

ALBA DA ROSA VIEIRA

**NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE TRÊS A QUATRO ANOS
PRODUZIDAS A PARTIR DA ORDENAÇÃO DE GRAVURAS
DE UMA HISTÓRIA DE UM LIVRO DE IMAGENS:
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen.

Tubarão

2009

ALBA DA ROSA VIEIRA

**NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE TRÊS A QUATRO ANOS
PRODUZIDAS A PARTIR DA ORDENAÇÃO DE GRAVURAS
DE UMA HISTÓRIA DE UM LIVRO DE IMAGENS:
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título 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, 16 de julho 2009

Professor e orientador Dr. Fábio José Rauen
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Dra. Vera Wannmacher Pereira
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Professora Dra. Eliane Santana Dias Debus
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho:

A Deus, por fazer a cada manhã o início de uma nova vida.

Aos meus pais José Leopoldo da Rosa e Maria Pacheco da Rosa (*in memoriam*), que sempre me ensinaram o valor do estudo e do trabalho.

Ao meu esposo Luiz, pelo carinho, incentivo e compreensão, compartilhando comigo esta caminhada. Divido com você os méritos desta caminhada, pois ela também te pertence.

Ao meu filho Ulisses, pelo amor, paciência, privando-se em alguns momentos da minha companhia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e iluminação durante todas as etapas do trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio José Rauen, pelas aulas, conversas, explicações incansáveis, orientação segura, simplicidade na comunicação, incentivo, enfim, pelo conjunto de boas ações que convergiram para este momento sonhado.

À banca de qualificação de projeto, formada pelas professoras Dra. Mariléia Silva dos Reis e Dra. Eliane Santana Dias Debus, pelas sugestões de melhoria do texto.

Aos pais e alunos do jardim I do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz, pelo trabalho conjunto que desenvolvemos na coleta de dados, o que me possibilitou a produção desta dissertação.

A todos que colaboraram de alguma forma durante o curso de Mestrado para a elaboração deste trabalho.

Por isso, quando sussurramos no ouvido do bebê a melodia aquietante da cantiga de ninar, acalantamos e asseguramos mais do que o seu apaziguamento, o introduzimos, mesmo sem perceber, no encantamento da literatura, uma literatura oral que deve ter sua permanência garantida no repertório infantil. Faz-se necessário compreender o seu valor na formação leitora de criança. Por esse viés, a criança se constitui leitor do texto literário a partir do momento em que tem acesso a essas narrativas por meio da oralidade, bem antes de ser inserida do contexto da oficialidade do mundo letrado do Ensino Fundamental, com suas divisões em séries e conteúdos programáticos. (DEBUS, 2006 p. 53-54).

RESUMO

Nesta pesquisa, com base na teoria da relevância de [Sperber e Wilson (2001 [1995]) e Carston (1988)], analisam-se os processos ostensivo-inferenciais em narrativas de crianças de três a quatro anos de idade produzidas a partir da ordenação de gravuras de uma história de um livro de imagem. Para dar conta desse objetivo, foi solicitado às crianças da turma do jardim I, do Centro de Educação Infantil Cantinho Feliz do município de Imbituba (SC), que ordenassem individualmente a história O tricô, de Eva Furnari e, a partir dessa ordenação, narrassem a história. Os dados foram filmados e gravados em áudio, e os enunciados das narrativas foram transcritos e tratados: encaixando-se cada enunciado dentro de sua forma lógica respectiva; elaborando-se a explicatura do enunciado linguístico, quando necessário; e, quando pertinente, elaborando-se as implicaturas. Os resultados, entre outras conclusões, sugerem que crianças nessa faixa etária apresentam algum grau de domínio da narrativa, processando as imagens uma a uma, por vezes como narrativa completa em si mesma, na mesma ordem em que essas imagens lhes vêm às mãos.

Palavras-chave: Teoria da Relevância. Educação Infantil. Narrativas.

ABSTRACT

Based on Relevance Theory (SPERBER; WILSON, 2001 [1995]; CARSTON, 1988), in this research, ostensive-inferential processes are analyzed in three-four-years-old children's narratives, which are produced on the basis of ordering images of a story from a picture book. For that, nine children of nursery school from Centro de Educação Infantil Cantinho Feliz of Imbituba (SC) were asked individually to order the Eva Furnari's story *O tricô*, and, on the basis of this ordering, to tell the story. The data were recorded on audio and videotape, and the sentences of the narratives were transcribed and processed by inserting each utterance within its logical forms; developing the explicature, when it was necessary; and developing implicatures, when it was pertinent, such as proposed by Sperber and Wilson. The results suggest that three-four-years-old children have some degrees of narrative competence, processing images one by one, sometimes as a complete narrative, in the same order in which these images come to their hands.

Keywords: Relevance Theory. Children Education. Narratives.

LISTA DE SÍMBOLOS

\emptyset	Elipse de elemento da forma lógica de um enunciado
\neg	Não lógico
\wedge	E lógico
\vee	Ou lógico
\rightarrow	Implicação lógica: se..., então...
\leftrightarrow	Bi-implicação lógica: se e somente se..., então...
x, y, z	Variáveis lógicas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	CODIFICAÇÃO E INFERÊNCIA EM COMUNICAÇÃO	15
2.1.1	O modelo semiótico de comunicação.....	16
2.1.2	O modelo inferencial de comunicação.....	18
2.1.3	Questões em aberto	22
2.2	TEORIA DA RELEVÂNCIA E COMUNICAÇÃO INFERENCIAL OSTENSIVA.....	24
2.2.1	Processo de interpretação e compreensão na comunicação inferencial ostensiva	27
2.2.2	Conceitos.....	29
2.2.3	Mecanismo dedutivo	32
2.2.4	Teoria da relevância e processos centrais.....	36
2.2.5	Condições de relevância	40
2.2.6	Comunicação: linguagem verbal e não-verbal	43
2.2.7	Forma lógica, explicaturas e implicaturas.....	45
2.2.8	Relevância e textualidade	49
2.3	DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES NARRATIVAS.	52
3	ANÁLISE DOS DADOS	62
3.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
3.2	ANÁLISE DA HISTÓRIA.....	64
3.3	ANÁLISE DAS INTERPRETAÇÕES.....	69
3.3.1	Primeira narrativa.....	69
3.3.2	Segunda narrativa.....	74
3.3.3	Terceira narrativa.....	76
3.3.4	Quarta narrativa.....	78
3.3.5	Quinta narrativa	79
3.3.6	Sexta narrativa.....	81
3.3.7	Sétima narrativa	83
3.3.8	Oitava narrativa.....	84
3.3.9	Nona narrativa	86
3.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96

ANEXOS	99
ANEXO A – OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA.....	100
ANEXO B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil pauta-se pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998). Esse documento apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, trabalhando com temas centrais como formação pessoal e social, identidade e autonomia. Conforme o documento, o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança está intimamente relacionado com o processo de socialização. Nas interações sociais, dá-se a ampliação dos laços afetivos que a criança pode estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação de que as diferenças entre as pessoas devem ser valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprio.¹

Conforme o RCNEI, para a educação infantil oportunize o desenvolvimento da autonomia com o uso de recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações de vida, é fundamental trabalhar seis eixos norteadores: o movimento humano, a música, as artes visuais, a natureza e a sociedade, a matemática e a linguagem oral e escrita, dentre os quais, para o presente estudo, o último eixo será abordado mais especificamente.

A aprendizagem da *linguagem oral e escrita* é importante para a criança ampliar suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, constitui-se em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Quanto mais a criança adquirir a capacidade de expressar-se, mais o seu pensamento se organiza e se enriquece e maior será a sua capacidade de expressar seu pensamento.

Com as práticas de leitura, promove-se o encontro do leitor (criança) com o texto e com o mundo. A criança percebe que está se relacionando com o mundo e que está inserida nele.. Para que essas práticas de leitura ocorram, o educador infantil deve promover o encontro não só com o código linguístico, mas também com as diferentes linguagens: a plástica, a cinematografia, a dramática, a musical e a gestual.

¹ Vale mencionar que, entre os processos de interação, o “brincar” deve estar constantemente no dia a dia da criança, pois ela aprende a partir de suas ações e reflexões, utilizando diferentes tipos de linguagens conhecendo algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, e valorizando a diversidade.

Nas práticas escritas, ainda que a criança não domine este tipo de produção, o professor deverá fornecer os instrumentos necessários para a produção de textos significativos. Por exemplo, o professor pode organizar varais literários, murais com textos e reportagens, poemas, anúncios, letras de músicas, parlendas, adivinhação, histórias ilustradas e outros. Gradativamente, a criança representa a fala produzindo seus textos, através de leituras feitas pelo professor e dos relatos vivenciados no cotidiano escolar e familiar.

Uma concepção de infância que pensa a criança como produtora de cultura pressupõe também a convivência com as linguagens não-verbais, de modo a enriquecer sua leitura de mundo. É importante mencionar que a criança relaciona-se com os textos representados pelas imagens antes de operar com o registro escrito. Nesse esforço, o trabalho com histórias não verbais é essencial nessa faixa etária, como forma de enriquecimento de sua visão de mundo e como etapa prévia da apropriação do código escrito.

Entre as múltiplas possibilidades de produtos não verbais, destaca-se nesta dissertação o livro de imagens. Por *livro de imagens*, define-se uma encadernação que apresenta pelo menos uma narrativa composta por imagens sucessivas sem registro verbal escrito. Esses livros são também conhecidos como livros sem textos ou livros sem legenda. Os livros de imagens podem conter apenas uma história com uma cena por página ou folha ou conter várias histórias dispostas ao modo de uma história em quadrinhos sem balões de fala.

Ausente o registro verbal escrito e uma vez que as crianças estão em fase anterior à alfabetização, elas precisam confiar na sua capacidade de processar imagens para compreender histórias em livros de imagens. Nesse sentido, fazer com que elas entrem em contato com livros de imagens, verbalizar as ações contidas nesses livros, fazê-las perceber que a ideia de sucessão se estabelece a cada virar de página ou trocar de quadro são ações fundamentais nessa faixa etária. O livro de imagem assim explorado em sala de aula pode apoiar a capacidade de a criança se comunicar e, ao ouvir e verbalizar as cenas, ações, personagens, lugares, causas e consequências relacionar esses fatores com seu contexto sócio cultural, além de estimular a formação de um gosto estético e, em consequência, da arte. Assim, pouco a pouco, a criança vai se acostumando a percorrer os olhos nas histórias, acompanhando o desenvolvimento das imagens e desenvolvendo sua noção de narrativa.

Diante desse contexto, surgiu a questão de pesquisa, como crianças entre três e quatro anos lidam com as imagens de uma história sem texto? Já estariam elas em condições de narrar oralmente com base naquilo que compreendem da história a partir das imagens em sucessão ou essas competências ainda não estariam suficientemente desenvolvidas? O lidar com histórias desse tipo, em que se destaca a sucessão de imagens, permitiria a elas ordenar

as imagens avulsas, demonstrando haver algum grau de domínio da noção de antes/depois? Caso ordenassem e narrassem, quais seriam suas estratégias?

Essas questões evidenciam, por um lado, a necessidade de se pensar como se dá o desenvolvimento das competências narrativas em crianças de três a quatro anos e, por outro, de se pensar como se pode analisar as verbalizações com base na leitura de imagens.

Isso põe em xeque que teoria pode dar conta dos produtos orais nessa atividade. Para dar conta dessa demanda, a teoria da relevância e o projeto *Teoria da Relevância II: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar* do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul candidataram-se como adequados. Como parte do Grupo de Pesquisa *Práticas discursivas e tecnologias da linguagem* e da linha de pesquisa *Textualidade e práticas discursivas* desse mesmo Programa, esse projeto, aplicando os níveis representacionais, forma lógica, explicatura e implicatura, postulados pela teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 1986, 1995; CARSTON, 1988) vem estudando processos ostensivo-inferenciais envolvidos em processos de interação comunicativa no espaço escolar.

Dentre as dissertações desenvolvidas pelo projeto, destaca-se o trabalho de Zapelini (2005), intitulado *Produção de texto oral e escrito a partir da interpretação de história em quadrinhos: análise com base na teoria da relevância*. O estudo de caso de Zapelini analisou, a partir da teoria da relevância, como se dá a explicitação em interpretação oral e escrita da história em quadrinhos *Pega os pratos!*, de Maurício de Souza. Para isso, Zapelini estudou oito alunos de 1ª série do ensino fundamental do Centro Educacional Alpha Ideal de Braço do Norte, SC.

Esse estudo detectou que as crianças fizeram inferências diferentes nas duas atividades. Conforme a autora, a ausência do código numa história em quadrinhos torna-a mais vaga. Assim, uma mesma história pode de ser compreendida de modos diferentes, mesmo em atividades sucessivas.

Como a pesquisa de Zapelini ocorreu com alunos alfabetizando, a atividade demandou que os alunos elaborassem uma interpretação oral e, posteriormente, uma interpretação por escrito da história em quadrinhos. Evidentemente, seu foco estava centrado na tradução da história em quadrinhos em questão do registro oral para o escrito.

No que se refere aos resultados, o estudo destacou a dificuldade de a criança explicitar o conteúdo proposicional de seu pensamento em ambos os registros: a obtenção de coerência de muitas das interpretações só se admitiu em função do preenchimento de premissas implícitas. Essa constatação foi especialmente marcada quando a criança está interpretando oralmente a história. Ou seja, mesmo em fase de alfabetização, foram

encontradas menos lacunas na interpretação escrita, sugerindo que as crianças já estão desenvolvendo competências específicas conforme o registro.

Qual seria o comportamento de alunos da educação infantil em atividade similar? Diante desse desafio, o **objetivo desta dissertação** é o de: “analisar os processos ostensivo-inferenciais em relatos orais de crianças de três a quatro anos do Centro de Educação infantil Cantinho Feliz do município de Imbituba, SC, produzidos a partir da ordenação de gravuras de uma história sem texto escrito obtida de um livro de imagens”.

Para dar conta dessa demanda, este documento possui mais três capítulos dedicados, respectivamente, à fundamentação teórica, à análise dos dados e à conclusão. Na fundamentação teórica, apresenta-se a teoria da relevância, e questões sobre o desenvolvimento de competências narrativas na educação infantil. Na análise dos dados, descrevem-se e explicam-se as narrativas das crianças, com base na história *O tricô*, de Eva Furnari. Nas conclusões, retomam-se os diferentes pontos da dissertação, tecendo considerações finais sobre a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dar conta do objetivo desta investigação, a revisão teórica contempla a apresentação da teoria da relevância em três seções. Na primeira seção, denominada *Codificação e inferência em comunicação*, discute-se a noção de codificação e de inferência na análise de eventos comunicativos. A seção aborda: o modelo semiótico de comunicação; o modelo inferencial de comunicação, com ênfase na proposta de Grice; e questões deixadas em aberto pela tradição griceana. Na segunda seção, denominada *Teoria da relevância e comunicação inferencial ostensiva*, apresenta-se a teoria da relevância propriamente dita. A seção contém oito subseções, a saber: Processo de interpretação e compreensão na comunicação inferencial ostensiva; Conceitos; Mecanismo dedutivo; Teoria da relevância e processos centrais; Condições de relevância; Comunicação: linguagem verbal e não-verbal; Forma lógica, explicaturas e implicaturas; e, Relevância e textualidade. Na terceira seção, denominada *Desenvolvimento das capacidades narrativas*, apresentam-se teorias de desenvolvimento e aprendizagem com ênfase nos estudos sobre o desenvolvimento da narrativa em crianças de zero a cinco anos.

2.1 CODIFICAÇÃO E INFERÊNCIA EM COMUNICAÇÃO

Os estudos referentes à pragmática ganharam espaço nos últimos 50 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.

O desenvolvimento da pragmática cognitiva, especialmente a teoria da relevância de Sperber e Wilson, abre uma nova perspectiva para abordagem do processo comunicacional na década de 80. Os autores propõem um modelo de processos de informações que privilegia o caráter inferencial não-demonstrativo da compreensão, levando em consideração o modo como a informação é representada na mente. Os autores descrevem e explicam os processos mentais que operam na interpretação verbal por meio da noção de relevância enquanto

princípio pragmático de base cognitiva, que permite descrever e explicar a interpretação dos enunciados, através de um sistema dedutivo.

Pode-se dizer, então, que a teoria visa responder como as propriedades linguísticas 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).

Segundo a autora, o problema para o ouvinte é identificar a interpretação pretendida pelo falante. Consequentemente, o problema para a teoria da pragmática é explicar como isso pode ser feito. A questão teórica que emerge numa pragmática de ordem cognitiva é identificar: o conteúdo (comunicação ou significado) explícito; o conteúdo (comunicação ou significado) implícito; e a delimitação de uma fronteira entre eles.

O problema central da pragmática é que o significado que um falante manipula ao transmitir o enunciado de uma sentença excede o significado linguístico (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 engrena-se para obter o máximo de relevância e como os enunciados criam expectativas de relevância.

Falar da teoria da relevância remete primeiramente falar sobre comunicação e/ou sobre uma 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.

2.1.1 O modelo semiótico de comunicação

O modelo semiótico foi desenvolvido pensando a comunicação enquanto codificação e decodificação das mensagens. Nessa abordagem, o código é um sistema que faz ligação entre a mensagem e o sinal que a representa. 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).

Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001] p. 29-30) citam o modelo de Shannon e Weaver (1949), representado pela figura 1, para explicar essa abordagem.

Veja-se:

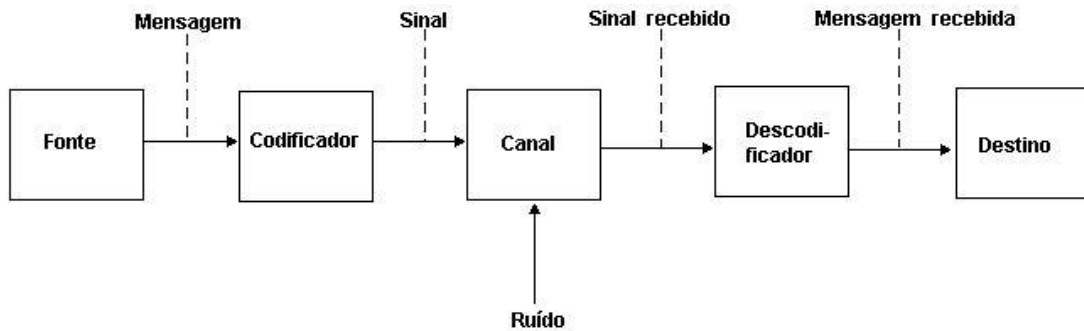
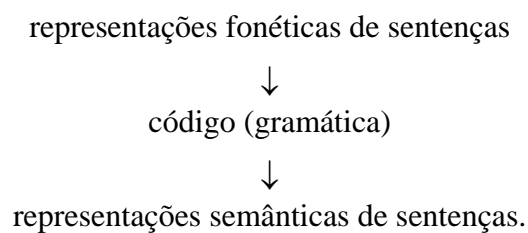


Figura 1 – Diagrama dos sistemas de telecomunicações de Shannon e Weaver (1949).

Fonte: Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 30).

Segundo o modelo semiótico, há na comunicação um conjunto de sinais e um conjunto de mensagens, bem como um código que faz a relação entre os dois primeiros. Na comunicação verbal, os sinais seriam as enunciados, as mensagens seriam os pensamentos que os falantes tencionam transmitir, e a gramática de uma língua (possivelmente suplementada por regras pragmáticas) o código. Conseqüentemente, a compreensão emerge da decodificação mecânica dos sinais codificados (SPERBER e WILSON, 1995, p. 8).



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

Segundo Wilson (2004), o modelo de código explica ao menos alguns aspectos da comunicação verbal humana. Seguramente, conhecer uma língua é ter um código interno (ou gramática) que emparelha representações fonéticas de sentenças com representações semânticas de sentenças (ou sons da sentença com significado das sentenças).

Mesmo a língua sendo um código que liga as representações fonéticas às representações semânticas das frases, persiste um problema na teoria do código. Ela não dá conta de lacunas existentes entre as representações semânticas das frases e os pensamentos realmente comunicados pelos enunciados.

Observe-se o exemplo:

- (1) Professora: Alice você fez a atividade?
- (2) Alice: Estava com febre, professora, e fui ao médico com minha mãe.

A compreensão da resposta de Alice não pode derivar da decodificação de sua resposta, pois Alice não respondeu diretamente a pergunta que lhe foi feita. Isso é somente possível com o concurso de uma inferência. Um cálculo segundo o qual, partindo-se da resposta enunciada, “estar com febre” e “ir ao médico com a mãe”, tratadas como premissas, pode-se concluir que “Alice não fez a atividade porque estava com febre”. Esse exemplo destaca, portanto, o papel das inferências na comunicação, aspecto destacado pelos pragmaticistas.

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, quando indivíduos têm a habilidade de reconhecer as intenções uns dos outros. Para ele, a comunicação é obtida através da produção e da interpretação de evidências.

2.1.2 O modelo inferencial de comunicação

A maior contribuição de Grice aos estudos da linguagem foi a de propor uma alternativa inferencial à perspectiva de comunicação baseada em código. Nesse modelo, ao falante cabe a apresentação de evidências e ao ouvinte cabe inferir a intenção da pessoa que comunica a partir da evidência apresentada para esse fim.

A comunicação inferencial faz parte do senso comum. O falante tem a intenção de informar alguma coisa para o 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 uma comunicação entre falante e ouvinte é preciso cooperação de ambos, ou seja, os participantes precisam entrar num acordo de cooperação durante a conversação. Grice chamou esse acordo de princípio cooperativo.

Princípio Cooperativo

Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção aceito da troca de fala em que você está engajado.

Como o Princípio Cooperativo é muito vago, Grice (1975) traça princípios gerais que regem a conversação por meio do que chamou máximas conversacionais.

Vejam-se:

Máximas de quantidade:

1. Faça sua contribuição tão informativa como recebida (para os propósitos correntes da troca).
2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

Máximas de qualidade

Super máxima: tente fazer de sua contribuição uma verdade.

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

Máximas de qualidade (relação):

1. Seja relevante.

Máximas de qualidade (modo):

Seja evidente.

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

Grice defende que o falante pode violar uma das máximas durante a comunicação e, com isso, pode gerar implicaturas. A implicatura conversacional revela algo que não é dito, mas se dá a entender, uma vez considerado o contexto da conversação. Este “dar a entender” constitui aquilo que Grice denomina implicação conversacional.

Grice argumenta que o princípio de cooperação e as máximas constituem as diretrizes básicas que direcionam o uso mais eficiente da língua. Em outras palavras, por meio delas, o interlocutor é capaz de detectar “significados” de natureza inferencial em um ato comunicativo, além dos “significados” explicitados pelo falante. Ele então denomina implicaturas aos significados implícitos adicionais e as classifica em três tipos: a conversacional particularizada, a conversacional generalizada e a implicatura convencional.

Na implicatura conversacional particularizada, a interpretação de um enunciado depende de um contexto específico. Um mesmo enunciado pode ser interpretado diferentemente quando variam as situações contextuais em que ele se inscreve. Em outras palavras, o mesmo enunciado pode ser interpretado diferentemente, dependendo da situação comunicativa daquele momento.

Observe-se o exemplo:

(3) Professora: A atividade estava fácil?

(4) Aluno: Igual à anterior.

No exemplo, embora cooperativa, na resposta do aluno há a violação das máximas de quantidade (resposta aparentemente insuficiente), relevância (resposta aparentemente inoportuna) e modo (resposta indireta). Mesmo assim, o enunciado (4) pode ser interpretado de pelo menos duas formas. Se, ao realizar a prova anterior, o aluno conseguiu resolver tudo e obteve uma boa nota, então, a resposta será sim. Se, no entanto, o aluno não conseguiu resolver a prova e tirou nota baixa, então a resposta será não.

Segundo Silveira e Feltes (1999), uma implicatura conversacional pode ser apresentada conforme a seguinte fórmula:

$$\begin{array}{c} \text{o que é dito (decodificado)} \\ + \\ \text{princípio de cooperação e máximas (obedecidas, substituídas ou violadas)} \\ + \\ \text{contexto.} \end{array}$$

No caso, o aluno, apostando que a professora contextualmente sabe de seu desempenho anterior havia sido sofrível, por exemplo, responde indiretamente. A professora pode inferir que o desempenho será mais uma vez sofrível, com base nas pistas da resposta

No caso de uma implicatura conversacional generalizada, a interpretação não depende de um contexto particular, mas de pistas linguísticas. Para ver como isso se dá, imagine-se a seguinte conversa entre dois amigos:

(5) Ulisses: Quando a aula terminar com quem você vai para casa?

(6) José Carlos: Vou com um senhor que trabalha com meu pai.

José Carlos não especificou com quem ele iria para sua casa, violando a máxima de quantidade. Entretanto, independente de contexto, José Carlos não utilizaria a expressão “um senhor” se o acompanhante fosse alguém conhecido de ambos. Assim, o ouvinte acredita que o falante mantém-se cooperativo, e não especificou melhor a pessoa com que vai para casa, por não conhecê-la.

Por fim, na implicatura convencional, o significado linguístico das palavras constituintes do enunciado contribui diretamente para sua interpretação adequada. Esse tipo de implicatura provém do significado semântico das palavras, sendo facilmente intuída pelo conhecimento linguístico dos interlocutores, além de seu conhecimento cultural e contextual.

Vejam-se os exemplos:

- (7) Jéssica não estuda em casa, mas se sai bem nas provas.
- (8) Amélia tem dificuldade de aprendizagem, no entanto não vai reprovar.

Desses enunciados, 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 ‘mas’ e ‘no entanto’ cedem ao enunciado, independente de qualquer contexto conversacional. Pode-se dizer que esse significado segue determinadas convenções criadas pelas pessoas em determinados meios sociais.

Em suma, 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 às 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.

2.1.3 Questões em aberto

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. Por exemplo, Grice parece não ter observado que o princípio cooperativo e as máximas poderiam ajudar em outros aspectos da interpretação pragmática, além dos recobertos pelas implicaturas: como a desambiguação e a atribuição de referências, elementos que contribuem para aquilo que é (explicitamente) dito (2005 p. 173). Em *Logic and conversation*, Grice supostamente sugere que o significado da sentença e os fatores contextuais são suficientes para dar conta desses fenômenos.

Partindo da perspectiva de Grice, Sperber e Wilson apresentam a teoria da relevância, seguindo o princípio de que os seres humanos tendem a ser sempre relevantes em sua comunicação. Os autores não negam o mérito de Grice, mas reinterpretam seu modelo, discordando de que os falantes precisam obedecer às máximas para que ocorra uma comunicação com sucesso e postulando que a compreensão verbal se dá através da busca de relevância: um princípio natural da cognição humana. Assim, a noção de relevância deixa de ser tratada como uma máxima e passa a ser considerada como um conceito teórico próprio.

[...] 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 rejeitam a visão da pragmática como co-extensiva aos estudos das implicaturas, introduzindo a noção de explicatura e uma definição de comunicação explícita. Em princípio, o estudo dos autores começou pela desambiguação e atribuição de referência a partir da tradição de Grice. Com o tempo, questionou-se o argumento de que a desambiguação e a atribuição de referência são os únicos processos dependentes do contexto envolvidos na comunicação explícita. A atenção 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 linguisticamente codificado, até um ponto onde a interpretação global resultante poderia ser suficientemente relevante.

Além disso, Sperber e Wilson 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. A ideia de um contexto dado é rejeitada pelos autores, sobretudo, pela inviabilidade psicológica de pressupor a certeza de conhecimentos compartilhados entre falante e ouvinte para o êxito da comunicação. Essa certeza segundo os autores não pode ser garantida.

Para eles, 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. O contexto é, em essência, um subconjunto de suposições do ouvinte sobre o mundo, que é adquirido no decorrer da vida e renovado a cada processamento de informação que afeta e mesmo determina a sua compreensão do mundo. O contexto, desse modo, pode incluir informação do ambiente físico, das suposições armazenadas na memória de curto prazo do ouvinte e das suposições armazenadas na enciclopédia mental. Essas suposições mentalmente representadas interagem com a informação recentemente encontrada no ambiente cognitivo e dão origem a mudanças de crenças e comportamentos.

Para Sperber e Wilson, a comunicação objetiva alterar o ambiente cognitivo de alguém. Durante a comunicação, informações tornam-se mutuamente manifestas ou mais manifestas nos ambientes cognitivo dos indivíduos envolvidos. 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 falhas comunicacionais frequentes.

2.2 TEORIA DA RELEVÂNCIA E COMUNICAÇÃO INFERENCIAL OSTENSIVA

Fundamentada nas ciências cognitivas a teoria da relevância busca mostrar como a cognição humana orienta-se para a relevância. Ou seja, como “nosso sistema cognitivo inteiro – percepção, memória e inferência – são engrenadas para escolher a informação que nos é potencialmente relevante” (WILSON, 2004, lição 3, p. 3).

Pode-se dizer que a relevância não se aplica 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 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-se em conta que os seres humanos têm mecanismos eficientes de processamento de informações, ao processar determinadas informações a meta de um indivíduo orientado pela relevância é achar a solução com maior eficiência e com mínimo de custo. Sperber e Wilson defendem, portanto, uma teoria da comunicação ostensiva humana baseada em princípios de relevância, ligados a dicotomia efeitos cognitivos e processamento cognitivo (custo/benefício). A relevância é uma função de efeito e esforços. Se forem obtidos maiores números de efeitos com menores números de esforços, há “relevância ótima”.

Em vista disso, para se obter relevância ótima, Sperber e Wilson indicam o procedimento de compreensão que deve ser guiado pela relevância: devemos seguir um caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos, considerando as interpretações em ordem de acessibilidade e parar somente quando sua expectativa de relevância for satisfeita. Em vista disso, o falante que objetiva relevância ótima tentaria (deveria) fazer pelo menos duas coisas: a) alcançar suficientes efeitos cognitivos para valer a pena seu processamento; e b) evitar causar no ouvinte algum desperdício de esforço para alcançar esses efeitos.

Nem sempre, as informações disponibilizadas pelo ambiente serão relevantes. Do ponto de vista do processamento, informações podem ser antigas, novas e desligadas de informações antigas ou novas e ligadas a informações antigas.

As *informações antigas* são aquelas que 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.

As informações novas e desligadas de informações antigas são aquelas desconectadas de qualquer coisa que faça parte das representações do mundo daquele indivíduo. Essas informações acabam por exigir grande esforço de processamento para benefícios praticamente nulos.

As informações novas e ligadas às informações antigas são aquelas conectadas com a representação prévia do indivíduo. Desse modo, podem ser utilizadas em conjunto como premissas num processo inferencial. Com base na combinação das premissas antigas com as novas, podem ser geradas conclusões adicionais. Segundo Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 92), “Quando o processamento de informações novas dá origem a 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 o de atingir o máximo de relevância da informação processada. Para fazer isso, ele busca chamar a atenção. Com isso, manifesta-se uma intenção de tornar uma informação manifesta por meio de um comportamento ostensivo.

Por exemplo, enquanto professora de crianças entre três e quatro anos, posso ter a pretensão de ensinar as crianças a identificarem a escrita de seu nome. Busco, para isso, metodologias variadas para que ocorra a aprendizagem pretendida. Por exemplo, utilizo a metodologia denominada caixa da surpresa. Nessa caixa, coloco dentro letras do alfabeto que depois serão associadas aos nomes de cada criança. Os alunos ficam atentos e curiosos para saberem o que há dentro da caixa surpresa.

Minha ação de apresentar a caixa surpresa constitui-se um ato ostensivo com o qual o ambiente cognitivo da criança é alterado, modificado. Com esse exemplo, percebe-se que “[...] um ato de ostensão transmite em si próprio uma garantia de relevância [...] (SPERBER; WILSON, 1995 [2001], p. 95)”. Assim, os alunos irão fazer 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.

O modelo de comunicação proposto por Sperber e Wilson defende a existência de duas propriedades da comunicação humana: a de ser ostensiva da parte do comunicador, e a de ser inferencial, da parte do ouvinte. O papel desempenhado pela ostensão é o de conseguir que se torne mais manifesta uma informação. A comunicação inferencial e a ostensão fazem parte do mesmo processo, porém visto de dois pontos de vista, a saber, o da pessoa que

comunica que está envolvida na ostensão e o do receptor que está envolvido na inferência. Esse processo pode ser descrito como uma intenção informativa e comunicativa.

Intenção informativa:

tornar manifesto ou mais manifesto ao ouvinte ou receptor um conjunto de suposições; (Sperber e Wilson)

Intenção comunicativa:

tornar mutuamente manifesto para ouvinte/receptor e para o falante/emissor a intenção comunicativa desejada pelo emissor.(Sperber e Wilson)

Por meio da intenção informativa, o falante visa induzir o ouvinte a 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, numa comunicação por ostensão, é produzido certo estímulo com o objetivo de realizar uma intenção informativa e de alcançar uma intenção comunicativa. É importante salientar que a informação altera o ambiente cognitivo de ambos: comunicador e intérprete. Comunicar por ostensão é produzir certo estímulo com o objetivo de realizar uma intenção informativa e tornar mutuamente manifesta ao receptor que a pessoa que comunica, tem uma intenção informativa.

Para Silveira (2002, p. 53), “comunicar, portanto, é requisitar a atenção de alguém através de um estímulo ostensivo; conseqüentemente, comunicar é implicar que a informação comunicada é relevante, o que garante a presunção de relevância ótima”.

Uma pessoa que comunica ou produz um estímulo ostensivo, está levando a efeito duas intenções. A intenção informativa, informar algo a alguém, é sempre de primeira ordem. Ela visa a modificar o ambiente cognitivo do ouvinte. Os pragmaticistas tratam a intenção informativa do comunicador como uma intenção de induzir num receptor certas atitudes para com certas proposições. Uma pessoa que comunica produz um estímulo com a intenção informativa de modo a “tornar manifesto ou mais manifesto ao receptor um conjunto de suposições {I}” (SPERBER; WILSON, 2001 [1995], p. 105).

A intenção comunicativa, ela própria uma intenção informativa de segunda ordem, demonstra que se comunica algo a alguém. Dito de outra forma, a intenção comunicativa é manifesta por meio de um estímulo ostensivo. O objetivo desse estímulo é o de que o ouvinte reconheça a intenção informativa. Essa será efetivamente comunicativa se a forma como a elaboramos e a transmitimos conduzir à intenção informativa.

2.2.1 Processo de interpretação e compreensão na comunicação inferencial ostensiva

No modelo proposto por Sperber e Wilson (1995 [2001]), há duas características importantes. A primeira é a de que podem ocorrer falhas durante o processo comunicativo. O ouvinte poderá perceber o comportamento ostensivo do comunicador e 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 característica é a de que a compreensão inferencial é central, em vez de local. Nesse caso, Sperber e Wilson buscam fundamento na teoria de Fodor (1983), mencionando que, nos processos locais, os *inputs* encontram-se livres do contexto ou sensíveis apenas às informações contextuais de algum domínio estabelecido. Já no processo global, há um acesso livre a toda informação conceitual armazenada na memória.

A inferência demonstrativa é a única forma que está bem compreendida, ela 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”.

Sendo assim, o cérebro humano consegue inferir com as regras dedutivas. A forma lógica permite os seres humanos fazer uma dedução da indução.

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

(11) Edna escreveu a palavra ‘casa’ no quadro,

a proposição pode ser verdadeira, caso Edna 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 proposição falsa.

As formas lógicas não proposicionais, por não ser semanticamente completas, não podem ser nem verdadeiras nem falsas. Dado que em (12), a seguir, “ela” e “está” não correspondem a conceitos definidos, mas apenas marcam um lugar desocupado onde poderia ir um conceito, a proposição nem é verdadeira nem falsa:

(12) Ela já esta em casa.

A mente humana constrói e armazena as formas lógicas, buscando construir uma representação verdadeira do mundo real. Dessa 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 linguística, 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:

- (13) Isto é um caderno.
- (14) O gato está miando.
- (15) O tempo está ensolarado.

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

- (16) Estou feliz.
- (17) Amauri está feliz no tempo t.
- (18) Amauri diz que *P*.
- (19) Amauri diz que o Amauri está feliz em tempo t.

Se Amauri for ouvido proferindo o que se encontra em (16) no tempo t, o seu enunciado será decodificado como forma lógica da frase (16), que pode ser completada para dar origem a forma proposicional (17), que pode ser integrada no esquema da suposição (18) para dar origem a suposição (19).

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 (20) poderia ser completado para dar origem à suposição (21):

(20) O percurso será de ___ km.

(21) O percurso será de 2 km.

Quando as suposições disponíveis correspondem a certo esquema, neste caso são utilizados esquemas relacionados para se derivarem mais suposições. Por exemplo, quando são formadas suposições com a forma (22), parece que são consideradas normalmente com a forma (23) e (24):

(22) Se P então Q.

Se o dia for ensolarado, então vamos à praia.

(23) Se (não P) então (não q).

Se o dia não for ensolarado, então não vamos à praia.

(24) Se Q, então (Q porque P).

Se vamos à praia, então é porque o dia está ensolarado.

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.

2.2.2 Conceitos

Um conceito é semelhante a uma etiqueta, um endereço na memória, que pode ser armazenado e recuperado. O conceito 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).

Quando o endereço de um conceito aparece na proposição processada é possível termos acesso a informações de natureza lógica, enciclopédica e lexical.

De acordo com Sperber e Wilson, há uma entrada própria para cada tipo de informação, que se distribuem 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 de caráter computacional. Ou seja, constituídas por um conjunto de regras de dedução aplicadas às suposições em que aparece o conceito associado. As entradas lógicas são relativamente constantes através dos falantes e dos tempos;
- b) *entrada enciclopédica*, consiste em informações sobre a extensão ou denotação do conceito, quais sejam, objetos, eventos e/ou propriedades que os representam. As informações são de caráter representacional, isto é, são constituídas por um conjunto de suposições que podem submeter-se às regras de dedução e variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo;
- c) *entrada lexical*, consiste em informações linguísticas sobre a contraparte em linguagem natural do conceito que trata da informação sintática e fonológica, de caráter representacional, 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-e*, de *modus ponendo ponens* e de *modus tollendo ponens*.

Regra de *eliminação-e*.

- | | | |
|----|------------------------------------|----------------|
| a) | Entrada de dados (<i>Input</i>): | $(P \wedge Q)$ |
| | Resultado (<i>Output</i>): | P |
| b) | Entrada de dados (<i>Input</i>): | $(P \wedge Q)$ |
| | Resultado (<i>Output</i>): | 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 $(P \wedge Q)$, que liga as duas proposições coordenadas, cada uma das proposições isoladamente é verdadeira. Observe-se esse caso em (25a-b):

- (25a) Raquel vive com o Marcos e não se importa que não é casada com Marcos.
Raquel vive com o Marcos.
(25b) Raquel vive com o Marcos e não se importa que não é casada com Marcos.
Raquel não se importa de não ser casada com o Marcos.

Assim, quando se elimina o ‘e’, consideram-se os dois enunciados verdadeiros. A partir da regra de eliminação, em (25), a professora pode supor que “Raquel vive com Marcos” e também que “Raquel não se importa de não ser casada com o Marcos”. Ambas as suposições, mesmo separadas, consistem em verdades para a professora.

Regra de eliminação por *modus ponendo ponens*

Entrada de dados (<i>Input</i>):	(1) P (2) (Se P então Q)
Resultado (<i>Output</i>):	Q

As regras de eliminação de *modus ponendo ponens* tomam como entrada de dados um par de premissas, uma condicional e a outra sendo sua antecedente, e o resultado é a consequente da condicional.

Veja-se:

- (26a) Raquel vive com o Marcos.
(26b) Se Raquel vive com o Marcos, então ela não se importa de não ser casada com Marcos.
(26c) Raquel não se importa de não ser casada.

No caso (26), dada uma relação de implicação entre as proposições “Raquel vive com o Marcos” e “ela não se importa de não ser casada com o Marcos”, quando a primeira é afirmada, segue-se necessariamente a segunda. Assim, a professora ao lembrar de que Raquel vive com o Marcos, e vendo outras pessoas casadas e Raquel com uma aparência feliz na vida, logo conclui que Raquel não se importa de não ser casada com Marcos.

Regra de eliminação por *modus tollendo ponens*

a)	Entrada de dados (<i>input</i>):	(1) $(P \vee Q)$ (2) (não P)
	Resultado (<i>Output</i>):	Q

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:

(28a) A professora lhe faz um elogio.

(28b) Raquel fica feliz toda vez que a professora elogia suas atividades.

(28c) Raquel está feliz.

A conclusão por dedução (28a) 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 ponendo ponens*, citada anteriormente, que toma uma suposição condicional e seu antecedente como *inputs*.

É necessário distinguir a diferença estabelecida entre as implicações analíticas e sintéticas, para que seja possível tornar explícitos 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.

Segundo Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 172),

a distinção entre as implicações analíticas e sintéticas tem uma importante consequência de ordem prática. As implicações analíticas de uma dada suposição são – lhe intrínsecas: são recuperáveis desde que a própria suposição seja recuperável, simplesmente pelo seu reprocessamento através do mecanismo dedutivo. As implicações sintéticas, pelo contrário, não são intrínsecas a qualquer dos membros singulares do conjunto de suposições de que são derivadas.

As implicações analíticas são necessárias e suficientes para que se compreenda uma suposição, ou se apreenda um conteúdo, enquanto implicações sintéticas relacionam 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 dizer que, apesar de o ouvinte ter percebido o conteúdo do enunciado e de ter 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 (29a-c) sinteticamente implica (30 a-c), e cuja regra sintética envolvida é algo como a regra de “contenimento” mostrada em (31):

(29a) O batom está na frisqueira.
 (29b) A frisqueira está na bolsa.
 (29c) A bolsa está na cozinha.

(30a) O batom está na bolsa.
 (30b) O batom está na cozinha.
 (30c) A bolsa está na cozinha.

(31) 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 (29 a-c) envolve a habilidade de apreender as implicações analíticas em (32 a-f):

(32a) O batom está em algum lugar.
 (32b) Algo está na frásqueira.
 (32c) A frásqueira está em algum lugar.
 (32d) Algo está na bolsa.
 (32e) A bolsa está em algum lugar.
 (32f) Alguma coisa está na cozinha.

Desse modo, se alguém aceita (29), mas nega (32), não seria acusado de fracasso lógico, mas de não ter entendido o enunciado. Entretanto, é possível entender (29) sem ter computado as implicações sintéticas em (30), 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 relembrar que as suposições factuais têm origem nas fontes de percepção, decodificação linguística, 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 linguística e percepção – são informações novas.

A preocupação dos autores é com o efeito da informação nova, derivada do sistema de *input* linguístico, 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.

Nesse 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.

2.2.4 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 prossegue, o ouvinte constrói e processa 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.

Os efeitos contextuais 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 contradisser uma já existente, resultando, nesse caso, na eliminação da mais fraca.

Nesse sentido, uma suposição só será relevante se houver efeitos contextuais que podem ocorrer através de três modos diferentes reconhecido pela teoria: por combinação de suposições, por fortalecimento ou enfraquecimento de suposições, por contradição e eliminação de uma suposição contextual.

O primeiro tipo de efeito contextual está relacionado com a combinação de uma suposição existente para gerar uma implicação contextual: consiste no saldo de informações que resultam da combinação de informações velhas, já existentes com as novas.

Pode-se ilustrar o efeito contextual da seguinte maneira:

(33a) Professora: Vamos para o horário de parque?

(33b) Aline: No horário do parque eu encontro a Paula.

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

(34a) Caso 1:

S₁: O parque é tempo livre.

S₂: No tempo livre todos as crianças vão para o pátio escolar.

S₃: Aline gostaria de encontrar Paula.

S₄: Paulo vai estar no pátio escolar.

S₁, S₂, S₃, S₄ constituem o conjunto C de suposições. O enunciado (33b) constitui a suposição P que contextualizada em C deriva a implicação contextual:

(35)

I: Aline vai para o parque.

Num raciocínio mais simplificado, o conjunto de suposições que constituiria C e que também conduziria à implicação em (35) seria (34b):

(34b)

S₁: Se a Aline for para o parque, encontrará Paula.

S₂: Aline vai para o parque.

As suposições (S) candidatas a interpretação do enunciado, também poderiam ser:

(36a) Caso 2:

S₁: Parque é tempo livre.

S₂: No tempo livre todos as crianças vão para o pátio escolar.

S₃: Aline brigou com Paula.

S₄: Aline não quer encontrar Paula.

Nesse caso, a contextualização de P em C deriva:

(37)
I: Aline não vai para o parque.

No caso 2 poder-se-ia ter uma forma mais simplificada de raciocínio, em (36b), que levaria à implicação em (37):

(36b)
S₁: Se Aline for para o parque, irá encontrar Paula.
S₂: Aline não vai para o parque.

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, as suposições não são obtidas necessariamente de 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* linguístico (decodificação linguística); c) pela ativação de suposições estocadas na memória (conhecimento enciclopédico) ou esquemas de suposições, que podem ser completados com informação contextual; e d) por deduções, que derivam de suposições adicionais.

Exemplifico as quatro fontes da força das suposições utilizando o exemplo (33a-b) no caso em (35). Em primeiro lugar, a professora poderia ter percebido, em nível de *input* visual, que quanto mais o tempo passa e fica próximo do parque, Aline não guarda seus materiais e fica agitada, 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 Aline não vai para o parque, assim fortalece a conclusão implicada (37) “Aline não vai para o parque”.

Em segundo lugar, Aline poderia ter mencionado “Estou nervosa, não preciso guardar os meus materiais”, desta forma, a professora por meio do *input* linguístico, 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 Aline de que “Aline estava brigada com sua colega”. Essa ativação da suposição iria fortalecer a suposição “Aline não vai para o parque”.

O processo dedutivo é a última fonte de suposições com fortalecimento que será exemplificado por meio do caso (34):

- (a) ativação de suposições estocadas na memória da professora:
 S₅: Aline poderá sair para o pátio escolar na hora do parque (intervalo).
 S₆: No parque os colegas brincam.
 S₇: Aline desentendeu –se com Paula.
 S₈: Ao ir para o pátio no parque Aline poderá encontrar Paula.
- (b) derivação por suposição a partir da suposição de S₅, S₆, S₇ e S₈.
 I: Aline não quer encontrar Paula.

A implicação I, então, fortalece a suposição “Aline não vai para o parque”.

O terceiro efeito contextual ocorre quando suposições novas e velhas contradizem umas às outras, a mais fraca das duas suposições é abandonada. Aqui, a informação nova forneceria forte evidência contra a suposição velha, que desse modo, seria abandonada. Se for retomado o caso (34), pode-se perceber como se elimina uma suposição:

- (38) A professora interpretou a resposta de Aline como uma recusa ao seu convite, mas ao dizer para todos os alunos que poderiam ir para o parque, Paula rapidamente sai para o pátio escolar.

A professora observa (*input* visual) a atitude de Aline 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 sensória (*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 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.

2.2.5 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 (1995[2001]) defendem que uma suposição que não tem 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 propensa a 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 podem 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 certo esforço e 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 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 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 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.

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. Quando é conseguido tal equilíbrio, considera-se que a suposição foi 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 à 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 a relevância ótima.

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

Presunção de relevância ótima

- 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 podem-se apresentar os princípios de relevância:

Princípios 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.

Os princípios da relevância têm 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.

2.2.6 Comunicação: linguagem verbal e não-verbal

Comunicação e linguagem se relacionam. A linguagem não é necessária para a comunicação; entretanto, ela é indispensável no processamento e na memorização das informações. A comunicação linguística pode atingir um grau de precisão e de complexidade maior do que o conseguido na comunicação não-verbal. 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.

A comunicação não verbal tende a ser relativamente fraca. Uma das vantagens da comunicação verbal é de dar à forma mais forte possível de comunicação; torna-se possível ao ouvinte acertar com mais precisão das intenções da pessoa falante sobre o conteúdo explícito da sua elocução ao ponto de poder delimitá-lo a um único candidato fortemente manifesto, sem necessidade de considerar alguma outra alternativa que possa valer a pena. Por outro lado, aquilo que está implícito na comunicação verbal está em geral muito levemente comunicado. (SPERBER e WILSON, 1995 [2001], p. 107).

Por outro lado, a comunicação verbal dá origem à forma mais forte possível de comunicação. Ela torna possível o ouvinte acertar com mais precisão nas intenções do 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. Na comunicação verbal,

[...] a diferença entre o conteúdo explícito e o significado implícito tem sido vista como uma diferença não naquilo que chega a ser comunicado, mas simplesmente

através do modo como é comunicado, é a pouca clareza das implicaturas e das formas de expressão não literais foi afastada de um modo idealizado (SPERBER e WILSON, 1995 [2001], p. 108).

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 outro 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 do *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 linguística de um enunciado, que é determinado pela gramática e não varia com os interesses do ouvinte. Depois, essa descrição linguística 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 (39), por exemplo:

(39) A tia é uma flor.

Com base na análise linguística de (39) e na atribuição de referentes contextualmente acessíveis, a pessoa que está falando poderia ser entendida com qualquer das interpretações abaixo:

- (40a) A tia Aline é delicada.
- (40b) A tia Paula é delicada.
- (40c) A tia Aline é cheirosa.
- (40d) A tia Paula é cheirosa.

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 linguística 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 determinada informação a um destinatário. A comunicação inferencial e a comunicação ostensiva fazem parte de um mesmo processo, porém elas são vistas 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.

2.2.7 Forma lógica, explicaturas e implicaturas

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

- 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 linguisticamente 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 desses três níveis representacionais pode ser dado tomando-se o enunciado (41b) do diálogo abaixo:

(41a) Mãe: Maria, você encontrou sua boneca?

(41b) Maria: Abri a sacola de brinquedos e estava lá.

No nível da forma lógica, obtém-se de (41b):

(42) Abriu (sacola de brinquedo) \wedge estava (\emptyset , lá).

No nível da explicatura, há:

(43) \emptyset [Maria] abriu a sacola de brinquedos e [então] [Maria] \emptyset [ao abrir a sacola de brinquedos] \emptyset [viu que] \emptyset [sua boneca] estava lá.

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

(44) Se Maria abriu a sacola e estava lá, então “possivelmente” Maria encontrou sua boneca.

Seguindo a hipótese dos três níveis representacionais:

- a) a forma (42) não é proposicional, porque é semanticamente incompleta;
- b) a forma (43) é proposicional, porque é semanticamente completa, podendo ser a ela atribuída um valor-de-verdade;
- c) a forma (44) é uma proposição que, possivelmente, é a representação da interpretação última pretendida pelo falante de (41b).

Ao se observar o exemplo citado anteriormente, pode-se perceber que a primeira atividade 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 do *falante*. Mas o ouvinte não pode deter-se especificamente na intenção, pois se ele já tem identificado determinada intenção, não terá mais nenhuma tarefa para desempenhar.

Alguns textos destacam a desambiguação e a 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 atribuição de referências e do enriquecimento, o ouvinte deverá escolher a alternativa que envolve 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 quais são as horas, nesse caso, ao dar a resposta não se pode saber se a mesma será relevante.

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

(45a) Pai: Você já leu o livro de Monteiro Lobato?

(45b) Jaqueline: Eu não sou capaz de fazer leitura difícil.

A forma proposicional de (45b) não responde diretamente à pergunta em (7a), mas ela fornece ao pai um acesso imediato às suas informações enciclopédicas referente a leituras difíceis, em que está incluída, a informação de (46):

(46) O livro de Monteiro Lobato é um livro difícil.

Se ela for processada em um contexto que contém a suposição (46), (45b) irá fornecer a implicação contextual (47):

(47) Jaqueline não irá ler o livro de Monteiro Lobato.

Há uma situação em que Jaqueline, ao produzir (45b), não respondeu diretamente, ou seja, explicitamente a pergunta do pai, 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, (46) é uma premissa implicada de (45b), e (47), 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 *o falante* é tão

responsável como se a mesma tivesse realizado a declaração diretamente. E a compreensão do enunciado é constituída 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 do *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 do *falante*, e assim se encontra a indeterminação.

2.2.8 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 2002, 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 (2002, p. 63).

Blass, seguindo as ideias 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 linguística. Assim, uma abordagem que deseja ser cognitivamente plausível e consistente, não pode ser tratada puramente linguística.

Blass (1990), assim como Grice (1967, 1975), Sperber e Wilson (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. Esses 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 (2002), ao se processar um enunciado, o ouvinte não se utiliza de todo o 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 linguístico-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 linguística 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 (2002, 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.

2.3 DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES NARRATIVAS.

Esta seção visa apresentar os principais estudos sobre o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças da educação infantil. Para dar conta dessa demanda, é fundamental antes olhar mais amplamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças nessa faixa etária. Nesse sentido, apresenta-se aqui rápida remissão aos trabalhos de Piaget (1999 e 2002) e Vygotsky (1994 e 1998), numa perspectiva mais ampla de educação. Mais adiante, destacam-se os trabalhos de Perroni (1983), Bitar (2002) e Camargo (1995), no que se refere ao desenvolvimento das capacidades narrativas, propriamente ditas. Essas reflexões serão fundamentais para complementar a análise guiada pela relevância das narrativas produzidas pelas crianças.

Segundo Piaget, partindo-se do concreto para o abstrato, o desenvolvimento mental das crianças se realiza em estágios fixos e universais, que devem ser respeitados pelo professor. A base dessa estruturação é biológica e ocorre por único processo de organização interna e de adaptação ao meio, a *equilíbrio*. Para o autor, as sucessivas e mais complexas equilíbrios majorantes ocorridas a partir dos processos de assimilação e acomodação é que vão permitir a construção dos chamados períodos ou níveis ou estágios da inteligência. Logo, o desenvolvimento consiste num processo de equilíbrios sucessivas como respostas a desequilíbrios constantes. Desse modo, o conhecimento se desenvolve num processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o meio ambiente.

Piaget classificou os estágios de desenvolvimento em: sensório-motor, simbólico, operatório concreto e operatório formal. Sua tese, mantida por seus colaboradores, é a de que esses estágios se mantêm constantes, enquanto ordem de sucessão, e que a aceleração ou atraso dos mesmos dependem do nível das estruturas cognitivas em cada experiência vivenciada pela criança. A cada um deles são possíveis determinadas aquisições que foram como que preparadas no estágio anterior. Segundo Piaget, o conhecimento passa por diferentes estágios, assim um mesmo objeto pode ser compreendido de várias formas por crianças de faixa de idades diferentes.

O primeiro estágio é denominado de *sensório-motor* e ocorre do nascimento até aos 18 meses. Neste estágio, a atividade intelectual é de natureza sensorial e motora: a criança percebe o ambiente e age sobre ele.

A ausência da função semiótica é a principal característica desse período. A inteligência trabalha através das percepções (simbólico) e das ações (motor) através dos deslocamentos do próprio corpo. É uma inteligência eminentemente prática. Sua linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase (“água” para dizer que se quer beber água) já que não representa mentalmente o objeto e as ações. A conduta social da criança nesse período é de isolamento e indiferenciação (o mundo é ele).

O segundo estágio, que interessa mais precisamente a esta dissertação, é denominado de inteligência *intuitiva* (simbólica) ou *pré-operacional* e ocorre dos 2 aos 6 anos. O principal progresso é o desenvolvimento da capacidade simbólica. A criança começa a usar símbolos mentais, imagens ou palavras que representam objetos que não estão presentes. É a época da “explosão linguística” em que a criança amplia vocabulário e passa a formar sentenças muito complexas.

Nesse período, já existe um desejo de explicação dos fenômenos. É a “idade dos porquês”, em que o indivíduo pergunta o tempo todo. A criança nesse estágio começa a distinguir a fantasia do real, podendo dramatizar a fantasia sem nela acreditar. Seu pensamento centra-se em seu próprio ponto de vista. Já é capaz de organizar coleções e conjuntos, sem incluir conjuntos menores em conjuntos maiores (rosas no conjunto de flores, por exemplo). Quanto à linguagem, não mantém uma conversação longa, mas já é capaz de adaptar sua resposta às palavras do companheiro.

Piaget notou várias características do pensamento infantil nesse estágio:

- a) *Egocentrismo* – incapacidade de se colocar no ponto de vista de outrem. De modo geral as crianças de 4 a 5 anos são incapazes de aceitar o ponto de vista de outra pessoa, quando diferente do delas;
- b) *Centralização* – percepção de apenas um dos diversos aspectos de um objeto ou acontecimento. A criança não relaciona entre si os vários aspectos ou dimensões de uma situação. Para Piaget, uma criança antes dos 7 anos focaliza apenas uma dimensão do estímulo, centralizando-se nela e sendo incapaz de levar em conta mais de uma dimensão ao mesmo tempo;
- c) *Animismo* – atribuição de vida aos objetos. As crianças supõem que os objetos são vivos e capazes de sentir, que as pedras e mesmo as montanhas crescem, que os animais entendem nossa fala e também podem falar e assim por diante;

- d) *Realismo Nominal* – assimilação do nome ao objeto. A criança pensa que o nome faz parte do objeto, que é uma propriedade do objeto que ele representa. Ela acredita que o nome está dentro do objeto e é parte essencial dele;
- e) *Classificação* – forma de agrupamento de itens. As crianças pequenas, entre 2 a 4 anos, uma vez solicitadas a agrupar objetos que se parecem, não usam um critério geral, parecendo que agrupam as coisas ao acaso, pois não têm uma concepção real dos princípios abstratos que orientam a classificação. Após os 5 anos de idade, porém, elas conseguem agrupar os objetos com base no tamanho, ou na forma ou na cor;
- f) *Inclusão de classe* – mesmo conseguindo “classificar os objetos” após os 5 anos, a criança tem dificuldade de entender que alguma coisa pode pertencer, ao mesmo tempo a duas classes;

Seriação – crianças pequenas não são capazes de lidar com problemas de ordenação, fazem às vezes, ao acaso e, às vezes de forma não completa.

O terceiro estágio, o das *operações concretas*, ocorre dos 7 a 11 anos. Nesse período, as operações mentais da criança ocorrem em resposta a objetos e situações reais. A criança usa lógica e raciocínio de modo elementar, mas somente os aplica na manipulação de objetos concretos. Nesse período a criança já compreende que as quantidades não mudam porque a forma muda, bem como, já separa objetos baseado em suas características (cor, forma, ou tamanho) em sua intenção de classificá-los. A noção de inclusão de classe já se consolida, e a criança começa a compreender “termos de relação”, tais como maior, menor, direita, esquerda, mais alto, mais largo, etc. Nesse estágio, porém, a criança ainda não pensa em termos abstratos, nem raciocina a respeito das proposições verbais, experimentando dificuldades com problemas verbais.

É o período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar elementos por seu tamanho (grandeza), incluindo conjuntos, organizando então o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é a de bando, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Já podem compreender regras, sendo fiéis a ela, e estabelecer compromissos. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que possam discutir diferentes pontos de vista para que se chegue a uma conclusão comum.

O quarto estágio, o das *operações formais*, ocorre após os 12 anos. Nessa fase, o pensamento não depende tanto da percepção ou da manipulação de objetos concretos. As operações lógicas são realizadas entre ideias, expressas em uma linguagem qualquer (palavras

ou símbolos), sem necessidade da percepção e manipulação da realidade. O pensamento formal é, portanto, hipotético-dedutivo, permitindo deduzir conclusões de hipóteses puras e não somente através da observação real.

É o ápice do desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. É quando o indivíduo está apto para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses orientados para o futuro. É, finalmente, a “abertura para todos os possíveis”. A partir desta estrutura de pensamento é possível a dialética, que permite que a linguagem se dê em nível de discussão para se chegar a uma conclusão. Sua organização grupal pode estabelecer relações de cooperação e reciprocidade.

As noções piagetianas de classificação e de seriação, que caracterizam o segundo estágio, sugerem que as crianças de três a quatro anos não serão bem sucedidas na ordenação de gravuras, se crianças pequenas não classificam objetos por um critério geral, provavelmente não usarão qualquer critério para classificar as imagens de uma história, em especial porque o critério em jogo implica a seriação, espera-se que elas ordenem coisas ao acaso e de forma incompleta.

Vygotsky, em contraposição a autores que situam o desenvolvimento a partir de perspectivas individuais, explica o desenvolvimento humano a partir dos determinantes sócio-culturais. Para ele, as funções mentais têm origem histórica, e o desenvolvimento não se dá de forma espontânea e nem pela ação individual sobre o meio. A construção dos sistemas cognitivos complexos caminha do exterior para o interior, do social para o psicológico. O processo de formação do pensamento é, portanto, despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permita a assimilação de experiências de muitas gerações.

A Psicologia construída por Vygotsky conecta o homem como ser biológico e como ser histórico e cultural. Uma das formas interessantes de se ver esse jogo biológico e cultural como fonte de formação do psiquismo é a ideia de “planos genéticos” explorados por Vygotsky. Para o autor, o indivíduo não nasce pronto nem é copia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. A concepção sócio-interacionista de Vygotsky entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo, embora cada um atribua significado próprio a essas vivências.

A contribuição mais importante de Vygotsky para a educação é sua proposta de relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento está atrelado à

aprendizagem, que é essencial para promover o desenvolvimento: é como se ela “puxasse” o desenvolvimento para frente. Segundo o autor, para descobrir a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem é preciso considerar a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) que, segundo Vygotsky (1994), é “a distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR), que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de colaboração com companheiros mais capazes”. A ZDP define as funções ainda não amadurecidas, mas em fase de maturação, tais como “brotos” ou “flores”, ao invés de “frutos”, que são metáforas mais pertinentes ao que Vygotsky chama de *nível de desenvolvimento real* (NDR), aquilo que a pessoa já tem consolidado, aquilo que já sabe, já conhece, já desempenha.

O primeiro nível de desenvolvimento, o real, refere-se ao desenvolvimento retrospectivo, já alcançado, ou seja, o desenvolvimento mental da criança que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo nível de desenvolvimento, o potencial, é aquilo que a criança ainda não tem consolidado, mas já anuncia que terá. Vygotsky evidencia essa distinção com uma criança que, não conseguindo fazer sozinha uma determinada atividade, termina-a com ajuda. Isto não é trivial, porque a ajuda só funciona quando a criança está preparada para beneficiar-se dela.

Nesse processo, o professor tem papel fundamental, pois aquele que sabe faz junto com aquele que não sabe, mostrando, explicando, propondo indagações, incitando ao raciocínio, à investigação, de forma que o aluno vá adquirindo uma autonomia prático-teórica em relação àquele que sabe, até que consiga realizar todo o processo sozinho.

Na perspectiva vygotskyana, os conceitos não devem ser assimilados prontos e acabados, nem de modo estanque, pois a debilidade dos conceitos cotidianos manifesta-se na incapacidade para a abstração, no modo arbitrário de operar com eles. A debilidade do conceito científico, por sua vez, está em seu verbalismo, em sua insuficiente articulação com o concreto. Se não houver interação entre os dois conceitos, estes serão utilizados de forma incorreta, ou então, por estarem tão distantes da realidade nem serão utilizados (VYGOTSKY, 1994). Os conceitos cotidianos são construídos pela observação, pela manipulação e pelas vivências. Os conceitos científicos não se constituem diretamente a partir das ações imediatas dos indivíduos, ou seja, são sistematizados através de interações educativas. Embora cada um deles percorra caminho diferente, a articulação do conceito cotidiano com o conceito científico está intimamente relacionada.

Para Vygotsky (*apud* VEER; VALSINER, 1996), o pensamento se organiza seguindo características de generalização, passando por três fases básicas: o sincretismo, a formação de complexos e a formação de conceitos potenciais.

Na fase do *sincretismo*, “[...] o significado das palavras denota para a criança nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou de outra, aglutinaram-se em uma imagem em sua mente”. (VYGOTYKY, 1998, p. 74). Logo, a palavra nem sempre tem a função de estabelecer relações entre objetos.

Na fase da *formação de complexos*, a criança dispõe ou seleciona objetos a partir de características concretas e objetivas. A palavra contribui para que a criança consiga relacionar, unir, classificar objetos, segundo determinadas características ou atributos, que vão se estabilizando com suas práticas.

No final dessa forma de pensamento, firmam-se os pseudoconceitos, assim chamados porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo (VYGOTSKY, 1998, p. 82). O adulto pode usar palavras, mas não consegue transmitir-lhe a sua forma de pensar, pois a forma do pensamento infantil tem lógica própria.

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VYGOTSKY, 1998, p. 84)

A terceira fase, a da *formação dos conceitos potenciais*, ocorre a partir de imagens que se formam ao nível do pensamento perspectivo e do pensamento prático. Através das atividades desempenhadas as crianças extraem certos atributos dos objetos, observa as características comuns e forma conjuntos de elementos semelhantes, e a palavra passa a representar a abstração da função do objeto. A apropriação de um conceito científico ou real ocorre em movimento do abstrato para o concreto e vice-versa. Estes conceitos pressupõem a articulação do particular para o geral, da totalidade para a unidade.

Nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço abstraído não se perde facilmente entre os outros traços. A totalidade concreta dos traços foi destruída pela sua abstração, criando-se a possibilidade de unificar os traços em uma base diferente. Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexo em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros (VYGOTSKY, 1998, p. 82).

Na visão vygotskyana, a criança é entendida como um sujeito concreto, histórico, cujo processo de desenvolvimento, aprendizagem e socialização se dão a partir do processo de troca ou de interação. É através da interação com o outro entendido como pessoa, instituição, enfim, a realidade social que a criança se apropria de mediações simbólicas, tais como: a imitação, o desenho, o jogo simbólico e a linguagem, num processo crescente de desenvolvimento. É o outro que possibilita a concretização da aprendizagem, na medida em que as aquisições são estabelecidas pela e nas interações.

Para os propósitos desta dissertação, resta saber se:

- a) a intervenção do adulto como promotor de interações sempre mais ricas com as imagens de uma história sem texto foi capaz de estimular a ZDP das crianças, a ponto de elas já serem capazes de ordenar as histórias sem a ajuda da professora (NDR), ou:
- b) Isso extrapola suas capacidades, uma vez que se estaria exigindo um desempenho acima das capacidades da criança com essa faixa etária.

Para pensar um pouco mais nessa questão, faz-se necessário olhar algumas pesquisas que pensam o desenvolvimento de competências narrativas em crianças pequenas. Nesse particular, Perroni (1983) estudou a relação do desenvolvimento do discurso narrativo a várias fases pelas quais passam duas crianças na faixa etária de dois a cinco anos. Perroni argumenta que o discurso é construído pela criança em conjunto com o adulto e que o início da constituição do discurso narrativo se dá pelas respostas das perguntas do adulto. Nesse caso, a capacidade de narrar é potencial, mas ainda não real. A autora, então, explica como as crianças se constituem narradores a partir da linguagem e do outro.

A pesquisadora argumenta que a aquisição do discurso narrativo depende do desenvolvimento cognitivo da criança, postulando três estágios: o das proto-narrativas, o das técnicas narrativas primitivas e o da fase de independência do adulto.

O primeiro estágio, denominado de *proto-narrativas*, acontece aproximadamente entre os dois e três anos. É a fase do discurso “aqui e agora”, a criança ao ser questionada responde: “agora”, “já”, “outra vez”. Diz a autora (1983, p. 195):

A criança [de dois e três anos] ainda não consegue elaborar texto que possam ser adequadamente classificados como narrativas; é a fase das proto-narrativas. O trabalho de construção conjunta abrindo os horizontes do aqui/agora, das condições ao surgimento das primeiras tentativas de narrar nesta fase segundo a autora no jogo de contar [...] a criança depende de outro [...] são as perguntas do adulto que

colocam a criança numa situação de complementaridade e é responsável aquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas.

O segundo estágio do desenvolvimento narrativo é denominado de *técnica narrativa primitiva* e acontece aproximadamente entre os três e quatro anos, faixa-alvo desta dissertação. É a fase do discurso que apresenta a indicação de relação temporal: “depois”, “ontem”, “amanhã”, “de noite”. Embora as expressões tenham certa relação temporal e causal entre si, no momento em que os fatos são narrados, não há uma especificidade que demonstre relação temporal. O que indica se um fato antecede ou sucede outro são palavras do tipo “daí”, “depois” em suas produções.

Lembre-se que o trabalho de Perroni, assumindo um viés discursivo, tratou principalmente da produção de narrativas estimuladas por um adulto como co-partícipe da atividade. Segundo a autora, para uma criança entre três e quatro anos, os fatos ampliam-se aos poucos no momento em que os fatos são narrados. Para isso, uma criança entre três e quatro anos (segundo estágio) preenche arcabouços narrativos com certos mecanismos como colagem, combinações livres e apoio no presente, assim definidos:

- a) *Colagem* – incorporação de fragmentos de histórias conhecidas. É uma adaptação ou ajuste de construções sintáticas semânticas da história tradicional na narrativa da criança;
- b) *Combinação livre* – combinação de estruturas fonológicas ou morfológicas possíveis, mas não executáveis em português, ou, no nível do discurso, ordenação linguística de eventos, ações ou partes dele como preenchimento de espaços ou lugares narrativos.
- c) *Apoio no presente* – desencadeamento de eventos passados pela incorporação de experiências pessoais vividas (p. 96-98).

Nessa fase, Perroni argumenta que a criança luta por ser sujeito narrador ou exercer autonomia narrativa. Assim, a criança vai assumindo um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção das narrativas e, conseqüentemente, constitui o adulto como interlocutor entre tantos outros, em situações que tende a ser simétrica (p. 122).

A autora conclui que só próximo aos cinco anos é que a criança já é capaz de iniciar uma narrativa sob a perspectiva do tempo dos acontecimentos. “A criança já se constitui como o narrador, sujeito de enunciação, que chega até mesmo a informar com precisão ao adulto, sobre eventos ocorridos e desconhecidos por este, uma função que as narrativas até então dificilmente podiam cumprir” (p. 181).

O terceiro estágio do desenvolvimento narrativo, denominado *independência do adulto*, acontece aproximadamente entre quatro e cinco anos. Nesse estágio, as narrativas apresentam autonomia na elaboração. A palavra “quando”, indicando a ideia de tempo, já aparecem em sua produção. A criança, então, utiliza outras expressões de tempo como: “outro dia”, “ontem”, “amanhã”, indicando ao interlocutor o momento em que acontecem os fatos.

Considerados os estágios de desenvolvimento narrativo, Perroni aponta para a necessidade de reconhecer a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase com a capacidade gradual da criança de representar a si mesma como narradora, de representar seu interlocutor e de representar a situação de interlocução, que regem *o que, para quem e quando* narrar.

Também numa perspectiva discursiva, Bitar (2002) estudou a relação entre leitura de imagem em sequência. A produção oral de narrativas por crianças entre quatro e sete anos, foi objeto de estudo de sua tese de doutorado, que resultou na publicação de um livro intitulado *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. Para ela, a leitura da imagem é parte da leitura de mundo e, ao mesmo tempo, é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor. Portanto, a imagem não é apenas reflexo do mundo, mas ela remete também a história individual e social de cada um. Bitar sugere que a produção linguística, a partir da leitura icônica, evidencia a competência narrativa das crianças, isto é, seus movimentos dentro do espaço discursivo.

Sua pesquisa foi realizada com treze crianças das creches participantes do programa de triagem fonoaudiológica na faixa etária entre quatro anos e três meses e sete anos e dois meses. A autora analisa as sequências estabelecidas nas narrativas e os aspectos que as determinam. Além disso, ela identifica os gêneros de discurso que surgiram a partir da leitura de imagens e ao longo das alterações, bem como as modalidades de tutela de linguagem utilizadas e seus efeitos na construção das narrativas produzidas pelas crianças.

Os dados de Bitar apontam que a ordenação das imagens não é suficiente para “indicar as relações de sentido que o leitor estabelece diante delas”, pois os encadeamentos dos eventos são evidenciados por meio da linguagem, das retomadas/modificações. A autora defende que, na faixa de 4 a 7 anos, a idade não é preditiva tanto para a ordenação quanto para certas características da relação do discurso.

Sendo assim, independentemente da idade, vários gêneros de discurso se misturaram nas narrativas das crianças, assim como o mundo real e imaginário. Bitar destaca ainda que todas as crianças envolvidas na pesquisa “consideraram sob o ponto de vista linguístico, o conjunto dos personagens e das imagens” (p. 110). Os resultados quanto aos

efeitos da tutela de linguagem, “ocorreram de diferentes maneiras, provocando efeitos positivos, inesperados, negativos. [...] Houve situações que a criança pediu a sustentação, denotando compreender a função do adulto no espaço dialógico” (p. 111).

Conhecida a perspectiva de Bitar, apresenta-se a seguir as ideias de Camargo (1995), tais como resenhadas por Schiochet (2004).

Luiz de Camargo destaca que a criança, conforme a idade e o desenvolvimento, ela lê a imagem em três níveis de percepção e leitura:

- a) Nível da *enumeração de elementos isolados* – é o nível em que a criança apenas cita oralmente e, na maioria das vezes, aponta as imagens, de modo a mencioná-las isoladamente sem se preocupar com o contexto envolvido;
- b) Nível da *descrição de situações e cenas* – fase em que, diferente do nível (a), o leitor observa e verbaliza as cenas sob forma de descrição, sem haver uma preocupação com o encadeamento das diferentes imagens que compõem a história;
- c) Nível da *narração* – fase onde, além de respeitar e tratar dos elementos que compõem a imagem de forma organizada e com encadeamento das ideias, o leitor os apresenta de tal forma que acaba desvelando um contexto.

Schiochet (2004) propõe, ainda, dois níveis intermediários, caracterizados pela passagem entre os níveis (1) e (2), e (2) e (3), respectivamente. No nível denominado por ela como *Intermediário I*, o leitor ora enumera, ora descreve a imagem que se apresenta. No nível denominado *Intermediário II*, o leitor ora descreve, ora narra a imagem que se apresenta, com pequenos ensaios de encadeamento e organização de contexto.

Os estudos aqui apresentados sugerem que as crianças de três a quatro anos ainda não consigam elaborar narrativas seguindo critérios linguísticos de identificação de um texto narrativo que seguem adultos, mas estão de acordo com seu desenvolvimento em algum nível de percepção e leitura. O presente estudo pode, ao questionar se as crianças ordenam e narram gravuras avulsas de uma história sem texto, identificar em que níveis de percepção e leitura essas crianças se encontram e que estratégias são capazes de mobilizar na atividade.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo descreve os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como analisa os dados decorrentes das narrativas das crianças. O texto foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, descrevem-se os procedimentos de coleta e de análise dos dados. Na segunda seção, apresenta-se a análise da história de base. Na terceira seção, apresentam-se as análises das nove narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa. Na quarta seção, elabora-se uma discussão conjunta dos resultados.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.

Esta dissertação faz parte do projeto *Teoria da relevância II: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar*, que pertence ao grupo de pesquisa *Práticas discursivas e tecnologias da linguagem* e à linha de pesquisa *Textualidade e práticas discursivas* do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNISUL.

A dissertação, como os demais trabalhos desse projeto maior, defende a hipótese operacional de que a aplicação dos níveis representacionais desenvolvidos pela teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 1995[2001]; CARSTON, 1988) – forma lógica, explicatura e implicatura – descreve empiricamente e explica adequadamente processos ostensivo-inferenciais de interações comunicativas. Em específico, a hipótese operacional é testada em narrativas orais de crianças de três a quatro anos, elaboradas a partir da ordenação de gravuras avulsas de uma história de um livro de imagens.

Para operacionalizar o experimento, as seis imagens que compõem a história *O tricô*, de Eva Furnari, foram reproduzidas em seis cartelas de idêntico formato. As cartelas foram embaralhadas e entregues para cada criança da turma do Jardim I do *Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz* de Imbituba, SC. Ato contínuo, cada criança ordenou as cartelas e produziu um relato oral, conforme sua interpretação da história. Para registrar a atividade, o experimento foi gravado em áudio e vídeo.

Vale mencionar que foi solicitada formalmente à direção da escola a permissão para a realização da pesquisa. Para participar da pesquisa, igualmente, foi solicitado o

Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis, incluindo nesse consentimento a autorização para a utilização anônima dos dados obtidos na pesquisa.

Antes de apresentar os detalhes da análise dos dados, é fundamental destacar minha condição de pesquisadora e de regente da turma nesta pesquisa. Cabe, aqui, reconhecer que o papel duplo, de pesquisadora e de educadora, pode trazer vantagens e desvantagens que limitam ou condicionam os resultados. Com base nisso, houve um comprometimento de, na medida do possível, não influenciar na ordenação das gravuras e nas narrativas, mas tornar explícito o objetivo proposto às crianças, no momento da aplicação da metodologia. Após a coleta de dados da pesquisa, assumi o papel de educadora e dei continuidade a atividade direcionando as narrativas.

A pesquisa foi realizada em sala de aula, com presença apenas da pesquisadora. A coleta dos dados aconteceu no período de 1º de setembro a 31 de outubro de 2008, numa média de duas narrativas por dia. Considerando que as crianças da Educação Infantil precisam de um tempo maior para a organização das atividades de rotina, em média, ocuparam-se 30 minutos para a realização da atividade.

Das 17 (dezesete) crianças que compõem a turma: duas crianças entraram no período de férias juntamente com suas mães; três não narraram a história, limitando-se a ordenar as cartelas; uma limitou-se a contar as cartelas; e duas optaram por não participar do experimento. Diante desse cenário, apenas nove crianças foram consideradas nesse estudo.

Para coletar os dados, gravaram-se as narrativas individuais das crianças em áudio e vídeo. Essas narrativas foram transcritas e digitalizadas. As narrativas produzidas foram identificadas por um número de ordem, de 1 a 9. Após a digitação e transcrição dos relatos (mantendo-se equívocos gramaticais ou de fonação), aplicaram-se os seguintes procedimentos descritivos:

- a) encaixe de cada enunciado dentro de sua respectiva forma lógica;
- b) elaboração da explicatura do enunciado linguístico quando necessário;
- c) quando pertinente, elaboração das implicaturas.

3.2 ANÁLISE DA HISTÓRIA

A história de base intitula-se *O tricô* foi selecionada do livro de imagens: *O amigo da bruxinha*, de Eva Furnari. O livro contém doze histórias integralmente constituídas por ilustrações elaboradas pela própria autora. Em todas elas, há duas personagens: a bruxinha e seu amigo gato. A bruxinha é muito atrapalhada nas suas aventuras e na utilização de sua varinha mágica, e o gato é parceiro inseparável de suas estripulias.

Eva Furnari, natural de Roma, na Itália, é autora e ilustradora de mais de trinta livros infantis, alguns dos quais publicados no México, Equador e Bolívia. Sua obra tem recebido inúmeros prêmios.² Suas histórias são mudas e breves, sem deixar de ser significativas. Elas mostram sequências ricas, intercaladas de espaços vazios para que o leitor complete seu sentido.

Conforme pareceres da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil sobre o livro *A bruxinha atrapalhada*, em todo aplicável ao livro do qual retirei a história, mesmo sem o apoio da escrita, é constante a sugestão de movimento e sucessão entre os retângulos que compõem a estrutura narrativa da autora.³ De suas tirinhas publicadas em suplementos de jornais às inúmeras histórias sem texto, os desenhos têm uma característica estilizada e tanto podem denotar como conotar.

Três cores são exploradas nas histórias: o preto, o branco e o azul. Este último pode sugerir profundidade, quando colocado como pano de fundo da história; aplicado a um objeto, o azul suaviza as formas, abrindo-as e alterando-as. Isso enche de significação a narrativa e valoriza os efeitos estéticos das imagens.

A ação narrativa é simples, mas sempre surpreendente para o leitor. As três funções narrativas estão presentes: a) a situação inicial que detona a história; b) algum elemento que altera o fluxo natural da história; e c) o fechamento da história a partir do

² Entre os prêmios recebidos, destacam-se: 1980 – Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, FNLIJ, pela coleção Peixe Vivo; 1982 – Prêmio de Melhor Livro sem Texto, da FNLIJ, pelo livro *A bruxinha atrapalhada*; 1987 – Prêmio Orígenes Lessa, da FNLIJ, para a coleção Ping-Pong; 1987 – Prêmio APCA, Associação Paulista dos Críticos de Arte, pelo conjunto da obra; 1992 – Prêmio Adolfo Aizen pela UBE, União Brasileira de Escritores; 1993 – Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração Infantil pela CBL, Câmara Brasileira do Livro, com o livro *Truks*; 1995 – Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração Infantil, pela CBL, para o livro *A bruxa Zelda e os oitenta docinhos*; 1998 – Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração, pela Câmara Brasileira do Livro, com o livro *O anjinho*.

³ Veja-se: http://www.fnlij.org.br/principal.asp?texto=PNBE&arquivo=/pnbe/texto/a_bruixinha_atrapalhada.htm.

estranhamento provocado anteriormente. Tudo isso é demonstrado por uma organização semântica bem trabalhada e pela eloquência das imagens.

A expressão facial das personagens é transparente nos desenhos de Eva Furnari e facilmente provoca o leitor a interpretar os sentimentos, as emoções e percepções externadas. Os traços fisionômicos dos personagens definem seu caráter e conservam sua identidade. Como as histórias estão construídas com tirinhas que formam uma narrativa, esse recurso facilita o acompanhamento e compreensão dos conteúdos.

A figura delicada e simpática da personagem bruxinha (de autoria de Eva Furnari) vem desfazer a imagem apavorante que a criança pode ter da bruxa. Esta personagem é dotada de sensibilidade e de senso de humor, deixando revelar sua humanidade e graça. As situações vividas pela personagem são muito peculiares à criança, a começar pelo personagem gato que acompanha sempre a bruxinha em suas aventuras. Esse universo tão explorado pela autora é sempre bem acolhido na leitura das crianças por tratar de elementos comuns à infância.

Sobre o livro *O amigo da bruxinha*, o sítio da Editora Moderna assim se expressa:

Eva Furnari, com suas personagens tão amadas pelas crianças e adultos, presenteia-nos com uma série de historietas, todas sem palavras. São quadrinhos que divertem o leitor, mostrando pela expressão das personagens toda uma gama de sentimentos e sensações e surpreendendo pelas saídas inesperadas – inesperadas até mesmo, às vezes, para os próprios protagonistas – pelas situações inusitadas que criam. A bruxinha às vezes erra ou se engana; o gato, seu amigo, também pode usar a varinha mágica; isso desmistifica um pouco o tradicional poder mágico infalível e ao mesmo tempo parece sugerir que o poder de inventar, de criar, está nas mãos de seres comuns; aliás, não é isso que gostaríamos de fazer entender aos nossos alunos? As crianças em fase de alfabetização gostarão de ler os textos e também de reproduzi-los em palavras, mesmo que ainda não escrevam sozinhas.⁴

Confirmando o que antecipa a editora, em *O tricô*, história contada em seis imagens, contendo cada qual uma cena, a bruxinha produz uma blusa maior do que o tamanho de seu gato. Diante do erro, em vez de diminuir o tamanho da blusa, ela aumenta o tamanho do gato com sua varinha mágica.

Para a editora, na seção Proposta de Atividades, sugere que o texto poderia explorar as seguintes reflexões com as crianças:

“O tricô”: O balão que aparece no primeiro quadrinho mostra que o gato espera ganhar a malha que a bruxinha está fazendo. Era para ele mesmo a malha? O que não deu certo? Como vocês acham que o gato se sentiu com a solução que a bruxinha deu para o problema?

⁴ Ver: <http://www.moderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-03099-7.pdf>.

Apresentada a autora, sua obra e o contexto de *O tricô*, em seguida, analisa-se a história com base no aparato da teoria da relevância, começando pela primeira imagem.



No primeiro quadrinho tem-se uma bruxinha sentada em uma poltrona, possivelmente tricotando uma blusa. Seu amigo gato está deitado em uma almofada, olhando para a bruxinha. O gato está pensando, imaginando vestido com a blusa já pronta.

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

- S₁ – A cena ocorre em uma sala.
- S₂ – A bruxinha e o gato são os personagens da história.
- S₃ – A bruxinha está tricotando uma blusa para o gato.
- S₄ – O gato espera sua blusa ansioso.
- S₅ – O gato imagina-se vestido com a blusa.

Segunda imagem:



Nessa imagem, observa-se que a bruxinha já terminou a blusa. Ajoelhada, ela ajuda o gato a vestir a blusa, podendo ser geradas as seguintes suposições:

- S₆ – A blusa ficou pronta;
- S₇ – A bruxinha está experimentando a blusa no gato
- S₈ – Se S₇, então S₉.
- S₉ – A bruxinha vai vestir a blusa no gato

Terceira imagem:



Nessa imagem, percebe-se que a bruxinha ainda permanece ajoelhada, com uma das mãos no rosto e a outra na cintura. Com um olhar de preocupação, ela olha atentamente para a blusa no corpo do gato. Seu amigo gato ficou com o rosto rosado de surpresa, pois a blusa ficou grande.

Vejam-se as prováveis suposições:

- S₁₀ – A blusa ficou grande no gato;
- S₁₁ – O gato não está contente com a blusa;
- S₁₂ – A bruxinha está pensativa;
- S₁₃ – Se S₁₂, então S₁₄;
- S₁₄ – A bruxinha vai tomar uma providência.

Quarta imagem:



Nessa imagem, o gato cruza os braços e com seus olhos posicionados para cima, aparentando estar chateado com a situação. A bruxinha, por sua vez, parece ter uma ideia.

Vejam-se as prováveis suposições:

- S₁₅ – O gato cruzou as mãos;
- S₁₆ – O gato olhou para cima;
- S₁₇ – Se S₁₅ e S₁₆, então S₁₈;
- S₁₈ – O gato está chateado com a situação;
- S₁₉ – A bruxinha olha para o outro lado;
- S₂₀ – A bruxinha está pensativa;

S_{21} – Se S_{19} e S_{20} , então S_{22} ;
 S_{22} – A bruxinha teve uma idéia;

Quinta imagem:



Nessa imagem, de pé, a bruxinha pega sua varinha mágica do cesta de aviamentos de tricô e faz uma magia. O gato desaparece entre uma nuvem de fumaça.

Vejam-se as prováveis suposições derivadas dessa imagem:

S_{23} – A bruxinha faz uma magia;
 S_{24} – O gato desaparece;

Sexta imagem:



O gato reaparece. A bruxinha sentada na poltrona e com a mão na boca ri do seu amigo gato, pois sua magia não diminuiu a blusa, mas fez o gato crescer. O gato aparenta estar confuso com a situação.

Vejam-se as prováveis suposições derivadas dessa imagem.

S_{25} – O gato cresceu;
 S_{26} – A blusa serviu no gato;
 S_{27} – A bruxinha ri do gato.

Conhecidas as figuras e as possíveis suposições delas derivadas, é possível passar para a análise das interpretações das crianças na seção que se segue.

3.3 ANÁLISE DAS INTERPRETAÇÕES.

Esta seção foi dividida em nove subseções. Na primeira subseção, apresenta-se, mais detidamente, a análise da primeira narrativa. Nas oito subseções que se seguem, apresentam-se as análises das demais narrativas.

3.3.1 Primeira narrativa.

Nesta subseção, analisa-se a interpretação da primeira narrativa. No que se refere à disposição dos dados, apresenta-se a imagem, tal como ordenada pela criança, seguida de sua narrativa. O texto é disposto de três formas: (a) a forma linguística, tal como emitida pela criança; (b) a forma lógica subjacente à forma linguística; (c) a explicatura da forma lógica. Em todas as análises, caso seja pertinente, apresentam-se implicaturas. No final da narrativa, apresentam-se considerações sobre o desempenho da criança. A ordem das cartelas, obviamente, corresponde à ordem estabelecida pela criança.

Veja-se a primeira imagem:



Relativamente a essa imagem, há a seguinte narrativa:

- (1a) Era um gatinho que querendo ficou, ficou... gandi.
 (1b) (era, x ((querer, x, y) ficar, y, z))
 (1c) Era [uma vez] um gatinho que [um gatinho] querendo \emptyset [a roupa que a bruxa estava fazendo] \emptyset [o gatinho?] ficou, ficou gandi [grande].
 (1d) Era [uma vez] um gatinho que [um gatinho] querendo \emptyset [a roupa que a bruxa estava fazendo] \emptyset [a roupa que a bruxa estava fazendo] ficou, ficou gandi [grande].

Na primeira sentença, a criança inicia com a expressão ‘Era um gatinho’. Supõe-se que tenham sido ativados inferencialmente suposições da memória enciclopédica sobre a narração de histórias. Veja-se:

- S₁ – As figuras apresentam história;
 S₂ – Foi solicitado que contasse uma história;
 S₃ – Se S₁ e S₂, então S₄;
 S₄ – A história começa com “Era uma vez”.

O restante da sentença deriva dos insumos visuais do próximo quadrinho. “que querendo ficou, ficou... gandi”. Nesse *input*, percebe-se que não fica explícito o que ficou grande, se foi o gatinho ou a blusa. Para entender a forma de processamento é necessário analisar o segundo quadrinho, que estava sendo visualizado pela criança no momento mesmo da narração. O que fica implícito no enunciado fica explícito através do insumo visual.



Segue-se a narrativa:

- (2a) Colocou e ficou gandi e não apareceu a mão.
 (2b) (colocar, x, y \wedge ficar, x, y \wedge \neg aparecer, x)
 (2c) \emptyset [o gatinho/a bruxa?] colocou \emptyset [a roupa que a bruxa estava fazendo] e \emptyset [a roupa que a bruxa estava fazendo] ficou gandi e não apareceu a mão [do gatinho].

Na segunda sentença, “Colocou e ficou gandi e não apareceu a mão”, através da expressão ‘colocou’, não fica explícito quem colocou a blusa: o gato ou a bruxa. Novamente, para entender a forma de processamento é necessário visualizar a imagem seguinte. É interessante perceber que a criança fez a inferência de que a bruxa vestiu a blusa por meio do estímulo ostensivo das pistas da próxima imagem.

Veja-se:

- S_1 – A bruxa colocou a blusa;
 S_2 – S_1 então S_3 ;
 S_3 – A blusa ficou grande;
 S_4 – Se S_3 , então S_5 ;
 S_5 – E não apareceu a mão do gato.



Respectiva narrativa:

- (3a) Colocou e ele... Não colocou.
 (3b) (colocar, x , $y \wedge \neg$ colocar, x , y)
 (3c) \emptyset [a bruxa] colocou \emptyset [a roupa que a bruxa estava fazendo] e ele... [o gatinho] não colocou \emptyset [a roupa que a bruxa estava fazendo].

Na terceira sentença, “Colocou e ele... Não colocou”, ao mencionar ‘ele’ o gato, a criança atribui referente ao pronome.

Ao mencionar ‘Não colocou’, há um preenchimento do material elíptico pela acessibilidade do insumo verbal e das suposições que se atribuem às ações.

Veja-se:

- S_1 – A bruxa colocou a roupa no gato;
 S_2 – Se S_1 então S_3 ;
 S_3 – E o gato não colocou a roupa.



Dessa imagem, obtém-se a seguinte narrativa:

- (4a) Serviu e ficou gandi.
 (4b) (servir, x, y lugar \wedge ficar, x, y)
 (4c) \emptyset [a blusa] serviu \emptyset [no gatinho] e [= porque] \emptyset [o gatinho] ficou gandi.

Na quarta sentença “Serviu e ficou gandi”, é necessário preencher o material elíptico, devido à acessibilidade da estrutura verbal dos itens lexicais ‘e ficou gandi’, para entender a quem a criança está se referindo. É interessante perceber a inferência da criança pelas pistas do insumo visual da figura. Fica então explícito através do estímulo ostensivo, que a blusa serviu, porque o gato ficou grande.

Veja-se:

- S₁ – O gato ficou grande;
 S₂ – A blusa serviu no gato;
 S₃ – Se S₁ e S₂, então S₄.
 S₄ – A blusa serviu no gato porque o gato ficou grande.



Dessa imagem, depreende-se a seguinte narrativa:

- (5a) Pegou a pazinha e tliim,deixou ele ficar gandi e não ficou gandi
 (5b) (pegar, x, y) \wedge (fazer, x, y) \wedge (deixar ficar, x, y) \wedge \neg (ficar, x, y)
 (5c) \emptyset [a bruxa] pegou a pazinha e [então] \emptyset [a bruxa] \emptyset [fez] tliim e [então] \emptyset [a bruxa] deixou ele [o gatinho] gandi e [então] \emptyset [o gatinho] não ficou gandi.

Na quinta sentença: “Pegou a pazinha e tliim, e deixou ele ficar gandi e não ficou gandi”, para compreender a interpretação que a criança realiza, precisa-se: preencher o material elípticos ‘pegou a pazinha \emptyset [a bruxa]’; atribuir o referente a entrada lexical ‘e tliim [som da pazinha]’; preencher o material elíptico “e deixou ele ficar gandi \emptyset [o gato ficou grande]”.

Dando continuidade à sentença, percebe-se que a criança faz inferência por meio de pistas da próxima imagem, ‘e não ficou gandi’. Pode-se supor que a criança, por meio dos

seus conhecimentos enciclopédicos, vê na imagem da bruxinha e da pazinha na sua narrativa, como parte do imaginário infantil, onde tudo e todos podem acabar bem.

Veja-se:

- S₁ – A bruxinha pegou a pazinha e tliim;
- S₂ – Se S₁ então S₃;
- S₃ – A bruxa deixou o gato ficar grande;
- S₄ – se S₂ e S₃ então S₅;
- S₅ – O gato não ficou grande.



Segue-se a respectiva narrativa:

- (6a) E serviu.
- (6b) \wedge (servir, x, y lugar)
- (6c) E [então] \emptyset [a blusa] serviu \emptyset [no gatinho]

Na sexta sentença: “E serviu”, é conveniente preencher o material elíptico devido acessibilidade da estrutura verbal dos itens lexicais, para entender a que a criança estava se referindo. A criança percebe por meio do insumo visual do quadrinho que a blusa serviu. Se toda história termina bem, a solução foi concluir com “e serviu”.

Veja-se:

- S₁ – A bruxa transformou o gato em um gato maior;
- S₂ – A blusa serviu no gato;
- S₃ – O gato não ficou grande;
- S₄ – Se S₁, S₂ e S₃ então S₅;
- S₅ – A blusa serviu no gato.

Em síntese, o comportamento da criança, bem como seu desempenho narrativo, sugere que ela processa cada quadrinho por vez. Ela não ordena primeiramente, para depois narrar, mas atende as demandas de cada quadrinho, na medida em que eles se apresentam na primeira posição. Ela ora descreve a imagem que se apresenta na cartela ora enumera,

apresentando pequenos ensaios de encadeamentos e organização de contexto, o que Schiochet (2004) caracteriza como “nível intermediário II”.

Além disso, em momentos significativos, ela considera o próximo quadrinho durante a enunciação linguística referente ao quadrinho anterior, sugerindo que aspectos do próximo quadrinho estão em jogo no processamento e mesmo são cruciais para a explicatura do enunciado em questão. Em outras palavras, não ocorre uma supervisão da história inteira antes de dispor a ordem das cartelas e narrar, mas uma narrativa que atende as demandas emergentes imagem a imagem.

Ao incorporar fragmentos de histórias conhecidas do tipo “era um gatinho” na narrativa, a criança preenche arcaçouço narrativo (colagem) com o que Perroni (1983) chama de técnica narrativa primitiva, o que caracteriza o segundo estágio do desenvolvimento narrativo proposto pela autora.

3.3.2 Segunda narrativa

Para cada uma das demais narrativas, disponho as transcrições em uma tabela composta de duas colunas. Na coluna à esquerda, apresento as imagens que estão em jogo na narrativa. Na coluna à direita, apresento os enunciados em três formas (forma linguística, forma lógica e explicatura). No final de cada narrativa, apresento considerações sobre o desempenho da criança nos níveis representacionais (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), níveis de percepção e leitura (CAMARGO, 1995) e estágios do desenvolvimento narrativo (PERRONI, 1983).



Uma vez... Passou uma busa. Botou o velho o dato

(ser, x ((passar, x) ∧ (botar, x, y, z)))

∅ [Era] uma vez Passou [apareceu] uma blusa ∅ [e] botou o velho ∅ [a blusa] [n]o gato.



Uma vez, passou um dato com uma busa, um e pai outro.

(ser, x (passar, x) ∧ (botar, x, y, z))

∅ [Era] uma vez, passou [apareceu] um gato com uma blusa, um ∅ [e] ∅ [o velho] ∅ [botou/costurou] ∅ [uma blusa] para o outro [gato].



Uma vez um dato, po oto, oto, oto e depois passou uma busa e ficou dandão

(ser, x (cresceu para o alto, x) ∧ ((passar, x) ∧ (ficar grande, x)))

∅ [Era] uma vez um gato ∅ [cresceu] ∅ [para o] alto, ∅ [para o] alto, ∅ [para o] alto e depois passou [apareceu] uma blusa e ∅ [o gato] ficou grandão.



Uma vez, passou uma, uma blusa e ficou neném.

(ser, x (pasar, x) \wedge (ficar neném, x))

\emptyset [Era] uma vez passou [apareceu] uma, uma blusa e \emptyset [o gato] ficou neném.



Uma vez, passou um dato e botou uma blusa.

(ser, x (passar, x) \wedge (botar, x, y, z))

\emptyset [Era] uma vez passou [apareceu] um gato e \emptyset [o velho] botou uma blusa \emptyset [no gato].



Uma vez, passou uma outra blusa.

(era, x, (pasar, x))

\emptyset [Era] uma vez passou [apareceu] uma outra blusa.

Essa narrativa contém as seguintes proposições:

1. Era uma vez [algo].
2. Uma blusa apareceu [na segunda cartela].
3. O velho botou a blusa no gato [na segunda cartela].
4. Era uma vez [algo].
5. Um gato com uma blusa apareceu [na segunda cartela].
6. O velho costurou uma blusa para o outro gato [na segunda cartela].
7. Era uma vez [algo].
8. Um gato cresceu para o alto [na terceira cartela].
9. Uma blusa apareceu depois [na terceira cartela].
10. O gato ficou grandão [na terceira cartela].
11. Era uma vez [algo].
12. Uma blusa apareceu [na quarta cartela].
13. O gato ficou neném [na quarta cartela].
14. Era uma vez [algo].
15. Um gato apareceu [na quinta cartela].
16. O velho botou uma blusa no gato [na quinta cartela].
17. Era uma vez [algo].
18. Outra blusa apareceu [na sexta cartela].

É interessante destacar que essa criança tem tido acompanhamento fonoaudiológico. Embora algumas dificuldades na dicção e na pronúncia de algumas palavras, ela narrou os fatos da história. A criança não ordena primeiramente as cartelas para depois narrar a história, mas realiza esta ação concomitante com a narração dos fatos. Em alguns momentos ela narra os fatos da cartela que está em sua mão, acrescentando fatos da próxima cartela que está em cima da mesa, esta situação é visível na interpretação da primeira cartela.

A criança inicia a interpretação com o enunciado “Uma vez, passou uma blusa botou o velho o dato”. Trata-se de uma variação da expressão ‘Era uma vez’, típica de inícios de histórias. A seguir, a criança apresenta os personagens. A bruxinha é interpretada por um velho que coloca a roupa no gato. O aparecimento da blusa e a ordem dos fatos em sua narrativa sugerem que a criança descreve as cenas sem haver encadeamentos das diferentes

imagens sequenciadas que compõem a história. Isso indica que ela está na fase de descrição de situação de cenas, conforme Camargo (1995). A consecução das ações que aparecem na interpretação da primeira cartela só se concretiza com os insumos visuais da segunda cartela. Conseqüentemente a compreensão dessa sentença se dá pela junção das ações de duas cartelas em uma.

Na interpretação da terceira cartela ‘uma vez, passou um dato, po oto, oto, oto...’, é necessário atribuir o referente da entrada lexical ‘oto’ como [para o alto]. Essa interpretação se deve a pistas não verbais, pois durante a verbalização, ela vai levantando sua mão direita até o máximo que consegue.

Ao tentar exercer seu papel de narrador, a criança apresenta algumas “técnicas de narrativas primitivas” explicitando expressões como: “depois”, “uma vez”, “passou”, o que sugere que ela está no “segundo estágio do desenvolvimento do discurso narrativo”, preenchendo “arcabouços narrativos” (colagem) ao incorporar fragmentos de histórias conhecidas na sua interpretação (PERRONI, 1983). Observa-se que em todos os enunciados a criança inicia com “Uma vez”, revelando um início de história para cada cartela. Ela descreve as ações dos personagens desde a primeira até a sexta cartela, não relata os fatos. Ao fazer isso, a criança inicia e conclui uma história por cartela e não por sequências das cartelas.

3.3.3 Terceira narrativa



Quando ele chega, ele era... Ele foi e não conseguiu e foi botando.

$((\text{chegar}, x) \wedge (x, y)) \wedge (\text{ir colocar}, x, y) \wedge ((\neg \text{conseguir colocar}, x, y) \wedge (\text{vestir } x, y)) \wedge (\text{ir botando}, x, y))$

Quando ele [o gato] chega, ele [o gato] era \emptyset [pequeno] \emptyset [e] ele [o gato] foi \emptyset [colocar] \emptyset [a blusa] \emptyset [no gato] e [mas] \emptyset [o gato] não conseguia [colocar] \emptyset [a blusa] \emptyset [no gato] e [mas] \emptyset [o gato] foi botando \emptyset [a blusa] \emptyset [no gato].



Quando sua blusa cresceu, ela foi.

$(\text{crescer}, x) \wedge (x, y)$

quando sua [do gato] blusa cresceu, ela [a blusa do gato] foi [ficou] \emptyset [grande].

[...]



Depois vem, foi botando a blusa, botou a roupa dele e foi.

$(\text{vir}, x) \wedge (\text{botar}, x, y) \wedge (\text{botar}, x, y) \wedge (\text{ir botando}, x, y)$

Depois vem [acontece] \emptyset [o que se segue] \emptyset [a bruxa?] foi botando a blusa \emptyset [no gato] \emptyset [e] \emptyset [a bruxa?] botou a roupa dele [do gato] e [então] \emptyset [a bruxa?] foi \emptyset [botando] \emptyset [a blusa] \emptyset [no gato]





Quando ela foi, ele tinha crescido.

(ir botar, x, y) (ter crescido, x)

Quando ela [a bruxa?] foi [botando] \emptyset [a blusa] \emptyset [no gato]... ele [o gato] tinha crescido.



Quando ele chegou e foi tudo bem.

(chegar, x) \wedge (ser, x)

quando ele [o gato] chegou e foi tudo [o acontecimento] bem.

A narrativa dessa criança contém as seguintes proposições:

1. O gato chega
2. O gato era pequeno.
3. O gato era pequeno quando o gato chega.
4. O gato foi colocar a blusa no gato.
5. O gato não conseguia colocar a blusa no gato.
6. O gato foi botando a blusa no gato.
7. A blusa do gato cresceu.
8. A blusa do gato ficou grande.
9. A blusa do gato ficou grande quando a blusa do gato cresceu.
10. O que se segue vem depois.
11. A bruxa [?] foi botando a blusa no gato.
12. A bruxa [?] botou a roupa do gato no gato.
13. A bruxa [?] foi botando a blusa do gato no gato.
14. A bruxa [?] foi botando a blusa do gato no gato.
15. O gato tinha crescido.
16. O gato tinha crescido quando a bruxa [?] foi botando a blusa do gato no gato.
17. O gato chegou.
18. Tudo foi bem.

Assim como a narrativa anterior, a criança narra a história atendendo a cartela da vez. A criança não explicita as personagens bruxa e gato. As personagens são marcadas pelos itens lexicais ‘ela’ [bruxa] e ‘ele’ [gato], que se repete em todos os enunciados. Na interpretação da quinta cartela, ela narra que “ele [gato] tinha crescido”, se observamos a imagem na cartela o gato diminuiu, não cresceu. Tal acontecimento é decorrente do desenvolvimento ainda incipiente de noções contrárias como aumentar e diminuir, alto e baixo e distinções do tipo, comuns nessa faixa etária. Embora tivesse narrado “crescido” ela supostamente estava se referindo à diminuição de tamanho.

A criança conclui sua narrativa “e foi tudo bem”, similar à expressão “e viveram felizes para sempre”, sugerindo que tenha ativado inferencialmente na memória enciclopédica narrações de histórias infantis.

Na tentativa de compreender e narrar os fatos, a criança ora enumera ora descreve a imagem que se apresenta na cartela. Esse comportamento, para Camargo (1995), é específico do nível de percepção e leitura que ele denomina de intermediário I.

As transições de um enunciado para o próximo são interrompidas e não são retomadas. Embora as expressões “quando”, “depois” tenham certa relação temporal entre si, no momento em que os fatos são narrados, elas não demonstram especificamente relação temporal. Esse desempenho narrativo é decorrente do segundo estágio do desenvolvimento narrativo denominado, em que predominam técnicas narrativas primitivas. Nesse estágio, a criança preenche o arcabouço narrativo, utilizando o mecanismo de “combinações livres” para ordenar linguisticamente espaços e lugares (PERRONI, 1983).

3.3.4 Quarta narrativa



Era uma vez uma bruxinha que estava com um gatinho.

(era, x (estar, x))

Era uma vez uma bruxinha que [a bruxinha] estava com um gatinho.



Também estava vestindo a roupa.

\wedge (estar vestindo, x, y)

\emptyset [a bruxinha] também estava vestindo a roupa \emptyset [no gatinho].



Ele estava de blusa verde e a bruxinha também com uma blusa azul.

(estar, x) \wedge (estar, x)

Ele [o gato] estava de blusa verde e a bruxinha também \emptyset [estava] com uma blusa azul.



Tinha aqui um gatinho, só que ele tinha é... o rosto vermelho.

(ter, x) \wedge (ter, x, y)

Tinha aqui [na cartela 4] um gatinho, só que ele [o gatinho] tinha o rosto vermelho \emptyset [na cartela 4].



Aqui só tinha uma bruxa que pegou uma estrelinha.

(ter, x (pegar, x, y))

Aqui [na cartela 5] só tinha um bruxa que [a bruxa] pegou um estrelinha \emptyset [na cartela 5].



Aqui tinha um gatinho, que estava sem roupa e tinha outro, e ela conhecia muito o gatinho.

(ter, x (estar, x)) \wedge (ter x) \wedge (conhecer, x, y)

Aqui [na cartela 6] tinha um gatinho que [o gatinho da cartela 6] estava sem roupa e tinha outro [a bruxa? Na cartela 6] e ela [a bruxa da cartela 6] conhecia muito o gatinho.

Depreendem-se dessa narrativa as seguintes proposições:

1. Era uma vez uma bruxinha.
2. A bruxinha estava com um gatinho.

3. A bruxinha também estava vestindo a roupa no gatinho.
4. O gato estava de blusa verde.
5. A bruxinha também estava com uma blusa azul.
6. Tinha na cartela 4 um gatinho.
7. O gatinho tinha o rosto vermelho na cartela 4.
8. Tinha um bruxa na cartela 5.
9. A bruxa pegou um estrelinha na cartela 5.
10. Tinha um gatinho cartela 6.
11. O gatinho estava sem roupa na cartela 6.
12. Tinha outra bruxa na cartela 6.
13. A bruxa da cartela 6 conhecia muito o gatinho

Embora o texto se inicie com ‘era uma vez’, a criança limita a tratar descritivamente cada cartela, que é processada na ordem em que foi embaralhada. A criança praticamente trata cada cartela independentemente, atribuindo personagens diferentes para cada cena. Em outras palavras, não há uma tentativa de construir uma narração entre as cartelas, apresentando características dos níveis de percepção e leitura categorizados pela enumeração de elementos isolados (CAMARGO, 1995). A criança narra as cenas mencionando-as isoladamente sem se preocupar com o contexto envolvido. O uso de ‘aqui’ reforça a indexação dos personagens à cartela que está sob demanda.

Por outro lado, pode-se atribuir ao uso de ‘aqui’ a emergência de certa relação temporal que caracteriza o segundo estágio do desenvolvimento narrativo, o das técnicas narrativas primitivas (PERRONI, 1983). A narração revela ainda técnica de colagem na incorporação de fragmentos de histórias conhecidas como “Era uma vez”.

Para essa criança, as cores chamam mais sua atenção para a questão em tese mais relevante do tamanho da blusa. Uma vez a cor considerada relevante, essa interpretação persiste e, como antecipa a teoria da relevância, interpretações alternativas são desconsideradas

3.3.5 Quinta narrativa



A bruxa custurou a blusa e não serviu.

$(\text{costurar}, x, y) \wedge \neg (\text{servir}, x)$

A bruxa custurou a blusa [do gato] e [mas] \emptyset [a blusa do gato] não serviu \emptyset [no gato].



A bruxa custurou a blusa e não serviu.

$(\text{costurar}, x, y) \wedge \neg (\text{servir}, x)$

A bruxa custurou a blusa [do gato] e [mas] \emptyset [a blusa do gato] não serviu \emptyset [no gato].



Costurou a blusa, ela custurou e não serviu.

$(\text{costurar}, x, y) (\text{costurar}, x, y) \wedge \neg (\text{servir}, x, y)$

\emptyset [a bruxa] costurou a blusa [do gato] e ela [a bruxa] costurou \emptyset [a blusa do gato] e [mas] \emptyset [a blusa do gato] não serviu \emptyset [no gato].



Uma blusa custurou e a blusa não serviu.

$(\text{costurar}, x, y) \wedge \neg (\text{servir}, x, y)$

\emptyset [a bruxa custurou] uma blusa [para o gato] e [mas] a blusa [do gato] não serviu \emptyset [no gato].



Custurou e não serviu.

$(\text{costurar}, x, y) \wedge \neg (\text{servir}, x, y)$

\emptyset [a bruxa] costurou \emptyset [a blusa do gato] e [mas] \emptyset [a blusa do gato] não serviu \emptyset [no gato].



E custurou e serviu.

$\wedge (\text{costurar}, x, y) \wedge (\text{servir}, x, y)$

E [então] \emptyset [a bruxa] custurou \emptyset [a blusa do gato] e [então] \emptyset [a blusa do gato] serviu \emptyset [no gato].

Quatro proposições resumem a narrativa:

1. A bruxa custurou a blusa do gato.
2. A blusa do gato não serviu no gato.
3. A bruxa custurou [ajustou] a blusa do gato.
4. A blusa do gato serviu no gato.

Outra vez se percebe o tratamento de processar por meio de recursos descritivos cada uma das cartelas. Na primeira cartela e corretamente, a criança conclui que a blusa custurada pela bruxa não serviu no gato. O interessante é que ela mantém essa interpretação (a primeira interpretação consistente é a consistente) diante das quatro cartelas seguintes: na segunda, o gato aumenta (supostamente demais); na terceira e quarta diminui (demais); na quinta ela volta a custurar.

Por acaso, a cartela onde a bruxa aciona sua mágica é a última. Aqui, a solução da criança é brilhante. Cada uma das cartelas anteriores funciona como que antecipando um clímax: a intervenção mágica da bruxa até então não apresentada na ordem das cartelas. Não há necessidade de uma sétima cartela com um gato feliz com sua blusa ajustada. Essa solução é obtida por inferência. Veja-se:

- S_1 – A bruxa custurou a blusa do gato (do *input* linguístico);
- S_2 – A blusa do gato não serviu no gato (do *input* linguístico);
- S_3 – A bruxa custurou [ajustou] a blusa do gato (do *input* linguístico);
- S_4 – A bruxa fez uma mágica (do *input* visual);
- S_5 – Se S_4 então S_6 (por *modus ponens*);
- S_6 – A blusa do gato serviu no gato (do *input* linguístico).

Esse texto sugere que a criança se encontra na fase denominada como intermediário II por Schiochet (2004), uma vez que se constitui de pequenos ensaios de encadeamentos e organização de contexto. Embora as expressões tenham certa relação temporal e causal entre si, no momento do discurso em que os fatos são narrados, não há uma especificidade que demonstre relação temporal. Observa-se que o que indica os momentos que antecedem ou sucedem um fato de outro, são as ações que bruxa exerce sobre a blusa (costurou, serviu, não serviu) caracterizando o segundo estágio do desenvolvimento narrativo “técnicas de narrativas primitivas” a criança preenche arcabouços narrativos, incorporando fragmentos de histórias conhecidas adaptando na narrativa definidos aqui como “colagem”.

3.3.6 Sexta narrativa



Era uma vez uma bruxinha. Ela tabalhou ela nuvem.

(ser, x) \wedge (trabalhar, x, y)

Era uma vez uma bruxinha. \emptyset [então] Ela [a bruxinha] trabalhou ela nuvem [?].



A buxa estava olhando um gato.

(estar olhando, x, y)

A bruxa estava olhando um gato.



E a buxa tá olhando.

\wedge (estar olhando, x, y)

E a bruxa está olhando \emptyset [um gato].



Encanto a buxa estava olhando para o gato...

(estar olhando, x, y)

Enquanto a bruxa estava olhando para o gato.



Aí a buxa tirou e custurou.

(tirar, x, y, z) \wedge (costurar, x, yz)

Aí a bruxa tirou \emptyset [a blusa] \emptyset [do gato] e \emptyset [a bruxa] costurou \emptyset [a blusa do gato].



Aí a buxa custurou e olhou para o gato.

(costurar, x, y,z) \wedge (olhar, x, y)

Aí \emptyset [a bruxa] costurou \emptyset [a blusa do gato] e \emptyset [a bruxa] olhou para o gato.

A sexta narrativa contém as seguintes proposições:

1. Era uma vez uma bruxinha.
2. A bruxinha trabalhou a nuvem [?].

3. A bruxa estava olhando um gato.
4. A bruxa tirou a blusa do gato.
5. A bruxa costurou a blusa do gato.

Persiste aqui a estratégia de processar uma cartela por vez, conforme a ordem que elas se apresentem. Todavia, há de se considerar como a criança atende essas demandas. Os dados sugerem aqui algo mais sutil do que descrever as cartelas.

Embora ela não atenda a cartela com o título, ela se utiliza da sequência ‘Era uma vez’, revelando estar assimilado o início típico de histórias infantis. Na primeira cartela ela diz que “a bruxinha trabalhou ela nuvem”. Aparte do uso de ‘trabalhou’, percebe-se que a criança processa o caráter agentivo da bruxa sobre a nuvem, supostamente porque ela aciona seu conhecimento enciclopédico de que bruxas (e outros seres mágicos) operam magicamente com poções e varinhas mágicas. Ao tratar dos elementos que compõe a imagem de forma organizada e com encadeamentos das ideias, a criança apresenta características do “nível de percepção e leitura” categorizado como “fase da narrativa” por Camargo (1995).

Como a narrativa que ela cria sugere que o gato surge da mágica, ela supostamente não pode atribuir que a blusa de tamanho errado decorre da falta de habilidades de costura da bruxa, mas de um erro de sua mágica de criação. É por isso que as três cartelas seguintes são processadas como se a bruxa estivesse “olhando para o gato”, algo como investigando o que havia feito de errado. Para ela, o gato surgiu com a roupa.

Isso é muito coerente com o processamento da quinta cartela. Se a mágica fez surgir uma blusa muito grande para o tamanho do gato, é necessário tirar a blusa do gato e costurar a blusa do gato. Ou seja, diante da demanda da quinta cartela, a criança estabelece uma solução muito criativa e muito sensata. Veja-se:

- S₁ – A bruxa trabalhou a nuvem (do *input* linguístico);
- S₂ – A bruxa fez aparecer um gato da nuvem (do *input* visual);
- S₃ – O gato tinha uma blusa (do *input* visual);
- S₄ – A bruxa olhou para o gato (do *input* linguístico);
- S₅ – A blusa do gato é muito grande para o tamanho do gato (do *input* visual);
- S₆ – Se S₄ \wedge S₅ então S₈ (por *modus ponens* conjuntivo);
- S₇ – Se S₅ então S₈ (por *eliminação-e*);
- S₈ – A bruxa tem de consertar a blusa do gato (conclusão implicada);
- S₉ – Se S₈ então S₁₀ (por *modus ponens*);
- S₁₀ – A bruxa tem de tirar a blusa do gato (conclusão implicada: *output* linguístico);
- S₁₁ – Se S₈ então S₁₂ (por *modus ponens*);
- S₁₂ – A bruxa costurou a blusa do gato (conclusão implicada: *output* linguístico).

Essa solução, entretanto, é desafiada pela última cartela. Para se ajustar à hipótese da criança, o gato, com o mesmo tamanho, deveria estar feliz com uma blusa menor. Mas não

é isso que a criança percebe no *input* visual. Pelo contrário, o gato está maior. Isso supostamente explicaria a repetição de “a bruxa costurou a blusa do gato”. A criança, ao repetir a sentença, está procurando uma interpretação alternativa.

Segundo a teoria da relevância, diante de duas suposições contraditórias, a mais fraca é abandonada. Aqui, o sintoma de abandono é a repetição da sentença “a bruxa olhou para o gato”. Por hipótese, diante de nenhuma alternativa mais viável, a criança, ao repetir pela quarta vez a referida sentença, dá por encerrada a contradição. Com os recursos disponíveis, essa é a primeira interpretação guiada por sua noção de relevância. Ou ainda, o esforço cognitivo de tentar explicar essa contradição supera os ganhos cognitivos no momento. É preferível despachar a contradição desistindo da atividade, mesmo que nenhum ganho adicional seja avaliável.

A criança preenche os espaços e lugares narrativos ordenando partes dos eventos e ações. Ao fazer isso, ela consegue inventar um problema narrativo iniciando uma linha de história: combinando personagens e ações; e narrando tempo, lugar, causa e consequência. Isso já caracteriza, conforme Perroni (1983) o terceiro estágio do desenvolvimento narrativo, em que se revelam certas características de independência esperadas pelo adulto.

3.3.7 Sétima narrativa



Uma bruxa pensou.
(pensar, x, y)
Uma bruxa, \emptyset [que a bruxa] pensou \emptyset [em algo].



Não houve narrativa



Não houve narrativa



Tinha outra bruxa, e o gato para cima.
(ter, x1) \wedge (ter, x2)
Tinha outra bruxa e \emptyset [tinha] o gato \emptyset [com o braço] para cima.



E o gato...



E o gato sumiu.

\wedge (sumir, x)

E [então] o gato sumiu \emptyset [dentro da nuvem].

A narrativa dessa criança se resume a:

1. Uma bruxa pensou [em algo].
2. Tinha outra bruxa.
3. Tinha o gato [com o braço] para cima.
4. E o gato sumiu [dentro da nuvem].

Mais uma vez, a criança processa uma cartela por vez, tal e qual elas se apresentam em suas mãos. A narrativa desenvolvida se limita a descrever os elementos visuais das cartelas com os recursos cognitivos disponíveis. A criança apenas cita oralmente as imagens sem a preocupação do contexto envolvido, categorizando o nível de percepção e leitura (CAMARGO, 1995) a enumeração de elementos isolados.

Visto que na primeira cartela ela observa a bruxinha pensando, a única reação foi a de dizer que “Uma bruxa pensou”. Mas pensou em quê? Talvez seja essa dúvida que a impediu de narrar as duas cartelas seguintes.

Ao processar a quarta cartela, ela introduz outra bruxa e só então se reporta ao gato. Mas o que faz o gato? A narrativa fica em suspenso na quinta cartela, tal como um clímax que tem sua catarse na sexta cartela: “O gato sumiu”. Esse desfecho lhe é coerente, posto que é de seu conhecimento que bruxas fazem mágicas, entre as quais, aquelas que lhes permitem fazer coisas e seres sumirem. De acordo com Perroni (1983), a criança está no segundo estágio do desenvolvimento narrativo, as técnicas narrativas primitivas, utilizando o mecanismo colagem ao preencher arcabouços narrativos.

3.3.8 Oitava narrativa



Era uma vez, um gato e uma bruxa.

(ser uma vez, $x1 \wedge x2$)

Era uma vez um gato e uma bruxa.



E daí, a bruxa olhou para o gato. E daí o gato fez uma careta.

\wedge (olhar, x, y) \wedge (fazer, x, y, z)

E daí a bruxa olhou para o gato e daí o gato fez uma careta \emptyset [de insatisfação?] \emptyset [para a bruxa]



E daí o gato vestiu a blusa.

\wedge (vestir, x, y)

E daí o gato vestiu a blusa.



O gato botou e a bruxa tabalhou, tabalhou. E daí o gato ficou feliz.

(botar, x, y) \wedge (trabalhar, x) \wedge (trabalhar, x) \wedge (x, y)

O gato botou \emptyset [a blusa] e a bruxa trabalhou, \emptyset [e a bruxa] trabalhou e daí o gato ficou feliz.



E daí a bruxa tabalhou, tabalhou e não conseguiu.

\wedge (trabalhar) \wedge (trabalhar) \wedge \neg (conseguir, x, y)

E daí a bruxa trabalhou, \emptyset [e a bruxa] trabalhou e [mas] \emptyset [a bruxa] não conseguiu \emptyset [terminar a blusa?/fazer a blusa servir no gato?].



E daí a bruxa, e o gato ficou bem grande. E daí a blusa serviu bem direitinho.

\wedge (pensar, x, y/sorrir, x) \wedge (x, y) \wedge (servir, x)

E daí a bruxa \emptyset [sorriu?/pensou numa solução] e o gato ficou bem grande e daí a blusa serviu bem direitinho \emptyset [no gato].

A narrativa possui a seguinte sequência:

1. Era uma vez um gato e uma bruxa.
2. A bruxa olhou para o gato.
3. O gato fez uma careta para a bruxa.
4. O gato vestiu a blusa.
5. O gato botou a blusa.
6. A bruxa trabalhou.
7. O gato ficou feliz.
8. A bruxa não conseguiu terminar a blusa/fazer a blusa servir no gato.
9. A bruxa sorriu/pensou numa solução.
10. O gato ficou bem grande.
11. A blusa serviu bem direitinho no gato.

A criança inicia sua narrativa com a sequência ‘era uma vez’, supostamente replicando inícios típicos de histórias. Ela inicia a narrativa manipulando a cartela de título, mas não se trata de uma escolha consciente. Acidentalmente, a cartela de título é a primeira a ser processada. Embora ela atenda as demandas de cada cartela a sua vez, o enredo resultante é em termos parecido com aquele proposto pela autora Eva Furnari. Quanto ao “nível de percepção e imagem”, observa-se que ela retrata os elementos que compõe a imagem de forma organizada e com encadeamentos das ideias, de maneira que acaba desvelando um contexto na narrativa que categoriza a fase da narrativa (CAMARGO, 1995).

Embora a criança utilize expressões como “e daí”, indicando quando um fato antecede ou sucede a outro, o que para Perroni (1983) caracteriza o segundo estágio, ela apresenta características do terceiro estágio do desenvolvimento narrativo, o da independência do adulto, sugerindo certa autonomia na elaboração dos acontecimentos narrativos dos fatos e ao mesmo tempo a incorporação na narrativa de sua experiência de vida. O verbo ‘trabalhar’ foi utilizado quatro vezes. A mãe dessa criança é costureira e, possivelmente, ocorre aqui uma transferência de conhecimentos da vivência da criança para a narrativa. Essa transferência comprova a ideia de que o processamento de novas informações é feito no contexto de informações antigas. Esta criança foi a única entre as nove para quem a blusa serviu no gato, porque ele cresceu. É possível inferir que por ver muitas vezes sua mãe lidar com provas de costura, ajustes de tamanho das roupas, isso a habilitou a alcançar a inferência proposta pela autora de que, em vez de diminuir o tamanho da blusa a bruxa opta por aumentar o tamanho do gato.

3.3.9 Nona narrativa



Uma bruxinha que estava cuturando um vestido dela para o gato.

(estar, x (estar costurando, x, y, z)

∅ [era uma vez] uma bruxinha que [a bruxinha] estava cuturando [costurando] um vestido dela [da bruxinha] para o gato.



Uma vez, uma bruxinha, pegou e misturou tudo.

(pegar, x, y) ∧ (misturar, x, y)

uma vez uma bruxinha pegou ∅ [sua varinha mágica] e ∅ [bruxinha] misturou tudo [o gato, fumaça, blusa, estrelinhas, etc].



E a bruxinha, terminou a blusa do gato.

∧ (terminar, x, y)

E [então] a bruxinha, terminou a blusa do gato.



E o gato ficou grandão e a bruxinha riu.

∧ (x, y) ∧ (rir, x, y)

E [então] o gato ficou grandão e [então] a bruxinha riu ∅ [do gato].



E o gato botou nele e a bruxinha também.

∧ (botar, x, y) ∧ (botar, x, y)

E [então] o gato botou ∅ [a blusa] nele ∅ [no gato] e a bruxinha ∅ [botou a blusa no gato] também.



E o gato olhou para cima e a bruxinha para o lado.

\wedge (olhar, x) \wedge (olhar, x)

E [então] o gato olhou para cima \emptyset [de raiva?] e a bruxinha \emptyset [olhou] para o lado \emptyset [pensativa?].

A ordem dessa narrativa é a que segue:

1. A bruxinha costura uma blusa para o gato.
2. A bruxinha misturou tudo
3. A bruxinha terminou a blusa do gato
4. O gato ficou grandão.
5. A bruxinha riu
6. O gato botou a blusa no gato.
7. A bruxinha botou a blusa no gato
8. O gato olhou para cima.
9. A bruxinha olhou para o lado

Nessa narrativa, percebe-se o mesmo comportamento de se processar quadro a quadro a história, sem ordenações prévias, sugerindo ausência da noção de enredo entre as cartelas. A narrativa consiste numa descrição das cenas. Não há, a menos que acidentalmente, uma sequência narrativa entre as cartelas, embora possa ser observada dentro da quarta cartela. Na quarta cartela, a bruxinha ri (consequência), porque o gato havia ficado grande (causa). Essa correlação de causa e consequência não ocorre no quinto e no sexto quadro, que são descrições do que acontece na cena.

Em outras palavras, a criança verbaliza as cenas sob forma de descrição, sem se preocupar com o encadeamento das diferentes imagens sequenciadas que compõem a história, indicando classificá-la na fase de descrição de situações de cenas, conforme Camargo (1995). Por outro lado, o uso de colagem, incorporando fragmentos de histórias conhecidas indica classificá-la no segundo estágio do desenvolvimento narrativo de Perroni (1983).

3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar as narrativas em conjunto, percebem-se algumas correlações entre os intérpretes. Todas as crianças processam cada figura por vez, ou seja, elas não distribuem as

cartelas para depois narrar a história, comportamento esperado em adultos e já encontrados em crianças da terceira série do ensino fundamental (RAUEN, informação verbal).

Os resultados corroboram Piaget (1999 e 2002), para quem crianças de dois a quatro anos, não usariam o critério de classificação e seriação para essa atividade, agrupando ao acaso ou de modo incompleto as cartelas. Segundo Piaget, elas ainda não têm a concepção real dos princípios abstratos para classificar e seriar. Princípio esse que se concretizará próximo aos cinco anos.

É possível que o procedimento utilizado pelas crianças foi decorrente de dois fatores. Inicialmente, não foi solicitado que primeiro as crianças deveriam sequenciar as cartelas para depois narrar. Essa providência poderia revelar outros comportamentos narrativos latentes nas crianças.

Ausente essa instrução, os resultados podem ser explicados pelo fato de que, no contexto escolar e, mais especificamente, na sala de aula, as crianças estão frequentemente envolvidas nas múltiplas atividades de leitura do livro infantil. Na sua maioria, os livros tendem a apresentar uma figura/cena por página. Nesse caso, a cada virada de página, a criança processa *inputs* novos comparando-os com informações velhas, que deixam de estar mais manifestas com o virar das páginas. O máximo que se pode verificar, quando o livro está aberto, é a visão simultânea de uma figura na página par (verso da folha) à esquerda de outra figura na página ímpar (anverso da folha). Assim, processar cada imagem por vez e olhar a próxima imagem enquanto ainda se processa a anterior são procedimentos que se replicaram no estudo. Além disso, na contação de histórias, narrar verbalmente a história para então mostrar a gravura são hábitos comuns entre os contadores, instalando uma correlação entre os dois tipos de registro.

No estudo, essa correlação se replicou. As crianças confirmaram que já tinham experiências prévias, pois a forma supostamente usada (manuseio de livros) refletiu padrões sociais relacionados ao contexto escolar pertinente ao processo ensino-aprendizagem nas situações de leitura e de possibilidades do uso da linguagem verbal e não-verbal.

Mais ainda, na contação, a ordem, e a narração por consequência, parece surgir magicamente do livro. Não seria diferente a ordem surgir magicamente da sequência das cartelas. Pode-se pensar que a forma como o estudo foi formatado, apesar de revelar consistentemente que as crianças não ordenam previamente as figuras, induziu-as a esse comportamento. Vale destacar que isso não implica dizer que as interpretações das crianças foram inferiores, equivocadas ou erradas, mas, simplesmente diferentes, compatível ao estágio de desenvolvimento narrativo em que elas se encontram.

Se isso é verdade, por um lado, experiências de trabalhar com cartelas não eram desconhecidas desse grupo de crianças. Uma das atividades consiste em entregar um conjunto de cartelas com imagens e solicitar que elas ordenem e contem histórias. Pode-se, por exemplo, tirar de uma caixa um conjunto de figuras para que as crianças esparramem essas figuras e narrem uma história. Essa atividade, contudo, é coletiva, e a instrução do que fazer é explícita. Como a atividade é coletiva, crianças em estágios mais avançados sobressaem-se. No estudo, como já se mencionou, a instrução não foi dada, e a criança estava sozinha.

As crianças construíram seu contexto no curso do processo comunicacional, utilizando nas interpretações de seus enunciados informações mentalmente processadas, ampliando sua capacidade comunicativa por meio de um comportamento ostensivo. Nesse sentido, a teoria da relevância antecipa afirmando que o contexto vai sendo construído no decorrer do processo e não é pré-condição para a compreensão. Na perspectiva de Sperber e Wilson as pessoas não chegam ao processamento de informações novas de “mente vazias, mas têm uma espécie de armazém de memória de curto prazo”.

Cinco crianças (1, 3, 8 e 9) iniciaram a interpretação com a cartela contendo o título da história. Não se trata de uma escolha consciente. Acidentalmente, é a primeira cartela selecionada e, conseqüentemente, a primeira a ser interpretada.

Sete crianças (1, 2, 3, 4, 5, 7 e 9) iniciaram a narrativa com sequências lexicais do tipo: “era um gatinho”, “uma vez”, “era uma vez uma bruxinha”, “era uma vez um gato”, sugerindo pequeno ensaio de expressões típicas de inícios de histórias, que inferencialmente ativaram suposições da memória enciclopédica sobre narração de histórias ou, no dizer de Perroni (1983), fazem uso de colagens.

Das nove narrativas, apenas duas crianças (3 e 5), iniciaram a interpretação através do insumo visual da cartela, com ausência de expressões típicas de início das histórias do tipo “era uma vez”. Ausência esta identificada na terceira narrativa “Quando ele chega, ele era... Ele foi e não conseguiu e foi botando” e na quinta narrativa “a bruxa costurou a blusa e não serviu”, sugerindo que a interpretação se processou por meio de recursos descritivos das cenas contidas nas cartelas.

Em todas as narrativas, as nove crianças interpretaram que a blusa não serviu no gato. Dando continuidade à narrativa, elas percebem através dos insumos visuais das demais cartelas que blusa serviu no gato. Oito crianças não explicam o porquê de a blusa ter servido (crescimento do gato ou diminuição da blusa). Apenas uma criança (8) interpreta que a blusa serviu, porque o gato cresceu. Esse fato aparece na oitava narrativa, explicitado no enunciado “E o gato ficou bem grande. I daí a blusa serviu bem direitinho”. Supostamente a criança

transfere para sua narrativa situações de seu contexto familiar, pois sua mãe é costureira e, por ver sua mãe provando e ajustando as roupas das clientes, ela possivelmente traz para sua narrativa essa situação.

Ao concluir a história, algumas crianças as interrompem bruscamente finalizando-as, outras finalizam com adaptações de outras histórias já ouvidas, comportamento que sugerem que elas estão no segundo estágio do desenvolvimento narrativo, o da colagem, (PERRONI, 1983).

Ao analisar as nove crianças como narradoras, conforme Perroni (1983), que classifica em três estágios do desenvolvimento do discurso narrativo, verificou-se que nenhuma está no primeiro estágio do desenvolvimento narrativo o das proto-narrativas, a fase do discurso do aqui e agora. Nessa fase, segundo Perroni, “as crianças de três e quatro anos ainda não conseguem elaborar textos que possam ser adequadamente classificados como narrativas”.

Sete crianças (1, 2, 3, 4, 5, 7 e 9) estão no segundo estágio do desenvolvimento narrativo, o das técnicas narrativas primitivas, em que se apresenta a indicação temporal “depois, ontem, amanhã e de noite”. Embora as expressões tenham certa relação temporal e causal entre si, no momento em que os fatos são narrados, não há uma especificidade que demonstre relação temporal, o que indica se um fato antecede ou sucede de outro são as palavras do tipo “daí e depois”.

Para Perroni (1983), a criança que está no segundo estágio do desenvolvimento narrativo, preenche arcabouços narrativos com certos mecanismos como colagem, combinação livre e apoio no presente. Das oito crianças, seis (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9) utilizaram o mecanismo colagem, ou seja, incorporaram fragmentos de histórias conhecidas ajustando sintaticamente e semanticamente a história tradicional em sua narrativa. Uma utilizou o mecanismo combinação livre (3), havendo ordenação de eventos ou partes dele como preenchimento de espaços ou lugares narrativos. Uma (8) utilizou o mecanismo apoio no presente, desencadeando eventos passados e incorporando-os em experiências pessoais vividas.

Os dados da narrativa (6) sugerem que a criança está no terceiro estágio do desenvolvimento narrativo, a independência do adulto, é a fase do discurso que apresenta autonomia na elaboração. A palavra “quando, enquanto” aparecem na narrativa indicando a ideia de tempo e ao interlocutor o momento em que acontecem os fatos.

Esses resultados podem ser cotejados com a tradição vygotskyana. Os estudos de Perroni (1983) foram realizados com a presença de um adulto que se constitui como

contraponto para a criança. Nesse caso, ele instiga a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança, dialogando com ela e conduzindo o desenvolvimento das narrações. Nesta pesquisa, nenhuma orientação é dada pela pesquisadora, fazendo com que a criança demonstre seu nível de desenvolvimento real (NDR). Posta essa ressalva, o que se tem aqui é um instantâneo do desenvolvimento real da criança.

Por fim, analisando as narrativas através dos diferentes níveis de percepção e de leitura (CAMARGO, 1995). Duas (4 e 7), apresentaram características da fase de enumeração de elementos isolados, ou seja, apenas citaram oralmente os elementos das imagens, mencionando-as isoladamente, sem se preocupar com o contexto envolvido. Duas (2 e 9), demonstraram as categorias da fase da descrição de situações e cenas, elas observaram e verbalizaram as cenas das imagens sem se preocupar com os encadeamentos das diferentes imagens sequenciadas que compuseram a história. Duas (6 e 8), evidenciaram encadeamentos da fase da narração, pois trataram dos elementos das imagens das cartelas que conseqüentemente fizeram parte de sua história, de forma organizada, com encadeamentos das ideias, desvelando um contexto. Duas (1 e 5), estabeleceram nas narrativas aspectos relacionados com a fase de situações intermediário II (SCHIOCHET, 2004), onde elas ora descreveram ora narraram as imagens com pequenos ensaios de encadeamentos e organização de contexto. Apenas uma criança (3), apresentou categorias da fase de situações intermediário I (SCHIOCHET, 2004), onde ela apenas enumerou e descreveu as imagens das cartelas.

Em síntese, as estratégias utilizadas pelas crianças sugerem que não basta o educador narrar para adquirir noções de enredo. Observou-se que através dos estímulos ostensivos não-verbais, cada criança buscou a melhor hipótese que explicasse as cenas das cartelas, comunicada oralmente nas narrativas criando suas expectativas de relevância.

Quanto à sequência das cartelas, a análise revelou que tal procedimento não é determinante para conduzir as narrativas, pois todas as crianças estabeleceram relações de sentido com as cartelas ao narrar. Nenhuma delas primeiro sequenciou para depois narrar.

As análises aqui apresentadas, consistentemente com o que se percebe na literatura, sugerem que as crianças de três a quatro estão em diferentes estágios de desenvolvimento da narrativa, revelando que o educador deve estar preparado para lidar simultaneamente com esses múltiplos estágios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral, com base na teoria da relevância, analisar os processos ostensivo-inferenciais em relatos orais de crianças de três a quatro anos de idade produzidos a partir da ordenação de gravuras de um livro de imagem.

Para dar conta desse objetivo, foi solicitado as crianças da turma do jardim I do Centro de Educação Infantil Cantinho Feliz do município de Imbituba (SC) que, individualmente, ordenassem as cartelas com as imagens da história *O tricô*, de Eva Furnari e, a partir dessa ordenação, narrassem a história.

A história foi selecionada do livro de imagens: *O amigo da bruxinha*, de Eva Furnari. O livro contém doze histórias integralmente constituídas por ilustrações elaboradas pela própria autora. Em todas elas, há dois personagens: a bruxinha e seu amigo gato. A bruxinha é muito atrapalhada nas suas aventuras e na utilização de sua varinha mágica, e o gato é parceiro inseparável de suas estripulias. Em *O tricô*, história contada em seis imagens, contendo cada qual uma cena, a bruxinha produz uma blusa maior do que o tamanho de seu gato. Diante do erro, em vez de diminuir o tamanho da blusa, ela aumenta o tamanho do gato com sua varinha mágica.

Coletados os dados, que foram filmados e gravados em áudio, os enunciados das narrativas foram transcritos e tratados. No que se refere à disposição dos dados, apresentou-se a imagem, tal como ordenada pela criança, seguida de sua narrativa, nesse sentido, analisamos as nove narrativas produzidas conforme a interpretação de cada criança, identificando-as por um código de 1 a 9.

Após a transcrição, o texto foi disposto de três formas: (a) a forma linguística, tal como emitida pela criança; (b) a forma lógica subjacente à forma linguística; (c) a explicatura da forma lógica. Em todas as análises, quando pertinente, apresentaram-se implicaturas. No final das narrativas, apresentaram-se considerações sobre o desempenho de cada criança. A ordem das cartelas correspondeu à ordem estabelecida pela criança.

Do ponto de vista dos resultados, a hipótese operacional de que os conceitos dos níveis representacionais forma lógica, explicatura, e implicatura com base na teoria da relevância propostos por Sperber e Wilson (1995 [2001]) e Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivos inferenciais envolvidos na interpretação de história em quadrinhos das crianças da turma do jardim I foi

corroborada com os dados. Foi possível descrever e explicar: a) como as crianças consideram os insumos não verbais das imagens da história; b) como as crianças derivam possíveis implicaturas com base na contextualização acima mencionada; e, c) como as crianças conduziram suas interpretações com base em muitas das possíveis implicaturas.

O estudo foi capaz de demonstrar que as diferentes inferências feitas pela criança na atividade proposta foram fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas. Principalmente as inferências, que ligaram o que foi dito ao que é mutuamente suposto, respondendo com propriedade a pesquisa. Uma vez que, propósito da pragmática e 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.

Ao analisar as narrativas em conjunto, os dados sugerem as seguintes conclusões:

- a) As crianças processam cada figura por vez, ou seja, elas não distribuem as cartelas para depois narrar a história;
- b) Uma vez que (a), as crianças consideram a próxima imagem enquanto ainda processam a cartela anterior, supostamente replicando hábitos na contação de histórias;
- c) Tendo em vista as condições de (a) e (b), as crianças construíram o contexto no curso do processo comunicacional, conforme prevê a teoria da relevância;
- d) Dado que (a), (b) e (c), as crianças não usaram o critério de classificação e seriação para a atividade, corroborando o que argumenta Piaget, para quem elas ainda não têm a concepção real dos princípios abstratos para classificar e seriar;
- e) O estudo corrobora pesquisa de Perroni (1983), para quem crianças de dois a três anos estariam no segundo estágio do desenvolvimento narrativo, o das *técnicas narrativas primitivas*, no qual há preenchimento de arcações narrativas, mas ainda não há narrativas em sentido estrito;
- f) Conforme os critérios de Camargo (1995) e Schiochet (2004) sobre os níveis de percepção de leitura, o estudo sugere uma dispersão de competências, encontrando-se desde crianças no nível de *enumeração de elementos isolados* até crianças que estão no nível intermediário II, entre a *descrição de situações e cenas* e a *narração*.

Vale destacar aqui que o presente estudo demonstra um instantâneo do nível de desenvolvimento real (NDR) das crianças, sugerindo que elas estão em algum grau do desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de produção de narrativas. Nesse caso,

comparações com o estudo de Perroni (1983) têm de ser olhadas com a ressalva de que ela estudou o desenvolvimento das narrativas com a presença de um adulto, que instiga a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança, ao dialogar com ela e ao conduzir o processo, quando a criança ainda não revela estar em condições de narrar.

Os resultados obtidos podem ensejar pesquisas com os seguintes encaminhamentos:

- a) O adulto poderia solicitar explicitamente que a criança distribuísse primeiramente as cartelas numa mesa para depois narrar, ou seja, explicitamente verificar se elas teriam certa competência de alterar a ordem das cartelas. A literatura antecipa que elas não conseguiriam fazer essa reordenação e esta pesquisa, em particular, sem a intervenção explícita do adulto, revela que as crianças tratam a cartela da vez em suas mãos, no máximo olhando para a próxima. Seria esse o fato?
- b) O adulto poderia intervir na atividade, tutela, de modo a conduzir a produção do aluno. Nesse caso, as crianças estariam em outro estágio no desenvolvimento da narrativa (PERRONI, 1983) ou nos níveis de percepção de leitura (CAMARGO, 1995)?
- c) A quantidade de cartelas (seis) pode ter sido fator significativo para os resultados. Que efeitos podem ser obtidos se houvesse uma diminuição ou aumento de cartelas? Supostamente, um aumento de cartelas implicaria um aumento de complexidade cognitiva (aumento de esforço cognitivo da memória de trabalho). Isso implicaria diminuição de relevância, com, por exemplo, perda de foco?
- d) A atividade poderia utilizar um livro, em vez de cartelas. Nesse caso, o desempenho das crianças melhoraria, uma vez que elas estariam mais habituadas a interagir com livros infantis que, inclusive, são objetos de contação de histórias?
- e) A atividade com personagens e/ou enredos mais conhecidos implicaria melhoria no desempenho narrativo, uma vez que não seria o caso de a criança imaginar os personagens, o enredo e outros elementos narrativos (menor esforço cognitivo)?
- f) A atividade poderia ser feita em equipes. Nesse caso, os procedimentos para ordenação seriam diferentes? Minha experiência profissional enquanto professora antecipa que, nesses casos, as crianças ordenam primeiramente as cartelas, para depois decidir o que narrar. Como seriam essas negociações na interação (tema privilegiado para a teoria da relevância)? Esse processo coletivo poderia ser tutelado ou não pelo adulto. No caso da ausência de tutela, em que medida esse provável desempenho corroboraria ou não as previsões da literatura?

Sugestões feitas, vale destacar o que antecipa a teoria da relevância. Embora para cada criança tenham sido apresentadas as mesmas cartelas da história *O tricô*, de Eva Furnari, as interpretações não foram as mesmas. Os contextos pragmáticos em que cada uma está inserida são diferenciados, uma vez que elas não partilham os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências, levando-as a interpretarem as mesmas cenas de modo diferentes. Conseqüentemente, o ambiente cognitivo de cada criança é diferenciado e diferentes efeitos contextuais foram relevantes para cada uma, no momento em que individualmente combinou suas suposições próprias sobre o mundo associadas às interações das informações novas com as informações velhas e suas experiências individuais adquiridas ao longo de sua vida, através de sua interação com adulto.

De modo esperado pela teoria da relevância, as narrativas das crianças são os melhores estímulos verbais que elas foram capazes de produzir a partir do modo como lidaram com as demandas de interpretação, graças às suas competências e habilidades. Se elas ainda não produzem narrativas tais como esperam os adultos é porque estão em algum estágio de desenvolvimento. Como vimos, em nove crianças, esses estágios são diversos e conhecê-los é parte importante das competências e habilidades esperadas de um educador infantil. Nesse sentido, o rigor descritivo e explanatório viabilizado com a análise baseada nos conceitos de relevância é fundamental nessa atividade. Eis aqui, a principal contribuição desse estudo.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990
- BITAR, M. L. **Produção oral de criança a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 2002.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOLZAN, R. M. **Influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos: análise com base na teoria da relevância**, 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2008.
- BLASS, R. **Relevance relations in discourse: a study special reference to Sissala**. Cambridge: Cambridge U. P., 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC, 2000.
- CAMARGO, L. **A ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CARSTON, Robyn. Implicature, explicature, and Truth – Theoretic Semantics. In: REMPSON, R. **Mental representations: the interface between language and reality**: Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- CORAL, R. F. **Progressão temática em entrevista de Anthony Garotinho a Boris Casoy: análise com base na teoria da relevância**, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- CRUZ, A. da. **Compreensão de texto de avaliação descritiva: estudo de caso exploratório com base na teoria da relevância**, 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2008.
- DEBUS, E. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.
- FURNARI, E. **O amigo da bruxinha**. São Paulo: Moderna, 1993.
- GODOI, J. M. G. **Influência de implicaturas na elaboração de resumo sem consulta ao texto de base: estudo de caso com base na teoria da relevância**, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004.

GRICE, H. P. lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org). **Fundamentos metodológicos da linguística**. V. 4. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1982, p. 81-104.

IBAÑOS, A. /algumas considerações informações sobre referência. **Linguagem em (dis)curso**, v.5, n. esp.; p. 151-159, 2005.

INNOCENTE, L. G. A tira em quadrinhos no jornal do Brasil e no diário catarinense: um estudo de gênero. 2005. 91f.

MATIOLLA, J. A. **Aulas de Filosofia com alunos de sétima série do Ensino Fundamental: análise de processos interacionais com base na teoria da relevância**, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004.

PAVEI, M. F. S. **Influência do título na interpretação de charge: estudo de caso com base na teoria da relevância**, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**, 1983. Tese (Doutorado em Linguística)-Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas, 1983.

RAUEN, F. J. 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.

_____; SILVEIRA, J. R. C. da (Orgs.). **linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. esp., Tubarão, Ed. da Unisul, 2005.

_____: **Roteiro de investigação científica**. Tubarão:Unisul, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil – ensino fundamental e médio**. Florianópolis: SEEC, 1998.

SANTOS, S. D. P. **Interação jogos instrucionais, docente e estudantes em aulas de matemática sobre números inteiros: análise com base na teoria da relevância**, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

SALVADOR, C. C. et al, **Psicologia da educação**, Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÉRKEZ, Â. M. B., MARTINS, S. M. B. **Trabalho com a palavra viva: sistematização da língua portuguesa através de texto**. Curitiba: Renascer, 1996.

SILVA, C. M. **Processos ostensivo-inferenciais do filme *Neve sobre os cedros de Scott Hicks***, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2003.

SILVEIRA, J. R. C., FELTES, H. P. M. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

SCHIOCHET, M. A. F. **As implicações da aquisição do sistema escrito sobre narrativas produzidas oralmente a partir do livro de imagem**. 15. Congresso de Leitura do Brasil, 2004.

SOUZA, J. M. **Graus de explicitação em reescritura de produção textual**: análise, com base na teoria da relevância, dos efeitos da intervenção oral docente, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

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

VANDRESEN, A. S. R. **Interpretações do poema ‘O barro’, de Paulo Leminski, por docentes do Ensino Fundamental**: análise com base na teoria da relevância, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

VIEIRA, A. R. **Instituição e cidadania no Município de Imbituba através da Educação Infantil**. In: CAPIVARI, Faculdade de. (Org) Proposta Curricular da Rede Municipal de Imbituba. Capivari: FUCAP, 2004, p. 21-36.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILSON, D. **Pragmatic theory**. Tradução livre de Fabio José Rauen. Disponível em: <http://www.phon.uol.ac.uk/home/pragtheory>. Acesso em: 20 dez. 2004.

ZAPELINI, C. S. M. **Produção de texto oral e escrito a partir da interpretação de história em quadrinhos**: análise com base na teoria da relevância, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Ofício de encaminhamento à escola

Ofício CMesCL 80/2008

Tubarão, 1º de setembro de 2008.

Ilma. Sra. Michele Ferreira da Silva

DD Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz

Imbituba – SC

Prezada Senhora:

Por meio deste, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para a execução de coleta de dados da Dissertação de Mestrado intitulada **“Narrativas de Crianças de Três a Quatro Anos Produzidas a Partir da Ordenação de Gravuras de uma História de um Livro de Imagens: Análise com Base na Teoria da Relevância”** da mestranda **Alba da Rosa Vieira** do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, cuja orientação está sendo elaborada por este coordenador.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Fabio José Rauem
Coordenador

ANEXO B – Consentimento livre e esclarecido**Termo de consentimento**

Autorizamos a mestranda **Alba da Rosa Vieira** a utilizar áudio e vídeo da aluna **Giovana Ferrari** do jardim I do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz da cidade de Imbituba (SC), na dissertação de mestrado intitulada “**Narrativas de Crianças de Três a Quatro Anos Produzidas a Partir da Ordenação de Gravuras de uma História de um Livro de Imagens: Análise com Base na Teoria da Relevância**”, do programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - (UNISUL), a realiza-se em julho de 2009, em Tubarão – SC.

Tubarão, 16 julho de 2009

Nome do pai

Nome da Mãe

Alba da Rosa Vieira

Mestranda

Dr Fabio José Rauén

Orientador e Coordenador do PPG