

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA

RELEVÂNCIA E COMPREENSÃO NA LITERATURA INFANTIL: UMA  
ANÁLISE NA INTERFACE SEMÂNTICA/PRAGMÁTICA

Porto Alegre  
2009

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA

RELEVÂNCIA E COMPREENSÃO NA LITERATURA INFANTIL: UMA  
ANÁLISE NA INTERFACE SEMÂNTICA/PRAGMÁTICA

Dissertação apresentada como requisito  
para obtenção do grau de Mestre pelo  
programa de Pós Graduação da  
Faculdade de Letras da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do  
Sul.

Orientador: Dr. Jorge Campos da Costa

Porto Alegre

2009

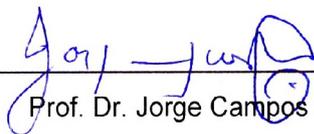
RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA

RELEVÂNCIA E COMPREENSÃO NA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE NA  
INTERFACE SEMÂNTICA/PRAGMÁTICA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

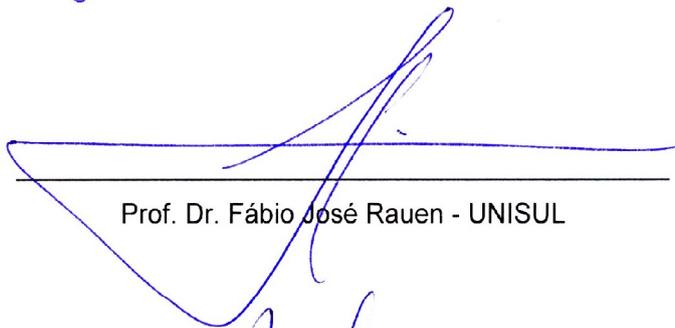
Aprovada em 23 de janeiro de 2009

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof. Dr. Jorge Campos da Costa - PUCRS



---

Prof. Dr. Fábio José Rauen - UNISUL



---

Profª. Dr. Vera Teixeira de Aguiar - PUCRS

Aos que me são relevantes:

Meus pais e meu noivo, que  
sempre me apoiaram, e meu irmão,  
que me acompanhou em mais esta  
conquista, mesmo ausente desta vida.

## AGRADECIMENTOS

Aos jovens e entusiasmados leitores que participaram desta pesquisa, em especial à Maria Eduarda, sempre disposta a conversar sobre suas leituras.

Ao meu orientador Dr. Jorge Campos da Costa, pelo estímulo e pelos desafios propostos.

À professora Dr. Vera Aguiar, pelo carinho, generosidade e disponibilidade com que contribuiu para a construção deste trabalho.

Ao professor Dr. Marcos Goldnadel, pelo apoio e incentivo, sem os quais eu não teria encarado esta etapa.

Ao professor Dr. Max Butlen, cujas palavras generosas me inspiraram ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, pelos conhecimentos transmitidos e por instigarem minha vontade de aprender cada vez mais.

Aos amigos e colegas da Lingüística e da Literatura, pelo convívio, troca de experiência e apoio mútuo, em especial às colegas Queiti, Clarice, Roberta, Susiele, Laiza, Renata e Graciele.

Às leitoras cuidadosas: Flavia, Bianca, Elza, Ana e Cristine, e à Fabiane, pelo apoio técnico com os gráficos.

Ao Dr. Gabriel de Ávila Othero, pelo apoio, pela leitura crítica e pelas discussões relevantes durante nossas viagens pela BR-116.

Às ex-colegas Suzana e Mônica que gentilmente colaboraram para a realização da pesquisa.

Ao CNPq que possibilitou a realização do Mestrado com dedicação exclusiva.

Tudo é loucura ou sonho no começo. Nada do que o homem fez no mundo  
teve início de outra maneira, mas já tantos sonhos se realizaram que não  
temos o direito de duvidar de nenhum.

Monteiro Lobato

## RESUMO

O presente estudo, inserido na área temática da Lingüística, tem por objetivo verificar a eficácia de uma abordagem do significado na interface interna das subáreas semântica/pragmática para a compreensão de narrativas da Literatura Infantil Brasileira, com a qual propomos uma interface externa. A arquitetura teórica composta pela Teoria das Implicaturas de Grice (1975), bem como as ampliações e revisões de seus estudos iniciais propostos por Costa (1984, 2004) e Levinson (2000) além da Teoria da Relevância de Sperber & Wilson (1986, 1995), foi aplicada como método de análise à obra *Que raio de história!*, de Sylvia Orthof (1994), escolhida para ilustrar os principais conceitos das teorias. A fim de legitimar a análise, foi realizado um experimento com 20 crianças, *leitores-em-processo*, de acordo com a classificação proposta por Coelho (2000). A primeira parte do experimento consistiu de dois questionários, um a ser respondido antes da leitura da obra e outro após, e a segunda, no relato por escrito das histórias. As questões presentes nos questionários buscavam ilustrar a compreensão das intenções expressas pelos enunciados, fora de um contexto específico, no caso do primeiro, e no contexto construído a partir da leitura da obra, no segundo. O relato da narrativa objetivava evidenciar o modo como essas intenções, mesmo implícitas no texto, são determinantes para a compreensão da história. A análise teórica mostrou que uma leitura baseada apenas na decodificação do texto não é suficiente para abarcar a complexidade do processo de compreensão, o que evidencia a necessidade de uma abordagem na interface semântica/pragmática. O experimento ilustrou a análise teórica, corroborando a tese de que é pela associação dos significados explícitos e implícitos presentes na narrativa que os leitores constroem uma representação condizente com o que a obra veicula. Pela união da análise teórica com os resultados do experimento, foi possível comprovar que o construto teórico proposto é capaz de descrever e explicar o acesso às intenções que subjazem aos enunciados e o modo como *dito* e *implícito* se fundem no processo de compreensão de narrativas da Literatura Infantil Brasileira.

Palavras-chave: Semântica. Pragmática. Compreensão. Literatura Infantil.

## ABSTRACT

The present study, inserted in thematic area of linguistics, aims to verify the meaning approach effectiveness within internal interface semantics/pragmatics to understand books of Brazilian Children's Literature, with which we propose an external interface. The theoretical architecture composed by Grice's (1975) Implicature Theory, the development and review of his initial studies proposed by Costa (1984, 2004) and Levinson (2000), besides the Relevance Theory by Sperber & Wilson (1986,1995), was applied as a method of analysis of the book *Que raio de história!*, by Sylvia Orthof (1994), which is used to illustrate the theories. In order to legitimize the analyses, 20 *readers-in-process*, according to the classification proposed by Coelho (2000), answered the questionnaires before and after reading the book. The first part of the experiment consisted of two questionnaires. One of them to be answered before reading the story, and another one to be answered after reading it. The second part focused on a written retelling. The questions intended to illustrate the understanding of the intentions expressed by the statements: firstly without a specific context, secondly in the context built after reading the story. The retelling aimed to evidence the way these intentions, even when implicit, are determinant to the comprehension of the story. The theoretical analysis showed that reading only based on the decodification of the text is not enough to cover the comprehension process, making evident the need of an approach at the semantics/pragmatics interface. The experiment illustrated the theoretical analysis and corroborated the thesis: only associating explicit and implicit meanings readers can create the representation of the story. Finally, it was possible to prove that the theoretical architecture proposed can describe and explain the access to intentions that underlie the statements and how what is *said* and *implicated* are intertwined in the reading comprehension process of Brazilian Children's Literature.

Keywords: Semantics. Pragmatics. Understanding. Literature for Children.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Implicaturas griceanas .....	38
Gráfico 1 - Questionário Pré-leitura .....	82
Gráfico 2 - Questionário Pós-leitura.....	87
Gráfico 3 - Comparativo: Questionários Pré e Pós-leitura .....	95

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 LITERATURA INFANTIL</b> .....	16
2.1 NATUREZA DA LITERATURA INFANTIL .....	16
2.2 ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL E SUA TRAJETÓRIA EM SOLO BRASILEIRO .....	19
2.3 LEITURA E LITERATURA INFANTIL .....	24
<b>3 SIGNIFICADO IMPLÍCITO NA INTERFACE SEMÂNTICA/PRAGMÁTICA</b> .....	30
3.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICO-TEÓRICOS .....	30
3.2 TEORIA DAS IMPLICATURAS.....	34
<b>3.2.1 Princípio da Cooperação e Máximas</b> .....	34
<b>3.2.2 Implicatura</b> .....	37
3.2.2.1 Modelo Ampliado .....	44
3.2.2.2 Implicaturas Generalizadas e Heurísticas .....	47
3.3 RELEVÂNCIA E IMPLICAÇÃO CONTEXTUAL.....	49
<b>3.3.1 Efeitos contextuais e esforço de processamento</b> .....	56
<b>3.3.2 Princípio da Relevância</b> .....	61
<b>4 LEITURA E SIGNIFICADO IMPLÍCITO NA LITERATURA INFANTIL</b> .....	67
4.1 ESCOLHA DA OBRA E DOS LEITORES.....	67
4.2 ESTRUTURA DO EXPERIMENTO .....	72
4.3 ANÁLISE TEÓRICA E EMPÍRICA DO <i>CORPUS</i> .....	74
<b>4.3.1 Obra</b> .....	74
4.3.1.1 Análise teórica .....	74
4.3.1.2 Análise dos resultados do questionário pré-leitura .....	82
4.3.1.3 Análise dos resultados do questionário pós-leitura.....	86
4.3.1.4 Análise dos recontos .....	96
4.3.1.5 Reflexões acerca das análises .....	103
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	108

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário Pré-leitura da obra <i>Que raio de história!</i> ...</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário Pós-leitura da obra <i>Que raio de história!</i> ...</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE D – Recontos de <i>Que raio de história!</i> .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO A - Íntegra da obra <i>Que raio de história!</i> .....</b>	<b>131</b>
<b>Curriculum Vitae .....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.  
Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Carlos Drummond de Andrade

Muitas pesquisas têm se voltado para a descrição e explicação dos fenômenos lingüísticos e cognitivos envolvidos na busca pelo desencantamento das palavras. Sabemos, hoje, que as trocas comunicativas expressam muito mais do que o significado convencional das palavras, e que seus participantes despendem esforços, fazendo uma série de suposições no sentido de alcançar as intenções subjacentes às palavras uns dos outros. Esse fato evidencia que as abordagens calcadas na mera codificação e decodificação das mensagens não abarcam a complexidade que envolve a compreensão humana.<sup>1</sup>

Os estudos de Grice (1975), sobre o papel da intencionalidade e da inferência na comunicação, possibilitaram um novo enfoque sobre o fenômeno, e estimularam uma série de investigações futuras.<sup>2</sup> Costa (1984, 2004),

---

<sup>1</sup> Como este trabalho situa-se na interface externa Lingüística/Literatura Infantil, optamos pela diferenciação dos termos compreensão e interpretação, embora entendamos, assim como Sperber e Wilson (1986, 1995), que tal diferenciação dependa apenas de graus de relevância. Nossa intenção, ao diferenciar os termos, é a de contemplar leitores das duas áreas, já que ao longo da construção do referencial teórico sobre a Literatura Infantil, deparamo-nos com o termo “interpretação” aludindo o papel do leitor como atribuidor de referentes metafóricos aos elementos textuais, característica da leitura literária. Assim, o termo “compreensão” refere o entendimento das relações entre idéias de um texto, de modo a construir uma representação condizente com aquilo que ele veicula, unindo significado implícito e explícito, por meio de inferências objetivas, enquanto o termo “interpretação”, refere a atribuição de referência metafórica a elementos do texto, decorrente de aspectos subjetivos do leitor.

<sup>2</sup> O artigo ao qual nos referimos, GRICE, H. Paul. Logic and conversation. In P. Cole and J. Morgan (Eds) **Syntax and Semantics**, vol. 3. New York: Academic Press, encontra-se também na obra de Paul Grice (1989) *Studies in the Way of Words*. É essa a obra que consta nas

Sperber e Wilson (1986, 1995) e Levinson (2000), são alguns dos nomes que se dedicaram a desenvolver o mote de Grice, no intuito de explicar e descrever de modo mais adequado as trocas conversacionais.<sup>3</sup>

Considerando que o leitor opera de modo similar ao ouvinte para captar o significado que extrapola o graficamente expresso, pensamos oportuno aplicar o construto teórico composto pela Teoria das Implicaturas de Grice (1975), bem como suas ampliações e revisões propostas por Costa (1984, 2004) e Levinson (2000), aliado à Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), à leitura. O interesse pelo desenvolvimento da habilidade da leitura das crianças levou-nos a optar por esse tipo específico de leitor. Buscamos então, estudos sobre crianças leitoras e processo inferencial e descobrimos que um número bastante elevado de pesquisas se valem de textos produzidos especificamente para os experimentos (OAKHILL, 1984; VAN DEN BROEK, 1989; CAIN, 1996; CAIN & OAKHILL, 1999; CAIN, OAKHILL, BARNES & BRYANT, 2001; FERREIRA & DIAS, 2001; CAIN, OAKHILL & BRYANT, 2004; SPINILLO & MAHON, 2007; SPINILLO, 2008, entre outras). Essa informação nos fez preferir pela utilização de textos não artificiais na realização deste trabalho. Além disso, percebemos que as pesquisas encontradas não aplicavam as teorias por nós escolhidas, o que também reforça e justifica a nossa escolha. O fascínio que a literatura infantil exerce sobre a criança leitora, aliado ao dado revelado pela pesquisa do Instituto Pró-Livro (2008), de que o gênero mais lido por crianças, até 10 anos, é o livro de literatura infantil, vem ao encontro da nossa escolha pela leitura literária.

Assim, pela aplicação do construto teórico anteriormente citado a uma narrativa da literatura infantil contemporânea, *Que raio de história!* (1994), de Sylvia Orthof, pretende-se ilustrar a teoria, descrevendo e explicando o modo como significados implícitos e explícitos se entrelaçam no interior de narrativas literárias infantis, pela generalização do resultado. Como forma de validar essa análise, um experimento foi aplicado a vinte crianças, entre oito e dez anos, com domínio do mecanismo de decodificação e desenvolvimento cognitivo

---

referências. Toda a vez que citarmos a obra de 1975, referimo-nos a versão que consta na obra de 1989.

<sup>3</sup> Jorge Campos da Costa apresentou em 2004 uma nova versão de sua dissertação de Mestrado de 1984. É essa a versão que consta nas referências.

normal.<sup>4</sup> Elas responderam a dois questionários com questões objetivas, um anterior e outro posterior ao contato com a narrativa, e escreveram textos recontando a obra lida.

A hipótese teórica que guiou a pesquisa foi a de que o aparato teórico supracitado é potencialmente competente para descrever e explicar a compreensão do *dito* e do *implicado* nas obras de literatura infantil. Nossa hipótese aplicada é a de que a compreensão global das narrativas infantis só é possível se, ao processo de decodificação textual, aliar-se o processo inferencial, de modo que o leitor possa, com base no *input* textual, construir hipóteses que o levarão à compreensão.

Para alcançar os objetivos propostos e avaliar nossas hipóteses, desenvolvemos nosso trabalho em três capítulos. O primeiro deles apresenta a literatura infantil, de modo a traçar um panorama sucinto que possibilite entender sua natureza, seu contexto de criação, bem como sua trajetória no Brasil. Além disso, na seção 2.3, discorreremos sobre os aspectos envolvidos na leitura literária infantil, enfatizando a necessidade de uma compreensão das idéias transmitidas pelo texto, tanto explícita quanto implicitamente, relacionando o graficamente expresso às informações que cada indivíduo carrega consigo. Só após esta compreensão básica do texto, o leitor estará apto a explorá-lo interpretativamente, pela atribuição de significados metafóricos.

Reunimos, no capítulo seguinte, as teorias que compõem o construto no qual ancoramos as análises do último capítulo. Antes disso, no entanto, julgamos pertinente apresentar o contexto de discussões que possibilitaram essa visão do significado na interface semântica/pragmática. Para essa contextualização, citaremos brevemente a oposição “formalistas x informalistas” no estudo da linguagem, evidenciando a importância dessas discussões para o desenvolvimento da semântica e da pragmática como áreas distintas e, na nossa concepção, complementares. Assim, apresentaremos a posição de Frege (1978 [1892]), Russell (1905), Wittgenstein (2002 [1921]), seguidas de Wittgenstein (2002 [1953]), Grice (1989 [1957]), Austin (1975 [1962]), Searle (1976 [1969]). Grice (1975) inicia a seção 3.2, juntamente com

---

<sup>4</sup> Ver seção 4.1.

as ampliações e revisões propostas por Costa (1984, 2004) e Levinson (2000), respectivamente. A seção 3.3 apresenta os principais conceitos da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), para explicar como entendemos além do que é literalmente expresso e como relacionamos significados implícitos e explícitos no processo de compreensão.

No capítulo final, as teorias apresentadas se complementam com o intuito de descrever e explicar o modo como as intenções que subjazem ao graficamente expresso se relacionam aos significados convencionais das palavras no processo de compreensão de narrativas da literatura infantil contemporânea. Com o propósito de legitimar a análise teórica, propomos uma análise empírica que revela as diferentes nuances da compreensão infantil.

## 2 LITERATURA INFANTIL

O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça, que, entre um mistério e um segredo, põe idéias na cabeça.

Maria Dinorah

### 2.1 Natureza da literatura infantil

Muita discussão gira em torno da natureza da literatura infantil. Afinal, o que é literatura infantil?

Coelho (1993) afirma que a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, e que essa, como as outras artes, é um fenômeno de criatividade. Essa criatividade, expressa através da palavra, representa a vida, o mundo e o homem, unindo o real e o imaginário, o que acontece e o que pode acontecer.

A arte literária caracteriza-se por ser aberta a possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência que nos desperta, enfim, por propiciar uma experiência única, imprevisível.<sup>5</sup> O que difere a literatura infantil é, de acordo com Coelho (1993), a natureza de seu público: a criança.

Meireles (1984), no entanto, assegura que a literatura é uma só, e que a dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. Sobre essas especificidades, Jesualdo (1993) argumenta:

O que existiria, então, seriam certos *valores, elementos ou caracteres*, dentro da expressão literária geral, escrita ou não para crianças, que responde às exigências de sua psique durante o processo de conhecimento e de apreensão, que se ajustam ao ritmo de sua evolução mental, e em especial ao de determinadas forças intelectivas (p.16, grifo do autor).

---

<sup>5</sup> Sobre os níveis de leitura, ver seção 2.3.

Esses valores, elementos ou caracteres citados por Jesualdo seriam os responsáveis pela escolha de determinadas obras pelos pequenos leitores, estando essas em sintonia com seu estágio intelectual.<sup>6</sup> Segundo Meireles (1984), são as crianças, com suas preferências, as responsáveis pela delimitação do gênero. Uma possibilidade de categorização mais adequada, segundo ela, seria classificar o que as crianças lêem com utilidade e prazer, não necessariamente o que é escrito para elas, havendo assim uma literatura infantil *a posteriori*, não *a priori*. A autora lembra ainda que

o “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (p.29).

Talvez por isso, nem sempre os livros escritos para as crianças caem no gosto delas. Jesualdo (1993) aponta dois defeitos nos quais alguns escritores incorrem ao se dirigirem ao público infantil: a puerilidade, ao aparentar simplicidade para “aproximar-se” da mentalidade infantil, subestimando a criança; e o tom moralizador, segundo o qual a virtude é sempre recompensada, e o vício castigado.

Assim, percebemos que livros exageradamente simples e fáceis, com conteúdo do qual decorram ensinamentos que o adulto julga importantes para a criança, acabam afastando o leitor da obra, por perceber a artificialidade do que ali está representado. Além disso, como esclarece Jesualdo (p. 17, 1993) “mostrar sempre às crianças a felicidade como fiel companheira da virtude e o infortúnio que segue, infalível, o vício [...] é dar-lhes, desde logo, uma falsa idéia da vida e, assim, prepará-las para amargas decepções”.

É a presença de tais características, em muitas obras da produção literária para crianças, que fez com que a literatura infantil fosse considerada, por muitos e por um longo tempo, um gênero menor, subliteratura. Obras desse tipo são consideradas, como afirma Cunha (1999, p. 26), “apenas uma pretensa literatura, exatamente como, dentro da produção artística para adultos, existem também lamentáveis equívocos [...] e ninguém invalida a

---

<sup>6</sup> Sobre estágios de desenvolvimento da criança e interesses de leitura, ver a seção 4.1.

literatura por isso”. Segundo ela, ainda que a literatura infantil parta do adulto para a criança, se esse adulto for um artista de fato, sua obra será marcada pela conotação e pela plurissignificação, propondo reflexão e recriação. Além disso, seu texto não será permeado por ideologias e preconceitos morais que pretenda inculcar no leitor, e as habilidades do público não serão subestimadas pelo escamoteamento da realidade ou extrema simplificação da linguagem.

Como esclarece Zilberman (1994, p. 50), a literatura infantil é um tipo de comunicação e, por isso, “não pode ser descrita fora do modelo da teoria da comunicação, uma vez que é uma modalidade que se define a partir de seu receptor”. Nessa comunicação assimétrica, há uma desigualdade no que diz respeito à situação lingüística, ao nível cognitivo e ao *status* social do adulto escritor, que se comunica com a criança leitora. O autor deve adaptar-se, desejando conscientemente diminuir essa distância pré-existente, para avançar na direção do público.<sup>7</sup> A literatura infantil só é considerada produção artística quando se vincula ao interesse e à realidade do leitor. Para isso, não basta ao adulto escritor dirigir-se à criança a partir da posição de quem já viveu essa fase, é preciso colocar-se ao lado do leitor, ampliando sua visão do mundo nas mais variadas direções (AGUIAR, 2001).

Maria Dinorah (1995) ressalta a necessidade de uma linguagem simples na obra literária voltada ao público infantil, mas adverte para a diferença entre simplicidade e simplismo. Segundo ela, o texto literário deve possuir “qualidade de estilo, com a marca da fluidez, colorido e leveza que, reconhecida pelo adulto, possa dirigir-se ao universo receptivo do leitor mirim”. Assim, tanto o texto extremamente denso, com rupturas na seqüência de acontecimentos e dramaticidade excessiva, quanto o texto com linguagem displicente e conteúdo alienante não são assimiláveis pela criança. É uma questão de dosagem e equilíbrio, como revela a autora.

Nem retórica, nem pieguice, nem experimentações desconexas, eivadas de um modismo radical que não leve a nada. A criança precisa de algo que entenda, com que se identifique e entusiasme, tudo de forma harmônica, acessível e translúcida (DINORAH, 1995, p. 62).

---

<sup>7</sup> Sobre a natureza das adaptações, ver seção 2.3.

Na próxima seção, contextualizaremos as mudanças na sociedade que levaram a uma nova concepção da criança, dando início a essa literatura voltada ao público infantil. A partir desse contexto de criação, poderemos compreender a origem e a evolução da literatura infantil brasileira.

## 2.2 Origens da Literatura Infantil e sua trajetória em solo brasileiro

A Literatura voltada especificamente ao público infantil surgiu quando a criança passou a ser considerada como um ser diferente do adulto. Até então, as obras literárias, com as quais elas tinham contato, eram as obras destinadas ao público adulto.

Com o advento do capitalismo e a emergência da burguesia surgiu uma nova organização familiar, não mais centrada nas amplas relações de parentesco, mas no núcleo pai-mãe-filhos. Nessa nova unidade, as necessidades e interesses da criança são reconhecidos e ela torna-se merecedora de atenção especial e de formação específica, como ilustra Zilberman (1994, p.13).

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.

A idéia de que a criança é um ser em formação, que precisa ser instruído e preparado para a vida adulta é reforçada pelo modelo econômico gerado pela Revolução Industrial, que torna a capacitação e o aprimoramento ferramentas indispensáveis no mercado de trabalho. A educação é elevada ao expoente máximo para atender às exigências desta nova sociedade em formação (AGUIAR, 1994).

Assim, a literatura infantil surge aliada ao ensino e marcada pela intenção de formar a criança e sedimentar a ideologia burguesa, transmitindo padrões comportamentais exemplares a serem absorvidos pelos jovens leitores, a fim de torná-los adultos adaptados ao meio em que vivem, garantindo o bom funcionamento da engrenagem social.

Diversos autores contribuíram para a formação e consolidação da literatura infantil mundial, seja pela eternização de contos, lendas, fábulas e cantigas da tradição oral, seja pela produção de obras originais. Charles Perrault, na França do século XVII, Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha do século XIX e Hans Christian Andersen, no século XIX, na Dinamarca, perpetuaram histórias da tradição oral.<sup>8</sup> Esse último, não só dedicou-se aos contos extraídos do folclore, como também escreveu contos originais. Além deles, autores como Daniel Defoe e Jonathan Swift, com obras inicialmente voltadas ao público adulto, tiveram textos adaptados para as crianças, tornando-se referência da literatura infantil ao lado de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen, responsáveis pelos contos de fadas, gênero que a consagrou.

Cabe, aqui, ressaltar que é a presença de elementos mágicos que faz com que esse tipo de obra venha conquistando leitores ao longo dos séculos. Por meio do contato com esse universo mágico, a criança acessa experiências e emoções que lhe parecem complexas e difíceis de compreender, organizando a realidade através da fantasia.<sup>9</sup> Para possibilitar esse trânsito do leitor, os contos de fadas, considerados modelos de narrativa, apresentam uma estrutura simples, que parte de uma situação inicial, evolui para um conflito que exige um processo de solução, para enfim chegar ao sucesso final. Essa estrutura com início, meio e fim bem definidos, vem sendo repetida na maioria das histórias infantis, mesmo naquelas que não são contos de fadas. Os contos podem envolver fatos ocorridos num passado indeterminado, consagrado pela

---

<sup>8</sup> Diferente de Perrault e Andersen, que tinham o propósito de eternizar os contos orais, as pesquisas dos Irmãos Grimm objetivavam, além da fixação dos textos do folclore literário germânico, o levantamento de elementos lingüísticos para fundamentação dos estudos filológicos da língua alemã.

<sup>9</sup> Sobre a importância da dos elementos mágicos e da fantasia, ver: BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

utilização da expressão *era uma vez*, mas podem também falar de situações atuais, valendo-se ou não de fantasia (AGUIAR, 2001).

Inicialmente, as crianças brasileiras só puderam desfrutar da literatura infantil por meio de edições portuguesas, o que evidenciava a dependência da Colônia. O pequeno número e a pouca circulação de versões brasileiras constituíam um abismo entre a realidade lingüística dos leitores e dos textos disponíveis, acentuando a necessidade da criação de uma literatura para esse público.

Com o advento da República no final do século XIX, o modelo social que começava a se impor no País valorizava a instrução e a escola, e pregava a importância do hábito da leitura para a formação do cidadão, papel que cabia ao sistema escolar pretendido na época (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984). Porém, as edições portuguesas não colaboravam para essa formação, devido à barreira lingüística, o que reforçava o clamor pela literatura infantil nacional.

Assim, teve início a produção brasileira, com a ampliação do número e da circulação de obras traduzidas ou reescritas por autores nacionais, tendo a escola como endereço certo dessa produção. No entanto, apenas a aproximação lingüística não bastava para os intelectuais da época. A formação do cidadão exigia a transmissão do sentimento brasileiro, o que levou à nacionalização da literatura infantil, com aventuras e situações que eram pano de fundo para o desenvolvimento de temas como amor à Pátria, sentimento de família, obediência, hábitos de higiene e conhecimentos sobre disciplinas escolares. Bilac e Bonfim (2000) exemplificam esse momento:

O nosso livro de leitura oferece bastantes motivos, ensejos oportunos, conveniências e assuntos, para que o professor possa dar todas as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícios escolares para boa instrução intelectual de seus alunos (p. VI – VII).

Em 1921, com Monteiro Lobato, a literatura infantil modificou-se. Para Cunha (1999), é com Lobato que a verdadeira literatura infantil brasileira tem início, pois sua obra criou uma literatura centralizada em alguns personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional.

A linguagem utilizada pelo autor era acessível, diferente daquela dos textos publicados até então, mas sem menosprezar a capacidade da criança,

que, por meio da identificação, sentia prazer em ler ou escutar uma história (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984). Ao lado de obras pedagógicas, ele escreveu obras cujo objetivo não era instruir os leitores, mas diverti-los, proporcionando o prazer de ler. Sandroni (1998) salienta que Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na curiosidade intelectual e na capacidade de compreensão da criança, proporcionando a elas textos cheios de citações e alusões que remetem a outros personagens e a outras épocas históricas. Com seu projeto de influir na formação de um país melhor através das crianças, contribuiu para que a literatura infantil deixasse de ser um instrumento de dominação, transmissor de estruturas modelares, e passasse a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica.

De acordo com Becker,

delineou-se nova perspectiva, responsável pela mudança de mentalidade em relação ao tipo de texto que se produzia para crianças. [...] Adaptaram-se os clássicos, e o folclore constituiu fonte preciosa para revelar um mundo bem brasileiro nos textos infantis (2001, p. 37).

Diversos escritores inspiraram-se em Lobato e passaram a incorporar temas atuais em suas obras, até então presentes apenas na literatura adulta, valendo-se da fantasia para iluminar a realidade. Contudo, a repetição incessante do modelo criado por Lobato leva a uma produção sem nenhuma renovação através do tempo, e a literatura infantil alinha-se à cultura de massa, disseminando as idéias de um grupo dominante.

A partir de 1964, com o movimento cívico-militar, a repressão e a censura tomaram conta dos meios de expressão e muitos escritores, inclusive aqueles dedicados à literatura infantil, “recorreram à linguagem figurada como forma de exprimir o que não era permitido” (AGUIAR, 2001, p. 27). Com isso, surgiram obras de grande criatividade no uso de metáforas e símbolos. Com essa representação simbólica dos conflitos sociais brasileiros, o receptor da literatura infantil passou a ser o leitor de todas as idades, já que as obras dessa época representavam a ideologia da resistência dos intelectuais brasileiros.

A reforma do ensino, em 1971, abriu a escola para todas as camadas da população, aumentando muito o número de leitores em potencial, o que favoreceu o avanço da literatura de massa, exercida ainda nos dias de hoje.

Essa ligação escola-literatura infantil, é uma constante no Brasil, como afirma Lajolo:

Na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura para difundir [...] sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças não deixam de achar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos (1993, p. 66).

Com o avanço da literatura de massa, como afirma Aguiar (2001, p. 28), “surgiram obras que não tinham compromisso com o leitor infantil; pecaram pelo pedagogismo, pela imbecilização da infância ou pela incapacidade de promover a identificação da criança com as propostas ali contidas”. No entanto, a necessidade de crítica ao sistema vigente e a expressão das vozes minoritárias deram origem a obras que valorizaram as diferenças do Brasil urbano e rural.

Na década de 80, a cultura letrada atingiu um público ainda maior, com o apoio dos meios de comunicação. No entanto, o livro era um produto de consumo que não servia à emancipação. A literatura infantil, como revela Aguiar (2001, p.31), “viu-se presa à constante apresentação de novidades, o que, muitas vezes, enfraqueceu sua qualidade”.

Nos últimos anos, as políticas de incentivo à leitura vêm propondo critérios no sentido de qualificar a produção literária para crianças. Esses critérios dizem respeito a especificações quanto à formato, tipo de papel, impressão e acabamento dos livros, mas também quanto a temas, ilustrações, textualidade, projeto gráfico, dentre outros. Ainda assim, na produção literária brasileira para crianças, quantidade e qualidade coexistem e cabe ao adulto que media o acesso da criança ao livro, seja o pai ou o professor, selecionar o tipo de leitura que colocará à disposição da criança, para que ela faça sua escolha individual.

### 2.3 Leitura e Literatura Infantil

É consenso que a leitura de literatura infantil estimula a criatividade e desenvolve o senso crítico da criança. Jesualdo (1993, p. 29) evidencia a importância da literatura infantil:

estimula, nas crianças, interesses adormecidos que esperam que essa espécie de varinha mágica os desperte para aspectos do mundo que as rodeia; age sobre as forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético, que precisam do impulso de correntes exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança.

No entanto, o desenvolvimento do senso crítico, o estímulo da imaginação e dos interesses adormecidos só será possível se o leitor for capaz de extrair o significado daquilo que leu, se o livro puder ser compreendido pelo leitor, associando decodificação lingüística e processo inferencial, visto que a compreensão é a meta final da leitura, inclusive da leitura literária.

Dentre as concepções de leitura de literatura, citamos duas posições antagônicas, uma centrada no código e outra centrada no leitor. Soriano (1995) representa essa primeira posição. Ele afirma que a literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor).<sup>10</sup> Tal receptor, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe, senão de modo parcial, da experiência do real e das estruturas lingüísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. Nessa perspectiva, o livro transmite uma mensagem de um autor com experiência do real a um leitor ou ouvinte que deve adquirir tal experiência, e essa mensagem é transmitida por e meio de um código que deve estar de acordo com a competência do receptor.

É inegável a importância da decodificação no processo de leitura, pois o textualmente visível é o ponto de partida para que o leitor atinja o prazer da leitura. No entanto, o leitor não é um mero decifrador, nem o processo de leitura está limitado à decodificação do texto, visto que nem sempre o

---

<sup>10</sup> Esta concepção é baseada na proposta do lingüista Roman Jakobson (1960). Sobre ela, ver: JAKOBSON, Roman. Closing statements. In: T.A. Sebeok, **Style and language**. New York: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley and Sons, 1960.

textualmente visível apresenta toda a informação necessária à compreensão da obra.

Segundo Lajolo (1986, p.59),

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.

Na concepção de Soriano, o significado está no texto, cabendo ao leitor a ação de atribuir sentido ao código por meio de decodificação. Para Lajolo, entretanto, o texto é ponto de partida para uma atribuição de sentido que não fica limitada a seu conteúdo. A possibilidade de relacionar o que foi lido com experiências significativas, com outros textos, com seu *background* de modo geral, dá ao leitor autonomia para entender o texto não apenas do modo pretendido pelo autor, mas à sua maneira, criando a partir do texto.

É pela radicalização dessa perspectiva que Lubberda (1998) afirma que a abertura de significados da linguagem literária nega a relevância. Para ele, se o leitor busca a relevância, sua leitura não levará a uma interpretação da obra, mas a uma conexão relevante da mensagem, que empobrece o texto literário.

Contrários a essa visão extremista, autores como Goatly (1994), Meyer (1997) e Constable (1998) defendem a idéia de que essa liberdade da qual o leitor dispõe para atribuir diversas leituras ao mesmo texto é o que singulariza a leitura literária. Além disso, esses autores alegam que as implicaturas fortes são importantes para o texto literário, mas que são as implicaturas fracas que o caracterizam.<sup>11</sup>

Esse caráter plurissignificativo do texto literário deriva de uma construção textual extremamente complexa: “não basta juntar palavras para realizar uma obra literária”, como adverte Meireles (1984, p. 21). Pilkington (1996), numa perspectiva relevantista, ressalta que os pensamentos que os

---

<sup>11</sup> Sobre a noção de implicatura, ver as seções 3.2.2 e 3.3. As implicaturas fortes são responsáveis pela unidade do texto, pela conexão das idéias veiculadas, enquanto as implicaturas fracas são aquelas que possibilitam uma abertura de significados, característica da literatura. Nossa intenção ao citá-las é a de ilustrar essa particularidade da leitura literária.

escritores desejam comunicar são extremamente ricos e sutis. Assim, é imprescindível que as palavras certas estejam colocadas no lugar certo e na ordem certa, de modo a gerar no leitor *efeitos poéticos*, definidos como efeitos peculiares de um enunciado que atinge maior relevância através de uma variedade de implicaturas fracas.

O autor escolhe as palavras que melhor expressam os conceitos que deseja transmitir, e essas palavras comunicam um vasto número de implicaturas potenciais, cabendo ao leitor explorar essas possibilidades. Isso explica o caráter indeterminado da interpretação literária, já que a atribuição de significados pelos leitores não é objetiva, e sim, subjetiva. No entanto, para que o leitor possa explorar subjetivamente os significados comunicados pelas implicaturas fracas, ele precisa construir uma representação global do texto, na qual as informações presentes na obra, sejam elas explícitas ou não, conectem-se formando um todo significativo. Esta construção só é possível se o leitor for capaz de explorar as implicaturas fortes, levando em conta que o autor construiu o texto de modo que as informações veiculadas sejam relevantes para a compreensão da história (GRICE, 1975; SPERBER & WILSON, 1986, 1995).

O autor que escreve para o público infantil precisa ter um cuidado ainda maior ao construir seus textos para não tratar de um assunto ou expressar conceitos que seus leitores ainda não estejam aptos a entender. Assim, é necessário valer-se da adaptação, outra característica da literatura para crianças, tendo em vista a especificidade de seu público. Zilberman (1994) identifica algumas formas de adaptação:

- a adaptação do assunto restringe certos problemas, temas e idéias devido às limitadas vivências e compreensão de mundo do leitor;

- a adaptação da forma considera os interesses do leitor, com um desenvolvimento linear da história, evitando trechos muito longos com descrições, valendo-se de personagens que propiciem uma identificação;

- a adaptação do estilo respeita o desenvolvimento lingüístico da criança, utilizando jogos fônicos e rítmicos, vocabulário, relações de sentido e organização sintática que não extrapolam o domínio infantil;

- a adaptação do meio escolhe formatos e tamanhos de obras, o tipo gráfico grande, a presença de ilustrações, o diálogo entre imagem e palavra.

Esses ajustes estruturais e lingüísticos na produção da literatura infantil justificam-se pela tentativa de amenizar a assimetria entre autor e leitor, respeitando os estágios de desenvolvimento da criança e seus interesses, sem subestimar ou propor algo que supere suas capacidades, como mencionamos na seção 2.1.

Outra particularidade da leitura literária é a necessidade da suspensão temporária da descrença, para que o leitor possa ser conduzido ao universo ficcional. Essa ficção, segundo Searle (1995), reside na intenção do autor, não havendo propriedade textual que permita identificar uma obra de ficção. Assim, é intuito do autor construí-lo com base em uma atitude de fingimento, e o leitor, por sua vez, compactua conscientemente com tal fingimento e encara como aceitável o universo ali representado. Por isso, mesmo quando a criança se depara com animais que falam, objetos com atitudes humanas, ou qualquer outra reelaboração do real pelo imaginário, ela mantém o pacto com a obra, pois sabe que, naquele universo, tais acontecimentos são possíveis.<sup>12</sup>

Nesta perspectiva, a literatura, tanto infantil quanto adulta, permite ao leitor experimentar sensações que podem ser similares ou distintas daquelas que vivencia no mundo real e, ao encarar tais sensações, pode dialogar com o texto, refletindo sobre as ações e fatos ali contidos, concordando, discordando, recriando. Portanto, como afirma Bordini (1985, p. 27) “ler é conhecer, mas também é conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentido; é abrir e ampliar perspectivas pessoais, é descobrir e atualizar potencialidades”.

No entanto, para que a criança consiga atribuir outros sentidos ao texto, para que ela atinja o nível da leitura crítica e reflexiva, ela precisa apreender o sentido do graficamente expresso e associar, a esse sentido, o processo inferencial, de modo a estabelecer relações entre os elementos do texto. Isso se justifica pela estreita ligação entre inferência e compreensão, como mostram as pesquisas realizadas por Oakhill (1984), Cain & Oakhill (1999), Cain,

---

<sup>12</sup> Segundo Bettelheim (1979) quanto menores são as crianças, mais natural é esse pacto.

Oakhill, Barnes & Bryant (2001), sobre a dificuldade para fazer inferências e a dificuldade para compreender textos.

Perini (1995, p. 108) alerta para a importância da leitura informacional também no texto literário ao afirmar que “lida a página, ele [o leitor] deve saber se foi João que matou Maria ou se foi Maria que matou João, ou se foi o cachorro que matou João e Maria”.<sup>13</sup> Se o leitor considerar apenas o textualmente visível, pode chegar a conclusões que diferem daquilo que o texto comunica.

Imaginemos que o João e a Maria citados por Perini sejam personagens de uma obra literária para crianças. Maria é uma menina que tem dois amigos: um cãozinho e um amigo imaginário, João. O amigo imaginário tem ciúmes da amizade de Maria com o cão e vive aconselhando-a a abandonar o cachorro. Vendo que seus conselhos não adiantam, João resolve livrar-se do cão, mas Maria descobre. João, então, exige que Maria escolha com quem quer ficar, mas antes exalta suas qualidades e atribui inúmeros defeitos ao cão. Maria fica triste com a atitude de João, pensa nos bons momentos vividos com o cão e não suporta a idéia de abandoná-lo, mas não quer magoar João. Ele, percebendo a indecisão de Maria, ameaça matar o cão, mas Maria lhe diz que fez a sua escolha. E, nesse momento, João começa a sumir da imaginação de Maria.

Nesse exemplo, se o leitor não for capaz de conectar as informações dadas pelo texto com a informação de que os amigos imaginários são criados pela imaginação das crianças, não será capaz de compreender o sentido do texto. Se João sumiu da imaginação de Maria, e sendo ele uma criação dela, de certa forma, ela matou João. Além disso, a afirmação de Maria, sobre já ter feito a sua escolha, pode levar o leitor a entender que optou tanto por João quanto pelo cachorro. O que restringirá as hipóteses que levarão à compreensão será a informação graficamente expressa de que João começou a sumir da imaginação de Maria, aliada ao conhecimento do leitor sobre amigos imaginários. Caso o leitor não tenha habilidade para fazer as

---

<sup>13</sup> A referência dessa citação é ZILBERMAN, Regina et al. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino. In: ABREU, Márcia (org) **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º. Cole. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1995. p. 83-121.

inferências necessárias para captar essas informações veiculadas pelo texto, não alcançará o nível ao qual Lajolo (1995, p.114) se refere:

a literatura radicaliza a questão daquilo que o Perini chamou de leitor funcional, que, no caso da leitura literária, se ampliaria, uma vez que é preciso não só ter um leitor funcionalmente hábil a entender que quem matou o João foi a Maria mas, [sic] é preciso, no caso da literatura, ter um leitor também suficientemente apto para entender, metaforicamente, o que o João e a Maria representam – são os dominantes ou dominados, ou o pai e a mãe, ou a amada distante, ou qualquer dessas interpretações de que a literatura é tão cheia.<sup>14</sup>

É a partir dessa compreensão básica, que liga o graficamente expresso às implicaturas fortes, que o leitor alcançará as implicaturas fracas, que os levarão a atribuir sentidos subjetivamente. Nossa intenção não é propor que a leitura literária se aproxime da informacional e perca suas especificidades, mas evidenciar a importância das implicaturas fortes, obtidas através de uma interface entre a semântica e a pragmática, não só na leitura informacional, mas também na literária.<sup>15</sup> O próximo capítulo apresenta, pois, a contextualização da interface proposta, seguida do embasamento teórico que guiará a análise do quarto capítulo.

---

<sup>14</sup> A referência dessa citação é ZILBERMAN, Regina et. al. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino. In: ABREU, Márcia (org) **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º. Cole. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1995. p. 83-121.

<sup>15</sup> Sobre a interface Semântica/Pragmática, ver capítulo 3.

### 3 SIGNIFICADO IMPLÍCITO NA INTERFACE SEMÂNTICA/PRAGMÁTICA

Há sempre uma palavra dentro da palavra.

Vieira Calado

O presente capítulo apresenta o construto teórico que embasará as análises do quarto capítulo. A Teoria das Implicaturas de Grice (1975), bem como suas ampliações e revisões propostas por Costa (1984, 2004) e Levinson (2000), aliada à Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) compõem o aparato que descreve e explica de forma mais plausível a compreensão daquilo que extrapola o significado convencional das palavras nas trocas conversacionais. No entanto, para que se possa compreender esse construto, julgamos pertinente apresentar o contexto de discussões que resultaram nessa proposta de estudo do significado na interface entre a semântica e a pragmática.

#### 3.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICO-TEÓRICOS DA INTERFACE SEMÂNTICA/PRAGMÁTICA

Fundamentalmente, a Semântica é a subteoria lingüística que estuda as propriedades do significado na linguagem natural.<sup>16</sup> Desde os filósofos gregos, as reflexões sobre a linguagem estavam ligadas à relação entre as palavras e aquilo que elas nomeavam.

No entanto, no final do século XIX, início do século XX, a concepção de ciência exigia sistematização e rigor, o que levou adeptos de uma visão

---

<sup>16</sup> Dizemos que a semântica é uma subteoria por ser parte, assim como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, entre outras, da Teoria Lingüística, como defende o professor Jorge Campos da Costa em suas disciplinas de Semântica no programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. A expressão “linguagem natural” é utilizada com referência a qualquer língua que seja utilizada pelos seres humanos como seu principal meio de comunicação.

matematizada da linguagem, como Frege (1978 [1892]), Russell (1905), Wittgenstein (2002 [1921]) entre outros, alegaram que a linguagem natural não apresentava condições de refletir a estrutura de mundo de forma sistemática, isto é, de forma lógica e precisa. Esses cientistas consideravam a linguagem natural imperfeita, já que sua riqueza de significação não possuía correspondência nas linguagens formais, mas tentavam adequá-la às formas lógicas e matemáticas. O âmago das investigações desse grupo, chamado por Grice de “formalistas”, era formular padrões gerais de inferência para a linguagem natural.

O termo “semântica” foi proposto em 1883, por Michel Breal, num artigo que versava sobre a nova ciência das significações, a partir do qual a lingüística foi incorporada aos estudos dos aspectos conceituais da linguagem. O termo “pragmática”, por sua vez, foi cunhado por Morris (1971 [1938]). Influenciado pelos estudos de Peirce (2008 [1897]), Morris dividiu o triângulo semiótico em sintaxe (o estudo da relação formal entre os signos), semântica (o estudo da relação signos e objetos que designam) e pragmática (o estudo da relação signos e seus interpretantes). Ele criou, assim, um novo triângulo semiótico que se tornou a base da lingüística moderna: sintaxe, semântica e pragmática.

A pragmática, considerada como área de estudos da linguagem, desenvolveu-se a partir do movimento de oposição à visão “formalista” da linguagem. Wittgenstein (2002 [1953]), Grice (1989 [1957]), Austin (1975 [1962]), Searle (1976 [1969]), entre outros, atestavam que a lógica não podia abarcar as inferências e argumentos da linguagem em uso, já que para a compreensão do significado de uma expressão, não era necessário existir uma contraparte formal. Pelo contrário, para eles, as expressões nada referem e as sentenças não apresentam condições-de-verdade, se seus significados não forem considerados em uso.

Wittgenstein (2002 [1953]), em *Investigações Filosóficas*, ressaltou a importância de elementos extralingüísticos na busca do significado. Apesar de não ter defendido a existência da disciplina pragmática, ele sinalizou intuitivamente para os fenômenos da área, lançando a idéia de que, quando a linguagem está a serviço da comunicação, tudo dependerá do uso.

Em 1957, Grice publica o artigo *Meaning*, no qual diferencia o significado natural (meaning-n) do significado não-natural (meaning-nn). A proposta de Grice é que o primeiro consiste no significado literal do que é dito e, o segundo, no significado pretendido pelo falante, veiculado pelo dito. Nenhum desses conceitos foi completamente esclarecido por Grice, sendo que se pode encontrar uma possível distinção entre significado literal e significado de sentença, como por exemplo, uma expressão idiomática, que possui dois significados de sentença: um idiomático, outro composicional, mas apenas um significado literal: o composicional, como afirma Levinson (1983).

A obra de Austin (1975 [1962]), *How to Do Things with Words*, estabeleceu uma linha divisória entre pragmática clássica e a moderna. Ele propôs uma sistematização dos fenômenos pragmáticos com a Teoria dos Atos de Fala, segundo a qual, tudo o que falamos é um ato complexo, ou um complexo de atos. Foram destacados três aspectos fundamentais para o uso da linguagem em sua teoria:

- Locucionário - proferimento de uma sentença com um certo sentido e uma certa referência; é composto por três atos: fonético (os sons pronunciados), fático (pronunciar determinados vocábulos em determinada ordem) e rético (uso dos vocábulos em um determinado sentido e referindo-se a alguma coisa);

- Ilocucionário - o ato que o locutor realiza ao praticar um ato locucionário ou a força com que o enunciado foi empregado;

- Perlocucionário - ato em que o locutor realiza por meio de seu ato ilocucionário. É o efeito provocado no ouvinte.

Searle (1976 [1969]) reformulou os tipos de atos de fala, consagrando a idéia introduzida por Austin. Segundo Searle, não era possível tratar significado e ato ilocucionário como a mesma coisa. Assim, propôs as seguintes reformulações:

- atos de proferimento - atos de articulação de cadeias sonoras;
- atos proposicionais - o locutor refere-se a um objeto e predica algo dele;

- atos ilocutórios - asserções, promessas, pedidos e advertências;
- atos perlocucionários: as conseqüências e os efeitos provocados pelos atos ilocutórios.

Searle sugere que a referência é definida como resultado de um ato de fala, ou seja, não é a frase que expressa uma proposição, mas é o locutor que pratica o ato proposicional ao utilizar uma dada proposição.

Sintetizando as propostas até aqui apresentadas, é possível visualizar que a pragmática é encarada de modo a complementar a semântica em relação aos fenômenos lingüísticos ligados pelo contexto, e aos estudos dos princípios que regem o uso comunicativo da língua. Para a semântica, o significado é a propriedade das expressões da língua, sem considerar os falantes, os ouvintes e as situações particulares. Para a pragmática, o significado é definido de acordo com a relação do falante ou do usuário de uma determinada língua.

É com base na complementaridade dessas duas disciplinas que apresentaremos um construto teórico que acreditamos ser potencialmente competente para descrever e explicar como somos capazes de apreender os significados que ultrapassam o convencionalmente expresso pelas palavras que compõem as obras da literatura infantil.<sup>17</sup> As teorias serão apresentadas de forma não-problemática, apenas descrevendo os principais conceitos de cada uma delas. Assim, na seção 3.2 os principais aspectos da Teoria das Implicaturas de Grice (1975), bem como o Modelo Ampliado de sua teoria, proposto por Costa (1984, 2004), e a Teoria das Implicaturas Conversacionais Generalizadas de Levinson (2000), e na seção 3.3, a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995).

---

<sup>17</sup> Essa visão complementar, de uma pragmática pós-semântica, vem sendo criticada pelos adeptos da pragmática radical, para os quais a semântica é incompleta, por depender sempre de enriquecimento contextual, existindo assim, uma pragmática pré-semântica. Sobre a pragmática radical, ver < <https://webpace.utexas.edu/dib97/ling233b-2001.html>>.

## 3.2 TEORIA DAS IMPLICATURAS

A presente seção apresentará a Teoria das Implicaturas proposta por Grice (1975) para o estudo do significado em linguagem natural. Grice levou em consideração o papel da intencionalidade e da inferência para explicar como os participantes das trocas conversacionais entendem além daquilo que é expresso pelo significado convencional das palavras. O Modelo Clássico de Grice, ou a Teoria das Implicaturas é uma teoria pragmática do significado que pode fazer interface com a semântica. Esta interface nos permite estudar como funciona o aspecto do raciocínio na comunicação do dia-a-dia.

### 3.2.1 Princípio da Cooperação e Máximas

Paul Grice, em conferência proferida em 1967, posteriormente publicada sob a forma de artigo em 1975, distinguiu o que é dito pelo falante num enunciado e o que é implicado, entendendo como dito o significado lingüístico, e implicado o significado que foge da determinação por condições-de-verdade, sendo derivado do contexto de uma conversação e apreendido pelos receptores. Para Grice (1975), deve ser possível explicar o significado de uma expressão em termos daquilo que os usuários da língua querem dizer.

Grice (1975) é considerado o filósofo da linguagem que ofereceu a maior contribuição científica sobre como os interlocutores inferem aquilo que não foi expressamente comunicado. Para que o receptor possa compreender o enunciado, terá que levar em consideração as intenções de quem o enunciou. Segundo o filósofo, os diálogos apresentam certas características que fazem com que uma conversação se aproxime de uma transação na qual falante e ouvinte se proponham a cooperar um com o outro. São elas (GRICE, 1989, p. 29):

- quando os falantes estão conversando, têm um objetivo imediato em comum, ou pelo menos uma direção mutuamente aceita. No entanto, esse objetivo em comum pode mudar ao longo do percurso do diálogo, pois outros objetivos, não-imediatos, podem surgir;

- as contribuições dos participantes da conversação são dependentes uma das outras;

- existe um acordo entre os falantes de que a conversação dura até o ponto em que tais falantes concordem que ela deva terminar.

Com base nessas características, Grice concluiu que nas trocas verbais existe um esforço de cooperação entre os interlocutores, o que o levou a desenvolver o Princípio da Cooperação (doravante PC), um princípio geral que traduz o comportamento tipicamente cooperativo entre falante e ouvinte. Esse princípio rege: “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (GRICE, 1989, p. 26).<sup>18</sup>

Grice julga que o apenas a observância ao PC não é suficiente para o sucesso da comunicação. Em função disso, formula um modelo conceitual formado pelo PC e por quatro categorias de máximas conversacionais, que são:

#### I. Categoria de Quantidade

1ª. máxima: Faça sua contribuição tão informativa quanto necessária (para os propósitos reais da troca de informações).

2ª. máxima: Não faça sua contribuição mais informativa do que o necessário.

#### II. Categoria de Qualidade

Supermáxima: Tente fazer sua contribuição verdadeira.

1ª. máxima: Não diga o que acredita ser falso.

2ª. máxima: Não diga algo de que você não tem evidência adequada.

#### III. Categoria de Relação

Máxima: Seja relevante.

#### IV. Categoria de Modo

Supermáxima: Seja claro

1ª. máxima: Evite a obscuridade de expressão.

2ª. máxima: Evite a ambigüidade.

3ª. máxima: Seja breve (evite prolixidade desnecessária).

---

<sup>18</sup> As traduções que constam neste trabalho foram realizadas pela autora.

4ª. máxima: Seja ordenado.

O PC e as quatro máximas foram elaborados com base nas observações empíricas das condições que regem a comunicação verbal. Sendo assim, não se trata de uma lista de regras a ser seguida, pois, segundo o autor, os falantes utilizam esse conjunto de diretrizes de forma automática.

No artigo *Logic and Conversation*, Grice (1989) elucida o esquema teórico das quatro máximas. Sobre a segunda máxima de Quantidade, o autor reconhece que ela possa causar dúvidas, uma vez que ser superinformativo não é uma transgressão do PC, mas simplesmente uma perda de tempo. Por outro lado, o exagero de informações pode causar obscuridade, pois é capaz de gerar questões secundárias. No entanto, para Grice, os efeitos da segunda máxima de Quantidade são assegurados pela máxima de Relação. Ele, no entanto admite que a máxima de Relação tem vários problemas, como, por exemplo, a existência de vários tipos de relevância, a dinâmica de troca de focos de uma conversação, e a legitimação dessas trocas. O assunto é tão complexo que o autor deixa aberta para um próximo trabalho a imersão nesses problemas.

Grice afirma que a observação de uma ou outra máxima pelo interlocutor é uma questão de mais ou menos urgência. O autor aponta que o falante que desrespeita a máxima de Modo (*Seja breve*) e é prolixo está exposto a comentários mais brandos do que, por exemplo, o que desrespeita a máxima de Qualidade (*Não afirme aquilo que você acreditar ser falso*). O autor afirma que a primeira máxima de Qualidade deve ter um tratamento diferenciado, já que todas as máximas são ativadas em função da verdade. No entanto, o fato de todas as máximas exercerem o mesmo papel na geração de implicaturas (GRICE, 1989), a mantém nivelada com as outras máximas.

Grice admite a possível existência de outras máximas de caráter estético, social ou moral, que são normalmente observadas pelos interlocutores durante o ato comunicacional, como por exemplo, seja educado. Todavia, ele considera que as quatro categorias citadas são suficientes para explicar o fenômeno da implicatura conversacional, como veremos na próxima seção.

### 3.2.2 Implicatura

O contraste entre o que é dito e o que é entendido, ou seja, entre o dito e o entendido-mas-não-dito, remonta aos retóricos do século quatro que caracterizaram a figura de linguagem denominada *litotes*, como afirma Laurence Horn (2005). Segundo ele, Grice foi o primeiro a apresentar uma descrição geral e explícita dessa distinção, sistematizando a geração de *implicaturas*.

O conceito de implicatura, mas não o termo, foi apresentado pioneiramente no artigo *The causal theory of perception* (1961), exemplificando casos em que “algo pode ser dito para implicar algo diferente do afirmado” (GRICE, 1989, p. 236). Assim, temos:

Os falantes A e B estão conversando sobre o filho de A. O falante B recentemente presenteou o filho de A com um livro de imagens. B pergunta se a criança gostou do livro, e A responde:

-- Muito, eu acho! Ainda não rasgou nem riscou as páginas.

Um diálogo desse tipo nos possibilita perceber que há duas formas de significação distintas. A resposta de A diz que a criança gostou do livro, tendo em vista que ele ainda não rasgou nem riscou as páginas e *implica* ou *sugere* que isso pudesse ter acontecido, já que ele é o tipo de criança que é dada a estragar seus livros. Com o objetivo de organizar um sistema explicativo dessa significação, em que A e B entendem algo que, na verdade não foi dito, Grice cunhou os termos *implicitar* (implicate), *implicatura* (implicature) e *implicitado* (implicatum), para evitar o uso de termos de uso comum como “significar”, “sugerir”, “implicar”, “indicar”. A implicatura, então, diferencia aquilo que é dito, que para o autor, está diretamente ligado ao significado convencional das palavras, daquilo que não é explícita e diretamente comunicado, mas que é entendido nas entrelinhas.

O implicado permite ao emissor demonstrar uma intenção além do que suas palavras expressam literalmente, o que faz da implicatura um recurso teórico complementar à semântica. As implicaturas são inferências

pragmáticas, baseadas no cruzamento entre o dito e o contexto o que impede que sejam determinadas somente pela estrutura de superfície das sentenças.

Grice (1989) divide-as da seguinte forma:

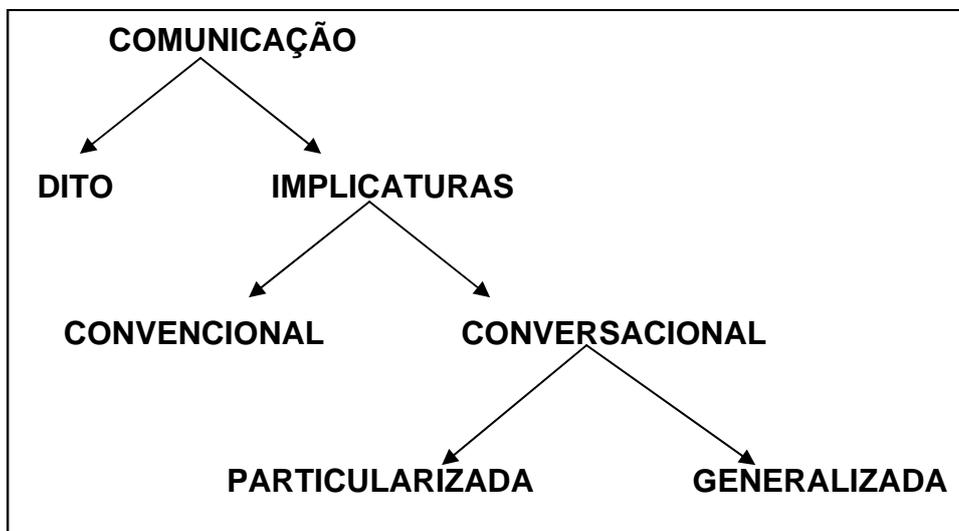


Ilustração 1 - Implicaturas griceanas  
Fonte: o autor

A implicatura convencional é aquela que tem sua origem no significado convencional das palavras utilizadas no enunciado, não dependendo de qualquer cálculo dedutivo formal, como podemos observar:

João está na segunda série, mas tem namorada.

No nível do dito griceano, o enunciado comunica somente que João está na segunda série e que ele tem namorada. No entanto, o uso do conector *mas* gera a implicatura de que *quem está na segunda série não tem namorada*, informação que não foi dita explicitamente no enunciado, mas é implicada pelo impacto significativo de *mas*.

Outro exemplo de uma implicatura convencional:

Até Lúcia foi à Feira do Livro.

A informação extra veiculada pelo *até* é de que *muitas pessoas foram à Feira do Livro, e Lúcia ter ido comprova isso*. Essa implicatura deriva da intuição lingüística que temos sobre os usos convencionais de *até*.

Ao contrário das implicaturas convencionais, as conversacionais estão relacionadas a características gerais do discurso. Para Grice, é possível caracterizar a noção de implicatura conversacional observando certos moldes. Assim, um falante  $x$ , ao dizer  $p$ , implica conversacionalmente  $q$ , desde que:

(a) o falante esteja observando as quatro máximas de conversação ou, pelo menos, o Princípio da Cooperação;

(b) o falante, ainda que diga  $p$ , queira comunicar  $q$  e saiba que  $p$  é necessário para que o ouvinte chegue em  $q$ ;

(c) o falante saiba que, para o ouvinte, (b) é necessário.

A partir desse molde, o ouvinte, a fim de entender o que o falante comunica, faz um cálculo mental para chegar ao que está implicado, operando com os seguintes dados (GRICE, 1989, p.31):

- significado convencional das palavras utilizadas no enunciado e da atribuição de referentes necessária para o entendimento de tal enunciado;
- PC e suas máximas;
- contexto lingüístico e não-lingüístico do enunciado;
- outros itens de seu conhecimento anterior (*background*);
- o fato de que os itens anteriores são de conhecimento mútuo compartilhado pelos participantes.

As implicaturas conversacionais são divididas em dois tipos: as implicaturas conversacionais particularizadas e as implicaturas conversacionais generalizadas. As implicaturas conversacionais particularizadas dizem respeito a contextos muito específicos, dependem de pistas contextuais particulares e, na maioria das vezes, da quebra das máximas. Para exemplificar este tipo de implicatura, temos a seguinte situação:

A: Você quer que eu te conte uma história?

B: Preciso dormir.

No contexto particular em que A e B estão inseridos, no qual B está com insônia, podemos inferir que a oferta de A pode ser uma maneira de fazê-lo dormir. Nesse contexto, a partir da resposta de B, A implicaria que a história seria uma forma de B relaxar e conseguir dormir, e que assim, ele estaria aceitando a sua oferta. Em um outro contexto, em que B fica muito tenso ao ouvir uma história e conseqüentemente não consegue dormir, podemos inferir que B não dormiria se ouvisse uma história. O falante A implicaria então, que B não conseguiria dormir se ouvisse a história, significando uma recusa a sua oferta.

O exemplo ilustra a estreita dependência entre as implicaturas conversacionais particularizadas e o contexto da comunicação.

As implicaturas conversacionais generalizadas, ao contrário das particularizadas, não dependem tão intrinsecamente de contextos específicos, como revela o exemplo:

A: O que a professora está fazendo?

B: Está contando a história para um menino.

A implicatura sugerida é a de que o menino para o qual a história está sendo contada não é conhecido de A, mas que a história é, visto que B utilizou o artigo definido para referir a história e o indefinido para referir o menino.

Grice (1989) observa uma semelhança entre as implicaturas conversacionais generalizadas e as implicaturas convencionais que pode levar a confundi-las, já que as implicaturas conversacionais generalizadas, à primeira vista, parecem estar ligadas à força convencional do significado das palavras. O que diferencia, então, a implicatura conversacional generalizada da implicatura convencional, é que a primeira não depende apenas do significado convencional das palavras; no exemplo acima, do significado convencional dos artigos definido e indefinido.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Grice não oferece maiores exemplos desse tipo de implicatura, o que leva Levinson (2000) a propor uma teoria específica para tratar desse tipo de implicatura, como veremos na subseção 3.2.2.2.

O filósofo caracteriza as implicaturas conversacionais como sendo calculáveis, canceláveis, não-destacáveis, indetermináveis e não convencionais, como exemplificamos:

Calculabilidade:

Tal propriedade é, sem dúvida, uma das mais importantes, visto que por meio de um cálculo dedutivo, podemos demonstrar que a implicatura é uma inferência razoável no contexto do enunciado em questão. A presença de uma implicatura conversacional deve poder ser calculada, mesmo que seja compreendida intuitivamente pelo ouvinte, como revela o exemplo:

O falante A está escrevendo um conto de um livro que acaba de ler, quando a grafite de sua lapiseira acaba. B se aproxima, e ocorre o seguinte diálogo:

A: Preciso de grafite.

B: Há uma papelaria na esquina.

De acordo com o cálculo, anteriormente mencionado, proposto por Grice, temos:

- B disse que *há uma papelaria na esquina*.

- Não há motivos para pensar que B não esteja observando as máximas, ou pelo menos o PC.

- Para que diga que *há uma papelaria na esquina* e esteja na verdade observando as máximas, ou pelo menos o PC, B deve pensar que *na papelaria A poderia comprar grafite*.

- B deve saber que é de conhecimento mútuo que *na papelaria A poderia comprar grafite* deve ser suposto se B está sendo cooperativo.

- B não fez nada para evitar que A pense que *na papelaria A poderia comprar grafite*.

- B pretende que A pense que *na papelaria A poderia comprar grafite* e, ao dizer que *há uma papelaria na esquina*, implicou *na papelaria A poderia comprar grafite*.

A calculabilidade da implicatura confirma a suposição de que não se trata de um significado convencional.

#### Cancelabilidade:

Uma implicatura pode ser cancelada, por exemplo, através do acréscimo de uma oração, que deixa claro que o falante abandonou a implicatura sugerida, como no exemplo:

A: Há quanto tempo você aprecia literatura infantil?

B: Desde criancinha. Minha mãe lia para mim quando eu ainda estava na sua barriga.

O acréscimo de “Minha mãe lia para mim quando eu ainda estava na sua barriga” cancela a implicatura inicial de que B aprecia literatura infantil desde criança e sim, desde antes, quando estava na barriga de sua mãe.

#### Não-destacabilidade:

Independentemente da forma lingüística do enunciado que as suscita, as implicaturas permanecem; assim, essa característica destaca o fato de que a implicatura está associada ao conteúdo semântico da proposição, e não da sua forma lingüística. O conteúdo semântico de um enunciado x em um contexto y não desaparece, caso a expressão lingüística utilizada pelo falante seja substituída por outra sinônima. Ao nos referirmos a uma criança agitada, inquieta e mal-educada, podemos, ironicamente, dizer:

- (a) Ana é uma santa;  
ou
- (b) Ana é um anjo;  
ou
- (c) Ana é um amor de criança.

Tanto (a), como (b) ou, ainda, como (c), implicam que Ana é uma criança desobediente, mal-educada. O que determina a implicatura neste caso não é a forma como o falante se expressa, mas o conteúdo semântico dos enunciados associado ao contexto no qual a frase é dita.

Indeterminabilidade:

Um mesmo enunciado pode gerar diferentes implicaturas, já que elas não fazem parte do dito; assim, não podem ser determinadas com precisão, como mostra o exemplo abaixo:

A: O que você achou da heroína do livro que te emprestei?

B: Uma coisa!

A heroína do livro mencionada pelo falante A pode ser vista como muito poderosa e eficiente, ou muito feia, ou linda, ou sem sentimentos, ou burra, ou... A partir do uso de *coisa* é possível derivar diferentes significados.

Não-convencionalidade:

Essa característica reforça a diferenciação entre implicaturas conversacionais e convencionais. Entende-se por não-convencionalidade que as implicaturas conversacionais não fazem parte do significado convencional das palavras do enunciado.

A: Você gostou da ilustração?

B: Ilustração é ilustração.

O exemplo acima ilustra o fato de que não temos como entender o que B quis comunicar, se ficarmos restritos ao significado convencional das palavras *aula* e *ser*, pois dizer que *ilustração é ilustração* é afirmar o óbvio. O que está sendo implicado, é que para B *todas as ilustrações são iguais* e que *a ilustração referida não apresentou nenhuma vantagem sobre as outras*. Alcançar esse significado não depende somente do significado das palavras, mas, também, do contexto no qual os falantes estão inseridos.

A próxima subseção apresenta uma proposta de ampliação do Modelo Clássico de Grice. A ampliação de Costa (1984, 2004) visa ampliar o potencial descritivo-explanatório da teoria.

### 3.2.2.1 Modelo Ampliado

O modelo de Costa (1984, 2004) tem como ponto principal a reformulação das máximas de quantidade e de qualidade, e a elevação da máxima de relevância à condição de supermáxima, ligada diretamente ao princípio de cooperação, por tratar-se de uma propriedade geral que se manifesta junto a todas as outras máximas. A categoria de relação é mantida com a máxima “seja adequado” substituindo “seja relevante”, que passa a supermáxima geral como “seja o mais relevante possível”. Assim, para Costa (2004, p. 59), “a relevância é a propriedade pragmática por excelência”.

O Modelo Ampliado é sintetizado por Costa (2004, p. 60-61) da seguinte forma:

Princípio da Cooperação:

(Regras Gerais de Conversação)

Supermáxima Geral: “Seja o mais relevante possível”

I Categoria de Quantidade:

1ª. Máxima: Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto o requerido (para o propósito corrente da conversação).

2ª. Máxima: Não faça a sua contribuição mais informativa do que o requerido.

II Categoria de Qualidade:

Supermáxima: Diga somente o que você saiba.

1ª. Máxima: Não diga o que você sabe ser falso.

2ª. Máxima: Não diga aquilo que você não pode assumir como sabendo.

III Categoria da Adequação:

Máxima: Só diga algo adequado ao assunto da conversação.

IV Categoria de Modo:

Supermáxima: Seja claro.

1ª. Máxima: Evite obscuridade.

- 2ª. Máxima: Evite ambigüidade.
- 3ª. Máxima: Seja breve (evite prolixidade)
- 4ª. Máxima: Seja ordenado.

Inferências Pragmáticas (Não ditas)

Tipos de Implicaturas:

Quanto à natureza pragmática:

- 1 Convencionais: Relação dito-léxico
- 2 Conversacionais: Relação dito-contexto-Princípio da Cooperação

Quanto ao tipo de Causa:

- Standart: Respeito às Máximas
- Quebra: Violação das Máximas

Quanto ao Tipo de Contexto:

- Generalizados: Contexto geral (regras lingüísticas)
- Particularizados: Contexto particular (regras comunicacionais)

Essa ampliação foi feita “no sentido de levar ao máximo sua potencialidade teórica e sua coerência lógica para que ele possa ser virtualmente falseável” (COSTA, 2004, p. 62). Segundo Costa, é papel do lingüista propor um método que descreva e explique o modo como entendemos mais do o literalmente expresso com o rigor mínimo que a teoria exige. Pela complexidade do fenômeno, a necessidade de rigor, capacidade descritiva e explanatória é indispensável a qualquer teoria que se aventure a descrevê-lo e explicá-lo.

A apresentação do modelo segue informal como na proposta original, pois, segundo Costa, Grice quis "implicar" com sua explícita informalidade, os problemas que existem para que a lógica padrão sistematize as inferências do tipo implicatura conversacional. Grice, entretanto, não abriu mão de algumas propriedades obrigatórias das implicaturas conversacionais. Por exemplo, a obrigatoriedade de ser depreendida mediante um cálculo, entre outras propriedades. Grice não esclareceu a natureza desse cálculo, mas de qualquer

maneira, ele representa uma operação lógica que um indivíduo (A) faz ao ouvir (E) e julgar que, dentro do contexto (C), o remetente da mensagem (B) quis transmitir (Q) além do que (E) significa literalmente.

Costa argumenta que essa lógica que permite o cálculo, é de uma natureza especial por levar em consideração o enunciado em sua relação com as regras da conservação e o conhecimento do contexto. A noção de contexto adotada baseia-se nas propostas de Bar-Hillel (1954), Gazdar (1979) e Sperber e Wilson (1998 [1982]), e possui as seguintes propriedades (COSTA, 2004, p. 66):

- Ser uma função de um par ordenado com a sentença, uma vez que é nessa relação que ele deve ser considerado, ou seja, na análise pragmática do enunciado.

- Ser parcialmente conhecimento mútuo, caso contrário não será possível nova informação.

- Ser um conjunto de proposições, formado de entidades representáveis lingüisticamente.

Assim, o conhecimento contextual será traduzido por sentenças referentes a proposições mutuamente conhecidas ou facilmente aceitas. Nesse sentido, esse conjunto de proposições será uma função que, emparelhada ao enunciado, permitirá ao destinatário inferir o conteúdo significativo total transmitido pelo remetente, ou seja, (E) + (Q).

Costa argumenta que o contexto é constituído de um conjunto indeterminado de sentenças mutuamente conhecidas: na depreensão de uma implicatura, entretanto, apenas algumas são relevantes, necessárias e determináveis. Por essa razão, ele propõe o uso de um subconjunto de sentenças do contexto, exatamente as indispensáveis para o cálculo de uma implicatura. Além disso, Costa ressalta que o conceito de contexto é definido de uma forma um tanto elástica, tendo em vista que é o tipo de função que ele representa o que realmente interessa.

O Modelo Ampliado de Costa (1984, 2004) contribui para a formação construto teórico possibilitando maior rigor formal no cálculo das implicaturas conversacionais. Tais cálculos, de modo a complementar as demais teorias,

serão aplicados aos significados implícitos presentes em uma obra da literatura infantil.

A próxima subseção apresenta a revisão da proposta inicial de Grice sobre as implicaturas conversacionais generalizadas. Tal revisão se faz necessária, já que o próprio Grice não ofereceu uma explicação satisfatória para o fenômeno como vimos na seção 3.2.2.

### 3.2.2.2 Implicaturas Generalizadas e Heurísticas

Em *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature* (2000), Levinson investe nas implicaturas conversacionais generalizadas tentando esclarecer pontos ainda obscuros. Ele assume que essas implicaturas são captadas pelo ouvinte por causa da escolha, pelo falante, do enunciado e dos itens lexicais em sua fala.

Assim como Grice, Levinson acredita na capacidade humana de gerar inferências, mas afirma que os indivíduos apresentam certos comportamentos devido às inferências *default*. Levinson propõe uma camada intermediária de significado, entre o significado da sentença e o significado do falante, o *utterance-type-meaning*.

Essa camada intermediária é uma questão de interpretação preferível, presumível, *default*, proveniente da estrutura do enunciado, dada a estrutura da língua e não o contexto particular dos enunciados. Estas estruturas *default* não são baseadas na interpretação direta da intenção do falante, mas nas expectativas gerais sobre como a língua é normalmente usada. Assim, o articulador “e” carrega a regra *default* de que no enunciado “Joana abriu o livro e leu” há uma seqüência na ocorrência dos eventos, ou seja, primeiro ela abriu o livro, depois leu. Esse nível é caracterizado por ser codificado, característica semântica, e assim como as implicaturas conversacionais particularizadas, pode ser cancelado, característica da pragmática,

Levinson propõe três tipos de princípios pragmáticos rotulados como Heurísticas Q-, M- e I- que geram três tipos de implicaturas (Q-), (M-) e (I-). Ele diferencia implicaturas conversacionais generalizadas e conversacionais

particularizadas. Segundo ele, as particularizadas dependem de um contexto particular, enquanto as outras são sustentadas por três princípios (baseados nas máximas de quantidade e modo propostas por Grice), que permitem ao ouvinte empregar uma heurística correspondente (Levinson, 2000, p. 35-39):

Heurística Q: “O que não é dito para ser o caso não é o caso” (Inspirada na primeira máxima griceana de quantidade).

A heurística Q- é relacionada a um sistema relevante de escalas lexicais como *todo*, *algum*, ou ainda, podem ser dependentes de contexto, no caso de uma escala com nomes de celebridades ordenadas por sua popularidade.

Ex: Li alguns livros sobre Literatura Infantil.

Inferência Q-: *Nem todos* os livros sobre Literatura Infantil foram lidos por mim.

Heurística I: “O que é dito de forma simples é estereotipicamente exemplificado” (Inspirada na segunda máxima griceana de quantidade).

A heurística I- é um “princípio de interpretação *default* que reúne subespecificações do significado lingüístico e crenças mútuas sobre regularidades no mundo para produzir interpretações ricas como hipóteses sobre o significado do enunciado” (LEVINSON, 2000, p. 329).

Ex: O livro de Fernanda Lopes de Almeida é bom.

Inferência I-: O livro que Fernanda Lopes de Almeida *escreveu* é bom. Além disso, que o livro é bom para *ler*, não para comer.

Heurística M: “O que é dito de forma anormal não é normal” (Inspirada na máxima griceana de modo, especialmente nas submáximas: “evite obscuridade de expressões” e “seja breve”).

Ex: Fiz a bolsa abrir.

Inferência I-: Fiz *algo para* abrir a bolsa, *não foi da forma convencional*.

O ouvinte exclui as inferências que são também compatíveis com o sentido da mensagem codificada, mas que não estão ligados à interpretação dela. Assim, cada heurística amplia o conteúdo do que é dito, determinando quais interpretações devem ser consideradas e em que condições. Levinson difere de Grice, pois para ele os significados prováveis parecem partir do

ouvinte, como resultado das suposições feitas no processo da interpretação do enunciado, enquanto para Grice as implicaturas conversacionais particularizadas são formadas a partir dos significados pretendidos pelo falante. A contribuição de Levinson representa um aumento do potencial explanatório do modo como apreendemos além dos significados explícitos das palavras.

Na próxima seção, será apresentada a Teoria da Relevância, que considera a união das informações contidas na mente do ouvinte com o *input* recebido pelas informações contextuais para então compreender a provável intenção comunicativa do falante.

### 3.3 RELEVÂNCIA E IMPLICAÇÃO CONTEXTUAL

Sperber e Wilson (1995), tomando como base os estudos de Grice, desenvolveram uma teoria da comunicação voltada para a compreensão dos enunciados, partindo da idéia de que comumente prestamos atenção a estímulos que, em alguma medida, vêm ao encontro de nossos interesses ou que se ajustam às circunstâncias do momento. De acordo com Silveira e Feltes (2002), o modelo proposto por Sperber e Wilson defende a idéia de duas características conjugadas e indissociáveis da comunicação humana: ser ostensiva por parte do comunicador e ser inferencial por parte do ouvinte.

Assim como qualquer estímulo sensorio-perceptual, um enunciado pode ou não merecer a nossa atenção. Ao ser produzido, um enunciado torna-se mutuamente manifesto tanto para o ouvinte quanto para o enunciador, e este espera que sua intenção informativa chame a atenção do ouvinte, isto é, seja relevante para ele. Se a informação for relevante para o ouvinte, ele fará inferências a partir daquilo que está no enunciado somado às informações que constam em seu *ambiente cognitivo*, que são as informações que cada indivíduo carrega consigo. Num processo comunicativo, algumas suposições tornam-se mais ou menos evidentes para o emissor e para o receptor, e esse conjunto de suposições manifestas em diferentes graus, que caracteriza o conceito de *Manifestabilidade Mútua*, Sperber e Wilson chamam de *ambiente cognitivo mutuamente compartilhado*. Esse ambiente é composto por um

(vasto) conjunto de suposições a que, por hipótese, os participantes da troca conversacional têm acesso. É importante ressaltar que, para os autores, sempre é possível que haja um equívoco por parte do falante em sua suposição de que determinada proposição faça parte do *ambiente cognitivo mutuamente manifesto*, como mostra o exemplo abaixo:

Joana é uma fadinha que por ser ainda muito pequena não ganhou a sua varinha mágica. O sonho de Joana é ter a sua própria varinha. Quando sua mãe não está por perto, ela abre o armário e brinca com as varinhas sobressalentes dela, fazendo aparecer bonecas e bichinhos de pelúcia de todos os tipos... Toda a vez que sua mãe lhe vê com uma boneca ou um bichinho de pelúcia diferente, sabe que Joana andou brincando com suas varinhas mágicas. Certo dia, a mãe de Joana precisa sair de casa e deixa-a com a babá. Quando volta, encontra a babá dormindo e a sala cheia de bonecas e bichinhos de pelúcia e exclama:

– Joana andou mexendo no armário!

O enunciado da mãe de Joana desperta em nós suposições, definidas por Sperber e Wilson como um conjunto estruturado de conceitos, como estas:

Suposição 1: Joana costuma mexer no armário onde sua mãe guarda as varinhas sobressalentes quando ela não está por perto.

Suposição 2: Joana usa as varinhas mágicas para fazer aparecer bonecas e bichinhos de pelúcia.

Suposição 3: A mãe de Joana teve que sair e deixou Joana com a babá.

Suposição 4: Quando ela volta a babá está dormindo e a sala cheia de bonecas e bichinhos de pelúcia.

Nesse exemplo, percebemos que nós (leitores) e a mãe de Joana partilhávamos as mesmas suposições, configurando um *ambiente cognitivo mutuamente manifesto*.

Imaginemos que a babá tenha acordado com a chegada da mãe de Joana e ao ver a sala tomada por bichinhos de pelúcia pergunta à mãe de Joana o que aconteceu e como resposta ouve:

– Joana andou mexendo no armário!

Com base em tais suposições, o que a babá pode concluir a respeito do enunciado da mãe de Joana? Que Joana mexeu no armário onde sua mãe guarda as varinhas mágicas sobressalentes e usou as varinhas para fazer aparecerem bonecas e bichinhos de pelúcia. A partir das informações contidas no *ambiente cognitivo mutuamente compartilhado*, ela deduziu o que a mãe de Joana quis expressar em seu enunciado.

Um número reduzido de suposições presentes no *ambiente cognitivo* do ouvinte, ou ainda, o equívoco ao supor serem *mutuamente compartilhadas* informações que na verdade não são, pode interferir de duas formas no processo de interpretação. Vejamos:

Consideremos uma terceira pessoa, que não tenha em seu ambiente cognitivo a informação de que as varinhas sobressalentes da mãe de Joana estejam guardadas em um armário, mas saiba que Joana usa as varinhas quando a mãe não está por perto para fazer aparecer bonecas e bichinhos de pelúcia. Se essa pessoa ouvisse o enunciado “Joana andou mexendo no armário!”, mesmo não tendo em seu ambiente cognitivo as mesmas informações da mãe de Joana e da babá, ela poderia, a partir do que sabe, somando a isto o seu conhecimento de mundo e os dados de sua memória enciclopédica, construir suposições em um processo inferencial, dentre elas, a possibilidade de Joana ter buscado as varinhas em algum armário. Assim, as suposições, obtidas através de várias fontes do conhecimento de mundo e da memória enciclopédica são o que Sperber e Wilson denominam *premissas implicadas por relevância*, e as conclusões obtidas pelo mesmo processo são chamadas *conclusões implicadas por relevância*. Sabendo que é possível construir a rede de informações necessárias para a interpretação dos enunciados, percebemos que para Sperber e Wilson o contexto não é dado de antemão, ele é construído ao longo do processo interpretativo.

No entanto, se esta terceira pessoa não soubesse que Joana usa as varinhas da mãe, que estão em um armário, quando ela não está por perto para fazer aparecer bichinhos de pelúcia e bonecas, e apenas ouvisse o enunciado da mãe dela ao chegar em casa. Esta pessoa teria imensa dificuldade para entender a que a mãe de Joana estaria se referindo e

possivelmente não encontraria nenhuma relevância no enunciado dela. Haveria, dessa forma, uma situação de falha na comunicação, o que não é uma possibilidade remota para Sperber e Wilson, já que não há garantias de que as informações são mutuamente manifestas para todos os participantes do ato comunicativo. Assim, um ambiente cognitivo fornece a informação necessária para a comunicação, mas é meramente um conjunto de suposições mentalmente representadas e consideradas verdadeiras.

As noções de *manifestabilidade mútua* e de *ambiente cognitivo mutuamente manifesto* revelam a forma como se constroem as suposições durante o processo comunicativo e constituem o *contexto*. A noção de contexto para a Sperber e Wilson é a de um conjunto de informações mentalmente representadas, um construto psicológico constituído de um subconjunto das suposições adquiridas mentalmente que afetam e até mesmo determinam a interpretação dos enunciados.

Crianças de diferentes séries se encontram na biblioteca e escolhem alguns livros para ler. Um menino, novo na escola, está com um livro de literatura infantil nas mãos e uma das crianças pergunta e ele qual é o título daquele livro. O menino responde:

– Estou na primeira série.

A partir do enunciado da criança nova na escola, surgem nas mentes dos demais, suposições originadas de informações em suas memórias enciclopédicas, que permitem a produção de implicaturas.

S1: Crianças na primeira série estão iniciando sua alfabetização.

S2: O menino está na primeira série.

S3: A criança perguntou ao menino qual era o título do livro.

S4: Para saber o título do livro, o menino precisa saber ler.

Implicatura: O menino não sabe ler o título do livro.

Sperber e Wilson diferem de Grice ao apresentarem a noção de que a implicatura desdobra-se em *premissas e conclusões implicadas*, que não estão necessariamente naquilo que é dito. Como citado anteriormente, as *premissas*

*implicadas* são recuperadas através de várias fontes do conhecimento de mundo e da memória enciclopédica, e são fundamentais como parte de um cálculo dedutivo para se chegar a uma conclusão.

Imagine-se, por exemplo, um interlocutor que, ao ouvir a resposta “Estou na primeira série”, não soubesse nada sobre a seriação escolar. Nesse caso, a suposição “Crianças na primeira série estão iniciando sua alfabetização” poderia ser uma premissa implicada por relevância, já que o interlocutor dificilmente interpretaria o enunciado “Estou na primeira série” como sendo a resposta para a pergunta. Assim, busca-se alguma relação entre o fato de estar na primeira com o fato de o menino não ter informado o título do livro, de forma a responder às expectativas do ouvinte. Dessa forma, a informação de que o menino não sabe ler seria uma conclusão implicada por relevância.

S1: O menino está na primeira série.

S2: A criança perguntou ao menino qual era o título do livro.

S3: Para saber o título do livro, o menino precisa saber ler.

Premissa Implicada por Relevância: Se o menino não respondeu qual era o título do livro, é porque não sabe ler.

Conclusão Implicada por Relevância: O menino não sabe ler o título do livro.

Quando as respostas não são diretas, podem nos levar a supor uma infinidade de outras suposições. Essas suposições participam de cálculos inferenciais que conduzem à implicatura pretendida. Quando o menino responde que está na primeira série, as demais crianças recuperam seu conhecimento de mundo para calcular dedutivamente a conclusão. Nesse caso, a conclusão pretendida pode ser alcançada a partir dos seguintes silogismos:

As crianças da primeira série, normalmente, não sabem ler (esta informação pode fazer parte do ambiente cognitivo mútuo ou pode ser uma premissa implicada por relevância).

O menino está na primeira série.

Logo, o menino não sabe ler.

Para responder qual é o título do livro, o menino precisa lê-lo.

O menino não sabe ler.

Logo, o menino não pode dizer o título do livro.

Se a resposta do menino tivesse sido direta, o enunciado não seria acrescido da série de informações que acarretaram a sua resposta não-direta. Dessa forma, podemos entender melhor o mecanismo interpretativo dedutivo proposto por Sperber e Wilson (1995).

Silveira e Feltes (2002, p. 31) explicam:

Esse mecanismo [...] toma como input um conjunto de suposições e sistematicamente deduz todas as conclusões possíveis desse conjunto de suposições. Entretanto, ele não é equiparado com as regras formais da lógica padrão, que permitiriam derivar uma infinidade de conclusões a partir de um dado conjunto de premissas.

Ainda segundo Silveira e Feltes (2002, p. 32), as palavras de um enunciado são, por hipótese, uma espécie de rótulo ou endereço que permite acessar determinadas informações, classificadas como:

- Entrada Lógica: conjunto finito, pequeno e constante de regras dedutivas aplicáveis às formas lógicas as quais constituem. São informações de caráter computacional.

- Entrada Enciclopédica: informações sobre a extensão ou denotação do conceito (objetos, eventos e/ou propriedades que as instanciam). São informações de caráter representacional e variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo.

- Entrada Lexical: informações lingüísticas sobre a contraparte em linguagem natural do conceito (informação sintática e fonológica). São informações de caráter representacional.

A distinção entre entradas lógicas e enciclopédicas reflete ao mesmo tempo a distinção formal entre processos de computação, dirigidos por regras dedutivas, e representação, definidos por diferentes formas de categorização

conceitual. Assim sendo, a construção do conteúdo de um enunciado envolve habilidades para:

- identificar palavras que o constituem,
- recuperar os conceitos a elas associados e
- aplicar as regras dedutivas a suas entradas lógicas.

As regras dedutivas aplicadas na formulação das hipóteses são similares às da lógica padrão, como as exemplificadas abaixo.

A – Mariana é bonita e inteligente. (P e Q)

Logo, Mariana é bonita. (P)

B – Mariana é bonita e inteligente. (P e Q)

Logo, Mariana é inteligente. (Q)

C – Se chove, não vamos ao zoológico. (P e Q)

Chove. (P)

Não vamos ao zoológico. (Q)

Nos exemplos A e B, dada uma união simples entre duas proposições verdadeiras, eliminada a conjunção “e”, cada uma delas é verdadeira. Em C, dada uma relação de implicação entre duas proposições, quando a primeira é confirmada (P), a segunda necessariamente também será (Q).

Relacionando tal afirmação ao exemplo anteriormente citado, do menino da primeira série, de acordo com a lógica padrão, poderíamos unir os enunciados (P) “O menino está na primeira série” e (Q) “O menino torce pelo Grêmio”, em “O menino está na primeira série e torce pelo Grêmio”, o que não teria nenhuma relevância para a interpretação do enunciado “Estou na primeira série” como resposta para a pergunta sobre o título do livro. Na lógica padrão, o número de suposições é enorme, no entanto, a Teoria da Relevância restringe a formulação de hipóteses apenas ao que é importante para a interpretação do enunciado.

Além disso, Sperber e Wilson defendem ainda a idéia de que o sistema dedutivo utilizado para a derivação de implicaturas conversacionais utiliza apenas regras de eliminação, baseados no argumento de que estas são

interpretativas, indo além das propriedades puramente formais das suposições. Ou seja, regras dedutivas como a “introdução do V” (“introdução do ‘ou’”), capazes de gerar indefinidamente proposições sem qualquer objetivo conversacional, não fazem parte do sistema interpretativo proposto pelos autores. Sendo assim, mesmo que, de um ponto de vista dedutivo, de uma proposição como “A biblioteca está fechada” se possa derivar indefinidamente proposições como “A biblioteca está fechada ou a Terra é esférica” e “A biblioteca está fechada ou os pássaros estão no ninho” e, assim, sucessivamente, proposições em cujo segundo disjuncto figure uma proposição qualquer, regras como a introdução do “ou” (que não são regras de eliminação) não participam do processo inferencial de interpretação de enunciados em linguagem verbal.

Além disso, no processo dedutivo proposto por Sperber e Wilson, o processo de compreensão é não-demonstrativo, podendo apenas ser confirmado e não provado, pois as inferências seguem um cálculo não-trivial: a verdade das premissas torna a verdade das conclusões apenas provável através de um processo associativo de criação e confirmação de hipóteses. Sendo assim, as implicaturas são o resultado do processamento do enunciado, através de cálculos dedutivo-inferenciais a partir de informações contextuais.

### **3.3.1 Efeitos Contextuais e Esforço de Processamento**

Para processar os enunciados, nossa mente busca o maior número de informações relacionadas com aquilo que é dito com o menor esforço possível, sendo, dessa forma, relevante. Então, se a informação não tem relação com algo que já temos conhecimento, ou não nos reporta a nada relacionado ao assunto, temos um esforço muito maior.

Todo ato comunicacional gera uma troca de informações entre ambientes cognitivos distintos e, conforme Silveira e Feltes (2002), a modificação das crenças dos indivíduos através da alteração de seus ambientes cognitivos está na base do processo comunicativo, e constitui o que Sperber e Wilson chamam de *efeitos contextuais*.

As informações recebidas só são relevantes quando o esforço gerado para processá-las tem como recompensa novas informações, ou seja, efeitos contextuais. Tais efeitos podem ocorrer de três modos:

- a) por implicação contextual,
- b) pelo fortalecimento (ou enfraquecimento) das suposições e
- c) pela eliminação de suposições contraditórias.

As implicações contextuais são suposições novas resultantes das suposições velhas, que formam o ambiente cognitivo do indivíduo. Essas suposições novas (P) são geradas a partir do que foi enunciado e contextualizadas no ambiente cognitivo das suposições velhas (C).

Ilustraremos com o exemplo mencionado na subseção 3.2.2:

A: Você quer que eu te conte uma história?

B: Preciso dormir!

Há duas interpretações possíveis para o enunciado de B.

Interpretação 1:

S1: As histórias que A contam acalmam B.

S2: B tem andado muito agitado e não tem conseguido dormir

S3: B precisa dormir.

S4: Para dormir, B precisa relaxar.

S1, S2, S3 e S4 constituem o conjunto C, o conjunto das suposições velhas. O enunciado de Maria constitui a suposição P, suposição nova, que contextualizada em C resulta na implicação contextual (I):

I: B quer que A lhe conte um história.

De forma mais simplificada, podemos deduzir:

S1: Se B ouvir a história, isso a fará se acalmar.

S2: B precisa se acalmar para poder dormir.

I: B quer que A lhe conte um história.

Interpretação 2:

S1': As histórias que A contam deixam B agitado.

S2': B precisa de silêncio total para dormir.

S3': B tem andado muito agitado e não tem conseguido dormir.

S4': Para dormir, B precisa relaxar e ficar em silêncio.

S1', S2', S3' e S4' também constituem o conjunto C de suposições, e o enunciado de Maria, a suposição P que contextualizada em C deriva a implicação contextual (I').

I': B não quer que A lhe conte uma história.

Também na segunda interpretação podemos deduzir de forma mais simplificada:

S1': Se B ouvir a história, isso o deixará agitado.

S2': B precisa se acalmar para poder dormir.

I': B não quer que A lhe conte uma história.

O efeito contextual por fortalecimento ou enfraquecimento das suposições resulta do reconhecimento teórico de que os falantes atribuem diversos graus de certeza a suposições, o que está expresso no conceito *força das suposições*. Nesse caso, não há, necessariamente, a obtenção de uma nova informação derivada, e sim o reforço ou enfraquecimento de uma informação já existente.

Há quatro formas de se obter suposições com diferentes graus de força:

- a) por *input* perceptual (visual, auditivo, olfativo, tátil, etc);
- b) por *input* lingüístico (decodificação lingüística);
- c) pela ativação de suposições estocadas na memória (conhecimento enciclopédico, informação episódica, modelos mentais);
- d) por deduções, que derivam suposições adicionais.

Com relação à primeira interpretação do exemplo anterior, A poderia ter notado que B estava muito agitado, embora com sono, o que constitui uma evidência de *input visual*, que fortaleceria a conclusão implicada: "B quer ouvir a história". Ela também poderia ter enunciado algo como "Não estou conseguindo dormir", fornecendo a A *input lingüístico*, que fortaleceria a mesma conclusão implicada. Além disso, esta suposição poderia ser fortalecida

através da ativação da informação que faz parte do conjunto de conhecimentos enciclopédicos relativos à B de que “Ele adormece logo quando ouve uma história”. A ativação desta suposição também fortaleceria a suposição de que ela quer ouvir a história.

Outra fonte de fortalecimento de suposições é o processo dedutivo que deriva suposições adicionais. Ainda de acordo com a primeira interpretação do exemplo anterior, as suposições estocadas na memória de A ativadas pelo enunciado de B seriam:

S5: B tem acordado no meio da noite por tido pesadelos.

S6: B tem medo de ter mais pesadelos.

S7: Quando ouve histórias antes de dormir, B sonha com as histórias e não tem pesadelos.

Suposição derivada a partir de S5, S6 e S7:

I: B quer sonhar e não quer ter pesadelos.

A implicação I fortalece a suposição “B quer que A lhe conte uma história”.

O terceiro modo de efeito contextual ocorre, segundo Silveira e Feltes (2002), quando, entre duas suposições contraditórias, a mais fraca, ou seja, aquela para a qual se tem menos evidências é eliminada. Utilizando ainda a primeira interpretação do exemplo supramencionado, poderíamos imaginar a seguinte situação:

A, tendo interpretado que o enunciado de B significava que ele não queria ouvir a história, apaga a luz e anda em direção à porta do quarto, quando A pergunta:

– E a história?

Nesta situação, A percebe que a pergunta de B contradiz sua suposição de que ela não queria ouvir a história. Têm-se então duas suposições em contradição, a mais fraca deverá ser eliminada. Neste caso, a suposição por evidência de *input lingüístico* “E a história?” é mais forte, o que elimina a suposição inicial.

Para caracterizarmos a Relevância, é necessário, além da noção de efeitos contextuais, é preciso também, entender o esforço necessário para o processamento da informação.

Todo o processamento de informação exige algum esforço, algum dispêndio de energia mental em nível de atenção, memória e raciocínio. O esforço está numa relação comparativa com os benefícios que são alcançados, os quais, nesse caso, são os efeitos cognitivos. De uma maneira geral, a mente opera de modo produtivo ou econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com um mínimo esforço (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 44).

Sperber e Wilson (1995) definem as condições para que haja relevância:

a) Uma suposição é relevante no contexto à medida que há um número maior de efeitos contextuais.

b) Uma suposição é relevante no contexto na medida em que o esforço para processá-la, neste contexto, é pequeno.

No caso de uma situação comunicativa como esta:

A: — Há quanto tempo você tem esse livro?

B: — Uns sessenta anos.

Nota-se que o esforço para processar esta informação é mínimo. O contrário ocorreria se o enunciado de B fosse “Tenho esse livro desde o lançamento”. Neste caso, A precisaria fazer um esforço muito maior para processar a informação e chegar à resposta desejada.

Entretanto, os autores afirmam ainda que, em determinadas situações comunicativas, um esforço extra é compensado por maiores efeitos contextuais. O enunciado “Tenho esse livro desde o lançamento.” poderia causar maior número de efeitos contextuais, caso o ouvinte soubesse que tal livro é um clássico e que poucos exemplares restaram da primeira edição. Neste caso, além de saber a quanto tempo o seu interlocutor tem o livro, saberia também que se trata de um exemplar raro, ou seja, teria o esforço de processar a informação compensado pelo efeito contextual elevado. Todavia, se o ouvinte não tivesse em seu ambiente cognitivo as informações

necessárias para a interpretação do enunciado, seu esforço talvez não fosse recompensado. Convém salientar que o cálculo do esforço é algo não representado na mente, e sim intuitivo.

Para Sperber e Wilson a relevância é baseada em efeitos e esforços e os esforços existem mesmo não sendo representados na mente. Sendo assim é uma propriedade não-representacional da mente que é disparada espontânea e inconscientemente e não uma regra a ser respeitada ou desrespeitada como acontece com o Princípio da Cooperação e suas máximas. O que pode vir a ser representado são os julgamentos de Relevância, comparativos e intuitivos que nos levarão à interpretação pretendida, como veremos na subseção seguinte.

### 3.3.2 O Princípio da Relevância

O processo de comunicação verbal caracteriza-se por ser ostensivo por parte do falante e inferencial por parte do ouvinte. Dessa forma, os estímulos produzidos pelo enunciador são ostensivos e atraem a atenção do ouvinte, que fará inferências a partir da atenção despertada pelo estímulo recebido reconhecendo assim a intenção informativa do enunciador. A ostensão do falante carrega em si uma presunção de relevância, ou seja, o enunciador escolhe o enunciado/estímulo mais relevante para que o ouvinte processe a informação com o mínimo esforço e obtenha o máximo efeito contextual. O ouvinte por sua vez, parte do princípio que o falante apresentou o estímulo mais relevante possível, pois se não partir deste princípio, não fará esforço algum para processar a informação.

Assim, se o ouvinte presta maior atenção ao que lhe é relevante, o emissor deu-lhe garantia de relevância, ou seja, apresentou o enunciado mais relevante possível naquele contexto. O sucesso do processo comunicativo depende então da *presunção de relevância ótima*, que é determinada por dois fatores:

Presunção de Relevância Ótima (SPERBER; WILSON, 1995, p. 270):

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

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

O termo “relevância” utilizado por Sperber e Wilson equivale a um conceito teórico que explica a compreensão dos mecanismos interpretativos nos contextos comunicativos. Segundo os autores, todo o ato de ostensão vem acompanhado de uma garantia implícita de relevância, e a partir dela, é possível compreender melhor o *Princípio da Relevância* (1995, p.158) que rege que “Todo o ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de relevância ótima”.

Partindo do Princípio da Relevância, é possível entender que:

- a) ele se aplica a todas as formas de comunicação;
- b) os indivíduos cujo ambiente cognitivo o comunicador está tentando modificar são os destinatários do ato de comunicação;
- c) ele não garante que a comunicação seja sempre bem-sucedida.

o fato de uma informação deliberadamente e, portanto, ostensivamente endereçada a nós ter sido rica o suficiente em efeitos contextuais e econômica o bastante para merecer a nossa atenção cria uma presunção de relevância. Essa informação deve criar a presunção de que o falante tenta alcançar efeitos contextuais adequados, sem impor ao ouvinte um esforço injustificável para alcançá-los em sua tentativa de identificar a intenção do falante por trás da ostensão. O ato de comunicação será assim otimamente relevante (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 52-53).

A idéia do Princípio da Relevância é a de que o falante seleciona intencionalmente o enunciado de forma a ser otimamente relevante para o ouvinte, garantindo assim a seleção de uma interpretação preferencial da informação entre as várias possíveis, mais ou menos acessíveis e compatíveis com tal enunciado. Comunicar é, portanto, “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 da Relevância ótima” (SILVEIRA, 1995, p. 32).

Assim, para um enunciado ser otimamente relevante, é necessário recuperar sua representação semântica por um processo automático de decodificação lingüística, acrescido de informações contextuais (inputs visuais, lingüísticos, conhecimento de mundo, ou seja, informações do ambiente cognitivo). A escolha destas informações baseia-se na consistência com o Princípio da Relevância, que garante que em meio a inúmeras informações constantes no ambiente cognitivo de cada indivíduo, compatíveis com o enunciado, que poderiam gerar diversas interpretações, selecionem-se apenas as informações que causam maior número de efeitos contextuais, ou seja, as mais compatíveis.

Num enunciado como este:

Ela entrou na carruagem e saiu.

Além de recuperar a representação semântica da sentença, o ouvinte tem que decidir:

a) a quem se refere o pronome “ela”,

b) se o verbo sair refere-se a sair de dentro da carruagem ou sair com a carruagem.

Nesse exemplo, percebemos que apenas o conhecimento semântico não resolve a ambigüidade causada pela elipse após o verbo “sair”, tampouco seria possível resolver tal problema apenas com as implicaturas geradas a partir do conhecimento prévio, conforme a teoria de Grice. Tal problema só seria resolvido através da junção das implicaturas, do conhecimento semântico, do contexto e da intenção do enunciador, que seria recuperada automaticamente pelo ouvinte, configurando um novo conceito, o conceito de *explicatura*.

Contrariando Grice, que afirma que o hiato no processo comunicativo é preenchido por inferências, as chamadas *implicaturas*, Sperber e Wilson propõem a noção de *explicatura* em analogia ao termo de Grice. A *explicatura* se enquadra num nível pragmático entre a decodificação lingüística e a implicação contextual e preenche o espaço não alcançado pela *implicatura*.

Uma explicatura é a combinação de traços codificados lingüisticamente e inferidos contextualmente. Quanto menor for a contribuição relativa dos traços contextuais, mais explícita a

explicatura será, e inversamente (SPERBER; WILSON, 1995, p.182).

De acordo com Silveira e Feltes (2002 p, 54), no nível da *explicatura* ocorrem várias operações pragmáticas envolvendo atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminações, interpretação de linguagem metafórica, enriquecimento devido a elipses, para citar algumas delas.

Três níveis representacionais são hipotetizados no processo inferencial:

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

Esta proposta de Sperber e Wilson não considera somente a distinção entre o que é dito (decodificado lingüisticamente) e o que é implicado (inferencialmente construído), como propõe Grice, mas insere um outro componente explícito. Tal componente é definido pelos autores (1995, p. 182): “Uma suposição comunicada por um enunciado E é explícita se e somente se ela for um desenvolvimento de uma forma lógica codificada por E”.

Dessa forma, uma *explicatura* é a forma proposicional que resulta da decodificação lingüística acrescida de determinadas informações contextualmente recuperáveis.

Vejamos o exemplo:

O lobo mau está no pomar escondido, aguardando a chegada de um dos porquinhos que vem colher algumas maçãs. Quando o porquinho chega, o lobo enuncia:

– Eu estou com fome.

Se o lobo for ouvido proferindo “Estou com fome” num tempo t, o seu enunciado será decodificado como forma lógica de “Estou com fome”, que pode ser completada para dar origem a forma proposicional “O lobo mau está com fome em tempo t”. Essa forma proposicional pode ser integrada no

esquema da suposição “O lobo mau diz que \_\_\_\_\_.” para dar origem a suposição “O lobo mau diz que o lobo mau está com fome em tempo t”.

Assim, observa-se que o referente do pronome “eu” é o enunciador, e que esta informação pode ser completada com seu nome. O verbo “estar” na 1ª pessoa do singular refere-se ao pronome “eu”, que, conforme citado anteriormente, refere-se ao enunciador. A elipse da informação temporal pode ser completada pela data da enunciação e até mesmo pelo horário da enunciação. Dessa forma ter-se-ia “Eu [nome do enunciador] estou com fome [no dia da enunciação e na hora da enunciação]”. No entanto, se tal enunciado for contextualizado, pode levar o ouvinte a inferir novas informações, além da expressa semanticamente, ou seja, o fato de o enunciador estar com fome no dia e na hora da enunciação. Percebemos aqui, que a intenção do lobo certamente não seria apenas informar o porquinho que estava com fome, dadas as circunstâncias da enunciação. O porquinho poderia supor que, como o lobo está sempre querendo comer os porquinhos, seu enunciado carregaria mais informações do que simplesmente o fato de ele estar com fome. Dessa forma, o porquinho implicaria que o lobo estando com fome, teria a intenção de comê-lo, o que estaria de acordo com a intenção do lobo.

Tal interpretação mostra que o enunciado “Eu estou com fome” é otimamente relevante neste contexto, já que ativou no porquinho informações contextuais relevantes para a sua interpretação e, mesmo com uma interpretação mais acessível, exigindo menor esforço, (o fato de o lobo estar com fome), o porquinho buscou outra interpretação, não tão acessível, o que conseqüentemente gerou maior esforço, mas que gerou maior número de efeitos contextuais.

Consideremos o enunciado “Eu estou com fome” no contexto abaixo:

O lobo mau vegetariano está atrás da cerca do pomar aguardando a chegada de um dos porquinhos que vem colher algumas maçãs. Quando o porquinho chega, o lobo enuncia:

– Eu estou com fome.

Percebemos novamente, que a intenção do lobo não devia ser a de apenas informar o porquinho de que estava com fome, dadas as circunstâncias

da enunciação. O porquinho poderia supor que, por tratar-se de um lobo vegetariano, seu enunciado carregava mais informações do que simplesmente a de ele estar com fome, considerando o fato de que o lobo está na do lado de fora da cerca do pomar dos porquinhos. Dessa forma, o porquinho implicaria que o lobo, na verdade, estava pedindo algumas maçãs ao porquinho, o que estaria de acordo com a intenção do lobo.

Esta interpretação mostra que o enunciado “Eu estou com fome” é otimamente relevante também neste contexto, já que ativou, no porquinho, informações contextuais relevantes para a sua interpretação e, mesmo com uma interpretação mais acessível, exigindo menor esforço (o fato de o lobo estar com fome), o porquinho buscou outra interpretação, não tão acessível, o que conseqüentemente gerou maior esforço, mas que foi compensado por um maior número de efeitos contextuais.

Este capítulo buscou descrever basicamente, o contexto que possibilitou o desenvolvimento dessas teorias, as principais contribuições delas no sentido de descrever e explicar, de maneira mais adequada, a comunicação em linguagem natural. No próximo capítulo, tais teorias serão aplicadas, de modo complementar, à leitura de literatura infantil brasileira, por considerarmos que o leitor opera de modo similar ao ouvinte para compreender aqueles significados que extrapolam o graficamente expresso.

## 4 LEITURA E SIGNIFICADO IMPLÍCITO NA LITERATURA INFANTIL

O livro, como objeto, encerra maravilhas, mas só pode transformar-se em possibilidade de liberdade se puder ser lido.

Elizabeth D'Angelo Serra

Este capítulo visa aplicar o construto teórico apresentado nas seções 3.2 e 3.3 do capítulo anterior a uma narrativa da literatura infantil contemporânea: *Que raio de história!* (1994), de Sylvia Orthof (ANEXO A). Tal aplicação visa ilustrar as teorias, de modo a descrever e explicar o modo como as crianças compreendem as intenções comunicativas subjacentes ao que o texto expressa graficamente, e que não são alcançadas apenas pela decodificação. Além disso, pretendemos também verificar se essas intenções são integradas pelas crianças às demais informações veiculadas pela história, no processo de compreensão da narrativa. As etapas aqui apresentadas têm como objetivo elucidar a construção do experimento utilizado neste estudo. Iniciamos com a escolha das obras e dos leitores e seguimos com a elaboração e a aplicação do experimento, que está dividido em três etapas, com objetivos e hipóteses distintas, porém complementares.

### 4.1 ESCOLHA DAS OBRAS E DOS LEITORES

Nossa escolha partiu das características básicas dos leitores e obra potencial que buscávamos. Dos nossos leitores potenciais, esperávamos um desenvolvimento cognitivo considerado normal, autonomia na leitura, com domínio do mecanismo de decodificação, e não ter repetido de série, o que poderia indicar alguma lacuna no desenvolvimento cognitivo.<sup>20</sup> Tínhamos em

---

<sup>20</sup> Para a avaliação das crianças, nenhum teste foi aplicado por consideramos suficientes os pareceres orais das professoras, pedagogas com mais de dez anos de experiência em sala de aula.

mente também o local onde realizaríamos a pesquisa, uma escola pública estadual do maior bairro urbano do Município de Novo Hamburgo, cuja biblioteca está fechada, por ausência de funcionários. Assim, as crianças que não têm acesso à literatura infantil fora da escola têm apenas a *Hora do conto*, na qual elas têm, semanalmente, contato com uma obra diferente, mas não diretamente, já que esse momento é mediado pelas professoras.

Com relação à obra, buscamos uma narrativa de curta extensão (para não dificultar a realização da terceira etapa do experimento) com um número razoável de enunciados cujas intenções comunicativas não fossem alcançadas apenas por meio da decodificação, sendo necessário aliar o processo inferencial para se chegar ao significado implícito. Além disso, privilegiamos autores com grande produção na literatura infantil e obras de qualidade, embora não muito conhecidas, para que contatos prévios não alterassem os resultados da primeira etapa do experimento.

Assim, com o intuito de tornar a leitura significativa para as crianças, estabelecemos alguns critérios norteadores no sentido de minimizar a incompatibilidade leitor/obra. A adoção desses critérios não desconsidera a existência de diferenças individuais entre as crianças. No entanto, acredita-se que “a natureza e a seqüência de cada estágio são iguais para todos, conforme prova a psicologia experimental”, como argumenta Coelho (2000, p. 32). Acreditando na interdependência de diversos fatores, aliamos os critérios que definem a natureza da literatura infantil, já referidos na seção 2.1, à faixa etária (BAMBERGER, 1995), aos estágios psicológicos da criança (COELHO, 2000), à escolaridade (AGUIAR & BORDINI, 1988), aos interesses de leitura (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 1985) e às características que buscávamos em leitores e obra, para embasar nossas escolhas.<sup>21</sup>

Iniciamos nossa busca pelo fator idade, sobre o qual Richard Bamberger (1995) revela que, mesmo dentro de cada período da vida humana, os interesses de leitura modificam-se de acordo com o amadurecimento do indivíduo. Assim, ele identifica cinco fases de leitura, que abrangem a infância

---

<sup>21</sup> Fatores como sexo e nível sócio-econômico, que também podem determinar os interesses de leitura, não foram considerados, por não considerarmos relevante tal grau de especificidade, dado o caráter ilustrativo da pesquisa.

e a adolescência. Dessas cinco fases, apresentaremos a terceira, da *história ambiental e da leitura factual (9 a 12 anos)*, que acreditamos estar mais próxima das características do nosso leitor potencial:

A criança começa a orientar-se no mundo concreto, objetivo. As perguntas “Como?” e “Por quê?” são cada vez mais freqüentemente acrescentadas à pergunta “O quê?”. A criança curiosa capta apaixonadamente as coisas de seu meio; claro está que essas coisas não devem ser oferecidas em descrições secas, e sim como histórias, como acontecimentos vivos. O interesse pelos contos de fadas e pelas sagas ainda é evidente nessa fase intermediária orientada para os fatos, mas também começa a surgir o anseio pelo aventuroso (BAMBERGER, 1995, p. 34).

Essa classificação, de acordo com a idade/maturidade das crianças, revela as necessidades internas que impulsionam a escolha das obras. Complementamos essa descrição apresentada pelo autor com as idéias de Coelho (2000) sobre a criança a partir dos 8/9 anos, chamada de *leitor-em-processo*, visto que ela já domina o mecanismo da leitura, embora ainda existam certas dificuldades que podem ser sanadas com o auxílio do adulto (pai ou professor). Segundo a autora, nessa fase o interesse pelo conhecimento das coisas é acentuado, e o pensamento lógico organiza-se em formas concretas. Os desafios e os questionamentos de toda a natureza atraem as crianças.

Sobre aspectos formais que seduzem os leitores nesse estágio, ela aponta (p. 36-37, grifo do autor):

- Presença de *imagens* em diálogo com o *texto*.
- *Textos* escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva; predominância dos períodos simples e introdução gradativa dos períodos compostos por coordenação.
- Tópico central da narrativa girando em torno de uma *situação central*, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final.

- Obediência da *efabulação* (concatenação dos momentos narrativos) ao *esquema linear* (princípio, meio e fim).<sup>22</sup>

- Humor, graça e situações inesperadas ou satíricas despertam grande interesse, bem como o realismo e o imaginário.

Uma classificação com base na escolaridade, tendo em vista a evolução do processo de leitura, como a apresentada por Aguiar e Bordini (1988), também agrega conceitos importantes para a escolha da obra e dos leitores.<sup>23</sup> As autoras identificam cinco níveis, de acordo com as habilidades de leitura, dos quais, citamos o terceiro nível, *leitura interpretativa*, por estar de acordo com as visões apresentadas por Bamberger (1995) e Coelho (2000) e com as características que buscamos:

Da 3.<sup>a</sup> à 5.<sup>a</sup> série o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das idéias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados permitem que o estudante se adentre mais nos textos e exija leituras mais complexas. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 20).

Além desses critérios, pensamos ser necessário considerar os dados apurados pela pesquisa *Diagnóstico da situação do ensino de 1.º e 2.º graus em escolas de Porto Alegre*, de 1984, que dividiu os interesses de leitura das crianças de acordo com as séries. Para abarcar um universo heterogêneo de leitores, julgamos necessário apresentar não apenas as preferências de uma única série, mas antes uma síntese dos resultados apresentados pela segunda, terceira e quarta séries.

Segundo os resultados, as três séries se mostraram indiferentes quanto ao gênero literário. Os assuntos preferidos em comum nas três séries são animais e super-heróis. Na terceira e na quarta séries, os alunos também demonstraram interesse por aventuras e, especificamente na quarta, por

---

<sup>22</sup> Embora muitas crianças da geração atual lidem bem com a ausência de linearidade, devido a sua convivência com desenhos animados e vídeo-clipes.

<sup>23</sup> Como a obra em que nos baseamos para essa classificação é anterior à Lei 11274, que amplia a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, e tendo em vista que a lei não se aplica às crianças participantes da pesquisa, a seriação utilizada nesse trabalho é a de oito anos.

horror. Para a segunda e terceira séries, as personagens preferidas são crianças, que podem ser heróis ou pessoas comuns, mas também podem ser robôs, monstros, fantasmas ou animais. A quarta série não demonstrou preferência quanto à faixa etária das personagens, mas compartilham as preferências das outras duas séries quanto ao tipo de personagem.

Na segunda série, os alunos preferiram narrativas com muita ação, situadas no presente, em espaços que existam na realidade. Na terceira, o espaço preferido é o Brasil, mas as crianças não demonstraram preferência quanto ao tempo. Já na quarta série, a preferência é por uma narrativa situada no presente, que se passe no Brasil, no campo, na cidade, no espaço sideral, no mar, em terra, nas montanhas, na selva, em locais variados, mas existentes. Por fim, as três séries compartilham o gosto por poemas narrativos.

Relacionando as características dos nossos leitores potenciais aos traços apontados por Bamberger (1995), Aguiar e Bordini (1988) e Coelho (2000), aos relatos orais das professoras Suzana e Mônica, respectivamente, da segunda e da terceira série, chegamos aos vinte leitores participantes: oito crianças de oito anos, dez de nove anos e duas de dez anos; oito estudantes da segunda e doze da terceira série (cujos pais assinaram o termo de consentimento, conforme Apêndice A). A direção da escola e as professoras supramencionadas, entendendo o potencial pedagógico da pesquisa, aceitaram gentilmente colaborar para a sua realização e cederam o espaço para a aplicação do experimento.

Pelo cruzamento das informações fornecidas por Bamberger (1995), Coelho (2000), e pela pesquisa de 1984, com as peculiaridades que buscávamos, chegamos à obra, mencionada na abertura desse capítulo, que acreditamos contemplar as qualidades artísticas, referidas na seção 2.1, e estar em sintonia com os participantes da pesquisa. A representação da criança nas personagens possibilita aos leitores se divertirem e se reconhecerem na obra. Além disso, aliando a decodificação à exploração das implicaturas fortes, os pequenos leitores são guiados para a compreensão da história e, a partir daí, terão a possibilidade de explorar as implicaturas fracas, que possibilitarão uma abertura significativa e a atribuição metafórica de referentes às personagens, ainda que o foco do trabalho sejam as implicaturas fortes.

Partimos, então, para o desenvolvimento do experimento.

## 4.2 ESTRUTURA DO EXPERIMENTO

Partimos da hipótese de que o construto teórico que compõe o terceiro capítulo deste trabalho é capaz de descrever e explicar o acesso das crianças às intenções que subjazem aos enunciados presentes em narrativas da literatura infantil contemporânea. Para ilustrar o potencial de aplicação das teorias escolhemos, como explicitamos na seção anterior, vinte crianças e uma obra da literatura infantil contemporânea.

A primeira etapa do experimento consistiu em um questionário (APÊNDICE B), com questões de múltipla escolha sobre enunciados retirados do texto, cujas intenções comunicativas não são depreendidas apenas pela decodificação.<sup>24</sup> O objetivo dessa primeira etapa foi ressaltar a necessidade do contexto para a compreensão desse tipo de enunciado. Para isso, as crianças responderam ao questionário marcando a alternativa que consideraram mais próxima daquilo que o enunciado comunicava, fora de um contexto específico, e sem um contato prévio com a obra. Nossa hipótese, nesta etapa, era de que a ausência de contexto restringiria a formulação das suposições que levariam as crianças às conclusões, fazendo-as optar pelas alternativas que requeressem o menor esforço e não o maior benefício.

Para a segunda etapa, elaboramos um novo questionário (APÊNDICE C), com as mesmas questões do anterior, juntamente com outras questões que buscavam evidenciar as relações desses enunciados com os demais eventos da história. Os leitores responderam ao questionário marcando a alternativa que consideraram mais adequada em cada uma das questões. Nosso objetivo, nesta etapa, foi evidenciar a importância do contexto para a compreensão desse tipo de enunciado e verificar se os leitores relacionavam esses enunciados às demais informações dadas pela história, encadeando os

---

<sup>24</sup> As alternativas foram construídas com base em aplicações de versões prévias dos questionários com questões abertas. As crianças que participaram dessa fase não participaram do experimento, mas suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento do mesmo.

significados implícitos e explícitos do texto. A hipótese que guiou esta etapa foi a de que, guiadas pelo contexto construído a partir da leitura da história, as crianças seriam capazes de conectar as intenções comunicativas às demais informações veiculadas pelo texto, construindo assim, uma representação significativa da história, formulando as suposições adequadas para a escolha das alternativas esperadas.

Na terceira, e última etapa do experimento, solicitamos que as crianças recontassem, de forma escrita, a história lida, para que pudéssemos observar se as respostas dadas no questionário pós-leitura seriam transferidas para o reconto, e se o encadeamento de significados implícitos e explícitos da obra seria mantido.<sup>25</sup> Nossa hipótese era de que as crianças conservariam apenas as informações do texto que considerassem mais relevantes e encadeariam essas informações, implícitas ou explícitas, inserindo elementos que lhes proporcionassem maior efeito contextual ou omitindo trechos que lhes acarretassem um esforço muito grande. Optamos por analisar a compreensão das crianças por meio do reconto por considerarmos, assim como Dascal (2006), que a capacidade de formular lingüisticamente o resultado da compreensão é parte constitutiva do processo em si, e que essa formulação é uma estratégia que opera na própria construção da compreensão, não se tratando de uma manifestação externa. A forma de apresentação desse reconto vai nos fornecer dados que complementarão os resultados dos questionários, sobre o processo de compreensão.

---

<sup>25</sup> Para não se tornar repetitivo, analisaremos apenas uma amostra de dois “recontos” de cada uma das obras. Um deles ilustrará o que consideramos ser resultado de uma leitura significativa, que encadeia significados implícitos e explícitos e é fiel à narrativa original, e o outro ilustrará o que não consideramos ser resultado de uma leitura significativa, por não encadear significados implícitos e explícitos ou por não ser fiel à história original.

### 4.3 ANÁLISE TEÓRICA E EMPÍRICA DO *CORPUS*

#### 4.3.1 Obra

*Que raio de história!* (1994) é uma narrativa poética de Sylvia Orthof, autora premiada, com cerca de cento e vinte obras de Literatura Infantil publicadas entre 1981, seu ano de estréia, e 1997, ano de sua morte. O grande número de obras publicadas e os prêmios recebidos pela autora, atestando a qualidade de seu trabalho, vieram ao encontro de nossos objetivos e reforçaram nossa escolha por essa obra, em cujo título, a autora brinca com os sentidos da palavra raio.

A história nos apresenta as personagens Lua Luna e Noite que, ao verem um raio, concluem que vai chover e criam uma confusão com base nessa conclusão. O Anexo A apresenta a versão integral da obra, com o texto e as ilustrações.

##### 4.3.1.1 Análise teórica

Para tornar a leitura operacionalmente mais acessível, optamos por apresentar o texto da obra em pequenos trechos, identificados pelo termo 'dito', seguidos da análise com base no construto teórico do capítulo anterior, visando ilustrar cada uma das teorias apresentadas. Essa análise não exaure as possibilidades do texto e apresenta caminhos plausíveis no processo de compreensão da obra.

Dito:

Lua Luna, redonda, penteava o luar,

Seu cabelo de lua é de seda lunar.

Mas um risco, em corisco, passou rente do pente,

foi um raio assim, que passou, de repente.

De acordo com a *Heurística 1*, o que é dito de forma simples é estereotipicamente exemplificado, assim, ao caracterizar Lua Luna com o adjetivo redonda, a autora espera que o leitor infira que Lua Luna é gorda, o que é reforçado pelo *input* visual.

O significado convencional do conector 'mas', gera uma *implicatura convencional*, pela idéia de quebra da continuidade da ação. Assim:

Lua Luna penteava o luar, *mas* um raio passou rente do pente.

S1 – Quando um raio passa muito perto, nos assustamos. (memória enciclopédica)

S2 – Se S1 e um raio passou pertinho do pente que Lua Luna usava, então ela deve ter se assustado. (premissa implicada)

CI1 – Lua Luna se assustou com o raio. (conclusão implicada)

S3 – Quando nos assustamos, suspendemos, geralmente, pelo tempo que estamos assustados, a ação que estávamos fazendo. (memória enciclopédica)

S4 – Se CI1 e S3, então Lua Luna parou de pentear os cabelos enquanto estava assustada. (premissa implicada)

CI2 – Lua Luna parou de pentear os cabelos porque se assustou com o raio. (conclusão implicada)

Dito:

Tropeçando, assustada, tia Noite berrava:

— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água!

Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!

S5 – Quem está assustado fica agitado, nervoso e atrapalhado. (memória enciclopédica)

S6 – Se S5 e Noite está assustada, então Noite está tropeçando porque está atrapalhada. (premissa implicada)

CI3 – Noite chega tropeçando por estar assustada. (conclusão implicada)

S7 - Quem está agitado e nervoso fala mais alto. (memória enciclopédica)

S8 – Se S7 e Noite está berrando, então Noite está berrando porque está assustada. (premissa implicada)

CI4 - Noite berrava por estar assustada. (conclusão Implicada)

S9 – Se CI1 e CI3 e CI4, então, Noite também deve estar assustada com o raio. (premissa implicada)

CI5 – Noite está assustada com o raio. (conclusão implicada)

S10 – Se CI5, ela também viu o raio. (premissa implicada)

CI6 – Noite também viu o raio. (conclusão implicada)

O input lingüístico “— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água! Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!” pode levar o leitor ao seguinte raciocínio:

S11 – Geralmente, quando tem raio, tem chuva. (memória enciclopédica)

S12 – Se CI6 e S11, então Noite acredita que vai ter chuva. (premissa implicada)

CI7 – Noite acredita que vai chover por ter visto o raio. (conclusão implicada)

O que reforça CI5 e CI6.

S13 – O guarda-chuva serve para nos proteger da chuva. (memória enciclopédica)

S14 – Se CI7 e S13, então ela está preparada para chuva porque não vai se molhar. (premissa implicada)

CI8 – Noite está preparada para a chuva porque tem um guarda-chuva e não vai se molhar. (conclusão implicada)

Dito:

Um dragão veio roncando um trovão de estrondo,

Três estrelas no céu despencaram num tombo.<sup>26</sup>

— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva,

eu te peço carona no teu guarda-chuva!

— disse a Lua *pra* Noite, que ficou mais escura.<sup>27</sup>

S15 - Quem pede carona no guarda-chuva é porque não tem um guarda-chuva. (memória enciclopédica)

<sup>26</sup> Este trecho está sujeito às interpretações do leitor, que atribuirá, metaforicamente, diferentes papéis ao dragão e às estrelas. Tais interpretações se baseiam em implicaturas fracas. Como o foco desse trabalho são as implicaturas fortes, que guiam o leitor no processo de compreensão, a ausência da análise deste trecho não alterará a compreensão global do texto.

<sup>27</sup> Grifo do texto original.

S16 - Se S11, S13, S15 e Lua Luna pede carona no guarda-chuva de Noite, é porque ela não tem um guarda-chuva e não quer se molhar.

CI9 - Lua Luna não tem um guarda-chuva e quer carona para não se molhar.

S17 – Algumas emoções nos fazem às vezes mudar de cor, seja vergonha, susto, raiva, medo... (memória enciclopédica)

S18 – Se S17 e Noite ficou mais escura, então Noite mudou de cor porque sentiu alguma emoção.

CI10 – Noite sentiu alguma emoção com o pedido de Lua Luna e isso a fez mudar de cor.

Dito:

— *Vá pra lá, ó gorducha, não me sobra lugar!*

*Guarda-chuva pra duas? Só se for pra molhar!*

— disse a Noite *pra* Lua e danou de empurrar.

S19 – Normalmente, o guarda-chuva é usado por uma pessoa só. (memória enciclopédica)

S20 – Se S13, S19 e Noite diz que guarda-chuva para duas só se for para molhar, então ela quer dizer que se der carona para Lua Luna, as duas vão se molhar. (premissa implicada)

CI11 – Noite acredita que, se der carona para Lua Luna, as duas vão se molhar. (conclusão implicada)

S21 - Pessoas gordas, por serem maiores, “ocupam” mais espaço. (memória enciclopédica)

S22 - Se S13, S19, S21 e Lua é gorda, então quem vai se molhar vai ser Noite. (premissa implicada)

CI12 - Noite acredita que se der carona para Lua Luna, ela (Noite) vai se molhar. (conclusão implicada)

S23 – Se CI9 e CI11, então Noite não vai dar carona para Lua Luna. (premissa implicada)

CI13 – Noite não vai dar carona para Lua Luna. (conclusão implicada)

Essa resposta de Noite ao pedido de Lua, informa além do requerido, e com isso, gera a implicatura de que Noite pode estar pretendendo que Lua

Luna, e também o leitor, infiram sua tentativa de explicar a recusa, como mostra o cálculo proposto por Costa (1984, 2004):

(A) = destinatários (Lua Luna)

(B) = remetente (Noite)

(C) = contexto: 1. (A) e (B) acreditam que vai chover.

2. (B) tem um guarda-chuva.

3. No guarda-chuva, geralmente, só cabe uma pessoa.

(E) = enunciado: — *Vá pra lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva pra duas? Só se for pra molhar!*

(Q1) (A) implica que (B) está tentando fazer com que (A) entenda o motivo pelo qual não vai lhe dar carona.

Implicatura Conversacional Particularizada por Quebra - Quantidade

(B) deu muitas informações, quando apenas um “sim” ou um “não” bastariam.

Cálculo de (A) que permite a inferência da implicatura:

1 - (B) disse (E)

2 - (B) não ofereceu todas as informações requeridas por (A)

3 - (B) ainda assim, deve estar cooperando

4 - (B) sabe que (A) sabe C { c1, c2 e c3}

5 - (B) disse (E) e implicou (Q)

O *input* lingüístico empurrar pode levar o leitor a inferir que:

S24 - Quando estamos bravos, contrariados, ou nos sentimos ameaçados, podemos reagir com um empurrão. (memória enciclopédica)

S25 - Se CI10, S24 e Noite empurrou Lua Luna, então Noite ficou brava com o pedido de Lua Luna. (premissa implicada)

CI14 - Noite ficou brava com o pedido de Lua Luna. (conclusão implicada)

Dito:

— Não me empurra, ó Noite, tu és muito egoísta!

Com o teu empurrão quase fui *pra* faísca

daquele dragão que solta trovão!

S26 - Não gostamos quando somos empurrados. (memória enciclopédica)

S27 - Se S26, Noite empurrou Lua Luna, e ela reclama, dizendo para Noite não empurrá-la, então ela não deve ter gostado de ser empurrada. (premissa implicada)

CI15 - Lua Luna não gostou de ter sido empurrada por Noite. (conclusão implicada)

S28 - Egoísta é alguém que só se preocupa consigo mesmo. (memória enciclopédica)

S29 - Se CI13, CI14, S28 e Lua chamou Noite de egoísta, o que reforça CI12, então Lua entendeu que Noite não vai lhe dar carona no guarda-chuva. (premissa implicada)

CI16 - Lua entendeu que Noite não vai lhe dar carona no guarda-chuva. (conclusão implicada)

Dito:

— Ai, não puxa, não puxa o meu guarda-chuva!

— Me empresta, me empresta, ó Noite cruel!

Vou ficar encharcada no alto do céu!

S30 - Se S13, CI9, CI13, CI16, e Lua Luna puxa o guarda-chuva e pede que Noite lho empreste, então ela ainda não desistiu de usar o guarda-chuva. (premissa implicada)

CI17 - Lua Luna ainda quer usar o guarda-chuva de Noite. (conclusão implicada)

Dito:

— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!

— Me bateste, ó malvada, eu te dou beliscão, quebro teu guarda-chuva e o atiro *pro* chão.

S31 - Quando estamos muito brabos, podemos bater em alguém. (memória enciclopédica)

S32 - Se CI13, CI14, S31 e Noite deu uma guarda-chuvada em Lua Luna, então Noite ficou mais braba ainda com Lua Luna por tentar pegar o guarda-chuva emprestado. (premissa implicada)

CI18 - Noite estava ainda mais braba com Lua Luna com a tentativa de pegar o guarda-chuva emprestado. (conclusão implicada)

S33 - Se CI18, então Noite também não vai emprestar o guarda-chuva para Lua Luna.

CI19 - Noite também não vai emprestar o guarda-chuva para Lua Luna.

S34 - Não gostamos quando apanhamos. (memória enciclopédica)

S35 - Se CI15, S34 e Lua Luna levou uma guarda-chuvada de Noite, então ela deve ter ficado braba. (premissa implicada)

CI20 - Lua Luna ficou braba com a guarda-chuvada que levou. (conclusão implicada)

S36 - Se S11, S13, CI13, CI19, CI20 e Lua Luna beliscou Noite e quebrou o guarda-chuva de Noite e o atirou pro chão, então Lua Luna quer que assim como ela, Noite também se molhe. (premissa implicada)

CI21 - Lua Luna quer que Noite também se molhe. (conclusão implicada)

Dito:

Guarda-chuva, em pedaços, despencou lá do céu.

Dona Noite, na briga, perdeu saia e chapéu.

Lua Luna, chorosa, gritava, maluca:

— Arrancaste o luar que era minha peruca!

E a Noite, zangada, tinha voz de trovão,

e berrava:

— Tô farta! Vá *pro* raio que a parta!

S37 - Se as duas estavam brigando pelo guarda-chuva e Lua quebrou-o, então a briga acabou. (premissa implicada)

CI22 - A briga acabou. (conclusão implicada)

S38 - Mesmo quando a briga acaba, os briguentos levam ainda um tempo para se acalmarem. (memória enciclopédica)

S39 - Se CI22, S38 e Lua Luna grita maluca porque Noite arrancou sua peruca e Noite berra forte, com voz de trovão, dizendo estar cheia de Lua Luna, mandando-a ir pro raio que a parta, então é porque as duas ainda estavam brabas. (premissa implicada)

CI23 - As duas ainda estavam brabas. (conclusão implicada)

Dito:

Eram raios, trovões, nuvens apavoradas...

Mas as duas briguentas não ficaram molhadas?

No mistério da briga, o que aconteceu?

Veio um vento inventado e soprou, respondeu:

S40 - Quando há uma briga, quem está por perto fica apavorado. (memória enciclopédica)

S41 - Se Lua e Noite brigaram e S40, então quem estava por perto - raios, trovões, nuvens - ficou apavorado. (premissa implicada)

CI24 - Quem estava por perto ficou apavorado. (conclusão implicada)

Novamente, o conector 'mas' gera uma *implicatura convencional*, pela idéia de quebra da expectativa de chuva. Assim:

S42 - Se quando tem raio, troveja, S11, S13 e Lua Luna, na briga, quebrou o guarda-chuva, então as duas deveriam ter ficado molhadas. (premissa implicada)

A conclusão implicada seria a de que as duas briguentas se molharam; no entanto, a presença do conector 'mas' alerta o leitor para a quebra dessa expectativa pela presença do trecho final:

Dito:

— É tão simples a vida:

**Trovejou... não choveu!**

A inferência de que as duas se molharam é cancelada pelo *input* lingüístico 'Trovejou... não choveu!', levando o leitor a perceber que a crença das personagens de que choveria tornou-se também, ao longo do texto, uma crença sua, e que toda a confusão feita pelas personagens foi em vão, já que não teve chuva. O fato de esse enunciado estar de cabeça para baixo pode ser explorado interpretativamente pelo leitor, através de implicaturas fracas.

#### 4.3.1.2 Análise dos resultados do questionário pré-leitura

O gráfico mostra o desempenho das crianças, sendo que as colunas mais escuras revelam as respostas esperadas e as colunas mais claras as respostas não esperadas. Em todas as questões, a maioria das crianças escolheu a alternativa esperada, exceto na questão 7, que envolvia um tipo de conflito entre o lingüisticamente transmitido, alternativa B, e a informação que podemos dizer “fossilizada” em seus ambientes cognitivos, alternativa A. Para viabilizar a leitura, optamos por apresentar as questões e suas alternativas juntamente com os comentários de seus resultados. Uma versão integral do questionário encontra-se no Apêndice B.

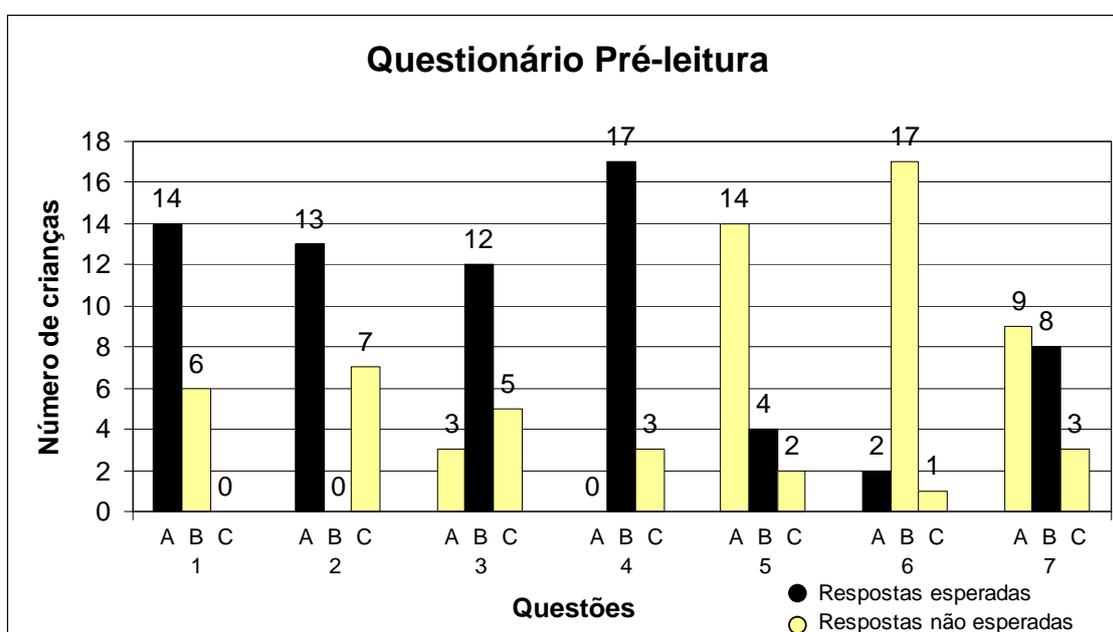


Gráfico 1 - Questionário Pré-leitura

Fonte: o autor.

Questão:

1) “— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água! Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!” , quer dizer que...

- a) vai chover, mas ela tem um guarda-chuva e não vai se molhar.
- b) vai chover muito.
- c) vou me proteger do sol com meu guarda-chuva.

Considerando a questão 1, sobre o enunciado “— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água! Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!”, quatorze crianças escolheram a alternativa esperada, letra A “vai chover, mas ela tem um guarda-chuva e não vai se molhar”. Tal escolha se deu pela

associação dos inputs lingüísticos ‘chuva’ e ‘guarda-chuva’, num cálculo não-trivial, semelhante ao que nos levou à CI8:

S - Se vai chover e o guarda-chuva serve para nos proteger da chuva, então quem disse isso está preparada para a chuva porque tem um guarda-chuva e não vai se molhar. (premissa implicada)

CI - Vai chover, mas quem disse isso está preparada porque tem um guarda chuva e não vai se molhar. (conclusão implicada)

No entanto, seis crianças consideraram a primeira parte do enunciado mais relevante e escolheram a opção B “vai chover muito”. Acreditamos que tal escolha tenha sido a de menor esforço, se compararmos ao provável raciocínio das crianças que escolheram a alternativa A. Nenhuma delas optou pela alternativa C, “vou me proteger do sol com meu guarda-chuva”.

Questão:

2) Quando alguém diz: “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! “, ela quer dizer...

a) “— Vai chover, divida o seu guarda-chuva comigo para eu não me molhar.”

b) “— Você tem um carro?”

c) “— Você me dá uma carona no seu carro?”

Na questão 2, os participantes deveriam escolher a alternativa que melhor expressasse a idéia do enunciado “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! “. A alternativa esperada, letra A, foi escolhida por treze crianças, que associaram os *inputs* lingüísticos ‘chuva’, ‘tempestade’, ‘carona’ e ‘guarda-chuva’ e, num cálculo semelhante ao que resultou em CI9, escolheram a opção A “—Vai chover, divida o seu guarda-chuva comigo para eu não me molhar!”.

S - Se vai chover e o guarda-chuva serve para se proteger da chuva, e se alguém quer carona no guarda-chuva, então esse alguém não tem um guarda-chuva. (premissa implicada)

CI - Vai chover, e quem disse isso não tem guarda-chuva, e quer uma carona no guarda-chuva da pessoa com a qual ela falou, para não se molhar. (conclusão implicada)

Nenhum participante escolheu a alternativa B “— Você tem um carro?” e sete escolheram a alternativa C “— Você me dá uma carona no seu carro?”, por associarem o *input* lingüístico ‘carona’ ao *input* lingüístico ‘carro’, ou ainda,

por encontrarem ‘carona’ presente tanto no enunciado, quanto na alternativa. Supomos que a escolha dessa alternativa tenha gerado baixo esforço, se compararmos com o possível raciocínio dos participantes que escolheram a alternativa A.

Questão:

3) “— Vá *pra* lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva *pra* duas? Só se for *pra* molhar!”, quer dizer que...

- a) ela quer se molhar.
- b) no guarda-chuva só cabe uma pessoa e se duas usarem juntas, elas vão se molhar.
- c) quem é gordo se molha quando usa guarda-chuva.

Sobre o enunciado “— Vá *pra* lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva *pra* duas? Só se for *pra* molhar!”, da questão 3, três participantes, num esforço pequeno, consideraram o trecho final e escolheram a alternativa A “ela quer se molhar”. A opção esperada, B “no guarda-chuva só cabe uma pessoa e se duas usarem juntas, elas vão se molhar”, foi escolhida por doze crianças, num cálculo similar ao que gerou CI11:

S - Se o guarda-chuva serve para se proteger da chuva e, geralmente, é usado por uma pessoa só, então, se duas pessoas usarem um guarda-chuva, as duas vão se molhar. (premissa implicada)

CI - Como só cabe uma pessoa no guarda-chuva, se as duas usarem juntas o guarda-chuva, elas vão se molhar. (conclusão implicada)

Cinco crianças consideraram o *input* lingüístico ‘gorducha’ mais relevante e inferiram, com base em informações de seus ambientes cognitivos, que “quem é gordo se molha quando usa guarda-chuva”, alternativa C.

Questão:

4) Quando alguém diz: “— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!” é porque...

- a) está feliz, oferecendo uma bebida.
- b) está brabo, batendo em alguém com um guarda-chuva.
- c) está sendo gentil, oferecendo o guarda-chuva.

Na questão 4, os participantes deviam supor o estado de humor e a situação em que o enunciado “— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!” foi expresso. Nenhuma criança respondeu a alternativa A “está feliz,

oferecendo uma bebida”, e três crianças consideraram o trecho inicial mais relevante e escolheram a alternativa C “está sendo gentil, oferecendo o guarda-chuva”. Dezesete crianças associaram-no a estar brabo, batendo em alguém com o guarda-chuva, a alternativa esperada, letra B, num cálculo semelhante ao que segue:

S - Se dar guarda-chuvadas é bater em alguém com o guarda-chuva, e quem fica muito brabo pode acabar batendo em alguém, então quem disse isso deve estar brabo batendo em alguém com o guarda-chuva. (premissa implicada)

C - Quem disse isso deve estar brabo, batendo em alguém com o guarda-chuva. (conclusão implicada)

Questão:

- 5) “— Vá pro raio que a parta!” significa...
- “— Saia de perto de mim!”
  - “— Vá para algum lugar onde um raio te parta ao meio!”
  - “— Eu gosto de você!”

Questão:

- 6) Quando alguém diz: “— Tô farta! Vá pro raio que a parta!” é porque...
- está feliz.
  - está brava.
  - comeu demais.

Para responder às questões 5 e 6, as crianças deviam inicialmente, decidir sobre o significado da expressão “Vá pro raio que a parta!”, e depois supor o que teria levado alguém a dizer “— Tô farta! Vá pro raio que a parta!”. Na questão 5, quatorze crianças responderam o esperado, “— Saia de perto de mim!”, letra A, quatro consideraram o significado literalmente expresso, ao escolherem a letra B “— Vá para algum lugar onde um raio te parta ao meio!”, duas crianças escolheram a alternativa C “— Eu gosto de você!”. Na questão 6, as mesmas duas crianças que associaram o enunciado à felicidade, na questão anterior, escolheram, nessa questão, a alternativa A, “está feliz”. Uma criança associou a primeira parte do enunciado ao fato de ter comido demais, escolhendo a letra C e dezesete crianças optaram pela resposta esperada, “está braba” letra B, integrando o significado ao seu uso.

Questão:

- 7) “—Trovejou... não choveu!” significa que...
- a) toda a vez que troveja, chove.
  - b) trovejou, mas não choveu.
  - c) não trovejou nem choveu.

Na última questão da primeira parte do experimento, sobre o enunciado “— Trovejou... não choveu!”, nove crianças optaram pela letra A, “toda a vez que troveja, chove’, valendo-se das informações que carregam em seus ambientes cognitivos, desconsiderando a negação que acompanha o verbo chover. Oito crianças escolheram a alternativa esperada, letra B, “trovejou, mas não choveu”, na qual o conector ‘mas’ quebra a expectativa de que trovejar seja sempre seguido de chuva. Três participantes consideraram que a negação atuava tanto sobre o verbo trovejar quanto sobre chover, e escolheram a opção C “não trovejou nem choveu”.

Considerando que as respostas esperadas seriam as de maior benefício, podemos dizer que nossa hipótese de que a ausência de contexto levaria a maior parte das crianças a optar pelas alternativas que demandavam menor esforço, e não o maior benefício, não foi corroborada. Isso pode ser um indício de que a autora construiu seu texto de modo a oferecer ao leitor os estímulos mais relevantes, já que mesmo na ausência de contexto, as alternativas esperadas foram escolhidas pela maioria dos participantes. Esse fato não diminui a importância do contexto cognitivo para a compreensão, como veremos na etapa seguinte do experimento.

#### 4.3.1.3 Análise dos resultados do questionário pós-leitura

O gráfico mostra o desempenho das crianças. As colunas mais escuras revelam as respostas esperadas, e as colunas mais claras, as respostas não esperadas. Em todas as questões, a maioria das crianças escolheu a alternativa esperada, evidenciando o papel fundamental do contexto cognitivo para a compreensão dos enunciados cujas intenções não eram apreendidas apenas pela decodificação e para o encadeamento dos significados implícitos e explícitos veiculados pela narrativa.

Nesta análise, priorizamos as questões que não fizeram parte do primeiro questionário e comentamos as diferenças ou semelhanças apresentadas pelas questões que fizeram parte dele, respondidas após a leitura da obra.

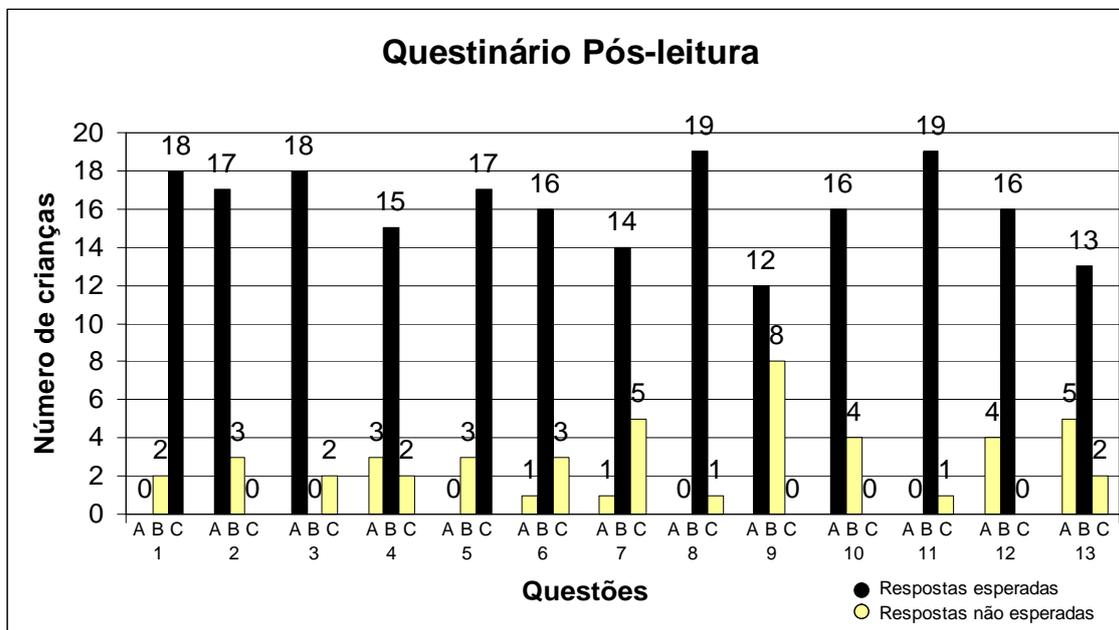


Gráfico 2 - Questionário Pós-leitura  
Fonte: o autor

Questão:

- 1) Quando tem raio é sinal de que vai ter...
- briga.
  - sol.
  - chuva.

Na questão 1, as crianças deveriam completar o enunciado “quando tem raio é sinal de que vai ter...” com uma das opções, letra A “briga”, letra B “sol” ou letra C “chuva”. Nenhum participante optou pela letra A “briga”; duas crianças escolheram a alternativa B, associando o *input* lingüístico ‘raio’ ao ‘raio de sol’, por estar, provavelmente, mais acessível em seus ambientes cognitivos, embora nenhuma referência a ele tenha sido feita na história; e dezoito crianças escolheram a resposta esperada, letra C “raio”, relacionando-o à chuva, num cálculo similar ao que segue:

S - Quando tem raio é porque vai chover; teve raio, então é porque vai chover. (premissa implicada)

C - Vai chover. (conclusão implicada)

Questão:

2) “— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água! Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!” , quer dizer que...

- a) vai chover, mas ela tem um guarda-chuva e não vai se molhar.
- b) vai chover muito.
- c) vou me proteger do sol com meu guarda-chuva.

Na questão 2, presente no questionário pré-leitura, percebemos um aumento no número de crianças que escolheram a alternativa esperada, letra A, “vai chover, mas ela tem um guarda-chuva e não vai se molhar”, para expressar o significado do enunciado “— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água! Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!”. Treze participantes optaram por ela no primeiro questionário e dezessete escolheram-na após a leitura da obra. Três, das seis crianças que anteriormente haviam escolhido a alternativa B “vai chover muito” mantiveram sua escolha, e assim como no primeiro questionário, nenhuma criança optou pela letra C, “vou me proteger do sol com meu guarda-chuva”.

Questão:

3) Quando Lua diz: “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! “, ela quer dizer...

- a) “— Vai chover, divida o seu guarda-chuva comigo para eu não me molhar.”
- b) “— Você tem um carro?”
- c) “— Você me dá uma carona no seu carro?”

Sobre o enunciado “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva!”, da questão 3, também houve um aumento no número de participantes que optaram pela resposta esperada, letra A “— Vai chover, divida o seu guarda-chuva comigo para eu não me molhar”, após a leitura da obra. No questionário pré-leitura, tivemos treze respostas esperadas e dezoito no questionário pós-leitura. Dois, dos sete participantes que optaram pela alternativa C “— Você me dá uma carona no seu carro?” anteriormente, mantiveram essa opção, e novamente, como no questionário pré-leitura, a alternativa B “— Você tem um carro?” não foi escolhida.

Questão:

- 4) Lua Luna diz : “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! “, porque
- ela tem medo de chuva.
  - ela não tem um guarda-chuva.
  - ela gosta de passear de carro.

Na questão 4, buscamos a motivação para o enunciado da questão anterior. Quinze crianças responderam “porque ela não tem guarda-chuva”, letra B, a resposta esperada, num cálculo semelhante ao que gerou CI9:

S - Se o guarda-chuva serve para se proteger da chuva, e Lua Luna acredita que vai chover, e Noite tem um guarda-chuva, e quem pede carona no guarda-chuva é porque não tem um, então Lua Luna pediu carona para Noite porque ela não tem um guarda-chuva e não quer se molhar. (premissa implicada)

C - Lua Luna não tem um guarda-chuva e quer carona para não se molhar. (conclusão implicada)

Duas crianças, as mesmas que escolheram a alternativa C “— Você me dá uma carona no seu carro?”, na questão anterior, mantiveram-se focadas no *input* lingüístico ‘carona’, associando-o à idéia de carro, e optaram pela alternativa C “ela gosta de passear de carro”. Três crianças consideraram a alternativa B, “ela tem medo de chuva”, a mais relevante, provavelmente por expressar algo com o que elas se identificam, como o fato de as duas personagens estarem assustadas com o raio no início da história. Essas crianças podem ter escolhido a alternativa B por não terem entendido que Lua Luna pediu carona por não ter um guarda-chuva, ou podem ter entendido isso, mas mesmo assim terem escolhido essa alternativa por lhes proporcionar o benefício emocional de uma possível identificação com a personagem.

Questão:

- 5) Noite e Lua Luna acreditaram que ia chover porque...
- o cabelo de Lua é de seda lunar.
  - alguém disse a elas que ia chover.
  - teve raio e trovão.

Na questão 5, esperávamos que as crianças integrassem o evento ‘raio’ à crença de que choveria. Dezesete participantes escolheram a alternativa

esperada, letra C, “teve raio e trovão”, num cálculo similar ao que resultou em C17.

S - Se um raio passou rente do pente de Lua Luna, e se Noite também viu o raio, e as duas ouviram o trovão, e geralmente, quando tem raio e trovão é porque vai chover, então Lua Luna e Noite acreditaram que ia chover por terem visto o raio e ouvido o trovão. (premissa implicada)

C - Noite e Lua Luna acreditaram que ia chover por terem visto o raio e ouvido o trovão. (conclusão implicada)

Três crianças escolheram a alternativa B, “alguém disse a elas que ia chover”, a escolha de menor custo para elas, por supormos ser esse o modo como ficam sabendo se vai chover. Nenhuma criança escolheu a alternativa A, “o cabelo de Lua é de seda lunar”.

Questão:

6) Noite diz “— Vá *pra* lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva *pra* duas? Só se for *pra* molhar!”, porque...

- a) ela quer se molhar.
- b) no guarda-chuva só cabe uma pessoa e se duas usarem juntas, elas vão se molhar.
- c) quem é gordo se molha quando usa guarda-chuva.

Sobre o motivo de Noite ter respondido “— Vá *pra* lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva *pra* duas? Só se for *pra* molhar!” ao pedido de Lua Luna, na questão 6, houve um aumento no número de escolhas da alternativa esperada, letra B, “no guarda-chuva só cabe uma pessoa e se duas usarem juntas, elas vão se molhar”, de doze, no primeiro questionário, para dezesseis no segundo. Diminuíram as escolhas da alternativa A, “ela quer se molhar”, de três no questionário pré-leitura, para uma no questionário pós-leitura. Igualmente diminuíram as escolhas da alternativa C, “quem é gordo se molha quando usa guarda-chuva”, de cinco, anteriormente, para três nesta fase.

Questão:

7) A resposta de Noite: “— Vá *pra* lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva *pra* duas? Só se for *pra* molhar!”, significa que...

- a) ela vai dar carona para Lua Luna.
- b) ela não vai dar carona para Lua Luna.

c) as duas vão se molhar.

Sobre a intenção de Noite ao expressar o enunciado da questão anterior, foco da questão 7, quatorze crianças optaram pela alternativa B, “ela não vai dar carona para Lua Luna”, num cálculo similar ao que levou a concluir CI13:

S - Se Lua e Noite acreditam que vai chover, e Lua pede carona no guarda-chuva de Noite, e Noite acredita que se der carona pra Lua, elas vão se molhar, então Noite não vai dar carona para Lua no seu guarda-chuva. (premissa implicada)

C - Noite não vai dar carona para Lua Luna no seu guarda-chuva. (conclusão implicada)

Uma criança considerou mais relevante o trecho do enunciado com a pergunta “Guarda-chuva *pra* duas?”, entendendo que Noite estaria aceitando o pedido de Lua Luna, e optou pela alternativa A “ela vai dar carona para Lua Luna”, e cinco crianças consideraram mais relevante o trecho final, “Só se for *pra* molhar”, escolhendo a alternativa C “as duas vão se molhar”.

Questão:

8) Quando Noite diz: “— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!” é porque...

- a) está feliz, oferecendo uma bebida.
- b) está braba, batendo em Lua Luna com o guarda-chuva.
- c) está sendo gentil, oferecendo o guarda-chuva.

Na questão 8, os participantes deveriam responder sobre o estado de humor e a situação em que o enunciado “— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!” foi expresso. Três participantes haviam escolhido a letra C, “está sendo gentil, oferecendo o guarda-chuva”, na primeira etapa, dos quais um manteve a sua escolha na segunda etapa. Nenhum participante havia escolhido a alternativa A, “está feliz, oferecendo uma bebida”, o que foi mantido, e o número de dezessete crianças que optaram pela alternativa esperada, letra B, “está braba, batendo em Lua Luna com um guarda-chuva”, no primeiro questionário, aumentou para dezenove nessa fase.

Questão:

9) Lua e Noite brigaram porque...

- a) como Noite não quis dar carona para Lua, ela resolveu pegar o guarda-chuva de Noite.
- b) elas não são amigas.
- c) Lua não gosta de pentear os cabelos.

O motivo da briga de Noite e Lua Luna era o foco da questão 9, na qual esperávamos que os participantes conseguissem integrar os elementos da história para alcançar a resposta adequada. Doze participantes optaram pela resposta esperada, letra A, “como Noite não quis dar carona para Lua, ela resolveu pegar o guarda-chuva de Noite”, num cálculo análogo ao que resultou em CI13, CI14 e CI15:

S - Se Noite não queria dar carona para Lua Luna e ficou braba com o pedido, o que a fez empurrar Lua Luna, que não gostou do empurrão de Noite, e não querendo se molhar resolveu pegar o guarda-chuva de Noite, então Noite e Lua brigaram porque Noite não quis dar carona para Lua, que resolveu pegar o guarda-chuva de Noite. (premissa implicada).

C - Noite e Lua brigaram porque Noite não quis dar carona para Lua, que resolveu pegar o guarda-chuva. (conclusão implicada)

Oito crianças escolheram a opção B, “elas não são amigas”, por expressar algo com o que elas se identificam. Em seus ambientes cognitivos, podemos supor haver a informação de que não se pode brigar com os amigos ou de que quando alguém briga deixa de ser amigo, demandando um gasto de energia menor ao escolher essa alternativa, do que na reunião de elementos que levariam à resposta esperada.

Questão:

10) “ — Vá pro raio que a parta!” significa...

- a) “— Saia de perto de mim!”
- b) “— Vá para algum lugar onde um raio te parta ao meio!”
- c) “— Eu gosto de você!”

Questão:

11) Noite berrou “Tô farta! Vá pro raio que a parta!” porque...

- a) estava feliz
- b) estava brava
- c) tinha comido demais.

Nas questões 10 e 11, buscávamos a intenção de Noite ao enunciar “— Vá *pro* raio que a parta!” e sua motivação para dizer “— Tô farta! Vá *pro* raio que a parta!”. Na questão 10, o número de participantes que escolheu a opção esperada, letra A, “— Saia de perto de mim!”, aumentou de quatorze para dezesseis, já que as duas crianças que, na primeira etapa, responderam a letra C, “— Eu gosto de você!”, mudaram para a alternativa esperada nessa etapa. Os mesmos quatro que, no questionário anterior consideraram o significado literalmente expresso e escolheram a letra B, “— Vá para algum lugar onde um raio te parta ao meio!”, mantiveram essa opção. Sobre a motivação de Noite, na questão 11, duas crianças no questionário anterior haviam respondido que ela estaria feliz ao expressar o enunciado, mas nessa etapa, elas mudaram para a resposta esperada, letra B, “está braba”, totalizando dezenove e não mais dezessete como na etapa anterior. A criança que, na etapa anterior, havia respondido que a motivação para o enunciado de Noite era o fato de ela ter comido demais, manteve sua opção.

Questão:

12) “—Trovejou... não choveu!” significa que...

- a) toda a vez que troveja, chove.
- c) trovejou, mas não choveu.
- d) não trovejou nem choveu.

Quanto ao enunciado “—Trovejou... não choveu!”, a única questão em que a maioria dos participantes não escolheu a resposta esperada na primeira etapa, observamos que o número de participantes que a escolheu nessa fase dobrou: de oito para dezesseis respostas. As três crianças que haviam optado pela alternativa C, “não trovejou, nem choveu”, anteriormente mudaram para a resposta esperada, e quatro dos nove que haviam escolhido a alternativa A, “toda a vez que troveja, chove”, no questionário anterior, mantiveram sua opção.

Questão:

13) Noite e Lua Luna não se molharam porque...

- a) as nuvens estavam apavoradas.
- b) só trovejou, não choveu.

c) ficaram debaixo do guarda-chuva.

Na última questão, sobre o motivo de Noite e Lua Luna não terem se molhado, cinco crianças escolheram a alternativa A, “as nuvens estavam apavoradas”, informação que estava explícita no texto. Por isso, supomos um esforço menor do que o despendido no cálculo que levaria à resposta esperada. Treze crianças optaram pela alternativa esperada, letra B, “só trovejou, mas não choveu”, num raciocínio análogo ao que segue:

Se geralmente, quando tem raio e trovoadas, tem chuva, e Lua Luna, na briga, quebrou o guarda-chuva, então as duas deveriam ter ficado molhadas. No entanto, a informação de que trovejou e não choveu cancela essa conclusão e revela que o motivo para as duas não estarem molhadas é o fato de não ter chovido.

Duas crianças buscaram em seu ambiente cognitivo a resposta mais acessível para o fato de as duas não terem se molhado - terem ficado debaixo do guarda-chuva - mesmo que a história forneça elementos contrários a essa conclusão. Essas crianças consideraram mais forte a suposição de que Lua e Noite não se molharam por terem ficado debaixo do guarda-chuva, do que o *input* advindo da história que contradiz essa suposição. Assim, elas eliminaram a suposição mais fraca - *input* lingüístico - e mantiveram a suposição que consideraram mais forte.

A análise das respostas dadas revela que a compreensão não está condicionada à mera decodificação do texto. Para compreender a história é imprescindível relacionar elementos textuais às informações que cada indivíduo carrega consigo (*ambiente cognitivo*), visto que a incapacidade de estabelecer essa relação prejudica a compreensão. Além disso, se durante a leitura, a criança se detém apenas a algumas informações veiculadas pelo texto e desconsidera outras, sua representação da obra será fragmentada. Pela ausência dessas informações em seu *ambiente cognitivo*, a possibilidade de gerar conclusões condizentes com aquilo que a obra veiculava diminui, podendo levá-la a construir uma representação da história não compatível com aquilo que ela comunica, como aconteceu com os participantes que não consideraram o *input* lingüístico “trovejou... não choveu!”. Assim, nossa hipótese de que após a leitura do texto as crianças seriam capazes de

depreender as intenções por trás das trocas comunicativas e relacioná-las às demais informações veiculadas foi corroborada.

O gráfico abaixo apresenta um comparativo dos resultados dos questionários pré e pós-leitura. A porção mais escura representa as respostas esperadas e a porção mais clara, as respostas não esperadas. Observamos que o número de escolhas esperadas subiu de 63% da primeira etapa para 81% da segunda. Isso evidencia que o acréscimo das informações advindas do texto aos ambientes cognitivos dos leitores foi fundamental para a formulação das suposições adequadas que os levaram às alternativas esperadas. Tal evidência reforça a idéia de que o autor constrói seu texto de modo que as informações veiculadas sejam relevantes para a compreensão da história (DIXON; BORTOLUSSI, 1996; MULLINS; DIXON, 2007).

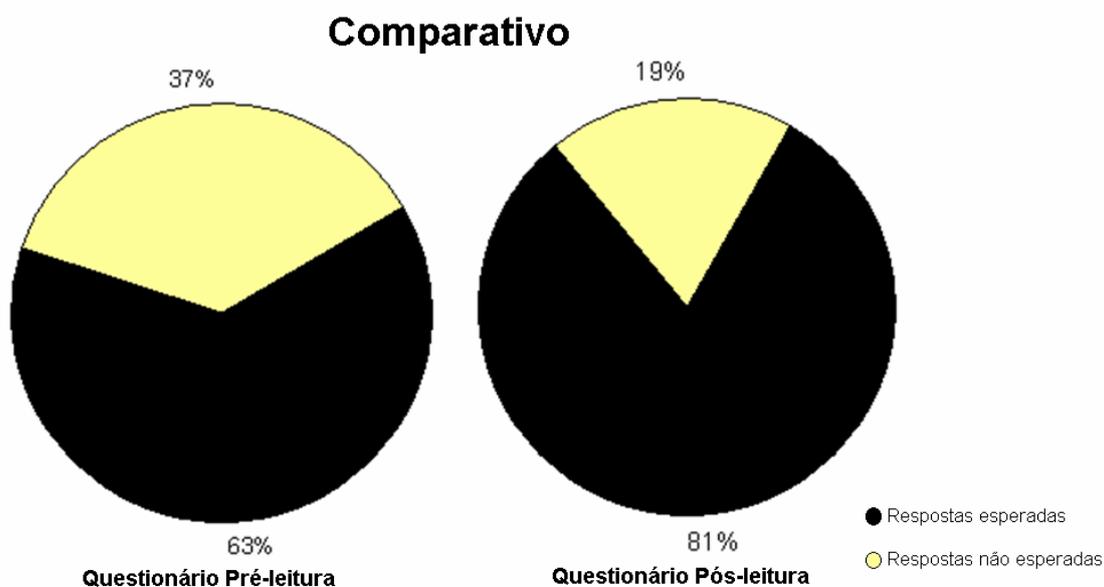


Gráfico 3 - Comparativo: Questionários Pré e Pós-leitura  
Fonte: o autor

Acreditamos que o modo como o questionário foi elaborado favoreceu as escolhas das respostas esperadas. O fato de apresentarmos os eventos na seqüência em que ocorreram na obra, provendo os participantes com o que precedeu ou gerou o enunciado, ou ainda, que dele decorreu, pode ter sido um facilitador da compreensão, por possibilitar às crianças conectarem as informações. À medida que cada questão ia sendo respondida, ela passava a fazer parte do cálculo que levaria à resposta da(s) questão(s) seguinte(s), o

que julgamos ter diminuído o esforço para recuperar determinadas informações, pela presença delas no próprio questionário.

O encadeamento das questões ficou evidente não só nas escolhas esperadas, mas também nas não esperadas, como é o caso das questões 5 e 6 do questionário pré-leitura e 3 e 4 do questionário pós-leitura, em que pudemos perceber a tendência das crianças de estabelecerem conexões entre os enunciados, evidenciando a existência de uma pré-disposição à busca pela relevância (SPERBER; WILSON, 1986, 1995; BLASS, 1990, 1993).

#### 4.3.1.4 Análise dos recontos

Para avaliar a compreensão da história pelas crianças por meio dos recontos, tomaremos a narrativa original (ANEXO A) como modelo. Como afirmamos na seção 4.2, para não tornar a análise repetitiva, apresentaremos aqui dois recontos: um que ilustre o encadeamento de implícitos e explícitos e seja fiel ao original, demonstrando a compreensão da narrativa, e o outro que demonstre a não compreensão, por não apresentar o encadeamento ou por não ser fiel à narrativa original.

Para facilitar a leitura dos recontos, eles foram reescritos, com alterações na sua apresentação (ortografia, pontuação, entre outros), mas preservando as idéias de seus autores. Os originais encontram-se no Apêndice D.

Reconto do participante L., de nove anos:

Que raio de história!

Tinha na rua uma Lua chamada Luna. Ela pediu *pra* Noite uma carona no guarda-chuva.<sup>28</sup> Estava chovendo. A Noite não queria dar o guarda-chuva e a lua começou a puxar o guarda-chuva. A Noite mandou a lua soltar. Ela pegou o guarda-chuva e bateu na cabeça da lua. A lua deu um beliscão e disse que

---

<sup>28</sup> Optamos por manter a grafia 'pra' por ter sido assim apresentada na obra de Sylvia Orthof.

ia quebrar o guarda-chuva, e quebrou o guarda-chuva. As duas se molharam tudo e a Noite deu um assoprão.

O participante L. se manteve fiel ao título, característica observada em todos os recontos. Ele inicia sua versão apresentando a personagem Lua: “Tinha na rua uma Lua chamada Luna”. O uso do artigo indefinido gera a implicatura conversacional generalizada de que esta lua, de quem o texto fala, não é a mesma que conhecemos, o que pode indicar que o autor não está seguro de que a personagem Lua Luna seja de fato, a lua. A alternância entre letras maiúsculas e minúsculas ao referir a personagem Lua Luna, reforça essa dúvida do autor.

Observamos que o raio, da história original, foi omitido, bem como o fato de Lua Luna estar penteando os cabelos no momento em que ele ocorre. O benefício dessas informações, para sua versão da obra, seria praticamente nulo, como veremos, e ele passa direto ao trecho em que Lua Luna pede carona para Noite: “Ela pediu *pra* Noite uma carona no guarda-chuva. Estava chovendo”. No nível da explicatura, temos:

Ela [Lua Luna] pediu *pra* Noite uma carona no guarda-chuva [da Noite]. Estava chovendo [quando Lua pediu carona no guarda-chuva da Noite].

O autor considerou relevante o pedido de Lua Luna, porém o motivo do pedido não é o mesmo da obra. Aqui, Lua pede carona no guarda-chuva por já estar chovendo. Isso mostra que a suposição de que se há raio, há também chuva, evidenciada pela crença das personagens, foi fortalecida pela presença dessa mesma suposição no ambiente cognitivo do autor. E essa suposição estava de tal forma solidificada que L. pode não ter apreendido, do *input* textual, a informação que a cancelava. Podemos acreditar também que L. pode ter percebido o *input* que cancelava a inferência, mas pela força da suposição de que choveria, ele eliminou essa suposição nova, concluindo que realmente choveria. Assim, L. optou por transmitir a informação mais relevante, a de que choveria, e não, que teve o raio, visto que no seu raciocínio, o raio é obrigatoriamente acompanhado de chuva.

A explicação de Noite para o fato de não dar carona para Lua foi omitida nesse reconto, talvez, por ser o dispêndio de energia maior do que o benefício dessa informação. Assim, o autor passa logo à negativa de Noite e à briga: “A

Noite não queria dar o guarda-chuva e a lua começou a puxar o guarda-chuva. A Noite mandou a lua soltar. Ela pegou o guarda-chuva e bateu na cabeça da lua. A lua deu um beliscão e disse que ia quebrar o guarda-chuva, e quebrou o guarda-chuva“. No nível da explicatura temos:

A Noite não queria dar o guarda-chuva [para Lua Luna] e [então] a lua começou a puxar o guarda-chuva [de Noite]. A Noite mandou a lua soltar [o guarda-chuva]. Ela [Noite] pegou o guarda-chuva e [então] bateu na cabeça da lua [com o guarda-chuva]. A lua deu um beliscão [em Noite] e [então] disse [à Noite] que [Lua Luna] ia quebrar o guarda-chuva [de Noite], e [então] [Lua Luna] quebrou o guarda-chuva [de Noite].

A seqüência de ações da briga foi mantida. Isso evidencia que a discussão e a briga de Lua e Noite foram relevantes para ele, talvez pela identificação com as atitudes das personagens ou por falta de identificação.

O trecho que segue, “As duas se molharam tudo e a Noite deu um assoprão”, enriquecido no nível da explicatura, resulta em:

As duas [Lua Luna e Noite] se molharam tudo [inteiras] e a Noite deu um assoprão.

Como L. manteve a suposição de que o raio, da história original, levou à chuva, ele utilizou essa suposição na construção do cálculo que gerou a conclusão de que as duas se molharam. Esse encadeamento, mesmo de suposições não autorizadas pelo texto, corrobora a busca pela relevância, já evidenciada nos questionários. O sopro ao qual L. se refere, remete ao input visual e lingüístico do texto original: “Veio um vento inventado e soprou”, no entanto, o autor atribuiu à Noite tal ação, por despender um esforço menor, do que buscar em sua memória a personagem que, de fato, teria praticado.

O final da história original, em que o vento diz que trovejou, mas não choveu, foi cortado do reconto por conter uma informação que não agrega nenhum efeito contextual a essa versão produzida por L., visto que o raio já foi excluído. Além disso, nas questões sete do questionário pré-leitura e doze do pós-leitura, L. respondeu que o enunciado “— Trovejou... não choveu!” significava “toda a vez que troveja chove”, evidenciando, mais uma vez, que o *input* lingüístico da história original contradiria a sua conclusão. Como afirmamos anteriormente, para L. a força de sua conclusão é maior do que a da

informação transmitida pela obra, assim, ele descarta o que considera mais fraco, mantendo a idéia de que choveu.

Podemos afirmar que L. se manteve fiel às informações textuais que lhe foram relevantes e que o encadeamento de implícitos e explícitos foi mantido, mesmo quando as informações implícitas não correspondiam às veiculadas pela obra original. Nossa hipótese, de que apenas as informações mais relevantes, para cada indivíduo, seriam conservadas, foi corroborada. A hipótese de que as informações implícitas e explícitas mantidas seriam encadeadas também foi corroborada. E finalmente, as hipóteses de que elementos que lhe proporcionassem maior efeito contextual seriam inseridos, como a chuva, e de que as informações que lhe ocasionariam um esforço muito grande seriam omitidas, como quem soprou, também foram corroboradas.

Reconto do participante J., também de nove anos:

#### Que raio de história

Tinha no céu uma Lua chamada Luna, ela penteava seus cabelos, de repente um raio tirou o pente dela.

— Mas o que é isto? falou Lua Luna.

— É um raio, vai chover?

Ela viu a Noite, ela estava com um guarda-chuva e Lua Luna foi pra lá.

— Me dá este guarda-chuva! disse Lua.

— Não! disse Noite.

— Esse guarda-chuva é meu, toma guarda-chuvada.

— Eu te dou beliscão e toma trovoada.

Naquela hora deu um trovão de arrepiar, que parecia que ia chover.

A vida é tão simples.

Trovejou... trovejou, mas não choveu.

O participante J. também se manteve fiel ao título, embora não tenha adotado o ponto de exclamação do título original. Seu texto também inicia com a apresentação de Lua Luna: “Tinha no céu uma Lua chamada Luna, ela penteava seus cabelos, de repente um raio tirou o pente dela”.

No nível da explicatura temos:

Tinha no céu uma Lua chamada Luna, ela [Lua Luna] penteava seus [de Lua Luna] cabelos, de repente um raio tirou [de Lua Luna] o pente [que Lua Luna usava para pentear os cabelos] dela [de Lua Luna].

Assim como o participante L., o aluno J. também faz uso do artigo indefinido e gera, com isso, a mesma implicatura conversacional generalizada de que esta lua, Lua Luna, não é a mesma lua que conhecemos, o que pode indicar que ele não está seguro de que a personagem seja de fato, a lua. O participante J. considerou relevante a informação de que Lua Luna estava penteando seus cabelos quando um raio tirou o pente das mãos dela. A evidência dada ao raio por J. revela que esse evento, assim como foi fundamental na construção da história original, será, da mesma forma nessa versão.

No trecho seguinte, “— Mas o que é isto? falou Lua Luna. — É um raio, vai chover?” a presença do conector no início do primeiro enunciado gera uma implicatura convencional, pela idéia de quebra da continuidade da ação de pentear os cabelos. Num cálculo análogo ao que gerou CI2, o autor conclui que Lua Luna se assustou com o raio e parou de pentear os cabelos por ter se assustado.

Não fica claro se é Noite ou a própria Lua Luna quem expressa “— É um raio, vai chover?”. Pelo fato de Noite só ser referida mais adiante no texto e pela ausência de indicação de quem fala, podemos supor que é Lua quem responde. Ao afirmar “— É um raio” e complementar o enunciado com a pergunta “vai chover?”, J. revela que Lua está em dúvida quanto à possibilidade de chuva. Essa dúvida, inserida por J., é um indicativo de que ele compreendeu a história de Sylvia orthof, visto que o enunciado final: “Trovejou... não choveu!” cancelou a inferência de que choveria. Como J. compreendeu que Lua Luna e Noite não se molharam por só ter trovejado e não ter chovido, essa possibilidade de só ter raio e não ter chuva é acrescentada à crença de Lua Luna no seu reconto. Isso mostra que essa informação produziu um efeito contextual em J. Assim, mesmo que exista a possibilidade de não haver chuva, ele segue fiel à história e faz com Lua queira prevenir-se com um guarda-chuva, como mostra o trecho a seguir, no nível da explicatura:

Ela [Lua Luna] viu a Noite, ela [Noite] estava com um guarda-chuva e Lua Luna foi pra lá [onde Noite estava].

É pelo fato de Noite estar com um guarda-chuva que Lua Luna se aproxima dela e, diferente da história original, quer logo tomá-lo de Noite: “— Me dá este guarda-chuva! disse Lua”. O autor pode ter considerado que o custo de recontar tudo o que antecedeu a tentativa de Lua Luna de pegar o guarda-chuva de Noite não geraria um efeito que compensasse, afinal foi a tentativa de Lua Luna de pegar o guarda-chuva que resultou numa briga de fato. Além disso, a forma agressiva que J. usa para relatar a fala de Lua Luna dirigida à Noite reforça a idéia de que o benefício maior é gerado pelo relato da briga, não do que a antecedeu.

O autor é direto nas palavras de Noite ao defender seu guarda-chuva: “— Não! disse Noite”, o que revela que J. compreendeu a história original, em que Noite não queria emprestar, muito menos deixar que Lua Luna lhe tomasse o guarda-chuva. O enunciado seguinte: “— Esse guarda-chuva é meu, toma guarda-chuvada”, pela alternância normal do diálogo poderia nos leva a pensar que é expresso por Lua Luna, mas é dito por Noite, pois o guarda-chuva pertence a ela. Assim, da mesma forma que J. organizou a seqüência “— Mas o que é isto? falou Lua Luna. — É um raio, vai chover?” em que o segundo enunciado foi proferido por Lua Luna, no caso de “— Não! disse Noite. — Esse guarda-chuva é meu, toma guarda-chuvada.” concluímos que o esse último enunciado foi proferido por Noite.

A briga, o ponto alto da história para J., é logo relatada, já que Noite dá uma guarda-chuvada em Lua Luna, que lhe devolve um beliscão, como na história original: “— Eu te dou beliscão e toma trovoada”. O acréscimo de “e toma trovoada” revela a intenção de J. de deixar claro que estava trovejando enquanto as duas brigavam e justificar a inserção do trecho seguinte:

Naquela hora [da briga] deu um trovão de arrepiar, que parecia que ia chover.

Essas duas inserções evidenciam, mais uma vez, que J. compreendeu a história de Sylvia Orthof. Tanto que ele quer deixar clara a ligação entre trovões e o final da sua história. No entanto, ao dizer que parecia que ia chover, ele deixa mais uma vez escapar que, assim como na história original, raios e trovões não são garantia de chuva.

Ao finalizar sua versão, J. escreve: “A vida é tão simples. Trovejou... trovejou, mas não choveu”. A repetição de “A vida é tão simples” revela que esse trecho foi considerado relevante para J., talvez por compartilhar dessa maneira de ver a vida, ou por expressar algo contrário ao que ele acredita. Na história original, tal enunciado foi expresso pelo Vento, que não foi mencionado em sua versão. Essa ausência do Vento, assim como na versão de L., nos faz crer que por serem Lua Luna e Noite as personagens principais da história, J. e L. consideraram um esforço muito grande buscar na memória uma outra personagem. A repetição da palavra trovejou em “Trovejou... trovejou, mas não choveu” demonstra que J. quer mesmo enfatizar os trovões, fato para o qual já chamamos a atenção no parágrafo anterior. Ele acrescenta o conector *mas*, implícito no texto original, mas que estava presente nas respostas esperadas do questionário pré e pós-leitura, revelando conhecer seu significado convencional. O uso do conector gera uma implicatura convencional pela quebra da expectativa de chuva, e reforça a nossa conclusão de que ele compreendeu a história.

O fato de J. não ter mencionado que as duas personagens não se molharam mostra que, ao contrário de Sylvia Orthof, que organizou a história de modo a nos fazer crer que choveria, J. deu indícios ao longo da sua versão de que havia uma possibilidade de chuva. Ele tinha a intenção de deixar claro que a inferência de que choveria poderia ser cancelada. Assim, ele não considerou relevante informar que as duas personagens não se molharam, já que essa era, para ele, uma inferência não-cancelável.

Assim, podemos afirmar que J. foi fiel às informações textuais que lhe foram relevantes e que o encadeamento de implícitos e explícitos foi mantido. Nossa hipótese, de que apenas as informações mais relevantes, para cada indivíduo, seriam conservadas, foi corroborada, bem como a hipótese de que as informações implícitas e explícitas mantidas seriam encadeadas. Além disso, a hipótese de que elementos que lhe proporcionassem maior efeito contextual seriam inseridos, como a explicitação de Lua Luna: “— É um raio, vai chover?” ou ainda, os trovões que faziam parecer que ia chover, também foi corroborada. Por fim, nossa hipótese de que as informações que lhe fariam despender um esforço muito grande seriam omitidas, como quem disse “A vida é tão simples”, também foi corroborada.

#### 4.3.1.5 Reflexões acerca das análises da obra

Apresentaremos, aqui, algumas reflexões sobre a análise teórica e empírica da obra *Que raio de história!* (1994) de Sylvia Orthoff. A análise teórica foi realizada com o objetivo de descrever e explicar a compreensão dos significados implícitos e explícitos que se engendram no interior da obra pela aplicação do aparato teórico presente nas seções 3.2 e 3.3 do capítulo anterior. Nossa hipótese de que o construto teórico seria potencialmente competente para descrever e explicar a compreensão do *dito* e do *implícito* que se encadeiam nas obras de literatura infantil foi corroborada pela possibilidade de generalização a partir da análise dessa obra. Nossa hipótese de que a compreensão global das narrativas infantis só seria possível aliando decodificação e inferência, também foi corroborada, considerando que é pela relação do *input* textual (visual ou lingüístico) com as informações advindas do *ambiente cognitivo* dos leitores que serão derivadas as premissas que, por meio dos cálculos não-triviais, os levarão às conclusões. Além disso, o resultado da nossa análise vai ao encontro dos trabalhos de Dixon e Bortolussi (1996), Mullins e Dixon (2007) que consideraram a importância das implicaturas fortes para que o leitor construa a uma representação do conhecimento, da perspectiva e dos objetivos do narrador a fim de cooperar com ele entendendo as personagens, as ações e o universo por ele descrito. Eles também argumentam que os leitores encaram o narrador numa perspectiva de troca comunicativa: assumindo que ele está sendo cooperativo e coerente ao contar a história. Segundo Dixon e Bortolussi (1996, p. 408),

para colaborar com o narrador, nesse processo de comunicação, os leitores devem utilizar os seus próprios conhecimentos e experiências para gerar 'implicaturas', inferências sobre o mundo descrito e os eventos da história que permitem que a narrativa faça sentido. Isto significa que os leitores vão tentar racionalizar e justificar a postura do narrador com relação às personagens e aos eventos da história.

Nossa análise teórica evidenciou essa “cooperação” do narrador, sendo que, pelo cruzamento dos elementos por ele fornecidos (texto) com as

informações do nosso ambiente cognitivo foi possível construir as hipóteses que nos permitiram compreender o universo descrito e os eventos da história, construindo assim, uma representação significativa da narrativa.

O objetivo global da análise empírica era verificar se as teorias apresentadas nas seções 3.2 e 3.3 do capítulo anterior seriam competentes para explicar o modo como as crianças apreendem, durante a leitura, os significados que extrapolam o graficamente expresso, e como elas organizam os significados explícitos e implícitos na compreensão das narrativas. No entanto, cada etapa do experimento, apresentou objetivos e hipóteses diferentes que se complementaram no cumprimento desse objetivo global.

Com a aplicação do primeiro questionário, antes da leitura da obra, objetivávamos demonstrar a dificuldade de apreensão do sentido dos enunciados que extrapolam os significados convencionais das palavras, pela alta dependência de contexto. Podemos dizer que a nossa hipótese, de que a ausência de contexto restringiria a formulação das suposições que levariam as crianças às conclusões, fazendo-as optar pelas alternativas que requeressem o menor esforço, e não o maior benefício, não foi corroborada. Isso pode ser um indício da cooperação do narrador, defendida por Dixon e Bortolussi (1996) e Mullins e Dixon (2007). Podemos também acreditar que a escolha da maioria das crianças pelas respostas esperadas na maioria das questões tenha sido em função da adaptação (cf. seção 2.3), já que as escolhas da autora se pautaram na tentativa de amenizar a assimetria entre ela/adulta e os leitores/crianças. Temos que considerar fato de as alternativas terem sido construídas com base em respostas dadas por crianças (cf. seção 4.2), pode também ter dirigido as escolhas dos participantes.

A questão 7 foi a única questão em que a maioria delas não escolheu a resposta esperada. Acreditamos que pelo fato da informação graficamente expressa “Trovejou... não choveu!” contradizer uma suposição forte dos *ambientes cognitivos* das crianças, a de que toda a vez que troveja, chove, elas mantiveram a suposição mais forte, contrariando o *input* textual.

O percentual de 63% de respostas esperadas não diminuiu a importância do contexto construído a partir da leitura da obra, como revelou a segunda parte do experimento, cujo percentual subiu para 81%. Nossa hipótese de que após a leitura da obra as crianças seriam capazes de conectar

as intenções comunicativas às demais informações veiculadas pelo texto, e construir uma representação significativa da história, foi corroborada.

Isso reforçou ainda mais a idéia defendida por Dixon e Bortolussi, (1996) e Mullins e Dixon, (2007) sobre a cooperação do narrador. Podemos também acreditar que o modo como o questionário foi elaborado pode ter favorecido as escolhas das respostas esperadas, pela apresentação dos eventos encadeados. No entanto, algumas crianças, que se detiveram a apenas algumas das informações veiculadas pelo texto e desconsideraram outras, optaram pelas respostas não esperadas, por não conterem tais informações em seus *ambientes cognitivos*. Isso dificultou a geração de conclusões condizentes com aquilo que a obra veiculava, resultando em uma representação fragmentada da história. Exemplo disso são as crianças que não consideraram o *input* lingüístico “Trovejou... não choveu!” ao final da obra, nem os elementos contextuais que reforçavam essa informação e optaram novamente pela alternativa “toda a vez que troveja, chove”.

O encadeamento das respostas não ficou evidente apenas nas escolhas esperadas, mas também nas não esperadas, como foi o caso das questões 5 e 6 do questionário pré-leitura, em que duas crianças responderam que o enunciado “Vá pro raio que a parta!” significava “Eu gosto de você” e que quem o expressou estaria feliz. Da mesma forma, nas questões 3 e 4 do questionário pós-leitura, duas crianças responderam que o enunciado “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva!” significava “— Você me dá uma carona no seu carro?” e que Lua Luna disse isso porque gosta de passear de carro. Pudemos, assim, observar que mesmo não optando pelas respostas esperadas, essas crianças estabeleceram conexões entre os enunciados, como defendem Sperber e Wilson (1986, 1995) e Blass (1990, 1993).

As conexões entre os enunciados se transferiram para o reconto, e as crianças inseriram elementos que lhes proporcionaram maior efeito contextual ou omitiram trechos que lhes acarretariam um esforço muito grande, corroborando, assim, com a nossa hipótese dessa terceira etapa. Os recontos de L. e J. evidenciaram a maneira como eles construíram suas representações da história. O participante L. transportou para o seu reconto as falhas de compreensão que mostrou nos questionários. Ele foi, por exemplo, uma das

crianças que considerou a informação de seu ambiente cognitivo mais forte ao responder, nas questões sete do questionário pré-leitura e doze do pós-leitura, que o enunciado “— Trovejou... não choveu!” significava “toda a vez que troveja chove”. Ele sustentou essa informação, inserindo a conclusão implicada, de que Lua e Noite se molharam, já que estava chovendo e Lua Luna na briga quebrou o guarda-chuva. L, dessa forma, inseriu em sua versão a informação que lhe proporcionou um efeito contextual maior, a chuva, e omitiu o enunciado, “— Trovejou... não choveu!”, que não lhe oferecia benefício algum e ainda contradizia a informação que constava em seu ambiente cognitivo.

Assim como o participante L. transportou para seu relato as falhas que ocorreram no seu processo de compreensão da história, J. evidenciou, desde o início de seu relato, que havia compreendido a narrativa. A ênfase dada ao raio, maior do que a dada na história original, bem como a explicitação da informação de que vai chover são indícios de sua compreensão. Além disso, J. deixou clara, ao longo do seu relato, a possibilidade de que a chuva não ocorresse, diferente da autora, que construiu a história de modo a levar os leitores a acreditarem que de fato choveria, e se surpreenderem pelo cancelamento da inferência.

O experimento enriqueceu a análise teórica por ter reforçado seus resultados: o primeiro deles, de que o construto teórico aplicado é capaz de descrever e explicar o acesso aos significados implícitos do texto e ainda, o modo como eles se conectam aos explícitos ao longo da narrativa; o segundo, de que a união da decodificação e da inferência é fundamental para a compreensão da obra. A importância do papel da inferência para a compreensão de histórias já havia sido revelada pelas pesquisas de Oakhill (1984), Cain & Oakhill (1999), Cain, Oakhill, Barnes & Bryant (2001), que explicitaram a ligação entre a dificuldade em realizar inferências e a dificuldade em compreender narrativas.

O experimento nos possibilitou também, observar como as vivências e a necessidade afetiva de identificação das crianças com as personagens afetaram a sua recepção da história. Exemplo disso são, novamente, as crianças que não consideraram o *input* lingüístico “Trovejou... não choveu!” ao

final da obra, e consideraram apenas a sua vivência para escolher “toda a vez que troveja, chove”.

Observamos também que é a relevância que guia os leitores dirigindo-os para a conexão das idéias transmitidas pela obra, contrariando a tese de Lubberda (1998) que nega a relevância na leitura literária. Nesse nível, que chamamos de leitura compreensiva, as conexões entre os elementos do texto constituem a base que sustentará a leitura interpretativa, na qual o leitor explorará a abertura de significados, característica da leitura literária, por meio das implicaturas fracas.

## 5 CONCLUSÃO

Chega mais perto e contempla as palavras.  
 Cada uma  
 tem mil faces secretas sob a face neutra  
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
 pobre ou terrível que lhe deres:  
 Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

A presente pesquisa teve como objetivo ilustrar uma abordagem do significado na interface interna das subáreas da Lingüística, semântica/pragmática, e evidenciar a sua importância para a compreensão de narrativas da Literatura Infantil Brasileira, área com a qual propusemos uma interface externa. Por considerarmos que o leitor opera de modo similar ao ouvinte para captar o significado que extrapola o graficamente expresso, pensamos oportuno aplicar o construto teórico composto pela Teoria das Implicaturas de Grice (1975), bem como suas ampliações e revisões propostas por Costa (1984, 2004) e Levinson (2000), aliado à Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), à leitura de *Que raio de história!* de Sylvia Orthof (1994). A partir da análise dessa obra, julgamos possível generalizar os resultados para desvendar os percursos que levam as crianças a descobrirem as faces secretas das palavras que constituem as obras da Literatura Infantil Brasileira.<sup>29</sup> Para cumprir esse propósito, foi necessário, antes de tudo, arrolar os aspectos que caracterizam a literatura infantil.

Reunimos, no capítulo dois, alguns aspectos da natureza da literatura infantil, seu contexto de surgimento, seu início em solo brasileiro e as especificidades de sua leitura. Nosso argumento, ancorado na discussão de Perini (1995) e Lajolo (1995), foi o de que, mesmo sendo a abertura significativa e a indeterminação das implicaturas fracas características da leitura de literatura, para que o leitor seja capaz de explorá-las, ele primeiro deve construir uma representação global do texto. Tal representação depende não só da decodificação do graficamente expresso, mas também do reconhecimento das intenções comunicadas pelas implicaturas fortes. Justifica-se, portanto, a análise do significado na interface semântica/pragmática para

---

<sup>29</sup> Que competem à interface semântica/pragmática.

que se possa alcançar essas intenções e entender como elas se conectam aos significados explícitos no processo de compreensão das obras.

O terceiro capítulo apresentou o aparato teórico que possibilitou analisar o significado nessa interface. Antes de partirmos para as teorias, julgamos pertinente apresentar o contexto de discussões que resultou nessa proposta de estudo do significado na interface semântica/pragmática. Assim, sendo a primeira disciplina dedicada ao aspecto mais fundamental e formal do significado, a segunda apresenta-se como uma alternativa para os significados mais flexíveis, dependentes de uma série de fatores que tomam parte na comunicação. Nessa perspectiva, seguimos apresentando as teorias nas quais nos embasamos.

A primeira delas foi proposta por Grice (1975), responsável por inaugurar uma nova fase nos estudos do significado, por considerar o papel da intencionalidade e da inferência na comunicação. Para Grice, a comunicação baseia-se em um acordo tácito entre seus participantes, o que ele denomina *Princípio da Cooperação*, regido por máximas conversacionais. O autor também considerou a existência de um hiato, entre a construção do enunciado pelo falante e a sua compreensão pelo ouvinte, e este hiato seria preenchido por *implicaturas*, que podem ser *convencionais*, se geradas a partir do significado convencional do léxico, ou *conversacionais*, se determinadas pelo contexto conversacional. Assim, o Princípio da Cooperação e as máximas, bem como a distinção entre *dito*, significado em seu valor semântico, e *implícito*, significado derivado de um contexto de conversação, possibilitaram visualizar o fenômeno sob um novo prisma e impulsionaram uma série de estudos, todos no sentido de melhor descrever e explicar o processo de comunicação em linguagem natural.

Costa (1984, 2004) colaborou para esses estudos ampliando o potencial descritivo-explanatório da Teoria das Implicaturas. Ele reformulou as máximas, sistematizou o cálculo não-trivial das implicaturas e clarificou a noção de contexto, obscura nos estudos de Grice. Sua definição de contexto operacionalizou a seleção das *sentenças mutuamente conhecidas* para a apreensão de uma implicatura, restringindo a escolha àquelas relevantes, necessárias e determináveis.

Assim como Costa, Levinson (2000) também contribuiu para os estudos iniciados por Grice (1975), investindo na discussão sobre as *implicaturas conversacionais generalizadas*, tendo em vista a lacuna teórica deixada por Grice nesse tópico. Levinson apresentou uma nova camada de significado que, segundo ele, estaria entre a semântica e a pragmática, compartilhando com a primeira as interpretações *default* de alguns elementos lingüísticos, e com a segunda a característica da cancelabilidade comum às *implicaturas conversacionais particularizadas*.

Além deles, Sperber e Wilson (1986, 1995) também deram a sua contribuição. Com a proposta da Teoria da Relevância, desenvolvida a partir de um novo enfoque sobre a máxima griceana de relevância, demonstraram que é pela união das informações contidas na mente do ouvinte com o *input* recebido pelas informações contextuais que compreendemos a provável intenção comunicativa do falante por meio de cálculos não-triviais. Eles ampliaram a noção de implicatura, considerando a geração de *premissas implicadas*, recuperadas através de várias fontes do conhecimento de mundo, da memória enciclopédica e *conclusões implicadas*. Essa proposta dos autores, além de explicar de que forma se dá o processo de atribuição de sentido, ainda pode identificar as razões para as falhas na comunicação, quando ocorrem equívocos.

Pela complementaridade dessas teorias, buscamos, no capítulo quatro, descrever e explicar como as crianças entendem as intenções que subjazem o graficamente expresso, e como elas relacionam tais intenções aos significados convencionais das palavras na compreensão de narrativas da literatura infantil contemporânea. Antes da análise, porém, resgatamos os conceitos que caracterizam a literatura infantil, bem como as particularidades que envolvem essa leitura, e aliamos às pesquisas sobre interesses de leitura, aos estudos de Bamberger (1995) e Coelho (2000), e às características que buscávamos nas obras (cf. seção 4.1) para chegarmos à obra de Sylvia Orthof, autora consagrada no âmbito da literatura infantil.

Procedemos, então, a análise da obra sob o prisma da arquitetura teórica proposta, que corroborou nossa hipótese de que tal arquitetura seria potencialmente competente para descrever e explicar a apreensão do *dito* e do *implicado* em narrativas da literatura infantil, pela generalização de nosso

resultado. Essa análise evidenciou a necessidade de aliar à decodificação lingüística o processo inferencial, relacionando ao *input* textual (visual ou lingüístico) as informações advindas do *ambiente cognitivo* dos leitores para derivar premissas que, por meio dos cálculos não-triviais, os levarão às conclusões. Esses cálculos permitiram, não só alcançar os significados implícitos, mas também relacioná-los aos significados explícitos veiculados pelo texto, de modo a construir uma representação da obra compatível com as informações por ela veiculadas, não operando inferências não-autorizadas, corroborando, dessa forma, nossa hipótese aplicada. Esse encadeamento dos significados implícitos e explícitos evidencia a necessidade de transitar na interface semântica/pragmática, para abarcar a complexidade que envolve o processo de compreensão. Além disso, essa interdependência das informações do texto vai ao encontro dos trabalhos de Dixon e Bortolussi (1996), Mullins e Dixon (2007), que argumentam que os leitores encaram o narrador numa perspectiva de troca comunicativa: assumindo que ele está sendo cooperativo ao contar a história.

Como forma de validar a análise teórica realizada, aplicamos o experimento, composto por dois questionários (pré e pós-leitura) e um reconto escrito da história, a vinte leitores, entre oito e dez anos. Para a seleção dos participantes da pesquisa, cruzamos as características dos nossos leitores potenciais (cf. seção 4.1) e os traços apontados por Bamberger (1995), Aguiar e Bordini (1988) e Coelho (2000).

O objetivo da aplicação do primeiro questionário, antes da leitura da obra, era demonstrar a dificuldade de apreensão do sentido dos enunciados que extrapolam os significados convencionais das palavras, pela alta dependência de contexto. As questões, de múltipla escolha, eram constituídas por enunciados retirados do texto, cujos significados as crianças deviam depreender. Nossa hipótese era a de que a ausência de contexto restringiria a formulação das suposições que levariam as crianças às conclusões, fazendo-as optar pelas alternativas que requeressem menor esforço e não maior benefício. No entanto, considerando que as respostas esperadas seriam as de maior benefício, podemos dizer que nossa hipótese não foi corroborada, pois a maioria das crianças optou pelas respostas esperadas em todas as questões, exceto na questão em que o graficamente expresso contradizia uma suposição

forte de seus *ambientes cognitivos*, totalizando um percentual de 63% de escolhas esperadas.

Essa escolha da maioria das crianças pelas respostas esperadas pode ser um indício de que a autora construiu seu texto de modo a oferecer ao leitor os estímulos mais relevantes, levando-os, assim, a compreender os enunciados com o menor esforço e o máximo benefício. Cabe aqui ressaltar a importância da adaptação (cf. seção 2.3), pois ao construir seu texto, a autora valeu-se dela na tentativa de amenizar a assimetria entre ela/adulta e o leitor/criança, respeitando os estágios do desenvolvimento infantil e seus interesses, sem subestimar ou propor algo que supere suas capacidades, considerando sua pouca experiência de leitura e de vida. Todavia, tendo em vista que as alternativas foram construídas com base em respostas dadas por crianças (cf. seção 4.2), temos que considerar a possibilidade de que as alternativas dadas tenham dirigido as suposições dos participantes. Mesmo que nossa hipótese não tenha sido corroborada, a importância do contexto cognitivo não é diminuída no processo de compreensão, como observamos na aplicação do segundo questionário.

Nosso objetivo, com a aplicação do segundo questionário, foi evidenciar a importância do contexto para a compreensão desse tipo de enunciado e verificar se os leitores relacionariam esses enunciados às demais informações contidas na história, encadeando os significados implícitos e explícitos do texto. Nesse questionário, constavam as mesmas questões do anterior, juntamente com outras que buscavam evidenciar as relações dos enunciados com os demais eventos da história. A análise dos resultados reforçou o fato de a compreensão não estar condicionada à mera decodificação do texto, o que já havia sido revelado pela análise teórica, pois para escolher as alternativas esperadas, e assim compreender a história, as crianças tiveram que combinar elementos textuais e informações de seus *ambientes cognitivos*. Assim, as respostas esperadas foram escolhidas pela maioria das crianças em todas as questões, totalizando um percentual de 81%, corroborando nossa hipótese de que, após a leitura do texto, elas seriam capazes de depreender as intenções por trás das trocas comunicativas e relacioná-las às demais informações veiculadas, construindo uma representação fiel e estruturada da história. O modo como o questionário foi elaborado pode ter favorecido as escolhas das

respostas esperadas, pois à medida que cada questão ia sendo respondida, ela passava a fazer parte do cálculo que levaria à resposta da(s) questão(s) seguinte(s). Julgamos que a presença de certas informações no próprio questionário tenha diminuído o esforço para recuperá-las.

No entanto, as crianças que se detiveram a apenas algumas das informações veiculadas pelo texto e desconsideraram outras, optaram pelas respostas não esperadas, justamente por essas informações desconsideradas não fazerem parte de seus *ambientes cognitivos*. Essas ausências dificultaram a geração de conclusões condizentes com aquilo que a obra veiculava, e resultaram em uma representação fragmentada da história. Observamos também que, em certas questões, as crianças optaram pela alternativa com a qual mais se identificaram e, na ânsia de se aproximarem das personagens, podem ter considerado essa suposição tão forte a ponto de contradizer as evidências fornecidas pelo texto. Mesmo nesses casos, em que as respostas não esperadas foram escolhidas, o encadeamento das questões ficou evidente, confirmando a existência de uma pré-disposição à busca pela relevância, como defendem Blass (1986, 1990) e Sperber e Wilson (1986, 1995).

Para a realização da terceira e última etapa do experimento, solicitamos que as crianças recontassem, de forma escrita, a história lida. Nosso objetivo era verificar se as respostas dadas no questionário pós-leitura seriam transferidas para o reconto, e se o encadeamento de significados implícitos e explícitos da obra seria mantido.

Nossa hipótese, de que apenas as informações mais relevantes, implícitas e explícitas, seriam conservadas e encadeadas, foi corroborada. Mesmo no reconto que evidenciou a não compreensão da obra, houve o encadeamento das informações, como já tínhamos observado nos dois questionários. As crianças inseriram elementos que lhes proporcionaram maior efeito contextual e omitiram as informações, cujo dispêndio de energia para alcançá-las lhes geraria um esforço muito grande.

Ao final desse texto, podemos afirmar que a análise teórica mostrou que uma leitura baseada apenas na decodificação do texto não é suficiente para abarcar a complexidade do processo de compreensão, evidenciando a necessidade de uma abordagem na interface semântica/pragmática. Além disso, podemos afirmar que o experimento enriqueceu a análise teórica de

várias maneiras. Uma delas foi por ilustrar a importância da inferência para a compreensão, visto que a criança pode saber decodificar o texto e, mesmo assim, não entendê-lo, por não conseguir relacioná-lo às informações de seu *ambiente cognitivo*. Essa estreita ligação existente entre a dificuldade para fazer inferências e a dificuldade para compreender textos já havia sido evidenciada pelas pesquisas de Oakhill (1984), Cain & Oakhill (1999), Cain, Oakhill, Barnes & Bryant (2001).

Outra maneira como o experimento enriqueceu a análise teórica foi ao evidenciar a importância do *contexto cognitivo*, a união das suposições novas com as suposições velhas, pela interação do ambiente cognitivo do leitor com o *input* textual. Além disso, pudemos observar que as vivências e a necessidade afetiva de identificação das crianças com as personagens afetaram a sua recepção da história, levando-as, em alguns casos, a não compreender a história.

O experimento possibilitou também contradizer a tese de Luberda (1998) que nega a relevância na leitura literária. Como observamos, no nível da compreensão, é fundamental estabelecer as conexões entre os elementos do texto, para então explorar a abertura de significados da linguagem literária.

Acreditamos que se a criança não constrói essa base condizente com aquilo que a obra apresenta, ela também não será capaz de atingir esse nível interpretativo de leitura, ou pior, ficará condenada a entender o texto sempre a seu modo.

Como já defendeu Perini (1995), o leitor precisa conseguir apreender as informações básicas do texto, inclusive do texto literário. Ressaltamos, por tudo isso, a necessidade dessa abordagem de leitura na interface semântica/pragmática para desenvolver nas crianças essa habilidade para que suas leituras não sejam sempre baseadas em inferências não-autorizadas.

Assim, pela união da análise teórica com os resultados do experimento, foi possível comprovar que o construto teórico proposto é capaz de descrever e explicar o acesso às intenções que subjazem aos enunciados e o modo como *dito* e o *implícito* se fundem no processo de compreensão de narrativas da Literatura Infantil Brasileira. Acreditamos que o construto teórico aqui apresentado pode ser a chave que permitirá ao leitor descobrir as faces secretas das palavras referidas por Drummond no início desse capítulo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A Literatura Infantil no compasso da sociedade Brasileira. In: ZILLES, Urbano (Org) **Gratidão de ser**: homenagem ao Irmão Elvo Clemente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 75 - 83.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura, a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AUSTIN, John Langshaw. **How to Do Things with Words**. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press., 1975.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BAR-HILLEL, Yehoshua. Expressões Indiciais. In: Dascal, M. (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Campinas: Unicamp, 1982. p. 23-49.

BECKER, Célia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juraci (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37- 41.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. **Através do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

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

BLASS, Regina. Are there logical relations in a text? **Lingua**, n. 90, p. 91-110, 1993. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00243841> >. Acesso em: 02 abr. 2008.

BORDINI, Maria da Glória. Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 2, n. 4, p. 27-46. jan./jun. 1985.

Cain, Kate. Story knowledge and comprehension skill. In: Cornoldi C.; Oakhill J.V. (Eds.), **Reading comprehension difficulties: processes and remediation**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996, p. 167-192.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane V. Inference making and its relation to comprehension. **Reading and Writing**, n. 11, p. 489-503, 1999. Disponível em: < <http://www.springerlink.com/content/n77h07528j135588/> >. Acesso em 03 mar. 2008.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane V; BARNES, Marcia A.; BRYANT, Peter. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. **Memory & Cognition**, n. 29, p. 850-859, 2001. Disponível em: < <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/KateCain>>. Acesso em: 03 mar. 2008.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane; BRYANT, Peter. Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 1, p. 31-42, 2004. Disponível em: < <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/KateCain>>. Acesso em: 03 mar. 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSTABLE, John. The character and future of rich poetic effects. In: **The View from Kyoto**. essays on twentieth-century poetry. Sakurai. Kyoto: Rinsen Books. 1998. p. 89-108.

COSTA, Jorge Campos da. **A relevância da pragmática na pragmática da relevância**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2004. Disponível em: < <http://www.jcamposc.com.br/>>. Acesso em: 10 set. 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Trad. de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DIXON, Peter, BORTOLUSSI, Marisa. Literary Communication: Effects of reader - narrator cooperation, **Poetics**, **23**, p. 405-430, 1996. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0304422X>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em estudo**, Maringá, **v. 7**, n. 1, p. 39-49, 2002.

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.

GAZDAR, Gerald. **Pragmatics**: implicature, presupposition and logical form. New York: Academic Press. 1979.

GOATLY, Andrew. Register and the redemption of relevance theory: the case of metaphor. **Pragmatics**, **v.4**, n.2. p. 139-181, 1994. Disponível em: < <http://www.ln.edu.hk/eng/andrew.php>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

GRICE, H. Paul. **Studies in the way of words**. Cambridge: Harvard University, 1989.

HORN. Laurence. Current Issues in neo-gricean pragmatics. In: **Intercultural Pragmatics**, **v.2**, n.2, p. 191–204, 2005. Disponível em: <<http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iprg.2005.2.2.191>>. Acesso em: 16 ago. 2007.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

JAKOBSON, Roman. Closing statements. In: T.A. Sebeok, **Style and language**. New York: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley and Sons, 1960.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. São Paulo: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LEVINSON, Stephen. C. **Pragmatics**. New York: Cambridge, 1983.

LEVINSON, Stephen C. **Presumptive meanings**: the theory of generalized conversational implicature. Cambridge: MIT, 2000.

LUBERDA, James B. **Literary language and complex literature**. Maryville: Northwest Missouri State University, 1998. Disponível em: <<http://www.member.aol.com/luberda>>. Acesso em: 24. mai. 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEYER, Jim. **What is literature?** a definition based on prototypes. Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota Session 1997. v 41. Disponível em: <<http://www.und.nodak.edu/dept/linguistics/wp/1997Meyer.htm>>. Acesso em: 15 out. 2007.

MORRIS, Charles William. **Writings on the general theory of signs**. The Hague: Mouton, 1971.

MULLINS, Blaine; DIXON, Peter. Narratorial implicatures: Readers look to the narrator to know what is important. **Poetics**, n. 35, p.262-276, 2007. Disponível em:< <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0304422X>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

OAKHILL, Jane V. Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. **British Journal of Educational Psychology**, n. 54, p. 31-39, 1984. Disponível em: <<http://www.bpsjournals.co.uk/journals/bjep/>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

ORTHOF, Sylvia. **Que raio de história!** Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo : Perspectiva, 2008.

PILKINGTON, Adrián. Introduction: Relevance theory and literary style. **Language and Literature**, v. 5, n.3, p. 157-162, 1996. Disponível em: < [http://lal.sagepub.com/cgi/pdf\\_extract/5/3/157](http://lal.sagepub.com/cgi/pdf_extract/5/3/157)>. Acesso em: 06 jul. 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Pesquisas Literárias. **Diagnóstico da situação de ensino de 1º. e 2º. graus em escolas de Porto Alegre, RS**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre, CPL/PUCRS, 1985.

RUSSELL, Bertrand. On Denoting. **Mind**, n.14, p.479-93, 1905. Disponível em: < <http://mind.oxfordjournals.org/content/volXIV/issue4/>>. Acesso em: 09 abr. 2007.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 70. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org) **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil, 1998.p. 11-26.

SEARLE, John R. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. London: Cambridge Univ., 1976.

SEARLE, John R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos de fala. Trad. de Ana Cecília G. A. de Camargo, Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano. Restrições à hipótese do conhecimento mútuo no processo comunicativo. **Revista FAMECOS**, Porto alegre, n. 3, p.21-23, set. 1995.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição**: a textualidade pela relevância e outros ensaios. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SORIANO, Marc. **La literatura para niños e jóvenes**: guía de exploración de sus grandes temas. Trad. de Graciela Montes. Buenos Aires: Colihue, 1995.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1993.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. Mutual knowledge and relevance in theories of comprehension. In A. Kasher (ed.) **Pragmatics**: critical concepts, **vol. IV**, p. 369-82. 1998. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/deirdre/papers.html>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance**: communication and cognition. 2.ed. Cambridge, USA: Blackwell, 1995.

SPINILLO, Alina G.; MAHON, Erika da R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, **v. 20**, n. 3, p. 463-471. 2007.

SPINILLO, Alina Galvão. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, **v. 42**, n.1, p.29-40, abr. 2008.

VAN DEN BROEK, Paul. Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. **Child Development**, **v.60**, p. 286-297. 1989. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1130976>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico**. 3. ed. Lisboa: FCG, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo. Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina et al. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino. In: ABREU, Márcia (Org) **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10<sup>o</sup>. Cole. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1995. p. 83-121.

APÊNDICE A - Termo de consentimento

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados pais,

A participação de seu filho (a) neste estudo é voluntária. Dados pessoais como nome e idade são necessários para que possamos posteriormente correlacionar os dados, no entanto no relatório da pesquisa tais informações serão substituídas por códigos para manter as identidades em sigilo.

Eu li as informações acima e concordo com a participação do meu filho (a) neste estudo.

---

Nome da criança

---

Assinatura do responsável

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de junho de 2008.

APÊNDICE B - Questionário Pré-leitura da obra *Que raio de história!*

## Questionário Pré-leitura

Leia as questões com atenção e marque um X na alternativa que você considera mais adequada. Marque apenas uma resposta.

1) “— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água! Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!” , quer dizer que...

- a) vai chover, mas ela tem um guarda-chuva e não vai se molhar.
- b) vai chover muito.
- c) vou me proteger do sol com meu guarda-chuva.

2) Quando alguém diz: “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! “, ela quer dizer...

- a) “— Vai chover, divida o seu guarda-chuva comigo para eu não me molhar.”
- b) “— Você tem um carro?”
- c) “— Você me dá uma carona no seu carro?”

3) “— Vá *pra* lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva *pra* duas? Só se for *pra* molhar!”, quer dizer que...

- a) ela quer se molhar.
- b) no guarda-chuva só cabe uma pessoa e se duas usarem juntas, elas vão se molhar.
- c) quem é gordo se molha quando usa guarda-chuva.

4) Quando alguém diz: “— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!” é porque...

- a) está feliz, oferecendo uma bebida.
- b) está bravo, batendo em alguém com um guarda-chuva.
- c) está sendo gentil, oferecendo o guarda-chuva.

5) “ — Vá pro raio que a parta!” significa...

- a) “— Saia de perto de mim!”
- b) “— Vá para algum lugar onde um raio te parta ao meio!”
- c) “— Eu gosto de você!”

6) Quando alguém diz: “— Tô farta! Vá pro raio que a parta!” é porque...

- a) está feliz.
- b) está brava.
- c) comeu demais.

7) “—Trovejou... não choveu!” significa que...

- a) toda a vez que troveja, chove.
- b) trovejou, mas não choveu.
- c) não trovejou nem choveu.

APÊNDICE C - Questionário Pós-leitura da obra *Que raio de história!*

## Questionário Pós-leitura

Leia as questões com atenção e marque um X na alternativa que você considera mais adequada. Marque apenas uma resposta.

- 1) Quando tem raio é sinal de que vai ter...
  - a) briga.
  - b) sol.
  - c) chuva.
  
- 2) “— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água! Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!” , quer dizer que...
  - a) vai chover, mas ela tem um guarda-chuva e não vai se molhar.
  - b) vai chover muito.
  - c) vou me proteger do sol com meu guarda-chuva.
  
- 3) Quando Lua diz: “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! “ , ela quer dizer...
  - a) “— Vai chover, divida o seu guarda-chuva comigo para eu não me molhar.”
  - b) “— Você tem um carro?”
  - c) “— Você me dá uma carona no seu carro?”
  
- 4) Lua Luna diz : “— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! “ , porque
  - a) ela tem medo de chuva.
  - b) ela não tem um guarda-chuva.
  - c) ela gosta de passear de carro.
  
- 5) Noite e Lua Luna acreditaram que ia chover porque...
  - a) o cabelo de Lua é de seda lunar.
  - b) alguém disse a elas que ia chover.
  - c) teve raio e trovão.
  
- 6) Noite diz “— *Vá pra lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva pra duas? Só se for pra molhar!*”, porque...
  - a) ela quer se molhar.
  - b) no guarda-chuva só cabe uma pessoa e se duas usarem juntas, elas vão se molhar.
  - c) quem é gordo se molha quando usa guarda-chuva.
  
- 7) A resposta de Noite: “— *Vá pra lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva pra duas? Só se for pra molhar!*”, significa que...
  - a) ela vai dar carona para Lua Luna.
  - b) ela não vai dar carona para Lua Luna.
  - c) as duas vão se molhar.

- 8) Quando Noite diz: "— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!" é porque...
- a) está feliz, oferecendo uma bebida.
  - b) está brava, batendo em Lua Luna com o guarda-chuva.
  - c) está sendo gentil, oferecendo o guarda-chuva.
- 9) Lua e Noite brigaram porque...
- a) como Noite não quis dar carona para Lua, ela resolveu pegar o guarda-chuva de Noite.
  - b) elas não são amigas.
  - c) Lua não gosta de pentear os cabelos.
- 10) "— Vá pro raio que a parta!" significa...
- a) "— Saia de perto de mim!"
  - b) "— Vá para algum lugar onde um raio te parta ao meio!"
  - c) "— Eu gosto de você!"
- 11) Noite berrou "Tô farta! Vá pro raio que a parta!" porque...
- a) estava feliz
  - b) estava brava
  - c) tinha comido demais.
- 12) "—Trovejou... não choveu!" significa que...
- a) toda a vez que troveja, chove.
  - b) trovejou, mas não choveu.
  - c) trovejou, mas não choveu.
  - d) não trovejou nem choveu.
- 13) Noite e Lua Luna não se molharam porque...
- a) as nuvens estavam apavoradas.
  - b) só trovejou, não choveu.
  - c) ficaram debaixo do guarda-chuva.

APÊNDICE D - Recontos de *Que raio de história!*

## Reconto de L. de nove anos.

## Um raio de história

Tinha um cão, uma lua chamada Luna, de repente seus cabelos, de repente um raio tirou a pente dela.

— Mas o que é isto falou Luna Luna.

— É um raio, não chover?

Ela viu a noite, de repente com um guarda-chuva e Luna Luna foi pra lá.

— Me dê este guarda-chuva! disse Luna.

— Não! disse Raio.

— Esse guarda-chuva é meu, tá com guardachuva.

— Eu te dá um guarda-chuva tá com guarda-chuva.

Na queda hora deu um trovão de arrastar, que parecia que ia chover.

O raio é tão simples.

Trovou, trovou, mas não chover.

## Reconto de J. de nove anos

Que mais de história!

Tenho no meu um livro chamada Louro e  
pediu pro Moite como carano no guarda-chuva  
e estava chorando a Moite não quis dar o  
guarda-chuva a Louro começou a pular o  
guarda-chuva a Moite mandou a Louro saltar  
ele pegou o guarda-chuva e levou no bolso  
da Louro a Louro deu um beijo e disse que ia  
quebrar o guarda-chuva e quebrou o guarda-  
chuva da Louro e se molharam tudo e o  
Moite deu um asspam

ANEXO A - Íntegra da obra *Que raio de história!*

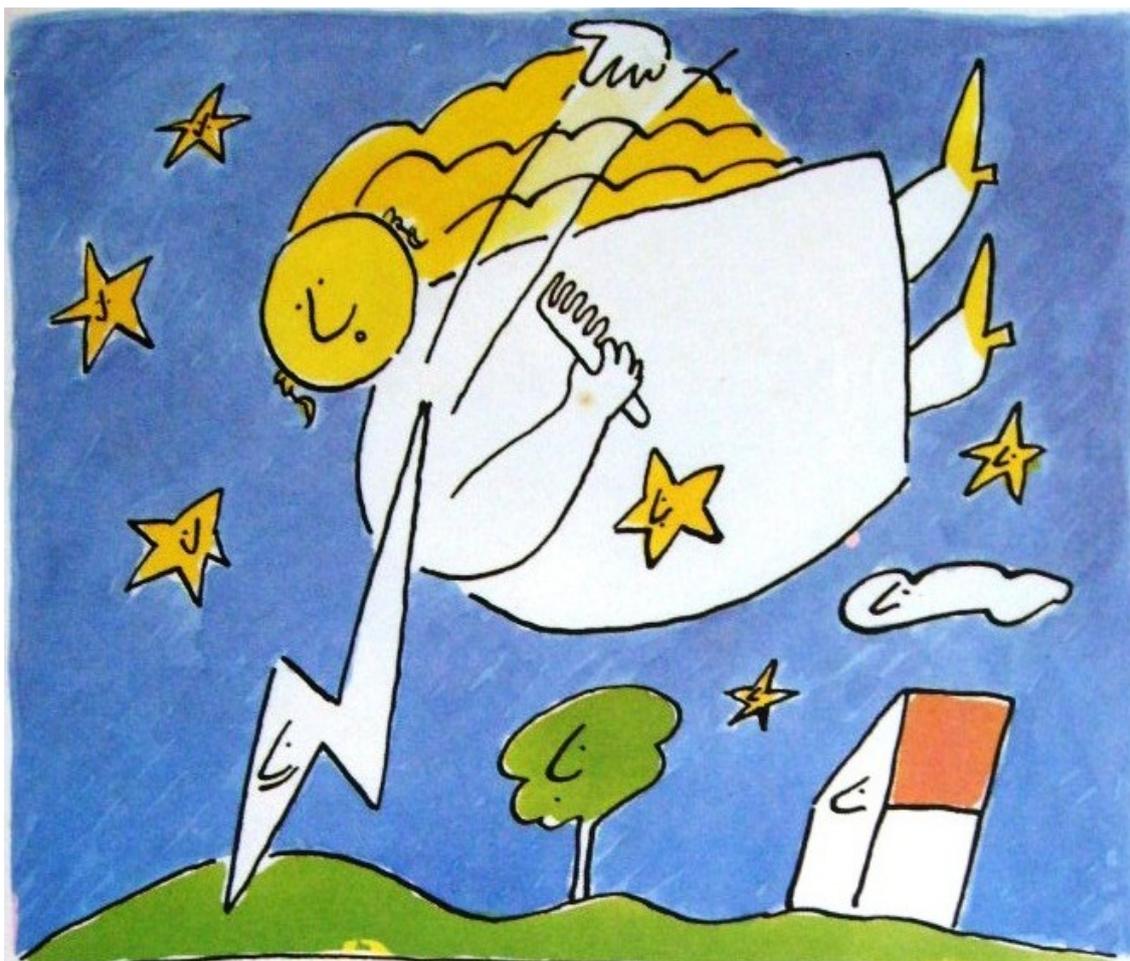
# Que raio de história!



de Sylvia Orthof

EDICAO / 82730





Lua Luna, redonda, penteava o luar,  
seu cabelo de lua é de seda lunar.  
Mas um risco, em corisco, passou rente do pente,  
foi um raio assim, que passou, de repente.



Tropeçando, assustada, tia Noite berrava:  
— Vamos ter muita chuva, vai cair muita água!  
Trouxe meu guarda-chuva, eu já vim preparada!



Um dragão veio roncando um trovão de estrondo,  
Três estrelas no céu despencaram num tombo.



— Vai haver tempestade, vai cair muita chuva,  
eu te peço carona no teu guarda-chuva!  
— disse a Lua pra Noite, que ficou mais escura.



— Vá pra lá, ó gorducha, não me sobra lugar!  
Guarda-chuva pra duas? Só se for pra molhar!  
— disse a Noite pra Lua e danou de empurrar.



— Não me empurra, ó Noite, tu és muito egoísta!  
Com o teu empurrão quase fui pra faísca  
daquele dragão que solta trovão!



— Ai, não puxa, não puxa o meu guarda-chuva!  
— Me empresta, me empresta, ó Noite cruel!  
Vou ficar encharcada no alto do céu!



— Queres meu guarda-chuva? Toma guarda-chuvada!  
— Me bateste, ó malvada, eu te dou beliscão,  
quebro teu guarda-chuva e o atiro *pro* chão.



Guarda-chuva, em pedaços, despencou lá do céu.  
Dona Noite, na briga, perdeu saia e chapéu.  
Lua Luna, chorosa, gritava, maluca:  
— Arrancaste o luar que era minha peruca!



E a Noite, zangada, tinha voz de trovão,  
e berrava:  
— Tô farta! Vá pro raio que a parta!



Eram raios, trovões, nuvens apavoradas...  
Mas as duas briguentas não ficaram molhadas?  
No mistério da briga, o que aconteceu?  
Veio um vento inventado e soprou, respondeu:



— É tão simples a vida:

Trovejou... não choveu!

## Curriculum Vitae

**Rita de Cássia Oliveira**  
Curriculum Vitae

Junho/2009

## Rita de Cássia Oliveira

Curriculum Vitae

### Dados Pessoais

**Nome** Rita de Cássia Oliveira  
**Nome em citações bibliográficas** OLIVEIRA, Rita de C.  
**Sexo** feminino  
**Filiação** Alberto Batista Gonçalves Oliveira e Sônia Maria da Rosa Oliveira  
**Nascimento** 17/09/1979 - Novo Hamburgo/RS - Brasil  
**Carteira de Identidade** 6069988282 SJS - RS - 01/03/2001  
**CPF** 98549766020

**Endereço residencial** Edgar Carlos Sieller, 26  
 Primavera - Novo Hamburgo  
 93344-340, RS - Brasil  
 Telefone: 51 35560252

**Endereço profissional** Escola de ensino Médio Maria Imaculada  
 Rua General Gomes Carneiro, 364  
 Medianeira - Porto Alegre  
 90870-310, RS - Brasil  
 Telefone: 51 32316509

**Endereço eletrônico** e-mail para contato : rita\_nh@hotmail.com  
 e-mail alternativo : rita.nh@gmail.com

### Formação Acadêmica/Titulação

**2007 - 2009** Mestrado em Programa de Pós Graduação em Letras.  
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil  
 Título: Relevância e Compreensão na Literatura Infantil: Uma Análise na Interface Semântica/Pragmática  
 Ano de obtenção: 2009  
 Orientador: Dr. Jorge Campos da Costa  
 Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**1998 - 2005** Graduação em Letras: Licenciatura em Português/ Inglês.  
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil  
 Título: Teoria da Relevância: uma ilustração através de textos de humor  
 Orientador: Dr. Marcos Goldnadel  
 Bolsista do(a): Universidade do Vale do Rio dos Sinos

### Formação complementar

**2001 - 2001** Extensão universitária em Como Enfrentar a Sala de Aula de LE em Escolas Públicas.  
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil

**2001 - 2001** Extensão universitária em Dificuldades de Aprendizagem em Questão.  
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil

**2006 - 2006** Extensão universitária em Educação e Surdez: Metodologias de ensino-

	aprendizagem. Escola Superior de Teologia, EST, São Leopoldo, Brasil
<b>2006 - 2006</b>	Extensão universitária em Inglês para Hotelaria. Centro Universitário Feevale, FEEVALE, Novo Hamburgo, Brasil
<b>2007 - 2007</b>	Extensão universitária em Língua Brasileira de Sinais. Escola Superior de Teologia, EST, São Leopoldo, Brasil
<b>2007 - 2007</b>	Markedness and second language phonology. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
<b>2007 - 2007</b>	Teatro em Sala de Aula. Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo, SMED, Brasil
<b>2008 - 2008</b>	Curso de curta duração em Braille. Associação dos deficientes visuais de Novo Hamburgo, ADEVIS, Brasil
<b>2008 - 2008</b>	Curso de curta duração em Ler na biblioteca, ler na escola, ler na sociedade. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
<b>2008 - 2008</b>	Curso de curta duração em Entoações: Fonética e Fonologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
<b>2008 - 2008</b>	Extensão universitária em Oficina de Tradução. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, Brasil
<b>2008 - 2008</b>	Extensão universitária em Fonologia do Português Brasileiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil

---

## Atuação profissional

### 1. Escola Maria Imaculada - EMI

---

#### Vínculo institucional

**2009 - Atual** Vínculo: Celetista formal, Enquadramento funcional: Professora de Língua Inglesa, Carga horária: 12, Regime: Parcial

### 2. Escola Conquistadora - Polo EAD ULBRA - EC

---

#### Vínculo institucional

**2009 - Atual** Vínculo: Colaborador, Enquadramento funcional: Tutora, Carga horária: 4, Regime: Parcial

### 3. Escola de Educação Infantil do Sindicato dos Comerciantes de Novo Hamburgo - EEISCNH

---

#### Vínculo institucional

**2009 - Atual** Vínculo: Colaborador, Enquadramento funcional: Professora de

**2006 - 2007** Língua Inglesa, Carga horária: 2, Regime: Parcial  
 Vínculo: Colaborador, Enquadramento funcional: Professora de Língua Inglesa, Carga horária: 2, Regime: Parcial

#### 4. Associação Beneficente e Educacional de 1858 - ABE DE 1958

---

##### Vínculo institucional

**2009 - 2009** Vínculo: Celetista formal, Enquadramento funcional: Professora de Língua Inglesa, Carga horária: 12, Regime: Parcial  
 Outras informações:  
 Contrato por prazo determinado - substituição.

#### 5. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC RS

---

##### Vínculo institucional

**2007 - 2009** Vínculo: Bolsista - Mestrado, Enquadramento funcional: Aluna de mestrado - bolsista CNPq, Carga horária: 20, Regime: Dedicção Exclusiva

---

##### Atividades

**09/2008 - 01/2009** Projetos de pesquisa, Faculdade de Letras

**03/2007 - 01/2009** Projetos de pesquisa, Faculdade de Letras

#### 6. Colégio Cenecista Felipe Thiago Gomes - CNEC

---

##### Vínculo institucional

**2007 - 2007** Vínculo: Celetista, Enquadramento funcional: Professora, Carga horária: 8, Regime: Parcial

#### 7. SOCIEDADE EDUCACIONAL PERLIN - ETP

---

##### Vínculo institucional

**2006 - 2007** Vínculo: Celetista, Enquadramento funcional: Professora de Língua Portuguesa e Inglesa, Carga horária: 6, Regime: Parcial  
 Outras informações:  
 Aulas de Língua Portuguesa e Inglesa para o EJA.

#### 8. ESCOLA SCHEFFER INFORMÁTICA E IDIOMAS - ES

---

##### Vínculo institucional

**2006 - 2006** Vínculo: Colaborador, Enquadramento funcional: Professora de Língua Inglesa, Carga horária: 10, Regime: Parcial

#### 9. INSTITUTO ESTADUAL SENO FREDERICO LUDWIG - CIEP

---

##### Vínculo institucional

**2001 - 2006** Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Professora de Língua Inglesa, Carga horária: 40, Regime: Integral

---

## Projetos

### **2007 - 2009** Lógica e Linguagem Natural

Descrição: Objetivos: Investigar as propriedades da linguagem natural na interface com a Lógica, tendo em vista a modelagem de fenômenos lingüísticos através do Cálculo de Predicados expandido com operadores intensionais. Do ponto de vista teórico, o objetivo é a descrição e explanação da natureza lógica da linguagem humana, e no sentido mais prático, é a virtual aplicação aos interesses computacionais.. Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Lingüística / Subárea: Lógica da Linguagem Natural. Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Lingüística / Subárea: Semântica. Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Lingüística / Subárea: Filosofia da Linguagem. Setores de atividade: Educação; Informática. Palavras-chave: lógica; inferência; Semântica Formal.

Situação: Em Andamento Natureza: Pesquisa

Integrantes: Rita de Cássia Oliveira / Jorge Campos da Costa (Responsável)

Financiador(es):

### **2007 - 2009** Literatura Infanto-Juvenil, Leitura e Ensino

Descrição: Objetivos: Esta pesquisa, baseada na hermenêutica de Paul Ricoeur, tem como objetivo estimular o hábito da leitura, através de uma metodologia criativa focada na temática "Quem sou eu?" , ou seja, na descoberta de si e do mundo pela criança através da leitura da literatura infantil, em alunos de séries iniciais do Colégio Marista Champagnat, visando à formação de leitores ativos, críticos e interessados. As atividades lúdicas aplicadas antes e após a leitura estimulam a criatividade e o raciocínio lógico de cada aluno. E a constante associação das histórias e atividades às respectivas unidades progressivas próprias da temática permite um maior avanço na compreensão e, conseqüentemente, no prazer e hábito da leitura, garantindo suas incontáveis contribuições, tanto no âmbito intelectual como emocional. Desde o ano de 2004, os alunos participantes, ao concluírem a Oficina sob a temática "Quem sou eu?", são convidados, no ano seguinte, a participarem novamente da Oficina, porém sob a temática intitulada "Eu no mundo das linguagens". Esse tema mantém a essência lúdica e criativa do método, mesclando o texto literário com as diferentes linguagens existentes, como música, pintura, modelagem, cinema, televisão, quadrinhos, propaganda, jornal, dança, teatro, culinária, etc, de maneira a continuar a incentivar o aluno a ler. A partir de 2006, uma nova temática foi criada, possibilitando a continuidade dos alunos na Oficina após o término da temática "Eu no mundo das linguagens". A nova temática, intitulada "Eu sou as minhas leituras", mantém novamente a essência lúdica do método, apresentando a literatura em seus diversos graus de complexidade, desde livros imagens até poemas intimistas. Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Letras / Subárea: Literatura Infantil. Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Letras / Subárea: Literatura e Ensino. Palavras-chave: Literatura infantil; Leitura e ensino; Formação de leitores.

Situação: Em Andamento Natureza: Pesquisa

Integrantes: Rita de Cássia Oliveira / Vera Teixeira de Aguiar (Responsável)

Financiador(es):

---

## Áreas de atuação

1. Lingüística
2. Semântica
3. Pragmática
4. Literatura Infanto-Juvenil
5. Interface Lingüística/Literatura

---

## Idiomas

## Produção em C, T& A

### Produção bibliográfica

#### Artigos completos publicados em periódicos

1. OLIVEIRA, Rita de C.  
Crescer: uma trajetória heróica. **Letrônica**: Revista Digital do PPGL. , v.1, p.224 - 232, 2008.
2. GOLDNADEL, Marcos, OLIVEIRA, Rita de C.  
Teoria da Relevância e interpretação textual: uma ilustração através de textos de humor. **Entretextos** (UEL). , v.7, p.112 - 124, 2007.  
**Artigos aceitos para publicação**

1. GOLDNADEL, Marcos, OLIVEIRA, Rita de C.  
Contribuições da Teoria da Relevância para a prática de interpretação de textos: uma ilustração através de textos de humor. **Linguagem & Ensino** (UCPel). , 2009.

#### Capítulos de livros publicados

1. GARCIA, Ana Amélia P. B.; OLIVEIRA, Rita de C.; DORNELLES, Sabrina; ARAÚJO, Vivian; ROCHA, Viviane.  
Cárcere das Almas In: **Mãos que compõem almas que interpretam**. São Leopoldo: Cooperativa de Produção Acadêmica, 2001, p. 177-184.
1. OLIVEIRA, Rita de C.  
Teoria da Relevância: Uma Ilustração Através de Textos de Humor In: II Encontro Nacional de Línguas e Literatura - ENALLI, 2006, Novo Hamburgo.  
**CD do Evento - ENALLI**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2006.

#### Trabalhos publicados em anais de eventos (resumo)

1. OLIVEIRA, Rita de C.  
Implícitos na literatura infantil: uma análise sob o prisma da Relevância In: Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL, 2008, Porto Alegre.  
**VIII Encontro do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 475 - 475
2. OLIVEIRA, Rita de C.  
Inferência e Compreensão na Literatura Infantil In: VII Fórum FAPA, 2008, Porto Alegre.  
**Caderno de resumos do VII Fórum FAPA**. , 2008.
3. OLIVEIRA, Rita de C.  
Inferência e compreensão na Literatura Infantil: uma análise na interface Semântica/Pragmática In: III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, 2008, Porto Alegre.  
**Anais do IX Salão de Iniciação Científica da PUCRS**. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2008.
4. CARVALHO, Queiti, OLIVEIRA, Rita de C.  
Literatura na Educação infantil: diferentes formas de avaliar a compreensão In: VII Fórum FAPA, 2008, Porto Alegre.  
**Caderno de resumos do VII Fórum FAPA**. , 2008. p. 143 - 144
5. OLIVEIRA, Rita de C.  
A Arquitetura Cognitivo-Inferencial do Riso: A Teoria da Relevância Aplicada a Textos de Humor In: VI FÓRUM FAPA, 2007, PORTO ALEGRE.  
**Caderno de Resumos**. , 2007.

6. OLIVEIRA, Rita de C.

A Variabilidade na Produção de Libras por Aprendizizes Ouvintes In: VII EPAS - Encontro de Profissionais da Área da Surdez, 2007, PORTO ALEGRE.

**Caderno de Resumos.**, 2007.

### **Apresentação de Trabalho**

1. CARVALHO, Queiti, OLIVEIRA, Rita de C.

**Compreensão na Literatura Infantil: Uma análise sob o prisma da Relevância**, 2008.

(Comunicação,Apresentação de Trabalho)

2. OLIVEIRA, Rita de C.

**Implícitos na literatura infantil: uma análise sob o prisma da Relevância**, 2008.

(Comunicação,Apresentação de Trabalho)

3. CARVALHO, Queiti, OLIVEIRA, Rita de C.

**Narração de histórias por crianças: uma forma de avaliar a compreensão**, 2008.

(Comunicação,Apresentação de Trabalho)

4. OLIVEIRA, Rita de C.

**A Arquitetura Cognitivo Inferencial do Riso: A Teoria da Relevância Aplicada a Textos de Humor**, 2007. (Comunicação,Apresentação de Trabalho)

5. OLIVEIRA, Rita de C.

**Teoria da Relevância: Uma Ilustração Através de Textos de Humor**, 2006.

(Comunicação,Apresentação de Trabalho)

6. OLIVEIRA, Rita de C., CARVALHO, Queiti

**Relevância e Compreensão na Literatura Infantil**, 2008. (Simpósio, Apresentação de Trabalho)

### **Eventos**

#### **Participação em eventos**

1. Apresentação Oral no(a) **VIII Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL**, 2008. (Encontro)

Implícitos na literatura infantil: uma análise sob o prisma da Relevância.

2. Apresentação de Poster / Painel no(a) **III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação**, 2008. (Outra)

Inferência e compreensão na Literatura Infantil: uma análise na interface Semântica/Pragmática.

3. Apresentação (Outras Formas) no(a) **VII Fórum FAPA**, 2008. (Outra)

Literatura na Educação infantil: diferentes formas de avaliar a compreensão.

4. Apresentação Oral no(a) **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**, 2008. (Congresso)

Relevância e Compreensão na Literatura Infantil.

5. Apresentação de Poster / Painel no(a) **VII EPAS - Encontro de Profissionais da Área da Surdez**, 2007. (Encontro)

A Variabilidade na Produção de Libras por Aprendizizes Ouvintes.

6. **8 ISAPL - Congresso da Sociedade Internacional de Psicolingüística Aplicada**, 2007. (Congresso)

7. **Encontro Estadual de Professores Cenecistas**, 2007. (Encontro)

8. **7 Encontro de Professores de Línguas - 3 Fórum de Educação Infantil para Professores de Línguas**, 2007. (Encontro)

9. Apresentação Oral no(a) **II Encontro Nacional de Línguas e Literatura**, 2006. (Encontro)  
Teoria da Relevância: Uma Ilustração através de Textos de Humor.

10. **XI Encontro Sul-Brasileiro de Professores de Língua Portuguesa e IX Semana Acadêmica de Letras**, 2004. (Encontro)

11. **IV Fórum de Línguas Estrangeiras**, 2003. (Outra)

---

## Totais de produção

### Produção bibliográfica

Artigos completos publicado em periódico.....	2
Artigos aceitos para publicação.....	1
Capítulos de livros publicados.....	1
Trabalhos publicados em anais de eventos.....	7
Apresentações de Trabalhos (Comunicação).....	5
Apresentações de Trabalhos (Simpósio).....	1

### Eventos

Participações em eventos (congresso).....	2
Participações em eventos (encontro).....	6
Participações em eventos (outra).....	3

## Outras informações relevantes

1 Participação na implantação do Curso de Letras no IPUC - Instituto Pró-Universidade Canoense.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.