

## CONTEXTO, LÓGICA E INFERÊNCIA: ANALISANDO A GERAÇÃO DE SIGNIFICADOS NO DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS

Lucilene Bender de Sousa<sup>1</sup>

**RESUMO:** O diálogo e a leitura são os contextos primordiais nos quais ocorre a aquisição da linguagem; a inferência, por sua vez, é um dos principais processos por meio do qual essa aquisição ocorre. Para ilustrar de que forma esse processo ocorre, buscamos abordar o tema traçando interfaces entre a lógica informal, a semântica/pragmática e a sociocognição. Analisamos, qualitativamente, o uso das informações contextuais e da lógica no processo de inferência lexical em diálogos com crianças de oito anos de idade a partir de frases retiradas de livros infantis durante a realização de uma tarefa de vocabulário (SOUSA, 2011a). Nos diálogos, pudemos observar como as crianças usam a lógica em seu processo de inferência e aquisição de vocabulário através da leitura. Por fim, destacamos que a abordagem interdisciplinar provou-se uma forma eficiente de investigação da inferência na aquisição da linguagem.

**Palavras-chave:** Inferência Lexical; Lógica; Aquisição da Linguagem

### CONTEXT, LOGIC AND INFERENCE: ANALYSING MEANING GENERATION IN THE DIALOGUE WITH CHILDREN

**ABSTRACT:** Dialogue and reading are primary contexts in which language acquisition takes place; inference, in turn, is one of the main processes through which this acquisition occurs. To illustrate how this process occurs, we approach the theme delineating interfaces between informal logic, semantic/pragmatic and sociocognition. We analyze, qualitatively, the use of contextual information and logic in the process of lexical inference in dialogues with 8 year-old children about sentences taken from children's books during a vocabulary task (SOUSA, 2011a). In the dialogues, we could observe how children make use of logic in their process of inference and acquisition of vocabulary through reading. Finally, we highlight that the interdisciplinary approach proved to be an efficient way of investigating inference in language acquisition.

**Keywords:** Lexical Inference; Logic; Language Acquisition

### Introdução

Desde sua existência o homem busca compreender a sua origem. A curiosidade é o que tem nos levado a explorar o universo exterior e interior. Scovel (1998) diz que foi apenas no início do século XX que o homem voltou-se para o estudo da mente. Não é interessante

---

<sup>1</sup> Docente da área de Letras do IFRS. Doutora em Linguística pela PUCRS com doutorado sanduíche na Universidade de Pittsburgh, no Learning Research and Development Center (LRDC). Possui mestrado em Letras, área de concentração em Leitura e Cognição, e graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: [lucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br](mailto:lucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3833-5987>

perceber que até então conhecíamos mais o exterior do que nós mesmos? Certamente, muito antes disso as pessoas se perguntavam sobre a mente, mas até então, a mente era considerada um objeto místico, cabendo à religião explicá-la. Com o advento da Psicologia inicia a tentativa de “desmistificar” o tema por meio do estudo científico, o que, por sua vez, impulsionou a pesquisa de outro tema também ainda obscuro e abstrato: a linguagem. No século XX tivemos avanços, novas disciplinas e metodologias foram criadas para o estudo da mente e da linguagem. Porém, neste início de século, começamos a perceber que a linguagem é um tema muito complexo para ser estudado apenas por uma área de conhecimento. Esta visão interdisciplinar tem se propagado a outros campos. A visão cartesiana divicionista parece prejudicar o desenvolvimento de abordagens mais holísticas dos temas.

Platão e Aristóteles já se interessavam pela linguagem e por diálogos. Hoje esse tema parece ter sido esquecido, como se não continuássemos dependendo deles para conviver em sociedade e produzir ciência, política, arte, etc. O diálogo presencial ou via texto é o que permeia a construção do homem em suas diversas dimensões: social, cognitiva, linguística, afetiva. Por meio dele, aprendemos a língua, desenvolvemos nossas capacidades cognitivas mais abstratas, produzimos e compartilhamos conhecimento, conhecemos pessoas. Neste artigo, focaremos o diálogo como espaço de interação onde a criança aprende a linguagem, mais especificamente, desenvolve os processos de significação.

Este trabalho tem o objetivo de ilustrar como ocorre a aquisição de vocabulário através da leitura e da inferência em diálogos com as crianças. O caminho que escolhemos para essa investigação é composto de interfaces entre a lógica informal<sup>2</sup>, a semântica/pragmática e a sociocognição. Essa conjugação interdisciplinar confere à análise do tema maior riqueza de recursos, de um lado se ganha com a precisão dos estudos lógicos, cuja tradição oferece um método de análise consolidado, por outro, se ganha maior flexibilização com a semântica e a pragmática, que permitem a análise dos argumentos em contextos de realidade; a sociocognição, por sua vez, permite-nos abordar a inferência em seu aspecto cognitivo e social.

### **Significado, inferência e lógica**

O que é e onde está o significado? Eis a questão máxima da semântica. Desta questão decorrem outras: no mundo ou na linguagem? No indivíduo (cognitivo) ou na sociedade?

---

<sup>2</sup> “Lógica informal é uma tentativa de desenvolver lógica para acessar e analisar argumentos que ocorrem na linguagem natural” (traduzido e adaptado de GROARKE, 2020).

Respostas sob diferentes perspectivas têm sido dadas. Na perspectiva pragmática, o contexto e a intencionalidade são fundamentais para a construção do significado que ocorre *ad hoc*. Em consonância com essa visão, teorias sociocognitivas também apresentam contribuições para compreensão do que seja o significado.

Sinha (2005) nos faz pensar sobre o aspecto sociocognitivo da significação, afirmando que “a mente está socialmente distribuída entre as pessoas, e os processos mentais são suportados por objetos que os materializam e representam” (Ibid., p.1538). O significado, portanto, não é propriedade de um indivíduo ou do mundo, mas está distribuído em redes cognitivas e sociais, ele se constitui nas situações comunicativas, sendo compartilhado (ou não) e negociado socialmente.

Hanks (2000) explica que fora de contexto não existem significados de palavras, mas potenciais significados que são compostos por inúmeros componentes semânticos e se concretizam no contexto através da sua interação com as outras palavras. Da mesma forma, Elman (2009) entende que as palavras são pistas para os significados. Encontramos uma visão muito semelhante na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2001, p.15), na qual postulam que “o significado linguisticamente codificado da palavra é apenas um ponto de partida para a compreensão inferencial, um ponteiro a indicar a direção a tomar para se chegar ao significado pretendido pela pessoa falante”.

Considerando as palavras como pistas para potenciais significados que são distribuídos em redes cognitivas e sociais, passamos a pensar agora na tarefa que recai sobre o leitor enquanto interlocutor: ele precisa interpretar as pistas que o levarão ao caminho correto para chegar ao significado. Esse processo envolve a integração das pistas ao contexto, às intenções do falante/autor, às hipóteses/expectativas, ao conhecimento prévio e partilhado. Essa operação cognitiva chama-se tanto nos estudos cognitivos quanto nos lógicos e pragmáticos de inferência. Dessa forma, a inferência torna-se um processo fundamental para comunicação via texto oral ou escrito, e o elemento central da interface que propomos neste trabalho.

No que se refere à leitura de intenções, o sociocognitivismo também traz interessantes contribuições já confirmadas pelas neurociências. Segundo Tomasello (2003), em torno dos 9 meses de idade, a criança já é capaz de perceber os outros como coespecíficos, ou seja, como seres intencionais iguais a ela, é justamente essa capacidade que possibilita a interação e, conseqüentemente, a aquisição da linguagem em especial no que se refere ao aspecto semântico. Reconhecer os outros como agentes mentais, isto é, que têm intenções “assim como eu”, e engajar-se em processos de atenção conjunta, diálogos, leva a criança a buscar identificar as

intenções comunicativas de seu interlocutor, o que só é possível via análise inferencial das pistas por ele dadas. Se o interlocutor é o texto, ainda mais dependente das pistas ficará o leitor.

As pistas podem ser explícitas ou implícitas dependendo do contexto. Segundo a Teoria da Relevância, o contexto não é fixo, mas uma construção dependente do processo de compreensão (SPERBER; WILSON, 2001). Outra definição em que o contexto aparece como sendo uma construção é apresentada por Rapaport (2003). Em sua visão, o contexto é composto de dois elementos: cotexto e conhecimento prévio, sendo, portanto, a base de conhecimento mental resultante da integração do conhecimento prévio do leitor revisado ou atualizado a partir do (co)texto internalizado por ele, sendo cotexto o texto internalizado pelo leitor que, segundo Rapaport, é mais importante do que o texto no papel porque é a partir dele que fazemos nossas inferências. A vantagem dessa definição é situar o processo de inferência em um contexto interno que resulta de um processo de construção no qual o texto (oral ou escrito), já em sua existência cognitiva, é integrado ao conhecimento prévio do leitor, formando-se assim um contexto único e individual de natureza cognitiva.

Como as crianças lidam com a transitoriedade e a inconstância dos significados das palavras? Como elas resolvem o conflito de uma mesma palavra ter significados diferentes? O conceito de inferência parece ajudar a responder essas questões (SOUSA, 2011b). Se as palavras são pistas para significados, conclui-se que para haver compreensão é necessário processo de inferência que analisa as pistas e suas direções para os significados. Os dados que mostraremos abaixo ilustram como a inferência realizada por crianças durante a aquisição da linguagem segue processos lógico-semântico/pragmáticos (CAMPOS, 2009).

A lógica, terceira área com a qual buscamos interface neste trabalho, estabelece regras por meio das quais é possível chegar de premissas (P) a conclusões (Q), processo chamado de inferência lógico-dedutiva. Para a lógica, o conteúdo das premissas não interessa e sim a forma do Cálculo Proposicional. Por isso, precisamos fazer algumas adequações da Lógica Clássica para possibilitar a interface com a semântica e a pragmática. Dessa forma, poderemos contemplar o conteúdo e o contexto, elementos fundamentais presentes nos processos de inferência em linguagem natural.

As regras lógicas que serão demonstradas nos exemplos a seguir são:

- a) Regra da Suposição: a inferência parte de uma suposição (S), seja ela de origem cognitiva ou textual;
- b) Regra do *Modus Ponens*: aponta para uma condição em que a existência de um elemento implica a existência de outro,  $P \rightarrow Q$ .

- c) Regra da Introdução do & (e): dada a existência de duas premissas, posso introduzir uma conexão & entre elas. O conectivo & (CAMPOS, 2006) pode adquirir Propriedade Comutativa  $A \& B \equiv B \& A$ ; e Propriedade Associativa  $((A \& B) \& C) \equiv (A \& (B \& C))$
- d) Regra da introdução do V (ou): quando uma premissa ou outra premissa for verdadeira, então a implicação será verdadeira;
- e) Regra de redução ao absurdo: quando uma premissa (P) implica ao mesmo tempo a existência (Q) e inexistência de outra ( $\sim Q$ ), então ela é falsa.

## Método

Os participantes foram 43 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de um município do sul do Brasil, com média de idade de 8 anos. As crianças concederam verbalmente seu assentimento e seus pais autorizaram a participação na pesquisa por meio de termo de consentimento. A pesquisa foi aprovada pelo CEP da universidade de Santa Cruz do Sul. Os dados utilizados são provenientes da pesquisa de Sousa (2011a) na qual as crianças realizaram um pré-teste de vocabulário, seguido da leitura, com e sem mediação, de quatro livros infantis, realizada pelas professoras em sala de aula, e depois fizeram o pós-teste para verificar a aquisição de palavras através da leitura. Para este estudo, utilizaremos apenas os diálogos ocorridos durante o pós-teste de vocabulário o qual foi realizado individualmente, sendo a tarefa da criança: 1- Ler a palavra do cartão; 2- Dizer o significado da palavra; 3- Ler uma frase no cartão; 4- Dizer o significado da palavra alvo na frase. Os diálogos foram gravados em áudio e transcritos pela pesquisadora. O método utilizado consistiu na análise qualitativa dos diálogos entre a pesquisadora e as crianças conversando sobre o significado das palavras, retiradas dos livros infantis previamente lidos, apresentadas nos cartões. Neles observaremos os processos inferenciais produzidos entre criança e texto, criança e pesquisadora.

## Apresentação e discussão dos resultados

Apresentamos a seguir trechos dos diálogos entre a pesquisadora e as crianças seguidos da análise sobre a forma como elas utilizaram o contexto e a lógica no processo de inferência e significação no diálogo com o texto. Nos trechos apresentados, usamos abreviaturas e números para identificar os participantes, ex.: E5 (estudante 5). Também usamos abreviaturas para

indicar o turno de fala: S - sujeito; PE - pesquisadora; e algumas ações: (LA) – lê em voz alta; símbolo (...) - parte suprimida do protocolo.

No diálogo sobre ‘seda’, o participante (E5)<sup>3</sup> define a palavra como um tecido fininho (S), mas seu conceito entra em conflito com a frase retirada do livro. Para resolver o conflito, a solução encontrada é introduzir (&) uma nova relação.

S: (LA) seda.

PE: seda, o que que é seda?

S: uh, aquele tecido, bem fininho.

PE: tecido, bem fininho. Uhum! E pra que que é existe esse tecido?

S: pra fazer roupas.

PE: fazer roupas. Uhum! Tá, lê pra mim essa frase.

S: (LA) Os chineses faziam livros de seda, que eram guardados sob a forma de ralos rolos.

PE: ah! O que que tu entendeu dessa frase?

S: como é que vai fazer livro de seda?

PE: tu acha que não dá?

S: aparece ali que eles faziam, acho que dá.

Em uma análise lógico-pragmática, percebemos que a criança supõe (S) inicialmente que seda é um tecido, partindo dessa pressuposição, se seda é um tecido (P) então serve para fazer roupas (Q). Ao ler o texto, ela percebe que a seda é usada para fazer livros (R). Essa é uma nova informação que ela não tinha em sua memória enciclopédica, que leva a opção de inserir uma nova relação (&) ou negar a suposição anterior (~P). A criança parece ter certeza de sua primeira suposição e opta pela segunda operação. Confiando na veracidade da informação do livro e no seu próprio conhecimento de mundo, a criança começa a ponderar sobre a necessidade de inserção de uma nova relação ( $P \rightarrow Q \& R$ ) entre essas três premissas.

Em seguida, vemos que o informante (E8) parece iniciar o processo inferencial sem suposição (S) prévia a respeito da palavra ‘fenícios’. No entanto, a leitura da frase fornece novas informações a partir das quais ele fará seu processo dedutivo.

S: (LA) fe ní cios.

PE: fenícios.

S: é que eu não sei o que que é isso.

PE: não sabe?

(...)

PE: vamos ver a frase então.

S: (LA) Quem inventou o al fi be to a

PE: o alfabeto

S: ah! (LA) e deu nome às letras foram os fenícios.

PE: uh!

S: pessoas, então foi?

PE: é pessoas tu acha? Uh! Como é que tu descobriu isso?

S: inventaram.

PE: inventaram, tu acha que quem inventa?

<sup>3</sup> Este conjunto (letra e número) serve apenas para pesquisadora identificar o participante.

S: ah quem inventa são pessoas.

PE: quem inventa são pessoas, outra coisa não pode ser. Então, os fenícios são pessoas, tu acha?

S: uhum!

Com a leitura da frase e análise do contexto, o sujeito deduz que ‘fenícios’ são pessoas. Ao ser perguntado sobre sua descoberta, ele assertivamente responde que a pista está no verbo ‘inventaram’. O raciocínio dedutivo aqui provavelmente iniciou pela suposição (S) de que quem inventa (P) são pessoas (Q). Ao se deparar com a informação do texto de que os fenícios (R) inventaram (P) o alfabeto, a criança inferiu ( $P \rightarrow Q, R \rightarrow P, P \rightarrow Q$ ) que os fenícios (R) são pessoas (Q).

Neste caso, a suposição (S) da qual a criança parte advém do conhecimento das propriedades sintática e semântica do verbo ‘inventar’. Ela sabe que sendo esse um verbo, ele precisa de um agente, e que esse agente só pode ser uma pessoa, já que apenas as pessoas são capazes de inventar coisas. Partindo desse pressuposto, se o texto informa como agente ‘os fenícios’, então eles só podem ser pessoas ( $P \rightarrow Q$ ). Neste exemplo, vemos que a suposição não é dada pelo texto e sim pelo conhecimento linguístico e de mundo do leitor, o que o texto faz é dar pistas, ou premissas, que acionem o conhecimento prévio que servirá de suposição para a inferência.

No outro exemplo, novamente percebemos o texto desencadeando o processo inferencial dedutivo. Inicialmente, o participante (E10) diz não se lembrar da palavra. Após ler a frase, ele cria uma hipótese (S) sobre seu significado:

PE: papiro, o que é papiro?

S: eh! Não me lembro aquilo do livro.

(...)

S: (LA) Os egípcios inventaram o papiro, que permitiu uma escrita mais rápida.

PE: uh! Então o que que tu acha que pode ser papiro olhando pra essa frase?

S: grafite.

PE: grafite? Por que tu acha que é grafite?

S: porque se escreve mais rápido.

PE: ah! Escreve mais rápido. E será que pode ser outra coisa?

S: tinta.

PE: tinta? Uh! Então tu acha que o papiro é?

S: tinta ou como é que é?

PE: grafite.

S: ou grafite.

A hipótese (S) parte da informação do texto ‘papiro permite escrever mais rápido’ que introduz uma comparação ‘mais rápido’. O livro conta a história do papel e cita os vários suportes usados pelo homem para o registro da escrita. Portanto, o contexto da história aponta para uma comparação entre ‘papiro’ e os demais suportes como a pedra e outros. Partindo da

suposição (S) introduzida na história de que ‘papiro’ (P) permite escrita rápida (Q) ele desenvolve a dedução:

P: papiro  
 Q: escrita rápida  
 (P→Q)  
 R: grafite e caneta (tinta)  
 Q: escrevemos rápido  
 (R → Q)  
 P&R → Q

O participante usa o seu conhecimento de mundo para inferir uma nova relação (&), o que ele reconhece hoje como um suporte rápido de escrita é o grafite e a caneta, portanto, deduz que ‘papiro’ deva ser semelhante ( $\equiv$ ) a eles, já que permite uma escrita rápida.

No próximo exemplo, vemos novamente o texto indicando boas pistas para a inferência do leitor. Ao ser perguntado sobre o que é ‘símbolo’, o participante (C11) cita exemplos de símbolos, mostrando que conhece a palavra. Porém, na frase do livro ‘símbolo’ tem um sentido mais abstrato. Vejamos o que ocorreu:

*PE: símbolo, o que que é um símbolo?*  
*S: uh! Tipo de Brasil é um símbolo, Inglaterra, Itália.*  
 (...)
 *PE: vamos ver essa frase aqui, lê pra mim.*  
*S: (LA) A escrita fonética é uma escrita em que cada som tem um símbolo ou uma letra.*  
*PE: e aí? Esse símbolo aqui da frase que símbolo é?*  
*S: letras.*  
*PE: letras?*

O processo inferencial partiu da suposição (S) autorizada pelo contexto: ‘no alfabeto cada som tem um símbolo ou uma letra’. Neste caso, o conector “ou” é entendido como indicação de igualdade. Cada som (P) tem um símbolo (Q) ou cada som (P) tem uma letra (R), então (P→ Q V R) se eles têm o mesmo valor, pode ser um ou outro, não faz diferença, por isso entende-se que ‘símbolo’ (Q) é semelhante ( $\equiv$ ) a ‘letra’ (R).

No diálogo sobre a palavra pergaminho, vemos que a criança (E10) se percebe diante de uma contradição. O significado que antes conhecia de ‘pergaminho’ parece entrar em conflito com o que o texto apresenta.

*PE: pergaminho, o que é pergaminho?*  
*S: é uma coisa que se abre.*  
*PE: que se abre, a porta?*  
*S: não, um papel que tem dois rolos que eles enrolam aí aí ah, se eles solta abre.*  
*PE: uh! Isso é pergaminho?*  
*S: é.*  
*PE: então tá, e agora, vamos ver a frase.*  
*S: (LA) A invenção do pergaminho causou grande progresso na fabricação de livros.*  
*PE: então tu acha que pergaminho é isso que tu me disse, aqui nessa frase?*



S: eu acho que não, mas eu não sei o que que é, eu vou dizer aquela coisa que eu falei.  
 PE: uh! Mas por que tu acha que não pode ser? O que que disse aqui na frase que tu achou que não da pra ser? Esse papel enrolado.  
 S: porque tá dizendo grande progresso.  
 PE: tu acha que esse papel enrolado não é grande progresso?  
 S: eu acho que é.  
 PE: tu acha que é.  
 S: mas não sei se é aquilo que eu falei.

A suposição (S) é de que ‘pergaminho’ seja uma coisa que se abre, um papel possível de ser enrolando (P). No entanto, ao ler a frase do livro não consegue integrar seu significado prévio com a nova proposição. Ao ser questionada, a criança diz que acha não ser a mesma coisa ( $\sim P$ ), ela mesma aponta para a pista ‘grande progresso’ que a leva à inferência negativa. A inferência aqui parece ter ocorrido por meio do conhecimento prévio que ela tem de pergaminho, algo antigo, que se vê em desenhos e filmes e que não é usado mais. Então: pergaminho é um papel enrolado que se usava antigamente (P), pergaminho causou progresso na fabricação de livros (Q), se causou progresso (Q) então não é antigo ( $\sim P$ ), portanto gera-se uma contradição ( $P \rightarrow Q, Q \rightarrow \sim P$ ). A criança diante dessa dúvida não consegue resolver o conflito, não é possível admitir (P e  $\sim P$ ). Para solucionar isso, seria necessário se transportar para o contexto temporal da história, a criança precisaria entender que a palavra progresso não se refere à época atual.

No diálogo sobre ‘monumento’, a inferência ocorreu por meio da integração entre conhecimento prévio e pista textual.

PE: monumento, e aí? O que que é um monumento?  
 S: não sei.  
 S: (LA) Para os egípcios era importante que seus monumentos durassem para sempre.  
 PE: uh! O que que tu entendeu dessa frase?  
 S: é o ezipilon né, uh! Queria que cuidasse para sempre.  
 PE: cuidasse os monumentos pra sempre?  
 S: sim.  
 PE: então se é uma coisa que dura pra sempre o que que pode ser um monumento? Que dura pra sempre?  
 S: que dura pra sempre?  
 PE: dos egípcios?  
 S: as tumbas.

A pista mais importante parece ter sido a palavra egípcios (P) que fizeram os ‘monumentos’ (Q) para ‘durar para sempre’ (R). O participante já sabia que o que os egípcios (P) fizeram e durou para sempre (R) foram as tumbas (S), então se  $P \rightarrow Q, Q \rightarrow R, P \rightarrow S, S \rightarrow R$ , então  $P \rightarrow Q \& S$ . Novamente, a adição (&) parece guiar a inferência.

Nos exemplos analisados, observamos duas situações: a) o processo inferencial parte de uma suposição (S) cuja fonte é seu conhecimento prévio; b) o processo inferencial parte de premissas (P) dadas pelo contexto. Na primeira situação, a criança pode se deparar com premissas que corroboram a sua suposição ou que contrariem a sua suposição. Ocorre, então, um conflito em que é preciso fazer a escolha entre assumir a sua suposição, abandoná-la ou tentar integrá-la à premissa. Essa escolha pode ser dirigida por regras lógicas, como demonstramos, e também pela relevância. Segundo Sperber e Wilson (2001) temos intuições quanto à força de nossas suposições que se referem ao seu grau de confirmação. Foi o que notamos no diálogo com as crianças, elas realmente pareciam conhecer a força de suas suposições e usá-las para guiar o processo inferencial.

O que impressiona nos exemplos citados é a naturalidade e a flexibilidade com que as crianças encaram o processo inferencial, às vezes conflituoso e contraditório. Elas são capazes de resolver as questões de significação em um diálogo como se já soubessem que a significação “tem dessas coisas”, de forma que não se surpreendem ao perceber a polissemia das palavras e a necessidade de esticar ou contrair os significados conforme as demandas contexto.

### **Considerações finais**

A abordagem interdisciplinar mostrou-se eficiente na análise de dados de aquisição da linguagem. Nesta investigação, constatamos que o processo inferencial realizado pela criança para compreender o significado das palavras no contexto da leitura e do diálogo segue regras da lógica, no sentido *lato sensu*, ou seja, as crianças fazem lógica no seu cotidiano, e por meio desse tipo de inferência são capazes de compreender e aprender o significado de novas palavras ou novos significados para palavras já conhecidas. Verificamos que a inferência lexical ocorre por meio de dois processos: partindo de uma suposição (S) proveniente do conhecimento prévio ou partindo de premissas (P) presentes no contexto; e faz uso de regras lógicas, como a relevância.

Por fim, ressaltamos que o diálogo com as crianças sobre seus próprios processos de inferência e significação constituiu-se, neste trabalho, como uma metodologia de investigação surpreendente, apesar da idade dos participantes, média de oito anos, eles se engajaram no diálogo de forma natural e mostraram-se muito colaborativos. Além disso, observamos em diversos diálogos o uso de processos metacognitivos e metalinguísticos por parte das crianças ao pensar sobre as palavras e relatar os seus pensamentos. Esse é outro tema que poderá,

futuramente, ser explorado em pesquisas que examinem a inferência enquanto processo de aquisição da linguagem em contextos discursivos como o diálogo e a leitura.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, J. A *Inferência Lógico-lingüística na Interface Léxico / Sintaxe / Semântica / Pragmática* (Uma Investigação através do Conetivo “E”), 2006. Acesso em 02 abr. 2020. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_388.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_388.pdf)

CAMPOS, J. (org.). *Inferências Linguísticas nas Interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ELMAN, J. L. An alternative view of the mental lexicon. *Trends in Cognitive Sciences*, Amsterdam: Elsevier, v. 8, n. 7, p. 301-306, 2004.

GROARKE, L. Informal Logic. In: ZALTA, E. N. (ed). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2020 Edition). Acesso em 03 mai. 2020. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/logic-informal/>

HANKS, P. Do word meanings exist? *Computer and the Humanities*, New York: Springer, v. 34, n. 1/2, p. 205-215, 2000.

RAPAPORT, W. J. What is the “context” for contextual vocabulary acquisition? In: SLEZAK, P. P. (Ed.). 4TH JOINT INTERNATIONAL CONFERENCE ON COGNITIVE SCIENCE/7TH AUSTRALASIAN SOCIETY FOR COGNITIVE SCIENCE CONFERENCE (ICCS/ASCS). 2003, Sydney, Australia. *Proceedings of the 4th Joint International Conference on Cognitive Science/7th Australasian Society for Cognitive Science Conference*. Sydney: University of New South Wales, v. 2, 2003, p. 547-552.

SCOVEL, T. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University, 1998. 134 p. (Oxford introductions to language study).

SINHA, C. Blending out of the background: play, props and staging in the material world. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam: Elsevier, v. 37, n. 10, p. 1537-1554, 2005.

SOUSA, L. B. *Aquisição lexical através da leitura*, 2011. Dissertação de mestrado - Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2011a.

\_\_\_\_\_; GABRIEL, R. *Aprendendo palavras através da leitura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011b.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

---

Enviado em: 20 de maio de 2020.

Aceito em: 25 de junho de 2020.