

**ESTRATÉGIAS DE RELEVÂNCIA EM COMPREENSÃO TEXTUAL:
ESTUDO DE CASO COM LEITOR DISLÉXICO FONOLÓGICO MODERADO**

Fábio José Rauen¹

Berenice de Azevedo Rabello²

RESUMO

Com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), este estudo de caso analisa a compreensão textual de um conto infanto-juvenil de Mabel Condemarin (1997) por um leitor disléxico fonológico moderado de nove anos. Para dar conta desse objetivo, os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura são aplicados à interação oral entre pesquisadora e paciente. Os resultados demonstram que o sujeito, em função do déficit do componente fonológico, fundamenta sua compreensão prevalentemente a partir de inferências de suposições de sua memória enciclopédica, corroborando a literatura na área.

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

INTRODUÇÃO

Conforme a Federação Internacional de Neurologia, dislexia “compreende um transtorno manifestado por dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sócio-cultural” (ELLIS, 2001, p. 106). Dentre vários tipos de dislexia reconhecidos pela literatura, este trabalho destaca a dislexia fonológica em grau moderado, descrita por Hout e Etienne (2003) como um problema na via de reunião, que é caracterizado por dificuldades na leitura de palavras não-familiares e de não-palavras e excessiva recorrência ao acesso semântico, à memória enciclopédica e ao contexto.³

Para Shaywitz (2006), mesmo quando disléxicos fonológicos são capazes de decodificar palavras corretamente, a lentidão do processo compromete decisivamente a

aprendizagem. Isso é especialmente delicado na escola, onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas, valorizadas e avaliadas.

Este estudo de caso com características experimentais analisa, com base na teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), a compreensão textual de um conto infanto-juvenil de Mabel Condemarin (1997) por um leitor disléxico fonológico moderado de nove anos. Defende-se aqui que a abordagem teórica da relevância é adequada para a descrição e explicação dos processos de compreensão do texto escrito neste caso por pelo menos dois motivos.

Em primeiro lugar, porque essa perspectiva se caracteriza por amalgamar as virtudes dos modelos de código e de inferência. Conforme os modelos de código, como o de Shannon e Weaver (1949) por exemplo, compreender consiste exclusivamente em decodificar uma mensagem transmitida por um canal de comunicação. Conforme os modelos inferenciais, como o de Grice (1975), há uma lacuna entre o significado da estrutura lingüística da sentença enunciada e o significado pretendido pelo falante, que deve ser preenchida contextualmente por inferência.

Para a teoria da relevância, em estímulos ostensivos lingüísticos, caracterizados por serem exemplos de comunicação intencional aberta, os processos de decodificação subsidiam os processos de inferência. Para dar conta desse argumento, a teoria propõe uma descrição em três níveis representacionais: forma lógica, explicatura e implicatura. A forma lógica é determinada lexical e gramaticalmente pela estrutura lingüística da sentença enunciada. Na maioria das vezes, essa forma lógica demanda complementação inferencial, de modo a torná-la plenamente proposicional, ou seja, uma explicatura. Contudo, a explicatura nem sempre é o fim do processo de interpretação. Por vezes, ela se configura como premissa implicada de uma cadeia inferencial cuja conclusão, a implicatura, é a interpretação última pretendida pelo falante/escritor.

Posto isso, admite-se a hipótese operacional de que o modelo de descrição proposto pela teoria possa capturar todos os processos que o disléxico fonológico moderado utiliza na compreensão, desde aqueles decorrentes da decodificação do sinal escrito até aqueles decorrentes de estratégias puramente inferenciais.

Em segundo lugar, a adequação da abordagem decorre da tese, fundamentada nas ciências cognitivas, de que a interpretação depende de um contexto cognitivo restringido pela busca da relevância. Relevância define-se pelo cotejo de efeitos e esforços de processamento.

É considerado relevante o estímulo ostensivo, cujos efeitos cognitivos superem esforços cognitivos demandados para obtê-los.

O modelo sustenta-se em dois princípios fundamentais. Conforme o princípio cognitivo de relevância, a cognição humana é guiada pela relevância. Conforme o princípio comunicativo de relevância, toda interpretação de um estímulo ostensivo lingüístico é deflagrada a partir da presunção tácita de que esse estímulo é relevante.

Nos disléxicos, uma falha no módulo fonológico prejudica a decodificação, embora todas as capacidades intelectuais necessárias à compreensão estejam intactas. Segundo Perfetti (1992), a decodificação lenta e trabalhosa reduz os recursos cognitivos alocados para a compreensão, fazendo com que disléxicos recorram ao contexto e à memória enciclopédica como estratégia compensatória (SHAYWITZ, 2006; MORAIS, 1996).

Posto isso, este trabalho defende a hipótese de que, uma vez que os recursos de processamento dos disléxicos são excessivamente alocados para a decodificação, os esforços cognitivos superam a obtenção de efeitos cognitivos por essa via, razão pela qual o indivíduo opta por estratégias alternativas. Assim, guiados pelos princípios cognitivo e comunicativo de relevância, os disléxicos interpretam o texto escrito por inferências cujas premissas advêm de suposições estocadas na memória ou decorrentes da observação do ambiente físico da tarefa.

Para dar conta da análise, bem como de verificar as hipóteses levantadas, este artigo foi dividido em mais quatro seções dedicadas à apresentação da teoria, da metodologia, do estudo de caso propriamente dito e das considerações finais,.

A TEORIA DA RELEVÂNCIA

Segundo a teoria da relevância, há duas propriedades conjugadas e indissociáveis na comunicação humana: ser ostensiva da parte do falante e inferencial da parte do ouvinte. Comunicar por ostensão é produzir certo estímulo para tornar uma intenção informativa mutuamente manifesta, tanto para falante/escritor, como para ouvinte/leitor. Um enunciado é uma evidência direta ou ostensiva da intenção informativa do falante. Interpretar por inferência é construir suposições com base nessas evidências.

Para Sperber e Wilson (1986, 1995), bem como Carston (1988), a descrição e a explicação da compreensão podem ser construídas com base em três níveis representacionais:

o nível da *forma lógica*, que depende da decodificação lingüística; o nível da *explicatura*, que depende do desenvolvimento de uma forma lógica por processos inferenciais de natureza pragmática; e o nível da *implicatura*, que é uma inferência pragmática.

Para a teoria da relevância, a decodificação do sinal gráfico constitui um dos processos modulares de entrada de dados para os mecanismos centrais do pensamento (FODOR, 1983), uma vez que eles possuem traços característicos reflexos e automáticos dos sistemas perceptuais. Uma das funções dos sistemas de entrada de dados é a de transformar representações sensoriais em representações conceituais. Nesse processo, propriedades lógicas interessam à cognição. Desse modo, por forma lógica, Sperber e Wilson (1995, p. 72) definem um “conjunto estruturado de constituintes que subjazem operações lógicas formais determinadas por sua estrutura”.

Para dar conta deste conceito, veja-se a resposta da fonoaudióloga no diálogo a seguir:

(1a) Professora: Lucas conseguiu superar seu déficit fonológico?

(1b) Fonoaudióloga: Ele fez uma terapia e lê textos simples.

O enunciado (1b) pode ser conformado na seguinte forma lógica:

(1c) $(Fazer\ x,\ y) \wedge (ler\ x,\ y)$

Uma forma lógica pode ser proposicional ou não. Uma forma lógica proposicional é sintaticamente bem formada e semanticamente completa; uma forma lógica não proposicional é sintaticamente bem formada, mas semanticamente incompleta. Na compreensão, a mente é capaz de enriquecer formas lógicas incompletas. Nesse processo, ocorrem operações pragmáticas como as de atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminações, interpretação de linguagem metafórica, enriquecimento devido a elipses, entre outras. O produto dessas operações, uma forma lógica proposicional, é a explicatura do enunciado (por analogia à implicatura).

Conforme a forma lógica (1c), o enunciado (1b) não pode ser considerado proposicional. Para sê-lo, é preciso preencher algumas lacunas em aberto. A primeira proposição é a de que alguém (x) fez algo (y). Na função sintática do sujeito, é necessário atribuir um referente ao pronome ‘ele’. No contexto, é mutuamente manifesto, para ambas, de que o diálogo se refere a Lucas. Na função sintática do objeto, é necessário explicitar a que

tipo de terapia a fonoaudióloga se refere. Supostamente, ela se refere a uma terapia fonoaudiológica, dado que esse é o assunto em questão na interação.

A segunda proposição é a de que alguém (x) lê algo (y). Aqui, falta preencher a elipse do sujeito sintático do verbo ‘ler’, marcada na formalização (1d), a seguir, por ‘Ø’. No caso, mais uma vez, Lucas.

Por fim, é preciso atribuir conexão temporal à conjunção ‘e’, que foi formalizada em (1c) pelo símbolo lógico “ \wedge ” e em (1d), a seguir, por “e [então]”. Por hipótese, a fonoaudióloga tenciona comunicar que a participação de Lucas na terapia fonoaudiológica é a causa de seu desempenho satisfatório na leitura de textos simples. Repare-se que essa explicitação é obtida por inferência. Para a teoria da relevância, processos inferenciais não se restringem à formação de implicaturas, como na teoria de Grice, mas são requisitados para completar ou complementar a própria forma lógica que subjaz a sentença enunciada.

A formulação (1d), a seguir, pretende capturar a forma lógica proposicional ou explicatura do enunciado (1b). Veja-se:

(1d) Ele [Lucas]_x fez uma terapia [fonoaudiológica]_y e [então] Ø [Lucas]_x lê textos simples_y.

A resposta (1b) da fonoaudióloga, tal como explicada em (1d), não responde diretamente a pergunta (1a) da professora sobre a superação dos déficits fonológicos de Lucas. Para dar conta disso, é preciso recorrer ao conceito de implicatura, conforme rediscutida pela teoria da relevância. Nessa teoria, uma implicatura é uma inferência que decorre das expectativas de relevância ótima do ouvinte. Ela é uma conclusão implicada derivada do cotejo de suposições, derivadas de enunciados, como se discute aqui, ou da própria memória enciclopédica do indivíduo com outras suposições dessa memória.

No exemplo, a explicatura (1d) entra no módulo dedutivo, pressuposto pelo modelo teórico (SPERBER; WILSON, 1995, p. 93-102), como uma nova suposição, que se configura como uma premissa implicada de uma regra dedutiva de eliminação. Sperber e Wilson propõem duas regras de eliminação: a regra de *eliminação-e* e a regra de *modus ponens*.

Primeiramente, o mecanismo poderá eliminar analiticamente a conjunção das duas proposições do enunciado (1d). A regra de *eliminação-e* captura a inferência de que, havendo

duas proposições tratadas como verdadeiras num argumento conjuntivo, ambas as proposições dessa conjunção são verdadeiras isoladamente (formalmente: $P \wedge Q$; P ou $P \wedge Q$; Q).

Veja-se como isso ocorre, preservando a segunda proposição na cadeia inferencial. De modo concreto, se o ouvinte toma como verdadeiro que ‘Lucas fez uma terapia fonoaudiológica’ (P) e que ‘Lucas lê textos simples’ (Q), então é verdadeiro que ‘Lucas lê textos simples’ (Q).

$S_1 - P \wedge Q$

$S_2 - Q$

Ou:

$S_1 -$ Lucas fez uma terapia fonoaudiológica \wedge Lucas lê textos simples (premissa implicada do input lingüístico da fonoaudióloga).

$S_2 -$ Lucas lê textos simples (conclusão implicada por *eliminação-e*).

Em segundo lugar, o mecanismo pode gerar uma implicatura combinando o resultado da eliminação da conjunção com alguma suposição derivada da memória enciclopédica. Sperber e Wilson propõem que esse tipo de inferência se dá por aplicação da regra de *modus ponens*, segundo a qual, numa cadeia em que uma proposição condicional, antecedente, implica uma conclusão, conseqüente, afirmar essa proposição condicional implica aceitar a conclusão como verdadeira (formalmente: P ; Se P, então Q; Q).

Veja-se como isso acontece:

$S_1 - P$

$S_2 -$ Se P, então Q

$S_3 - Q$

Ou:

$S_1 -$ Lucas lê textos simples (premissa implicada que decorre da regra de *eliminação-e* em (1d));

S_2 – Se Lucas lê textos simples, então Lucas, possivelmente, conseguiu amenizar seu déficit fonológico (por regra de *modus ponens*);

S_3 – (1e) Lucas, possivelmente, conseguiu amenizar seu déficit fonológico (conclusão implicada por afirmação do antecedente S_1).

Aplicada a regra de *modus ponens*, obtém-se (1e), a seguir:

(1e) Lucas, possivelmente, conseguiu amenizar seu déficit fonológico

Assim, a interpretação última pretendida pela fonoaudióloga é a de que Lucas possivelmente amenizou seu déficit. Ela opta pela resposta indireta, porque aposta que, em função do investimento adicional que gera a implicatura (1e), a professora passa a saber, entre outras informações: que Lucas está fazendo terapia fonoaudiológica, que ele lê textos simples, que, implicatura mais fraca, ele amenizou seu déficit porque faz terapia fonoaudiológica, etc.

A relevância de um *input* para o mecanismo dedutivo pode ocorrer por implicação, tal como na aplicação da regra de *modus ponens* no exemplo apresentado acima; por fortalecimento, quando uma nova informação fornece mais evidência para uma suposição já conhecida; ou por eliminação, quando uma nova informação contradiz uma suposição já conhecida. Quanto maiores forem esses efeitos cognitivos obtidos, maior será a relevância. Por seu turno, como a geração de efeitos contextuais requer esforço de processamento ou dispêndio energético, um *input* será mais relevante, na medida em que, para alcançar esses efeitos, sejam menores os esforços de processamento.

Nesse cotejo, para obter-se relevância ótima, é necessário que o contexto inicial seja o mais produtivo possível, permitindo a derivação do maior número de efeitos com mínimo justificável de dispêndio de energia. Destaque-se que nenhuma suposição é relevante em si mesma e cotejos de relevância diferem conforme indivíduos e situações. Em função disso, Sperber e Wilson (1995, p. 140) defendem que a relevância deva ser caracterizada de forma psicologicamente mais apropriada como relevância para um indivíduo.

Para os autores, um estímulo é um fenômeno que se destina a realizar efeitos contextuais. Portanto, quem quiser produzir um efeito cognitivo específico precisa produzir um estímulo que, quando processado otimamente, atinja o efeito pretendido: no caso de enunciados, atrair a atenção da audiência e focalizar as intenções do comunicador. Disso decorre o Princípio Comunicativo de Relevância de que “todo ato de comunicação ostensiva

comunica a presunção de sua relevância ótima” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 158). Um ato ostensivo é um requisito à atenção, que automaticamente comunica uma presunção (inferência) de sua relevância.

Dois fatores determinam essa presunção: a) esforço cognitivo nunca maior que o requerido para processá-la otimamente; e b) efeitos alcançados por esse processamento ótimo nunca menores que o necessário para tornar o estímulo válido de ser processado. Numa presunção de relevância ótima, o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer processamento, e é o mais relevante compatível com as habilidades e preferência do comunicador (SPERBER; WILSON, 1995, p. 270).

Cabe ao ouvinte selecionar a primeira interpretação acessível e consistente com o princípio de relevância. Desse modo, seguindo um caminho de menor esforço, ele chega a uma interpretação que satisfaz suas expectativas de relevância e que, na ausência de evidências contrárias, é a hipótese mais plausível sobre o significado do falante. Visto 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).

METODOLOGIA

Este estudo de caso analisa o desempenho de um leitor disléxico, componente de grupo experimental de uma pesquisa mais ampla que visou analisar a compreensão textual de disléxicos fonológicos em grau moderado, comparados com leitores de grupos de controle de mesma faixa cronológica e de mesmo nível de leitura (RABELLO, 2007).⁴

A hipótese de trabalho foi a de que não haveria diferença significativa nas habilidades inferenciais entre os grupos de leitores. Porém, entre leitores disléxicos fonológicos, as inferências seriam fundamentadas prevalentemente em suposições derivadas da memória enciclopédica e do contexto. Supostamente, esse comportamento decorreria da dificuldade de decodificação que persiste no nível de escolaridade em que se encontram (HOUT; ETIENNE, 2003; FRANK, 2003), o que implica incremento de esforço de processamento e diminuição de relevância.

Na pesquisa de que o sujeito deste artigo faz parte, participaram nove leitores de ambos os sexos, todos com inteligência normal, sendo: três leitores disléxicos fonológicos

entre nove e dez anos (grupo experimental); três leitores de mesma faixa cronológica com leitura fluente e três leitores de mesmo nível de leitura (grupos de controle).⁵

A coleta de dados foi realizada mediante protocolo de avaliação de leitura de Condemarin *et alii* (1997) e entrevista não estruturada (RAUEN, 2002). Vale mencionar que 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: Colégio Luiz Gonzaga do Nascimento Junior e Colégio Guilherme Dumont Villares, de São Paulo (SP). As atividades foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas. A análise dos dados focalizou o questionário oral e o protocolo de compreensão.

Texto e questionário são os que se seguem:

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.

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?

ESTUDO DE CASO

Pedro, nome fictício, tem nove anos e onze meses e está cursando a segunda série do ensino fundamental. Ele leu o texto em cinco minutos, e o protocolo oral durou uma hora e nove minutos..

Após a leitura, Rabello pergunta.

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

Esse estímulo ostensivo conforma a seguinte explicatura:

Explicatura – Pedro, olhe Ø [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].

Essa intervenção visou analisar o nível de conhecimento e a importância que o leitor atribui ao título de um texto. Pedro responde:

(P) – 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.

Pedro revela dificuldade em diferenciar tipos de letras. Ele concebe que nomes próprios devem ser iniciados com letra maiúscula, mas não é capaz de diferenciá-la no texto. A formalização, a seguir, busca capturar a provável cadeia inferencial de Pedro.

S₁ – Justino é nome de pessoa (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S₂ – Se S₁, então S₃ (*modus ponens*);

S₃ – Justino deveria ser escrito com letra maiúscula no texto oferecido para a leitura (conclusão implicada por eliminação do antecedente S₁);

S₄ – A palavra Justino não está escrita com letra maiúscula no texto oferecido para a leitura (premissa implicada advinda da observação das características tipográficas do texto);

S₅ – Se S₃ e S₄, então S₇ (por *argumento conjuntivo* e *modus ponens*);

S₆ – Se S₄, então S₇ (conclusão implicada por *eliminação-e*);

S₇ – Falta no texto oferecido para a leitura a letra maiúscula no início da palavra Justino (conclusão implicada por eliminação do antecedente S₄).

Pedro acredita observar a palavra ‘Justino’ com letra minúscula. Isso permite encontrar uma interpretação consistente com o estímulo ostensivo de Rabello: algo está faltando no início do texto. Obviamente, não se trata da letra. É nesse sentido que segue a intervenção de Rabello, de agora em diante dispensando a apresentação da respectiva explicatura.

(R) – 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?

Rabello faz Pedro rejeitar a primeira interpretação de que a palavra Justino havia sido escrita com letra minúscula: outra coisa está faltando no texto. Ele busca em sua memória algo que preencha essa lacuna e responde:

(P) – Era uma vez...

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

Como Pedro demonstra procurar a lacuna no primeiro parágrafo do texto e não presta atenção na falta de um título, Rabello então pergunta:

(R) – 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?

Mudada a pergunta, o efeito não tarda:

(P) – O título.

Essa resposta, contudo, não decorre de leitura, mas de sua capacidade de compreensão das pistas orais da pesquisadora.

Rabello confirma a resposta de Pedro e elabora uma nova questão:

(R) – Ah! Agora sim... Muito bem! O que é o título de um texto?

(P) – É o nome do negócio.

A resposta de Pedro revela disnomia. Pedro não encontra em sua memória a palavra-alvo, como se confirmará nas trocas seguintes. Essa sentença confirma algumas suposições da memória enciclopédica, como:

S₁ – O título faz parte do texto (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S₂ – O texto é um ‘negócio’ (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S₃ – Se S₁ e S₂, então, S₅(por *argumento conjuntivo* e *modus ponens*);

S₄ – Se S₁, então, S₅ (conclusão implicada por *eliminação-e*);

S₅ – O título do texto é o nome do negócio (conclusão implicada por eliminação do antecedente S₁).

O uso de linguagem vaga tal como o hiperônimo ‘negócio’ pela palavra-alvo ‘título’ é uma das muitas características do disléxico, conforme Shaywitz (2006) e Ciasca (2004). Compreendendo isso, Rabello intervém.

(R) – Que negócio?

O timbre de voz, a expressão fisionômica e a indagação de Rabello revelam que a interpretação de Pedro não é consistente com o princípio de relevância. Pedro responde:

(P) – O nome do filme.

Aqui, Pedro continua ativando suposições relativas à palavra-alvo.

S₁ – O filme tem um nome (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S₂ – Se S₁ então S₃ (por *modus ponens*);

S₃ – O nome do filme é o nome do negócio (conclusão implicada por eliminação do antecedente S₁).

Rabello pergunta:

(R) – Nome do filme?

No caso, Rabello apresenta uma evidência que contradiz a suposição apresentada por Pedro no turno anterior. No cotejo de suposições contraditórias, Sperber e Wilson (1995, p. 108-117) defendem que a suposição para a qual há menos evidências é eliminada. O efeito cognitivo é a dúvida. A intervenção faz com que Pedro infira que sua interpretação não fora relevante do modo esperado. Pedro busca alternativas para demonstrar sua compreensão.

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

Pedro ilustra o conceito TÍTULO DE TEXTO (caixa alta expressa a noção conceptual de uma entrada lógica ou de uma entrada lingüística) com um exemplo de título de texto, independente de expressar o item lexical ‘título’, como era de se esperar. Vale mencionar que, apesar da disnomia, Pedro tenta produzir estímulos ostensivos orais que visam relevância ótima, mas falha na medida em que suas habilidades para tal são prejudicadas pela dislexia fonológica.

Veja-se o próximo diálogo.

(R) – Que título você daria para este texto?

(P) – A família de...

Pedro tenta estabelecer uma relação entre o título e sua interpretação do texto. Essa relação novamente falha, na medida em que não é construída com base na estrutura lingüística dos enunciados. Para Pedro, provavelmente, surgem as seguintes suposições:

S₁ – Os personagens do texto são crianças (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S₂ – Crianças têm família (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S₃ – Se S₁ e S₂, então S₅ (por *argumento conjuntivo* e *modus ponens*);

S₄ – Se S₂, então S₅ (conclusão implicada por *eliminação-e*);

S₅ – O título do texto pode ser a família de... (conclusão implicada por eliminação do antecedente S₂).

Rabello provoca:

(R) – O texto fala sobre uma família?

(P) – Não. Fala de uns garotos de rua que foram catar frutas.

A atenção de Pedro havia decaído. Por isso, Rabello usa perguntas do tipo sim/não. Conforme Sperber e Wilson (1995, p. 252), as perguntas do tipo sim/não são relevantes, na medida em que a resposta seja um estado de coisas verdadeiro do mundo. Em ambiente escolar ou de teste, quando perguntas sim/não são ecóicas, sugerem inferir que a resposta anterior não atingiu relevância do modo esperado. Pedro, demonstrando suas habilidades de compreensão pragmática oral, rastreia nova resposta, agora mais próxima das expectativas da pesquisadora.

(R) – Pronto! Muito bem! Agora você já pode escolher um título.

(P) – O menino foi catar amoras.

Apesar das dificuldades de decodificação, a resposta de Pedro advém da forma lógica decodificada do enunciado. Todavia, repare-se que ‘catar’ está por ‘colher’, que é a expressão codificada no texto.

(R) – Quais são os personagens do texto?

(P) – Justino e os garotos da rua.

Pedro acerta o nome da personagem principal do texto. Contudo, não constam no texto nem a seqüência lexical ‘garoto da rua’ nem a idéia que a representa. Pedro responde a questão com base na sua memória enciclopédica. Uma cadeia de inferências possivelmente é a que se segue:

S₁ – Os garotos estavam em grupo (premissa implicada advinda parcialmente do texto e da memória enciclopédica);

S₂ – Os garotos estavam na rua (premissa implicada advinda do *input* textual);

S₃ – Se S₁ e S₂ então S₅ (por *argumento conjuntivo* e *modus ponens*);;

S₄ – Se S₂ então S₅ (conclusão implicada por *eliminação-e*);

S₅ – Os garotos eram da rua (conclusão implicada por eliminação do antecedente S₂).

Rabello prossegue o protocolo:

(R) – O que faz Justino no texto?

(P) – Ele cata amoras.

A pesquisadora insiste:

(R) – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?

No texto, Justino colocou as amoras numa lata destampada. Ele subiu na árvore, pôs a lata num galho e, como o galho balançou, a lata de amoras caiu e as amoras esparramaram-se no chão. Todavia, veja-se a resposta de Pedro.

(P) – Murcharam.

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

S₁ – Justino colheu amoras (premissa implicada advinda do *input* textual);

S₂ – frutas fora da árvore murcham (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S₃ – Se S₁ e S₂ então S₅ (por *argumento conjuntivo* e *modus ponens*);

S₄ – Se S₂ então S₅ (conclusão implicada por *eliminação-e*);

S₄ – As amoras que Justino colheu murcharam (conclusão implicada por eliminação do antecedente S₂).

Rabello busca explicitar o item lexical ‘murcharam’ com nova pergunta ecóica:

(R) – Murcharam?

O mesmo efeito de contradição de suposições se manifesta. Pedro infere novamente que sua resposta não atingiu a relevância esperada:

(P) – Não. Não murcharam. Ficaram estragadas.

Essa resposta confirma a cadeia de inferências anterior e decorre da memória enciclopédica de Pedro; logo, diversa da estrutura do texto. Algo como:

S_1 – As amoras que Justino colheu murcharam (premissa implicada advinda da cadeia inferencial anterior);

S_2 – Se S_1 então S_3 (por *modus ponens*);

S_3 – As amoras que Justino colheu ficaram estragadas (conclusão implicada por eliminação do antecedente S_1).

Rabello investiga a capacidade de Pedro sustentar a inferência. Aqui, ela fornece uma evidência que fortalece a conclusão implicada na cadeia inferencial anterior. Ela pergunta:

(R) – O que fez Justino com as amoras estragadas?

Nessa pergunta, estruturalmente uma pergunta-QU nos termos de Sperber e Wilson (1995, p. 252), Rabello pressupõe a seguinte cadeia inferencial:

S_1 – As amoras que Justino colheu ficaram estragadas (premissa implicada advinda do *input* oral de Pedro);

S_2 – Se S_1 então S_3 (por *modus ponens*);

S_3 – Justino fez algo com as amoras estragadas (conclusão implicada).

Perguntas do tipo QU- alcançam relevância, na medida em que a resposta preenche uma lacuna lógica. Nesse caso, Justino fez algo com as amoras estragadas. A tarefa de Pedro é responder qual ação deve ser compatível no texto. No texto, nada se disse de qualquer amora estragada. Pedro, então, responde:

(P) – Jogou no lixo.

Pedro sustenta a cadeia inferencial de sua memória. Algo provavelmente como:

S_1 – As amoras que Justino colheu ficaram estragadas (premissa implicada advinda da conclusão da cadeia inferencial sob questão);

S_2 – Se S_1 então S_3 (por *modus ponens*);

S_3 – Justino jogou as amoras estragadas no lixo (conclusão implicada por eliminação do antecedente S_1).

Nova intervenção ecóica.

(R) – Jogou no lixo?

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

Nesse momento, há uma queda do nível de atenção com dificuldades de memorização e organização do conhecimento. Pedro olha para cima, para os lados, levanta-se, espreguiça-se. Através dos estímulos ostensivos não-verbais, Pedro fornece evidências de que não quer continuar a tarefa.

Nesse momento, é evidente que o esforço de processamento não está sendo compensado por ganhos cognitivos e parecem não mais vir ao encontro dos interesses de Pedro. Rabello tenta, então, requisitar sua atenção para outros pontos do texto:

(R) – E aí não aconteceu nada quando Justino estava colhendo as amoras?
Ninguém chegou?

A resposta ao enunciado ‘Ninguém chegou?’ alcança relevância, quando explicita a lacuna lógica do sujeito sintático da sentença. Pedro responde:

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

Repare-se que Pedro não havia entregado as amoras, mas elas lhe foram roubadas. Possivelmente, a cadeia inferencial de Pedro foi a que se segue:

S_1 – Os garotos pediram as amoras a Justino (premissa implicada advinda da memória enciclopédica);

S_2 – Se S_1 , então S_3 (por *modus ponens*);

S_3 – Justino entregou as amoras para eles. (conclusão implicada por eliminação do antecedente S_1).

Rabello investe:

(R) – O que você achou da atitude de Justino?

Essa pergunta, novamente de formato -QU fornece oportunidade para Pedro expressar sua própria opinião sobre o comportamento das personagens.

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

Retoma-se aqui a seqüência lexical ‘menino da rua’, ausente no texto. Pedro infere que Justino, por ter chegado primeiro e sozinho à beira da estrada, é um garoto legal.

Rabello insiste:

(R) – O que você achou da atitude dos garotos que chegaram?

(P) – 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. Eles não falaram – por favor!

Pedro não aceita a atitude dos meninos. Repare-se no conflito entre essa resposta e aquela anterior na qual Justino ‘deu’ as amoras. Agora, como os garotos pediam insistentemente as amoras colhidas por Justino, Pedro acha essa atitude indelicada e infere que os garotos que chegaram depois de Justino eram meninos ‘mal educados’.

Neste ponto, o protocolo foi encerrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo corroboram a hipótese operacional de que os conceitos de forma lógica, implicatura e explicatura permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação textual. Na análise de todos os turnos de conversação, foi possível: descrever os processos de complementação da forma lógica das sentenças enunciadas (neste artigo, por questões de extensão do texto, apenas as duas primeiras foram explicitadas), bem como as cadeias inferenciais que ambos, Pedro e Rabello, realizaram na interação.

A hipótese de trabalho, por sua vez, corrobora-se, uma vez que os comportamentos de Pedro revelam comprometimento de compreensão em função de uma leitura trabalhosa e imprecisa. Suas respostas foram guiadas prevalentemente por sua memória enciclopédica ou pistas contextuais. Mais do que isso, a partir de inferências que extrapolaram o texto, outras extensões de contexto foram sendo construídas.

Perguntas e respostas dos atores envolvidos decorreram da busca da relevância. Pedro, motivado por seu déficit fonológico, buscou atender as demandas de Rabello, utilizando basicamente seu conhecimento enciclopédico. Diante de evidências contrárias, motivadas pelas perguntas ecóicas da terapeuta, buscou em seu arsenal cognitivo respostas compatíveis com os princípios cognitivo e comunicativo de relevância.

As respostas de Pedro foram tratadas por Rabello como otimamente relevantes, mesmo quando equivocadas. Elas foram consideradas suficientemente relevantes para merecer processamento, tanto quanto, e principalmente, foram consideradas os estímulos mais relevantes compatíveis com as habilidades (prejudicadas pelo déficit fonológico) e preferências (retomem-se os comportamentos de colaboração e falta de colaboração) de Pedro.

Em todas as situações, é possível observar que a primeira interpretação consistente com o princípio de relevância foi tomada por Pedro como relevante e assumida como tal, mesmo diante dos estímulos ecóicos de Rabello. Esses dados sugerem a correção da predição teórica de que a primeira interpretação satisfatória é a única satisfatória. Pedro não abandona sua linha de inferências, apenas parafraseia suas conclusões implicadas. Um exemplo disso

ocorre quando ele troca amoras murchadas por estragadas, não sendo capaz de perceber que a intervenção ecóica de Rabello não se refere à situação das amoras, mas ao equívoco de se concluir coisas que não são lidas no texto.

Os resultados desta análise, portanto, convergem para corroborar a literatura da área, na medida em que a interpretação do texto se fundamentou prevalentemente a partir de inferências do contexto e das suposições de sua memória enciclopédica. As ferramentas da teoria da relevância, por sua vez, revelaram-se adequadas para descrever e explicar como isso ocorre. São, desse modo, um recurso promissor na atividade de fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos, professores e demais profissionais direta ou indiretamente envolvidos com indivíduos disléxicos.

RELEVANCE-ORIENTED STRATEGIES IN TEXTUAL COMPREHENSION: A CASE STUDY WITH A MODERATE PHONOLOGICAL DYSLEXIC READER

ABSTRACT

In this case study, the textual comprehension of a Mabel Condemarin's (1997) story by a nine years old moderate phonological dyslexic is analyzed according to Sperber and Wilson's (1986, 1995) relevance theory. Therefore, the researcher-patient oral interaction is described in terms of logical form, explicature and implicature concepts. As anticipated by the literature, the analysis suggests that this individual establishes his inferences starting from assumptions of his encyclopedic memory, because his phonological component deficits.

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

NOTAS

- ¹ Docente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul. Doutor em Letras/Linguística pela UFSC. E-mail: fabio.rauen@unisul.br.
- ² Fonoaudióloga, Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. E-mail: berenicerabello@ibest.com.br
- ³ Sobre os déficits fonológicos em leitores disléxicos e as diferenças em tipos e graus desses déficits, conforme indivíduos e idades, vejam-se: Fonseca (1995), Gerber (1996), Goldfeld (1998), Hout e Etienne (2003), Snowling e Stackhouse (2004), Shaywitz (2006).

- ⁴ Esta pesquisa 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. As pesquisas vinculadas ao Projeto defendem a hipótese operacional de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura permitem descrição e explicação adequadas dos processos ostensivos e inferenciais em interpretação textual.

REFERÊNCIAS

- CARSTON, R. Implicature, explicature, and truth- theoretic semantic. In: Kempson, Ruth (Ed). *Mental representations: the interface between language and reality*. Cambridge: Cambridge University, 1988.
- CIASCA, S. M. *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar*. S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- CONDEMARIN, M. *et alii. Oficina de linguagem. Módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. São Paulo: Moderna, 1997.
- ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FODOR, J. *The modularity of mind*. Cambridge, USA: MIT, 1983.
- FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.
- FRANK, R. *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: M. Books, 2003.
- GERBER, A. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOLDFELD, M. *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. V. 4 Pragmática. Campinas: Unicamp, 1982 [© 1975], p. 81-104.

HOUT, A. V.; ETIENNE, F. *Dislexia: descrição, avaliação, explicação, tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

PERFETTI, C. A. A capacidade para a leitura. In: STERNBERG R. (Org.). *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RABELLO, B. de A. *Estratégias de compreensão textual na dislexia: análise com base na teoria da relevância*, 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)– Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

RAUEN, F. J. *Roteiros de investigação científica*. Tubarão: Ed. Unisul, 2002.

RAUEN, F. J.; SILVEIRA, J. R. C. da (Orgs.). *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. esp., 2005.

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

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SHANNON, C., WEAVER, W. *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois, 1949.

SILVEIRA, J. R. C. da; FELTES, H. P. de M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

SPERBER, D.; WILSON, D.. *Relevance: communication & cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995 [1986, 1st ed.].

WILSON, D.; SPERBER, D. Teoria da Relevância. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005.