



## ENTRE O DIZER E O PENSAR: UMA ANÁLISE DA FALA DE CRIANÇAS PEQUENAS EM AMBIENTE ESCOLAR

**Carolina Taís Werlang** – carolinatwerlang@gmail.com  
Universidade do Vale do Taquari, Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil;  
<https://orcid.org/0000-0002-2503-777X>

**Kári Lúcia Forneck** – kari@univates.br  
Universidade do Vale do Taquari, Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil;  
<https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva analisar a fala de crianças de 3 e 5 anos dentro do ambiente escolar a fim de verificar o emprego das implicaturas conversacionais na infância. Para isso, o estudo se fundamenta nos conceitos de Teoria das Implicaturas (GRICE, 1975), Teoria da Mente (SOUZA, 2006) e de significado natural e não-natural (GRICE, 1957). Com a finalidade de dar conta do objetivo proposto, foi realizado um estudo de caso em que se observaram 18 horas de interações de crianças, entre 3 e 5 anos, de três turmas da Educação Infantil de uma escola no município de Venâncio Aires/RS. As observações foram registradas em um diário de campo e suas análises realizadas com base nos conceitos teóricos que alicerçam o trabalho. Os resultados indicam que os sujeitos pesquisados usam, de forma consciente, os implícitos em suas construções linguísticas e que reconhecem a si e aos outros em suas falas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria das Implicaturas; Teoria da Mente; Linguagem; Infância.

### 1 INTRODUÇÃO

Na tentativa de explicar e de entender o que é dito quando se fala, a Pragmática surge e ultrapassa as fronteiras sintáticas e puramente semânticas da língua. Para além dos sentidos literais, ela propõe a análise do contexto em que os enunciados são proferidos, das intenções dos comunicadores e dos atos de fala dispostos entre os interlocutores.

Uma situação que ilustra essa perspectiva evidencia-se quando dois sujeitos estão em um veículo, escutando a programação musical de uma rádio, e um questiona o outro “não tem outra rádio?”. Nesse caso, espera-se que o interlocutor da mensagem não responda com ‘sim’ ou ‘não’, mas que perceba que o falante não está gostando da música e que, de fato, intenciona solicitar a troca de estação. Para o sucesso da comunicação, é necessário que se entenda o significado do enunciado, sendo assim, é preciso que se compreenda o que o falante intenta dizer.

Com esse exemplo, reconhecemos que há diferença entre aquilo que é dito e aquilo que se quer dizer. Por essa razão, somos capazes de afirmar que a intenção de solicitar outra rádio, no caso do exemplo acima, está implicada no enunciado. De igual forma, se analisarmos outros contextos

comunicativos, percebemos que nossas falas e as falas daqueles com quem interagimos também carregam conteúdos implicados.

Por vezes, esses conteúdos estão implícitos e exigem do interlocutor a mobilização de conhecimentos prévios e a realização de inferências a fim de que se reconheçam as intenções do outro com quem se comunica. As intenções dos falantes e o que é implicado em seus enunciados foram temas de estudo do teórico Paul Grice. Grice (1975) cunhou o conceito de *implicaturas conversacionais* para explicar os significados para além do dito e analisar, linguisticamente, o que efetivamente se intenciona dizer.

Reconhecemos que nem sempre é fácil compreender o que não está explícito em um enunciado e, dada a eventual dificuldade de um adulto de compreender os implícitos, questionamos como seria, então, a compreensão de implícitos por uma criança. Na tentativa de responder a esse questionamento, este estudo objetiva analisar a fala infantil em situações comunicativas no ambiente escolar com o intuito de investigar como as crianças se utilizam das *implicaturas conversacionais*, em contexto de interação pela linguagem.

Para tal, articulamos os campos da Linguística e da Neurociência a partir da proposição de uma interface entre a Teoria das Implicaturas (GRICE, 1975) e a Teoria da Mente (PREMARK; WOODRUFF, 1978; SOUZA, 2006), estabelecemos como tema as implicaturas conversacionais na fala infantil com base na intersecção dos conceitos que fundamentam este estudo e concebemos como problema de pesquisa a investigação do modo pelo qual as crianças entre 3 e 5 anos compreendem e se utilizam das implicaturas conversacionais em situações comunicativas dentro do ambiente escolar. Com a finalidade de dar conta do objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo em que foram analisadas e registradas em um diário de campo as falas de crianças de 3 a 5 anos em contextos de interação no ambiente escolar, em uma escola no município de Venâncio Aires/RS.

Neste texto, em um primeiro momento, apresentamos o referencial teórico que alicerça o desenvolvimento deste estudo. Na sequência, expomos a metodologia utilizada nesta investigação, a análise dos dados e os resultados encontrados. Por fim, traçamos as considerações finais da pesquisa.

## 2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Tendo em vista as informações pressupostas e considerando, principalmente, o objetivo deste trabalho, apresentamos os conceitos que fundamentam esta pesquisa. Primeiramente, elaboramos considerações acerca da Teoria das Implicaturas (TIG) e fazemos ponderações sobre a noção de significado. Para tal, nos valem dos estudos de Grice (1957 e 1975), precursor da TIG, e de autores que dialogaram com esse referencial, tais como Ibãnos e Campos (2017), Forneck (2016), Oliveira (2016), Armengaud (2006), Costa (2009), Silveira e Feltes (2002) e Vanin (2007).

Em seguida, propomos reflexões sobre a Teoria da Mente, valendo-nos dos trabalhos de Souza (2006), Freire (2011), Villiers (2007), Villiers e Villiers (2000), Villiers e Pyers (2002), Jou e Sperb (2004), Wimmer e Perner (1983) e Wellman (2018), a fim de realizarmos articulações com a linguagem.

## 2.1 IMPLICAÇÕES SOBRE SIGNIFICADO E A TEORIA DAS IMPLICATURAS

Nesta seção, abordamos a TIG, que é a base para a construção deste estudo. Para isso, apresentamos o teórico responsável pelas pesquisas que fundamentam este referencial. Herbert Paul Grice (1913-1988) foi um destacado filósofo da linguagem cujas considerações se concentram em duas obras principais: *Meaning* (1957) e *Logic and Conversation* (1975). Interessado pelo estudo das situações comunicativas, as provocações de Grice, hoje, são cruciais para a Pragmática.

Em seus estudos iniciais, o teórico construiu as concepções de significado natural e de significado não-natural (*significado-nm*). O primeiro deles aborda uma conexão factual entre eventos. Assim sendo, ao vermos fumaça, inferimos que há fogo ou quando há nuvens escuras no céu, sabemos que irá chover. Estabelece-se, dessa forma, uma relação em que “x significa y” (OLIVEIRA, 2016). O significado não-natural também obedece à lógica de *x* significar *y*, porém, essa significação não acontece naturalmente e se dá, muito mais, por uma conexão convencional, fazendo com o que o conceito seja “equivalente à noção de comunicação intencional” (IBAÑOS; CAMPOS, 2017, p. 288).

Com a finalidade de explicar o segundo caso, nos valem de um exemplo:

(1) (A) Este alarme significa que é hora do almoço.<sup>1</sup>

Não há nada no alarme que, naturalmente, indique que é hora de almoçar. Porém, convencionou-se, em um certo contexto, que determinado som significa que está na hora da refeição. Essas relações convencionais são as que possibilitam a comunicação. Imaginemos o quão infrutíferas seriam as nossas conversas se fossem estabelecidas apenas por conexões factuais.

Além disso, em nossos diálogos, construímos nossos enunciados a partir da fala daquele com o qual interagimos. Por essa razão, não conseguimos precisar com antecedência o que será proferido pelo outro. Nesse sentido, no processo comunicativo, buscamos analisar o estado mental do falante e reconhecer as suas intenções. Nem sempre as intenções do interlocutor obedecem a uma construção natural dos fatos, visto que expressamos determinados comportamentos intencionais que obedecem a uma significação não-natural.

Nessas situações, as metáforas são exemplos claros do uso de significação não-natural. Imaginemos o seguinte enunciado: "João é um galinha". Nesse caso, não intentamos afirmar que João é

---

<sup>1</sup> Elaborado por Oliveira (2016, p. 24).

uma ave, mas, sabendo que se convencionou o uso dessa expressão para designar alguém namorado, utilizamos um *significado-nn* para falar sobre o comportamento do sujeito.

Da mesma forma, ao dizermos para alguém “Você é uma flor”, não queremos dizer que a pessoa faz fotossíntese, tem caule e pétalas, mas intentamos destacar o seu comportamento gentil, delicado e bondoso. Botânica à parte, essa construção também se estabelece convencionalmente e não depende de uma relação de fatos.

Na diferenciação de significado natural e não-natural, assumimos o que é posto por Grice e alicerçamos em suas palavras os objetivos desta pesquisa: “O que queremos encontrar é a diferença entre, por exemplo, ‘deliberada e abertamente deixar alguém saber’ e ‘contar’ e entre ‘fazer alguém pensar’ e ‘contar’” (GRICE, 1957, p. 382, tradução livre)<sup>2</sup>. Ainda, nos prendemos no desejo de “*getting someone to think*” e “*telling*”. Em resumo,

[...]o teórico distingue o significado natural (n) de significado não-natural (nn), demonstrando que o primeiro se dá no dito e o segundo, na intenção do dito. O primeiro seria o significado semântico, dependente de convenções e consolidado socialmente, dada a convergência dos significados dos falantes. É o significado padrão, das proposições, reconhecido por uma comunidade linguística. Já o segundo trata do significado ocasional do falante, dependente das suas intenções (VANIN, 2007, p. 45).

Após se enveredar pelas noções de significado, Grice também estudou as situações comunicacionais a partir da elaboração da Teoria das Implicaturas, teoria que fez o seu trabalho ainda mais reconhecido. A fim de entender tal conceito, observemos o seguinte exemplo: Dois sujeitos se encontram e um questiona ao outro:

(2) (A) “Você tem horas?”

Para além de uma resposta dicotômica, dividida entre o ‘sim’ e o ‘não’, o interlocutor deseja saber o horário. Espera-se que, para isso, reconheça-se a intenção do falante com a mensagem.

Dessa forma, o teórico propôs uma nova abordagem do processo comunicacional em que “existe um hiato entre a construção linguística do enunciado pelo falante e a sua compreensão pelo ouvinte” (SILVEIRA; FELTENS, 2002, p. 21). Nesse sentido, podemos afirmar que há diferença entre aquilo que é dito e aquilo que é implicado. Enquanto o primeiro caso se refere ao conteúdo literal da enunciação, o segundo trata do que está implícito na sentença. Dizemos, então, que “as implicaturas são o conteúdo implicado dedutivamente pelo falante, a partir do que é explicitamente dito” (FORNECK, 2016, p. 23). Sendo assim, “a explicação do modo como o que F diz pode divergir do que F quis dizer” (FORNECK, 2016, p. 22).

---

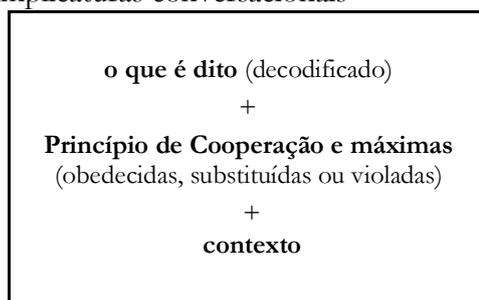
<sup>2</sup> “What we want to find is the difference between, for example, ‘deliberately and openly letting someone know’ and ‘telling’ and between ‘getting someone to think’ and ‘telling’” (GRICE, 1957, p. 382).

Se observamos os dois sujeitos do exemplo acima, reconhecemos que, de fato, o que o falante diz diverge do que ele quis dizer. Nesse caso, o interlocutor não deseja saber se o receptor da mensagem “tem horas”, como uma ideia de posse, mas saber qual é o horário. Quando há o reconhecimento do que é implicado, ou seja, da significação para além do dito, afirmamos que há sucesso na comunicação. Portanto, quando os dois sujeitos se encontram e o receptor responde à questão “Você tem horas?” com “São 10 horas”, a comunicação é bem sucedida.

Grice (1975) denomina esse conteúdo implicado como *implicaturas* e as divide entre convencionais e conversacionais. As primeiras “têm como suporte a língua, o léxico, isto é, significados convencionalmente vinculados às palavras” (ARMENGAUD, 2006, p. 91). Por isso, diferentemente das conversacionais, elas não dependem do contexto. Já o segundo tipo está em contexto e “não tem vínculo nem com os valores de verdade, nem com a forma linguística” (ARMENGAUD, 2006, p. 88). Em relação às conversacionais, é necessário diferenciar o conteúdo implicado do significado literal do enunciado; porém, é preciso salientar que “é a partir da significação literal do enunciado que se infere a implicatura conversacional” (OLIVEIRA, 2016, p. 19). Tendo em vista os objetivos deste trabalho, explicitamos que o foco do estudo reside nas implicaturas conversacionais, uma vez que as convencionais, como o próprio nome indica, se restringem aos significados convencionais das palavras e, neste momento, não abarcam os interesses desta pesquisa.

Com isso, damos mais atenção às implicaturas conversacionais, identificadas por serem de ordem “discursiva e contextual” (ARMENGAUD, 2006, p. 88). Para demandas de explicação, nos valemos da seguinte fórmula:

#### Quadro 1 – A estrutura das implicaturas conversacionais



Fonte: Silveira e Feltes (2002)

Conforme o modelo acima, as implicaturas conversacionais são a soma daquilo que é dito e que é decodificado pelo receptor da mensagem com o Princípio de Cooperação e máximas mais o contexto. O Princípio de Cooperação proposto por Grice (1975) é um acordo estabelecido entre falante e ouvinte que está diretamente relacionado com as máximas de Quantidade, Qualidade, Relevância e Modo. Segundo o autor, o princípio e as máximas, ao serem obedecidos, implicam uma comunicação bem-sucedida. Porém, nos diálogos diários, nem sempre esse acordo é cumprido.

Sabendo que o contexto é a base para a existência das implicaturas conversacionais, o teórico também propõe a divisão delas em generalizadas e em particularizadas, diferenciação que se explicita na sequência. As generalizadas se confundem com as implicaturas convencionais, uma vez que “o significado linguístico das palavras constituintes do enunciado contribui direta e decisivamente para a interpretação adequada do mesmo” (SILVEIRA; FELTENS, 2002, p. 25). Um exemplo desse tipo é:

(3) (A) - “Teresa deu presentes a um bebê ontem.”<sup>3</sup>

Neste caso, o uso do artigo indefinido *um* deixa claro que o bebê não é filho de Teresa. Independentemente do contexto em que a frase é proferida, esse será o conteúdo implicado. E é justamente por essa semelhança com as implicaturas convencionais que as implicaturas conversacionais generalizadas não foram muito exploradas pelo autor (COSTA, 2009).

As particularizadas, por sua vez, dependem de um contexto específico e exigem maiores informações para que sejam compreendidas (FORNECK, 2016). Dessa forma, dependendo das situações comunicativas em que está inscrito, um enunciado pode ser interpretado diferentemente:

(4) (A) - “Maria está tão feliz agora.”<sup>4</sup>

Nessa situação, não somos capazes de afirmar o porquê de Maria estar feliz sem reconhecer o contexto em que a frase é dita. Maria pode estar feliz por ter terminado um relacionamento abusivo, por ter comprado uma nova casa, por ter finalizado um trabalho difícil. Assim sendo, para que uma das inferências seja verdadeira e para que compreendamos o enunciado, se faz necessário entender as particularidades do contexto e reconhecer que outras informações são requeridas. Observemos, na sequência, um outro exemplo que ilustra o que está sendo explicado.

(5) (A) - Pedro: “Ana, você aceita um café?”

(B) - Ana: “Preciso acordar cedo amanhã.”

A resposta de Ana, em (B), não é explícita. A forma com que ela responde à oferta de café exige de Pedro a mobilização de informações que superam o conteúdo linguístico do enunciado. Para além de decodificar a frase, Pedro necessita inferir que café tem cafeína e que Ana precisa acordar cedo no outro dia, ou seja, que a bebida poderia prejudicar o sono de Ana. Assim sendo, se formos colocar em termos práticos - e lacônicos - Ana quis dizer ‘não’.

Esclarecemos, novamente, que, considerando os objetivos desta pesquisa, enfocaremos nosso estudo nas implicaturas conversacionais particularizadas<sup>5</sup>. Reiteramos que nosso interesse é investigar as situações comunicativas de crianças em um contexto específico, restrito ao ambiente escolar.

---

<sup>3</sup> Elaborado por Costa (2009, p. 17).

<sup>4</sup> Elaborado por Costa (2009, p. 17).

<sup>5</sup> Reconhecemos a cancelabilidade, a indeterminabilidade, a calculabilidade, a não-destacabilidade e a não-convencionalidade, conforme desenvolvido por Grice (FORNECK, 2016), enquanto propriedades das implicaturas conversacionais.

Com base nas considerações traçadas até aqui, abordamos, na sequência, a Teoria da Mente que também fundamenta este estudo e que serve de referência para esta pesquisa.

## 2.2 REFLEXÕES SOBRE A TEORIA DA MENTE

Diferentes teóricos (PREMARK; WOODRUFF, 1978; BLOOM; GERMAN, 2000; SOUZA, 2006) se ocupam em estudar e em definir a Teoria da Mente (ToM). Além disso, estudiosos se debruçam sobre a relação entre a ToM e a linguagem, articulando, para isso, a Psicologia Cognitiva e a Linguística. Nessa conexão, muitas questões são suscitadas e questiona-se, principalmente, de que forma uma área interfere na outra. Todavia, mesmo que haja tantos pontos de vista para analisar essa associação, os especialistas, em sua maioria, parecem consensuar que a relação estabelecida é bidirecional.

Antes de nos aprofundarmos na ligação entre a ToM e a linguagem, pretendemos definir o conceito de Teoria da Mente. A ToM é entendida como “a habilidade para explicar e prever o comportamento humano através de fenômenos mentais (intenções, crenças e emoções)” (SOUZA, 2006, p. 387). Ainda, é através dela que somos capazes de prever e de explicar nosso comportamento e o comportamento dos outros (FREIRE, 2011), considerando que “precisamos postular um estado mental dentro de uma pessoa para acomodar a disjunção ocasional entre um estímulo externo e uma resposta” (VILLIERS, 2007, p. 1859, tradução livre)<sup>6</sup>.

A partir dessa descrição, partimos para uma discussão que intenta compreender se a ToM é adquirida ou se ela é inata aos sujeitos. É interessante perceber que esse mesmo questionamento já havia sido feito em relação à linguagem. Porém, até mesmo por ser um campo de estudo mais antigo e não tão recente como a neurociência, parece-nos que já há uma resposta consensual entre os linguistas, que estabelecem quase como uma verdade que a linguagem é inata. No entanto, para os psicólogos e neurocientistas, não há tantas certezas sobre o surgimento da Teoria da Mente nos indivíduos.

Nesse sentido, há um grupo que afirma que a Teoria da Mente se desenvolve a partir dos componentes linguísticos (sintaxe, semântica e pragmática), há outro que a julga inata e, ainda, há um terceiro grupo que defende que ela só é possível através da interação social (FREIRE, 2011). Ao expormos que a ToM estabelece uma relação bidirecional com a linguagem, concordamos “que ambas são inatas ou estão presentes desde muito cedo” (FREIRE, 2011, p. 414). No entanto, questionamos a partir de quando o ser humano é capaz de compreender, plenamente, o seu comportamento e o comportamento das outras pessoas e de que forma essa compreensão se articula com a linguagem.

---

<sup>6</sup> “We need to posit a mental state inside a person to accommodate the occasional disjunction between an external stimulus and a response” (VILLIERS, 2007, p. 1859).

Segundo Villiers, a “apreciação dos estados ‘mentais’ dos outros pode começar na infância” (2007, p. 1859, tradução livre)<sup>7</sup>, ou seja, as crianças já são capazes de perceber os estados mentais dos outros. Todavia, não há unanimidade em relação à idade em que essa capacidade é desenvolvida. Há autores que afirmam que a compreensão do comportamento de terceiros, em se tratando de crianças neurotípicas<sup>8</sup>, se inicia quando elas ainda são muito pequenas.

O fato de bebês de 1 ano, por exemplo, seguirem o olhar de outra pessoa e apontarem para um objeto que desejam pode ser indicativo dessa afirmação, pois, nessas situações, estabelece-se a triangulação entre falante, ouvinte e objeto. Contudo, não se pode precisar se essa faixa etária, de fato, entende o comportamento do outro e as suas intenções (VILLIERS, 2007), visto que “perceber um estado ou algo no mundo é diferente de saber o que determinado estado ou objeto significa dentro de um dado mundo” (FREIRE, 2011, p. 418).

Já por volta dos 3 anos, os pequenos compreendem que as pessoas têm desejos e que, quando eles são saciados, não existem mais (VILLIERS, 2007). Ainda, é nessa idade que eles passam a usar, mesmo que de forma básica, termos que se referem a estados mentais, como *pensar, saber, esquecer, lembrar* (VILLIERS, 2007). Entretanto, é quase consensual que as crianças de 3 e 4 anos ainda não têm a Teoria da Mente desenvolvida. Uma das justificativas para essa conclusão é que, nessa faixa etária, elas não compreendem plenamente a ideia de crença falsa.

Para explicar o conceito de crença falsa, cunhado por Wimmer e Perner (1983), apresentamos um teste elaborado por esses autores. Essa testagem, realizada com crianças, envolve um protagonista Maxi que guarda chocolates em um determinado lugar. Na cena criada, Maxi se ausenta e sua mãe troca os doces de lugar. A partir disso, questiona-se para a criança, que assiste à cena, em que local o personagem procurará os chocolates quando voltar e espera-se que ela responda com base na compreensão do estado mental de Maxi, ou seja, que ela faça uma representação do comportamento do protagonista e entenda que ele deve buscar no primeiro espaço. Nesse caso, portanto, se a criança apontar para o local onde Maxi guardou o chocolate, ela já consegue reconhecer, ao mesmo tempo, a representação do estado mental de Maxi e a sua própria relação com a realidade. Ou seja, ela é capaz de predizer a ação de Maxi, considerando a representação do estado mental desse personagem, mesmo tendo o chocolate mudado de lugar – o que corresponde à realidade contextual. Ao contrário, se apontar para o local onde a mãe escondeu o chocolate, a criança ainda não reconhece a representação do estado mental de Maxi em relação à realidade. Só reconhece, portanto, a sua própria crença da realidade.

Os resultados do teste indicaram “que nenhuma das crianças de 3 a 4 anos de idade, 75% das de 4 a 6 anos e 86% das de 6 a 9 anos indicaram o lugar correto” (JOU; SPERB, 2004, p. 168). Isso sugere

---

<sup>7</sup> “Appreciation of the ‘mental’ states of others may begin in infancy” (VILLIERS, 2007, p. 1859).

<sup>8</sup> Entendemos como crianças neurotípicas aquelas que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico.

que a capacidade de representação de estados mentais de dois ou mais indivíduos surge entre os 4 e os 6 anos (JOU; SPERB, 2004).

Sobre essa concepção, há certa variação de quando a criança consegue entender uma crença falsa, porém, percebe-se que isso ocorre em algum momento ou próximo dos anos pré-escolares (WELLMAN, 2018). Essa ideia é corroborada por Roazi e Santana (1999, virtual) quando afirmam que “as crianças começam a apresentar uma compreensão de como a mente funciona - pelo menos as que pertencem à cultura ocidental - entre os dois e os seis anos de idade, ou seja, entre o período em que aprendem a falar e o anterior a sua entrada na escola formal”. Ainda, conforme Villiers (2007, p. 1859), “compreender as falsas crenças é o culminar de um longo caminho de desenvolvimento que começa na primeira infância e normalmente termina pelo menos no início desta compreensão por volta dos quatro ou cinco anos de idade” (VILLIERS, 2007, p. 1859, tradução livre)<sup>9</sup>.

Com base nas considerações traçadas até aqui, percebemos que muitas reflexões são possibilitadas na discussão dessa temática e há muitos pontos de vista a partir dos quais é possível analisá-la. Na sequência, nos permitimos evocar outras provocações e aprofundar a relação estabelecida entre a linguagem e a Teoria da Mente.

Para tal, nos valem do trabalho de alguns estudiosos que se enveredaram pela temática na tentativa de articular a mente com a linguagem. Teóricos como Villiers e Villiers (2000) e Villiers e Pyers (2002) argumentam que expressar estados mentais é um processo complexo e que, antes disso, o sujeito precisa adquirir a sintaxe de complementação. Os mesmos autores afirmam que a crença falsa é dependente da linguagem e está associada, também, à ordem dos constituintes de uma sentença, uma vez que “a capacidade de controlar a ordem das palavras pode estar também relacionada com a capacidade de manter o controle dos estados mentais em relação à realidade” (FREIRE, 2011, p. 417). Caso isso se comprove, a Teoria da Mente não está presente antes de que haja o domínio dessa habilidade sintática pelas crianças (FREIRE, 2011).

Tendo em vista as reflexões apresentadas nesta seção, concebemos a complexidade da temática e reconhecemos as potencialidades das relações conceituais propostas neste estudo. Observemos as relações entre os conceitos previamente percorridos, já que é possível associar a Teoria das Implicaturas, o *significado-n* e o *significado-nn* com a Teoria da Mente e, respectivamente, relacionar o uso dos implícitos e dos diferentes significados com a compreensão dos estados mentais dos indivíduos. A partir disso, em seguida, expomos os procedimentos metodológicos utilizados para a execução da pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

<sup>9</sup> “Understanding false beliefs is the culmination of a long developmental path that begins in early infancy, and typically ends in at least the start of this understanding at around four or five years of age” (VILLIERS, 2007, p. 1859).

Considerando a intenção de analisar o uso de implicaturas conversacionais por crianças em ambiente escolar, desenvolvemos uma pesquisa cuja metodologia é de caráter qualitativo baseada em um estudo de caso. A escolha por essa abordagem metodológica se deu pelo desejo de se investigar determinado fenômeno em uma situação específica valendo-nos, para isso, de “dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996, p.1).

Nesse sentido, selecionamos três turmas da Educação Infantil de uma escola do município de Venâncio Aires/RS: Nível I, com estudantes entre 3-4 anos; Nível II, com alunos de 4-5 anos e Nível III, com crianças entre os 5-6 anos. Após, fizemos a observação e o registro das interações das crianças dessas turmas com seus colegas e professoras. Ao todo, 24 sujeitos participaram do estudo<sup>10</sup>.

Cada uma das turmas foi observada durante aproximadamente 2 horas semanais no decorrer de 3 semanas, totalizando 18 horas de investigação. As observações aconteceram em situações dentro da sala de aula, na pracinha da escola e no ginásio durante o momento de recreação. Para o registro das falas das crianças, utilizamos um diário de campo uma vez que ele “consiste num instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão - para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador ou não (FALKEMBACH, s. d., p.3). As anotações no diário não seguiram nenhum critério pré-estabelecido e junto às falas registradas, identificamos a turma, o dia de observação e o contexto em que as interações aconteceram.

Posteriormente, com as observações registradas no diário de campo e valendo-nos da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), fizemos uma leitura flutuante dos dados coletados e a exploração desse material, categorizando-o em: a) construção dos significados pragmáticos e b) percepção das reações dos interlocutores.

Na próxima seção, são apresentadas as análises realizadas e a interpretação dos resultados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos procedimentos metodológicos, realizamos a leitura flutuante dos registros no diário de campo e, nesta seção, fazemos a interpretação dos dados coletados. Neste tópico, discutimos exemplos de interações que podem ser entendidas enquanto ilustrações dos conceitos de significado natural, não-natural, implicaturas conversacionais e Teoria da Mente. Das 18 horas de observação, selecionamos 9 excertos que contemplam esses fundamentos. Para facilitar a menção ao material de

---

<sup>10</sup> Todos os responsáveis pelos participantes desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).  
**Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2022.  
DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v16i3.28963> | e28963

análise, todos os excertos foram numerados com os códigos E1, E2, E3, e assim por diante. As falas das crianças, por sua vez, foram indicadas pelos códigos (A1), (A2), (A3), e assim sucessivamente.

Na sequência, os apresentamos em suas respectivas categorias e traçamos considerações.

#### 4.1 CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS PRAGMÁTICOS

Neste tópico, discorreremos sobre situações comunicativas que ilustram a construção de significados pragmáticos e o consequente emprego das implicaturas conversacionais, do significado natural e do significado não-natural nos enunciados.

Apresentamos o primeiro excerto:

##### **Quadro 2** – Excerto 1

E1 – Contexto: Na sala de aula, no Nível I (3-4 anos), um dos participantes (A1), brincando com massinha de modelar, fez uma bola com a massa; outra criança (A2) modelou a massinha em forma de rolinho. Ambas dizem à pesquisadora:

(A1) – Eu tô fazendo um ovo.

(A2) – Eu não tô fazendo uma minhoca.

Fonte: Autores (2022)

As duas crianças, (A1) e (A2), atribuem um significado a suas produções. Porém, há diferenças em suas falas quanto à significação. O primeiro sujeito apresenta uma descrição valendo-se de uma relação factual, baseada na semelhança, em que a bola seria o ovo. O segundo sujeito, por sua vez, nega a significação natural e afirma que não está fazendo uma minhoca, embora a forma da massinha se assemelhe a uma. O falante (A2), ao negar que estava fazendo uma minhoca, pressupõe que seus interlocutores acreditam que ele estava representando o animal. Por essa razão, o sujeito utiliza o ‘não’ em sua construção, de forma a rejeitar o que crê que os outros estão imaginando. Esse exemplo também ilustra a Teoria da Mente, uma vez que o enunciado do falante envolve o interlocutor e o seu possível estado mental e ilustra que as crianças, mesmo as mais pequenas, entendem que a linguagem depende do(s) outro(s) com quem se interage.

Também, a significação natural é percebida nas falas que seguem, nos excertos 2 e 3:

### Quadro 3 – Excerto 2 e 3

E2 – Contexto: Duas crianças do Nível I (3-4 anos) estão falando para o espelho, dentro da sala de aula, como se gravassem um vídeo. Uma delas, (A3), diz à outra:

(A3) – A gente tá aqui de dia porque a gente tá aqui.

E3 – Contexto: O falante (A4) do Nível II (4-5 anos) apresenta um trabalho de maquete em que a grama é representada pelo uso de erva-mate:

(A4) – A minha grama é erva.

Fonte: Autores (2022)

Ambas as crianças descrevem a realidade a partir de uma relação de fatos, ou seja, “a gente tá aqui de dia porque a gente tá aqui” e “a minha grama é erva” são construções verossímeis ao contexto em que essas interações acontecem. Efetivamente, as crianças estão ali de dia porque, de fato, estão ali, e o material usado na maquete é, realmente, erva-mate. Essas falas representam, portanto, uma descrição do mundo da criança e se valem de relações factuais.

A significação não-natural, por sua vez, é também observada nas interações dos sujeitos. Vejamos um exemplo no excerto 4:

### Quadro 4 – Excerto 4

E4 – Contexto: Uma criança do Nível I (3-4 anos) está pulando dentro da sala de aula e diz à turma:

(A5) – Eu sou um coelho.

Fonte: Autores (2022)

Na situação acima, o falante atribui o comportamento do coelho ao seu movimento e, para isso, utiliza uma metáfora e faz uso de um significado ocasional (VANIN, 2007). Sabemos que o sujeito não é o animal, mas a criança constrói essa relação a partir de uma significação não-natural. Ainda, a criança faz uso de uma metáfora cristalizada, visto que se utiliza de uma expressão cujo sentido convencional foi atribuído com o passar do tempo (FORNECK, 2016). Outro exemplo que denota o uso desse tipo de significação é perceptível no excerto 5:

### Quadro 5 – Excerto 5

E5 – Contexto: Crianças do Nível III (5-6 anos) sentadas em roda dentro da sala de aula. Uma delas (A6) questiona à professora sobre a demora de um colega. (A7) responde à pergunta:

(A6) – Posso ver por que a colega está demorando no banheiro?

(A7) – Deve tá fazendo arte.

Fonte: Autores (2022)

O falante (A6) pergunta à professora se pode verificar por que a colega está demorando no banheiro. Na tentativa de justificar essa demora, a criança (A7) se vale da metáfora “fazendo arte” que convencionalmente é utilizada para descrever a realização de ações consideradas inapropriadas ou que burlam regras de comportamento convencional, principalmente quando realizadas pelo público infantil.

Também, nesse contexto, o sentido de ‘fazer arte’ é cristalizado e afirmamos que essa construção é reconhecida como uma implicatura conversacional particularizada (GRICE, 1975). Em outras situações comunicativas, o uso da expressão em (A7) pode ter outros sentidos, por isso, necessitamos do cenário em que ela é empregada para compreendê-la.

Nesta seção, estão sendo apresentados exemplos que mostram construções que ilustram significados pragmáticos, os quais carregam significados não-naturais, que se constroem especificamente nos contextos de uso, a partir das intenções dos enunciadores. Como vimos, as crianças reconhecem essas relações intencionais e consideram significados possíveis pelo uso intencional da língua, vinculados ora mais aos fatos explícitos, como é o caso de E1(A1), E2 e E3, ou a construções linguísticas que se valem do emprego de significados-*nn*, como em E1(A2), E4 e E5(A7).

Na sequência, são apresentados e discutidos exemplos que focam na percepção das crianças em relação às reações de seus interlocutores.

#### 4.2 PERCEPÇÃO DAS REAÇÕES DOS INTERLOCUTORES

A percepção das reações dos interlocutores se relaciona à compreensão dos estados mentais dos indivíduos. Por essa razão, nesta seção são abordados excertos que ilustram o conceito de Teoria da Mente. Atentemos ao primeiro exemplo:

##### Quadro 6 – Excerto 6

E6 – Contexto: Crianças do Nível I (3-4 anos) sentadas à mesa dentro da sala de aula. Uma criança tenta pegar e sentar na cadeira de outra e uma terceira criança interfere, puxa a cadeira e afirma:

(A8) – Aqui tá a Lara\*<sup>11</sup>, a Lara pode chorar se sentar nela.

Fonte: Autores (2022)

Percebemos que o falante (A8) não diz frases do tipo “não sente aqui” ou “saia”, mas verbaliza a possível reação da colega, caso sentem na cadeira reservada a ela. Nesse caso, temos um exemplo explícito de Teoria da Mente, visto que um sujeito compreende o estado mental de outro e o reconhece em sua fala. Essa interação se assemelha aos resultados esperados na testagem de crença falsa (WIMMER e PERNER, 1983) já que, assim como no teste desenvolvido pelos teóricos, o sujeito do qual se fala não está na cena, mas tem o seu possível estado mental considerado.

Também nesse enunciado, a criança faz uso de uma implicatura conversacional particularizada (GRICE, 1975) justamente por deixar implicado o desejo de que o colega saia e não se sente na cadeira ocupada. O significado da frase é particular e é compreendido apenas quando estamos cientes e

<sup>11</sup> Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos pseudônimos identificados por asterisco (\*).

consideramos o contexto em que ela ocorre (COSTA, 2009). Vejamos outro exemplo em que a ToM é percebida:

#### Quadro 7 – Excerto 7

E7 – Contexto: crianças do Nível II (4-5 anos) interagem com peças de Lego dentro da sala de aula e um dos sujeitos questiona a pesquisadora:  
(A9) – Tu tem filho ou filho?  
(A10) – Eu não tenho filhos.  
(A9) – Se tu tivesse um filho, o Marcos\* tem um *beyblade* de verdade, ele ia adorar.

Fonte: Autores (2022)

Nessa situação, a criança (A9) faz uma pergunta à pesquisadora e, baseada em sua resposta, atribui determinado estado mental - o fato de que o filho adoraria o brinquedo - a um sujeito inexistente. Observamos, ainda, o uso da conjunção ‘se’ que, embora não seja o foco deste estudo, reitera o que postula Glória *et al.* (2016) no que diz respeito ao uso de conjunções mais complexas, como as subordinativas, por crianças a partir dos 3:6.

Mais uma interação observável, em que podemos verificar o uso de implicatura conversacional e de Teoria da Mente é retratada no excerto 8:

#### Quadro 8 – Excerto 8

E8 – Contexto: duas crianças do Nível I (3-4 anos) se abraçam dentro da sala de aula e uma delas (A11) prontamente responde:  
(A11) – Não pode abraço por causa do coronavírus.  
(A12) – E beijo?  
(A11) – Beijo também não pode né, profe?

Fonte: Autores (2022)

Nessa conversa, quando questionada pela colega (A12) se pode dar beijo, a criança pergunta à professora (A11). Atenemos ao fato de que a pergunta é feita com a negação “não” e o uso de “né”, ou seja, o falante (A11) já sabe a resposta, mas avaliou que a professora e a criança (A12) poderiam duvidar desse seu saber prévio. Por esse motivo, ao avaliar as eventuais reações dos interlocutores, (A11) reconheceu ser necessário pedir auxílio da professora para reiterar seu argumento.

Diante dos excertos e discussões realizadas anteriormente, pudemos criar categorias de análise e investigar as construções linguísticas dos sujeitos pesquisados baseando-nos nos conceitos que fundamentam este estudo. Porém, reconhecemos a dificuldade em estabelecer a categorização, uma vez que nas falas das crianças os conceitos estão articulados e a relação entre eles permite a compreensão dos sentidos dos enunciados. O exemplo E9 destaca com êxito essa interface entre conceitos:

#### Quadro 9 – Excerto 9

E9 – Contexto: a professora na turma do Nível III (5-6 anos), na presença do nutricionista, pergunta às crianças sobre a hora do almoço (A13). Uma criança responde (A14):

(A13) – Todo mundo comeu comida no almoço?

(A14) – Eu limpei o prato.

Fonte: Autores (2022)

Atentamos para a construção (A14), em que a criança responde à pergunta feita pela professora (A13). Para isso, o falante foge de uma resposta dicotômica, dividida entre o ‘sim’ e o ‘não’, e faz uso de uma implicatura conversacional particularizada (COSTA, 2009), uma vez que se utiliza de uma expressão que, embora seja plenamente conhecida, precisa do contexto para ser compreendida.

Ainda, nesse exemplo, justamente por não responder diretamente de forma afirmativa ou negativa, a criança (A14) viola a máxima de Relevância e a de Modo do Princípio da Cooperação (GRICE, 1975). Essas violações acontecem porque o falante não é relevante quanto ao objetivo central da mensagem e não deixa clara a resposta à pergunta feita pela professora. Todavia, a criança continua cooperando, visto que sabe que a professora está avaliando seu comportamento e sabe que dizer ‘limpei o prato’ vai causar uma boa impressão. Ou seja, mesmo violando as máximas de Relevância e de Modo, as intenções comunicativas se mantêm e a interação é realizada com sucesso.

A criança, em E9, a partir da Teoria da Mente, avaliou o estado mental de seu interlocutor – a professora – e empregou um enunciado com o qual ganhará a aprovação do adulto, dado que esse tipo de expressão é usado em contexto infantil para elogiar um comportamento alimentar.

As interações apresentadas demonstram maturidade dos falantes em relação aos conceitos que fundamentam este estudo. Em específico, as construções linguísticas E1, E2, E3, E4 e E5 exemplificam o significado natural e a significação não-natural; os exemplos E6, E7 e E8 ilustram a Teoria da Mente e a fala E9 explicita o Princípio da Cooperação.

No entanto, apesar de traçarmos essa breve categorização, reiteramos a dificuldade em analisar as concepções de forma isolada, uma vez que elas se articulam e se revelam entrecruzadas em contextos reais de comunicação. Com isso, comprovamos a relação bidirecional entre a linguagem e a Teoria da Mente (FREIRE, 2011), que é plenamente perceptível no exemplo E9.

Com base em nossos dados, evidenciamos que a ToM se desenvolve nos sujeitos ainda na infância (ROAZI; SANTANA, 1999; WELLMAN, 2018; VILLIERS, 2007). Também, verificamos que até mesmo as crianças menores, de 3 e 4 anos, utilizam a Teoria da Mente em suas interações e, por isso, contestamos achados encontrados em outras pesquisas (JOU; SPERB, 2004).

Todavia, embora tenhamos um material de análise significativo, admitimos as limitações desta pesquisa. Ressaltamos que as pesquisas cujos escopos se aproximam deste estudo pautam na relação da linguagem e da Teoria da Mente em crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) (GALLO-PENNA, 2012) ou com sujeitos de maior faixa etária (SILVA; RODRIGUES, 2018), o que não figura como foco deste trabalho.

Observamos que há outros trabalhos que abordam as implicaturas conversacionais e a ToM. Porém, novamente, esses estudos têm como sujeitos pesquisados, indivíduos com TEA (BUSO, 2016; PANCIERA *et.al*, 2019).

Também constatamos, durante as práticas de observação das interações em ambiente escolar, determinadas dificuldades metodológicas motivadas, principalmente, pela pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Em vista disso, entendemos que o uso de máscara pelas crianças impossibilitou a plena compreensão de suas falas e o registro no diário de campo.

Ademais, ainda que esse não seja o foco da presente pesquisa, percebemos que a exigência pelo distanciamento físico impactou as relações estabelecidas entre as crianças na escola e, conseqüentemente, influenciou suas brincadeiras e construções linguísticas. A linguagem se dá por interação, o que não pôde ocorrer plenamente em função da pandemia e, com isso, tanto a ToM, quanto os usos pragmáticos da língua foram afetados, uma vez que as desenvolvemos quando interagimos com os outros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivo analisar se crianças entre 3 e 5 anos são capazes de compreender e utilizar implicaturas conversacionais e, para isso, propôs-se a articulação dos conceitos de Teoria das Implicaturas e de Teoria da Mente. Por essa razão, afirma-se que as discussões aqui realizadas se baseiam em um estudo linguístico. Valendo-nos da metodologia adotada, encontramos exemplos nas interações dos sujeitos pesquisados que demonstram que as falas das crianças respondem ao uso de significado natural e de significado não-natural. Também, observamos que elas utilizam essas significações com consciência e baseadas no reconhecimento do outro com quem interagem.

Em relação à Teoria da Mente, com nossos resultados, percebemos que o fator idade não foi relevante no que diz respeito ao uso da ToM nos enunciados. Até mesmo algumas crianças de 3 anos demonstraram reconhecer o estado mental dos outros e, dessa forma, também os consideraram em suas construções linguísticas.

Ainda, as análises realizadas neste trabalho endossam a importância da interação na escola, uma vez que é perceptível o aprendizado oportunizado pelas trocas realizadas entre crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, reconhecemos que a pandemia e o conseqüente distanciamento dos estudantes das salas de aula impactou esse cenário, principalmente para os mais pequenos, tendo em vista que durante o período pandêmico muitas crianças não tiveram contato com outras crianças.

A partir da coleta de dados e das análises feitas, percebemos outras tantas implicações e temáticas passíveis de estudo, como as brincadeiras e os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 nos momentos de brincar, que envolvem a potência da Educação Infantil. Por fim, a partir das análises concretizadas, constatamos a relevância de estudos como este e percebemos a benéfica articulação entre

a Linguística e a Neurociência. Também, concebemos as potencialidades da interação de crianças na Educação Infantil e enalteçemos o valor da linguagem para o reconhecimento de si e do(s) outro(s) e para a nossa formação enquanto seres humanos.

## 6 REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, F. *A pragmática*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLOOM, P.; GERMAN, T. P. Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, [S. l.], v. 77, n. 1, p. 25-31, 2000. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10980256/>. Acesso em: 19 set. 2021.

BUSO, M. S. de L. *Teoria da Mente e pragmática da linguagem: estudo com crianças com transtorno do espectro do autismo*. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/56215>. Acesso em: 05 ago. 2021.

COSTA, J. C. da. A Teoria Inferencial das Implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.44, n.3, p. 12 -17, jul./set. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5758/4178>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e educação*, Ijuí, v. 7, [s. d.]. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-etecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-eregistro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumentode-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FORNECK, K. L. *Metáfora é... uma abordagem metateórica da metáfora*. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: [http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7112/2/TES\\_KARI\\_LUCIA\\_FORNECK\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7112/2/TES_KARI_LUCIA_FORNECK_COMPLETO.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

FREIRE, G. A. N. Teoria da Mente e aquisição da linguagem: primeiras reflexões. In: *XVI Seminário de Teses em Andamento*, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/1276>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GALLO-PENNA, E. C. *Teoria da mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16020>. Acesso em: 04 ago. 2021.

GLÓRIA, Y. A. L.; HANAUER, L. P.; WIETHAN, F. M.; NÓRO, L. A.; MOTA, H. B. O uso das conjunções por crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *CODAS*, v. 28, n. 3, maio/jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/7cvKvXwNKRBztDGmTd38Zy/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2021.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. *Syntax and semantics*, Academic Press, v. 3, p. 41-58, 1975.

GRICE, H. P. Meaning. *The Philosophical Review*, v. 66, n. 3, p. 377-388, 1957. Disponível em: <http://www.princeton.edu/~harman/Courses/PHI534-201213/Nov19/Grice-meaning.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

IBAÑOS, A. M. T; COSTA, J. C. da. A natureza da pragmática: percurso teórico em um piscar de olhos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 286-293, jul./set., 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/29360>. Acesso em: 20 jun. 2021.

JOU, G. I. de; SPERB, T. M. O Contexto Experimental e a Teoria da Mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, p. 167-176, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/SbLqn4pw7VzvfZbfsdgHGtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVESPesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVESPesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 13 ago. 2021.

OLIVEIRA, E. T. A. de. *Significação não natural e implicaturas: O projeto de Herbert Paul Grice*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_4d89bcc70dd2e7773e7ee83713a48239](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_4d89bcc70dd2e7773e7ee83713a48239). Acesso em: 20 jun. 2021.

PANCIEIRA, S. D. P.; BUSO, M. S. de L.; SARGIANI, R. de A.; DOMINGUES, S. F. da S.; VALÉRIO, A.; MALUF, M. R. Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. *Psico*. Porto Alegre, v. 50, n. 4, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/30603>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PREMACK, D., AND WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a 'theory of mind'? *Behav. Brain Sci.*, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 515-526, 1978. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/does-the-chimpanzee-have-a-theory-of-mind/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0>. Acesso em: 28 out. 2021.

ROAZZI, A.; SANTANA, S. M. Teoria da mente: Efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, 307-330, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/YSj4qypT88q7CSqhN5cmH4m/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, R. de L. M. da; RODRIGUES, M. C. Exploração das Relações entre Teoria da Mente e Linguagem em Alunos de Escolas Públicas. *Psic. Teor. E Pesq.*, Brasília, v. 34, 1018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Ht9bfpY4m6pFsf3LRwxfT8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVEIRA, J. R. C. da; FELTES, H. P. de M. *Pragmática e Cognição: a Textualidade pela Relevância*. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SOUZA, D. de H. Falando sobre a mente: algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 387-394, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xj4zK9VK5RWqpB3ZDXnshbk/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VANIN, A. A. *A relevância em comunicação: a construção de inferências internas e externas a filmes publicitários*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4076>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VILLIERS, J. de G.; PYERS, J. E. Complements to cognition: a longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1037-1060, 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885201402000734>. Acesso em: 25 out. 2021.

VILLIERS, J. de G.; VILLIERS, P. A. de. Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In: MITCHELL, P.; RIGGS, K. (Eds.). *Children's reasoning and the mind*. Psychology Press, Hove, p. 189-226, 2000. Disponível em: [https://scholarworks.umass.edu/aae\\_groundwork/15/](https://scholarworks.umass.edu/aae_groundwork/15/). Acesso em: 20 jun. 2021.

VILLIERS, J. de. The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, v. 117, n. 11, p. 1858- 1878, 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2000852/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

WELLMAN, H. M. Theory of Mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology*. v. 15, n. 6, p. 728 - 755, 2018. Disponível em: <http://belmont.bme.umich.edu/wp-content/uploads/sites/377/2020/05/2.-Theory-of-mind-The-state-of-the-art-Wellman.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

WIMMER, H.; PERNER, J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, v. 13, n. 1, p. 103-28, 1983. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010027783900045>. Acesso em: 18 out. 2021.

***Title***

Between saying and thinking: an analysis of small children's speech in a school environment.

***Abstract***

This paper aims to analyze the talk in the interaction of children aged 3 to 5-years old in the school environment, in order to investigate the employments of conversational implicatures at childhood. The study delves into the Theory of the Implicatures (GRICE, 1975), the Theory of Mind (SOUZA, 2006), and non-natural and natural meaning concepts (GRICE, 1957). Data was generated from the children's interaction in a school environment in the city of Venâncio Aires/RS. The participants attended three different groups at the nursery level. Eighteen hours of observations were registered in a diary by the researcher and analyzed per the above mentioned theories. The analysis indicates that participants consciously use implicatures and recognize themselves and others in their speech.

***Keywords***

Theory of Implicatures; Theory of Mind; Language; Childhood.

---

Recebido em: 07/03/2022

Aceito em: 20/09/2022