

RAUEN, F. J.; RABELLO, B. A. Relevância e compreensão textual: estudo de caso com leitores disléxicos fonológicos moderados e grupos de controle de mesma faixa etária e de mesmo nível de leitura. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

**RELEVÂNCIA E COMPREENSÃO TEXTUAL:
ESTUDO DE CASO COM LEITORES DISLÉXICOS FONOLÓGICOS
MODERADOS E GRUPOS DE CONTROLE DE MESMA FAIXA ETÁRIA E DE
MESMO NÍVEL DE LEITURA**

Fábio José Rauen ¹

Berenice de Azevedo Rabello ²

fabio.rauen@unisul.br

berenicerabello@ibest.com.br

RESUMO: Este estudo de caso exploratório analisa a compreensão textual de um conto infanto-juvenil de Mabel Condemarin (1997) por três leitores disléxicos fonológicos moderados, cotejando seus desempenhos com grupos de controle de mesma faixa etária e de mesmo nível de leitura. Para dar conta desse objetivo, os dados são tratados e analisados conforme os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995). Os resultados corroboram a literatura na área, demonstrando que: os leitores disléxicos, em função do déficit do componente fonológico, fundamentam sua compreensão prevalentemente a partir de inferências de suposições de sua memória enciclopédica; os leitores do grupo de controle de mesma faixa etária fundamentam suas inferências a partir dos *inputs* lingüísticos do texto de base; e os leitores do grupo de controle de mesmo nível de leitura oscilam entre as duas estratégias.

PALAVRAS-CHAVE: teoria da relevância; dislexia; compreensão; cognição; texto.

INTRODUÇÃO

Por dislexia fonológica em grau moderado, Hout e Etienne (2003) definem um transtorno que se manifesta por dificuldade na aprendizagem da leitura e que se

¹ Docente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. Doutor em Letras/Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

² Fonoaudióloga, Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul.

caracteriza por déficits na decodificação de palavras não-familiares e de não-palavras, e por excessiva recorrência ao acesso semântico, à memória enciclopédica e ao contexto como estratégia compensatória.³

A dislexia fonológica é um problema não-trivial, uma vez que a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas, valorizadas e avaliadas na escola. Conforme Shaywitz (2006), mesmo quando disléxicos fonológicos decodificam palavras corretamente, a lentidão do processo prejudica a aprendizagem, apesar de estarem intactas todas as capacidades intelectuais necessárias à compreensão.

Neste estudo de caso, fundamentado na teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), analisa-se a compreensão textual de um conto infanto-juvenil de Mabel Condemarin (1997) por três leitores disléxicos fonológicos moderados entre nove e dez anos de idade, comparando seus desempenhos com grupos de controle com leitores de mesma faixa etária e de mesmo nível de leitura.

Conforme a teoria da relevância, dois princípios sustentam a comunicação. De acordo com o princípio cognitivo de relevância, a mente humana é guiada pela relevância. De acordo com o princípio comunicativo de relevância, os seres humanos presumem tacitamente a relevância de todo estímulo comunicativo. Assim, a interpretação de um estímulo comunicativo depende de um contexto cognitivo restringido pela busca da relevância, que se define pelo cotejo de efeitos e esforços de processamento. Será relevante o estímulo cujos efeitos cognitivos superem os esforços cognitivos demandados para obtê-los.

Para Sperber e Wilson, os processos de decodificação são subsidiários aos processos inferenciais, fornecendo parte do *input* necessário à compreensão. Diante de uma demanda de interpretação de um estímulo lingüístico, os autores propõem uma descrição em três níveis representacionais: forma lógica, explicatura e implicatura. A forma lógica origina-se lexical e gramaticalmente da estrutura lingüística da sentença enunciada. Em geral, a estrutura lingüística precisa ser complementada pragmaticamente, para compor uma explicatura ou forma lógica plenamente proposicional. Por vezes, essa explicatura funciona como premissa implicada de uma cadeia inferencial, cuja conclusão é a interpretação última pretendida pelo falante/escritor: a implicatura.

³ Sobre déficits fonológicos em leitores disléxicos, bem como sobre diferenças em termos de tipos e graus e conforme indivíduos e idades, sugere-se ler: Fonseca (1995), Gerber (1996), Goldfeld (1998), Hout e Etienne (2003), Snowling e Stackhouse (2004), Shaywitz (2006).

Nos disléxicos, uma falha no módulo fonológico prejudica a decodificação da forma lógica. Duas conseqüências se seguem dessa falha. A primeira é a de que, conforme Perfetti (1992), a decodificação lenta e trabalhosa reduz os recursos cognitivos alocados para a compreensão. Desse modo, visto que entre os disléxicos os custos cognitivos são maiores, diminui-se a relevância, o que explicaria a perda de interesse desses indivíduos em tarefas de compreensão escrita. A segunda é de que a falha faz com que disléxicos recorram ao contexto e à memória enciclopédica como estratégia compensatória (Shaywitz, 2006; Moraes, 1996), o que explicaria interpretações textuais que não se sustentam no *input* lingüístico.

Admitindo-se a hipótese operacional de que o modelo de descrição e explicação proposto pela teoria seja capaz de capturar os processos de interpretação, esta pesquisa defende a hipótese de trabalho de que, apesar de não haver diferenças significativas no que se refere à capacidade de elaborar inferências sobre o texto de base: os leitores disléxicos fonológicos fundamentam essas inferências preferencialmente com base no contexto cognitivo mobilizado pela tarefa; os leitores proficientes de mesma faixa etária do grupo de disléxicos fonológicos fundamentam suas inferências preferencialmente a partir do *input* lingüístico; e os leitores proficientes de mesmo nível de leitura do grupo de disléxicos fonológicos, embora sejam capazes de compreender por decodificação, recorrem ao contexto cognitivo, em função do estágio de aprendizagem da leitura

Para verificar essas hipóteses, este artigo divide-se em mais quatro seções dedicadas a uma breve revisão da teoria da relevância, aos procedimentos de coleta e de análise dos dados, à análise de recortes retirados do *corpus* e às considerações finais.

1. TEORIA DA RELEVÂNCIA

Para a teoria da relevância, ostensão e inferência são duas propriedades essenciais na comunicação humana. Um enunciado é uma evidência direta ou ostensiva da intenção informativa do falante/escritor. Com base nessas evidências, o ouvinte/leitor elabora inferencialmente suposições sobre o significado do falante/escritor.

Posto isso, a teoria apresenta um caminho teórico em três níveis representacionais para dar conta da descrição e da explicação desse processo (Sperber e Wilson, 1986, 1995; Carston, 1988). Para os autores, a decodificação do sinal oral/gráfico constitui um dos processos modulares de *input* para os mecanismos centrais

do pensamento (cf. Fodor, 1983). Os sistemas de *input*, entre outras funções, convertem representações sensoriais em representações conceituais com propriedades lógicas, conformando todo enunciado numa forma lógica. Por forma lógica, Sperber e Wilson definem um “conjunto estruturado de constituintes que subjazem operações lógicas formais determinadas por sua estrutura” (1995: 72)

Veja-se o seguinte diálogo:

(1a) Cláudia: Você acha que João é disléxico?

(1b) Maria: Ele não lê palavras desconhecidas e não lê não-palavras.

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

(1c) $(\neg \text{ler } x, y) \wedge (\neg \text{ler } x, y)$.⁴

Ser ou não proposicional é uma das propriedades essenciais de uma forma lógica. Uma forma lógica é proposicional quando é sintaticamente bem formada e semanticamente completa; se for sintaticamente bem formada, mas semanticamente incompleta, trata-se de uma forma lógica não proposicional. Geralmente, as formas lógicas dos enunciados lingüísticos não se apresentam como proposicionais. Apesar disso, a mente é capaz de torná-las proposicionais por meio de operações pragmáticas, tais como: atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminações, interpretação de metáforas, enriquecimento de elipses, etc.. O resultado dessas operações pragmáticas é a explicatura do enunciado.

No exemplo, a forma lógica (1c) não é proposicional, pois há lacunas a serem preenchidas. A primeira proposição dessa forma lógica é a de que alguém (x) lê algo (y). Na função (x), é preciso atribuir um referente ao pronome ‘ele’. No caso, é mutuamente manifesto, para Cláudia e Maria, de que o diálogo se refere a João. Na segunda proposição é preciso preencher a elipse de sujeito ‘Ø’, mais uma vez João. A formulação (1d), a seguir, pretende capturar a forma lógica proposicional ou explicatura do enunciado (1b). Veja-se:

(1d) Ele [João]_x não lê palavras desconhecidas e Ø [João]_x não lê não-palavras.

⁴ No caso, ‘ \neg ’ representa a negação lógica e ‘ \wedge ’ representa a conjunção lógica.

A resposta (1b) da fonoaudióloga, tal como explicada em (1d), não responde diretamente a pergunta (1a) de Cláudia sobre a dislexia de João. Para fazê-lo, é preciso recorrer ao conceito de implicatura. Na teoria da relevância, uma implicatura é uma inferência que emerge das expectativas de relevância ótima do ouvinte. Ela é uma conclusão que surge do cotejo de suposições derivadas dos enunciados 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 e Wilson, 1995: 93-102), como uma nova suposição. Essa nova suposição 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*.

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. Assim, se o ouvinte toma como verdadeiro que ‘João não lê palavras desconhecidas’ (P) e que ‘João não lê não-palavras’ (Q), então é verdadeiro que ‘João não lê não-palavras’ (Q).

$S_1 - P \wedge Q$

$S_2 - Q$

Ou:

$S_1 -$ João não lê palavras desconhecidas \wedge João não lê não-palavras (premissa implicada do *input* lingüístico de Maria).

$S_2 -$ João não lê não-palavras (conclusão implicada por *eliminação-e*).

O mecanismo pode gerar ainda uma implicatura, combinando o resultado da eliminação da conjunção com alguma suposição derivada da memória enciclopédica. Na regra de *modus ponens*, numa cadeia em que uma proposição condicional antecedente implica uma conclusão conseqüente, afirmar o antecedente implica aceitar o conseqüente (formalmente: P ; $P \rightarrow Q$ (Se P, então Q); Q).⁵

⁵ No caso, ‘ \rightarrow ’ representa a implicação lógica.

Veja-se como isso acontece:

$S_1 - P$
 $S_2 - \text{Se } P, \text{ então } Q$
 $S_3 - Q$

Ou:

S_1 – João não lê não-palavras (premissa implicada que decorre da regra de *eliminação-e* em (1d));
 S_2 – Se João não lê não-palavras, então João é, possivelmente, disléxico (por regra dedutiva de *modus ponens*);
 S_3 – João é, possivelmente, disléxico (conclusão implicada por afirmação do antecedente S_1).

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

(1e) João é, possivelmente, disléxico.

No caso em destaque, supostamente, a interpretação última pretendida por Maria é a de que João é disléxico. Ela opta pela resposta indireta, pois aposta que, em função do investimento adicional que gera a implicatura (1e), Cláudia passa a saber, por exemplo, que ‘João não lê não-palavras’ e que ‘João não lê palavras desconhecidas’.

Vale mencionar que efeitos cognitivos podem também ocorrer: 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 mesmos efeitos, sejam menores os esforços de processamento.

Para alcançar relevância ótima nesse cotejo, é necessário que o contexto inicial seja o mais produtivo possível, permitindo derivar o maior número de efeitos com mínimo justificável de dispêndio energético. Como nenhuma suposição é relevante em si mesma e como esses cotejos diferem de acordo com as situações e os indivíduos

envolvidos, Sperber e Wilson (1995: 140) defendem que o conceito de relevância seja caracterizado como “relevância para um indivíduo”.

Conforme a teoria, um estímulo é um fenômeno que se destina a realizar efeitos contextuais. Assim, quem quiser produzir certo efeito cognitivo precisa produzir um estímulo que, ao ser processado otimamente, atinja o efeito pretendido. Em enunciados, o que se quer é atrair a atenção da audiência e focalizar as intenções do comunicador. Disso decorre o princípio comunicativo de relevância segundo o qual “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua relevância ótima” (Sperber e Wilson, 1995: 158). Um ato ostensivo é um requisito à atenção, que automaticamente comunica uma presunção (inferência) de sua relevância.

Essa presunção se determina por dois fatores: a) esforço cognitivo nunca maior que o requerido para o processamento ótimo; e b) efeitos alcançados nunca menores que o necessário para tornar o estímulo válido de ser processado. Conforme essa presunção, o estímulo ostensivo deve ser relevante o suficiente para merecer processamento, e o mais relevante compatível com as habilidades e preferência do comunicador (Sperber e Wilson, 1995: 270).

Selecionar a primeira interpretação acessível e consistente com o princípio de relevância passa a ser a tarefa do ouvinte. Assim, seguindo um caminho de menor esforço, ele chega a uma interpretação que satisfaz suas expectativas de relevância. Trata-se da hipótese mais plausível sobre o significado do falante, uma vez ausentes evidências contrárias (Wilson e Sperber, 2005).

2. METODOLOGIA

Conhecida em linhas gerais a teoria da relevância, nesta seção, apresentam-se os detalhes da coleta e da análise dos dados. No que diz respeito aos sujeitos, Rabello (2007) selecionou nove leitores de ambos os sexos, diagnosticados com inteligência normal. Dentre esses leitores: três sujeitos são disléxicos fonológicos moderados entre nove e dez anos, conforme laudo da Associação Brasileira de Dislexia (leitores do grupo alvo); três sujeitos têm mesma faixa etária dos leitores disléxicos e são considerados

leitores fluentes e três sujeitos são diagnosticados com o mesmo nível de leitura dos leitores disléxicos (leitores dos grupos de controle).⁶

A coleta de dados foi realizada mediante avaliação de leitura. Vedando acesso ao texto (exceto na primeira questão que demandava a percepção da ausência do título), aplicou-se protocolo oral de compreensão de leitura. Leitura e protocolo oral foram gravados em áudio e vídeo. Transcritas as interações, aplicaram-se os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura em cada enunciado. A análise focou: cada leitor individualmente, os leitores de cada um dos grupos e os grupos de leitores entre si.

O texto de base foi extraído do livro de Condemarim *et alii* (1994). Veja-se:

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.

As questões do protocolo foram as seguintes:

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?

⁶ A participação dos sujeitos foi respaldada pelo “Consentimento livre e esclarecido” de seus pais ou responsáveis e pela aprovação das instituições a que estão vinculados: Colégio Luiz Gonzaga do Nascimento Junior e Colégio Guilherme Dumont Villares, de São Paulo (SP). O diagnóstico de nível de leitura foi obtido do prontuário dessas instituições.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Este artigo apresenta as interações decorrentes das quatro últimas questões, dado que elas se reportam mais especificamente à interpretação do texto. Por hipótese, se a resposta dos leitores revelarem suposições do texto de base, elas derivam da combinação do *input* lingüístico com as suposições estocadas na memória. Se não for possível identificar essa conexão, a resposta tem sua origem em pistas da interação ou em suposições factuais estocadas na memória enciclopédica dos leitores, podendo revelar estratégias compensatórias em casos de inabilidade ou de déficit de decodificação.

Por contingência de espaço, formas lógicas e explicaturas somente serão explícitas quando necessárias à sustentação do argumento. Assim, são privilegiados neste texto os encadeamentos inferenciais ou implicaturas.

Vejam-se os dados, conforme os grupos de leitores.

3.1 LEITORES DISLÉXICOS

O primeiro sujeito disléxico é Pedro (9 anos 11 meses, 2ª série). Pedro leu o texto em 5 minutos e o protocolo oral em 1 hora e 9 minutos. O recorte analisado sucede 22 turnos de extensa negociação para dar conta das 4 questões iniciais.⁷

23. Pesquisadora – O que faz Justino no texto?

24. Pedro – Ele cata amoras.

Em (24), Pedro usa o item lexical ‘cata’ por ‘colhe’ no original, respondendo adequadamente a pergunta. Rabello prossegue:

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

26. Pedro – Murcharam.

No texto, Justino havia colocado as amoras numa lata destampada. Ele sobe numa árvore, põe a lata num galho e, como o galho balança, a lata cai, e as amoras

⁷ Os nomes atribuídos aos leitores são fictícios. Análise integral desse leitor pode ser vista em Rabello (2007). Essa análise é retomada integralmente em Rauen e Rabello (prelo).

esparramadas pelo chão vão ser apanhadas por outros meninos. O enunciado (26), portanto, não decorre do texto, mas da combinação do *input* oral da pesquisadora com suposições factuais. Algo possivelmente como:

- S₁ – Justino colheu amoras (premissa implicada advinda do *input* oral da pesquisadora);
- S₂ – frutas colhidas 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*);
- S₅ – As amoras que Justino colheu murcharam (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₂).

Rabello faz uma pergunta ecóica. Seu objetivo é fornecer uma evidência de que a resposta de Pedro pode estar incorreta.

- 27. Pesquisadora – Murcharam?
- 28. Pedro – Não. Não murcharam. Ficaram estragadas.

Em (28), Pedro percebe a incorreção: ele substitui ‘murcharam’ por ‘ficaram estragadas’. Porém, a troca de ‘murcharam’ por ‘ficaram estragadas’ também decorre de sua memória enciclopédica. Rabello investiga, então, se Pedro sustenta essa inferência. Mudando de estratégia, ela agora fornece uma evidência que fortalece a conclusão implicada nas cadeias inferenciais anteriores.

- 29. Pesquisadora – O que fez Justino com as amoras estragadas?

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

- S₁ – As amoras que Justino colheu ficaram estragadas (premissa implicada do *input* oral de Pedro);
- S₂ – Se S₁ então S₃ (por *modus ponens*);
- S₃ – Justino fez algo com as amoras estragadas (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₁).

A relevância de perguntas-QU está no preenchimento de uma lacuna lógica. Justino fez algo com as amoras estragadas, e a tarefa de Pedro é responder a ação compatível. Pedro responde:

- 30. Pedro – Jogou no lixo.

Ele sustenta a cadeia inferencial. Algo como:

S₁ – As amoras que Justino colheu ficaram estragadas (premissa implicada da conclusão da cadeia inferencial anterior);
S₂ – Se S₁ então S₃ (por *modus ponens*);
S₃ – Justino jogou as amoras estragadas no lixo (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₁).

Segue-se nova intervenção ecóica.

31. Pesquisadora – Jogou no lixo?
32. Pedro – Eu esqueci, eu não lembro. Acho que ele colheu as amoras e...
Pra levar pra casa.

Pedro olha para cima, para os lados, levanta-se, espreguiça-se. São pistas ostensivas não-verbais de que ele não quer prosseguir no tópico. Rabello tenta, então, requisitar sua atenção para outros pontos do texto:

33. Pesquisadora – 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. Nesse caso, alguém chegou, e cabe a Pedro responder quem é. Veja-se a resposta:

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

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

S₁ – Os garotos pediram as amoras a Justino (premissa implicada da memória enciclopédica);
S₂ – Se S₁, então S₃ (por *modus ponens*);
S₃ – Justino entregou as amoras para eles (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₁).

Rabello investe:

35. Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?

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

Essa pergunta-QU propicia que Pedro expresse sua opinião sobre o comportamento das personagens. Pedro usa a seqüência lexical ‘menino da rua’, ausente no texto e infere que Justino é um garoto legal.

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

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. Eles não falaram – por favor!

Repare-se que no enunciado (34), Pedro havia afirmado que Justino entregara as amoras. Agora, Pedro acha essa atitude indelicada e argumenta que os garotos eram meninos ‘mal educados’.

Nenhum dado adicional pôde ser obtido, e o protocolo foi encerrado.

O segundo sujeito disléxico é Karine (10 anos e 2 meses, 2ª série). Karine leu o texto em 4 minutos e executou o protocolo em 59 minutos. As questões-alvo começam no turno 19, depois de exaustivas tentativas de responder as questões iniciais.

19. Pesquisadora – O que você achou de Justino neste texto?

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

Karine infere que os meninos eram amigos de Justino, embora isso não se encontre no texto. Rabello, em seguida, investiga sua opinião sobre as atitudes dos garotos, e Karine infere que Justino não forneceu as amoras para os garotos, porque eles foram mal educados: não disseram ‘por favor’.

21. Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos?

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.

Nada mais foi possível obter de Karine. Os poucos dados sobre as questões refletem fadiga e perda do conteúdo, comportamentos freqüentes, quando disléxicos, são solicitados a ler e compreender textos (Shaywitz, 2006).

O terceiro sujeito disléxico é Lucas (10 anos e 6 meses, 3ª série). Lucas, que porta também problemas de fala, leu o texto em 5 minutos e 15 segundos e executou o

protocolo oral em 45 minutos. Seu conhecimento sobre a estrutura textual facilitou a interação em torno das quatro primeiras perguntas. A quinta questão ocorre no turno 7.

7. Pesquisadora – O que fez Justino no texto?

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

Conforme Rabello (2007), respostas sucintas são típicas nos disléxicos. Além disso, Lucas expressa sua insatisfação com a tarefa.⁸ Rabello insiste:

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

10. Lucas – Caíram.

Lucas elabora uma nova resposta sucinta.

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

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

Através das seqüências lexicais ‘mão dura’ e ‘mão de ferro’, Lucas infere que Justino foi egoísta e anti-social. Essa conclusão tanto pode decorrer da combinação de informações textuais com suposições factuais como, mais provável, da combinação de informações do *input* oral da questão 6 do protocolo (turno 9 dessa interação) com suposições factuais. Algo como.

S₁ – Justino colheu uma lata cheia de amoras (premissa implicada do *input* textual ou do *input* verbal da questão 6);

S₂ – Justino subiu na árvore (premissa implicada 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 – Justino não quis dar as amoras para os meninos (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₂);

S₆ – Se S₅ então S₇ (conclusão implicada por *eliminação-e*);

S₇ – Justino é mão dura, Justino é mão de ferro (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₅).

Observe-se a próxima questão.

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

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

⁸ Conforme Rabello (2007: 94), Lucas é determinado e pouco colaborador. “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”.

Lucas responde a questão, combinando dados do texto com informações de sua memória. Algo como:

- S₁ – Os garotos pediram as amoras de Justino (premissa implicada supostamente do *input textual*);
- S₂ – Se S₁ então S₃(a-c) (por *modus ponens*);
- S_{3a} – Os garotos foram chatos,
- S_{3b} – Os garotos encheram o saco de Justino e
- S_{3c} – Os garotos foram espertos e malvados (conclusões implicadas por afirmação do antecedente S₁).

Conhecidos os dados dos leitores disléxicos, passemos à análise do desempenho dos leitores de mesma idade.

3.2 LEITORES DE MESMA IDADE

O primeiro sujeito entre leitores de mesma idade é Valdir (10 anos e 2 meses, 3ª série). Valdir executou a leitura em 1 minuto e 20 segundos e o protocolo em 20 minutos. A primeira pergunta-alvo corresponde ao turno 7.

- 7. Pesquisadora – O que faz Justino no texto?
- 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.

A resposta de Valdir é rica de detalhes textuais. No final da resposta, Valdir a enriquece, inferindo que a atitude de Justino é pista de que ele não queria dar as amoras.

- S₁ – Os garotos querem amoras (premissa implicada do *input textual*);
- S₂ – Justino sobre na árvore (premissa implicada 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 – Justino não quer dar amoras aos garotos (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₂).

Segue-se nova interação:

- 9. Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?
- 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.

Mais uma vez, a resposta de Valdir provém do texto. Rabello prossegue, perguntando sobre as atitudes de Justino e dos garotos:

11. Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?
12. Valdir – Ele podia falar com os meninos para não pegar as coisas dos outros.
13. Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos?
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.

Valdir sugere que Justino devesse reclamar dos garotos e que os garotos são sortudos, na medida em que, sem se dar ao trabalho de colher, ganham as amoras. Há, aqui, um conjunto de inferências, sempre combinando o *input textual* com as suposições factuais de Valdir.

- S₁ – Os garotos pegaram as amoras (premissa implicada do *input textual*);
- S₂ – Se S₁, então S₃ (por *modus ponens*);
- S₃ – Os garotos comeram as amoras (premissa implicada);
- S₄ – Se S₁ e S₃, então S₆ (por argumento conjuntivo e *modus ponens*);
- S₅ – Se S₃ então S₆ (por *modus ponens*);
- S₆ – Os garotos foram ruins (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₃);
- S₇ – No local havia um monte de amoras (premissa implicada);
- S₈ – Se S₇ então S₉ (por *modus ponens*);
- S₉ – Os garotos podiam colher as amoras (conclusão implicada);
- S₁₀ – Os garotos não colheram as amoras (premissa implicada);
- S₁₁ – Se S₁₀ então S₁₂ (por *modus ponens*);
- S₁₂ – Os garotos não quiseram ter trabalho (conclusão implicada);
- S₁₃ – Se S₁₂ e S₃ então S₁₅ (por argumento conjuntivo e *modus ponens*);
- S₁₄ – Se S₃ então S₁₅ (conclusão implicada por eliminação-e);
- S₁₅ – Os garotos foram sortudos (conclusão implicada).

O segundo sujeito desse grupo é Gabriel (10 anos, 3ª série). Gabriel leu o texto em 1 minuto e 20 segundos e fez o protocolo em 18 minutos. A primeira questão-alvo ocorre no sétimo turno.

7. Pesquisadora – O que faz Justino no texto?
8. Gabriel – Colhe amoras na beira da estrada. Sobe na árvore. Come amoras. Corre dos meninos que chegaram.

Gabriel descreve com clareza e riqueza de detalhes a atuação de Justino no texto. No final da sentença, há uma inferência semelhante àquela feita por Valdir.

- S₁ – Os garotos querem amoras (premissa implicada do *input textual*);

S₂ – Justino sobe na árvore (premissa implicada 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 – Justino corre dos garotos (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₂).

Na próxima resposta, mesmo comportamento se repete:

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

Seguem-se as questões sobre as atitudes de Justino e dos garotos.

11. Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?
12. Gabriel – Não achei muito boa porque ele negou as amoras aos meninos. Ele foi egoísta.
13. Pesquisadora – O que você achou da atitude dos garotos?
14. Gabriel – Os garotos também fizeram uma coisa errada. Roubaram as amoras de Justino. Isso não é certo.

Ambas as respostas decorrem da ambientação do estímulo lingüístico com suposições factuais. Podem-se supor, respectivamente, as seguintes inferências.

S₁ – Justino negou as amoras aos meninos (premissa implicada do *input textual*);
S₂ – Se S₁ então S₃ (por *modus ponens*);
S₃ – Justino foi egoísta (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₁);
S₄ – Os garotos pegaram as amoras de Justino (premissa implicada do *input textual*);
S₅ – Se S₄ então S₆ (por *modus ponens*);
S₆ – Os garotos roubaram as amoras de Justino (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₄);
S₇ – Se S₆ então S₈(a-b) (por *modus ponens*);
S_{8a} – Os garotos também fizeram uma coisa e
S_{8b} – Roubar as amoras de Justino não é certo (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₆).

O terceiro sujeito é Matheus (9 nove anos e 11 meses, 3ª série). Matheus leu o texto em 1 minuto e 40 segundos e fez o protocolo em 33 minutos. Para dar conta das questões-alvo é preciso começar pelo turno 11.

11. Pesquisadora – Que título você daria a esse texto?
12. Matheus – O menino azarado. Porque ele colheu as amoras, mas perdeu tudo.

Ao dar esse título, Rabello acabou por deixar de perguntar sobre as ações de Justino. A interação prossegue de modo diferente das demais:

13. Pesquisadora – Porque Justino colheu as amoras e perdeu tudo?
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.

Nessa resposta, Matheus evidencia que sua compreensão é consistente com a intenção do autor e corresponde à expectativa da Pesquisadora. Por esse motivo, Rabello optou por encerrar o protocolo.

3.3 LEITORES COM MESMO NÍVEL DE LEITURA DOS LEITORES DISLÉXICOS

O primeiro sujeito do grupo de leitores normais com o mesmo nível de leitura é Joice (7 anos, 1ª série). Ela leu o texto em 4 minutos e 30 segundos e fez o protocolo 50 minutos. A interação-alvo começa no turno 17.

17. Pesquisadora – O que faz Justino no texto?
18. Ele estava apanhando amoras.

Rabello provoca:

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

O constituinte lógico relevante na pergunta de Rabello é o local da colheita. Rabello espera que Joice seja capaz de preenchê-lo a partir de dados do texto.

20. Joice – Ah! Na beira de uma estrada.

Guiada pela pista do estímulo ostensivo da pesquisadora, Joice recupera de sua memória de curto prazo o complemento desejado, conforme o texto.

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

Joice, mais uma vez, responde conforme o texto.

23. Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?
24. Joice – Ele foi egoísta.

Joice infere que Justino foi egoísta, porque ele não oferece amoras aos meninos. Trata-se de uma evidência da contextualização das informações do texto no conjunto de suposições factuais da leitora.

25. Pesquisadora – O que você achou dos meninos que ficaram pedindo amoras?
26. Joice – Não sei.

Joice não respondeu a questão. Ela chega ao seu limite com relação à execução da tarefa como expressa a sentença em questão. Nada mais foi possível obter.

O segundo sujeito desse grupo é Breno (7 anos e 10 meses, 1ª série). Breno executou a leitura em 4 minutos e 46 segundos e o protocolo em 55 minutos. A interação-alvo se inicia no nono turno.

9. Pesquisadora – O que faz Justino no texto?
10. Breno – Não sei.

Diante da resposta negativa, a Pesquisadora prossegue.

11. Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?
12. Breno – Perdeu tudo. Ele ficou sem amora.

A resposta de Breno não corresponde integralmente ao que o texto apresenta, mas é uma inferência plausível. Supostamente, alguma suposição sobre a queda das amoras ou sobre o fato de que os meninos pegaram as amoras faz com que ele conclua que Justino ficara sem nenhuma para si. Algo como:

- S₁ – As amoras de Justino caíram (premissa implicada do *input textual*);
S₂ – Os meninos pegaram as amoras (premissa implicada do *input textual*);
S₃ – Se S₁ e S₂ então S₃ (por argumento conjuntivo e *modus ponens*);
S₄ – Se S₂ então S₃ (a-b) (conclusão implicada por *eliminação-e*);
S_{5a} – Justino perdeu tudo, e
S_{5b} – Justino ficou sem amora (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₂).

Rabello investiga se Pedro está considerando os meninos na inferência. Veja-se

13. Pesquisadora – Justino estava sozinho?
14. Breno – Não. Os meninos chegaram. Ele estava comendo amoras em cima de uma árvore. Aí, ele caiu.

Breno retoma alguns elementos do texto: a chegada dos meninos e o fato de que Justino estava numa árvore. A seqüência lexical ‘ele caiu’ em (14) só pode ser explicada por ‘[Justino] caiu [da árvore]’. Isso não procede do texto. Justino não caíra da árvore, mas somente a lata de amoras.

Rabello insiste, despertando a atenção de Breno para o papel dos meninos.

15. Pesquisadora – E o que fizeram os meninos?
16. Breno – Bateram nele e pegaram as amoras.

Essa resposta não decorre do texto, mas é uma inferência. Supostamente:

- S₁ – Justino colheu as amoras (premissa implicada do *input textual*);
S₂ – Se S₁, então S₃ (por *modus ponens*);
S₃ – As amoras eram de Justino (conclusão implicada por afirmação do antecedente);
S₄ – Justino caiu da árvore (premissa implicada da memória enciclopédica);
S₅ – Os meninos pegaram as amoras de Justino (premissa implicada do *input textual*);
S₆ – Se S₃ e S₅ então S₈ (por argumento conjuntivo e *modus ponens*);
S₇ – Se S₅ então S₈ (conclusão implicada por *eliminação-e*);
S₈ – Os meninos bateram em Justino (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₃);

Rabello prossegue:

17. Pesquisadora – O que você achou da atitude dos meninos?
18. Breno – Malvados.

A entrada lexical ‘malvados’ indica a seguinte inferência.

- S₁ – Os meninos bateram em Justino (premissa implicada da memória enciclopédica);
S₂ – Se S₁ então S₃ (por *modus ponens*);
S₃ – Os meninos são malvados (conclusão implicada por afirmação do antecedente S₁);

Breno acha que Justino é bobo e divertido, supostamente fundamentando essa inferência a partir da queda da árvore:

19. Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino?
20. Breno – Bobo! Ele caiu!... Ele é divertido!

A próxima interação revela um mal entendido. Acrescentam-se as explicaturas.

21. Pesquisadora – O que você achou divertido?
Explicatura: Ø [Rabello pergunta] o que você [Breno] achou divertido Ø [no comportamento de Justino no texto].
22. Breno – Ler
Explicatura: Ø [Breno diz que Breno achou divertido] ler Ø [o texto].

A primeira interpretação consistente com o princípio de relevância é a que foi adotada por Breno, bloqueando as demais. Logo, enquanto a pergunta de Rabello sugere que a relevância está no motivo pelo qual Breno acha o comportamento de Justino divertido no texto, Breno interpreta que o constituinte lógico a ser preenchido é o motivo pelo qual ele acha divertida a tarefa. Para ele, ‘ler’ é divertido.

O terceiro sujeito do grupo é Gabriela (7 anos e 1 mês, 1ª série). Ela leu o texto em 5 minutos e 2 segundos e fez o protocolo em 60 minutos. A interação-alvo se inicia no sétimo turno.

7. Pesquisadora – O que faz Justino no texto?
8. Gabriela – Apanha amoras.

A resposta é adequada, mas sucinta. Rabello solicita mais detalhes:

9. Pesquisadora – Ele conseguiu colher as amoras que ele queria?
10. Gabriela – Diz aí no texto que ele passou o maior trabalho para apanhar amoras, mas conseguiu algumas.

A seqüência ‘Diz aí no texto’ sugere que Gabriela responde guiada pela memorização do texto, e isso acontece de fato.

11. Pesquisadora – O que aconteceu com as amoras que Justino colheu?
12. Gabriela – Eu não sei. Eu acho que ele escondeu a lata.

Com base em (10), o caráter vago de (12) não era esperado por Rabello. A seqüência lexical ‘eu não sei’ e ‘eu acho que’ exibem as incertezas de Gabriela. Ao dizer que Justino poderia ter escondido a lata, Gabriela sugere que não conseguiu processar integralmente o conteúdo do texto.

A Pesquisadora prossegue, questionando o que Gabriela acha das atitudes das personagens. Nas duas situações, as respostas são vagas:

13. Pesquisadora – O que você achou da atitude de Justino no Texto?
14. Gabriela – Achei Justino legal.
15. Pesquisadora – E o que você achou da atitude dos garotos no texto?
16. Gabriela – Achei também legal.

Nada mais se conseguiu obter de Gabriela.

3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme os dados apresentados, os leitores disléxicos revelaram dificuldade em fundamentar inferências com base no *input* textual. A deficiência fonológica inviabilizou a interpretação por esta via de acesso, obrigando-os a usar o contexto e a memória enciclopédica para apoiar a compreensão. Essas características convergem com as apontadas por Shaywitz (2006).⁹

Os leitores disléxicos, encontrando obstáculos causados pela deficiência fonológica, optam por uma rota alternativa, indireta e mais difícil. Em média, foram necessários 5 minutos para a leitura e 58 minutos para o protocolo. Essa trilha secundária pode até levá-los a destinos semelhantes aos leitores proficientes, mas isso exige mais esforço cognitivo. Esse panorama pôde ser constatado no estudo de caso, exigindo mais tempo de interação e maior mediação para a obtenção das respostas.

Essas constatações convergem também para o que prediz a teoria da relevância no que se refere a processos de exaustão e de fuga da tarefa. A teoria prevê que a relevância para efeitos cognitivos iguais é inversamente proporcional ao investimento energético do indivíduo. Desse modo, leitores disléxicos despendem esforço adicional que, em situações limite não se justificam pelos efeitos alcançados.

O grupo de controle de mesma faixa cronológica revelou habilidade interpretativa, fundamentando suas inferências preferencialmente a partir do *input* textual. O tempo médio para a leitura foi de 1 minuto e 26 segundos e o protocolo em 24 minutos, sugerindo que o desenvolvimento das habilidades de decodificação

⁹ Conforme Rabello (2007: 93), a leitura entre os disléxicos caracterizou por ser: 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.

favoreceu a alocação de recursos para a compreensão e conseqüente otimização da tarefa (cf. Morais, 1996).

O grupo leitores de mesmo nível de leitura leu o texto e executou o protocolo em tempos similares aos dos disléxicos. Em média, o terceiro grupo levou 4 minutos e 26 segundos para a leitura e 55 minutos para o protocolo. Apesar dessa lentidão, a leitura demonstrou cadência rítmica, sem maiores distorções. A compreensão desse grupo foi trabalhosa, exigindo maior mediação do que o do primeiro grupo controle.

No que se refere à compreensão, o grupo apresentou características semelhantes àquelas encontradas no grupo de disléxicos, como fuga do texto e dispersão. Esse grupo recuperou a compreensão do texto muito mais pelo contexto e pela memória enciclopédica. Todavia, foi capaz de utilizar, oportunamente, a decodificação lingüística, assemelhando-se ao primeiro grupo de controle na contextualização e ao grupo de disléxicos nos lapsos de compreensão. Os dois primeiros leitores, responderam adequadamente as questões do protocolo. A terceira leitora do grupo, entretanto, não foi capaz de reter as informações textuais em sua memória, comportando-se como os leitores disléxicos.

Vale salientar que a semelhança entre o grupo de disléxicos e o grupo de controle de mesmo nível de leitura tem causas diferentes. Enquanto os disléxicos portam déficits de processamento fonológico, os leitores mais jovens estão por aprimorar suas competências neuropsicofisiológicas e cognitivas para apresentar melhores resultados com relação à velocidade de leitura e, conseqüentemente, à compreensão de texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), avaliou-se a compreensão textual de leitores disléxicos fonológicos moderados, comparando-as com grupos de controle com leitores de mesma faixa etária e mesmo nível de leitura.

Os resultados corroboram a literatura na área, demonstrando que: os leitores disléxicos, em função do déficit do componente fonológico, fundamentam sua compreensão prevalentemente a partir de inferências de suposições de sua memória enciclopédica; os leitores do grupo de controle de mesma faixa etária fundamentam suas

inferências a partir dos *inputs* lingüísticos do texto de base; e os leitores do grupo de controle de mesmo nível de leitura oscilam entre as duas estratégias.

Os dados obtidos permitiram verificar que a utilização dos três níveis representacionais propostos pela teoria, forma lógica, explicatura e implicatura, podem ser utilizados como ferramentas de descrição e de explicação dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação do texto de Mabel Condemarín. Com base na descrição, foi possível demonstrar as fontes das suposições envolvidas na interpretação dos leitores, sugerindo que um conhecimento teórico sobre os processos comunicacionais pode ser útil no aprimoramento das habilidades de diagnose e de processos de intervenção psicopedagógica dos diversos profissionais envolvidos com o problema da dislexia.

REFERÊNCIAS

1. CARSTON, R. Implicature, explicature, and truth- theoretic semantic. In: Kempson, Ruth (Ed). *Mental representations: the interface between language and reality*. Cambridge: Cambridge University, 1988.
2. CONDEMARIN, M. et alii. *Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. São Paulo: Moderna, 1997.
3. FODOR, J. *The modularity of mind*. Cambridge, USA: MIT, 1983.
4. FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
5. GERBER, A. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
6. GOLDFELD, M. *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
7. HOUT, A. V.; ETIENNE, F. *Dislexia: descrição, avaliação, explicação, tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
8. MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
9. 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.

10. 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.
11. RAUEN, F. J.; RABELLO, B. de A. Estratégias de relevância em compreensão textual: estudo de caso com leitor disléxico fonológico moderado. *Revista Signo*, Unisc, no prelo.
12. SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
13. 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.
14. SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
15. SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication & cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995 [1986, 1st ed.].
16. WILSON, D.; SPERBER, D. Teoria da Relevância. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005.

RESUMO: Este estudo de caso exploratório analisa a compreensão textual de um conto infanto-juvenil de Mabel Condemarin (1997) por três leitores disléxicos fonológicos moderados, cotejando seus desempenhos com grupos de controle de mesma faixa etária e de mesmo nível de leitura. Para dar conta desse objetivo, os dados são tratados e analisados conforme os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995). Os resultados corroboram a literatura na área, demonstrando que: os leitores disléxicos, em função do déficit do componente fonológico, fundamentam sua compreensão prevalentemente a partir de inferências de suposições de sua memória enciclopédica; os leitores do grupo de controle de mesma faixa etária fundamentam suas inferências a partir dos *inputs* lingüísticos do texto de base; e os leitores do grupo de controle de mesmo nível de leitura oscilam entre as duas estratégias.

PALAVRAS-CHAVE: teoria da relevância; dislexia; compreensão; cognição; texto.

ABSTRACT: In this exploratory case study, the textual comprehension of a Mabel Condemarin's (1997) story by three moderate phonological dyslexic readers is analyzed, matching their performances with two control groups with readers of same age and same reading-level. The data are processed and analyzed with the concepts of logical form, explicature and implicature, based on Sperber and Wilson's (1986, 1995) Relevance Theory. The outcomes corroborate the literature on dyslexia, demonstrating that: dyslexic readers, according to the phonological component deficit, have based their comprehension by inferences from encyclopedic assumptions; readers of the same age have based their comprehension by inferences from the linguistic *input* of the story; and, readers of the same reading-level have based their comprehension by inferences from both strategies.

KEYWORDS: relevance theory; dyslexia; cognition; comprehension.

RESUMEN: Este estudio de caso exploratorio analiza la comprensión textual de un cuento infantil-juvenil de Mabel Condemarin (1997) por tres lectores disléxico fonológicos moderados, cotejando sus desempeños con grupos de control del mismo rango etario y del mismo nivel de lectura. Para satisfacer este objetivo, los datos son tratados y analizados de acuerdo a los conceptos de forma lógica, implicatura y explicatura, basados en la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986, 1995). Los resultados corroboran la literatura al respecto, demostrando que: los lectores disléxicos, en función del déficit del componente fonológico, fundamentan su comprensión prevalentemente a partir de inferencias de suposiciones de su memoria enciclopédica; los lectores del grupo de control del mismo rango etario fundamentan sus inferencias a partir de los *inputs* lingüísticos del texto de base; y los lectores del grupo de control del mismo nivel de lectura oscilan entre las dos estrategias.

PALABRAS-CLAVE: teoría de la relevancia; dislexia; comprensión; cognición; texto.

Recebido no dia 05 de junho de 2008.

Artigo aceito para publicação no dia 01 de julho de 2008.