

**BERENICE DE AZEVEDO RABELLO**

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL NA DISLEXIA:  
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen

Tubarão

2007

**BERENICE DE AZEVEDO RABELLO**

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL NA DISLEXIA:  
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

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

Tubarão, 04 de maio de 2007.

---

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

---

Profa. Laís Kincher Pereira, Dra.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Adair Bonini, Dr.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

À minha mãe

Beatriz de Azevedo Rabello

Que me ensinou tudo que foi possível

e que viveu com coragem, amor e dignidade

só existentes nas grandes mulheres.

## **AGRADECIMENTOS**

À DEUS, expresso o meu mais profundo sentimento de gratidão pela realização desse trabalho.

Ao orientador, Dr. Fábio José Rauen, pela atenção e dedicação à orientação dessa dissertação.

Aos professores: Dra. Mariléia Silva dos Reis e Dr. Adair Bonini, pelas inestimáveis contribuições e críticas na qualificação dessa dissertação.

Às crianças e adolescentes, inclusive portadores de necessidades especiais, que foram por mim atendidos e que muito contribuíram para que eu conquistasse cada degrau em direção a esse trabalho.

À Isabel Takimoto e Eliana Aun que tão atenciosamente permitiram a realização da pesquisa com os disléxicos em sua Instituição.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem pela atenção, compreensão e pelos conhecimentos transmitidos.

A todos os colegas do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem pelo carinho, apoio e solidariedade.

Às minhas irmãs Maria Auxiliadora e Beatriz pelo apoio incondicional.

Aos meus familiares e amigos que direto ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

## RESUMO

Com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson, este estudo de caso com características experimentais analisa a compreensão textual de um conto infanto-juvenil de Mabel Condemarim por disléxicos fonológicos moderados (grupo experimental) comparados com leitores de mesma faixa etária e de mesmo nível de leitura (grupos de controle). Aplicando-se os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, os resultados demonstraram que: a) os sujeitos dos grupos de controle fundamentaram preferencialmente suas inferências a partir dos *inputs* lingüísticos do texto de base; e b) os sujeitos disléxicos do grupo experimental, em função do déficit de componente fonológico, fundamentaram suas inferências a partir do contexto e das suposições de sua memória enciclopédica.

Palavras-chave: Teoria da relevância. Dislexia. Compreensão. Cognição. Texto.

## **ABSTRACT**

Based on Sperber and Wilson's Relevance Theory, this experimental case study analyzes the textual comprehension of a Mabel Condemarin's story by moderate phonological dyslexics (experimental group) matched with individuals of same age and same level of reading (control groups). Applying logical form, explicature and implicature concepts, the results showed that: a) individuals from the control groups preferentially based their inferences, starting from the textual linguistic inputs; and b) dyslexics from the experimental group, since their phonological component deficits, based their inferences starting from the context and the assumptions of their encyclopedic memory.

Keywords: Relevance Theory. Dyslexia. Comprehension Cognition.. Text.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
2.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	11
2.2	TEORIA DA RELEVÂNCIA .....	16
2.2.1	Níveis representacionais .....	17
2.2.2	Relevância num contexto.....	20
2.2.3	Princípio da relevância .....	23
2.2.4	Relevância e textualidade .....	25
2.3	LEITURA E DISLEXIA .....	26
2.3.1	Desenvolvimento da leitura.....	27
2.3.2	A leitura normal.....	29
2.3.3	A dislexia.....	31
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
3.1	HIPÓTESES .....	36
3.2	PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS .....	38
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	40
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>41</b>
4.1	APRESENTAÇÃO DO TEXTO DE BASE E DOS PROCEDIMENTOS .....	41
4.2	ANÁLISE DO GRUPO DE DISLÉXICOS .....	42
4.3	GRUPO DE LEITORES NORMAIS DE MESMA FAIXA CRONOLÓGICA .....	67
4.4	GRUPO DE LEITORES NORMAIS DE MESMO NÍVEL DE LEITURA.....	79
4.5	ESTUDO COMPARATIVO DENTRO DOS GRUPOS .....	93
4.6	ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS GRUPOS.....	95
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>104</b>
	<b>ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXO B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em sentido global, para a *World Federation of Neurology*, dislexia “compreende um transtorno manifestado por dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sócio-cultural” (ELLIS, 2001). Dentre as múltiplas possibilidades de classificação das dislexias, em particular, este trabalho quer abordar a dislexia fonológica em grau moderado, descrita por Hout e Estienne (2003) como um problema na via de reunião, que faz o leitor apresentar dificuldades para ler palavras complexas, desconhecidas e pseudopalavras.

Os disléxicos revelam suas dificuldades em muitos ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas, valorizadas e, sobretudo, avaliadas. A escola, assim como a conhecemos, não foi pensada para o disléxico (SHAYWITZ, 2006), e programas para a reabilitação da leitura são escassos nas instituições educacionais brasileiras. Mais ainda, é necessário compreender melhor como ocorre a compreensão em leitura nos estudantes disléxicos.

A partir desse panorama, poderia a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), sendo um estudo pragmático cognitivo, descrever e explicar a compreensão do disléxico na tarefa de ler um texto? Justamente em torno dessa questão foi desenvolvida essa dissertação.

Antes, retomam-se resumidamente as idéias centrais dos dois modelos comunicacionais que tradicionalmente sustentam o tratamento dos processos de produção e compreensão de mensagem e de onde emerge a Teoria da Relevância – o modelo de código e o modelo inferencial de Grice, (1975).

Um ‘código’ é um sistema que emparelha mensagens internas com sinais externos, possibilitando que dois organismos ou máquinas se comuniquem. Certamente, existe um código envolvido na comunicação humana, e as pessoas comunicam pensamentos. No entanto, o pensamento comunicado não se reduz àquilo que os sinais representam. Há um hiato entre a representação semântica das sentenças e os pensamentos realmente comunicados por enunciados. Certamente, a decodificação de um texto compõe o primeiro passo em direção à interpretação, mas o modelo de código não dá conta de explicar fenômenos comunicacionais que vão além da codificação e decodificação de mensagens.

Conforme Silveira e Feltes (2002), Grice (1975) delineou uma alternativa para o modelo de código através do modelo inferencial das implicaturas. O modelo de Grice

permitiu pensar uma nova abordagem comunicacional, segundo a qual, entre a produção do enunciado pelo falante e a compreensão pelo ouvinte, existem lacunas que são preenchidas por processos inferenciais, transcendendo a idéia mecânica de codificação e decodificação de informação.

Um avanço à teoria de Grice, a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) consiste num estudo da comunicação humana que é fundamentado nas ciências cognitivas e voltado para a compreensão de enunciados. Nesse sentido, a interpretação de um texto é algo altamente dependente do contexto cognitivo, dado que este conhecimento intervém na tarefa do leitor, cabendo a ele recuperar adequadamente a intenção pretendida pelo autor através de processos inferenciais.

Sperber e Wilson ressaltam que o contexto selecionado para interpretar um enunciado é restringido pela organização da memória enciclopédica do indivíduo, pelas suas habilidades perceptuais e outras habilidades cognitivas, bem como pela atividade mental na qual está engajado naquele momento. A proposta de Sperber e Wilson objetiva descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada, até a forma proposicional da implicatura, que é obtida através de um processo pragmático inferencial. Deste modo, Sperber e Wilson (1986, 1995), assim como Carston (1988), apresentam a proposta de interpretação pragmática em três níveis:

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 de implicatura, que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas (SILVEIRA e FELTES, 2002).

Conforme Silveira e Feltes (2002), Sperber e Wilson, embora reconheçam o mérito da teoria de Grice como essencial para descrever a natureza da inferência ou implicatura pragmática na comunicação verbal, reinterpretam cognitivamente esse modelo, ampliando a sua capacidade descritiva e explanatória.

Esse aparato teórico foi utilizado para fundamentar a análise da interpretação realizada por estudantes disléxicos e por estudantes de dois grupos de controle (leitores de mesma faixa cronológica e de mesmo nível de leitura), de modo a descrever e explicar a compreensão do disléxico na tarefa de um texto.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é o de conhecer, a partir dos pressupostos da Teoria da Relevância, o procedimento utilizado pelos disléxicos para compreensão textual. Especificamente, esta pesquisa objetiva analisar, a partir das noções de forma lógica,

explicatura e implicatura e mediante aplicação de protocolo de avaliação de leitura e compreensão de texto, o desempenho de disléxicos fonológicos em grau moderado na tarefa de compreensão textual, em comparação com leitores de grupos de controle de mesma faixa cronológica e de mesmo nível de leitura.

Para dar conta dessas tarefas, esta dissertação dispõe de mais quatro capítulos. O próximo capítulo apresenta os pressupostos teóricos da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e sua pertinência para a análise da compreensão textual, bem como revisa questões de leitura e dislexia. No capítulo três, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Esse capítulo é dividido em três sessões destinadas às hipóteses, procedimentos de coleta e procedimentos de análise dos dados. O capítulo quatro é dedicado às análises dos três grupos, a saber, leitores disléxicos, leitores de mesma idade cronológica e leitores de mesma idade de leitura. O capítulo cinco, por fim, apresenta as considerações finais.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos da Teoria da Relevância de Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986, 1995), descrevendo-se sucintamente: as idéias centrais do modelo de código, que tradicionalmente sustentam o tratamento dos processos de produção e compreensão de mensagens; o modelo inferencial das implicaturas de Grice, que oferece uma nova abordagem do processo comunicacional e, a partir da máxima de relevância, contribui para o advento do Princípio da Relevância. Ainda nesse capítulo, descreve-se a teoria da relevância propriamente dita nos seus aspectos mais específicos, ressaltando-se os três níveis representacionais – forma lógica, explicatura e implicatura – uma vez que esses são os instrumentos metodológicos de análise das interpretações verbais da pesquisa desse trabalho. Por fim, revisam-se aspectos sobre leitura e dislexia.

### 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os modelos tradicionais de análise das interpretações verbais e não-verbais baseiam-se exclusivamente em processos de codificação/decodificação. Esse tipo de abordagem é conhecido como modelo de código. No modelo de código, um emissor, que pretende que uma mensagem, conectada a uma referência, seja transmitida para um receptor, codifica essa mensagem e a transmite por um canal. Para o receptor, de posse de uma cópia do código, basta decodificar a mensagem. Em outras palavras, esse modelo prevê a codificação de um sinal pelo emissor, e a recepção e decodificação pelo receptor, que reproduz, assim, a mensagem. Mais ainda, propõe que o resultado de um processo de comunicação é a reprodução no lugar de destino de uma mensagem de uma fonte de informação, algo que não requer nenhuma habilidade comunicativa ou cognitiva adicional.

Contudo, o modelo de código não dá conta de explicar integralmente a comunicação humana, como se percebe no seguinte exemplo adaptado de Sperber e Wilson (1986), onde Igor pergunta a Any:

(1) Igor: Como te sentes hoje?

e Any responde tirando uma caixa de aspirina da bolsa e acenando-lhe.

Veja-se que a conduta de Any não está codificada. Não existe nenhuma regra ou convenção que diga que acenar uma caixa de aspirina significa que não se sente bem. Bem poderia ser que ela sempre leva uma caixa de aspirina na bolsa. Por outro lado, constitui uma forte prova de sua intenção de informar a Igor de que não se sente bem. Sua conduta permite que Igor reconheça sua intenção por inferência.

Conforme Silveira e Feltes (2002), a base explicativa do modelo de código é a de que a mente se comporta como um recipiente de idéias. Quando o falante toma a palavra, ele transmite essas idéias por um canal – processo de codificação – que seria como “empacotar” algo. Cabe ao ouvinte “desempacotar” essas idéias num processo de decodificação.

Todavia, não é bem assim que acontece em termos da funcionalidade da comunicação humana. Não adianta ao interlocutor a mera codificação e decodificação de palavras, é preciso compreender a mensagem em sua totalidade. O pensamento comunicado não se reduz àquilo que os sinais representam. Há uma lacuna entre a representação semântica das sentenças e os pensamentos realmente comunicados por enunciados. Essa lacuna é preenchida por inferência e não mais por codificação/decodificação.

O processo de inferência é bem diferente do processo de decodificação. Na decodificação, toma-se um sinal como *input* e produz-se, como *output*, uma mensagem associada com o sinal, através de um código subjacente que deve ser mutuamente conhecido pelos participantes do ato comunicativo. Na inferência, toma-se um conjunto de premissas como *input* e produz-se como *output* um conjunto de conclusões que se segue logicamente ou, pelo menos, é garantido por aquelas premissas.

Grice, em seu artigo *Meaning* (1975) e, posteriormente, em *Logic and conversation* (1975), ofereceu uma alternativa ao modelo de código, uma vez que descreveu a comunicação através do cálculo inferencial das intenções do falante. Se o modelo de código trabalha com a transferência de conhecimento e, portanto, não explica como apreendemos informação nova, o modelo inferencial de Grice trabalha com o raciocínio e a possibilidade de se jogar com elementos novos.

Em seu exemplo clássico, A e B estão conversando sobre C. A pergunta a B sobre a situação de C no seu emprego. B responde: “Oh! Muito bem, eu acho; ele gosta de seus colegas e ainda não foi preso”. Um diálogo desse tipo possibilita perceber que há duas formas de significação distintas. A resposta de B diz que C está bem e ainda não foi preso e implica ou sugere que isso pudesse ter acontecido, pois C é o tipo de pessoa que pode ceder às pressões

do seu trabalho e fazer algo desonesto. É a partir desse contexto que Grice introduz o termo técnico implicatura – *implicature*. Seu objetivo é organizar, ao redor dele, um sistema explicativo dessa significação que A e B podem entender, mas que efetivamente não foi dita.

Grice convencionou três tipos básicos de implicatura:

- a) *implicatura convencional* é aquela que está presa ao significado convencional das palavras e o significado lingüístico dos enunciados contribui direta e decisivamente para a interpretação adequada do contexto;
- b) *implicatura conversacional generalizada* é aquela que não depende de especificações de um contexto particular; e,
- c) *implicatura conversacional particularizada* é a que exige informações de um contexto específico para que possa ser calculada.

### **Implicatura convencional**

- (2a) “José é inteligente, contudo é um mau aluno”.
- (2b) “João é disléxico, portanto não é um bom leitor”.

No enunciado (2a), está dito que José é inteligente e que não é um bom aluno, mas não está dito que sendo inteligente não devesse ser mau aluno. Isso está implicado através do significado convencional das palavras e, no caso indicado, através da conjunção “contudo”. No exemplo (2b), a mesma coisa ocorre. “João é disléxico” e “João não é um bom leitor” são ditos. Há, entretanto, uma implicatura convencional, a partir da identificação feita pelo conectivo “portanto”, de que o disléxico não é um bom leitor e isso não foi realmente dito. Como se pode depreender, a implicatura convencional decorre do significado das palavras, sendo, por isso, intuída pelos interlocutores sem maiores dificuldades.

### **Implicatura conversacional generalizada**

- (3) “Ontem Helena levou presentes para um bebê”.

Independentemente do contexto, esse enunciado implica que o bebê não é filho de Helena. Aliás, se alguém acreditasse que o bebê em questão era filho dela, esta sentença surpreenderia por parecer estar quebrando o princípio de cooperação sugerido por Grice no seu modelo.

### **Implicatura conversacional particularizada.**

(4) Laura, agora, está tão feliz!

Esta sentença poderia implicar que Laura conseguiu ler e interpretar um texto, desde que o contexto particular fosse esse: Laura, por ser disléxica, não conseguia antes realizar tal tarefa sozinha. Observa-se nesse exemplo a dependência do contexto específico para a implicatura conversacional particularizada ser calculada.

Neste trabalho, cabe atentar aos exemplos que aludem às máximas de Grice, para compreender de que modo se dão as implicaturas a partir do contexto em que estas ocorrem. Em seu modelo, o autor sugere que as inferências são derivadas a partir da existência de um acordo tácito (razoável) de cooperação entre falante e ouvinte. A esse acordo deu o nome de princípio de cooperação.

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

O princípio de cooperação está ligado a quatro categorias constituídas por máximas e sub-máximas, a fim de possibilitar uma comunicação bem sucedida. Vejam-se:

Categorias e Máximas. 1. Máxima da Quantidade: Faça sua contribuição tão informativa quanto é necessário. Não faça sua contribuição mais informativa do que o necessário. 2. Máxima da Qualidade: Tente fazer sua contribuição verdadeira. 2.1 Não diga aquilo que você acredita ser falso; 2.2 Não diga aquilo para o qual você não dispõe de evidência 3. Máxima da Relação: Seja relevante. 4. Máxima da Maneira: 4.1 Evite obscuridade de expressões; 4.2 Evite ambigüidade; 4.3 Seja breve; 4.4 Seja ordenado.

As máximas podem ser obedecidas ou violadas. Vejam-se os casos:

#### **Obedecendo as máximas**

Em um *campus* universitário foram encontradas algumas placas espalhadas pelo gramado com as seguintes mensagens (SANTOS, 1997):

- (5a) Ande mais um pouco.
- (5b) Prolongue a sua vida.
- (5c) Ande mais um pouco.
- (5d) Andar faz bem à saúde.

- (5e) Não encurte a vida da grama.  
 (5f) A grama ajuda a embelezar o campus.

Partindo do pressuposto de que essas placas contêm informação relevante, os estudantes que circulam pelo *campus*, ao lerem as placas, podem inferir: (5a) que ande mais um pouco implica não encurte seu caminho, e não encurte seu caminho exclui pisar na grama; ou ainda, (5b) que andar faz bem à saúde implica ande mais um pouco; e (5c) que ande mais um pouco implica não encurte seu caminho que sugere outra implicatura ‘não pise na grama’. A máxima de relevância, que diz respeito à pertinência da informação ao contexto, visa tornar fácil a compreensão da mensagem. A finalidade, nesse caso, era a preservação do gramado e não uma reflexão sobre a saúde e a vida (SANTOS, 1997).

### **Extrapolando as máximas**

Os interlocutores, entretanto, nem sempre obedecem às máximas, e isso pode ocorrer de vários modos. Por trás dessas supostas infrações comunicacionais existe todo um mecanismo dedutivo inferencial em funcionamento.

- (6a) Reeducador: Vamos fazer a leitura de um texto?  
 (6b) Reeducando: Hoje eu preciso sair mais cedo, porque está chovendo.

Nesse diálogo, evidenciou-se a violação das máximas: de quantidade, uma vez que o reeducando deu mais informações do que o necessário; e de relação, tendo em vista que o reeducando aparentemente não oferece uma resposta apropriada à indagação, implicando que não está interessado na tarefa oferecida pelo reeducador. Ele explorou a máxima da relação em nível do dito, ao fazer uma contribuição sem relevância alguma com relação ao que era exigido naquele estágio da conversação.

Vejamos outro exemplo.

- (7a) Reeducador: O que você achou do personagem do texto oferecido para a leitura?  
 (7b) Reeducando: Nada.

Nesse diálogo, observou-se a violação do princípio de cooperação e das máximas: de relação, tendo em vista que o reeducando não oferece uma resposta relevante ou apropriada à indagação; de quantidade, pois o reeducando não deu a informação em quantidade suficiente; e de modo, pois o reeducando usou uma expressão sem a informação do que foi requerido.

É importante ressaltar: a relatividade do funcionamento das máximas no que se refere às diferentes configurações dos contextos culturais onde a linguagem é concebida; e a necessidade de se manter uma visão crítica da idealização de um falante ou um ouvinte ideal que o modelo de Grice sugere. Por outro lado, não se pode negar a contribuição de Grice para a discussão do papel das inferências na comunicação. Sua maior preocupação era encontrar uma forma de descrever e explicar os efeitos de sentido que vão além do que é ‘dito’.

Sperber e Wilson (1986, 1995), por sua vez, transcendem o modelo inferencial de Grice (1975), focando a cognição e esclarecendo que o processo de inferência é espontâneo e essencialmente inconsciente. Na próxima seção esse modelo será abordado.

## 2.2 TEORIA DA RELEVÂNCIA

A Teoria da Relevância de Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986, 1995) surgiu como um desenvolvimento da Pragmática tradicional, apresentando-se como uma proposta alternativa de fusão dos modelos de comunicação concorrentes à época de sua formulação, quais sejam, o modelo de código (SHANNON; WEAVER, 1949) e o modelo inferencial (GRICE, 1975). Trata-se de uma teoria da comunicação humana fundamentada nas ciências cognitivas e particularmente voltada para a compreensão de enunciados.

A teoria consiste numa abordagem pragmático-cognitiva que toma por base uma característica inerente à cognição humana: os indivíduos apenas prestam atenção a fenômenos que lhes parecem relevantes. Em outras palavras, parte-se da idéia de que os seres humanos comumente prestam atenção a estímulos que, em alguma medida, vêm ao encontro de seus interesses ou que se ajustam às circunstâncias do momento.

Uma das principais motivações da Teoria da Relevância é a de contribuir para uma compreensão dos fenômenos culturais da linguagem a partir desse fator fundamental que é a comunicação humana. A relevância é entendida como uma função centrada na relação de equilíbrio entre efeitos cognitivos e esforço de processamento, a fim de explicar como os indivíduos interpretam informações nos contextos comunicativos. A relevância deixa de ter um caráter normativo griceano, pois não se trata mais de obedecer, violar ou transgredir um princípio ou suas máximas, mas de submeter-se a um *a priori* do funcionamento cognitivo: o princípio da relevância.

No seu modelo, Sperber e Wilson (1986, 1995) propõem duas propriedades (conjugadas e indissociáveis) da comunicação humana: ser ostensiva da parte do comunicador e inferencial da parte do ouvinte.

Comunicar por ostensão é produzir certo estímulo com o objetivo de realizar a intenção informativa, tornando-a mutuamente manifesta, tanto para o comunicador quanto para o ouvinte. Isso exclui toda e qualquer possibilidade da comunicação não intencional e que a intenção, sendo um estágio psicológico, deve ter o seu conteúdo mentalmente representado. Em outros termos, o comunicador deve mentalizar a representação de um conjunto de suposições que pretende tornar manifesto para o ouvinte. Assim sendo, o enunciado é uma evidência direta – uma ostensão – da intenção informativa do falante.

Interpretar por inferência, por sua vez, é construir suposições com base na evidência provida pelo comportamento ostensivo do comunicador, já que esse processo comunicativo envolve operações interpretativas de caráter inferencial da parte do ouvinte.

Um enunciado, ao atingir o nível de atenção do ouvinte, conduz à construção e à manipulação de representações conceituais. Desse modo, fenômenos que estão no foco da atenção do ouvinte, por ostensão, podem originar suposições e inferências no nível conceitual.

No modelo de comunicação ostensivo-inferencial de Sperber e Wilson, a intenção de alcançar efeitos cognitivos baseia-se numa relação entre efeitos contextuais e esforço de processamento, implicando diferentes graus de relevância: quanto mais efeitos contextuais e menos esforço de processamento maior a relevância; quanto menos efeitos contextuais e mais esforço de processamento, menor a relevância; mas, maior esforço de processamento com maiores efeitos contextuais, aumenta a relevância (SILVEIRA E FELTES, 2002).

### **2.2.1 Níveis representacionais**

Para Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988), a descrição e a explicação dos níveis de compreensão acontecem desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada (explicada pela gramática) até a forma proposicional da implicatura (obtidas por meio de inferências).

Nesse processo, três níveis representacionais são hipotetizados:

- a) o nível da *forma lógica*, na dependência da decodificação lingüística, que é a base para construir a representação proposicional completa, a qual é alcançada através de um processo dedutivo, envolvendo informação contextual;
- 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.

### **Forma lógica**

Conforme os autores, no ato comunicativo, uma das funções dos sistemas de entrada (perceptual, lingüístico) consiste em transformar as representações sensoriais em representações conceituais, a fim de que todas passem a ter o mesmo formato, independentemente da modalidade sensorial de que derivam.

Nesse processo, portanto, a mente envolve propriedades lógicas e não-lógicas. À cognição interessa as propriedades lógicas, denominada pelos autores como forma lógica. Por forma lógica, os autores definem uma formula bem estruturada “a structured set of constituents, which undergoes formal logical operations determined by its structure” (Sperber e WILSON, 1995).

Os autores ainda classificam a forma lógica como proposicional e não proposicional. Enquanto a forma lógica proposicional é sintaticamente bem formada e semanticamente completa, a forma lógica não proposicional é sintaticamente bem formada, mas semanticamente incompleta. Assim, no processo comunicativo, a mente é capaz de, ao receber uma informação em nível não-proposicional, enriquecê-la inferencialmente por meio da atribuição de referência e desambiguação e, com base na informação contextual, desenvolvendo-se esquemas de suposições organizados na memória enciclopédica, e transformá-la em forma lógica proposicional.

No momento em que uma sentença em linguagem natural é enunciada, os sistemas de *inputs* lingüísticos automaticamente a decodificam em sua forma lógica ou num conjunto de formas lógicas (em caso de ambigüidade) que o ouvinte normalmente deverá ser capaz de esperar completar na forma proposicional supostamente intencionada pelo falante.

### **Explicatura**

Partindo-se do termo implicatura de Grice (1975), Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988) chegam a um nível pragmático da comunicação humana, que se situa entre a

decodificação lingüística e a implicação contextual: a explicatura. Em outras palavras, entre os dois pólos – dito e implicado – ocorre um nível intermediário, o de conteúdo explícito. Enquanto a implicatura é uma suposição implicitamente comunicada, a explicatura é uma suposição explicitamente comunicada.

É no nível da explicatura, portanto, que as operações pragmáticas, envolvendo atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminâncias, interpretação de linguagem metafórica, enriquecimento devido a elipses, entre outras, concentram-se e são recuperadas por inferência.

Ao ouvinte cabe recuperar essas operações pragmáticas que estão no nível da explicatura, quais sejam: do contexto, da forma proposicional do enunciado e da atitude proposicional expressa pelo falante. Sabendo-se, pois, que o contexto vai sendo construído no curso do processo comunicativo, e que a forma proposicional é sintaticamente bem formada e semanticamente completa, resta, então, definir a que se referem os autores ao citar a ‘atitude proposicional do falante’.

Segundo Sperber e Wilson, além de os enunciados expressarem uma forma proposicional explícita, eles a expressam de um modo lingüisticamente determinado. A esse modo lingüisticamente determinado de expressar alguma coisa eles denominam atitude proposicional, como ‘dizer, ‘perguntar’, etc. Por exemplo, o ouvinte inferirá que o enunciado se trata apenas de uma enunciação, se este apresentar uma entonação descendente. No entanto, se esta entonação apresentar um perfil ascendente, o ouvinte inferirá que se trata de um enunciado interrogativo. Assim, embora o modo de dizer algo esteja codificado lingüisticamente, da mesma maneira que a forma lógica do enunciado determina parcialmente a forma lógica expressada, o modo determina parcialmente a atitude proposicional expressada. Cabe ao ouvinte, portanto, identificar esta atitude proposicional.

### **Implicatura**

Uma implicatura é uma suposição comunicada, mas não de forma explícita. A implicatura é recuperada por referência às expectativas manifestas do falante sobre como seu enunciado deveria atingir a relevância ótima.

Dessa forma, numa troca verbal, uma implicatura é derivada da ambientação do enunciado, mais especificamente, da explicitação (explicatura) desse enunciado no ambiente cognitivo do intérprete. Nesse caso, essa explicatura entra no mecanismo dedutivo como uma nova suposição e compõe uma premissa implicada de uma regra de eliminação. O produto dessa regra de eliminação é uma conclusão implicada (a implicatura).

Um exemplo desses três níveis representacionais pode ser dado tomando-se por base o diálogo da professora com a fonoaudióloga.

(8a) Professora [Maria]: Lucas conseguiu superar seu déficit fonológico?

(8b) Fonoaudióloga [Beatriz]: Ele fez uma terapia e lê textos simples.

Nível da forma lógica

(8c) Fez (ele, uma terapia) Ø lê (Ø, textos simples).

Nível da explicatura

(8d) Ele [Lucas] fez uma terapia [fonoaudiológica] [com a fonoaudióloga Beatriz] e [então] [ele] [Lucas] [através da terapia fonoaudiológica] lê textos simples [nesse momento].

Nível da implicatura

(8e) Se Lucas lê textos simples, então, possivelmente, conseguiu amenizar seu déficit fonológico.

Seguindo a hipótese dos três níveis representacionais:

- a) a forma (8c) não é proposicional, porque é semanticamente incompleta;
- b) a forma (8d) é proposicional, porque é semanticamente completa, podendo ser a ela atribuída um valor-de-verdade;
- c) a forma (8e) é uma proposição que, possivelmente, é a representação da interpretação última pretendida pelo falante.

### 2.2.2 Relevância num contexto

A modificação do contexto, considerada um efeito contextual, é ocasionada pela interação entre informação nova e antiga e pode ocorrer de três modos diferentes, tornando uma suposição relevante: por implicação, fortalecimento ou eliminação de suposições.

A implicação contextual é uma suposição que nasce da soma das informações novas e velhas. As informações velhas formam o conjunto de suposições que constitui o

ambiente cognitivo do indivíduo, sendo que a informação nova A inscreve-se no contexto de suposições B, informações velhas, o que implica a contextualização de A em B.

No fortalecimento ou enfraquecimento de suposições, não se obtém necessariamente uma informação nova derivada, apenas se reforça (ou se enriquece) uma informação já existente. As formas de se obter suposições com diferentes graus de força são: a) por *input* perceptual – através de evidências de fontes sensoriais (visual, auditiva, olfativa, tátil...); b) por *input* lingüístico através da decodificação; c) por ativação de suposições estocadas na memória ou esquemas de suposições (completados com suposições contextuais); e d) por deduções que derivam de suposições adicionais.

A eliminação de suposições contraditórias ocorre quando entre duas suposições contraditórias a mais fraca (a que sempre tem menos evidência) é eliminada.

Veja-se um exemplo de relevância em um contexto com base em Gedrat (1996). O reeducador apresentou para o reeducando a seguinte declaração histórica para ser discutida em uma sessão:

(9a) “O Brasil foi declarado independente antes da libertação dos escravos”.

Em seguida o reeducando lê num livro:

(9b) “No Brasil, os escravos obtiveram sua liberdade em 1888, com a lei Áurea”.

Logo, o reeducando implica: a partir da primeira informação discutida com o seu reeducador, e com a informação nova:

(9c) “Em 1888 o Brasil já era uma nação livre”.

Diz-se que a nova informação (9c) é relevante num contexto contendo (9a-b), precisamente, porque (9c) permite esse processo de inferência a partir da união dos dois. A suposição (9a) é o contexto no qual a nova informação (9b) implica contextualmente (9c). Por isso, diz-se que uma informação será relevante em qualquer contexto onde tiver implicações contextuais e, quanto mais implicações contextuais, mais relevante será a informação.

Os efeitos contextuais alteram o conhecimento sobre o mundo armazenado na memória do indivíduo. Para isso, eles requerem esforço de processamento, o que implica dispêndio de energia mental. Numa relação comparativa, o esforço somado aos benefícios alcançados resulta nos efeitos cognitivos.

O esforço de processamento origina efeitos contextuais, cujos fatores dominantes são a complexidade lingüística e acessibilidade do contexto. Sendo o contexto essencialmente um subconjunto das suposições antigas do indivíduo com as quais as suposições novas se combinam para produzir uma variedade de efeitos contextuais, precisa-se mostrar como esse subconjunto particular de suposições do indivíduo é selecionado.

A visão de que o contexto é formado pelas proposições explicitamente expressas anteriormente no mesmo discurso, mesmo que confirmada em muitos casos, em outro demonstra ser incompleta, pois uma suposição nova pode necessitar do acesso a outras proposições, que não as imediatamente anteriores a ela, para produzir efeitos no contexto.

Veja-se o exemplo, no diálogo:

(10a) Você já foi à Europa?

(10b) Eu morei em Portugal.

A terá de acessar suposições não recém-processadas (nesse caso a forma lógica da implicação 'se p então q') para processar o efeito contextual 'Se você morou em Portugal, então você já foi à Europa'.

Sperber e Wilson, concluem que não existe a formação de um contexto único ao se interpretar uma suposição. A formação do contexto é aberta à escolha e revisões ao longo do processo de compreensão. Portanto, de acordo com as sugestões acima, a escolha de um contexto para processos inferenciais, em geral, e para a compreensão, em particular, é determinada, em algum dado momento: pelos conteúdos da memória do sistema dedutivo, pelos conteúdos da memória de curto prazo para propósitos gerais, pelos conteúdos da memória enciclopédica e pela informação que pode ser imediatamente retirada do ambiente físico. A partir de todas essas séries de possíveis contextos, a seleção de um contexto particular é determinada pela procura por relevância.

Ao interpretar um enunciado, em que a seleção do contexto é parte do processo e é direcionada pela busca da relevância no processamento de informação, nenhuma suposição é relevante em si mesma, pois deve envolver pessoas individualmente. Ou seja, pode diferir de pessoa a pessoa em diferentes circunstâncias. Assim, a relevância passa a ser caracterizada de forma psicologicamente mais apropriada como relevância para um indivíduo, numa perspectiva comparativa, qualitativa e graduada.

Grau 1: uma suposição é relevante para um indivíduo, na medida em que os efeitos contextuais alcançados quando ela é otimamente processada são amplos;

Grau 2: uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que o esforço requerido para processá-lo otimamente é pequeno (SPERBER e WILSON, 1986, 1995).

Desse modo, se a relevância é uma função de efeitos e esforços, para que se obtenha uma relevância ótima, é necessário que o contexto inicial selecionado (construído) seja o mais produtivo possível, permitindo a derivação do maior número de efeitos com um mínimo justificável de dispêndio de energia.

Por outro lado, se esse contexto é construído através de julgamento comparativo de relevância, permitindo a construção do contexto mais produtivo, o indivíduo irá direcionar sua atenção para um conjunto de estímulos ou suposições. Isso não significa que qualquer fenômeno que chame a atenção do indivíduo seja construído de suposições.

A relevância pode estender-se a fenômenos, pois estes se tornam relevantes para um indivíduo quando os efeitos contextuais são alcançados são amplos ou quando o esforço necessário para processá-lo é otimamente pequeno. Para Sperber e Wilson, um estímulo é um fenômeno que se destina a realizar efeitos contextuais. Portanto, alguém que queira produzir um efeito cognitivo específico precisa tentar produzir um estímulo que, quando processado otimamente, atinja o efeito pretendido – atrair a atenção da audiência e focalizar as intenções do comunicador.

### **2.2.3 Princípio da relevância**

O Princípio da Relevância é formulado por Sperber e Wilson da seguinte forma: “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua relevância ótima” (1986, 1995). Esse princípio tem o propósito de explicar a comunicação inferencial como um todo, quer explícita ou implícita. Um ato de ostensão é um requisito para a atenção, e esta, um requisito para a comunicação ostensivo-inferencial, a qual comunica uma presunção (inferência) de relevância ótima.

A presunção de relevância é determinada por dois fatores essenciais: a) o esforço para processá-la otimamente, nunca maior que o requerido; e b) os efeitos alcançados por esse processamento ótimo, nunca menor que o necessário para tornar o estímulo válido de ser processado pelo ouvinte.

Numa presunção de relevância ótima, segundo Sperber e Wilson, o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário para processá-lo, e é o mais relevante compatível com as habilidades e preferência do comunicador. Ao recebermos uma informação rica em efeitos contextuais e econômica em esforços de processamento, o estímulo merecerá nossa atenção e originará uma presunção de relevância.

A tarefa do ouvinte – construir possíveis hipóteses interpretativas de um conjunto de suposições – é efetivada, então, através do princípio de relevância, que garante a seleção da primeira interpretação acessível ao destinatário e consistente com tal princípio. Sperber e Wilson enfatizam que, para ser consistente com o princípio de relevância, uma interpretação não tem que ser otimamente relevante para o destinatário; simplesmente, precisa assim ter parecido ao comunicador (SILVEIRA; FELTES, 2002).

Desse modo, quando o ouvinte segue o caminho de menor esforço, ele chega a uma interpretação que satisfaz suas expectativas de relevância que, na ausência de evidências contrárias, é a hipótese mais plausível sobre o significado do falante. Uma vez que a compreensão é um processo de inferência não-demonstrativo, essa hipótese bem pode ser falsa; porém ela é a melhor que um ouvinte racional pode fazer (WILSON; SPERBER, 2005).

Na comunicação verbal, os enunciados produzidos constituem estímulos ostensivos que satisfazem duas condições: a de atrair a atenção da audiência e a de focalizar as intenções do comunicador. Um estímulo ostensivo deve revelar as intenções do comunicador e não apenas focalizá-las. Portanto, esse estímulo deve vir com uma garantia de relevância. Em outras palavras, o indivíduo, ao produzir um enunciado, requisita a atenção do ouvinte e, ao fazer isso, sugere que o enunciado é relevante e suficiente para merecer atenção.

A comunicação ostensiva requer a participação ativa tanto do comunicador como do receptor, pois este deve apresentar o comportamento cognitivo apropriado, prestando atenção ao estímulo ostensivo (na base da relevância para o indivíduo), e aquele deve pretender tornar mutuamente manifesto que o estímulo é relevante. Essa situação indica para os autores que é mutuamente manifesto que o comunicador pretende tornar manifesto para o ouvinte que sua escolha do estímulo foi a mais relevante no sentido de revelar suas intenções. Nesse caso, estamos diante de uma presunção de relevância ótima. Comunicar, portanto, é “requisitar a atenção de alguém através de um estímulo ostensivo, garantindo a presunção de relevância ótima” (SILVEIRA; FELTES, 2002).

#### 2.2.4 Relevância e textualidade

Segundo Silveira e Feltes (2002), Blass (1990) discute a noção tradicional de coesão e coerência e propõe uma nova abordagem da textualidade. Para a autora, as relações de relevância estão subjacentes aos julgamentos de boa formação do texto, e os mecanismos de coesão e de coerência não dão conta de explicar um enunciado.

Silveira e Feltes (2002), citando Blass (1993), afirmam que

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

Blass critica os autores tradicionais que creditam a textualidade aos mecanismos coesivos e infere que tais mecanismos são melhores analisados não como marcadores de coerência, mas como marcadores de restrição semântica sobre a relevância. Segundo Blass, as restrições semânticas facilitam o processamento da informação pelo ouvinte ao indicar a direção na qual relevância deve ser buscada.

Assim como a coesão, a coerência, considerada por muitos teóricos como o coração da textualidade, não é condição nem necessária, nem suficiente para a textualidade. Blass assume a posição teórica de Sperber e Wilson: a) ao afirmar que a estrutura lingüística da sentença apenas subdetermina o que é comunicado; e b) ao ressaltar o papel crucial do contexto na interpretação do discurso, uma vez que a tarefa do ouvinte-leitor é interpretar a intenção do falante-autor através de estratégias inferenciais durante o processo de compreensão verbal.

Blass preocupa-se com os fatores mentais necessários à compreensão do discurso e argumenta que a noção de discurso não é somente lingüística e não pode ser tratada como tal. Ela critica a abordagem meramente semiótica de que a compreensão verbal se dá somente por codificação e decodificação de mensagens. Para ela, a textualidade possui propriedades gerais da comunicação verbal e não pode manter uma base sólida através de um modelo por decodificação. Assim, a coesão e a coerência, uma vez constituídas numa abordagem de código, não têm força descritivo-explanatória para o tratamento da textualidade.

A autora argumenta que os teóricos tradicionais não trabalham o contexto sócio-cultural. A base da teoria apresentada por eles está somente no dito, não levando em conta o conhecimento prévio do falante. Para Blass (1990), a coesão é responsável, parcialmente, pela

construção de sentido de um texto, não sendo necessária nem suficiente para uma perfeita construção. A coerência, por sua vez, não precisa levar em conta a coesão para se estabelecer, pois os fatores pragmáticos e cognitivos desempenham papel fundamental no estabelecimento das conexões entre as proposições. Estes fatores operam heurísticamente e não explicam a seleção dos dados contextuais e das estruturas conceituais das quais deriva a interpretação pretendida.

A interpretação de um discurso não é independente do contexto. Para a interpretação, existe uma recuperação adequada, através de processos inferenciais, da intenção pretendida pelo falante. O contexto, num nível de representação mental, é tomado como o conhecimento de mundo que os interlocutores possuem.

Embora os interlocutores não usem todo o conhecimento que possuem sobre o mundo num processamento do enunciado, este fato é importante porque “não basta ter uma noção cognitiva de contexto: é preciso explicar como ele é construído, como as suposições das quais derivará a interpretação são escolhidas dentre um conjunto, por hipótese, infinito de suposições possíveis” (SILVEIRA; FELTES, 2002).

Nessa perspectiva, é através do princípio de relevância que o leitor seleciona e restringe o conjunto de suposições a serem utilizadas pelo leitor quando lê e interpreta um texto. Portanto, a textualidade, como julgamento de boa formação textual, e, a *fortiore*, como condição para a interpretação, constrói-se no processamento verbal com informação contextual. A conectividade formal ou semântica das estruturas lingüístico-textuais não é fator fundamental neste processo; ela apenas fornece dados de natureza lógico-conceitual para se fazer inferências na interpretação (SILVEIRA; FELTES, 2002).

### 2.3 LEITURA E DISLEXIA

Nesta seção, apresentam-se algumas considerações a respeito da leitura e da dislexia. Basicamente, esses conceitos foram extraídos do livro *Entendendo a dislexia*, onde Sally Shaywitz (2006): apresenta os resultados mais recentes de pesquisas sobre leitura e dislexia realizadas na universidade de Yale; e relata as lutas e conquistas de diversas pessoas com dislexia que foram beneficiadas pelas acomodações em suas vidas escolares. O disléxico

passa a entender o que acontece com ele e a dislexia muda de figura – deixa de ser algo inexplicável. Outros autores foram consultados complementando e enriquecendo esse estudo.

### 2.3.1 Desenvolvimento da leitura

Aprender a ler exige não só maturação de estrutura de comportamento como fatores psicodinâmicos, sociais, emocionais e intelectuais, além de uma aprendizagem prévia que possibilite a criança o prazer de aprender eficientemente e facilmente. Essa aprendizagem prévia refere-se ao conhecimento de palavras, suas formas fonológicas e as significações correspondentes que estão associadas no seu sistema de linguagem (MORAIS, 1996).

No início da aprendizagem da leitura, a criança já possui vários componentes do tratamento da informação a ser utilizada. Ela desenvolveu, sobretudo, capacidades de análise acústica e um sistema de reconhecimento auditivo das palavras. Ela possui um léxico fonológico, por exemplo, um conjunto de representações memorizadas dos sons das palavras. Seu sistema semântico está parcialmente constituído, na medida em que a criança tenha desenvolvido um conhecimento da significação das palavras faladas e das relações de sentido existentes entre elas. Também já emergiram capacidades implícitas de análise sintática, que permitem a compreensão e a produção da frase.

No decorrer da aprendizagem da leitura, a criança deve assimilar os diversos componentes e processos cognitivos subjacentes à leitura. Se os recursos cognitivos e as habilidades lingüísticas necessárias não estiverem disponíveis, as habilidades de alfabetização não conseguirão prosseguir dentro das linhas normais (HOUT; ETIENNE, 2003).

Atingir essas habilidades alfabéticas requer uma série de habilidades fonológicas especializadas. Dentre elas, destaca-se a consciência fonológica, que é a capacidade de detectar sons de fala similares nas palavras, permitindo aos leitores representar os segmentos de som na linguagem escrita. A consciência dos fonemas, como memória dos sons da fala que podem mudar o significado das palavras (por exemplo, os sons [p] e [b] nas palavras *pin* e *bin*) desenvolve-se como resultado de tentativas repetidas de representar unidades da fala em palavras escritas ao tentar escrever. Além disso, aprender a cancelar um fonema dos segmentos iniciais, intermediários ou finais das palavras permite às crianças manipular

segmentos das palavras e identificá-las por analogia a outras familiares como, por exemplo, quando lê *dread* por analogia *bread* (SNOWLING, 2004).

A partir do desenvolvimento da leitura e da escrita, diferentes subsistemas cognitivos, denominados módulos, são acionados para o reconhecimento da palavra. Entre os módulos cognitivos envolvidos no processamento de uma palavra escrita, encontra-se o sistema de análise visual, o léxico de *input* visual, o sistema semântico e o léxico de produção de fala (FODOR, 1983 *apud* CIASCA, 2002).

Segundo a teoria da aprendizagem de Uta Frith (1985), o desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo interativo que ocorre em três fases: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na *fase logográfica*, a criança reconhece palavras familiares (palavras pertencentes ao seu vocabulário de visão), tomando como referência suas características gráficas evidentes, sem levar em consideração a ordem das letras na palavra. As palavras não são analisadas em suas partes constituintes, mas tratadas como um todo. O conhecimento fonológico desempenha um papel inteiramente secundário nesse estágio, pois as palavras são pronunciadas após, reconhecidas. Somente quando a habilidade logográfica atinge um nível mais avançado na leitura, o que a autora denomina de nível 2, a palavra é adotada na escrita.

Na *fase alfabética*, a criança começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, o que requer consciência fonológica, isto é, consciência dos sons que compõem a fala. As correspondências individuais entre fonemas e grafemas são empregadas. Primeiramente, são aprendidas as regras mais simples (decodificação seqüencial) e depois as regras contextuais (decodificação hierárquica). A estratégia alfabética é inicialmente adotada para a escrita; a estratégia logográfica continua sendo empregada na leitura.

Na *fase ortográfica*, a criança deve ser capaz de automaticamente analisar palavras em unidades ortográficas, grupos de letras e morfemas, sem conversão fonológica. Essas unidades ortográficas, como as sílabas, formam um conjunto cuja combinação pode gerar um número quase ilimitado de palavras (MORAIS, 1996; CIASCA, 2002).

### 2.3.2 A leitura normal

A transição para a situação de boa leitura requer que a criança concentre sua atenção nos detalhes internos da palavra, nas letras específicas que a compõe e nos sons que elas representam. Não há outro caminho. A criança deve passar a perceber que as letras que vê em uma folha representam ou mapeiam sons que ela ouve quando a palavra é falada.

O processo de aquisição desse conhecimento é ordenado e segue uma seqüência lógica. Primeiro, a criança percebe que as palavras que ouve não são apenas blocos sonoros inteiros. Ela percebe que as palavras são feitas de segmentos menores, que elas têm partes. Depois, a criança percebe a natureza desses segmentos, que eles representam os sons. Dá-se conta, por exemplo, de que na palavra *cat* há três segmentos sonoros, *k aaaa* e *t*. Depois, começa a relacionar as letras que vê ao que houve na linguagem oral. Começa a perceber que as letras estão relacionadas aos sons que ela ouve nas palavras; e que a palavra impressa tem o mesmo número e a mesma seqüência de fonemas (sons) que a palavra falada. Finalmente, passa a entender que a palavra impressa tem uma natureza subjacente e que é a mesma estrutura que ouve na palavra falada. Compreende que tanto a palavra escrita quanto a palavra falada podem ser construídas e reconstruídas com base nos mesmos sons e que na palavra escrita as letras representam tais sons. Feita essa conexão, a criança terá dominado o que chamamos de principio alfabético, estando pronta para ler (SHAYWITZ, 2006).

Os sistemas de escrita foram desenvolvidos pela humanidade para comunicar pensamentos e idéias de maneira permanente. Uma grande variedade de línguas e suas escritas correspondentes são usadas em diferentes partes do mundo. Para conseguir usá-las eficientemente, é preciso dominar tanto seus códigos, quanto suas formas escritas. A escrita da língua inglesa não é, de maneira alguma, tarefa fácil. Nos primeiros estágios da ortografia, a criança precisa entender que é possível analisar os sons da fala de uma palavra falada e escrevê-los usando um conjunto de letras que ela também precisa aprender. Mais tarde, a criança deve rever essas primeiras conjecturas na ortografia das palavras e aprender como os sons da fala (fonemas) são convencionalmente escritos no sistema ortográfico do inglês por conjunto de letras (grafemas) (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004).

Em francês, existe um pequeno número de palavras cuja pronúncia é parcialmente irregular ou então é determinada pela sua função na frase (por exemplo, *Les poules du couvent couvent* [as galinhas do convento chocam] (MORAIS, 1996). Entretanto, a boa leitura é

mais do que associar letras a sons. O aspirante a leitor deve construir seu vocabulário de leitura de forma que, no final, possa ler palavras complexas, longas e desconhecidas. Tendo estocado cada letra já transformada em som, terá acumulado em seu cérebro um complexo muito grande de representações para as letras. Se nosso jovem leitor tivesse que parar aqui, sua leitura seria muito lenta e laboriosa, pois teria de ler letra por letra. Mas, quando lê, a criança constrói seu vocabulário e, com ele, seu estoque de palavras guardadas, e as coisas começam logo a se acelerarem. A criança passa do estoque de imagens de letras individuais associadas a sons específicos ao armazenamento de um número cada vez maior de grupos de letras que comumente aparecem juntas em inglês (*-at, -gh, -th*), grupos maiores de letras que também são recorrentes (*-ight, -eight, -ought*) e, finalmente, depois de a criança ter lido muitos livros e ter decodificado com sucesso milhares de palavras, terá acumulado um completo estoque de palavras inteiras. Tudo que a criança precisa nesse momento é olhar para a palavra impressa e relacioná-la a palavra estocada em seu cérebro.

Quando um leitor se torna proficiente na leitura, os diferentes tipos de informações relevantes – a ortografia da palavra, sua pronúncia e seu significado – estão mais intrinsecamente ligados como parte do mesmo circuito neural que repercute na área occipitotemporal (área da forma das palavras). Quando o leitor se depara com a palavra, todo o circuito é acionado, e a palavra é imediatamente reconhecida e entendida. A beleza desse processo é que ele permite que o leitor decodifique e leia uma palavra que jamais encontrou. Depois de ler a palavra corretamente varias vezes, o leitor ativará seu modelo estocado – incluindo ortografia, pronuncia e significado – instantaneamente, adicionando-a a sua lista crescente. Nesse estágio, o leitor tem acesso à fluência da leitura, lendo com precisão, rapidez, suavidade, boa expressão e boa compreensão (SHAYWITZ, 2006).

Os leitores cujas habilidades fonológicas são deficientes não têm boa percepção dos sons. Por exemplo, eles não percebem que algumas palavras começam com o mesmo fonema e, conseqüentemente, serão incapazes de entender o “princípio alfabético” subjacente à linguagem escrita. Por isso, esses leitores terão grande dificuldade para aprender sobre as representações de som e letras, por não conseguirem depreender as características fonológicas das palavras.

Nesse contexto, emerge a dislexia, e aos leitores disléxicos é oferecido o modelo fonológico de aprendizagem da leitura. Esse modelo nos diz que medidas devem ser adotadas para que uma criança passe de um estágio onde vê as letras com uma confusão de formas rabiscadas a um estágio em que reconheça e identifique essas mesmas formas como palavras.

### 2.3.3 A dislexia

Durante muito tempo, tanto nos meios científicos como nos meios clínicos e educativos, foram consideradas disléxicas as crianças que, embora dispoendo de uma inteligência normal ou até mesmo superior e de todas as condições circunstantes necessárias, apresentam dificuldades graves na leitura. Essa definição foi fixada em 1968, no final de uma reunião de um colégio de especialistas na *World Federation of Neurology*, na Europa, que ainda acrescentou a idéia de uma origem constitucional (MORAIS, 1996).

Shaywitz (2006) admite a definição tradicional em questão, porém acrescenta que a dislexia é uma desordem específica da linguagem de origem neuroconstitucional caracterizada por dificuldade na decodificação da palavra, soletração e ortografia. Essas dificuldades são, muitas vezes, inesperadas com relação à idade cronológica e outras habilidades cognitivas e acadêmicas. Todavia, elas não resultam de dificuldades generalizadas do desenvolvimento ou de déficits sensoriais, mas de uma deficiência inerente a um componente específico do sistema de linguagem: o módulo fonológico. Como conseqüências secundárias podem surgir problemas na compreensão da leitura e reduzida experiência de leitura, que podem prejudicar o aumento do vocabulário e do conhecimento.

Entender que a dislexia reflete um transtorno de linguagem e não uma deficiência na inteligência ou um desequilíbrio acima de tudo visual representa um grande passo à frente nas atuais pesquisas. Maiores avanços esclareceram a natureza da dificuldade de leitura com a linguagem. A compreensão do papel central da linguagem na leitura e, especialmente, na dislexia é relativamente recente. Hoje, a dislexia é apenas um problema localizado.

#### **Classificação da dislexia**

Uma compilação da literatura permite diversas classificações. As classificações são efetuadas de acordo com: as correntes de pensamento sobre a dislexia; a formação prévia dos especialistas; a definição do ato de ler e escrever; aspecto dominante do procedimento.

Dentre algumas classificações encontra-se a de Ellis (2001) que destaca a dislexia fonológica do desenvolvimento e a dislexia de superfície do desenvolvimento. Hout e Etienne (2003) que classifica as dislexias como: dislexia profunda; dislexia de superfície; dislexia fonológica; dislexia semântica. Boder (1973 *apud* Ciasca, 2004), que traçou uma distinção entre o que chamou de dislexia disfonética ou fonológica, caracterizada por uma dificuldade

na leitura oral de palavras pouco familiares e pseudopalavras; dislexia disidética ou visual, dificuldade na leitura caracterizada por um problema de ordem visual, ou seja, o processo visual é deficiente; dislexia mista, caracterizada por leitores que apresentam problemas dos dois subtipos disfonéticos e disidéticos.

A literatura atual sobre dislexia não destaca a sua classificação. Ao longo das duas últimas décadas, surgiu um modelo de dislexia cuja base está no processamento fonológico – o processamento dos diferentes sons da linguagem. O modelo fonológico está de acordo tanto com a forma como a dislexia se manifesta como com o que os neurocientistas sabem sobre a organização do cérebro e suas funções.

Nós e outros pesquisadores da dislexia constatamos que o modelo fonológico apresenta uma explicação convincente sobre a razão de pessoas muito inteligentes terem problemas de leitura (SHAYWITZ, 2006).

Nesse trabalho, está sendo considerada a dislexia fonológica. Nessa dislexia, há: leitura de palavras familiares, embora não fluente e difícil acesso às palavras não familiares e sem sentido próprio, assim como as pseudopalavras. Nos casos desse tipo de dislexia, entretanto, o leitor, através do uso do contexto e da memória enciclopédica, pode chegar a uma compreensão razoável da leitura de um texto.

### **Características do quadro de dislexia**

Num quadro mais amplo, compõem o conjunto de características do quadro de dislexia os seguintes itens: dificuldade em aprender regras gramaticais; dificuldade de ouvir e escrever ao mesmo tempo; dificuldade na soletração; dificuldade na separação de sílabas; Parece “brilhante”, mas não lê e não escreve; é inteligente, porém apresenta “notas baixas”; tem baixa auto-estima; se frustra facilmente; não gosta de lê e não gosta da escola; talentoso em arte, música, comércio, mecânica; difícil passar o pensamento para a escrita; pode ser ambidestro; confunde direita e esquerda; pensa com imagens e sentimentos e não com sons e palavras; dificuldade em se organizar no tempo, hora e direção; dificuldade em memorizar números e mensagens; dificuldade de atenção e concentração.

### **Característica do processo de leitura pelo disléxico**

Para os leitores disléxicos, o processo de aprendizagem e fluência em leitura é extremamente lento. Objetivos comuns a todos os leitores são atingidos pelos disléxicos com muito atraso. No começo, as dificuldades em relacionar as letras aos sons interferem na

aprendizagem da leitura. Ao longo do tempo, quando o disléxico começa a ler, começa também a construir o seu próprio estoque de letras e de representação de palavras. Infelizmente, o leitor disléxico apenas relaciona poucas letras de uma palavra e seus sons. Como resultado o modelo armazenado dessa palavra é incompleto. Mais tarde, quando o disléxico se depara com a mesma palavra, talvez ache difícil localizar onde está armazenado o som que a ela corresponde ou mesmo conhecê-la. Em geral, os leitores disléxicos requerem muito mais exposição a uma palavra impressa, e durante um período de tempo muito mais longo, até que a representação dessa palavra seja clara e fiel ao que está escrito.

Imagine um menino que, depois de usar óculos pela primeira vez, dissesse: “Nunca havia percebido que esta parede era de tijolos vermelhos. Sempre pensei que fosse uma parede pintada de vermelho”. Os disléxicos percebem as palavras dessa mesma forma (SHAYWITZ, 2006). Embora a maioria das pessoas saiba detectar os fonemas que compõem uma palavra – por exemplo, /k/, /a/ e /t/ na palavra *cat*, as crianças disléxicas percebe uma palavra como uma mancha amorfa, sem perceber sua natureza segmentada subjacente. Elas não conseguem perceber a estrutura sonora interna das palavras. Como consequência desses modelos sonoros imperfeitos, os leitores disléxicos têm uma leitura em voz alta contaminada por substituições, omissões e palavras mal pronunciadas e entrecortadas.

A leitura é trabalhosa, lenta, cansativa, não é fluente nem suave. Os disléxicos substituem as palavras de mesmo significado quando não consegue acessar a imagem sonora da palavra, tais como *car* no lugar de *automobile*, etc (SHAYWITZ, 2006).

A fim de a criança ser qualificada como disléxica, pesquisadores sugerem que seu QI apresente certo nível de normalidade, seu nível de leitura deve estar abaixo daquele que se espera para sua idade cronológica e QI e sua bagagem doméstica e educacional deve atender a certas exigências mínimas. Os pesquisadores que estudam a dislexia freqüentemente adotam um conjunto de critérios tais como: exigir que a criança tenha um QI verbal de 90 ou mais e um nível de leitura pelo menos 2 anos abaixo da sua idade cronológica. O nível de leitura é aquele que se espera para a idade cronológica o nível de QI e o nível de escolaridade (ELLIS, 2001). Para identificar este perfil, os leitores devem submeter-se a testes padronizados de leitura correspondentes à sua idade cronológica e deverão ter um QI entre 90 e 110 aproximadamente.

### **Dislexia fonológica**

Para operacionalizar este trabalho foi selecionada dentre as múltiplas classificações existentes, a dislexia fonológica em grau moderado.

Os disléxicos fonológicos possuem um prejuízo nas habilidades fonológicas de leitura, e, portanto, são muito deficientes para a leitura em voz alta de palavras não-familiares e de não-palavras. A dificuldade encontra-se na conversão letra-som.

Conforme Fonseca (1995), Hout e Estienne (2003) e Frank (2003), os disléxicos fonológicos são capazes de utilizar o procedimento de identificação, porém não conseguem recorrer ao procedimento de reunião fonológica. Tais sujeitos lêem quase perfeitamente as palavras da língua que lhes são familiares. Entretanto, experimentam uma grande dificuldade para ler as pseudopalavras (que, por definição, não são representadas no nível do léxico) e as palavras que apresentam certas dificuldades ortográficas ou que são desconhecidas. Por isso, o grupo de disléxicos fonológicos recorre ao acesso semântico (HOUT e ESTIENNE, 2003) à memória enciclopédica e ao contexto para realizar a sua interpretação.

Pesquisas de autores como: Fonseca (1995), Gerber (1996), Goldfeld (1998), Hout e Etienne (2003), Snowling e Stackhouse (2004), Shaywitz (2006), permitiram a compreensão dos déficits fonológicos em leitores disléxicos. Esses déficits podem diferir em tipo e grau entre indivíduos em idades diferentes, manifestando-se como: atraso inicial na aquisição de um sistema fonológico maduro para a produção da fala; habilidade inferior de perceber e/ou produzir configurações fonêmicas complexas, mesmo no transcórre da adolescência ou mais adiante; uso ineficiente do código fonológico na memória de curto prazo; prejuízo de percepção metalingüística ou sensibilidade fonológica, o qual interfere no estabelecimento de correspondências fonema-grafema; falha nas subaquisições auditivas que são muito importantes para o desenvolvimento da leitura; falha na discriminação fonética auditiva e na segmentação fonêmica; problema na via de reunião e, portanto, dificuldade para ler pseudopalavras e palavras não familiares.

Como resultado, mesmo quando os leitores disléxicos fonológicos são capazes de decodificar palavras com precisão, eles ainda não são rápidos o suficiente em sua leitura. A deficiência fonológica, sem dúvida, afeta não apenas a aprendizagem, mas também a capacidade de os leitores disléxicos tornarem-se leitores competentes (SHAYWITZ, 2006).

### **Característica do disléxico com relação à compreensão**

O processo de leitura consiste em dois grandes componentes: a decodificação, que resulta no conhecimento imediato das palavras, e a compreensão, que está relacionada ao significado. Nas crianças disléxicas, uma falha do sistema de linguagem – no nível do módulo fonológico – prejudica apenas a decodificação. Todo o equipamento cognitivo, as capacidades

intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão – vocabulário, sintaxe, discurso compreensão de texto e raciocínio – estão intactos (SHAYWITZ, 2006).

Uma vez que um disléxico possa decodificar uma passagem do texto, ele compreenderá esta passagem tão bem quanto qualquer outra pessoa de comparável capacidade para a leitura (SNOWLING, HUME, 1989 *apud* ELLIS, 2001). Pode-se dizer, portanto, que os disléxicos têm problema na conversão da palavra escrita para a fala e vice-versa, mas que sua compreensão da linguagem é normal para sua idade e capacidade geral (ELLIS, 2004).

Segundo a teoria de Perfetti, se os leitores não reconhecem as palavras de maneira bem rápida e automática, o processo requerido para o reconhecimento das palavras colocará uma carga adicional na memória e reduzirá os recursos disponíveis para a compreensão. Além disso, como a memória de curto prazo se deteriora rapidamente, se o reconhecimento das palavras é lento, poucas palavras estarão disponíveis na memória quando necessário e, mais uma vez, a compreensão vai sofrer (SNOWLING, 2004).

Os disléxicos, ao lerem, têm que se concentrar inteiramente na decodificação de palavras em vez de pensar na compreensão. Como reflexo dessa falta de fluência sua compreensão é comprometida, por isso os disléxicos recorrem frequentemente ao contexto e à memória enciclopédica para expressar a sua compreensão (SHAYWITZ, 2006).

Trabalhos incontestáveis mostram que a utilização mais importante do contexto pelos disléxicos é uma conseqüência de sua inferioridade no nível da decodificação. É porque a decodificação é insuficiente ou lenta que o conhecimento derivado do contexto intervém para permitir o reconhecimento da palavra. O contexto desempenha, portanto um papel compensatório (MORAIS, 1996).

Sperber e Wilson ressaltam que a interpretação do discurso é altamente dependente do contexto, no sentido de que este intervém para recuperar adequadamente, através de processos inferenciais, a intenção pretendida pelo autor. (SILVEIRA; FELTES, 2002). Portanto a Teoria da Relevância bem pode explicar a compreensão do disléxico na tarefa de leitura de um texto.

### 3 METODOLOGIA

Relembre-se que o objetivo geral desta pesquisa é o de conhecer, a partir dos pressupostos teóricos da Teoria da Relevância, o procedimento utilizado pelos disléxicos para compreensão textual. Especificamente, quer-se analisar, a partir das noções de forma lógica, explicatura e implicatura e mediante aplicação de protocolo de avaliação de leitura e compreensão de texto: o desempenho de disléxicos fonológicos em grau moderado na tarefa de compreensão textual, em comparação com leitores de grupos de controle de mesma faixa cronológica e de mesmo nível de leitura. Posto isso, este capítulo destinado à metodologia foi dividido em três seções. Na primeira seção, apresentam-se as hipóteses da pesquisa; nas duas seções seguintes, apresentam-se os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

#### 3.1 HIPÓTESES

Este estudo de caso compõe o Projeto *Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar*, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. O projeto, por sua vez, pertence ao Grupo de Pesquisa *Práticas discursivas e tecnologias da linguagem* e da linha de pesquisa *Textualidades e práticas discursivas* desse mesmo Programa.

Essa dissertação, do ponto de vista operacional, defende a hipótese de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação do texto de base pelos três grupos de leitores organizados para a pesquisa:

- a) o grupo de leitores disléxicos fonológicos em grau moderado, que têm uma leitura lenta, trabalhosa, conturbada e não compatível com a sua faixa cronológica, o seu nível de escolaridade e o seu potencial cognitivo;

- b) o grupo de leitores proficientes de mesma faixa cronológica dos disléxicos fonológicos, que lêem fluentemente, compatível com a sua faixa cronológica, o seu nível de escolaridade e o seu potencial cognitivo;
- c) o grupo de leitores proficientes de mesma idade de leitura dos disléxicos fonológicos, que lêem lentamente pela sua imaturidade para a referida tarefa, mas sem embaraços e conturbações compatível com a sua faixa cronológica, com o seu nível de escolaridade e com o seu potencial cognitivo.

Do ponto de vista dos resultados, a hipótese de trabalho é a de que não haverá diferença significativa entre os grupos de leitores, no que se refere à capacidade de elaborar inferências sobre o texto de base. Porém, o grupo de leitores disléxicos fonológicos não fundamentará preferencialmente essas inferências a partir do *input* lingüístico escrito, mas em suposições de sua memória enciclopédica e pelo contexto. Por sua vez, o grupo de leitores proficientes de mesma faixa cronológica do grupo de disléxicos fonológicos, por sua vez, fundamentará suas inferências preferencialmente a partir do *input* lingüístico do texto de base. Por fim, o grupo de leitores proficientes de mesmo nível de leitura do grupo de disléxicos fonológicos será capaz de compreender por decodificação, mesmo que mais lentamente, mas fará recorrências a inferências contextuais e da memória enciclopédica, em função de sua imaturidade de nível de leitura.

Cabe dizer que o grupo de leitores disléxicos fonológicos não se baseará preferencialmente em dados lingüísticos, porque a dificuldade de decodificação persiste no nível de escolaridade em que se encontram (HOUT, ESTIENNE, 2003) e, portanto, ir ao enalço de uma informação por essas vias, nos termos de Frank (2003), pode custar muito tempo. Como vimos, nos termos da Teoria da Relevância, esse processo implica incremento de esforço de processamento e, se não for compensado por ganho cognitivo, diminui a relevância.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS

Para dar conta das demandas deste trabalho, apresentam-se os detalhes da coleta dos dados, em especial, os procedimentos de seleção dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos da aplicação de um questionário.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados nove leitores de ambos os sexos. Dentre esses nove leitores: três leitores são disléxicos fonológicos entre nove e dez anos (leitores do grupo experimental); três leitores de mesma faixa cronológica com leitura fluente e três leitores de mesmo nível de leitura (leitores dos grupos de controle).

Com base nos dados do prontuário existente nos arquivos confidenciais das instituições em que freqüentam os sujeitos da pesquisa, todos os sujeitos que participaram desta pesquisa têm o nível de inteligência normal. Os disléxicos estão respaldados pelo laudo da Associação Brasileira de Dislexia. O acesso a estes arquivos foi obtido mediante solicitação oficial com justificativa da procedência da pesquisa (ver anexo 1).

A participação dos sujeitos foi condicionada ao preenchimento do documento “Consentimento livre e esclarecido” por seus pais ou responsáveis e à aprovação das instituições a que eles estão vinculados (ver anexo 2). Especificamente, o projeto contou com o apoio do Colégio Luiz Gonzaga do Nascimento Junior de São Paulo (SP) e do Colégio Guilherme Dumont Villares de São Paulo (SP).

O papel desempenhado pelas instituições envolvidas na pesquisa foi o de: fornecer as informações sobre o sujeito da pesquisa, disponibilizar espaço físico e carga horária; facilitar acesso ao consentimento livre e esclarecido dos pais; e permitir a participação de profissionais (caso necessário) no apoio ao trabalho a ser desenvolvido.

Vale acrescentar que os sujeitos leitores proficientes foram avaliados pela própria instituição em que eles estudam e os leitores disléxicos, além da avaliação escolar, foram avaliados por uma equipe multidisciplinar da Associação Brasileira de Dislexia, São Paulo.

A coleta de dados foi realizada mediante uma avaliação de leitura, extraído do livro de Condemarim *et alii* (1994) e de um questionário sem consulta ao texto (exceto no que se refere à primeira questão). Nesse processo, o leitor, baseado em sua experiência de mundo e em seus esquemas de assimilação, interagiu com as informações (grafofônicas, sintáticas, e semânticas) presentes no texto para poder construir ativamente o sentido implícito e explícito que o texto encerra.

Assim, os leitores proficientes (alunos de escola normal com frequência em classe regular) e não proficientes (alunos de escola normal com acompanhamento terapêutico) foram comparados pelas estratégias utilizadas para reconstruir ou não o significado do texto e extrair dele o sentido através da sua leitura.

Após a etapa de leitura, pediu-se que o leitor formulasse um juízo de valor, sem acesso ao texto, comparando as idéias apresentadas no texto com um critério interno, dado pela experiência do leitor, seus conhecimentos e valores. Em seguida, os leitores foram submetidos a um protocolo oral de compreensão de leitura, sem acesso ao texto (salvo no que diz respeito à primeira questão que demandava a percepção da ausência do título) através de uma entrevista não estruturada. Para Rauen (2002), “as entrevistas não estruturadas se caracterizam pela ausência de um formulário prévio de questões ou por uma lista de tópicos”.

Os sujeitos também responderam oralmente e por escrito a um questionário sem consulta ao texto. O pesquisador gravou a leitura e o protocolo oral, por fita cassete e de vídeo, e depois transcreveu os dados do protocolo oral, para construir o *corpus* de análise.

O texto que foi utilizado para a leitura é o que segue:

Justino foi colher amoras na beira de uma estrada. Com muito esforço, conseguiu encher uma lata delas.

– Dê umas amoras pra gente, vai! – pediam uns garotos que tinham acabado de chegar.

– Querem amoras, é? Então por que não vão pegar? – respondeu Justino. – Me deu um trabalho danado para encher essa lata.

Mas os sapecas não deram sossego: continuaram pedindo amoras. Aí Justino subiu numa árvore e ficou lá comendo as frutas. De repente uma amora caiu da mão dele. Os garotos viram e caíram em cima para pegá-la. Mas Justino, de um salto, desceu da árvore e agarrou a amora antes deles.

– É minha – gritou ele feliz – Ninguém vai me tomar.

– E essas são da gente – disseram os meninos, que começaram a agarrar um monte de amoras esparramadas pelo chão. É que, ao pular, Justino havia derrubado a lata de amoras.

“É no que dá ser azarado”, pensou Justino, enquanto catava as sobras das amoras que haviam caído.

O questionário a seguir orientou a entrevista e foi executado sem consulta ao texto, exceto no que se refere à primeira questão:

1. O que está faltando nesse texto?
2. O que é o título de um texto?
3. Que título você daria a esse texto?
4. Quem são os personagens deste texto?
5. O que faz Justino no texto?
6. O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?
7. O que você achou da atitude de Justino no texto?
8. O que você achou da atitude dos garotos que chegaram?

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Em essência, a análise dos dados focalizou o questionário oral e o protocolo de compreensão. O primeiro passo foi transcrever os dados obtidos das sessões por gravação em cassete e/ou vídeo. A partir do *corpus* obtido (e também do texto de base), foram aplicados os conceitos de forma lógica, implicatura e explicatura, com a meta de investigar os mecanismos de compreensão empregados pelos sujeitos.

Como os sujeitos foram divididos em três categorias (leitores disléxicos fonológicos, leitores controle de mesma idade cronológica e leitores controle de mesmo nível de leitura), para estudo do desempenho individual, foram realizadas as seguintes análises:

- a) de cada leitor individualmente;
- b) dos leitores de cada uma das três categorias;
- c) dos grupos de leitores entre si.

Essas análises refletem-se nas divisões das seções do próximo capítulo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo foi dividido em seis seções. A primeira seção refere-se à apresentação do texto de base e do procedimento para o protocolo de avaliação. A segunda seção dedica-se à análise do grupo de disléxicos. A terceira seção apresenta o desempenho do grupo de leitores normais de mesma faixa cronológica e a quarta seção, por sua vez, do grupo de leitores normais de mesmo nível de leitura. A quinta seção dedica-se ao estudo comparativo dentro dos grupos e a sexta, por fim, faz um estudo comparativo entre os grupos.

### 4.1 APRESENTAÇÃO DO TEXTO DE BASE E DOS PROCEDIMENTOS

O texto de base foi extraído do livro *Compreensão da leitura, volume I*, de Mabel Condemarin, traduzido para o português em três volumes selecionados por nível cronológico. Cabe ressaltar que o texto de base, propositalmente, não possui título para ser inferido pelos leitores. Esse texto foi elaborado para crianças entre sete e nove anos e é um texto simples e acessível para facilitar a interação verbal dos sujeitos leitores com a pesquisadora.

Para o protocolo de avaliação, foi elaborado um questionário composto de oito questões. Partindo-se desse questionário, o contexto foi sendo construído de forma não elaborada, de modo que, naturalmente, outras extensões foram possíveis. A avaliação concentrou-se no fato de os sujeitos lerem ou não as palavras do texto e de quanto eles as compreenderam.

O Protocolo de avaliação de leitura para a análise foi executado nos dias treze e quatorze de setembro de 2004 com leitores disléxicos e leitores proficientes de mesma faixa cronológica e de mesmo nível de leitura. Coletados os dados, mediante protocolo de avaliação de leitura, a terapeuta transcreveu as interpretações orais de modo a construir o *corpus*.

Com base nesse *corpus*, procedeu-se à análise dos dados, utilizando-se como embasamento teórico os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, de Sperber e Wilson (1986, 1995), além de obras de autores das áreas correlacionadas ao quadro de dislexia, na tentativa de explicar, através dos processos inferenciais, como os disléxicos compreendem.

Escolhido o texto, analisaram-se os enriquecimentos pragmáticos, de modo a constituir suas explicaturas potenciais. Veja-se o resultado dessa atividade.

[O texto afirma que]: Justino foi colher amoras na beira da estrada. Atribuição de atitude proposicional à sentença em função do conhecimento enciclopédico sobre o gênero textual. Com muito esforço [de Justino], Ø [Justino] conseguiu encher uma lata delas. [das amoras].

– Dê Ø [Justino] umas amoras Ø [da lata] pra gente [os garotos], vai! – pediam uns garotos que [uns garotos] tinham acabado de chegar [à beira da estrada].

Ø [vocês/uns garotos] querem amora, é [isso que vocês/uns garotos querem] Ø [Se vocês/uns garotos querem amoras], então porque [motivo] vocês [uns garotos] não vão pegar Ø [as amoras das árvores] respondeu Justino. Deu Ø [para Justino] um trabalho danado para encher esta lata Ø [de amoras].

Mas os sapecas [uns garotos] não deram sossego Ø [a Justino]: Ø [os sapecas/uns garotos] continuaram [os sapecas uns garotos] pedindo [a Justino] as amoras [que estavam na mão/lata de Justino]. Aí [então] Justino subiu numa árvore [amoreira] e [então] Ø [Justino] ficou lá [na árvore/amoreira] comendo as frutas [amoras] [que estavam na lata]. De repente uma amora caiu da mão dele [de Justino]. Os garotos viram Ø [a amora] e [então] [os garotos] caíram em cima Ø [da amora] para pegá-la [a amora]. Mas Justino, de um salto, desceu da árvore [amoreira] e [então] Ø [Justino] agarrou a amora [que estava no chão] antes deles [dos garotos]. [a amora que caiu da árvore/amoreira] – É minha – gritou ele [Justino] feliz – Ninguém [os meninos/uns garotos/os sapecas] vai [de Justino] me tomar [a amora que caiu da árvore/amoreira].

– E essas [as amoras esparramadas pelo chão] são da gente [dos garotos/uns meninos/os sapecas] disseram os meninos, que [os meninos/uns garotos os sapecas] começaram a agarrar um monte de amoras [de Justino/que caiu da lata] esparramadas pelo chão.

É que, ao pular Ø [da árvore/amoreira], Justino havia derrubado [do pé de árvore/amoreira] a lata de amora [que ele havia colhido].

“É no que dá ser azarado”, pensou Justino, enquanto catava as amoras [que estavam na lata] que haviam caído [esparramadas no chão].

Uma vez conhecidas as explicaturas do texto de base, apresentou-se o conjunto de questões que compõem o questionário do instrumento de coleta dos dados. De posse do texto de base e do instrumento de coleta de dados, foi possível analisar os dados da pesquisa.

## 4.2 ANÁLISE DO GRUPO DE DISLÉXICOS

### **Análise do primeiro leitor**

O primeiro sujeito disléxico é Pedro. Pedro tem nove anos e onze meses e está cursando a segunda série do ensino fundamental. Ele executou a leitura do texto-base em cinco minutos e o protocolo oral em uma hora e nove minutos. Após a leitura, ocorreu o diálogo que se segue.

Sentença 1

Pesquisadora – Pedro, olhe para este texto e veja se você sente falta de alguma coisa.

Essa primeira sentença visa analisar o nível de conhecimento e a importância que o leitor atribui ao título de um texto. Nela, percebe-se o seguinte enriquecimento pragmático:

Explicatura – Pedro, olhe Ø [você/Pedro] para este texto [oferecido para leitura] e veja Ø [você/Pedro] Ø [no texto oferecido para a leitura] se você [Pedro] sente falta de alguma coisa Ø [no texto oferecido para a leitura]. Com base nesse enriquecimento em nível de explicatura, obtém-se a forma lógica proposicional da sentença. É essa forma lógica proposicional que será utilizada nos procedimentos de comparação entre os disléxicos e seus controles de mesma faixa cronológica e de mesmo nível de leitura, através de processos inferenciais de natureza pragmática.

O enunciado da Pesquisadora pressupõe as seguintes suposições:

S1 – O título é um elemento estrutural do texto (premissa implicada); S2 – Pedro já trabalhou com textos (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2, então S4; S4 – Pedro sabe que no texto falta o título (conclusão implicada).

Pedro responde

Sentença 2

Pedro – Falta a letra maiúscula. Justino é nome de pessoa e tem que ser com letra maiúscula.

Explicatura – Falta Ø [no texto oferecido para a leitura] a letra maiúscula Ø [no início da palavra Justino]. Ø [porque] Justino é nome de pessoa e Ø [nome de pessoa] tem que ser Ø [iniciado/escrito no início] com letra maiúscula.

Nesse enunciado, Pedro revela sua dificuldade em diferenciar tipos de letras. Ele assimilou a concepção de que nomes próprios devem ser iniciados com letra maiúscula, mas não é capaz de diferenciá-la no texto que está processando.

S1 – Justino é nome de pessoa (premissa implicada); S2 – Se S1, então S3; S3 – Justino deveria ser escrito com letra maiúscula no texto oferecido para a leitura (conclusão implicada); S4 – A palavra Justino não está escrita com letra maiúscula no texto oferecido para a leitura (premissa implicada); S5 – Se S3 e S4, então S6; S6 – Falta no texto oferecido para a leitura a letra maiúscula no início da palavra Justino (conclusão implicada).

No caso em pauta, Pedro acredita que está observando a palavra Justino com letra minúscula. Essa percepção permite a ele encontrar uma interpretação consistente com o estímulo ostensivo da Pesquisadora, qual seja, de que algo está faltando no início do texto.

Obviamente, a percepção da letra “jota” não é a mesma para ambos. É nesse sentido que segue a próxima intervenção da Pesquisadora.

Sentença 3

Pesquisadora – Aqui Justino está escrito com letra maiúscula. Se a letra ‘J’ fosse minúscula teria o pontinho em cima. Tem outra coisa que falta que é muito importante em um texto. Logo que você começa a ler, o que você lê primeiro no texto?

Explicatura – Aqui [no texto oferecido para a leitura] Ø [o nome] ‘Justino’ está escrito com letra maiúscula. Se a letra ‘Jota’ fosse minúscula Ø [a letra ‘Jota’] teria o pontinho em cima Ø [da letra ‘Jota’]. Tem outra coisa Ø [no texto oferecido para a leitura] que [coisa] falta Ø [no texto oferecido para a leitura] que [coisa] é muito importante em um texto. Logo que você [Pedro] começa a ler Ø [um texto] o que você [Pedro] lê primeiro no texto?

S1 – A letra ‘Jota’ maiúscula não tem um pontinho em cima (premissa implicada);

S2 – ‘Justino’ está escrito com a letra ‘J’ sem o pontinho em cima (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2, então S4; S4 – Justino está escrito com letra maiúscula (conclusão implicada).

A nova intervenção da Pesquisadora faz com que Pedro rejeite a primeira interpretação de que a palavra Justino havia sido escrita com letra minúscula. Outra coisa está faltando no texto. Ele rastreia, em sua memória, algo que preencha essa lacuna e responde:

Sentença 4

Pedro – Era uma vez...

Explicatura – Ø [Eu /Pedro leio primeiro no texto oferecido para a leitura] Era uma vez...

Veja-se como o conhecimento enciclopédico interfere na resposta. Em vez de buscar o elemento ausente na estrutura do texto (o título), como quer a Pesquisadora, Pedro traz da memória enciclopédica a lembrança de inícios típicos de histórias.

S1 – O texto é uma história (premissa implicada); S2 – Histórias começam com “Era uma vez” (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2, então S4; S4 – Eu leio primeiro no texto oferecido para a leitura “Era uma vez” (conclusão implicada).

Novamente, a resposta de Pedro não é a resposta alvo. A Pesquisadora expressa essa disparidade da seguinte maneira:

Sentença 5

Pesquisadora – Isso é quando você cria uma estória. Aqui o texto já está pronto, porém antes deste primeiro parágrafo deveria ter alguma coisa. O que será?

Explicatura – Isso [era uma vez] é quando você [Pedro] cria uma estória. Aqui [no texto oferecido para a leitura] o texto [oferecido para a leitura] já está pronto, porém antes deste primeiro parágrafo Ø [do texto oferecido para a leitura] deveria ter alguma coisa Ø [escrita no texto oferecido para a leitura]. O que será [que deveria ter antes do primeiro parágrafo do texto oferecido para a leitura]?

A Pesquisadora percebe que Pedro está procurando a lacuna no primeiro parágrafo do texto e, portanto, não está focando sua atenção no título, que é um elemento estrutural que antecede o primeiro parágrafo. Provavelmente, no ambiente cognitivo da Pesquisadora, ocorreram as seguintes suposições:

S1 – Pedro diz que falta no texto oferecido para a leitura a expressão “Era uma vez” (premissa implicada); S2 – Se S1, então S3; S3 – Pedro procura o elemento do texto que falta no primeiro parágrafo (conclusão implicada).

Mudada a pergunta, o efeito não tarda:

Sentença 6  
 Pedro – O Título.  
 Explicatura – Ø [Antes do primeiro parágrafo do texto oferecido para a leitura falta] O Título.

Pedro, agora guiado pelas pistas verbais oferecidas pela Pesquisadora, procura a primeira interpretação que satisfaça a expectativa de relevância da Pesquisadora. Na interação, Pedro não retoma visualmente o texto, mas responde a questão a partir de sua memória enciclopédica. A rigor, ele está demonstrando sua capacidade de compreensão oral.

A próxima intervenção da Pesquisadora atesta que a resposta de Pedro está correta. Ato contínuo, ela elabora uma nova questão.

Sentença 7  
 Pesquisadora – Ah! Agora sim... Muito bem! O que é o título de um texto?  
 Explicatura – Ah! Agora sim... Muito bem! Ø [Pedro]. O que é o título de um texto?

A procura da relevância se destina, novamente a encontrar uma interpretação que satisfaça as expectativas da Pesquisadora. Essa procura revela um evento de disnomia, ou seja, uma dificuldade de acesso ao léxico em decorrência de uma base empobrecida de conhecimento semântico, considerado por Ciasca (2004) como um sintoma bem característico do quadro de dislexia. Aparentemente, Pedro não encontra em sua memória a palavra ou expressão adequada para a tarefa. Nas trocas que se seguem pode ser vista essa procura.

Sentença 8  
 Pedro – É o nome do negócio.  
 Explicatura – [O título de um texto] é o nome do negócio [contido no texto].

Essa sentença confirma algumas suposições da memória enciclopédica, como:

S1 – O título faz parte do texto (premissa implicada); S2 – O texto é um ‘negócio’ (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2, então, S4; S4 – O título do texto é o nome “do negócio” (conclusão implicada).

A entrada lexical enciclopédica “negócio” emerge na mente de Pedro para definir a palavra título, mas não alcança o esperado pela Pesquisadora. O uso da linguagem imprecisa tais como a utilização da palavra ou vocábulo “negócio” em vez da utilização do vocábulo ou expressão correta do objeto ou situação é uma das muitas características do disléxico. (SHAYWITZ, 2006).

Compreendendo esta característica, a Pesquisadora intervém.

Sentença 9

Pesquisadora – Que negócio?

Explicatura – Que negócio [contido no texto] Ø [é o título de um texto]?

O timbre de voz, a expressão fisionômica de surpresa e a indagação da Pesquisadora revelam que a interpretação de Pedro não é consistente com o princípio de relevância. A entrada lexical “negócio” sustenta a conclusão implicada de que “o título de um texto é o nome do negócio”, mas não explicita que negócio, enfraquecendo esta suposição e levando Pedro a uma nova inferência: “O título de um texto não pode ser o nome do negócio”. Imediatamente, Pedro vê-se impelido a estabelecer uma implicatura que seja mais consistente com o princípio de relevância e lança o seguinte estímulo ostensivo.

Sentença 10

Pedro – O nome do filme.

Explicatura – Ø [O título de um texto/o nome do negócio é] o nome do filme.

Uma possível interpretação para esse estímulo ostensivo é a de que ele complementa a proposição expressa na sentença 9. Nessa forma lógica proposicional completa, pode-se constatar que Pedro continua ativando na sua memória as suposições constitutivas do conjunto de conhecimento enciclopédico relativo à palavra título. A ativação dessas suposições atua no sentido de fortalecer a suposição ‘O título de um texto é o nome do negócio’.

S1 – O filme tem um texto (premissa implicada); S2 – O texto do filme tem um nome (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2, então S4; S4 – O nome do filme é o título de um texto (conclusão implicada).

Nessa sentença, a Pesquisadora sugere que está diante da segunda suposição referente ao conceito de ‘título’ cuja força dependerá dos *inputs* posteriores.

Sentença 11

Pesquisadora – Nome do filme?

Explicatura – Nome do filme Ø [é o título de um texto/ nome do negócio]?

Novamente, a expressão interrogativa da Pesquisadora leva à inferência de que a interpretação de Pedro não é consistente com a interpretação desejada. A persistência da Pesquisadora na busca da relevância demonstra a sua confiança na capacidade cognitiva de Pedro e a possibilidade de Pedro alcançar a relevância, ainda que exigindo maior esforço de processamento (maior mediação) compensado por mais efeitos contextuais, como acontece em situações de compreensão dos disléxicos. Afinal, a dislexia reflete um problema de linguagem, e não uma deficiência geral na inteligência diz (SHAYWITZ, 2006).

Pedro, revelando eficiente potencial cognitivo, busca outras alternativas para demonstrar sua compreensão referente à execução da tarefa como se vê na próxima sentença.

Sentença 12

Pedro – Da leitura. Por exemplo: “O gato e o rato”. Primeiro você tem que dizer o nome do livro depois você começa.

Explicatura – Ø [O nome] Da leitura Ø [é o título de um texto/o nome do negócio/do filme]. Por exemplo: “O gato e o rato”. Primeiro você [Pesquisadora] tem que dizer Ø [você/Pesquisadora] o nome do livro Ø [que você/Pesquisadora vai ler/escrever] depois você [Pesquisadora] começa Ø [a ler/escrever o livro].

Pedro, através do título do livro “O Gato e o Rato”, advindo da memória enciclopédica, procura demonstrar sua compreensão sobre o significado do título de um texto, ilustrando o conceito de “título de um texto” com o exemplo do título de um texto, independente de poder emitir ou não o conceito desta palavra.

Estas alterações de crenças que foram realizadas por Pedro constituem o que Sperber e Wilson chamam de efeito contextual (SILVEIRA; FELTES, 2002). Aqui não se obtém, necessariamente, uma informação nova derivada, apenas se fortalece uma informação já existente. As premissas implicadas são recuperadas através da memória enciclopédica, a intenção informativa de Pedro é reconhecida pela Pesquisadora como sendo a hipótese mais plausível sobre o significado do título e a relevância é alcançada.

S1 – ‘O gato e o rato’ é o nome de um livro (premissa implicada); S2 – Se S1, então S3; S3 – “O nome de um livro” é o título de um texto (conclusão implicada).

Veja-se o próximo diálogo.

Sentença 13

Pesquisadora – Que título você daria para este texto?

Explicatura – Que título, [então], você [Pedro] daria para este [oferecido para a leitura] texto?

Nessa sentença, a Pesquisadora confirma a suposição de que Pedro expressa por inferência o significado do título de um texto e solicita de Pedro a próxima tarefa.

Sentença 14

Pedro – A família de...

Explicatura – A família Ø [é o título que eu/Pedro daria para este texto oferecido para a leitura].

A interpretação de Pedro aciona na sua memória enciclopédica um conjunto de suposições que permite estabelecer uma relação entre o título e os elementos do texto, mas não condiz com o estímulo ostensivo da estrutura lingüística do enunciado. Como se vê, ele não capta as inferências pretendidas pela Pesquisadora. No ambiente cognitivo de Pedro surgem as seguintes suposições:

S1 – Os personagens do texto são crianças (premissa implicada); S2 – Crianças têm família (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2, então S4; S4 – O título do texto pode ser a família de... (conclusão implicada).

Veja-se a sentença 15

Sentença 15

Pesquisadora – O texto fala sobre uma família?

Explicatura – O texto [oferecido para a leitura] fala sobre uma família?

Pedro novamente foge do foco da interpretação do texto oferecido para a leitura. Através da mediação realizada pela Pesquisadora, que infere esta fuga com uma sentença interrogativa, cuja seqüência lexical ‘O texto fala de uma família Ø’, desperta a atenção de Pedro que rastreia na sua memória uma interpretação mais consistente com o princípio de relevância. Pedro reporta-se para o texto de base, recuperando o sentido do texto pela decodificação lingüística, o qual não tem natureza inferencial, mas serve de base para os raciocínios inferenciais (SILVEIRA; FELTES, 2002). Pedro satisfaz a expectativa de relevância da Pesquisadora com a resposta que segue.

## Sentença 16

Pedro – Não. Fala de uns garotos que foram catar frutas.

Explicatura – Não. [O texto oferecido para a leitura não fala de uma família]. [O texto oferecido para a leitura] Fala de uns garotos que foram catar [colher] frutas [amoras] [na árvore/amoreira na beira da estrada].

A pista para essa sentença elaborada por Pedro está na própria estrutura lingüística do enunciado da Pesquisadora. Desse modo, a interpretação consistente com o enunciado da Pesquisadora foi a de que a seqüência lexical “uns garotos foram catar frutas” faz parte da estrutura do texto oferecido para a leitura.

## Sentença 17

Pesquisadora – Pronto! Muito bem! Agora você já pode escolher um título.

Explicatura – Pronto! [Pedro]. Agora você [Pedro] já pode escolher um título Ø [para o texto oferecido para a leitura].

A Pesquisadora, ao expressar o pico de relevância alcançado por Pedro, para explicitar o título, comprova o que Blass, assumindo a posição teórica de Sperber e Wilson, afirma: “A estrutura lingüística da sentença apenas subdetermina o que é comunicado, uma vez que a tarefa do ouvinte é interpretar a intenção do falante através de estratégias inferenciais durante o processo de compreensão verbal” (SILVEIRA; FELTES, 2002).

## Sentença 18

Pedro – O menino foi catar amoras.

Explicatura – O menino [Justino] foi catar amoras [na beira da estrada] [é o título escolhido para o texto oferecido para a leitura].

Esta suposição é reforçada pelo *input* visual da forma lógica decodificada do enunciado, visto que segundo Sperber e Wilson, também participam da comunicação humana os processos de decodificação como uma importante pista, entre outras fontes, para a interpretação da intenção do falante (SILVEIRA e FELTES, 2002). Ainda nesse contexto, Pedro infere através da seqüência lexical “garoto de rua” que os outros personagens do texto são crianças abandonadas.

S1 – O texto fala de uns garotos; S2 – Justino também é um garoto; S3 – Justino estava sozinho; S4 – Os outros garotos estavam em grupo; S5 – Justino era um garoto tímido; S6 – Os outros garotos eram descontráidos; Se S1, S2, S3, S4, S5 e S6 então S7; S7 – Os personagens do texto são: Justino e os garotos da rua.

Veja-se a sentença seguinte.

Sentença 21

Pesquisadora – Será que é Juninho mesmo o nome de um dos personagens do texto?

Explicatura – Será que é Juninho mesmo o nome de um dos personagens do texto [que oferecido para a leitura]?

O estímulo ostensivo da Pesquisadora é suficientemente relevante para merecer o esforço de Pedro para processá-lo. Pedro, automaticamente, faz uma releitura mental do texto e encontra armazenado na sua memória o *input* sensório-audiovisual da palavra “Justino”, correspondente ao nome do personagem do texto.

Sentença 22

Pedro – Justino e os garotos da rua.

Explicatura – Justino e os garotos da rua [são os personagens do texto oferecido para a leitura].

A seqüência lexical ‘garoto da rua’ não consta no texto, nem sequer a idéia que a representa. Pedro responde a questão com base na sua memória enciclopédica sem consulta ao texto.

S1 – Os garotos estavam em grupo (premissa implicada); S2 – Os garotos aborreceram Justino (premissa implicada); S3 – Os garotos pegaram as amoras de Justino e não devolveram (premissa implicada); Se S1, S2, S3, então S4; S4 – Os garotos eram da rua (conclusão implicada).

Sentença 23

Pesquisadora – O que faz Justino no texto?

Explicatura – O que faz Justino no texto [oferecido para a leitura] Ø.

A Pesquisadora requisita a atenção de Pedro para as ações praticadas por Justino que é o principal personagem do texto. A sentença elaborada pela Pesquisadora é facilmente acessível, esperando-se de Pedro uma interpretação que satisfaça a sua expectativa de relevância. Esta sentença veicula as seguintes suposições:

S1 – Justino estava na beira da estrada (premissa implicada); S2 – Na beira da estrada havia pés de amoras (premissa implicada); S3 – Se S1e S3 então S4; S4 – Justino colhe amoras na árvore/amoreira na beira da estrada (conclusão implicada).

Sentença 24

Pedro – Ele cata amoras.

Explicatura – Ele [Justino] cata amoras Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada].

Pedro não diferencia os verbos ‘catar’ e ‘colher’. Ele dispersa nos pequenos detalhes que fazem diferença na interpretação convencional. A Pesquisadora prossegue com uma nova intervenção chamando a atenção de Pedro para este pequeno detalhe.

S1 – Justino cata amoras; S2 – Se S1 então, S3; S3 – as amoras estavam caídas no chão.

Sentença 25

Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu Ø

Explicatura – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu [na árvore/amoreira na beira da estrada] Ø.

Nessa intervenção, a Pesquisadora utiliza as seguintes suposições:

S1 – Justino colocou as amoras na lata (premissa implicada); S2 – A lata de amoras estava aberta (premissa implicada); S3 – Justino subiu na árvore com a lata de amoras (premissa implicada); S4 – Justino pôs a lata no galho de árvore (premissa implicada); S5 – O galho de árvore balançou (premissa implicada); Se S1, S2, S3, S4, S5, então S6; S6 – a lata de amoras caiu e as amoras esparramaram no chão (conclusão implicada).

Veja-se a resposta de Pedro.

Sentença 26

Pedro – Murcharam.

Explicatura – Ø [as amoras que Justino catou/colheu] Murcharam.

Pedro não consegue expressar a sua compreensão pela decodificação lingüística do texto, mas tenta recuperar o sentido do texto pelo seu conhecimento de mundo.

S1 – frutas fora da árvore murcham (premissa implicada); S2 – Justino colheu amoras (premissa implicada); S3 – As amoras colhidas murcharam (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3, então S5; S5 – As amoras que Justino colheu murcharam (conclusão implicada).

A Pesquisadora busca explicitar o item lexical ‘murcharam’, por meio de uma sentença ecóica.

Sentença 27

Pesquisadora – Murcharam?

Explicatura – Ø [as amoras que Justino catou] Murcharam?

A fisionomia e a enunciação da Pesquisadora é uma pista para o fato de que Pedro está buscando uma interpretação para a sentença, fora do texto.

Sentença 28

Pedro – Não. Não murcharam. Ficaram estragadas.

Explicatura – Não. Ø [As amoras que Justino colheu] não murcharam. Ø [As amoras que Justino colheu] ficaram estragadas.

Pelo estímulo ostensivo visual e lingüístico da Pesquisadora, Pedro percebe que a entrada lexical ‘murcharam’, não foi consistente com o princípio de relevância e imediatamente recorre à sua memória enciclopédica, trazendo a entrada lexical “estragada”.

S1 – As amoras que Justino colheu murcharam (premissa implicada); S2 – Se S1 então S3; S3 – As amoras que Justino colheu ficaram estragadas (conclusão implicada).

Sentença 29

Pesquisadora – O que fez Justino com as amoras estragadas?

Explicatura – O que fez Justino com as amoras Ø [que Justino catou/colheu] estragadas?

A pesquisadora antecipa a estrutura lógica do que considera a resposta relevante de Pedro, a saber, Justino fez algo com as amoras estragadas. A tarefa de Pedro é responder qual ação deve ser compatível no texto, como já disse Justino colheu as amoras e deixou cair a lata de amoras esparramadas no chão. Nada se disse, portanto, de qualquer amora estragada. Isso já nos faz pensar, que Pedro está respondendo a questão com base em seu conhecimento enciclopédico, nada ou pouco tendo a ver com o texto.

Sentença 30

Pedro – Jogou no lixo.

Explicatura – Ø [Justino] jogou Ø [as amoras estragadas] no lixo.

A resposta de Pedro de que Justino jogou as amoras no lixo entra em contradição com as informações textuais. Pedro sabe que a resposta não está correta. Talvez por ter lembrado que o texto sequer falou de amoras estragadas. O que se faz com amoras estragadas? Obviamente, jogam-se as amoras estragadas no lixo. Esse parece ser o raciocínio de Pedro.

S1 – As amoras que Justino colheu ficaram estragadas (premissa implicada); S2 – Se S1 então S3; S3 – Justino jogou as amoras estragadas no lixo (conclusão implicada).

Veja-se a seqüência.

Sentença 31

Pesquisadora – Jogou no lixo?

Explicatura – Ø [Justino] Jogou Ø [as amoras estragadas] no lixo?

Com base no enunciado de Pedro, a Pesquisadora infere, através de uma intervenção interrogativa ecóica, que no texto oferecido para a leitura não consta que Justino jogou as amoras no lixo porque estavam estragadas.

Sentença 32

Pedro – Eu esqueci, eu não lembro. Acho que ele colheu as amoras e... Pra levar pra casa.

Explicatura – Eu [Pedro] esqueci Ø [o que fez Justino com as amoras estragadas], eu [Pedro] não lembro Ø [o que fez Justino com as amoras estragadas]. Ø [Eu/Pedro] acho que ele [Justino] colheu as amoras e... Para [as amoras] levar Ø [as amoras] para casa.

Neste contexto, há uma queda do nível de atenção de Pedro, ocasionando dificuldades de memorização e organização do conhecimento. Pedro olha para cima, para os lados, levanta-se, espreguiça-se. Através dos *inputs* visuais que Pedro oferece, a Pesquisadora infere que Pedro está tentando livrar-se da tarefa.

Evidente, esta passagem do texto não despertou o interesse de Pedro, confirmando o que diz Sperber e Wilson (1986, 1995), referindo-se ao conceito de relevância, para quem “comumente prestamos atenção a estímulo que, em alguma medida, vêm ao encontro dos nossos interesses” (SILVEIRA; FELTES, 2002).

A Pesquisadora tenta, então, requisitar a atenção de Pedro, conduzindo seus argumentos para outros elementos contidos no texto, que possivelmente despertariam a atenção de Pedro.

Veja-se.

Sentença 33

Pesquisadora – E aí não aconteceu nada quando Justino estava colhendo as amoras? Ninguém chegou?

Explicatura – E aí, [então Pedro] não aconteceu nada Ø [com Justino] quando Justino estava colhendo as amoras Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada]? Ninguém [uns garotos/os meninos] chegou Ø [na beira da estrada]?

Nesse enunciado, a Pesquisadora infere que Justino não estava sozinho na beira da estrada. Isso é constatado pela seqüência lexical do *input* lingüístico ‘Ninguém chegou’?

Pedro, guiado pelas pistas do *input* visual e lingüístico do estímulo ostensivo da Pesquisadora, responde.

Sentença 34

Pedro – Chegaram uns meninos e falaram assim: eu quero amoras, eu quero amoras... Aí ele entregou as amoras pra eles

Explicatura – Chegaram Ø [na beira da estrada] uns meninos e Ø [uns meninos] falaram Ø [com Justino] assim: eu [O garoto/o menino] quero amoras, eu [o garoto o menino] quero amoras... Aí, [então] ele [Pedro] entregou as amoras [que ele/Pedro colheu na árvore amoreira na beira da estrada] a eles [os garotos/os meninos que chegaram na beira da estrada].

O enunciado da Pesquisadora, ao atingir o nível de atenção de Pedro, conduz à construção de representações conceituais. Desse modo, fenômenos que estão no foco da atenção de Pedro, via ostensão do estímulo-enunciado pela Pesquisadora, originam suposições e inferências no nível conceitual como se pode observar na resposta de Pedro. O texto não diz que Justino entregou as amoras aos garotos.

S1 – Os garotos chegaram na beira da estrada (premissa implicada); S2 – Os garotos viram Justino com a lata de amoras na mão (premissa implicada); S3 – Os garotos pediram as amoras a Justino (premissa implicada). Se S1, S2, S3, então S4; S4 – Justino entregou as amoras para eles. (conclusão implicada).

Sentença 35

Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?

Explicatura – O que você [Pedro] achou da atitude de Justino Ø [neste texto]?

Essa sentença é aberta, dando oportunidade a Pedro para expressar sua própria opinião. Porém, espera-se de Pedro que ele avalie o comportamento dos personagens, com base na decodificação do texto.

Sentença 36

Pedro – Legal! Não falava com os meninos da rua. Ele ficou triste! Ele catou o resto das amoras que caíram.

Explicatura – Legal Ø [foi a atitude de Justino]! Ø [Justino] não falava com os meninos da rua Ø [que chegaram na beira da estrada]. Ele [Justino] catou o resto das amoras Ø [que ele/Justino colheu na árvore/amoreira e] que [as amoras] caíram [esparramadas no chão].

Nessa interpretação, Pedro faz uma inferência, recuperando a seqüência lexical “menino da rua” da sua memória enciclopédica, expressão essa que não consta no texto, muito menos a idéia que a seqüência lexical exprime como foi visto anteriormente. Pedro

infeere também que Justino por ter chegado primeiro e sozinho à beira da estrada seria um garoto diferente dos outros e por isso ele era um garoto legal.

S1 – Justino era um garoto educado (premissa implicada); S2 – Justino era bem comportado (premissa implicada); S3 – Justino chegou primeiro na beira da estrada (premissa implicada); S4 – Justino estava sozinho (premissa implicada); S5 – Se S1, S2, S3, S4, então S6 – S6 – Justino era um garoto legal. (conclusão implicada).

Sentença 37

Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos que chegaram?

Explicatura – O que você [Pedro] achou da atitude dos meninos que chegaram Ø [na beira da estrada]?

Outra questão aberta surge através do estímulo ostensivo da Pesquisadora. É óbvio que o comportamento das personagens está explícito no texto, mas como é difícil para o disléxico interpretar pela decodificação lingüística, ele faz inferências, buscando na sua memória enciclopédica sugestões de comportamentos considerados socialmente adequados e inadequados. Ele, então, sugere que estes comportamentos tenham sido vivenciados pelos personagens.

Sentença 38

Pedro – Legal! – Não! Não! Eles não foram legais. Ao invés deles pedirem “me dá uma amora, me dá uma amora” Eles poderiam perguntar a Justino: você poderia me dar algumas amoras Ø Eles não falaram – por favor!

Explicatura – Legal! [foram os meninos que chegaram na beira da estrada]. – Não! Não! Eles não foram legais [com Justino]. Ao invés deles [os meninos que chegaram na beira da estrada] pedirem Ø [a Justino] “me dá uma amora, me dá uma amora” Eles [os meninos que chegaram na beira da estrada] poderiam perguntar a Justino: você [Justino] poderia me dar algumas amoras.

Os outros garotos pediam, insistentemente e de forma indelicada, as amoras que Pedro colhera. Pedro interpreta esta atitude como indelicadeza e infeere que os garotos que chegaram depois de Justino à beira da estrada eram meninos “mal educados” conceito que ele recupera da sua memória enciclopédica.

S1 – Justino não fez amizade com os meninos que chegaram na beira da estrada (premissa implicada); S2 – Os meninos eram da rua (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2, então S4; S4 – Os meninos que chegaram na beira da estrada eram meninos mal educados. (conclusão implicada).

Observa-se a confusão mental, a fragmentação das idéias, e a necessidade de mediação que Pedro apresenta por não poder processar de uma só vez o conteúdo do texto. Devido a uma leitura trabalhosa e imprecisa, a compreensão de Pedro encontra-se

comprometida, tendo ele que usar o contexto e a memória enciclopédica para chegar à compreensão do texto. Nessa análise, o contexto foi restringido muito mais pela memória enciclopédica (conhecimento de mundo) do que pela decodificação do texto, e foi sendo construído de modo que naturalmente outras extensões foram sendo possíveis.

### **Análise do segundo leitor**

O segundo sujeito disléxico é Karine. Ela tem dez anos e dois meses, está cursando a segunda série do ensino fundamental, executou a leitura em quatro minutos e o protocolo oral em 59 minutos. Após a leitura, ocorreu o diálogo que segue.

#### Sentença 1

Pesquisadora – Observe o texto e veja se você sentiu falta de alguma coisa.

Explicatura – Ø [Karine] Observe o texto Ø [oferecido para a leitura] e veja se você [Karine] sentiu falta Ø [no texto oferecido para a leitura] de alguma coisa Ø [importante].

Nesta sentença, a Pesquisadora chama a atenção de Karine para a ausência do título sabendo-se, que dada à importância do título, Karine, possivelmente, iria perceber rapidamente esta lacuna.

#### Sentença 2

Karine – Senti falta de quem era o Justino.

Explicatura – Ø [Eu/Karine] senti falta [no texto oferecido para leitura] de quem era o Justino.

Observa-se nesse enunciado que Karine sente necessidade de alguns detalhamentos para encontrar o sentido do texto, mas não atenta para o estímulo ostensivo da Pesquisadora que chama a sua atenção para a ausência do título.

Karine, evidentemente, não captou o vínculo que o título tem com o texto nem a influência que ele exerce na interpretação de um texto, mas a palavra título está armazenada no seu cérebro, visto que esta palavra é muito repetitiva nas tarefas escolares. O difícil é encontrar um modo de acessá-la. Karine possivelmente elaborou as seguintes suposições:

S1 – Justino estava sozinho (premissa implicada); S2 – Justino estava na beira da estrada (premissa implicada); S3 – O texto não descreve os personagens; S4 – Se S1, S2, e S3, então S5; S5 – Senti falta de quem era Justino (conclusão implicada).

#### Sentença 3

Pesquisadora – Sim, mas antes disso... Observe o texto e veja se ele está completo, se não falta alguma coisa que é muito importante em um texto.

Explicatura – Sim, mas antes disso... Ø [quem era Justino] Observe Ø [Karine] o texto [oferecido para a leitura] e veja Ø [Karine] se ele [ o texto oferecido para a leitura] está completo. Se não esta faltando algo importante Ø [no texto que fora oferecido para a leitura].

No ambiente cognitivo da Pesquisadora emerge um conjunto de suposições.

S1 – Karine é disléxica (premissa implicada); S2 – Disléxico tem dificuldade de atenção (premissa implicada); S3 – O déficit de atenção compromete a memorização (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3, então S5; – Karine não lembra o que falta no texto (conclusão implicada).

Sentença 4

Karine – Assim, por exemplo: Justino está em uma estrada... Tinha que começar falando mais da estrada.

Explicatura – Assim, por exemplo: Justino está em uma estrada... Tinha Ø [o texto que fora oferecido para a leitura] que começar falando mais Ø [dos acontecimentos] da estrada.

Mais uma vez, percebe-se uma resposta aparentemente não relevante, pelo menos de forma explícita. É visível a grande dispersão e a dificuldade de memorização de Karine (características peculiares dos disléxicos) com relação ao estímulo ostensivo da Pesquisadora. É óbvio que ela tem conhecimento da existência do título. Sabendo disso, a Pesquisadora prossegue insistindo no sentido de apreender como o disléxico compreende, com mais esforço de processamento compensado por mais efeito contextuais para alcançar a relevância.

Sentença 5

Pesquisadora – Você está falando do início do texto em diante. Eu quero saber se antes de você começar a ler este primeiro parágrafo, não falta algo.

Explicatura – Você [Karine] está falando do início do texto Ø [que fora oferecido para a leitura] em diante. Eu [Pesquisadora] queria saber se antes de começar este primeiro parágrafo Ø [do texto oferecido para a leitura] não falta algo Ø [no texto oferecido para a leitura].

Nesta sentença, a relevância não foi alcançada, conforme a expectativa da Pesquisadora, exigindo de Karine mais esforço de processamento do que o esperado. Entretanto houve um ganho compensado com mais efeitos contextuais, como se observa a seguir.

Sentença 6

Karine – Era uma vez...

Explicatura – Era uma vez... Ø [deveria aparecer no texto oferecido para a leitura].

Nesta sentença, Karine obtêm um desempenho idêntico ao de Pedro. Ela busca na sua memória enciclopédica algo que preencha o elemento ausente na estrutura do texto. Karine continua desatenta, um comportamento típico na dislexia (SHAYWITZ, 2006).

Sentença 7

Pesquisadora – Hum!... Têm pessoas que começam a escrever um texto assim: “era uma vez” etc. etc. Mas, antes desse era uma vez o que você encontrará em outros textos que não tem nesse?

Explicatura – Hum!... Têm pessoas que começam Ø [um texto] assim: “era uma vez” etc. etc. Mas, antes desse era uma vez o que você [Karine] encontrará em outros textos que não tem nesse Ø [texto que fora oferecido para a leitura]?

Sentença 8

Karine – Não sei! Não lembro!!!

Explicatura – Ø [Eu/Karine] não sei! Ø [o que tem em outros textos que não tem nesse texto oferecido para a leitura]. Ø [Eu/Karine] Não lembro Ø [o que tem em outros textos que não tem nesse texto oferecido para a leitura].

Nesta sentença, percebe-se que Karine está chegando ao seu limite quanto à questão. Ela não encontra na sua memória os conhecimentos adquiridos sobre o título, mas este conhecimento está armazenado, como prediz Frank (2002).

Na seqüência, a Pesquisadora conversa um pouco com Karine sobre outras coisas fora do texto. Pesquisadora e estudante trocam idéias e há um clima de descontração. Mais adiante, a Pesquisadora retorna ao protocolo e lança a próxima questão.

Sentença 9

Pesquisadora – Antes de nós começarmos a ler ou escrever um texto sobre alguma coisa propriamente dita, nós acrescentaremos algo no início para determinar sobre o que nós iremos ler ou escrever.

Explicatura – Antes de nós [Pesquisadora/Karine] começarmos a ler ou escrever um texto sobre alguma coisa nós [Pesquisadora/Karine] acrescentaremos Ø [no texto] algo no início Ø [do texto] para Ø [no início do texto] determinar sobre o que nós [Pesquisadora/Karine] iremos ler ou escrever Ø [no texto].

Sentença 10

Karine – Ah! Explicar o começo da estória, explicar...

Explicatura – Ah! Explicar o começo da estória [antes de começar a ler a estória].

Agora, com mais entusiasmo Karine, aproxima-se da relevância. A Pesquisadora também assume uma postura mais firme e fornece a sua última contribuição para alcançar a relevância da sentença em pauta como se observa a seguir.

Sentença 11

Pesquisadora – Você ainda não entendeu a minha pergunta. Observe! Preste atenção: antes de você começar a ler o texto você vai saber do que trata o texto. Como? De

que forma? Através de quê? O que nos informa sobre o que iremos ler ou escrever em um texto?

Explicatura – Você [Karine] ainda não entendeu a minha [da Pesquisadora] pergunta. Observe, [a pergunta da Pesquisadora] preste atenção [à pergunta da Pesquisadora]: antes de você [Karine] começar a ler o texto você [Karine] irá saber de que trata o texto. Como [você/Karine irá saber de que trata o texto]? De que forma [você/Karine irá saber de que trata o texto]? Através de quê [você Karine irá saber de que trata o texto]? O que nos [Pesquisadora/Karine] informa sobre o que [Pesquisadora/Karine] iremos ler ou escrever em um texto?

Sentença 12

Karine – O título.

Explicatura – O título Ø [falta no texto antes de começar o texto].

Guiada pelo *input* lingüístico e visual da Pesquisadora, Karine finalmente alcança a relevância da sentença 1. Neste longo percurso, está um exemplo da dificuldade de compreensão dos disléxicos e de como eles interpretam informações no contexto educacional. Eles necessitam de muita mediação quando as informações são mal armazenadas, ocasionando lapsos de atenção e memória devido à grande dificuldade no seu processamento fonológico e auditivo.

Esse fenômeno pode ser entendido à luz da Teoria da Relevância, como um fenômeno comunicacional onde o processamento das inferências não é feito com a mente das pessoas em branco (vazia). Elas têm outros elementos no armazenamento na memória de curto prazo e na memória enciclopédica. Por sua vez, esta memória, focalizada nesse estudo, é ativada pela capacidade do comunicador em recuperar fatos e imprimir no seu espaço a importância do tema apresentado (KLÖCKNER, 2005).

Veja-se a sentença 13.

Sentença 13

Pesquisadora – Ah! Agora sim! Bravo! Muito bem! O título. O que é o título de um texto?

Explicatura – Ah! Agora sim, Ø [Karine]! Bravo Ø [Karine]! Muito bem Ø [Karine]! Ø [falta no texto oferecido para a leitura] O título. O que é o título de um texto Ø [Karine]?

As palavras incentivadoras são importantes para levantar a auto-estima de Karine. Ela percebe que poderia alcançar a relevância com menor esforço, porém não entende o que a impede de alcançá-la.

A Teoria da Relevância mostra como a relevância é buscada e alcançada em processos mentais. A intenção de alcançar efeitos cognitivos baseia-se numa relação de equilíbrio entre efeitos contextuais e esforço de processamento. O esforço extra de entender o

contexto inicial, com a construção de premissas e conclusões implicadas, será provavelmente compensado por efeitos contextuais, os quais conduzirão à interpretação apropriada.

Sentença 14

Karine – É uma palavra que fala do que é o texto, do conteúdo que está falando...

Explicatura – Ø [o título de um texto] é uma palavra que [a palavra] fala do que é o texto, Ø [a palavra fala] do conteúdo que [conteúdo] Ø [o texto] está falando...

Karine recupera da sua memória enciclopédica todo o conteúdo referente ao conceito de título e alcança a relevância nesta sentença demonstrando a sua capacidade cognitiva para a execução da tarefa.

A próxima intervenção da Pesquisadora atesta que a resposta de Karine está correta. Ato contínuo, ela elabora uma nova questão. Veja-se.

Sentença 15

Pesquisadora – É isto mesmo. Que título você daria a este texto?

Explicatura – É isto mesmo Ø [que quer dizer um texto]. Como você [Karine] já leu o texto [oferecido para a leitura], então que título você [Karine] daria a este texto Ø [oferecido para a leitura]?

Sentença 16

Karine – As amoras de Justino.

Explicatura – As amoras de Justino Ø [é o título que eu daria ao texto oferecido para a leitura].

Engajada em um processo de compreensão, Karine obtém uma interpretação que satisfaz a expectativa de relevância da Pesquisadora. Para alcançar essa finalidade, Karine, com base na decodificação lingüística e seguindo uma rota de esforço mínimo, enriquece esses *inputs* de modo que obtém a resposta completa do estímulo ostensivo da Pesquisadora através de inferência, uma vez que o título não consta no texto.

Para realizar essa inferência, as seguintes suposições, possivelmente, surgem na mente de Karina:

S1 – O texto diz: Justino foi colher amoras (premissa implicada); S2 – O título tem vínculo com o texto; Se S1 e S2 então S3; S3 – O título do texto é “As amoras de Justino” (conclusão implicada).

Sentença 17

Pesquisadora – Quem são os personagens desse texto que você leu?

Explicatura – Quem são os personagens desse texto Ø [oferecido para a leitura] que [texto oferecido para a leitura] você [Karine] leu?

A Pesquisadora prossegue com o protocolo de avaliação, requisitando de Karine o perfil dos personagens do texto.

Sentença 18

Karine – Os garotos e o Justino.

Explicatura – Os garotos e o Justino Ø [são os personagens do texto oferecido para a leitura].

Essa interpretação limitou-se à decodificação lingüística do texto.

S1 – O texto fala de Justino (premissa implicada); S2 – O texto fala de uns garotos (premissa implicada); S3 – No texto Justino e os garotos se encontram (premissa implicada). S4 – Se S1, S2, S3, então S5; S5 – Os garotos e o Justino são os personagens do texto (conclusão implicada).

Sentença 19

Pesquisadora – O que você achou de Justino neste texto?

Explicatura – O que você [Karine] achou de Justino neste texto Ø [oferecido para a leitura]?

Guiada pelo estímulo ostensivo da Pesquisadora, Karine interpreta a próxima sentença demonstrando o seu potencial para a realização da tarefa.

Sentença 20

Karine – Achei que ele deveria dar umas amoras aos amigos dele.

Explicatura – Ø [Eu/Karine] achei que ele [Justino] poderia dar umas amoras [que ele/Justino colheu na árvore/amoreira na beira da estrada] para os amigos dele [de Justino].

Karine interpreta esse enunciado com base no contexto e na sua memória enciclopédica. Ela infere que os meninos que chegaram à beira da estrada eram amigos de Justino. Mentalmente, Karine, possivelmente, elabora as seguintes suposições.

S1 – Justino é um garoto (premissa implicada); S2 – Justino estava sozinho (premissa implicada); S3 – Os garotos estavam juntos (premissa implicada); S4 – Os garotos falaram com Justino (premissa implicada); S5 – Se S1, S2, S3, S4, então S6; S6 – Justino era amigo dos garotos. (conclusão implicada) Se S6, então S7; S7 – Justino poderia dar umas amoras para os amigos dele. (conclusão implicada).

Sentença 21

Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos?

Explicatura – O que você [Karine] achou da atitude dos garotos Ø [que chegaram na beira da estrada]?

A sentença aberta proferida pela Pesquisadora leva Karine à seguinte reflexão:

Sentença 22

Karine – Eu não achei certo. Eles deveriam pedir, por favor, assim eu acho até que o Justino daria umas amoras pra eles. Se eles fossem mais educados.

Explicatura – Eu [Karine] não achei Ø [a atitude dos garotos que chegaram na beira da estrada] certo. Eles [os garotos] deveriam pedir Ø [a Justino], por favor, assim eu

[Karine] acho até que o Justino daria Ø [para os garotos] umas amoras [que colhera na árvore amoreira] pra eles [os garotos], se eles [os garotos] fossem mais educados.

Nessa sentença, Karine infere que os garotos foram mal educados e, por isso, Justino não forneceu as amoras para eles. Através da seqüência lexical, “por favor”, Karine pretende apontar a importância de um comportamento social adequado para a conquista de objetivos visados. Esta mesma seqüência lexical foi apontada por Pedro, em resposta ao mesmo estímulo ostensivo da Pesquisadora. Apesar de ser mera coincidência, isso nos leva a crer que ambos interpretaram esta sentença com base na sua memória enciclopédica.

Observa-se nessa análise muita semelhança com a análise do primeiro disléxico. Os lapsos de atenção e memória tendem a diminuir o desempenho dos disléxicos. A fadiga e a perda do conteúdo são freqüentes quando solicitados para tarefas que envolvem leitura e compreensão (SHAYWITZ, 2006).

### **Análise do terceiro leitor**

O terceiro sujeito disléxico é Lucas. Ele tem dez anos e seis meses, está cursando a terceira série do ensino fundamental e tem problema na fala. Lucas executou a leitura em cinco minutos e quinze segundos e o protocolo oral em 45 minutos. Após a leitura, ocorreu o diálogo que se segue.

Sentença 1

Pesquisadora – Lucas o que está faltando nesse texto?

Explicatura – Lucas o que está faltando nesse texto [oferecido para a leitura]?

Sentença 2

Lucas – Eu nunca vi texto sem título!

Explicatura – Eu [Lucas] nunca vi um texto sem título!

A ausência do título exerceu influência sobre a interpretação desta sentença, uma vez que o título expressa seu vínculo com o texto. Lucas, ao contrário dos dois primeiros disléxicos, percebeu imediatamente a lacuna deixada pela ausência do título, correspondendo à expectativa da Pesquisadora, alcançando a relevância dessa sentença. Lucas responde esta

questão com base na sua memória enciclopédica, naturalmente por ele já ter incorporado aos seus conhecimentos sobre texto, a importância do título.

S1 – Textos possuem títulos (premissa implicada); S2 – O texto oferecido para a leitura não possui título (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2 então S4; S4 – falta no texto oferecido para a leitura o título (conclusão implicada).

A Pesquisadora profere a próxima sentença.

Sentença 3

Pesquisadora – O que é o título de um texto?

Explicatura – Ø [Lucas], o que é o título de um texto?

Sentença 4

Lucas – Ora! É o nome do texto. Ele diz de que fala o texto.

Explicatura – Ora! Ø [o título de um texto] é o nome do texto. Ele [o título de um texto] diz de que fala o texto.

Lucas novamente alcança a relevância através de seu conhecimento enciclopédico com relação ao conceito de título de um texto, evidenciando um armazenamento consistente desse conteúdo. Os leitores disléxicos, sem dúvida, são capazes de apresentar resultados significativos quando eles conseguem captar adequadamente as informações. Suas histórias provam que eles podem adquirir competência nas áreas mais complexas de conhecimento e explicar porque os disléxicos frequentemente chegam a altos níveis de sucesso em carreiras em que podem chegar a ser superespecialistas (SHAYWITZ, 2006).

Veja-se a próxima sentença.

Sentença 5

Pesquisadora – Que título você daria a esse texto?

Explicatura – Que título você [Lucas] daria a esse texto [oferecido para a leitura]?

Sentença 6

Lucas – Os meninos espertos.

Explicatura – Os meninos espertos Ø [é o título do texto oferecido para a leitura].

Lucas, diante do estímulo ostensivo da Pesquisadora, estabelece uma implicatura que seja consistente com o princípio de relevância uma vez que o texto não possui o título. Ele rastreia na sua memória um qualificativo plausível e infere através da seqüência lexical “Os meninos espertos” o título do texto. A sua interpretação por ser consistente com o princípio de relevância carrega a garantia de sua relevância ótima.

Para emitir tal sentença Lucas elaborou, possivelmente, as seguintes suposições:

S1 – O texto fala de meninos (premissa implicada); S2 – Os meninos queriam as amoras de Justino (premissa implicada); S3 – Os meninos não foram pegar as amoras como fez Justino (premissa implicada); S4 – As amoras de Justino caíram e os meninos pegaram (premissa implicada); S5 – Se S1, S2, S3, S4, então S6; S6 – O título do texto pode ser: “Os meninos espertos”. (conclusão implicada).

Se Lucas elaborou todas as suposições acima significa que houve uma boa compreensão da sentença lida. Uma vez que um disléxico pode ler uma passagem de texto adequadamente ele compreenderá esta passagem tão bem quanto qualquer outra pessoa de comparável capacidade para a leitura, porque os disléxicos têm a compreensão da linguagem normal para sua idade e capacidade geral (ELLIS, 2004).

Sentença 7

Pesquisadora – O que fez Justino no texto?

Explicatura – O que fez Justino no texto Ø [oferecido para a leitura]?

Sentença 8

Lucas – Ele não deu amoras para os meninos. Eu não sei mais nada.

Explicatura – Ele [Justino] não deu [as] amoras [dele/de Justino] para os meninos Ø [que chegaram à beira da estrada]. Eu [Lucas] não sei Ø [dizer] mais nada Ø [do que fez Justino no texto oferecido para a leitura].

Essa interpretação, não capta as inferências pretendidas pela Pesquisadora. Como se vê, Lucas começa a expressar sua intolerância para a tarefa que lhe está sendo atribuída. Essa intolerância faz com que a interpretação adquira um caráter de vaguidade. Esse caráter vago não satisfaz a expectativa de relevância pretendida pela Pesquisadora, mas Sperber e Wilson (1986, 1995) enfatizam que, para ser consistente com o princípio de relevância, uma interpretação não tem que ser otimamente relevante para o ouvinte; simplesmente precisa ter parecido assim ao comunicador (SILVEIRA; FELTES, 2002), como expressa Lucas.

Sentença 9

Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?

Explicatura – O que aconteceu Ø [na beira da estrada] com as amoras que [as amoras] Justino colheu Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada]?

Sentença 10

Lucas – Caíram.

Explicatura – Ø [as amoras que Justino colheu na árvore/amoreira na beira da estrada] Caíram.

Como esta interpretação não atendeu à expectativa de relevância, a Pesquisadora teve que investir na mediação para conquistar um nível de interpretação enriquecido com mais

efeitos contextuais. Com base na minha experiência profissional, os disléxicos são muito sucintos nas suas interpretações.

Sentença 11

Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino no texto?

Explicatura – O que você [Lucas] achou da atitude de Justino no texto Ø [oferecido para a leitura]?

Essa questão é aberta, oferecendo a Lucas a oportunidade de expressar a sua interpretação livremente.

Sentença 12

Lucas – Ele foi mão dura, mão de ferro, porque não deu amoras para os meninos.

Explicatura – Ele [Justino] foi mão dura, Ø [Justino foi] mão de ferro porque [Justino] não deu amoras para os meninos Ø [que chegaram na beira da estrada].

Através das seqüências lexicais “mão dura” e “mão de ferro”, Lucas infere que Justino foi muito egoísta e anti-social, porque não deu amoras aos garotos. Essa proposição aciona um conjunto de suposições que são originadas dos *inputs* visual e lingüístico em confronto com as suposições estocadas na memória enciclopédica.

Vejamos um conjunto mínimo.

S1 – Justino colheu uma lata cheia de amoras (premissa implicada); S2 – Os garotos pediram insistentemente as amoras de Justino (premissa implicada); S3 – Justino não quis juntar-se aos garotos (premissa implicada); S4 – Justino subiu na árvore para não dá amoras aos garotos (premissa implicada); S5 – Justino manda os garotos pegarem as amoras no pé (premissa implicada); Se S1, S2, S3, S4, S5 então S6; S6 – Justino é mão dura, Justino é mão de ferro (conclusão implicada).

Passemos à próxima questão.

Sentença 13

Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos que chegaram?

Explicatura – O que você [Lucas] achou da atitude dos garotos Ø [que chegaram na beira da estrada]?

Nessa sentença, a Pesquisadora requisita a atenção de Lucas para as ações praticadas pelos meninos que chegaram à beira da estrada.

Sentença 14

Lucas – Eles foram chatos. Encheram o saco de Justino. Eles foram espertos e malvados.

Explicatura – Eles [os garotos/os meninos] foram chatos. Ø [eles/os garotos/os meninos] encheram o saco de Justino. Eles [os garotos/os meninos] foram espertos e malvados.

As inferências realizadas por Lucas nessa sentença, emergem da sua memória enciclopédica e do seu conhecimento de mundo.

Nessa terceira análise, foram escolhidas as sentenças que ofereceram elementos para serem analisados à luz da Teoria da Relevância. Outras questões surgiram onde o sujeito dizia sempre: “Eu não sei!”, “Eu não lembro!”, “Já chega!”, “Que horas acaba isso?”, etc. Essas expressões são comuns aos disléxicos que têm um alto nível de resistências à leitura e, conseqüentemente, à escrita e à interpretação (SHAYWITZ, 2006).

Mesmo quando os leitores disléxicos são capazes de decodificar palavras com precisão, eles ainda não são rápidos o suficiente em sua leitura, pela dificuldade específica no processamento fonológico e nos modelos sonoros imperfeitos que eles apresentam e que reflete na sua compreensão. Na tarefa de leitura, os disléxicos têm que se concentrar inteiramente na decodificação das palavras em vez de pensar na compreensão, perdendo assim o sentido do texto. Por isso, eles usam e são forçados a continuar a depender do contexto e da memória enciclopédica para buscar o significado das palavras e a compreensão do texto (SHAYWITZ, 2006).

Sperber e Wilson ressaltam que o contexto selecionado para interpretar um enunciado é restringido pela organização da memória enciclopédica do indivíduo, pelas suas habilidades perceptuais e outras habilidades cognitivas, bem como pela atividade mental na qual está engajado naquele momento. Portanto, selecionar o contexto é parte do processo de interpretação (SILVEIRA; FELTES, 2002).

O fato de o leitor disléxico freqüentemente chegar ao significado sem ter decodificado primeiro inteiramente a palavra leva-o a não ter uma representação fiel dela em sua memória. Na próxima vez em que se deparar com a mesma palavra, será como se jamais a tivesse visto antes e terá que passar pelo mesmo exercício de usar o contexto para chegar ao significado (SHAYWITZ, 2006).

A teoria da relevância pode ser contraposta a essa afirmação do processo de decodificação dos disléxicos quando diz que, sendo a compreensão um processo de inferência não demonstrativo a hipótese bem pode ser falsa; porém ela é a melhor que um ouvinte racional pode fazer (WILSON; SPERBER, 2005). Como Sperber e Wilson enfatizam, para ser consistente com o Princípio de Relevância, uma interpretação não tem que ser otimamente

relevante para o destinatário; simplesmente precisa ter parecido assim ao comunicador (SILVEIRA; FELTES, 2002).

Conhecidos os desempenhos dos leitores disléxicos, passemos a analisar o desempenho dos leitores normais de mesma faixa cronológica e de mesmo nível de leitura. Começemos pelos leitores de mesma faixa cronológica.

#### 4.3 GRUPO DE LEITORES NORMAIS DE MESMA FAIXA CRONOLÓGICA

##### **Análise do primeiro leitor**

O primeiro sujeito de mesma faixa cronológica é Valdir. Ele tem dez anos e dois meses. Está cursando a terceira série do ensino fundamental. Executou a leitura em um minuto e vinte segundos e o protocolo de compreensão oral em vinte minutos.

Veja-se o diálogo.

Sentença 1

Pesquisadora – Você sentiu falta de alguma coisa neste texto?

Explicatura – Você [Valdir] sentiu falta de alguma coisa neste texto Ø [oferecido para a leitura]?

O estímulo ostensivo da Pesquisadora carrega a garantia de uma relevância ótima. A Pesquisadora sabe que o Valdir não tem dificuldade para ler, obviamente não terá dificuldade para interpretar o texto. Esta sentença encerra o seguinte raciocínio:

S1 – Valdir é um leitor proficiente (premissa implicada); S2 – Valdir já trabalhou com texto (premissa implicada); S3 – O texto é acessível (premissa implicada); S4 – O texto não tem título (premissa implicada); S5 – Se S1, S2, S3, S4 então S6; S6 – Valdir vai descobrir que falta no texto o título. (conclusão implicada).

Sentença 2

Valdir – O título.

Explicatura – O título Ø [falta no texto oferecido para a leitura].

Nesta sentença fica o registro, fundamental, de que Valdir captou adequadamente a inferência. Sua compreensão é consistente com a intenção da Pesquisadora. Valdir interpreta esta sentença com base na sua memória enciclopédica. Mentalmente, Valdir elabora as seguintes suposições:

S1 – Todo texto tem um título (premissa implicada); S2 – Este texto não tem título (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2 então S4; S4 – Falta no texto o título. (conclusão implicada).

Sentença 3

Pesquisadora – Ah! Sim! O que é o título de um texto?

Explicatura – Ah! Sim! O que é [então] o título de um texto, Ø [Valdir]?

Valdir responde:

Sentença 4

Valdir – É o que representa o que diz a estória. Sem título ela não é nada. Ela tem que ter o título para representar o que fala na história.

Explicatura – Ø [O título de um texto] é o que [o] representa o que [o] diz o texto. Sem título ele [o texto] não é nada. Ele [o texto] tem que ter o título para Ø [o título] representar o que fala no texto.

Valdir interpreta esta sentença com base nas informações estocadas na memória enciclopédica, uma vez que o conceito de título não consta no texto.

S1 – O título faz parte do texto (premissa implicada); S2 – O título é importante no texto (premissa implicada); S3 – O título completa o texto (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3 então S5; S5 – O título representa o que diz o texto (conclusão implicada).

Sentença 5

Pesquisadora – Que título você daria a esse texto?

Explicatura – Que título você [Valdir] daria a esse texto Ø [oferecido para a leitura]?

Esta questão já oferece o contexto da resposta veiculando o título ao texto.

Sentença 6

Valdir – Os meninos sortudos.

Explicatura – Os meninos sortudos [é o título que eu daria a este texto oferecido para a leitura].

Valdir infere que os meninos personagens do texto conseguiram adquirir as amoras que desejavam sem fazer nenhum esforço levando-o à conclusão implicada que o título do texto é: “Os meninos sortudos”. Vejam-se as inferências:

S1 – Justino colheu as amoras; S2 – As amoras de Justino caíram esparramadas no chão; S3 – Os meninos pegaram as amoras de Justino; S4 – Se S1, S2, S3, então S5; S5 – Os meninos foram sortudos.

## Sentença 7

Pesquisadora – O que faz Justino no texto?

Explicatura – O que faz Justino no texto Ø [oferecido para a leitura]?

## Sentença 8

Valdir – Ele colhia amoras. Ele encheu uma lata de amoras. Aí chegaram uns meninos e pediram amoras. Ele subiu no pé de árvore para não dá.

Explicatura – Ele [Justino] colhia amoras Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada]. Ele [Justino] encheu uma lata de amoras. Aí [então] chegaram Ø [na beira da estrada] uns meninos e pediram Ø [a Justino] as amoras. Ele [Justino] subiu no pé de árvore [amoreira com a lata das amoras] para Ø [ele/Justino] não dá Ø [amoras aos meninos].

Na resposta dessa sentença, em confronto com a resposta dos disléxicos, observa-se que Valdir descreve a ação de Justino enriquecida com mais detalhes. Ele interpreta a questão com base na decodificação da estrutura lingüística do texto nas habilidades cognitivas e perceptivas.

S1 – Justino é um garoto esperto (premissa implicada); S2 – Outros garotos aparecem na estrada querendo amoras (premissa implicada); S3 – Os garotos querem as amoras que já foram colhidas (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3, então S5; S5 – Justino sobe na árvore para não dá as amoras aos meninos (conclusão implicada).

Na seqüência, veja-se a próxima intervenção da Pesquisadora.

## Sentença 9

Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?

Explicatura – O que aconteceu com as amoras que [as amoras] Justino colheu Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada]?

## Sentença 10

Valdir – Justino pulou para pegar uma amora que caiu da mão dele aí a lata que ele deixou no galho de árvore caiu e as amoras ficaram esparramadas no chão. Os meninos aproveitaram quando ele tinha pulado, aí os meninos pegaram as amoras. Justino ficou se sentindo azarado porque perdeu quase todas as amoras.

Explicatura – Justino pulou [da árvore/amoreira] para pegar uma amora que [uma amora] caiu da mão dele [de Justino] aí [então] a lata que [a lata] ele [Justino] deixou no galho de árvore [amoreira] caiu Ø [da árvore/amoreira] e as amoras ficaram esparramadas no chão. Os meninos aproveitaram quando ele [Justino] tinha pulado, aí [então] os meninos pegaram as amoras Ø [que estavam na lata em cima da árvore/amoreira e caíram, ficando esparramadas no chão] Ø [Justino] ficou se [Justino] sentindo azarado. Ø [porque] Ø [ele/Justino] perdeu Ø [na beira da estrada] quase todas as amoras Ø [que Justino colheu na árvore/amoreira].

S1 – Justino deixou a lata de amoras na amoreira (premissa implicada); S2 – A lata de amoras caiu e as amoras esparramaram-se no chão (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2 então S4; S4 – Os meninos pegaram as amoras de Justino (conclusão implicada).

Valdir responde esta questão a partir do *input* linguístico do texto de base. O estímulo ostensivo de Valdir é suficientemente relevante para merecer a atenção da Pesquisadora que intervém com o próximo enunciado.

Sentença 11

Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?

Explicatura – O que você [Valdir] achou da atitude de Justino Ø [neste texto oferecido para leitura]?

A ostensão da Pesquisadora desencadeia o processo inferencial de Valdir.

Sentença 12

Valdir – Ele podia falar com os meninos para não pegar as coisas dos outros.

Ele podia dar uns conselhos para os meninos não ficarem pedindo as coisas

Explicatura – Ele [Justino] podia falar com os meninos para Ø [os meninos] não pegar as coisas [amoras] dos outros Ø [meninos]. Ele [Justino] podia dar uns conselhos Ø [aos meninos/garotos] para os meninos não ficarem pedindo as coisas [as amoras].

Veja-se a inferência.

S1 – Justino é um menino educado (premissa implicada); S2 – Justino, parece ser mais velho que os outros meninos (premissa implicada); S3 – Os meninos eram sapecas (premissa implicada); S4 – Os meninos queriam as amoras de Justino (premissa implicada); S5 – Os meninos não queriam subir na árvore para colher amoras (premissa implicada); S6 – Os meninos pegaram as amoras de Justino (premissa implicada); S7 – Se S1, S2, S3, S4, S5, S6 então S8; S8 – Justino poderia dar uns conselhos aos meninos (conclusão implicada).

Prosseguindo com o protocolo de avaliação, a Pesquisadora questiona.

Sentença 13

Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos?

Explicatura – O que você [Valdir] achou da atitude dos garotos Ø [neste texto oferecido para leitura]?

Sentença 14

Valdir – Eles foram muito ruins. Eles pegaram as amoras e comeram. Lá tinha um monte de amoras eles podiam pegar como fez Justino. Eles não quiseram ter trabalho, queriam achar tudo fácil. Eles foram sortudos.

Explicatura – Eles [os garotos/os meninos] foram muito ruins Ø [com Justino]. Eles [os garotos/os meninos] pegaram as amoras Ø [de Justino] e Ø [os garotos/os meninos] comeram. Lá, [na árvore/amoreira na beira da estrada], tinha um monte de

amoras. Ø Eles [os garotos/os meninos] podiam pegar Ø[as amoras nas árvores/amoreiras que estavam na beira da estrada] como fez [pegou as amoras nas árvores/amoreiras que estavam na beira da estrada] Justino. Eles [os garotos/os meninos] não quiseram ter trabalho [de pegar as amoras nas árvores/amoreiras que estavam na beira da estrada]. [Eles/os garotos/os meninos] queriam achar tudo [as amoras] fácil. Eles [os meninos/os garotos] foram sortudos.

Valdir infere:

S1 – Os garotos insistiram para pegar as amoras de Justino (premissa implicada); S2 – Os garotos aborreceram Justino (premissa implicada); S3 – As amoras de Justino que estavam na lata caíram (premissa implicada); S4 – Os garotos conseguiram pegar as amoras de Justino que caíram (premissa implicada); S5 – Se S1, S2, S3, S4 então S6; S6 – Os garotos foram sortudos (conclusão implicada).

Valdir não apresenta maiores dificuldades para interpretar o texto.

### **Análise do segundo leitor**

O segundo sujeito de mesma faixa cronológica é Gabriel. Ele tem dez anos está cursando a terceira série do ensino fundamental, executou a leitura em um minuto e vinte segundos e o protocolo de avaliação oral em dezoito minutos.

Após a leitura ocorreu o diálogo que segue.

Sentença 1

Pesquisadora – Observe o texto e descubra o que está faltando.

Explicatura – Observe Ø [você/Gabriel] o texto Ø [oferecido para a leitura] e descubra Ø [no texto oferecido para a leitura] o que está faltando.

As expectativas de relevância guiada por esse enunciado são precisas e previsíveis o suficiente para guiar a Pesquisadora na direção do significado da resposta de Gabriel (WILSON; SPERBER, 2005).

Sentença 2

Gabriel – O nome do texto.

Explicatura – O nome do texto Ø [está faltando no texto oferecido para a leitura].

Guiado pela pista do estímulo ostensivo da Pesquisadora, Gabriel recupera da sua memória enciclopédica a resposta em questão.

S1 – Algo falta no texto (premissa implicada); S2 – Todo texto tem um nome (premissa implicada); S3 – Esse texto não tem nome (premissa implicada); S4 – Se S1, S2 e S3 então S5; S5 – Falta no texto o nome do texto (conclusão implicada).

Sentença 3

Pesquisadora – Que nome têm as palavras que denominam o texto?

Explicatura – Que nome têm as palavras Ø [do texto] que denominam o texto?

Sentença 4

Gabriel – O título.

Explicatura – O título Ø [é o nome das palavras que denominam o texto].

Gabriel recupera da sua memória enciclopédica a entrada lexical “título” correspondendo à expectativa de relevância da Pesquisadora.

S1 – O título faz parte da estrutura do texto (premissa implicada); S2 – O título é o nome do texto (premissa implicada); S3 – O texto não tem nome (premissa implicada); S4 – Se S1, S2 e S3 então S5; S5 – Falta no texto o título (conclusão implicada).

Sentença 5

Pesquisadora – Que título você daria para este texto?

Explicatura – Que título você [Gabriel] daria para este texto Ø [oferecido para a leitura]?

Espera-se de Gabriel uma resposta consistente com o Princípio de Relevância pela sua facilidade de interpretar o texto de base pela decodificação lingüística.

Sentença 6

Gabriel – Justino foi colher amoras.

Explicatura – Justino foi colher amoras Ø [é o título escolhido para o texto oferecido para a leitura].

Novamente, Gabriel alcança a relevância com o mínimo de esforço possível e o máximo de efeito.

S1 – O texto oferecido para a leitura fala de amoras (premissa implicada); S2 – Justino é o principal personagem do texto (premissa implicada); S3 – O título faz parte da estrutura do texto (premissa implicada) S4 – Se S1, S2, S3 então S5; S5 – O título do texto é “Justino foi colher amoras” (conclusão implicada).

A Pesquisadora prossegue com a nova intervenção.

Sentença 7

Pesquisadora – O que faz Justino no texto?

Explicatura – O que faz Justino no texto Ø [oferecido para a leitura]?

Sentença 8

Gabriel – Colhe amoras na beira da estrada. Sobe na árvore. Come amoras. Corre dos meninos que chegaram.

Explicatura – Ø [Justino] colhe amoras na beira da estrada. Ø [Justino] sobe na árvore. Ø [Justino] come amoras [que colheu na árvore amoreira]. Ø [Justino] corre dos meninos que [os meninos] chegaram [na beira da estrada].

Gabriel descreve com clareza e riqueza de detalhes a atuação de Justino no texto revelando o seu eficiente potencial cognitivo para a realização da tarefa. Ele interpreta esta sentença recuperando o sentido do texto através da sua memória de curto prazo, da decodificação lingüística, das habilidades cognitivas e perceptivas, alcançando a relevância com o mínimo de esforço e o máximo de efeito.

Ato contínuo, veja-se.

Sentença 9

Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?

Explicatura – O que aconteceu com as amoras que [as amoras] Justino colheu Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada]?

Sentença 10

Gabriel – O Justino estava em cima da árvore comendo as amoras e os meninos embaixo da árvore. As amoras caíram e os meninos pegaram e comeram.

Explicatura – O Justino estava em cima da árvore [amoreira] comendo as amoras [que ele/Justino colhera] e os meninos [os garotos estavam] em baixo da árvore [amoreira]. As amoras caíram e [então] os meninos [os garotos que estavam na beira da estrada] pegaram Ø [as amoras] e comeram Ø [as amoras].

A memorização imediata e o acesso rápido às palavras são características básicas do leitor proficiente (SHAYWITZ, 2006). Essa informação pode ser reconhecida nessa sentença. As possíveis suposições advindas de sua memória enciclopédica são as seguintes:

S1 – Justino subiu na amoreira com a lata de amoras na mão (premissa implicada);  
S2 – Justino deixou a lata de amoras no galho da amoreira (premissa implicada); S3 – Justino saltou da amoreira para pegar uma amora que caiu (premissa implicada);  
S4 – A lata de amoras caiu e as amoras esparramaram-se no chão (premissa implicada); S5 – Se S1, S2, S3, S4 então S6; S6 – Os meninos pegaram as amoras e comeram (conclusão implicada).

Sentença 11

Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?

Explicatura – O que você [Gabriel] achou da atitude de Justino Ø [no texto oferecido para a leitura]?

Sentença 12

Gabriel – Não achei muito boa porque ele negou as amoras aos meninos. Ele foi egoísta.

Explicatura – Ø [Eu/Gabriel] Não achei muito boa Ø [a atitude de Justino], porque ele [Justino] negou as amoras aos meninos [os garotos]. Ele [Justino] foi egoísta.

Observa-se nessa sentença que a explicatura é recuperada por um processo automático de decodificação lingüística e enriquecida com informações contextualmente acessíveis e pelo conhecimento de mundo. Esse enriquecimento é feito através de inferência e restringido pelo critério de consistência com o princípio de relevância.

S1 – Justino não foi legal (premissa implicada); S2 – Justino negou amoras aos meninos (premissa implicada); S3 – Justino correu dos meninos (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3 então S5; S5 – Justino foi egoísta (conclusão implicada).

Sentença 13

Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos?

Explicatura – O que você [Gabriel] achou da atitude dos garotos Ø [que chegaram na beira da estrada]?

Embora essa interpretação seja opinativa, espera-se que Gabriel recupere do texto as idéias principais que atribuem informações sobre os meninos que chegaram à beira de estrada.

Sentença 14

Gabriel – Os garotos também fizeram uma coisa errada. Roubaram as amoras de Justino. Isso não é certo.

Explicatura – Os garotos [que chegaram na beira da estrada] também fizeram uma coisa errada. [Os garotos que chegaram na beira da estrada] Roubaram as amoras de Justino.

Esse segmento decorre da combinação do *input* lingüístico do texto de base com o ambiente cognitivo de Gabriel. A suposição implicada de que os garotos roubaram as amoras permite explicar que os garotos eram mal educados. A fonte dessa atribuição pode ser encontrada nas suposições estocadas na memória enciclopédica.

S1 – Os garotos fizeram coisa errada (premissa implicada); S2 – Os garotos não quiseram colher amoras no pé de amoreira (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2 então S4; S4 – Os garotos roubaram as amoras de Justino.

Gabriel apresentou uma interpretação adequada e consistente com o princípio de relevância, correspondendo à expectativa da Pesquisadora. Ele expressou sua compreensão sobre o texto com base na decodificação lingüística do texto, na memória enciclopédica, na memória de curto prazo, nas habilidades cognitivas e perceptuais, no seu conhecimento de mundo, dentre outras fontes. Gabriel exigiu pouca mediação para alcançar a relevância esperada pela Pesquisadora, sendo considerado um bom leitor para a sua faixa cronológica.

### **Análise do terceiro leitor**

O terceiro sujeito de mesma faixa cronológica é Matheus. Ele tem nove anos e onze meses, está cursando a terceira série do ensino fundamental, executou a leitura do texto base em um minuto e quarenta segundos e o protocolo de avaliação oral em 33 minutos.

Veja-se a interação.

Sentença 1

Pesquisadora – O que falta no texto que você leu?

Explicatura – O que falta no texto [no texto] que você [Matheus] leu?

Nesta questão, o estímulo ostensivo da Pesquisadora chama a atenção de Matheus para a ausência do título, subentendendo que Matheus, não tendo dificuldade de aprendizagem, rapidamente iria perceber a lacuna deixada pela ausência do título.

Sentença 2

Matheus – As figuras.

Explicatura – As figuras [faltam no texto oferecido para a leitura].

Veja-se como o conhecimento enciclopédico interfere nessa resposta. Matheus traz da sua memória enciclopédica a lembrança de textos infantis mais frequentemente utilizados em séries anteriores. A partir desse conhecimento surgem as seguintes suposições:

S1 – Textos têm figuras (premissa implicada); S2 – As figuras do texto informam sobre os acontecimentos do texto (premissa implicada); S3 – O texto oferecido para a leitura não têm figuras (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3 então S5; S5 – Falta no texto oferecido para a leitura as figuras (conclusão implicada).

Sentença 3

Pesquisadora – Que figuras?

Explicatura – Que figuras Ø [faltam no texto oferecido para a leitura]?

A indagação da Pesquisadora revela que a interpretação de Matheus não é consistente com o princípio de relevância. Vejam-se as seguintes suposições elaboradas mentalmente pela Pesquisadora:

S1 – Nem todo texto têm figura (premissa implicada); S2 – O texto oferecido para a leitura não foi elaborado com figuras (premissa implicada); S3 – Se S1, S2 então S4; S4 – Não são as figuras que faltam no texto oferecido para a leitura (conclusão implicada).

Sentença 4

Matheus – Que têm que ficar em cima pra mostrar o texto.

Explicatura – Ø [As figuras] que [as figuras] têm que ficar acima Ø [do texto] pra mostrar o Ø [que diz o] texto.

A Pesquisadora insiste

Sentença 5

Pesquisadora – Todo texto tem que ter estas figuras?

Explicatura – Todo texto tem que ter Ø [acima] estas figuras?

Novamente a expressão interrogativa da Pesquisadora infere que a interpretação de Matheus não é consistente com a interpretação desejada, mas Sperber e Wilson (1986, 1995) enfatizam que, para ser consistente com o Princípio de Relevância, uma interpretação não tem que ser otimamente relevante para o destinatário; simplesmente precisa ser parecida assim ao comunicador (SILVEIRA e FELTES, 2002).

Matheus responde:

Sentença 6

Matheus – As vezes tem.

Explicatura – As vezes Ø [o texto] tem Ø [que ter as figuras acima].

Nesta sentença, observa-se o estado de acomodação de Matheus e a indisposição para contribuir com a interpretação.

Sentença 7

Pesquisadora – Esse texto não tem figuras, mas falta alguma coisa que é importante em um texto.

Explicatura – Esse texto Ø [oferecido para a leitura] não tem figuras, mas falta Ø [nesse texto oferecido para a leitura] alguma coisa que [alguma coisa] é importante em um texto.

A Pesquisadora assume uma conduta mais firme e dá a sua contribuição para que Matheus alcance a relevância da sentença em questão.

Sentença 8

Matheus – O título.

Explicatura – O título Ø [falta no texto oferecido para a leitura].

Guiado pelo *input* visual e lingüístico da Pesquisadora Matheus alcança a relevância.

S1 – Algo falta no texto (premissa implicada); S2 – Esse texto não têm título (premissa implicada); S3 – O título expressa a intenção do autor (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3 então S5; S5 – Falto no texto o título (conclusão implicada).

Vejamos a próxima sentença.

Sentença 9

Pesquisadora – O que é o título de um texto?

Explicatura – O que é o título de um texto Ø [Matheus]?

Sentença 10

Matheus – É para dizer o que vai falar no texto.

Explicatura – [O título de um texto] É para dizer o que [o] vai falar no texto.

Observa-se nessa sentença que Matheus encontra uma interpretação que satisfaz a expectativa da Pesquisadora alcançando a relevância.

S1 – O título faz parte da comunicação do texto (premissa implicada); S2 – O título expressa o sentido do texto (premissa implicada); S3 – Se S1, S2, então S4; S4 – O título é para dizer o que vai falar no texto (conclusão implicada).

Sentença 11

Pesquisadora – Que título você daria a esse texto?

Explicatura – Que título você [Matheus] daria a esse texto Ø [oferecido para a leitura]?

O estímulo ostensivo da Pesquisadora poderá conduzir Matheus a uma interpretação aberta visto que o texto não traz codificado o nome do título.

Sentença 12

Matheus – O menino azarado. Porque ele colheu as amoras, mas perdeu tudo.

Explicatura – O menino azarado [é o título do texto oferecido para a leitura]. Porque ele [o menino] colheu as amoras, mas [o menino] perdeu tudo.

Matheus interpreta essa sentença a partir do *input* lingüístico da decodificação do texto, combinado com suposições estocadas na sua memória enciclopédica.

Veja-se.

S1 – Quem ganha e depois perde é azarado (premissa implicada); S2 — Quem perde tudo é azarado (premissa implicada); S3 – Quem nada ganha é azarado (premissa implicada); S4 – O menino do texto perdeu as amoras (premissa implicada); S5 – Se S1, S2, S3, S4, então S6; S7 – Dessa combinação de suposições, emerge a conclusão implicada de que o título do texto pode ser “O Menino Azarado” (conclusão implicada).

Sentença 13

Pesquisadora – Porque Justino colheu as amoras e perdeu tudo?

Explicatura – Porque Justino colheu as amoras e [então] Ø [Justino] perdeu tudo?

A questão elaborada pela Pesquisadora leva Matheus a uma reflexão sobre quais motivos gerou o prejuízo de Justino.

Sentença 14

Matheus – Porque os meninos que chegaram ficaram abusando ele, aí ele subiu no pé de árvore, aí caiu a amora que estava na mão dele e ele pulou pra pegar a amora. A lata de amoras que ficou em cima do pé de árvore caiu e as amoras ficaram espalhadas no chão.

Explicatura – Por que os meninos que [os meninos] chegaram Ø [na beira da estrada] ficaram abusando [d]ele [Justino], aí [então] ele [Justino] subiu no pé de árvore Ø [amoreira], daí [então] caiu a amora que [a amora] estava na mão dele [de Justino] e [então] ele [Justino] pulou Ø [do pé de árvore/amoreira] pra pegar a amora Ø [que caiu da mão de Justino]. A lata de amoras Ø [que Justino colheu] que [a lata de amoras] ficou em cima do pé de árvore [amoreira] caiu Ø [da árvore/amoreira] e as amoras ficaram espalhadas no chão.

A interpretação, com base na decodificação lingüística, demonstra que Matheus captou adequadamente a compreensão do texto oferecido para a leitura, descrevendo seqüencialmente as cenas que originaram o prejuízo de Justino. Sua compreensão é consistente com a intenção do autor e corresponde à expectativa da Pesquisadora.

Como se observa, os sujeitos do grupo de controle de mesma faixa cronológica apresentaram uma leitura fluente e o nível de compreensão compatível com a faixa cronológica e com o nível de escolaridade. Eles alcançaram a compreensão do texto preferencialmente a partir do *input* lingüístico do texto de base, mas utilizaram outras fontes: contexto, memória enciclopédica, ambiente físico, habilidades cognitivas e perceptivas etc.

Passemos, por fim, ao grupo de leitores normais com o mesmo nível de leitura.

#### 4.4 GRUPO DE LEITORES NORMAIS DE MESMO NÍVEL DE LEITURA

##### **Análise do primeiro leitor**

O primeiro sujeito de mesmo nível de leitura é Joice. Ela tem sete anos está cursando a primeira série do ensino fundamental, executou a leitura do texto base em quatro minutos e trinta segundos e o protocolo de avaliação em cinqüenta minutos.

##### Sentença 1

Pesquisadora – Joice, observe bem este texto e veja se está faltando alguma coisa.

Explicatura – Joice, observe bem [você/Joice] este texto Ø [oferecido para a leitura] e [então] veja Ø [você/Joice] se está faltando Ø [no texto oferecido para a leitura] alguma coisa.

O estímulo ostensivo da Pesquisadora indica que algo falta no texto, mas como se verá, Joice não capta a inferência pretendida pela Pesquisadora.

##### Sentença 2

Joice – Não.

Explicatura – Não Ø [está faltando nada neste texto oferecido para a leitura].

O enunciado ostensivo de Joice, por meio de um único item lexical, atesta uma interpretação não consistente, vez que visualmente está explícito a ausência do título, elemento estrutural do texto.

##### Sentença 3

Pesquisadora – Será? Eu quando olho para o texto já vejo que está faltando alguma coisa. Alguma coisa que explica sobre o que vai falar no texto, o que o texto vai nos informar.

Explicatura – Será [que não falta nada no texto oferecido para a leitura]? Eu [Pesquisadora] quando olho para o texto Ø [oferecido para a leitura] Ø [Eu/Pesquisadora] já vejo [no texto oferecido para a leitura] que está faltando Ø [no texto oferecido para a leitura] alguma coisa. Alguma coisa Ø [falta no texto oferecido para a leitura] que [alguma coisa] explica sobre o que vai falar no texto Ø [oferecido para a leitura], Ø [o que o texto oferecido para a leitura] vai nos [Pesquisadora/Joice] informar.

Nessa sentença a Pesquisadora está pretendendo apontar alguma pista que torne consistente a interpretação de Joice.

## Sentença 4

Joice – Eu não sei.

Explicatura – Eu [Joice] não sei Ø [o que está faltando no texto oferecido para a leitura].

A aparente inconsistência dessa interpretação é, na verdade, um estímulo ostensivo que Joice utilizou como sendo a forma mais eficiente de alcançar os efeitos pretendidos. A expressão fisionômica de Joice, o seu olhar supostamente vago, o ar de introspecção e busca, leva a Pesquisadora a insistir na questão por perceber que Joice é capaz de realizar uma interpretação que atenda à sua expectativa. Veja-se

## Sentença 5

Terepeuta – No seu livrinho da escola quando você começa a lê qual é a primeira coisa que você lê?

Explicatura – No seu [de Joice] livrinho da escola quando você [Joice] começa a ler qual é a primeira coisa que você [Joice] lê?

Essa sentença indica que a Pesquisadora pretende tornar manifesto, para Joice, que sua escolha do estímulo foi a mais relevante no sentido de revelar suas intenções e tornar a comunicação mutuamente manifesta. Nesse caso estamos diante de uma “Presunção de Relevância Ótima” (SILVEIRA e FELTES, 2002).

## Sentença 6

Joice – O título.

Explicatura – Ø [eu/Joice] Ø [leio primeiro no livrinho da escola] o título.

Guiada pela pista do estímulo ostensivo da Pesquisadora, Joice faz sua interpretação, trazendo da sua memória enciclopédica o item lexical “título”.

Joice elabora as seguintes suposições.

S1 – Algo falta no texto (premissa implicada); S2 – O texto não tem título (premissa implicada); S3 – Se S1 e S2 então S4; S4 – falta no texto o título (conclusão implicada).

A Pesquisadora prossegue com uma nova intervenção.

## Sentença 7

Pesquisadora – Que título você daria para esse texto?

Explicatura – Que título você [Joice] daria para esse texto Ø [oferecido para a leitura]?

Anteriormente, a Pesquisadora já deu pistas lingüísticas para a realização dessa interpretação, por se tratar de leitora iniciante que não tem o domínio da leitura e a sua idade cronológica ainda não lhe permite armazenar todo o conteúdo do texto (FONSECA, 1995).

Sentença 8

Joice – Qualquer um.

Explicatura – Ø [Eu/Joice] Ø [daria] Qualquer um [título] Ø [para o texto oferecido para a leitura].

Percebe-se nessa interpretação a queda do nível de atenção, manifestando o desinteresse de Joice. Ela responde aleatoriamente e descomprometidamente, expressando o seu grau de imaturidade para a realização da tarefa.

Sentença 9

Pesquisadora – Então dê um título para o que você leu.

Explicatura – Então dê [você/Joice] um [título] para o que [o] você [Joice] leu Ø [no texto oferecido para a leitura].

A Pesquisadora insiste na busca da relevância uma vez que o título, nesse texto oferecido para a leitura, é opinativo o que o torna intrinsecamente interpretativo.

Sentença 10

Joice – Não sei.

Explicatura – Não sei Ø [dizer um título para o texto oferecido para a leitura].

Essa interpretação, como se vê, não capta as inferências pretendidas pela Pesquisadora, justamente em função da ausência do título. Essa ausência faz com que o estímulo adquira um caráter vago não encontrado nos textos que têm a presença do título.

Sentença 11

Pesquisadora – Mas você leu sobre tanta coisa. Vamos falar das coisas que você leu no texto.

Explicatura – Mas você [Joice] leu Ø [no texto oferecido para a leitura] sobre tanta coisa. Vamos Ø [Joice/Pesquisadora] falar das coisas que você [Joice] leu no texto Ø [oferecido para a leitura].

A Pesquisadora infere que é possível Joice alcançar a relevância da sentença, confiando no seu potencial cognitivo. A Pesquisadora constrói o seguinte raciocínio:

S1 – Joice é inteligente (premissa implicada); S2 – Joice já trabalhou com texto (premissa implicada); S3 – Se S1, S2 então S4; S4 – Joice vai encontrar um título para o texto (conclusão implicada).

Joice exercita as suas funções cognitivas e perceptuais, tentando reconstruir as idéias do texto pelo *input* lingüístico do texto de base.

Sentença 12

Joice – Um menino, vários meninos, frutas, amoras árvore...

Explicatura – Ø [Eu/Joice] Ø [li sobre] Um menino, vários meninos, frutas, amoras... Ø [no texto oferecido para a leitura].

Sentença 13

Pesquisadora – Onde estavam esses meninos?

Explicatura – Ø [Joice] onde estavam esses meninos [personagens do texto]?

O estímulo ostensivo da Pesquisadora tenta conduzir Joice a uma interpretação de onde acontecem as principais cenas do texto. No ambiente cognitivo da Pesquisadora emergem as seguintes suposições.

S1 – Os meninos estavam na beira da estrada (premissa implicada); S2 – Na beira da estrada tinha muita amora (premissa implicada); S3 – Justino estava colhendo amoras (premissa implicada); S4 – Os outros meninos pediram amoras a Justino (premissa implicada); S5 – Justino não deu amoras aos outros meninos (premissa implicada); S6 – Se S1, S2, S3, S4, S5 então S7; S7 – O título do texto pode ser extraído desse contexto. (conclusão implicada).

Sentença 14

Joice – Em um sítio, em um cercado de uma casa colhendo amoras. Assim: Na minha casa tem um pé de limoeiro.

Explicatura – Ø [Esses meninos personagens do texto] Ø [estavam] Em um sítio, ou em um cercado de uma casa colhendo amoras [na árvore; amoreira]. Assim: Na minha [de Joice] casa tem um pé de limoeiro.

Joice foge do foco da interpretação do texto. Em vez de buscar elementos estruturais do texto, como espera a Pesquisadora, ela traz da sua memória enciclopédica, lembranças de suas experiências similares aos acontecimentos do texto para expressar a sua compreensão.

Veja-se a inferência.

S1 – O nome de um dos meninos é Justino (premissa implicada); S2 – Os meninos estavam em um sítio (premissa implicada); S3 – Um sítio tem árvore/amoreira (premissa implicada); S4 – Os meninos estavam em um cercado de uma casa colhendo amoras (premissa implicada); S5 – Na casa de Joice tem um pé de limoeiro (conclusão implicada).

Sentença 15

Terapeuta – A partir do que você falou, você já pode criar um título?

Explicatura – A partir do que [do] você [Joice] falou, você [Joice] já pode criar o título Ø [do texto]?

O *input* lingüístico da Pesquisadora conduz Joice a uma nova interpretação.

Sentença 16

Joice – Justino no pé de amoras.

Explicatura – Justino no pé de amoras Ø [é o título para o texto oferecido para a leitura].

Combinadas as suposições da sentença 14, Joice pode gerar a seguinte inferência básica como uma conclusão implicada. O título do texto pode ser: “Justino no pé de amoras”.

Sentença 17

Pesquisadora – O que faz Justino no texto?

Explicatura – O que fazia Justino no texto Ø [oferecido para a leitura]?

Por ser Justino o principal personagem do texto, a Pesquisadora requisita a atenção de Joice para as ações praticadas por ele.

Sentença 18

Joice – Ele estava apanhando amoras.

Explicatura – Ele [Justino] estava apanhando amoras Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada].

Esta sentença foi otimamente processada por ter exigido o mínimo de esforço, mas não atende à expectativa de relevância da Pesquisadora que intervém com a próxima sentença. Joice elabora mentalmente as seguintes suposições:

S1 – Justino fazia algo no texto (premissa implicada); S2 – Se S1 então S3; S3 – Justino estava apanhando amoras (conclusão implicada).

Sentença 19

Pesquisadora – Sim, mas no texto diz que ele estava colhendo amoras em algum lugar, você não lembra?

Explicatura – Sim, mas no texto Ø [oferecido para a leitura] diz que ele [Justino] estava colhendo amoras em algum lugar, você [Joice] não lembra Ø [onde Justino estava colhendo amoras]?

O estímulo ostensivo da Pesquisadora chama a atenção de Joice para a complementação da sentença anterior, acionando novamente o local onde aconteceram as principais cenas do texto. A Pesquisadora acredita que Joice seja capaz de lembrar esta passagem do texto por Joice não apresentar dificuldade de aprendizagem, portanto tem uma boa memória de curto prazo.

Sentença 20

Joice – Ah! Na beira de uma estrada.

Explicatura – Ah! Ø [Justino estava colhendo amoras] na beira de uma estrada.

Guiada pela pista do estímulo ostensivo da Pesquisadora, Joice recupera de sua memória de curto prazo a sentença em questão. Uma possível interpretação para essa resposta é a de que ela complementa a proposição expressa na sentença 18.

S1 – Justino estava colhendo amoras em algum lugar (premissa implicada); S2 – Se S1 então S3; S3 – Justino estava colhendo amora na beira de uma estrada (conclusão implicada).

Na seqüência, a Pesquisadora faz a próxima intervenção.

Sentença 21

Pesquisadora – E o que aconteceu com as amoras que Justino colheu?

Explicatura – E o que aconteceu com as amoras que Justino colheu Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada]?

Joice responde:

Sentença 22

Joice – Os meninos começaram a pedir pra ele e ele não dava daí na hora que ele estava comendo uma amora em cima do pé, caiu a lata e as amoras caíram no chão, aí os meninos pegaram.

Explicatura – Os meninos [que chegaram na beira da estrada] começaram a pedir Ø [amoras] pra ele [Justino] e [então] ele [Justino] não dava Ø [as amoras para os meninos] daí [então] na hora que ele [Justino] estava comendo uma amora em cima do pé [de árvore/amoreira], caiu [da mão de Justino] a lata [de amoras] e [então] as amoras caíram [esparramadas] no chão, aí [então] os meninos pegaram [as amoras].

A pesquisadora observa nessa sentença que a interpretação é consistente com o Princípio da Relevância. É uma interpretação advinda da memória de curto prazo de Joice e dos módulos de *inputs* visual e lingüístico.

S1 – Os meninos pediram amoras a Justino (premissa implicada); S2 – Justino não deu amoras aos meninos (premissa implicada); S3 – As amoras caíram no chão (premissa implicada); S4 – Se S1, S2, S3 então S5; S5 – Os meninos pegaram as amoras (conclusão implicada).

Sentença 23

Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?

Explicatura – O que você [Joice] achou da atitude de Justino Ø [no texto oferecido para a leitura]?

Sentença 24  
 Joice – Ele foi egoísta.  
 Explicatura – Ele [Justino] foi egoísta.

A partir do enunciado da Pesquisadora, Joice infere que Justino foi egoísta. Se Justino não deu amoras aos meninos (premissa implicada), então Justino foi egoísta (conclusão implicada). Essa implicatura é recuperada da memória enciclopédica e do conhecimento de mundo de Joice. Entretanto a questão expressa pela Pesquisadora na sentença 23 poderia levar Joice a acessar, ainda, um grande número de outras suposições potencialmente manifestas através do conhecimento enciclopédico que Joice ativa sobre conceitos ligados à entrada lexical “egoísta”.

S1 – Justino é possessivo (premissa implicada); S2 – Justino é guloso (premissa implicada); S3 – Justino é esperto (premissa implicada); S4 – Justino é mão de ferro (premissa implicada); S5 – Justino não é um bom menino (premissa implicada); S6 – Se S1, S2, S3, S4, S5, S6 então S7; S7 – Justino foi egoísta (conclusão implicada).

Sentença 25  
 Pesquisadora – O que você achou dos meninos que ficaram pedindo amoras, pedindo amoras?  
 Explicatura – O que você [Joice] achou dos meninos que [os meninos] ficaram pedindo Ø [a Justino] amoras, pedindo [a Justino] amoras?

Sentença 26  
 Joice – Não sei.  
 Explicatura – Não sei Ø [o que eu achei dos meninos ficarem pedindo amoras].

Joice chega ao seu limite com relação à execução da tarefa como expressa a sentença em questão.

### **Análise do segundo leitor**

O segundo sujeito de mesmo nível de leitura é Breno. Ele tem sete anos e dez meses. Breno está cursando a primeira série do ensino fundamental, executou a leitura em quatro minutos e quarenta e seis segundos e o protocolo da avaliação em 55 minutos.

Após a leitura ocorreu o diálogo que segue.

Sentença 1  
 Pesquisadora – Você sentiu falta de alguma coisa no texto Ø  
 Explicatura – Você [Breno] sentiu falta de alguma coisa no texto Ø [oferecido para leitura]?

O estímulo ostensivo da Pesquisadora já infere que algo falta no texto.

## Sentença 2

Breno – O til, o chapeuzinho, os acentos das palavras.

Explicatura – Ø [Eu/Breno senti falta no texto oferecido para leitura] o til, o chapeuzinho, os acentos das palavras.

S1 – Está faltando no texto o til das palavras (premissa implicada); S2 – Está faltando no texto o chapeuzinho das palavras (premissa implicada); S3 – Está faltando no texto os acentos das palavras (premissa implicada); S4 – Está faltando no texto as palavras (premissa implicada); S5 – Está faltando no texto o começo (premissa implicada).

Tomado esse conjunto mínimo de suposições, observa-se no estímulo ostensivo verbal de Breno que ele não percebe a lacuna deixada pelo título. A resposta do primeiro enunciado requer o acesso a uma suposição que exige o conhecimento lingüístico semântico do termo “Título”. Este conhecimento deve provir da memória enciclopédica de Breno, uma vez que não está codificado no texto, mas Breno não tem armazenado na sua mente tal vocábulo como se percebe a seguir.

## Sentença 3

Pesquisadora – Não é bem isso... Falta no texto outra coisa muito importante!

Explicatura – Não é bem isto [os acentos contidos nas palavras] Ø [que está faltando no texto oferecido para a leitura]. Falta no texto Ø [oferecido para a leitura] outra coisa muito importante!

Nesta sentença, a Pesquisadora oferece *inputs* lingüísticos para facilitar a interpretação de Breno.

## Sentença 4

Breno – Está faltando o começo.

Explicatura – Está faltando o começo Ø [do texto oferecido para leitura].

Guiado pelas pistas oferecidas pela Pesquisadora, Breno descobre a lacuna contida no texto, mas não atenta para o item lexical “título”.

## Sentença 5

Pesquisadora – O que está faltando no começo?

Explicatura – O que está faltando no começo Ø [do texto oferecido para leitura]?

A Pesquisadora confirma que Breno não tem armazenado na sua memória o item lexical ‘título’, mas prossegue nessa direção para diferenciar um leitor proficiente imaturo de um disléxico.

Sentença 6

Breno – As palavras.

Explicatura – As palavras Ø [estão faltando no começo do texto oferecido para leitura].

Mais uma vez, Breno revela sua dificuldade no que se refere aos elementos estruturais do texto em questão.

Sentença 7

Pesquisadora – Estas palavras representam no texto o quê?

Explicatura – Estas palavras Ø [que estão faltando no início do texto oferecido para a leitura] representam o que Ø [no texto oferecido para a leitura]?

A Pesquisadora dá sua última contribuição para que Breno alcance a relevância na interpretação da sentença 1.

Sentença 8

Breno – Justino e as amoras.

Explicatura – Justino e as amoras Ø [são as palavras que estão faltando no início do texto para representar o que diz o texto oferecido para a leitura]

Nessa sentença Breno não recupera da sua memória o item lexical ‘título’, mas é capaz de organizar um título satisfatório para o texto.

Sentença 9

Pesquisadora – O que faz Justino no texto?

Explicatura – O que faz Justino no texto Ø [oferecido para leitura]?

Nessa sentença, a Pesquisadora muda o foco da atenção de Breno para um outro estímulo ostensivo.

Sentença 10

Breno – Não sei.

Explicatura – Ø [Eu/Breno] não sei Ø [dizer o que faz Justino no texto oferecido para a leitura].

Diante da resposta negativa de Breno, a Pesquisadora prossegue.

Sentença 11

Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?

Explicatura – O que aconteceu com as amoras que [as amoras] Justino colheu Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada]?

## Sentença 12

Breno – Perdeu tudo. Ele ficou sem amora.

Explicatura – Ø [Ele/Justino] perdeu tudo [as amoras]. Ele [Justino] ficou sem amora Ø [que ele/Justino colhera na árvore/ amoreira na beira da estrada].

Essa suposição adicionada ao contexto originaria novas suposições contextuais relacionadas às amoras colhidas por Justino. Entretanto, pode ocorrer de Breno não alcançar a implicatura pretendida pela Pesquisadora o que não é problemático para o modelo, pois ele dá conta de explicar porque e como o processo comunicacional pode ser mal sucedido.

## Sentença 13

Pesquisadora – Justino estava sozinho?

Explicatura – Justino estava Ø [na beira da estrada] sozinho?

Essa sentença leva a Pesquisadora a inferir que outras pessoas estavam com Justino e por isso ele perdeu as amoras.

## Sentença 14

Breno – Não. Os meninos chegaram. Ele estava comendo amoras em cima de uma árvore aí ele caiu.

Explicatura – Ø [Justino] Não Ø [estava na beira da estrada sozinho]. Os meninos chegaram Ø [na beira da estrada] Ø [e/então] ele [Justino] estava comendo amoras em cima de uma árvore [amoreira] aí [então] ele [Justino] caiu Ø [da árvore/amoreira].

Guiado pela pista do estímulo ostensivo da Pesquisadora, Breno recupera alguns elementos do texto pela decodificação lingüística, pelo contexto, pela memória enciclopédica, mas não alcança a expectativa de relevância da Pesquisadora que prossegue com uma nova intervenção.

## Sentença 15

Pesquisadora – E o que fizeram os meninos?

Explicatura – E o que fizeram os meninos Ø [quando Justino caiu da árvore/amoreira]?

Essa sentença desperta a atenção de Breno para a ação dos meninos que chegaram à beira da estrada.

## Sentença 16

Breno – Bateram nele e pegaram as amoras.

Explicatura – Ø [Os meninos que chegaram na beira da estrada] Bateram nele [em Justino] e [então] Ø [os meninos que chegaram na beira da estrada] pegaram as amoras Ø [colhidas por Justino que estavam esparramadas no chão].

Essa interpretação não é consistente com o princípio de relevância, conforme o esperado pela Pesquisadora. No texto não consta que os meninos bateram em Justino para pegar as suas amoras como Breno infere.

Sentença 17

Pesquisadora – O que você achou da atitude dos meninos?

Explicatura – O que você [Breno] achou da atitude dos meninos?

Novamente, a Pesquisadora questiona o comportamento dos meninos que chegaram depois de Justino na beira da estrada.

Sentença 18

Breno – Malvados.

Explicatura – Ø [os meninos que chegaram na beira da estrada foram] malvados.

Através da entrada lexical ‘malvados’, Breno infere que os meninos maltrataram Justino com agressão corporal e moral, (premissa implicada), tomando as amoras que Justino colhera. Logo, os meninos eram malvados (conclusão implicada).

Sentença 19

Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?

Explicatura – O que você [Breno] achou da atitude de Justino Ø [no texto oferecido para a leitura]?

Sentença 20

Breno – Bobo! Ele caiu!... Ele é divertido!

Explicatura – Ø [Justino é um menino] Bobo! Ele [Justino] caiu Ø [da árvore/amoreira]... Ele [Justino] é Ø [um garoto] divertido!

Breno infere que Justino era um menino “bobo” e que ele caiu do pé de árvore, (premissa implicada); logo, Justino era divertido (conclusão implicada). Ele interpreta essa sentença com base na sua memória enciclopédica, pelo seu conhecimento de mundo e pelo contexto.

Sentença 21

Pesquisadora – O que você achou divertido?

Explicatura – O que você [Breno] achou divertido Ø [em Justino]?

Sentença 22

Breno – Ler.

Explicatura – Ø [Eu/Breno achei divertido] ler.

Breno infere que o texto oferecido para a leitura é um texto humorístico, (premissa implicada); portanto, foi divertido ler (conclusão implicada). Breno foge do foco da interpretação do texto, o que denota o seu limite para a execução da tarefa.

### **Análise do terceiro leitor**

O terceiro sujeito de mesmo nível de leitura é Gabriela. Ela tem sete anos e um mês. Gabriela está cursando a primeira série do ensino fundamental, executou a leitura do texto base em cinco minutos e dois segundos e o protocolo em uma hora.

#### Sentença 1

Pesquisadora – Observe o que está faltando neste texto.

Explicatura – Observe o que está faltando neste texto Ø [oferecido para a leitura].

#### Sentença 2

Gabriela – Eu não sei! Eu não lembro!

Explicatura – Eu [Gabriela] não lembro [o que está faltando neste texto] [oferecido para a leitura].

A resposta de Gabriela reflete a sua imaturidade para a execução da tarefa. Trata-se de uma leitora iniciante com pouca experiência em estudo de texto.

#### Sentença 3

Pesquisadora – Quando iniciamos a leitura de um texto o que lemos primeiro?

Explicatura – Quando Ø [nós/Pesquisadora/Gabriela] iniciamos a leitura de um texto o que [no texto] Ø [nos/Pesquisadora/Gabriela] lemos primeiro?

#### Sentença 4

Gabriela – Eu não lembro. Primeiro é o título.

Explicatura – Eu [Gabriela] não lembro Ø [quando iniciamos a leitura de um texto o que lemos primeiro]. Primeiro é o título Ø [que aparece para ser lido].

O estímulo ostensivo da Pesquisadora leva Gabriela a um esforço de processamento que será compensado com efeitos cognitivos. Como se vê, Gabriela hesita um pouco para responder à questão, mas alcança a relevância interpretando essa sentença com base na sua memória enciclopédica.

#### Sentença 5

Terapeuta – Que título você daria pra este texto?

Explicatura – Que título você [Gabriela] daria para este texto Ø [oferecido para a leitura]?

#### Sentença 6

Gabriela – ‘Justino e seus amigos’.

Explicatura – ‘Justino e seus amigos’ Ø [é o título do texto oferecido para a leitura].

Esta implicatura é decorrente da memória enciclopédica de Gabriela. No texto, nada se diz sobre os meninos serem amigos de Justino.

Sentença 7

Pesquisadora – O que faz Justino no texto?

Explicatura – O que faz Justino Ø [no texto oferecido para a leitura]?

A sentença elaborada pela Pesquisadora é facilmente acessível, esperando-se de Gabriela uma interpretação que satisfaça a expectativa de relevância da Pesquisadora.

Sentença 8

Gabriela – Apanha amoras.

Explicatura – Ø [Justino] apanha amoras Ø [na árvore/amoreira na beira da estrada].

O esforço requerido para processar tal sentença está em uma relação comparativa com os benefícios que foram alcançados (SILVEIRA; FELTES, 2002).

Sentença 9

Pesquisadora – Ele conseguiu colher as amoras que ele queria?

Explicatura – Ele [Justino] conseguiu colher as amoras que [amoras] ele [Justino] queria?

Essa sentença visa despertar a atenção de Gabriela para a complementação da sentença anterior.

Sentença 10

Gabriela – Diz aí no texto que ele passou o maior trabalho para apanhar amoras, mas conseguiu algumas.

Explicatura – Diz Ø [o autor] aí no texto Ø [oferecido para a leitura] que ele [Justino] passou o maior trabalho Ø [na beira da estrada] para apanhar amoras Ø [na árvore/amoreira], mas Ø [ele/Justino] conseguiu Ø [colher] algumas Ø [amoras na árvore/amoreira].

Guiada pelas pistas verbais oferecidas pela Pesquisadora, Gabriela procura uma interpretação que complemente a sentença 8 e satisfaça a expectativa de relevância da Pesquisadora. Como se pode ver, a resposta corresponde às informações textuais.

Sentença 11

Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?

Explicatura – O que aconteceu com as amoras que [amoras] Justino colheu?

Nessa sentença, espera-se que Gabriela selecione um conjunto ordenado de suposições enciclopédicas na construção de uma interpretação global partindo-se da decodificação como ponto de acesso a essas suposições (WILSON; SPERBER, 2005).

Sentença 12

Gabriela – Eu não sei. Eu acho que ele escondeu a lata.

Explicatura – Eu [Gabriela] não sei  $\emptyset$  [o que aconteceu com as amoras que Justino colheu]. Eu [Gabriela] acho que ele [Justino] escondeu a lata  $\emptyset$  [em algum lugar].

O caráter vago dessa resposta não era esperado pela Pesquisadora. A seqüência lexical “eu não sei” “eu acho que...” exibem tipicamente tais incertezas, para a qual a Teoria da Relevância fornece uma abordagem original, classificando as proposições como sendo mais ou menos fortemente implicadas. Tipicamente usos vagos comunicam um conjunto de implicaturas fracas (Para discussão detalhada, veja-se WILSON; SPERBER, 2005).

A Pesquisadora prossegue com uma nova intervenção.

Sentença 13

Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino no Texto?

Explicatura – O que você [Gabriela] achou da atitude de Justino no texto  $\emptyset$  [oferecido para a leitura]?

Sentença 14

Gabriela – Achei Justino legal.

Explicatura –  $\emptyset$  [Eu/Gabriela] Achei  $\emptyset$  [a atitude de] Justino legal  $\emptyset$  [no texto oferecido para a leitura].

A sentença 14 em questão aciona o seguinte conjunto de suposições:

S1 – Justino era um garoto educado (premissa implicada); S2 – Justino estava colhendo amoras, sozinho (premissa implicada); S3 – Justino era um garoto sossegado (premissa implicada); S4 – Justino conheceu uns garotos que chegaram na beira da estrada (premissa implicada); S5 – Os garotos faziam bagunça, pedindo as amoras de Justino (premissa implicada); S6 – Justino não concordou com o comportamento inadequado dos garotos (premissa implicada); S7 – Justino afastou-se dos garotos que chegaram na beira da estrada (premissa implicada); S8 – Se S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, então S9; S9 – Justino era um menino legal (conclusão implicada).

Sentença 15

Pesquisadora – E o que você achou da atitude dos garotos no texto?

Explicatura – E o que você achou da atitude dos garotos no texto  $\emptyset$  [oferecido para a leitura]?

Essa sentença aberta oferece condições para Gabriela acionar um conjunto de suposições, mas isso não acontece como o esperado pela Pesquisadora veja-se.

Sentença 16

Gabriela – Achei também legal.

Explicatura – Ø [Eu/ Gabi] Achei também legal Ø [a atitude dos garotos no texto oferecido para leitura].

Nessa sentença, Gabriela expressa o seu limite com a repetição de idéias e a indisposição para usar o raciocínio lógico dedutivo. Sperber e Wilson afirmam que todo processamento de informação exige algum esforço, algum dispêndio de energia mental em nível de atenção memória e raciocínio (SILVEIRA; FELTES, 2002). Geralmente, os leitores iniciantes sentem-se desgastados com o esforço para processar informações mais consistentes por não terem alcançado suficientemente o nível de maturidade de suas funções neurológicas psicobiológicas e cognitivas, exigido para a aptidão da leitura (FONSECA, 1995). Nesse caso, a Pesquisadora respeitando o limite de Gabriela encerra a sessão.

#### 4.5 ESTUDO COMPARATIVO DENTRO DOS GRUPOS

A seguir, apresenta-se o estudo comparativo onde são confrontadas as suposições do grupo experimental com as suposições dos grupos de controle, a fim de diferenciar os sujeitos que experimentaram problemas de leitura e de interpretação daqueles que lêem com facilidade e conseqüentemente compreendem bem. Essas suposições são originadas do texto de base contextualizadas por outras fontes como: memória enciclopédica, contexto, ambiente físico, habilidades cognitivas, *inputs* visuais, auditivos, lingüísticos, e outras possíveis fontes.

Os disléxicos 1 e 2 entre nove e dez anos assemelharam-se no desempenho da leitura e da interação verbal, apresentando as seguintes características: leitura oral lenta, cansativa, entrecortada, trabalhosa, não fluente, contaminada por trocas, repetições, omissões, substituições e acréscimos de fonemas, palavras mal pronunciadas, sem respeitar pontuação, e com deficiência na decodificação das partes que compõem uma palavra.

Pelo comprometimento da leitura, houve necessidade de tempo extra para que ambos elaborassem uma resposta oral, o que foi expresso por sua incapacidade de interagir verbalmente com rapidez, quando foram questionados e de interpretar com facilidade com base na decodificação lingüística do texto.

Com relação à compreensão, apresentaram: lapsos freqüentes de atenção, lapsos freqüentes de memorização, fuga do sentido do texto, baixo nível de resistência à realização da tarefa, necessidade de muita mediação e dificuldade de acesso ao léxico (SHAYWITZ, 2006).

O disléxico 3 apresentou algumas das características acima citadas. Entretanto, foi mais determinado no seu limite, mostrando-se pouco colaborador quanto à continuação da busca da relevância. Ele é bastante consciente de sua dificuldade de leitura e infere que as pessoas não devem cobrar dele além do que ele oferece em primeira mão. Ele se permite encerrar qualquer situação comunicacional que lhe seja desconfortável. Por isso o seu tempo e a sua contribuição foram menores do que a dos disléxicos 1 e 2.

Mesmo além do escopo do que propõe a teoria da relevância, em comum, os três disléxicos apresentaram: déficits no processamento fonológico que são déficits básicos na dislexia; déficits de memória de curto prazo; déficits de ritmo e dificuldade de decodificação refletindo na velocidade e precisão de leitura, dificuldade de acesso ao léxico, superioridade de utilização do contexto e da memória enciclopédica para expressar a sua compreensão, fuga e dispersão do contexto no nível emocional. Essas características convergem com as apontadas por Shaywitz (2006).

Pela dificuldade de linguagem que os disléxicos apresentam, eles contribuíram para a compreensão do texto baseando-se na memória enciclopédica e no contexto, que segundo Sperber e Wilson (1986, 1995), intervém para recuperar adequadamente, através de processos inferenciais, a intenção pretendida pelo autor. Vale lembrar que o contexto, neste caso, é tomado como o conhecimento que os interlocutores têm do mundo, no nível de representações mentais. (SILVEIRA E FELTES, 2002).

Os sujeitos 1 e 2, leitores proficientes de mesma faixa cronológica dos sujeitos disléxicos entre nove e dez anos, apresentaram uma leitura fluente com capacidade de monitorar e avaliar a própria compreensão. Pela consciência do processo de leitura e das estratégias envolvidas, verificou-se que os sujeitos leitores proficientes empregaram vários processos metacognitivos durante a leitura: identificaram aspectos importantes da passagem do texto, prestaram atenção a informações relevantes e tomaram medidas corretivas quando necessário para se recuperar de falhas e distrações. É de reconhecimento geral que estas estratégias ajudam na compreensão de um texto e não empregá-las pode ser uma das causas dos problemas de leitura (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004).

O sujeito 3 leitor proficiente de mesma faixa cronológica apresentou algumas características acima citadas, mas mostrou algumas limitações culturais com nível de vocabulário e de expressão oral restrito, assim como algumas dispersões.

Em comum, esses três sujeitos demonstraram a sua compreensão de forma regular, acessando as informações preferencialmente pela decodificação da estrutura lingüística do texto, mas utilizaram fontes variadas como contexto, memória enciclopédica, habilidades perceptivas e cognitivas, *inputs* visuais, auditivos e lingüísticos. Dentre essas fontes, o mecanismo dedutivo proposto por Sperber e Wilson (1986, 1995).

Os sujeitos proficientes de mesmo nível de leitura, cuja idade cronológica entre sete e oito anos não mostraram nível de maturidade suficiente para realizar leitura fluente. Por isso, recorreram mais ao contexto e à memória enciclopédica do que a outras fontes para expressar a sua compreensão sobre o texto oferecido para a leitura assemelhando-se, nesse aspecto, aos disléxicos, mas utilizaram oportunamente a decodificação da estrutura lingüística do texto.

#### 4.6 ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS GRUPOS

O primeiro grupo de controle (sujeitos de mesma faixa cronológica) executou a leitura oral em menos tempo (de um minuto a um minuto e quarenta segundos), apresentando uma superioridade no ritmo, na velocidade, na fluência e precisão de leitura. O grupo de disléxicos apresentou uma leitura oral trabalhosa e lenta (quatro minutos a cinco minutos e dez segundos).

Esse grupo de controle extraiu o sentido do texto facilmente a partir do *input* lingüístico do texto de base, contextualizando através de fontes variadas: como contexto, memória enciclopédica, habilidades cognitivas e perceptuais, *inputs* visual auditivo e lingüístico. Seguiu o caminho de menor esforço no cômputo de efeitos cognitivos para alcançar a relevância. O grupo dos disléxicos, em função de suas dificuldades fonológicas de decodificação na leitura, exigiu maior tempo e mediação nas interpretações, utilizou mais o acesso semântico, a memória enciclopédica e o contexto com maior esforço de processamento, compensado na relação com efeitos alcançados.

O segundo grupo de controle (sujeitos de mesmo nível de leitura) executou uma leitura lenta, com velocidade e tempo compatível com a leitura dos disléxicos, porém com uma cadência rítmica seqüenciada sem maiores distorções. A compreensão desse grupo foi um pouco trabalhosa, exigindo maior mediação que o do primeiro grupo controle. Apresentou características semelhantes ao do grupo de disléxico como fuga do texto de base e dispersão. Esse grupo recuperou a compreensão do texto muito mais pelo contexto e pela memória enciclopédica, mas utilizou, algumas vezes, a decodificação lingüística do texto de base, assemelhando-se ao primeiro grupo de controle na contextualização e ao grupo de disléxicos nos lapsos de compreensão.

Vale salientar que a semelhança encontrada entre o grupo de disléxico e o grupo de controle de mesmo nível de leitura tem causas diferentes. Enquanto os disléxicos têm problema de decodificação que se reflete no seu processamento fonológico, os leitores mais jovens não têm problema de linguagem, apenas aguardam o aprimoramento de suas funções neuropsicofisiológicas e cognitivas para apresentarem melhores resultados com relação à velocidade de leitura e conseqüentemente à compreensão de texto.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa é o de conhecer, a partir dos pressupostos teóricos da Teoria da Relevância, o procedimento utilizado pelos disléxicos para compreensão textual. Especificamente, analisou-se, a partir das noções de forma lógica, explicatura e implicatura e mediante a leitura de um texto e a aplicação de um questionário: o desempenho de disléxicos fonológicos em grau moderado na tarefa de compreensão textual, em comparação com leitores de grupos de controle de mesma faixa etária e de mesmo nível de leitura.

Do ponto de vista operacional, formaram-se três grupos: um grupo experimental e dois grupos de controle. Os três grupos foram submetidos à leitura oral de um texto sem título caracterizado como um conto infanto-juvenil de autoria de Mabel Condemarim e, em seguida, a um questionário.

Coletados os dados, as interpretações foram transcritas e divididas em sentenças que, por sua vez, foram enumeradas. Com base nesse *corpus*, foram aplicados os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, procurando descrever e explicar os processos inferenciais necessários para a elaboração das suposições, observando-se as diferenças entre a compreensão do grupo experimental e dos grupos de controle.

Para dar conta da análise dos dados, foram estabelecidos os seguintes procedimentos:

- a) apreensão das suposições derivadas do *input* lingüístico das interpretações do grupo experimental;
- b) apreensão das suposições derivadas do *input* lingüístico das interpretações dos grupos de controle; e
- c) comparação das suposições derivadas do *input* lingüístico do grupo experimental e das suposições derivadas do *input* lingüístico dos grupos de controle.

Os resultados dessa pesquisa sustentam as seguintes conclusões.

A hipótese operacional de que os conceitos de forma lógica, implicatura e explicatura permitiriam uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação do texto de base pelos três grupos de leitores organizados na pesquisa foi corroborada pelos dados.

Foi, portanto, possível descrever e explicar:

- a) como os sujeitos leitores consideraram os *inputs* verbais e não verbais do texto de base, contextualizando-os com seu conhecimento enciclopédico;
- b) como os sujeitos leitores, com base na contextualização, derivaram possíveis implicaturas;
- c) como os sujeitos leitores, com base em muitas das possíveis implicaturas, conduziram seus argumentos.

A hipótese de trabalho foi igualmente corroborada de modo categórico. Os dados demonstraram a dificuldade de os leitores disléxicos fundamentarem suas inferências a partir do *input* lingüístico escrito. A deficiência fonológica inviabilizou a interpretação por esta via de acesso, obrigando-os a usar o contexto e a memória enciclopédica para apoiar a sua compreensão.

Os dados corroboram evidências científicas segundo as quais bons leitores e leitores disléxicos seguem caminhos diferentes na leitura. Para os bons leitores o caminho é suave, direto e ordenado: suas habilidades fonológicas aumentam com a idade, tornando-se mais precisas e mais automáticas. Eles identificam as palavras sem nenhuma necessidade de apelar para o contexto em que elas se encontram. Essas habilidades automáticas favorecem uma boa interpretação do que se lê.

O disléxico, contudo, ao encontrar um obstáculo causado pela sua deficiência fonológica, opta por uma rota alternativa, indireta e mais difícil. Essa trilha secundária pode levá-los a destinos semelhantes, mas isso exigirá mais esforço cognitivo. Ele aprende a ler com precisão, mas, para atingir o mesmo nível de leitura de seus colegas não-disléxicos, tem de ler muito mais lentamente. O caminho automático da decodificação não está disponível (SHAYWITZ, 2006).

Esse panorama da dislexia pode ser constatado claramente nas interpretações orais que exigiu da Pesquisadora maior tempo e mediação do que o necessário para alcançar o sentido do texto. Foi possível também observar as nuances nas interpretações desde a fuga até o estado de exaustão que contaminavam o resultado final previsto pela Pesquisadora, por se tratar de um texto simples com questões objetivas e de fácil acessibilidade.

O grupo de controle de mesma faixa cronológica, por sua vez, revelou habilidade interpretativa, fundamentando suas inferências, preferencialmente a partir do *input* lingüístico escrito, não demonstrando nenhuma dificuldade interpretativa.

O grupo de controle de mesmo nível de leitura apresentou algumas semelhanças com relação ao comportamento dos disléxicos, mas no que se refere à compreensão, demonstrou uma facilidade maior de interpretar pelo *input* lingüístico escrito contextualizando-o com o seu conhecimento enciclopédico.

As características semelhantes encontradas entre esses dois grupos têm causas diferentes: O grupo de disléxicos apresentou inadequação entre a idade cronológica e a sua maturidade fonológica e falta de adaptação no seu nível de escolaridade, confirmada pela Associação Brasileira de Dislexia, através de avaliação multidisciplinar. O grupo de indivíduos de mesmo nível de leitura está bem adaptado ao seu nível de escolaridade. Seus componentes não apresentam dificuldades fonológicas, conforme informações prestadas pela Instituição que freqüentam.

Essa disparidade encontrada na análise do desempenho dos sujeitos no grupo dos disléxicos, através da aplicação dos conceitos de forma lógica explicatura e implicatura da Teoria da Relevância, sugere uma reflexão sobre a leitura e compreensão do disléxico nos seus aspectos mais específicos. Ressalte-se que essas análises não se pretendem nem sistemáticas e nem completas, sobretudo porque outras interpretações são possíveis a partir da noção de relevância para o indivíduo, do conhecimento de mundo e das habilidades cognitivas do leitor. Trata-se de indicar, em conformidade com Silveira e Feltes (2002), percursos cognitivos plausíveis para a construção dos contextos.

Esse estudo permitiu verificar, através da Teoria da Relevância, que a forma como os sujeitos disléxicos tentam compreender um texto é diferente da forma que os leitores proficientes utilizam. Permitiu também a aplicação de vários conceitos da Teoria da Relevância para explicar o êxito e insucesso dos disléxicos no processo comunicacional, através da leitura e compreensão de um texto. Por exemplo, quando a Teoria da Relevância diz que “comumente prestamos atenção a estímulos que, em alguma medida, vêm ao encontro dos nossos interesses”, é possível que a dificuldade de atenção, característica peculiar e marcante nos disléxicos, seja apenas um desinteresse pela tarefa e não um distúrbio patológico de atenção. A leitura para estes sujeitos não é uma tarefa prazerosa e, portanto, pode não interessá-los. Assim sendo, sugere-se uma investigação mais profunda sobre essa característica.

Os supostos disparates que se encontram nas interpretações dos disléxicos são na maioria das vezes desprezados pelos educadores. Para Sperber e Wilson, pode ocorrer de o leitor não alcançar a interpretação pretendida pelo educador, o que não é problemático para o modelo, pois ele dá conta de explicar por que e como o processo comunicacional pode ser

julgado como bem-sucedido, malsucedido, ou como mais ou menos eficiente. Por exemplo, o leitor pode não ser capaz de recuperar a interpretação do texto pela decodificação lingüística, mas a Teoria da Relevância leva em consideração o modo como a informação é representada na mente e como é processada inferencialmente (SILVEIRA; FELTES, 2002).

Para ser consistente com o princípio de relevância, uma interpretação não tem que ser otimamente relevante para o ouvinte; simplesmente precisa ter parecido assim ao comunicador. Assim, quando um ouvinte segue o caminho de menor esforço, ele chega a uma interpretação que satisfaz as suas expectativas de relevância, que na ausência de evidências contrárias, é a hipótese mais plausível sobre o significado do falante. Uma vez que a compreensão é um processo de inferência não-demonstrativo essa hipótese bem pode ser falsa, porém ela é a melhor que um ouvinte racional pode fazer. Para a compreensão ser alcançada a intenção informativa deve ser reconhecida.

Esse conceito pode ser redimensionado em uma proposta pedagógica para que os educadores passem a admitir que, embora a forma lógica decodificada de um enunciado seja uma importante pista para a intenção do comunicador, a intenção do falante pode ir muito além do que foi lingüisticamente codificado. Assim, estes profissionais poderão entender o que acontece com os disléxicos quando eles não conseguem interpretar pela decodificação do texto. Na maioria das vezes, os educadores solicitam a interpretação pela decodificação lingüística do texto. Quando isso não acontece, os alunos são penalizados em suas avaliações.

A forma com que os disléxicos se relacionam com a leitura e compreensão de um texto poderá contribuir para ampliar a discussão sobre a leitura e a compreensão do disléxico nessa tarefa, sua reabilitação e sua inclusão educacional e social.

Os resultados desse estudo podem contribuir para uma maior elucidação da compreensão do disléxico em uma perspectiva pragmática, podendo: a) redirecionar tecnicamente o tratamento da linguagem em seus aspectos mais específicos da leitura e interpretação de texto; e b) ampliar discussões nas áreas de educação, fonoaudiologia, lingüística, pragmática, psicologia cognitiva, psicopedagogia e neurologia sobre o papel dessas áreas no aperfeiçoamento da interdisciplinaridade entre as ciências da linguagem e as teorias cognitivas.

## REFERÊNCIAS

- BLOMOMQUIST, Marlys; CONDEMARIN, Mabel. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BLASS, Regina. Are there logical relations in a text? **Língua**, n. 90, p. 91-110, 1993.
- CARSTON, Robyn. Implicature, explicature, and truth- theoretic semantic. In Kempson, Ruth (Ed). **Mental representations**: the interface between language and reality. Cambridge: Cambridge University, 1988.
- CORAL, Ruth de Farias. **Progressão temática em entrevista de Anthony Garotinho a Boris Casoy**: análise com base na teoria da relevância, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- CIASCA, Silvia Maria. **Distúrbio de aprendizagem**: proposta de avaliação multidisciplinar. S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- CONDEMARIN, Mabel *et alii*. **Oficina de linguagem**. Módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita. São Paulo: Moderna, 1997.
- ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANK, Robert. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: M. Books, 2003.
- FRANK, Smith. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artmed: 2003.
- GEDRAT, Dóris Cristina. Versos e reverso: relevância na comunicação. **Revista da Comunicação**, n. 20, 1996. UNISINOS
- GERBER, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem**: sua natureza e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GODOI, Jaqueline Marcos Garcia de. **Influência de implicaturas na elaboração de resumo sem consulta ao texto de base**: estudo de caso com base na teoria da relevância, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos em fonoaudiologia**: linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- GRICE, H. P. Querer dizer. In: LIMA, J. P. de (org.). **Linguagem e ação**: da filosofia analítica à lingüística pragmática. Lisboa, Apaginastantas, 1983 (© 1957).

HOUT, Anne Van; ETIENNE, Françoise. **Dislexia**: descrição, avaliação, explicação, tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

KLÖCKNER, Luciano. Entrevista radiofônica: uma análise através da teoria da relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp 2005.

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

MORAIS, Antonio M. Pamplona. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

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

PEREIRA, L. D; SCHOCHAT, E. **Processamento auditivo central**: manual de avaliação. São Paulo: Lovise, 1997.

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

RAUEN, Fábio José, SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

SANTOS, Mauro Bittencourt dos. Contrato de cooperação e implicaturas. In: MEURER, José Luiz, MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed. UFSM, 1997.

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

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. **Dislexia, fala e linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloisa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição**: a textualidade pela relevância e outros ensaios. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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

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

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

**ANEXOS**

## **ANEXO A – Solicitação de Apoio Institucional**

Ilmo. (a) Sr. (a) Coordenador (a) do Colégio Luiz Gonzaga do Nascimento Junior

Solicito de V. Sa. o apoio e o devido consentimento, para a realização do trabalho de pesquisa sobre compreensão textual com determinados alunos desta Instituição. Esta pesquisa tem a finalidade de integrar um capítulo da dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem pela UNISUL, que está sendo, por mim, elaborada e requer as seguintes demandas: a) 6 alunos individuais, que serão submetidos a um protocolo de leitura e compreensão textual; b) Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser assinado pelos pais ou responsável; c) o acesso aos dados do arquivo que consta a entrevista com os pais, (anamnese) e o resultado de testes e avaliações que qualificam os alunos para o ingresso em Instituições do Ensino Regular.

Esperando contar com o vosso apoio subscrevo-me,

Muito atentiosamente,

---

Berenice de Azevedo Rabello  
São Paulo, data .

**ANEXO B – Consentimento Livre e Esclarecido**

Att: Srs. Pais

Solicitamos dos Srs. pais ou responsável pelo aluno,

\_\_\_\_\_ o devido Consentimento Livre e Esclarecido para que o seu (a) filho (a) participe do trabalho de pesquisa como parte da dissertação que está sendo elaborada por Berenice de Azevedo Rabello, mestranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL.

Esta pesquisa constará de um protocolo de avaliação de leitura e compreensão textual, que será registrado através de vídeo, câmara e/ou fita cassete. O registro desta pesquisa será confidencial e o resultado da pesquisa aparecerá na dissertação com pseudônimo.

Atenciosamente agradece,

\_\_\_\_\_  
Berenice de Azevedo Rabello

O aluno

\_\_\_\_\_ com o meu consentimento, poderá participar do trabalho de pesquisa acima citado.

Assinatura do pai, mãe ou responsável.

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

