ostensivo com base dos insumos do quadro 3.

Na sexta sentença, ‘Aí ela segurou um depois pegou os outros’, é necessário: atribuir referente ao item lexical ‘ela’, ‘ela [Magali]’, preencher o material elíptico pela acessibilidade das suposições que remetem à ação de pegar os pratos, ‘segurou um Ø [prato] depois pegou os outros Ø [pratos]’, e perceber que a interpretação está sendo realizada a partir dos insumos visuais dos quadros de 4 a 10.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Um garçom deixou o prato caí;
- S<sub>2</sub> – A Magali estava no restaurante;
- S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> e então S<sub>4</sub>;
- S<sub>4</sub> – Magali ficou assustada.
- S<sub>5</sub> – O garçom tentou pegar os pratos;
- S<sub>6</sub> – A Magali saiu correndo para pegar os pratos;
- S<sub>7</sub> – Se S<sub>5</sub>, S<sub>6</sub> então S<sub>8</sub>;
- S<sub>8</sub> – Magali segurou um prato depois pegou os outros pratos.

A sétima sentença, ‘Ela ficou muito assustada porque tentou pegar todinhos’, é de difícil conexão com algum quadro específico. A criança infere que Magali estava assustada ao pegar todos os pratos. A inferência pode decorrer de todos os quadros, de 6 a 10, ou qualquer um deles em específico. No entanto, é fundamental atribuir referente ao item lexical ‘ela’: ‘ela [Magali]’ e preencher o material elíptico pela acessibilidade das suposições que remetem à ação de pegar os pratos: ‘tentou pegar todinhos Ø [pratos]’.

A oitava sentença, ‘E o garçom ficou muito agradecido’, surge dos insumos do quadro 8, a criança infere que o garçom está agradecendo Magali por ela ter pego os pratos.

Na nona sentença, ‘Aí ela [Magali] o outro garçom deu a comida pra ela [Magali]’, há a atribuição de referente: ‘ela [Magali]. Novamente a criança infere por meio dos insumos do quadro 11 e do conhecimento enciclopédico que Magali recebeu a comida <possivelmente> por ter prestado um favor.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali ficou muito assustada porque tentou pegar todos os pratos;
- S<sub>2</sub> – O garçom ficou agradecido <possivelmente> porque Magali pegou todos os pratos para ele;
- S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> e então S<sub>4</sub>;
- S<sub>4</sub> – Outro garçom deu comida para ela;

### **Interpretação escrita**

Era uma vez um restaurante e a Magali estava lá vendo o cardápio. O garçom deixou os pratos caírem. A Magali ficou muito assustada. Ela tentou pegar. Ela conseguiu pegar todos. O garçom ficou aliviado. O outro garçom serviu.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Era uma vez um restaurante e a Magali estava lá Ø [no restaurante] vendo o cardápio. O garçom deixou os pratos caírem. A Magali ficou muito assustada. Ela [Magali] tentou pegar Ø [os pratos]. Ela [Magali] conseguiu pegar todos Ø [os pratos]. O garçom ficou aliviado. O outro garçom serviu Ø [Magali].

Na primeira sentença, ‘Era uma vez um restaurante e a Magali estava lá vendo o cardápio’, é necessário o preenchimento do material elíptico, devido à acessibilidade da entrada lexical ‘lá’: ‘estava lá Ø [no restaurante]’. Nessa sentença, a criança mantém a expressão ‘Era uma vez’ da atividade anterior e acrescenta a presença de Magali no restaurante, não mencionada na primeira sentença da atividade oral. Na atividade anterior, o fato de o garçom ter deixado os pratos caírem assume maior relevância. O restante da sentença é oriunda dos insumos visuais do quadro 1.

Na segunda sentença, ‘O garçom deixou os pratos caírem’, a criança opera a partir dos insumos dos quadros 1 e 2. Na terceira, ‘A Magali ficou muito assustada’ a inferência de que a Magali ficou assustada, provavelmente decorrente dos insumos do quadro 2.

Na quarta sentença, ‘Ela tentou pegar’, precisa-se atribuir referente ao item lexical ‘ela’, ‘Ela [Magali]’, e preencher o material elíptico devido à acessibilidade da estrutura verbal dos itens lexicais ‘tentou pegar’, ‘tentou pegar Ø [os pratos]’. Observe-se que na próxima sentença esses enriquecimentos serão repetidos. O restante da sentença, possivelmente decorre dos insumos dos quadros de 3 a 7.

A quinta sentença, ‘Ela conseguiu pegar todos’, provém dos insumos do quadro 8. Nessa sentença, há os mesmos enriquecimentos pragmáticos da sentença anterior, ou seja, atribuição de referente ao item lexical ‘ela’: ‘Ela [Magali]’ e o preenchimento do material elíptico ‘pegar todos Ø [os pratos]’.

Vejam-se as possíveis suposições:

- S<sub>1</sub> – A Magali estava no restaurante vendo o cardápio;
- S<sub>2</sub> – O garçom deixou os pratos caírem;
- S<sub>3</sub> – Magali ficou muito assustada;
- S<sub>4</sub> – A Magali tentou pegar os pratos;
- S<sub>5</sub> – Se S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> então S<sub>6</sub>;
- S<sub>6</sub> – Magali conseguiu pegar os pratos.

Na sexta sentença, ‘O garçom ficou aliviado’, infere-se que o garçom ficou aliviado, devido os insumos do quadro 6. Na última sentença, por fim, ‘O outro garçom serviu’, há o preenchimento do material elíptico, devido à acessibilidade das suposições que remetem as ações do garçom. A sentença decorre dos insumos do quadro 11, onde a criança infere que o outro garçom serviu a Magali. É interessante observar que essa criança em nenhum momento mencionou o fato dos pratos terem sido quebrados.

Veja-se:

- S<sub>1</sub> – Magali conseguiu pegar os pratos;
- S<sub>2</sub> – O garçom ficou aliviado;
- S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub>e S<sub>2</sub> então S<sub>4</sub>;

S<sub>4</sub> – O garçom <possivelmente> serviu a Magali por ela ter pegado os pratos.

### **Considerações:**

Ao analisar as duas atividades da criança 7, percebe-se uma correlação com a criança 6. Ambas atribuem que Magali ganhou comida em forma de agradecimento. Embora a criança apresente um número maior de sentenças na interpretação oral, a interpretação escrita ficou mais próxima da escrita do adulto.

### **3.3.8 Intérprete 8**

#### **Interpretação Oral**

Era uma vez um garçom que foi servir os prato pra Magali. Daí ele escorregou e deixou os prato cai. Daí a Magali levou um susto e saiu correndo pra pegar os pratos. Daí ela pegou os prato. Daí o garçom disse que tava bom. Daí ela ficou segurando e quase caiu. Daí ela deixou cai. E o garçom tinha que limpa tudo. E ela e outro foi lanchar.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Era uma vez um garçom que foi servir os prato pra Magali. Daí ele [garçom] escorregou e [então] deixou os prato cai. Daí a Magali levou um susto e [então] saiu correndo pra pegar os pratos. Daí ela [Magali] pegou os prato. Daí o garçom disse que tava bom. Daí ela [Magali] ficou segurando Ø [os pratos] e quase caiu Ø [os pratos]. Daí ela [Magali] deixou cai Ø [os pratos]. E o garçom tinha que limpa tudo. E ela [Magali] e outro Ø [garçom] foi lanchar.

Na primeira sentença, ‘Era uma vez um garçom que foi servir os prato pra Magali’, ocorre a inferência de que o garçom foi servir a Magali, e percebe-se que a criança inicia a interpretação com a expressão ‘Era uma vez’, como vem ocorrendo na maioria das produções. O restante da sentença advém dos insumos do quadro 1.

A segunda sentença, ‘Daí ele escorregou e deixou os prato cai’, provém dos insumos do quadro 2. Contudo, é necessária a atribuição de referente ao item lexical ‘ele’, ‘ele



[garçom]’, e de conotação temporal de causalidade/sucessividade das ações, ‘e [então] deixou os pratos cair’. Isso se repetirá na próxima sentença.

Na terceira sentença, ‘Daí a Magali levou um susto e [então] saiu correndo pra pegar os pratos’, além da atribuição temporal, ‘e [então]’, há a inferência resultante dos insumos visuais dos quadros 2 e 3.

A quarta sentença, ‘Daí ela pegou os pratos’, provém dos insumos dos quadros 4 a 8, sendo necessário atribuir referente ao item lexical ‘ela’: ‘ela [Magali]’.

Na quinta sentença, ‘Daí o garçom disse que tava bom’, infere-se, a partir dos insumos do quadro 9, que o garçom estava agradecendo, dizendo que estava bom.

Na sexta sentença, ‘Daí ela ficou segurando e quase caiu’, é essencial atribuir referente ao item lexical ‘ela’: ‘Ela [Magali]’ e preencher o material elíptico pela acessibilidade das suposições que remetem a ação de pegar os pratos, ‘segurando Ø [os pratos] e quase caiu Ø [os pratos]’. O restante da sentença decorre dos insumos do quadro 10.

Na sétima sentença, ‘Daí ela [Magali] deixou cair Ø [os pratos]’, a criança infer que Magali deixou os pratos caírem. Há também preenchimentos de elipse.

Na oitava sentença, ‘E o garçom tinha que limpa tudo’, a criança infere que o garçom tinha que limpar tudo, pois os pratos estavam todos quebrados no chão.

Por fim, ‘E ela e outro foi lanchar’ atribui-se referente ao item lexical ‘ela [Magali]’ e preenche-se o material elíptico ‘outro Ø [garçom]’, provindos dos insumos do quadro 11.

### **Interpretação escrita**

Magali foi no restaurante e pediu alguns pratos para comer. E o tanso do garçom deixou cair os pratos no chão. E ela saiu correndo e pegou todos os pratos. E deixou cair no chão. E o outro garçom queria comer com ela. E eles comeram bastante estava tão bom. E a Magali caiu da cadeira e o garçom ajudou ela.

A interpretação gera a seguinte explicatura:

Magali foi no restaurante e pediu alguns pratos para comer. E o tanso do garçom deixou cair os pratos no chão. E ela [Magali] saiu correndo e [então] pegou todos os pratos. E deixou cair Ø [os pratos] no chão. E o outro garçom queria comer com ela [Magali]. E eles [Magali e o garçom] comeram bastante Ø [e] estava tão bom. E a Magali caiu da cadeira e o garçom ajudou ela [Magali].

A primeira sentença, ‘Magali foi no restaurante e pediu alguns pratos para comer’, provém dos insumos do quadro 1.

Na segunda sentença, ‘E o tanso do garçom deixou cair os pratos no chão’, infere-se que o garçom é um tanso, pelo fato de ter deixado os pratos caírem no chão. Possivelmente, a criança faz essa remissão com base nos quadros que apresentam o garçom tropeçando e Magali pegando os pratos.

Na terceira sentença, ‘E ela saiu correndo e pegou todos os pratos’, há atribuição de referente ao pronome pessoal ‘ela [Magali]’ e atribuição temporal de causalidade/sucessividade‘ e [então].

Na quarta sentença, ‘E deixou cair no chão’, há preenchimento do material elíptico pela acessibilidade das suposições que remetem a ação de deixar cair os pratos, ‘E deixou cair Ø [os pratos] no chão’. Observe-se que a criança direciona o seu olhar para os insumos do quadro 11 e menciona que, possivelmente, Magali quebrou os pratos, mantendo a inferência da primeira atividade.

Na quinta sentença, ‘E o outro garçom queria comer com ela’, oriunda dos insumos do quadro 11, é necessária a atribuição de referente ao item lexical ‘ela [Magali].

Para a sexta sentença, ‘E eles [Magali e o garçom] comeram bastante Ø [e] estava tão bom’, provinda dos insumos do quadro 11, há que se atribuir referentes aos itens lexicais ‘eles [Magali e o garçom]’ e preencher o material elíptico ‘ Ø [e] estava’.

Na última sentença, ‘E a Magali caiu da cadeira e o garçom ajudou ela’ há apenas a atribuição de referente ‘ela [Magali]’. Vale ressaltar, que essa inferência, possivelmente, tem origem na memória enciclopédica, com base em narrações de literatura infantil.

### **Considerações:**

Ao analisar as duas atividades percebe-se que a criança realiza muitas inferências diferentes. Na atividade 2, a criança inicia inferindo que a Magali pediu alguns pratos para comer, enquanto que na atividade 1 a ênfase está no ato do garçom, ou seja, ele foi servir os pratos para Magali e, por isso, escorregou.

Outra inferência que aparece na atividade escrita é a forma de expressão ‘tanso’, referindo ao fato do garçom ter deixado cair os pratos, que aparece na escrita, mas não aparece na versão oral. Outra situação é a inferência de que ‘Magali levou um susto’, que se destaca na escrita, mas não na primeira atividade.

Vale lembrar que, embora houvessem surgido inferências diferentes, a finalização manteve-se idêntica nas duas versões.

#### 4 CONCLUSÕES

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar, com base na Teoria da Relevância, como ocorre a explicitação na produção de texto oral e escrito a partir da interpretação de história em quadrinhos por alunos de 1ª série do ensino fundamental do Centro Educacional Alpha Ideal, Braço do Norte (SC).

Para dar conta desse objetivo, foi solicitado, a oito crianças, que elaborassem uma interpretação oral e, posteriormente, uma interpretação por escrito, de uma história em quadrinhos não verbal. Ambas as atividades, sem determinação de tempo e, na escrita, sem determinação de linhas, foram realizadas no dia 4 de outubro de 2005, no período vespertino, a partir das 14 horas, ocupando o equivalente a 2 horas/aula.

O texto base utilizado nas tarefas foi a história em quadrinhos: “Pega os pratos!”, de autoria de Maurício de Souza. Essa HQ foi retirada da revista em quadrinhos Magali (2001, n. 323, p. 23), da Editora Globo. A história apresenta cenas de um restaurante. Magali está olhando um cardápio, quando vê um garçom, com pratos na mão, tropeçar e deixá-los cair de sua mão. Os pratos parecem cair sobre Magali, mas ela se levanta rapidamente e os pega. O garçom fica satisfeito com a situação, mas, de repente, Magali olha para o lado, possivelmente, vendo o outro garçom servindo sua comida. No último quadro, a cena descreve Magali se servindo da comida e o primeiro garçom desolado diante dos pratos quebrados no chão. A possível inferência é a de que o estímulo da comida fez com que Magali desistisse de sua boa ação.

Coletados os dados, as interpretações foram transcritas e digitadas. Com base nesse *corpus* foram aplicados os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura na tentativa de explicar os processos de inferência necessários para a elaboração dos textos. Para dar conta da análise dos dados, foram estabelecidos os seguintes procedimentos: a) o encaixe do enunciado dentro de sua respectiva forma lógica; b) a elaboração da explicatura do enunciado lingüístico; e c) a elaboração das implicaturas do enunciado lingüístico.

Salvaguardando-se que as conclusões de um estudo de casos, como o que se apresenta aqui, possuem caráter exploratório e que a generalização dos resultados só se pode admitir do ponto de vista naturalístico (RAUEN, 2002), os resultados da pesquisa podem afiançar as seguintes considerações.

A hipótese operacional de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) e Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivos-inferenciais envolvidos na interpretação de história em quadrinhos por alunos de 1ª série do ensino fundamental, foi corroborada pelos dados. Foi possível descrever e explicar: a) como as crianças consideram os insumos não verbais da HQ; b) como as crianças, com base na contextualização acima mencionada, derivaram possíveis implicaturas; e c) como as crianças, com base em muitas das possíveis implicaturas, conduziram suas interpretações.

A hipótese de trabalho de que haveria diferenças entre os enunciados expressos oralmente (primeira interpretação) e por escrito (segunda interpretação), de tal modo que o texto escrito ficaria mais explícito do que o texto oral, pois, na escrita, à criança poderia planejar os enunciados, enquanto que no oral elaboração e produção dos enunciados coincidiriam no eixo temporal, foi parcialmente corroborada, uma vez que isso foi detectado em quatro dos oito pares de interpretações analisados.

O estudo foi capaz de demonstrar, entretanto, que houve diferentes inferências nas duas atividades. Dado que, ao interpretar uma história em quadrinhos não-verbal, falta a dimensão de código, por sua vaguidade intrínseca, a mesma história pode de ser compreendida de modos diferentes, mesmo em tarefas sucessivas. A conclusão implicada de que Magali soltou os pratos para comer, parece mais consistente com o princípio de relevância, principalmente na visão do adulto. Na interpretação das crianças, em três quartos dos casos, essa inferência foi percebida, embora isso ocorresse em uma das versões e não em outra.

Decorrem desses resultados, pelo menos, duas reflexões. No que se refere à atividade escrita, vale constatar que as crianças, mesmo estando na 1ª série em processo de alfabetização, deixam menos lacunas na escrita, explicitando melhor suas idéias. Na fala, a tendência é aparecer determinadas lacunas, uma vez que, a meta ao processar determinadas informações é achar a solução com maior eficiência e com o mínimo de custo.

No que se refere à não percepção dos pratos quebrados, pode-se inferir que no contexto de duas crianças essa ação não foi relevante, outras inferências, com base nos insu-  
mos visuais, foram mais significativas.

Todavia, as interpretações precisam ser analisadas sobre um aspecto recorrente. A dificuldade da criança em explicitar o conteúdo proposicional de seu pensamento. A obtenção de coerência de muitas das interpretações só se admite em função do preenchimento das premissas ocultas.

Conforme a presunção de relevância ótima, um estímulo ostensivo deve ser: a) ao menos relevante o suficiente para merecer o esforço de processamento do ouvinte; e, b) o mais relevante compatível com as habilidades de preferências do falante. Desta forma, um professor, ao analisar uma interpretação oral ou escrita realizada pela criança, a partir do texto não-verbal, segue um procedimento de compreensão guiado pela relevância, de modo a seguir um caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos, a relembrar: a) conside-

rando interpretações em ordem de acessibilidade; e, b) parando quando sua expectativa de relevância é satisfeita. Como prediz a presunção e o procedimento: a) a primeira interpretação satisfatória será a única interpretação satisfatória; e, b) o esforço adicional de processamento será compensado por efeitos adicionais (ou diferentes). Desse modo, as crianças quando deixam vários itens lexicais implícitos, exigem do professor um acréscimo de esforço cognitivo que, presumivelmente, seria compensado por ganhos cognitivos. No entanto, nem sempre isso acontece. Os professores, quando encontram textos com essas espécies de lacunas, rotulam a criança, atribuindo que as mesmas não sabem escrever.

O professor precisa estar ciente de que, para compreender uma interpretação realizada pela criança, ele precisa completar as premissas que dão suporte aos argumentos, pois a criança na 1ª série ainda não percebe que, no processo comunicacional, precisa-se falar ou escrever de forma mais explícita para que não ocorra falha na comunicação.

Os resultados dessa dissertação evidenciaram a pertinência das ferramentas da teoria da relevância na análise de interpretações orais e escritas de crianças. Todavia, mais do que isso, a relevância de um olhar baseado no conceito de relevância ilumina a capacidade inferencial que as crianças possuem quando interpretam histórias. Nem sempre o resultado da interpretação equivale ao do adulto. Não equivaler, contudo, não implica dizer que a interpretação é inferior, equivocada ou errada, mas simplesmente diferente, compatível com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Lúcia. **Relevância e contexto**: o uso de digressões na língua falada. São Paulo: Humanista, 2001.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BARROS, Diana Luz pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. São Paulo: Humanistas / FFLCH / USP, 2001; IN: PRETI, Dino (org). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanistas / FFLCH / USP, 2001.

BLASS, Regina. **Relevance relations in discourse**: a study with special reference to Sissala. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC, 2000.

CARSTON, Robyn. Implicature, explicature, and truth-theoretic semantics. In: KEMPSON, Ruth. **Mental representations**: the interface between language and reality. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. 1982. IN: TANNEN, D. **Oral and written discourse**. New Jersey: Norwood, 1982.

FODOR, J. A. The modularity of mind. MIT Press, Cambridge, MA. 1983.

GRICE, H. P. Querer dizer. In: LIMA, J. P. de (org.). **Linguagem e ação**: da filosofia analítica à lingüística pragmática. Lisboa, Apaginastantas, 1983 (© 1957).

\_\_\_\_\_. Logic and conversation. In: COLE, MORGAN (Eds.). **Syntax and semantics, v. 3**: speech acts. New York: Academic Press, 1975 (© 1967).



IBAÑOS, Ana. Algumas considerações informais sobre inferência. **Linguagem em (Dis)curso**, v.5, n. esp., p.151-159, 2005.

INNOCENTE, Lenaide Gonçalves. **A tira em quadrinhos no jornal do Brasil e no diário catarinense**: um estudo de gênero. 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002; IN: BEZERRA et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

MELO, J. M. de. (Org.). **Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo**. São Paulo: FTD, 1992.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero de quadro a quadro: a história em quadrinhos. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002; IN: BEZERRA e tal. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Unisul, 2002.

\_\_\_\_\_. Inferências em resumo com consulta ao texto de base: estudo de caso com base na teoria da relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, v.5, n. esp., p.33- 57, 2005.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Traduzido por Gláís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999.

SANTA CATARINA – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SEARLE, J. **Speech acts**. Cambridge: CUP, 1969.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição**: a textualidade pela relevância e outros ensaios. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

SOUZA, Maurício de. **Pega os pratos!** Rio de Janeiro: Globo. 2001, n. 323, p. 23.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **La relevância**. Madri: Visor Dis S. A. 1994 [1986].

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance**: communication and cognition. Cambridge, 1995.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância**: comunicação e cognição. Tradução de Helena Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001 [1995].

WILSON, Deirdre. **Pragmatic theory**. Tradução livre de Fábio José Rauen. Original em inglês disponível em <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/nick/pragtheory/>>. Acesso em 20 dez. 2004.

ZIRONDI, M. I.; NASCIMENTO, E. L. A descrição da infra-estrutura das HQs. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:  
“Dissertação”  
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem  
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL  
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.