

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**ANÁLISE DE QUESTÕES INTERPRETATIVAS  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA  
DA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

JESSICA COLVARA CHACON

PORTO ALEGRE  
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA – GRAMÁTICA,  
SEMÂNTICA E LÉXICO

**ANÁLISE DE QUESTÕES INTERPRETATIVAS  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA  
DA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

JESSICA COLVARA CHACON

Orientador: Prof. Dr. Marcos Goldnadel

Dissertação de mestrado em Gramática,  
Semântica e Léxico apresentada como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de mestre pelo Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul.

Porto Alegre, maio de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA – GRAMÁTICA,  
SEMÂNTICA E LÉXICO

**ANÁLISE DE QUESTÕES INTERPRETATIVAS  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA  
DA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Jessica Colvara Chacon

Orientador: Prof. Dr. Marcos Goldnadel

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Aline Vanin  
Instituto de Letras – UFRGS

---

Prof. Dr. Fabio Rauen  
Faculdade de Letras – UNISUL

---

Profa. Dra. Luciene Simões  
Instituto de Letras – UFRGS

Para meus pais, que foram meus primeiros professores e  
que sempre incentivaram meu crescimento  
pessoal e profissional.  
Em especial à minha mãe, que, com sua paixão pelo  
magistério, me inspirou a escolher esta profissão tão  
linda.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. No âmbito acadêmico, inicio agradecendo aos professores e colegas da graduação em Letras – Português realizada na Pontifícia Universidade Católica do RS. Durante o curso dessa Faculdade, tive professores que fizeram a minha paixão pela língua portuguesa aumentar cada vez mais (como Marisa Smith), professores que me incentivaram a ter um olhar atento aos fenômenos linguísticos (como Maria Tasca) e professores que me apresentaram à iniciação científica na área dos estudos literários (como a querida Maria Tereza Amodeo).

Em todas as tarefas, contei com colegas que foram grandes parceiras de aprendizado e crescimento em vários aspectos. Duas delas, inclusive, continuaram contribuindo para minhas reflexões de pós-graduação *Stricto* e *Lato Sensu*. Obrigada, Paloma Laitano e Mariane Rieger, pelas leituras e pelos diferentes auxílios prestados.

Agradeço também aos professores e colegas do curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Já atuando em sala de aula como professora de língua materna para alunos do Ensino Fundamental, procurei este curso com o intuito de ampliar meus conhecimentos acerca de tão envolvente instrumento de trabalho: o nosso idioma. Agradeço à Sabrina de Abreu, que orientou a minha monografia sobre o uso do modo imperativo e atos de fala – minha primeira pesquisa linguística –, ao professor Sérgio Menuzzi, pois durante uma de suas aulas tive a certeza de que nascia a vontade de ampliar a característica de pesquisadora desta professora e ao professor Leandro Lara, que me fez acreditar em meu potencial acadêmico ora adormecido e que, mesmo após o término do curso, continuou a incentivar meus estudos teóricos.

Ter sido aprovada para cursar mestrado na mesma instituição de ensino foi um momento muito especial e desafiador. Sempre soube que continuar em sala de aula durante a realização deste sonho não seria algo fácil, mas minha paixão pela sala de aula é tanta que, além de conciliar as duas tarefas, encontrei uma maneira de uni-las na realização desta dissertação. Agradeço imensamente aos professores das cadeiras do mestrado que foram cruciais no aprofundamento dos meus conhecimentos teóricos. Principalmente à professora

Luciene Simões, que mostrou o quanto meu trabalho em sala de aula pode ser enriquecido a partir dos estudos acadêmicos.

Um agradecimento muito especial é direcionado ao meu orientador, Marcos Goldnadel, pelas inúmeras reuniões e discussões sobre os pressupostos teóricos e a melhor metodologia a ser utilizada nas produções científicas. Obrigada pelo incentivo e palavras de reconhecimento a cada etapa consolidada.

Aprendi que o mestrado é muito mais do que a obtenção de conceitos nas cadeiras matriculadas, por isso agradeço aos meus colegas de diferentes linhas por todas as trocas realizadas durante esses dois anos de provas, artigos, exercícios, cafezinhos, palestras, congressos, comunicações e demais eventos e momentos de reflexão. Obrigada especialmente à Maitê Gil, Tamara Melo, Andrea Mangabeira e Aline Vanin pelo apoio e pelas sugestões críticas para o aperfeiçoamento dos meus textos.

No âmbito pessoal, agradeço à minha mãe, Maria do Carmo Colvara, mulher inspiradora, professora com alegria contagiante, mãe exemplar que sempre sonhou que a filha galgasse degraus cada vez mais altos para o seu crescimento profissional. Muito obrigada a meu pai, Jesse Ivan Terres Chacon, que me ensinou a ter limites, a respeitar as hierarquias da vida, além de me proporcionar fugas gastronômicas para também alimentar o corpo.

Agradeço a meu noivo, Giancarlo Braga Souza, que sempre me apoiou, acreditou no meu potencial e compreendeu meus momentos de apreensão e ansiedade, além de auxiliar minhas análises com seu olhar das ciências exatas, principalmente na redação dos artigos com cunho quantitativo (ah, as estatísticas e os gráficos...).

Muito obrigada aos meus avós paternos, Maria e Júlio (*in memoriam*), e maternos, Antônia (1935-2012) e Sayde, pela herança dos valores familiares; à minha irmã que me auxiliou nas mais diferentes tarefas; às minhas “dindas” Jussara Eloá e Cleusa Schuch, a meus primos e minhas amigas pela motivação e pelo companheirismo (mesmo à distância); e a toda a minha família: pessoas que sentiram minha ausência e não compreendiam como era possível passar as férias em frente a um computador com vários livros a meu redor.

Finalizo agradecendo à equipe diretiva da EMEF Arlindo Stringhini, sobretudo à diretora Darlene F., pelo apoio e compreensão em momentos que precisei ser substituída para participar de eventos importantes para minha pesquisa e aos meus colegas de trabalho que sempre torceram pelo meu sucesso. Muito obrigada, em especial, a todos os meus alunos, pois são a razão maior da busca pelo meu aprimoramento profissional.

## RESUMO

A interpretação de texto é uma atividade que envolve, além da decodificação, a realização de processos inferenciais. Considerando que documentos educacionais oficiais, tanto no âmbito nacional quanto no regional, reconhecem que ler é mais do que decodificar, e que os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) têm procurado explorar de modo mais amplo a interpretação de texto, este trabalho avalia duas seções de interpretação textual: uma pertencente a um LDLP destinado ao 6º ano e outra, ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação consiste na apreciação crítica das questões de interpretação de texto no que diz respeito à exploração de inferências pragmáticas, mais especificamente, acerca do modo como é abordada a compreensão dos implícitos textuais e dos mecanismos subjacentes a sua produção. A avaliação realizada parte do pressuposto de que a leitura é um processo interacional, valendo-se do paradigma da Teoria da Relevância (TR) para a análise dos processos subjacentes à interpretação de enunciados. A partir da análise de dois textos e suas respectivas perguntas presentes em duas seções de interpretação de acordo com os princípios propostos pela TR, empreende-se uma reflexão sobre o modo como essa teoria pode contribuir para a formulação de propostas didáticas capazes de propiciar ao aluno um maior desenvolvimento de sua proficiência leitora.

Palavras-chave: Inferências textuais. Teoria da Relevância. Livro Didático.

## **ABSTRACT**

Text interpretation involves not only decoding, but carrying out several inferential processes. This is reflected in the fact (i) that most official educational documents recognize that reading is more than deciphering words and (ii) that textbooks of Portuguese (LDLPs) have attempted to explore text interpretation more widely in recent years. This study assesses text interpretation in two different stages, namely, the sixth and ninth grades of middle school (junior high school). This evaluation comprises a critical account of text interpretation questions with regard to the exploration of pragmatic inferences, especially concerning the methods used to approach textual implications and the mechanisms underlying their productions. The assessment carried out assumes that reading is an interactional process. In addition, built on the Relevance Theory (RT), this dissertation analyzes underlying processes in the interpretation of utterances. Based on interpretation tasks present in two texts analyzed in this study, we look into how RT can contribute to the formulation of didactic approaches that may aid students with their reading skills.

**Keywords:** Textual Inference. Relevance Theory. Textbooks.





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 LEITURA DE TEXTOS NA ESCOLA</b> .....	14
2.1 INTERPRETAÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA .....	15
2.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....	20
2.3 INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NOS LDLPs .....	27
<b>2.3.1 Histórico do livro didático no Brasil</b> .....	28
<b>2.3.1.1 O Livro Didático de Língua Portuguesa</b> .....	31
<b>2.3.2 O perfil das tarefas de interpretação em LDLP</b> .....	33
2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	41
<b>3 A TEORIA DA RELEVÂNCIA</b> .....	43
3.1 O BERÇO DA TR: IMPLICATURAS GRICEANAS .....	43
<b>3.1.1 O problema explanatório da teoria griceana segundo SW</b> .....	48
3.2 A DEFINIÇÃO DA TR .....	50
3.3 A OSTENSÃO E O PROCESSO INFERENCIAL .....	51
<b>3.3.1 A divisão tradicional dos tipos de inferências</b> .....	53
<b>3.3.2 A visão da TR sobre as inferências pragmáticas</b> .....	55
3.4 O AMBIENTE COGNITIVO, A MANIFESTABILIDADE E AS FORÇAS DAS SUPOSIÇÕES .....	56
3.5 A FORMAÇÃO DO CONTEXTO INTERPRETATIVO .....	63
3.6 A NOÇÃO DE RELEVÂNCIA CONFORME A TR .....	67
3.7 A INFLUÊNCIA DA TR NO CONCEITO DE TEXTUALIDADE .....	75
3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	82

<b>4 METODOLOGIA</b> .....	83
4.1 ESCOPO DA INVESTIGAÇÃO .....	84
4.2 DESCRIÇÃO GERAL DA FONTE DE DADOS .....	85
4.3 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA .....	87
4.4 PROCEDIMENTOS.....	88
<b>5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS LDLPs SELECIONADOS</b> .....	90
5.1 ANÁLISE DE <i>NUNCA DEIXE SEU FILHO MAIS CONFUSO QUE VOCÊ</i> .....	92
5.1.1 Levantamento de inferências pragmáticas .....	93
5.1.2 Análise específica de uma implicatura do texto.....	100
5.1.3 Análise das perguntas interpretativas .....	104
5.2 ANÁLISE QUALITATIVA DE <i>FÁBULA</i> .....	111
5.2.1 Descrição de inferências produzidas pelo texto .....	113
5.2.2 Análise específica de uma implicatura textual.....	116
5.2.3 Análise das perguntas interpretativas .....	120
<b>CONCLUSÃO</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, constantes mudanças vêm acontecendo na sociedade como um todo, principalmente no que se refere à comunicação, devido aos avanços científicos, tecnológicos, etc. Na escola, a disciplina de Língua Portuguesa é uma das matérias que compõem o eixo do desenvolvimento da comunicação (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme os Referenciais Curriculares do RS, 2009), juntamente com Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. É a partir de diferentes códigos que o ser humano se comunica e interage na sociedade. Neste contexto, dentro do ensino de línguas, é extremamente importante o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos para o sucesso da compreensão do que se tenciona comunicar.

Para tanto, cabe (também) ao professor de Língua Portuguesa propor tarefas que aperfeiçoem a compreensão de textos – entendidos aqui em seu significado mais amplo – em toda a sua profundidade. Cabe ao professor, portanto, colaborar para a formação de um aluno capaz de perceber não apenas os conteúdos explicitamente apresentados em um texto, mas também os conteúdos implícitos, de modo que o aluno possa experimentar uma leitura crítica de textos.

Uma das ferramentas que pode ser utilizada para a reflexão sobre os fenômenos linguísticos como um todo, e que está à disposição dos profissionais por meio de programas educacionais, é o livro didático (doravante LD). Essa ferramenta tem tido um papel importante em sala de aula no trabalho com o texto, em especial a partir das tarefas que possuem a finalidade de desenvolver as habilidades envolvidas no processo de compreensão de texto.

Dada essa importância, este estudo pretende realizar uma análise qualitativa de seções de interpretação de texto em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDLPs) pertencentes a uma coleção considerada de qualidade pelo Ministério da Educação (MEC). Essa análise toma por fundamento o conceito de leitura como interação, com base em autores como Frank Smith e Vilson Leffa. Além disso, toma como elemento conceitual importante a concepção segundo a qual uma pergunta de compreensão textual deve priorizar a reflexão do aluno, tal como é encontrada em Elisane R. Cayser, Luís Antônio Marcuschi e em documentos oficiais de âmbito nacional e regional.

Para auxiliar a análise das seções dos livros escolhidos, procuramos apresentar, de uma forma mais explícita, os processos envolvidos na interpretação textual. Para tanto, contamos com o referencial teórico da Teoria da Relevância (doravante TR), de Dan Sperber e Deirdre Wilson, uma teoria da comunicação que aborda a interpretação a partir do reconhecimento de que nela estão envolvidos processos inferenciais. Nessa perspectiva, a TR consistirá na base de uma apreciação crítica das tarefas interpretativas propostas aos alunos do Ensino Fundamental.

Para guiar esta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

a) refletir sobre o modo como a compreensão do processo de interpretação de enunciados proposta pela TR pode contribuir para a análise e elaboração de tarefas de leitura e interpretação em livros didáticos de Língua Portuguesa;

b) investigar em que medida a reflexão sobre as inferências pragmáticas envolvidas na interpretação de textos está presente nas tarefas propostas pelos LDLP para diferentes anos do EF.

Tendo em vista a busca por alcançar tais objetivos, essa dissertação está dividida em mais quatro capítulos: no segundo capítulo, apontaremos considerações a respeito da leitura na escola; no terceiro, apresentaremos alguns fundamentos da Teoria da Relevância; já no quarto capítulo, esclareceremos os procedimentos metodológicos deste estudo e, no capítulo cinco, empreenderemos uma análise de duas seções de interpretação contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao primeiro e ao último anos da segunda etapa do Ensino Fundamental; por fim, no sexto e último capítulo, teceremos as conclusões da dissertação.

## 2 LEITURA DE TEXTOS NA ESCOLA

Embora a definição convencional de leitura diga respeito àquilo que está relacionado com o código escrito, o ato de ler pode ser interpretado de diferentes formas: leitura de um olhar, de um gesto, de um mapa, de uma paisagem, etc. Além disso, textos podem envolver tanto linguagem verbal quanto não verbal. São estes os objetos de análise encontrados nesta dissertação.

Mesmo que o ser humano esteja exposto diariamente a um ambiente repleto de estímulos linguísticos, a partir de placas, músicas, propagandas, conversas, etc., é na escola que há uma sistematização das observações e aprendizados que ocorrem no dia a dia de um indivíduo. Tal sistematização é importante principalmente porque uma sociedade complexa, como a atual, apresenta uma multiplicidade muito grande de gêneros textuais, cuja compreensão depende de habilidades que a escola está destinada a desenvolver, e que dificilmente poderiam ser aperfeiçoadas por um indivíduo de forma autônoma. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>1</sup>, “a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais” (BRASIL, 1998, p. 71).

O ensino da leitura de diferentes textos contribui para a formação do cidadão, pois é por intermédio do ato de ler que uma pessoa compreende leis, artigos opinativos, gráficos (eleitorais, econômicos, etc.), dentre outros textos. Além do reconhecido valor social no âmbito da coletividade – por permitir a interação entre escritores e leitores, por exemplo –, a leitura auxilia na construção da subjetividade do indivíduo, ampliando o contato dos alunos com os diversos tipos de discurso que circulam na sociedade.

Na escola, a disciplina de Língua Portuguesa é a instância eleita para aprimorar essa competência leitora, e o professor responsável por ela tem diversos meios de desenvolver tal competência, como a recomendação da leitura de certos textos aos seus alunos. Os professores de Língua Portuguesa não só propõem a leitura de textos como também sugerem um trabalho sobre o que foi lido com o objetivo de estimular um incremento da competência leitora. Se, por um lado, essas propostas de tarefas têm o intuito de verificar a

---

<sup>1</sup> Documento que será melhor abordado na seção 1.1.

leitura, por outro, elas devem estimular o aprimoramento do processo leitor e a reflexão sobre a interpretação do que é lido.

Infelizmente, há um certo consenso de que, ao final das etapas escolares, o aluno não tem apresentado a proficiência leitora esperada. Há diversas críticas a respeito do ensino de língua materna em sala de aula, e a leitura não escapa a elas, principalmente devido aos resultados obtidos em avaliações externas, como a Prova Brasil (antigo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o teste PISA (avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

Sendo assim, é necessário que haja alguma reflexão sobre o relativo insucesso da disciplina de Língua Portuguesa no que diz respeito à leitura. Essa reflexão passa necessariamente pela discussão da concepção de leitura, bem como dos seus reflexos nos documentos oficiais norteadores das práticas de ensino de Língua Portuguesa e daquelas comumente adotadas nas aulas. Além disso, para compreender a realidade brasileira em relação ao desenvolvimento da proficiência leitora, é útil conhecer um pouco da história do livro didático no Brasil.

Para fazer tal reflexão, este capítulo está organizado da seguinte forma. A seção 2.1 versa sobre as tarefas de interpretação presentes na sala de aula de Língua Portuguesa. A seção 2.2 apresenta as diretrizes que regem tais tarefas com base em documentos oficiais tanto em âmbito nacional quanto regional. Em seguida, a seção 2.3 é responsável pelo suporte que servirá de fonte para as seções de interpretação textual a serem analisadas nesta dissertação: os livros didáticos. Essa seção está subdividida em histórico do livro didático no Brasil e perfil das tarefas de interpretação. Para finalizar, a seção 2.4 traz as considerações finais do capítulo.

## 2.1 INTERPRETAÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Atividades de leitura estão presentes em diferentes momentos da vida das pessoas: placas de trânsito enquanto se deslocam, nomes de estabelecimentos quando vão às compras, laudos médicos quando fazem exames de saúde, receitas culinárias enquanto preparam uma refeição, etc. Também na escola, o aluno é solicitado a ler nas mais diversas situações: para saber as disciplinas e os horários de cada dia, para receber as instruções de

um jogo ou de um trabalho, para conhecer novas informações ou informações históricas. Vale ainda destacar que, para a leitura tornar-se significativa para um aluno, seja em sala de aula, seja em casa, ela “deve ter sempre uma finalidade reconhecível e compatível com o gênero do texto lido” (RS, 2009, p. 56).

O aluno deve ser capaz de interpretar textos em diferentes contextos e situações, e, para estimular a leitura crítica, a seleção dos textos e das tarefas que irão compor as obras a serem lidas e trabalhadas deve ser criteriosa. Isso tudo não significa dizer que não há lugar para estudos gramaticais em sala de aula e que apenas tarefas interpretativas devem ser desenvolvidas. Pelo contrário, conforme Cayser (2001, p. 23) “os conteúdos gramaticais devem, assim, ser tematizados em função da produção e recepção textuais, e não como um fim em si mesmos”. Ou seja, as questões gramaticais devem estar a serviço da construção do significado do texto.

Dentre os recursos utilizados em sala de aula para promover uma melhor capacitação do estudante em relação à atividade de leitura e à construção de significados está a utilização de questionários, isto é, a elaboração de questões a respeito dos textos lidos. Muitas vezes são realizadas perguntas antes mesmo do ato de ler, a fim de preparar o aluno para receber o texto a ser explorado em sala de aula. Entretanto, o objeto de investigação desta dissertação encontra-se em outra etapa da tarefa escolar de leitura: a interpretação textual após o ato de ler. Não apenas uma interpretação superficial das informações explícitas, já que “[...] não há lugar para exercícios mecânicos na relação do aluno com o texto” (RS, 2009, p. 40), mas a compreensão do processo responsável pela geração de sentidos.

A esse respeito, Cayser (2001) defende que as tarefas de interpretação textual “devem privilegiar a lógica existente no processo de construção de um bom texto, fazendo com que o aluno recupere, através de estratégias de leitura, o percurso de organização do sentido seguido pelo autor, através do caminho inverso, mas contínuo, consciente” (p. 14).

A autora afirma que o trabalho com interpretação de texto em sala de aula pode parecer, em muitos casos, o resultado de um dom ou, então, uma atividade sem princípios organizacionais. Muitas vezes, a interpretação no contexto escolar, “embora de reconhecida importância para o crescimento do aluno nos mais diferentes componentes



curriculares, se pauta pelo empirismo e pela intuição tanto de professores quanto de alunos” (CAYSER, 2001, p. 14).

Interpretar um texto não significa apenas decodificar palavras, pois o processo de leitura “extrapola o fenômeno linguístico, atingindo a própria questão do conhecimento” (CAYSER, 2001, p. 29). Compreender exige habilidade, interação e trabalho e “não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Por isso, não basta solicitar aos alunos tarefas textuais que se restringem à localização de informações, à identificação de referentes, ao preenchimento de lacunas, que “dão uma impressão ao aluno de um trabalho exaustivo, trabalho esse que pode ser caracterizado muito mais como ‘braçal’ do que intelectual” (CAYSER, 2001, p. 29).

Uma tarefa interpretativa pode ser elaborada com questões de transcrição, de opinião pessoal, de observação do uso de classes gramaticais, mas não somente com elas. É necessário possibilitar diferentes associações com base em exercícios do raciocínio a partir das experiências de mundo trazidas à tona pelo texto.

Marcuschi, ao investigar livros didáticos de Língua Portuguesa, por volta da década de 1990, percebeu que a grande maioria dos exemplares apresentava pelo menos uma seção de exercícios chamada *Compreensão, Interpretação, Entendimento* de texto. Tal seção “deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 266). Segundo o autor, o aluno não deveria ver as questões de compreensão textual contidas nessas seções apenas como um instrumento avaliativo para compor sua nota na disciplina. De acordo com Smith (1999, p. 79), “os assim chamados testes de compreensão são geralmente solicitados após a leitura de um livro e, como consequência, são mais testes da memória de longo prazo.” As tarefas de leitura também não devem ser reduzidas à observação de um modelo a ser seguido de forma automática e estrutural. Uma questão interpretativa de qualidade possui um caráter reflexivo para, assim, transformar ou indicar outra possibilidade de compreensão.

Esta visão está de acordo com as concepções mais recentes de leitura. Segundo Leffa (1999), existem três momentos teóricos diferentes no que concerne ao estudo da leitura: as abordagens ascendentes, as descendentes e as conciliadoras. A primeira delas estuda a leitura da perceptiva do texto e acredita que o sentido precisa ser dele extraído. Já

a abordagem descendente vê o leitor como um agente ativo que atribui significado ao texto. O último tipo de linha teórica concilia texto e leitor defendendo um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

Portanto, se as linhas teóricas mais recentes assumem a participação ativa do leitor durante a leitura, vemos que se trata de um processo de interação que vai além de uma mera decodificação do que está escrito. Contudo, por muito tempo acreditou-se, como explicação plausível para a comunicação, que a interpretação se esgota na decodificação, o que foi denominado de *metáfora do conduto*, como explicação plausível para a comunicação. De acordo com Reddy (2000 [1979]), em algumas concepções sobre a interpretação linguística, as palavras são comparadas a recipientes que contêm um significado único a ser transmitido para um interlocutor, que apenas o decodifica sem interferir de nenhuma forma na sua construção. Para o autor, a crença de que um emissor transmite uma mensagem por meio de um canal, valendo-se de um código que apenas precisa ser decodificado pelo receptor para extrair o significado depositado pelo emissor, já está ultrapassada. Atualmente, novas concepções, como a expressa nos Referenciais Curriculares do RS, apontam que a decodificação é, sim, importante para o processo leitor, mas não passa de uma etapa da leitura.

Ler implica combinar letras/sons, palavras, frases, isto é, decodificar; enquadrar o texto, literário ou não, a partir de uma série de conhecimentos prévios e de elementos contextuais, isto é, colocar processos ativos de interpretação em curso, mas também reagir ao texto, participar e dialogar (RS, 2009, p. 57).

Diferentemente da visão ascendente de leitura — citada anteriormente —, em que se acreditava que o processo leitor era mecânico, no qual se enfatizava a decodificação linguística, Leffa (1999) constrói outra maneira para explicar que o sujeito leitor está acima do texto. Para o autor, “a construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado” (p. 2).

Para ele, a atribuição de significado pode variar de um leitor para outro, e a presença da influência social na leitura ocorre no final do processo. Quando há a conscientização da existência de um outro no ato de ler, há um momento de revelação, porque o leitor não é passivo e excluído do processo de significação, ele é um participante ativo envolvido numa interação social.

Parte-se do princípio de que, para haver interação [leitura], é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo de leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e outros leitores (LEFFA, 1999, p. 3).

Segundo as palavras do autor, podemos concluir que, para existir leitura, é necessário haver uma troca interativa entre os interlocutores e, além disso, uma interação entre os diferentes elementos envolvidos no processo leitor, e essa interação é um aspecto muito presente nos estudos sobre leitura.

Os elementos que serão os agentes da interação, como o conhecimento de mundo do leitor citado por Leffa, possuem um papel extremamente valorizado pelos estudiosos da leitura, ao ponto de existir quem defenda que elementos externos ao código são mais importantes que o próprio texto, como é o caso de Smith (1999), que apresenta argumentos substanciais acerca da leitura “além dos olhos”. Ele afirma que uma das habilidades leitoras é justamente usar os olhos o mínimo possível para valorizar, então, as informações externas que já fazem parte do conhecimento do leitor. Para ele, “à medida que nos tornamos leitores fluentes aprendemos a confiar mais naquilo que já sabemos, naquilo que está por trás dos olhos, e menos no que está impresso na página a nossa frente” (SMITH, 1999, p. 15).

A concepção de leitura assumida nesta dissertação baseia-se no conceito de leitura significativa defendido por Smith (1999). Para desenvolver tal conceito, o autor simplifica os termos por ele utilizados ao declarar que a *informação visual* é aquela que estará impressa e que, captada pela visão, aciona mecanismos cognitivos do leitor. Smith (1999) comprova em sua obra que somente esse tipo de informação não é suficiente para que haja leitura. Mesmo diante de um texto escrito em um código conhecido, o leitor poderá ter problemas de compreensão por não dominar certos conteúdos pressupostos para seu entendimento.

Já a *informação não visual* é o que está por trás dos olhos, na mente do leitor: suas informações prévias, expectativas, hipóteses, seu conhecimento de mundo. Obviamente, essa informação também não é o bastante para promover o processo leitor. Na verdade, ambos os tipos de informação interagem durante a leitura, pois a falta de um aciona o outro para complementar o processo e vice-versa.

Smith reflete ainda sobre o ensino do que, para ele, constitui o texto. Ele chama a atenção para o fato de que, em muitos momentos, há intermediários entre leitor e escritor. Um deles é o professor de língua materna. O autor afirma que a maioria dos estudos reflete sobre o ensino da leitura sem procurar compreender o processo leitor. Para ele, “a responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem da leitura possível” (SMITH, 1999, p. 12).

Sendo assim, o entendimento de leitura adotado nesta dissertação é o defendido por Smith (1999), a chamada leitura significativa, que possui quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão.

Smith defende a leitura como um processo de interação entre os interlocutores e os elementos nela envolvidos a partir de *objetivos* claros com a finalidade de filtrar as informações que melhor servem a estes objetivos. A leitura significativa baseia-se, então, na criação de *hipóteses iniciais* do que é possível ser encontrado no texto — mais uma vez sob a influência dos objetivos da leitura — para que, após *selecionadas* as informações importantes, ocorra o estabelecimento de relações entre o que era previsto, o que já era conhecido do leitor e estas novas informações, ou seja, para a *compreensão* do todo.

Ou seja, para Smith, a leitura significativa é *objetiva* devido àquilo que move o leitor (seus motivos) durante o processo de leitura; *seletiva* porque o leitor apenas retém o que é do seu interesse; *antecipatória* em relação às expectativas do leitor de acordo com seu objetivo e com sua capacidade de prever as possibilidades ou eliminar alternativas improváveis conforme os conhecimentos prévios; e *baseada na compreensão*, que Smith acredita ser o aprendizado final, a partir das relações estabelecidas entre o que o leitor já conhece – *informação não visual* (memória de longo ou curto prazo) – e o que está sendo observado – *informação visual* (linguística ou perceptiva). Assim, ora ocorre a modificação, ora a confirmação do sabido, construindo sentidos em esquemas, representações generalizadas que são armazenados e influenciam nos futuros processos de compreensão<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Há quem faça distinção entre os termos *compreensão* e *interpretação*, entendendo que, no primeiro, ocorre a apreensão de sentidos textuais e, no segundo, há uma reflexão sobre suas implicações mais amplas (COELHO & PEREIRA, 2012). Como não faz parte do escopo deste trabalho estabelecer os limites entre esses dois conceitos, as expressões serão tratadas como sinônimos.

## 2.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Entendendo que a leitura é um aspecto importante a ser desenvolvido em sala de aula, vários documentos têm apresentado propostas para o modo como devem se desenvolver as tarefas de leitura dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Existe, no Brasil, certa trajetória neste sentido. Um exemplo de documento que surgiu com o intuito de apoiar a escola na elaboração do seu programa curricular, no final da década de 1990, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Trata-se de um documento constituído para ser referência nacional dos objetivos e pressupostos que devem nortear a atividade em sala de aula e que, em razão disso, também estabelece o que determinado livro didático deve conter.

Dividido em ciclos e por disciplinas, os PCN de Língua Portuguesa (PCNLP) apresentaram uma visão de ensino de língua mais afinada com os avanços na área dos estudos linguísticos, não mais se limitando à prática de sala de aula que se pautava apenas em repetições de paradigmas gramaticais, cuja aplicação descontextualizada excluía, dentre outras, questões interpretativas. Interessa-nos, então, analisar em que medida os PCNLP influenciaram as concepções de língua, principalmente no que se refere à leitura.

No PCNLP, há um enfoque nas atividades de produção e compreensão a partir das habilidades básicas do ensino de língua: ler, escrever, falar e ouvir. Os autores organizaram itens sobre as habilidades que os alunos precisam desenvolver, tais como escutar um texto oral, ler um texto escrito, produzir um texto escrito, produzir um texto oral.

Observando o documento, principalmente o desenvolvimento da habilidade *ler um texto escrito*, percebemos que sua concepção de leitura é condizente com a assumida por Smith – e adotada nesta dissertação. Objetivos, seleção e antecipação aparecem explicitamente tanto na definição do autor, citada anteriormente, quanto na dos PCNLP.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

É de extrema importância que características como (a) o desempenho ativo do leitor perante o texto, (b) o estabelecimento de objetivos de leitura, (c) a utilização de conhecimentos prévios do leitor – inclusive sobre o autor do texto – estejam claras no trabalho de interpretação de texto em sala de aula, pois somente assim haverá a possibilidade de formar um leitor crítico e proficiente. Ou seja, o professor deve estar ciente de que a concepção de interpretação de texto como simples decodificação é uma simplificação danosa à compreensão da complexidade característica do processo leitor.

Em relação às habilidades que um leitor proficiente deve desenvolver, destacamos alguns dos itens referentes aos objetivos de ensino dos PCNLP. Dentre eles, os autores declaram o que se deve esperar de um aluno perante um texto:

Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

- selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; [...]
- confirmando antecipações ou inferências realizadas antes e durante a leitura;
- articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas e dar sentido a expressões que não perfaçam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções [...] (BRASIL, 1998, p. 50).

Notamos que existe uma preocupação em dissociar a leitura da antiga ideia de um leitor passivo diante do texto e vemos que a autonomia do aluno ao ler e interagir com um texto é ressaltada a partir da confirmação ou não das suas hipóteses e inferências, por exemplo. Na passagem acima, fica evidente a importância tanto da construção dos sentidos por parte do leitor quanto de seu papel ativo durante a leitura.

Ao discorrer a respeito da pertinência da diversidade de gêneros textuais, os autores do documento deixam claro que não basta a presença de diferentes textos se o tratamento dado a eles é o mesmo. As práticas de recepção dos textos também devem ser diversificadas. Sendo assim, “as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores” (BRASIL, 1998, p. 70). Uma estratégia de produzir esquemas para melhor compreender textos de divulgação científica não pode ser utilizada no estudo de um texto literário, por exemplo. Para o documento, essa uniformização seria desastrosa, por apagar o “tratamento estilístico que o tema recebeu do autor” (*Idem*).

Contudo, a proposta dos PCNLP não contém exemplos práticos de como transpor para a sala de aula as novas concepções sobre língua e leitura. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, eles são “necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula” (RS, 2009, p. 11). Sendo assim, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos da rede pública estadual de ensino e de demonstrar “o que se quer que os alunos aprendam e o quê e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente.” (*Idem*), elaborou e distribuiu às escolas os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (doravante RC), documento que apresenta propostas de como aplicar a teoria na prática.

Os RC organizam-se em três competências transversais para todas as áreas, a saber: ler, escrever e resolver problemas. No volume destinado à área de Linguagens e Códigos, destacamos a primeira competência e, mais uma vez, percebemos semelhanças entre este e os outros dois conceitos de leitura apresentados até o momento (SMITH, 1999, na introdução do capítulo e BRASIL, 1998, no início desta seção).

Ler: (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor (RS, 2009, p. 39).

As reações aos textos revelam o papel ativo do leitor que vai além do código explicitado e, com base nos seus conhecimentos, constrói os sentidos do texto. A ideia de expectativa citada acima pode ser associada ao levantamento e confirmação (ou não) de hipóteses e antecipações, conforme visto nas definições anteriores sobre leitura.

Ainda sobre a participação e as intervenções do leitor, os autores dos RC afirmam que “para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de leitura” (RS, 2009, p. 39).

A respeito de como deve ser o ensino da leitura, bem como as questões de interpretação de texto, encontramos as seguintes palavras nos RC:

Ensinar a ler ou formar leitores significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares; isto é, as

atividades e perguntas de compreensão, desde o ensino fundamental até o ensino médio, devem contemplar todas as habilidades que compõem a leitura, seja do texto escrito, do texto imagético ou do texto musical. A progressão se dará através dos diferentes cenários e atividades nas quais os alunos, na sua faixa etária, se envolvem ou podem se envolver (RS, 2009, p. 39).

A exploração das inferências pragmáticas textuais e dos processos inferenciais envolvidos no ato de ler são oportunidades de reflexão que devem estar presentes nas perguntas de compreensão desde o Ensino Fundamental, etapa para a qual são destinados os livros didáticos analisados nesta dissertação. Tais oportunidades estão incluídas nas habilidades que compõem a leitura, auxiliando no “diálogo entre sujeitos históricos”. Sendo assim, as atividades de leitura “visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto” (RS, 2009, p. 55).

De acordo com essas observações, percebemos o quanto os professores precisam incentivar seus alunos a ter um olhar analítico perante o texto, pois a identificação de um autor que possui um lugar no contexto histórico é o primeiro passo para desenvolver uma opinião crítica a respeito do ponto de vista deste autor, seja ela favorável ou desfavorável.

Em se tratando do ambiente escolar, é sabido que não somente nas aulas de Língua Portuguesa ocorre a prática leitora.

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998, p. 72).

Contudo, os professores de língua materna são responsabilizados por desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de compreensão de textos. Para tanto, propõem tarefas de leitura (elaboradas por eles ou não) a seus alunos.

A concepção trazida pelos PCN e pelos RC de que a leitura é a interação do leitor autônomo com o texto e seu autor – confirmando ou não suas hipóteses e inferências, por exemplo –, e que também é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto, dá indícios de como o trabalho deve ser desenvolvido. E, para auxiliar os professores de língua materna no sucesso da formação de um leitor proficiente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio



Teixeira (Inep) elaborou a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb<sup>3</sup>, tendo esta sido atualizada após a formulação dos PCN.

A Matriz é dividida em duas dimensões: *Objeto do Conhecimento* e *Competência*. A respeito do primeiro item, há observações sobre seis tópicos: os procedimentos de leitura; as implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; a relação entre textos, a coerência e a coesão no processamento do texto; as relações entre recursos expressivos e os efeitos de sentido e a variação linguística. Em se tratando da *Competência*, vinte e um descritores são apresentados indicando habilidades consideradas essenciais no processo leitor, tais habilidades são desenvolvidas em cada um dos tópicos.

O documento assume o conceito de leitura defendido nos PCNLP, valorizando a função social da língua com o intuito de construir a cidadania, bem como a autonomia; assim, são apresentadas estratégias, a partir de modelo de questões interpretativas, para se alcançar tal objetivo. Na Matriz, são explicitadas as “habilidades que pretendemos avaliar” (BRASIL, 2008, pp. 58-62) divididas pelos descritores apresentados no documento. Assim como fizemos com os documentos anteriores, destacamos, dentre os vinte e um descritores, somente aqueles (indicados pela letra D) que mais nos interessam neste trabalho, ou seja, que fazem referência ao processo inferencial na sua própria nomenclatura<sup>4</sup>, a saber: D3: inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4: inferir uma informação implícita em um texto.

No desenvolvimento do terceiro descritor, fica esclarecido que “é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto” (BRASIL, 2008, p. 28). Um exemplo de questão interpretativa, utilizada em avaliações anteriores, que explora esta habilidade é apresentado, seguido do número de alunos que escolheu cada alternativa proposta na questão com o intuito de refletir “o que o resultado do item indica”. Logo após essa reflexão, são apresentadas sugestões que “podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade”, como usar textos de diferentes gêneros que apresentem a mesma palavra com significados variados, por exemplo.

---

<sup>3</sup> Com base nas diretrizes da Matriz, os professores podem preparar seus alunos para a avaliação nacional denominada, atualmente, Prova Brasil.

<sup>4</sup> Embora as inferências sejam estratégias que aparecem também em outros descritores, como o D6: *identificar o tema de um texto*, optamos por destacar os dois itens que tem como objetivo principal o ato de inferir.

A respeito do D4, é esclarecido que “a compreensão se dá pela mobilização de um modelo cognitivo, que integra as informações expressas com os conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto” (BRASIL, 2008, p. 61). Para ocorrer tal integração, é necessário identificar pressupostos ou processos inferenciais, isto é, “processos de busca dos ‘vazios do texto’, isto é, do que não está ‘dado’ explicitamente no texto” (*Idem*). A mesma sequência do desenvolvimento do D3 é utilizada, a saber: exemplo de uma questão de interpretação que explora esta habilidade, análise dos percentuais de resposta dos alunos para cada alternativa, seguida de sugestões para desenvolver melhor a habilidade.

A conscientização das inferências pragmáticas textuais por parte dos alunos é tão importante que os autores da Matriz, ao discorrerem sobre a habilidade do leitor de identificar o tema de um texto, ressaltam

a necessidade de a escola trabalhar em um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto (BRASIL, 2008, p. 32).

Percebemos, então, que não basta apenas propiciar o encontro físico entre aluno e texto para que tais informações sejam notadas e relacionadas: é necessário estabelecer uma interação entre eles, conforme a concepção sociointerativa dos PCNLP. Segundo os Referências Curriculares do Rio Grande do Sul, “leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos” (2009, p. 55).

Vimos que documentos oficiais (tanto regionais quanto federais: RC, PCN e Matriz de Referência) normatizam o que deve ser priorizado nas aulas de ensino de língua materna. No que se refere às aulas de leitura, o posicionamento dominante é o que espera um leitor com postura ativa diante do texto e de seus significados. Em se tratando de questões de compreensão textual que devem acompanhar os textos nas tarefas de leitura, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa indica como as perguntas interpretativas devem ser elaboradas para cada habilidade leitora que precisa ser desenvolvida no aluno e que será cobrada na Prova Brasil.

Sabendo das consequências (políticas) dos resultados deste tipo de avaliação externa, bem como do fato de os avaliadores do PNLD (programa que será retomado na seção 2.2.1) utilizarem os PCN como critério de seleção das obras a serem aprovadas pelo

MEC e indicadas às escolas, pode-se esperar que os livros didáticos de Língua Portuguesa não valorizem demasiadamente questões interpretativas que não fazem o aluno refletir e se posicionar frente ao texto lido.

Os autores dos RC, na seção sobre o Estudo do Texto, afirmam que, durante o processo de estudo, há um momento para propor tarefas mais direcionadas à didatização do trabalho com o texto lido. Trata-se do momento da realização de perguntas sobre vocabulário, passagens textuais, inferências pragmáticas implícitas importantes e que, ainda,

algumas discussões pontuais devem estar dirigidas às aprendizagens necessárias à leitura mesma: de que modo as partes do texto se relacionam, que efeitos têm os mecanismos de coesão, que implícitos são importantes para a leitura global do texto, de que modo a escolha de palavras constitui o ponto de vista expresso no texto, etc.? (RS, 2009, p. 61)

Aprender sobre o próprio processo leitor também é uma responsabilidade das atividades de compreensão textual, e a exploração das inferências pragmáticas textuais é uma forma de atingir essa meta. Retomada aqui a importância do significado que está além do explicitado no texto, surge uma questão: As questões interpretativas apresentadas aos alunos têm explorado as inferências pragmáticas textuais ou, ao contrário, vêm priorizando tarefas mecânicas e sem reflexão?

Sabendo que muitos professores contam com materiais de apoio em suas aulas de leitura, como, por exemplo, revistas, jornais, panfletos, apostilas, etc., os livros didáticos destacam-se por seu caráter pedagógico, sua praticidade, sua estética cada vez mais atraente, sua variedade estilística, dentre outras características. Dessa forma, diante da constante presença dos livros didáticos nas aulas de Língua Portuguesa, escolhemos investigar as questões de compreensão textual existentes neste material didático.

### 2.3 INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NOS LDLPs

Uma das razões para que o LDLP seja o material didático mais utilizado em sala de aula é a influência do Governo Federal – por intermédio do MEC – a partir de um Programa Nacional do Livro Didático, que orienta a adoção dessas obras nas escolas públicas brasileiras.

Com o intuito de primeiramente compreender o que está por trás do suporte das questões de interpretação de texto, é interessante saber um pouco da trajetória (política) percorrida pelos livros didáticos. No momento seguinte, o LDLP será abordado com o objetivo de compreender o suporte do nosso objeto de pesquisa: questões de interpretação textual contidas em dois volumes de uma coleção de LDLP recomendada pelo MEC.

### 2.3.1 Histórico do livro didático no Brasil

O LD já esteve sob a responsabilidade de diferentes instituições, iniciando em 1937 com o Instituto Nacional do Livro (INL), que objetivava a distribuição e divulgação de obras educacionais e culturais. Logo após, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, e consolidada em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, para examinar e julgar os LDs, regulamentando-se, dessa forma, uma política nacional do livro didático. Este órgão foi extremamente criticado por seu poder controlador e censurador<sup>5</sup>, com ênfase político-ideológica, carecendo de uma preocupação didática propriamente dita (FREITAG *et al.*, 1993).

Em meados da década de 1960, um acordo ocorreu entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que, segundo Freitag *et al.* (1993), incluía a instalação de bibliotecas, a disponibilização de 51 milhões de livros e treinamento para instrutores e professores. A COLTED foi extinta em 1971, após denúncias e protestos contra o controle americano do mercado livreiro. Naquele ano, o Governo desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

O caráter controlador presente nas instituições descritas também é visto em relação aos conteúdos e tarefas que compõem o LD, pois a atividade proposta que não exige uma reflexão por parte do aluno “deixa à mostra a concepção de educação aí investida: uma educação baseada na reprodução de conhecimentos” (OTA, 2009, p. 215). A expansão da educação no Brasil, por volta dos anos 1960/70, e as transformações no sistema educacional, no intuito de atender a uma grande demanda, contribuíram para que o livro

---

<sup>5</sup> O que condiz com o momento político brasileiro que vivia o autoritarismo do Estado Novo.

fosse uma ferramenta estruturada para suprir possíveis insuficiências dos professores, o que pode ser uma justificativa para a concepção de ensino descrita acima.

Os cursos rápidos para formar os profissionais necessários para tal demanda (OTA, 2009), a falta de embasamento teórico do docente, bem como a formação profissional deficiente e professores desprovidos do acesso à leitura e aos bens culturais, são exemplos do que provocou tal insuficiência. Com essas mudanças no contexto da educação, o LD era entendido como sinônimo de plano de aula, pois continha roteiros prontos, textos com interpretações automáticas, aulas e conteúdos preestabelecidos.

Segundo Freitag *et al.* (1993, p. 111), o livro didático funciona “como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade”. Isso porque traz textos pré-selecionados para as “devidas” tarefas, indicando as respostas “corretas” para cada exercício no manual do professor. Dessa forma, não haveria motivo para o profissional “perder” tempo refletindo sobre a qualidade do material didático. Conseqüentemente, o professor também não esperava nem oportunizava que os alunos exercessem um papel ativo ao refletir e criticar os textos lidos, por exemplo. Ota (2009, p. 215) destaca que a grande presença do LD em sala de aula revela a característica da autoridade a que Freitag se refere justamente por sua praticidade de uso e pela veracidade atribuída ao que nele é escrito.

No ano de 1976, ocorreu o fechamento do INL. Então, a partir do Decreto-Lei nº 77.107, a responsabilidade acerca dos livros didáticos passou a ser da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), responsável pelas diretrizes para produção de material didático, dentre outros (FREITAG *et al.*, 1993, p. 15). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) era o recurso utilizado pelo Governo para a aquisição dos livros, além de algumas contribuições estaduais.

A FENAME foi substituída, em 1983, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passou a ser a responsável pelo PLIDEF (Freitag *et al.*, 1993). Embora, nessa etapa, já fosse proposta a realização da escolha do livro didático pelos próprios professores, a nova Fundação não estava cumprindo os prazos previstos para a entrega dos livros didáticos devido à centralização da política assistencialista do governo, a qual foi alvo de críticos da política oficial do LD no Brasil.

Em 1985, com o objetivo de descentralizar a administração do programa responsável pelos LDs, o Decreto-Lei nº 91.542 substituiu o PLIDEF pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, assim, fixaram-se algumas normas, tais como: distribuição das obras a todos os estudantes do Ensino Fundamental; escolha sob a responsabilidade os professores; reutilização dos livros didáticos; a implantação de banco de livros, etc.

Conforme a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998 (BRASIL, 2010), uma vez extinta a FAE, o FNDE acabou assumindo o PNLD, dando-se, assim, início à produção e à distribuição ininterrupta e massiva dos livros didáticos. Este programa volta-se mais para a melhoria da qualidade dos livros num compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. O PNLD<sup>6</sup> é responsável pelos critérios avaliativos dos LD que serão adotados pelas escolas e pelos procedimentos de adoção passa por algumas etapas.

Este Programa opera da seguinte maneira: primeiramente, é divulgado um edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção das obras. Após uma triagem inicial, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC faz a avaliação pedagógica dos livros inscritos, o que resulta na elaboração do Guia de Livros Didáticos. Este material serve de base para as escolas públicas escolherem as coleções que serão adotadas em sala de aula. O processo é finalizado quando da distribuição dos LD pela parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Diante deste breve histórico, as palavras de Freitag *et al.* (1993) resumem bem o que é permitido concluir da trajetória do LD no nosso país: “poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem de forma aparentemente desordenada [...]” (p. 11). Contudo, atualmente há um Programa (PNLD) estável responsável pela pré-seleção dos LDs para legitimar e uniformizar concepções de ensino que devem estar presentes nas coleções didáticas e também pela distribuição dos LDs escolhidos pelas escolas.

---

<sup>6</sup> O PNLD, segundo Ota (2009, p. 214), tem sido alvo de críticas, mas não pode ser simplesmente descartado.

### 2.3.1.1 O Livro Didático de Língua Portuguesa

Após as observações acerca dos objetivos originais dos livros didáticos, é importante identificar o lugar do livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) diante do cenário descrito na seção anterior.

Considerando a democratização do ensino, os LDLP eram adotados pelo docente mal preparado e eram simplesmente assimilados pelos discentes, os quais apenas repetiam respostas idênticas às do manual do professor. As próprias questões interpretativas já induziam o aluno a localizar, em uma determinada parte do texto, a resposta explícita, pronta para ser copiada – até porque a teoria behaviorista<sup>7</sup> conduzia a maioria das propostas da educação naquela época, mas não apenas nela, já que é possível encontrar, em textos mais recentes, a permanência de questões de compreensão que prezam a mera cópia de informações.

Muitas vezes até palavras prontas e expressões textuais são usadas pelos alunos – prática essa respaldada por alguns professores – como pistas para a localização das informações solicitadas no texto, o que dispensa a compreensão tanto da pergunta quanto da resposta (CAYSER, 2001, p.30).

Ou, ainda, nas palavras de Ota ao dizer que a

veracidade em torno da escrita e especialmente do LD, que faz com que este se constitua como a fonte de saber pronto e acabado, autorizando o professor, implicitamente, a adotá-lo de forma sistemática e exigir do aluno a assimilação e, em alguns casos, respostas idênticas ao que está posto no manual do professor (OTA, 2009, p.215).

Os LDLP são, de certa forma, adequados ao discurso que vigorava naquele momento e estavam de acordo aos fins comerciais a que se prestavam. O ensino de língua materna passou por mudanças de concepções, como veremos em seguida, e as editoras buscavam aperfeiçoamento para manter o espaço dos livros didáticos nas escolas. Contudo,

a grande preocupação parece ser mostrar-se atualizado, conectado com as novas concepções ao apresentar uma gama muito grande de gêneros textuais, sem aprofundar as discussões com relação aos modos de significação de cada texto. É a quantidade se impondo sobre a qualidade. (Ota, 2009, p.218).

---

<sup>7</sup> Teoria comportamental baseada na crença de que a aprendizagem se baseia em mapas cognitivos – interações estímulo-resposta – e, por isso, oportuniza exercícios de repetição e reprodução sem contemplar a reflexão.

Essa observação da autora é uma crítica aos LDLPs escritos a partir da influência dos estudos de Bakhtin na constituição das coleções didáticas, porém, é importante conhecer as mudanças por que essas obras passaram.

Somente na década de 1970 consolida-se a existência de um único volume de LDLP envolvendo textos, interpretações, gramática, redação, etc. Anteriormente a esse período, não era surpresa encontrar um volume destinado apenas a antologias textuais e outro trazendo exercícios e questões gramaticais diversas. Segundo Bezerra (2001 *apud* Ota, 2009), nos anos 60, a seleção de textos dos LDLPs contemplava apenas aqueles de cunho literário, sendo que cabia ao aluno imitar os modelos dos grandes escritores quando elaboravam sua produção textual.

Nos anos 70, a Linguística Estrutural e a Teoria da Comunicação passaram a repercutir na proposição de LDLP, e textos jornalísticos e histórias em quadrinhos foram inseridos nas obras; contudo, houve uma ênfase excessiva em relação aos elementos comunicativos que se estendeu até meados da década de 1980. A partir dessa década<sup>8</sup>, ocorreu uma revisão dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, afastando-se a gramática descontextualizada e incluindo-se uma concepção pragmática do texto, a qual considerava a situacionalidade, aceitabilidade, coerência, etc., decorrente dos estudos bakhtinianos. Os estudos linguísticos também contribuíram para mudanças nos LDLP, como a inclusão da função social do texto, destacando as características próprias de cada gênero.

Entretanto, mesmo após as contribuições de diferentes teorias, na maior parte das vezes, a quantidade de gêneros textuais prevalecia em relação à construção da textualidade e dos sentidos (Ota, 2009). Assim, a ênfase comunicativa deu lugar à estrutura textual sem, muitas vezes, haver uma reflexão sobre intenções, inferências, enfim, significações.

Dessa maneira, a maioria das questões de compreensão presentes nos LDLP não avançavam muito além da compreensão literal do texto, mantendo a solicitação de respostas previamente direcionadas para que o aluno não confrontasse o texto, apenas aceitasse as informações explicitamente reveladas, sendo a leitura crítica, muitas vezes, afastada dos processos de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> O período que compreende a década de 1990 até os dias de hoje será abordado na seção seguinte.



Traçado o perfil histórico do livro didático em si – que revela um percurso inconstante no que diz respeito a ideologias pedagógicas e uma grande influência do papel das políticas governamentais – e ressaltadas algumas particularidades do exemplar de Língua Portuguesa – como a fusão dos volumes destinados à leitura e à gramática além das alterações que os estudos teóricos foram inserindo nos LDLP – é possível passar aos resultados de estudos que investigaram e categorizaram questões de interpretação textual contidas em LDLP mais atuais.

### **2.3.2 O perfil das tarefas de interpretação em LDLP**

Estudos sobre LDLP como os que veremos a seguir têm mostrado que as seções de interpretação de texto agrupam um conjunto de perguntas de natureza distintas. Muitas perguntas solicitam que o aluno apenas localize um trecho específico no texto lido, outras pedem que o aluno opine sobre as atitudes dos personagens. Algumas questões direcionam o aluno para a busca dos significados de uma palavra em dicionário, há aquelas que exigem um processo de criação, seja a partir de um desenho, esquema, resumo, etc., outras ainda esperam que o aluno faça relações entre o texto lido e outros, ou, ainda, entre o texto e outras mídias, como é o caso de filmes, por exemplo. Pode-se, então, categorizar as perguntas em subtipos, pois já se percebe que as questões são muito diferentes entre si: algumas exigindo tarefas meramente braçais de transcrição de determinados conteúdos do texto, outras exigindo uma postura mais reflexiva do aluno.

Alguns autores propuseram tipologias para categorizar os subtipos de questões de interpretação textual. Marcuschi, num momento em que os PCN ainda não eram “tratados de forma adequada” (2008, p.266), analisou uma série de livros didáticos de Língua Portuguesa e constatou que a grande maioria das tarefas de interpretação textual dos exemplares não estimulava a reflexão crítica dos alunos. Dentre os problemas encontrados, o autor notou que a *natureza* das tarefas precisava ser investigada, e não a simples presença/ausência do trabalho de compreensão textual.

Resumidamente, Marcuschi destaca, ainda, outros quatro problemas: a) na maioria das vezes, a compreensão é considerada uma atividade de decodificação ou cópia de uma parte do texto; b) dentre as questões de compreensão, há aquelas estritamente formais; c)

há questões subjetivas extremamente genéricas que não se relacionam com o texto; d) os exercícios raramente conduzem a reflexões críticas e construção de sentido. Ressalta que não são exercícios inúteis, mas também não são exercícios de compreensão (MARCUSCHI, 2008, pp.266-7).

O autor ainda descreve três falhas nos exercícios de compreensão contidos em livros didáticos: a de manter o conceito de língua como transmissora de informação (metáfora do conduto), revelando a crença do texto como produto acabado e da compreensão como identificação de informações textuais objetivas (MARCUSCHI, 2008, p.269).

Na análise de mais de duas mil questões de compreensão textual em 25 LDLP de 1980 a 1990, o autor elaborou uma tipologia para categorizar as questões interpretativas que acompanham os textos nestas obras, e que aqui será reproduzida de forma sintetizada.

Tipos de perguntas	Descrição	Exemplos
<b>1. Perguntas do cavalo branco de Napoleão</b>	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já <b>autorrespondidas</b> pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: <b>“Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”</b>	Ligue: Lilian • Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe • Mamãe, desculpe, eu menti para você.
<b>2. Cópias</b>	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <b>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copie a fala do trabalhador.</li> <li>• Retire do texto a frase que...</li> <li>• Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.</li> <li>• Transcreva o trecho que fala sobre...</li> <li>• Complete de acordo com o texto.</li> </ul>
<b>3. Objetivas</b>	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <b>o quê, quem, quando, como, onde...</b> ) numa atividade de pura <b>decodificação</b> . A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem comprou a meia azul?</li> <li>• O que ela faz todos os dias?</li> <li>• De que tipo de música Bruno mais gosta?</li> <li>• Assinale com um <b>x</b> a resposta certa.</li> </ul>
<b>4. Inferenciais</b>	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P cujas respostas dependem do estabelecimento de relações entre informações disponíveis no texto ou de relações estabelecidas entre informações presentes no texto e a experiência cultural das pessoas, por exemplo.</li> </ul>
<b>5. Globais</b>	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a moral dessa história?</li> <li>• Que outro título você daria?</li> <li>• Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...</li> </ul>
<b>6. Subjetivas</b>	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião sobre...?</li> <li>Justifique.</li> <li>• O que você acha do...? Justifique.</li> </ul>

	testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>
<b>7. Vale-tudo</b>	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que passagem do texto você mais gostou?</li> <li>• Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li> <li>• Você concorda com o autor?</li> </ul>
<b>8. Impossíveis</b>	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição)</li> <li>• Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)</li> </ul>
<b>9. Metalinguísticas</b>	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos parágrafos tem o texto?</li> <li>• Qual o título do texto?</li> <li>• Quantos versos tem o poema?</li> <li>• Numere os parágrafos do texto.</li> <li>• Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...</li> </ul>

Quadro 1: Tipologia das perguntas de compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-90. Fonte: Quadro original de Marcuschi, 2008, p.271

O autor agrupou alguns tipos para refletir sobre os dados. Os três primeiros tipos somados revelam que há um predomínio (70%) de questões objetivas e literais, mas o que realmente impressionou Marcuschi foi a quantidade referente às questões que exigem uma reflexão inferencial e crítica do leitor, apenas 10%, somando-se os percentuais das questões de tipo 4 e 5, “sendo que elas equivalem ao mesmo percentual [11%] de indagações que podem receber todo tipo de resposta, já que, nas questões subjetivas e vale-tudo, aceita-se qualquer resposta, sem critérios mais refinados” (MARCUSCHI, 2008, p.273). Para finalizar, 9% das questões eram metalinguísticas. A partir destes dados são levantadas duas hipóteses pelo autor para tentar explicar os resultados obtidos: a falta de critérios na organização de exercícios de compreensão e a falta de clareza do conceito de compreensão textual.

Toda tipologia é passível de limites e reformulações; o próprio autor revela que sua categorização “deveria hoje sofrer alguma mudança, mas em princípio continua válida” (p.270). Dessa forma, serão apresentados outros dois estudos com base na tipologia descrita acima para continuarmos investigando como os exercícios de interpretação textual têm sido elaborados até o momento.

Cayser (2001) aplicou a tipologia desenvolvida por Marcuschi em questões de compreensão referentes a cinco textos de cada um dos seis livros da década de 1990 destinados para alunos de 8ª série. No PNLD de 1999, os livros eram classificados em três categorias, então, a autora selecionou 3 livros *recomendados* e 3 livros *recomendados com ressalvas*, pois nenhum livro de 8ª série foi classificado como *altamente recomendado* (CAYSER, 2001, p.78).

A autora acrescentou um novo item à categorização original<sup>9</sup>, chamando-o de “questões que poderiam ser respondidas independentemente do texto”, totalizando 10 tipos de questões de interpretação textual. Os resultados obtidos por Cayser (2001, p.91) estão organizados no quadro abaixo:

<b>Perguntas de tipo:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Porcentagem encontrada	0,56%	5,07%	35,21%	34,93%	7,61%	5,92%	1,41%	1,41%	3,94%	3,94%

Quadro 2: Representação geral das questões. Fonte: Quadro elaborado a partir de *Representação geral das questões* (CAYSER, 2001, p.91).

Diferentemente dos resultados encontrados por Marcuschi (70% de questões literais e 10% de questões inferenciais), Cayser (2001) encontrou quase uma igualdade entre perguntas literais e inferenciais. Se, assim como fez o autor, agruparmos os três primeiros índices, teremos, então, 40,84% de questões fundadas exclusivamente no texto contra 42,54% de perguntas que exigem uma maior reflexão para responder. O terceiro agrupamento de Marcuschi, unindo as questões de tipo 6, 7 e 8, é que se assemelhava ao índice de questões inferenciais, o que, na pesquisa de Cayser, resultou em 8,74%. E, enquanto o autor encontrou 9% de questões metalinguísticas, os dados de Cayser revelam uma diminuição para 3,94%.

Levando-se em consideração que os exemplares analisados datavam de 1995, 1998 e 1999, podemos considerar que, pelo menos nesta amostra de dados, houve uma ampliação das questões que exploram as inferências textuais com o passar dos anos em relação àquelas poucas perguntas inferenciais encontradas pelo autor da tipologia entre os anos 80 e 90.

<sup>9</sup> Previamente esclarecida quando dos estudos de Marcuschi (2008) sobre questões de compreensão de texto.

Ainda segundo Cayser, a compreensão textual envolve a relação de vários elementos e o sujeito interpretante terá que utilizar não apenas o texto como fonte, mas também os elementos externos a ele – como o seu conhecimento de mundo, por exemplo –, por isso as inferências textuais são relevantes para o processo de leitura, pois “é dessa forma, acionando tais fontes, que se torna possível interagir com o texto, ou seja, inferir” (CAYSER, 2001, p.37).

porcentagens encontradas por Marcuschi, pois analisando-se livros datados de 2009, apenas

Já Chacon (2010) aplicou a tipologia de Marcuschi (2008) em 28 seções de interpretação de textos de uma coleção de LDLP destinada às séries finais do Ensino Fundamental e aprovada no último PNLD. A partir dos dados encontrados, dentro dos limites do seu *corpus*, a autora concluiu que, pelo menos em relação aos quatro volumes analisados, há praticamente uma inversão das porcentagens encontradas por Marcuschi, pois analisando livros datados de 2009, apenas 9% das 361 questões interpretativas foram classificadas como objetivas. Contudo, o percentual de questões *metalinguísticas* (10%), por exemplo, foi equivalente ao encontrado por Marcuschi (9%).

No referido estudo, entretanto, a tipologia de questões de compreensão textual de Marcuschi (indicando 46% de questões de raciocínio crítico ao somar os tipos 4 e 5) mostrou-se insuficiente para tratar da complexidade do processo inferencial, já que o autor não considera os diferentes níveis envolvidos tanto na elaboração da questão por parte dos autores do LD quanto na realização da tarefa por parte dos alunos. Chacon (2010) encontra 21% de questões que continham caráter inferencial em níveis da pergunta de compreensão não explorados por Marcuschi.

Por exemplo, uma questão classificada como objetiva na tipologia original e que apresentasse um enunciado complexo, exigindo que o aluno realizasse inferências para compreendê-lo, não seria computada como envolvendo processos inferenciais de alguma forma. Sendo assim, foi proposto que uma determinada tarefa didática de cunho interpretativo deveria ser analisada inferencialmente em três níveis: 1) *ação* (com comandos como copiar, desenhar, relacionar); 2) *objeto* (tema da pergunta, como morfológico, pragmático, sintático); e 3) *conteúdo* (que pode exigir conhecimento prévio do aluno, linguístico ou extralinguístico).

Somente cindindo a análise nas etapas descritas acima é que foi possível chegar ao resultado de que mais de 67% das questões analisadas continham processo inferencial, independentemente do nível composicional da atividade interpretativa. Posteriormente, Chacon propôs que a referida análise deveria se pautar pela classificação dos dados em três *continua* inferenciais: um para a ação didática – que pode conter ações simples, como transcrever, ou ações que exijam reflexão, como desenhar; um para o objeto – que pode envolver desde questões metalinguísticas até questões impossíveis, conforme Marcuschi (2001); um para o enunciado – que pode conter vocabulário familiar ou vocábulos que exigem inferência.

No último estudo realizado por Chacon, quatro LDLP (anos 70, 80, 90 e 2000) foram analisados por escala de 3 (três) pontos (que substituiu os *continua* do trabalho anterior), conforme quadro a seguir:

a) Eixo da ação didática (o que fará o aluno?):		
1	2	3
Descrever	Criar	Explicar
b) Eixo do conteúdo (onde está a resposta?):		
1	2	3
Literal	Inferencial	Psicossocial
c) Eixo do enunciado (como é a linguagem?):		
1	2	3
Vocabulário e sintaxe simples	Inferências automáticas e retomadas sintáticas	Vocabulário e inferências complexas

Quadro 3: Escala por eixo de análise. Fonte: Chacon (no prelo).

Com base nos critérios acima, uma pergunta de interpretação textual ganha 1 (um) ponto no eixo da ação didática se o aluno precisa apenas descrever a resposta, demonstrando se compreendeu ou não o texto, caracterizar os personagens ou dar a sua opinião sobre a atitude do personagem, por exemplo. Ganha 2 (dois) pontos se o aluno precisa criar algo a partir do texto, além de ser avaliadora da compreensão como a anterior, essas questões são mais abstratas e requerem uma produção, como escrever um resumo ou fazer um desenho. E ganha 3 (três) pontos se ele precisa explicar os sentidos do texto, analisando as informações após descrevê-las, como dizer o que levou um personagem a

concluir que o outro estava mentindo, por exemplo. Ou seja, primeiro é necessário descrever, para depois criar, a partir da descrição, e, por último, a tarefa mais complexa, explicar a razão dos sentidos.

No eixo do conteúdo, uma pergunta interpretativa ganha 1 (um) ponto se a resposta estiver inscrita no texto (Qual era a cor da roupa que o personagem estava usando?, por exemplo). Ganha 2 (dois) pontos se o aluno precisa refletir e inferir informações para chegar a uma conclusão (Escreva a moral da fábula., por exemplo). E ganha 3 (três) pontos se o aluno precisa opinar sobre algo (Qual seria sua reação se estivesse no lugar da personagem?, por exemplo).

O eixo do enunciado, como podemos notar, é o mais híbrido de todos, pois envolve a complexidade do vocabulário, da sintaxe e das inferências textuais. Neste eixo, a pergunta de interpretação ganha 1 (um) ponto se os três critérios-base forem simples (Qual era o nome do personagem principal da história?, por exemplo). Ganha 2 (dois) pontos se houve inferências automáticas e retomadas sintáticas (De que maneira ela [a história] termina?, por exemplo). E ganha 3 (três) pontos se houve exigência de vocabulário e inferências complexos (O ladrão [sem conter esse termo no texto] agiu com imparcialidade?, por exemplo).

A soma da pontuação de cada eixo é o que vai classificar a questão como *pouco inferencial* (entre três e quatro pontos); *inferencial* (entre cinco e sete pontos); ou *muito inferencial* (entre oito e nove pontos). A existência da nomenclatura *inferencial* em um dos níveis de análise – no eixo do conteúdo – é meramente metodológica, pois em todos os níveis o processo inferencial está presente, atuando de uma forma mais fraca ou mais forte. Esta é a razão do resultado final de a categorização resultar em questões com diferentes tipos de nível inferencial (de pouco a muito inferencial).

O resultado da investigação dos tipos de perguntas encontradas em LDLP de diferentes épocas é resumido no quadro a seguir.

	1974	1982	1997	2006
Pouco Inferencial	66%	45%	68%	44%
Inferencial	34%	54%	31%	53%
Muito Inferencial	0%	0%	0%	3%

Quadro 4: Exploração do processo inferencial como um todo. Fonte: Chacon, no prelo.

Como podemos perceber, o resultado encontrado foi o de que o processo inferencial não foi explorado de uma forma crescente ao passar dos anos, visto que os exemplares de 1974 (66%) e 1997 (68%) são classificados como *pouco inferenciais*. Contudo, o LDLP mais atual (2006) é o único que apresenta questões *muito inferenciais*, além das simplesmente *inferenciais* (53%), mesmo com baixa ocorrência (3%).

Após fazer um levantamento de trabalhos realizados com LDLP, percebemos que os livros dos anos 80 pesquisados por Marcuschi continham 70% de questões de compreensão de texto puramente literais, que privilegiavam a cópia de trechos do texto lido. Já os exemplares analisados nos anos 90 por Cayser apresentaram 41% de perguntas desse tipo. Nos anos 2000, Chacon encontrou apenas 9% de tarefas que privilegiavam as respostas inscritas no texto. Vimos que houve uma diminuição da quantidade de perguntas que não solicitam uma atitude crítica do aluno e parece que *ou* os livros didáticos melhoraram de um modo geral, principalmente após a elaboração de documentos que regem o ensino de língua materna a partir das contribuições dos estudos acadêmicos, *ou* os livros selecionados pelas autoras coincidentemente exploram melhor do que a média os implícitos textuais.



## 2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo procurou refletir sobre o que vem a ser interpretação textual. Após considerações sobre o papel da escola na sistematização de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão da multiplicidade de textos presentes na sociedade atual e também sobre o quanto o ato de ler contribui para a formação do cidadão crítico, vimos que a responsabilidade pelo desenvolvimento da proficiência leitora está (na prática) a cargo do professor de língua materna, e que a interpretação textual é um recurso importante para alcançar esse objetivo.

Observamos que a interpretação de textos, assim como o conceito de leitura adotado neste trabalho, vai além da mera decodificação e que há uma série de processos envolvidos nessa atividade. Constatamos que existe uma literatura bem constituída mostrando consistentemente uma mudança de posicionamento teórico, na qual a leitura é vista como um processo de interação cujos efeitos dependem não apenas dos elementos linguísticos, mas de todos os elementos postos em relação no texto.

Em seguida, vimos como as novas concepções vêm sendo expressas nos documentos oficiais acerca do ensino de língua materna e como tais documentos têm, de fato, incorporado essas tendências – os próprios PCN já absorveram esse avanço – ao recomendar uma postura ativa do leitor perante o texto e seus significados.

Vimos que os LDLPs estão presentes nas salas de aula de por meio de programas políticos ligados à educação. Sendo suporte para as questões interpretativas da maioria dos textos trabalhados com os alunos, foram investigados por diferentes autores. Alguns dos estudos realizaram pesquisas quantitativas que indicaram uma curva ascendente em relação à presença de questões mais inferenciais nas seções de compreensão de texto. No entanto, os levantamentos quantitativos revelaram certas limitações, por tentar estabelecer categorias fixas segundo algumas características gerais das perguntas interpretativas. Dessa forma, a própria tipologia proposta por Chacon precisa receber ajustes.

Levantamentos quantitativos não são suficientes para avaliar a qualidade das questões de interpretação, nem mesmo a das consideradas exploradoras dos processos inferenciais. É importante direcionar nosso olhar para o aspecto qualitativo das tarefas de compreensão textual e analisar quais tipos de questões estão sendo apresentadas aos alunos

dos anos finais do Ensino Fundamental. Para entender e explicar melhor os objetivos das perguntas de interpretação, vamos nos valer de uma teoria que apresenta um modelo comunicativo com a finalidade de explicar de que maneira ocorre a compreensão de enunciados: a Teoria da Relevância.

### 3 A TEORIA DA RELEVÂNCIA

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos da teoria adotada para a realização das análises desta dissertação: a Teoria da Relevância (doravante TR). Inicialmente, traçaremos algumas considerações acerca da Teoria das Implicaturas, de Grice, na seção 3.1. Logo após, na seção 3.2, apresentaremos uma sucinta definição da TR. Em 3.3, abordaremos as noções de *ostensão* e de processo inferencial, na visão tradicional e na visão da TR – já que esta propõe um modelo ostensivo-inferencial de comunicação. A seção 3.4 tratará sobre o conceito de *ambiente cognitivo mutuamente manifesto* e sobre a definição de *manifestabilidade*, de *acessibilidade* e de *força* das suposições. Em seguida, na seção 3.5, o pano de fundo para a interpretação de um enunciado será apresentado na concepção de *contexto* assumida por Sperber e Wilson, autores da TR, bem como a forma em que se dá a seleção das suposições que construirão tal contexto.

Depois de estabelecido o aparato basilar da teoria, a seção 3.6 apresentará as condições em que a Relevância é entendida como um conceito teórico – e não aquele do senso comum – com base na relação entre esforço de processamento e efeito cognitivo. Por fim, após apresentada a Teoria, a seção 3.7 trará algumas observações sobre a relação existente entre TR e textualidade para os fins desta dissertação. O capítulo é finalizado com algumas considerações na seção 3.8.

#### 3.1 O BERÇO DA TR: IMPLICATURAS GRICEANAS

A comunicação humana é uma atividade complexa que envolve diferentes elementos: interlocutores, códigos, intenções, significados. Observando-se as interações discursivas não é difícil perceber que, muitas vezes, um falante consegue comunicar algo além do conteúdo proposicional veiculado de modo explícito. Entretanto, o modelo comunicativo baseado unicamente no código, também chamado de modelo semiótico, não esclarece a razão de um enunciado como “*Está quente aqui*” poder significar “*Vamos para outro lugar?*” ou “*Abra a janela, por favor!*” e não ser apenas uma declaração a respeito da temperatura.

Segundo Silveira e Feltes, o modelo de código se baseia na ideia de que

[...] codificar seria como “empacotar” algo (colocar as ideias-objeto em recipientes palavras), e decodificar seria “desempacotar” algo (tirar as ideias-objeto de recipientes-palavras), a partir de um processo supostamente simples de envio e recebimento de mensagens, em que não se requer nenhuma habilidade comunicativa ou cognitiva adicional (2002, p.19).

Conforme apontado no capítulo 1, a metáfora do conduto é uma falácia teórica segundo a qual o significado se encontra apenas nas palavras, como se elas fossem recipientes utilizados como objeto a ser transmitido de uma pessoa a outra. Fenômenos linguísticos recorrentes, como as possíveis significações de um enunciado, conforme vimos anteriormente, tornam evidente que o conteúdo de um enunciado extrapola o conteúdo semântico da sentença. Sendo assim, não é possível tratar o sentido identificado nesses enunciados no âmbito de uma teoria semântica, que lida com os significados estáveis das sentenças.

Para lidar com enunciados como o apresentado, foi constituído um novo nível de análise linguística, o da pragmática. A pragmática é um nível de análise no qual se desenvolvem modelos destinados a descrever a significação de enunciados que podem extrapolar o significado literal de uma sentença. Um dos seus expoentes, Grice, para lidar com esses casos, desenvolveu a Teoria das Implicaturas, que apresenta uma possível solução para o aspecto não literal do significado.

Exemplificando com um diálogo entre A e B, em que B responde “ele ainda não foi preso” ao ser perguntado como C estava se dando no emprego, o autor esclarece a distinção entre o que é dito e o que é comunicado. “A resposta poderia ser algo do tipo ‘C é o tipo de pessoa que tende a sucumbir às tentações provocadas por sua ocupação’ ou ‘os colegas de C são, na verdade, pessoas muito desagradáveis e desleais’ (GRICE, 1982, p.84). E o autor ainda complementa:

Penso que é claro que tudo o que B implicou, sugeriu, significou, etc., neste exemplo é distinto do que B disse, que foi simplesmente que C não tinha sido preso ainda. Quero introduzir, como termo técnico, o verbo *implicitar* e os nomes correspondentes *implicatura* e *implicitado* (GRICE, 1982, p.84).

Grice desenvolveu uma teoria importante por ter reconhecido, além da lógica subjacente à interpretação semântica, um outro tipo de lógica que rege as interações conversacionais.

Segundo Sperber e Wilson<sup>10</sup> (2001), autores da TR, até os estudos griceanos, a identificação de intenções na comunicação era geralmente ignorada. Para eles, a descrição do ato comunicativo com base em intenções e inferências faz parte do senso comum; logo, “a comunicação é bem sucedida, não quando os ouvintes reconhecem o significado linguístico da elocução, mas quando inferem o ‘significado’ daquilo que a pessoa falante quer dizer com ela” (SW, 2001, p.56).

Os autores ainda destacam que a originalidade maior das análises griceanas não está no reconhecimento de intenções como parte do processo comunicativo humano, mas na sugestão de que tal reconhecimento é suficiente para o sucesso da comunicação.

[...] essa caracterização é suficiente: desde que exista algum modo de reconhecer as intenções da pessoa que comunica, então é possível a comunicação. O reconhecimento das intenções é um empenho cognitivo vulgar. Se, de facto, Grice tem razão, as capacidades inferenciais que os seres humanos utilizam vulgarmente na atribuição uns aos outros de intenções deveriam tornar a comunicação possível mesmo com a falta de um código. E, de facto, é possível (SW, 2001, p.59).

Nesta passagem, SW chamam a atenção para o fato de que Grice mostrou ser possível haver comunicação sem a utilização de um código. Atos de comunicação não verbal, como mostrar o ingresso de um show para quem nos pergunta se temos planos para o final de semana, revelam que reconhecer a intenção de um estímulo e inferir seus significados pode ser suficiente para haver comunicação entre interlocutores.

Grice desenvolveu um modelo inferencial da comunicação com o objetivo de explicar como é possível chegar a conteúdos implícitos a partir de conteúdos codificados. O autor sugeriu a existência de um conjunto de suposições guiando a conduta da conversação. Para ele, há um princípio geral envolvido nas situações conversacionais.

Podemos formular, então, um princípio muito geral que se esperaria (*ceteris paribus*) que os participantes observassem: Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado. Pode-se denominar este princípio de PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO (GRICE, 1982, p.86).

Levinson (2007) sistematiza o princípio cooperativo e as máximas griceanas da seguinte forma:

*Princípio Cooperativo*

---

<sup>10</sup> Doravante SW.

Faça sua contribuição como for exigido, na etapa na qual ela ocorre, pelo fim ou direção aceitos da troca conversacional em que você está envolvido.

*A máxima da qualidade*

Tente fazer com que sua contribuição seja verdadeira, especificamente:

- (i) Não diga o que você acredita ser falso;
- (ii) Não diga coisas para as quais você carece de evidências adequadas.

*A máxima da quantidade*

(i) Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto for exigido para os presentes fins do intercâmbio;

(ii) Não faça com que sua contribuição seja mais informativa do que é exigido

*A máxima da relevância.*

Faça com que sua contribuição seja relevante

*A máxima de modo*

Seja perspicuo e, especificamente,

- (i) Evite a obscuridade;
- (ii) Evite ambiguidade;
- (iii) Seja breve;
- (iv) Seja ordenado (LEVINSON, 2007, pp.126-127).

Segundo Levinson (2007), as máximas são “diretrizes para o uso eficiente e eficaz da língua na conversação para fins cooperativos adicionais” (p.126) e estão subordinadas a um princípio mais geral, o da cooperação.

Em seu artigo, Grice ressalta que algumas máximas são mais obedecidas do que outras e que, embora tenham características diferentes, os quatro itens descritos acima possuem um papel importante no que diz respeito à geração de implicaturas (GRICE, 1982, p.88).

Sendo assim, é possível afirmar que o falante usa essas diretrizes como parâmetro de interpretação, como se fossem uma espécie de guia para o sucesso comunicativo. As máximas não são aleatórias, nem convenções que precisam ser aprendidas pelos indivíduos; ou melhor, nunca se convencionou que um falante precisa ser relevante, claro, verdadeiro, por exemplo. Isso se segue da comunicação racional. Ou seja: parece que é racional esperar contribuições verdadeiras, parece que é racional que, diante de duas possibilidades, o falante escolherá aquela que informe mais ao seu interlocutor, que é a mais relevante para o ouvinte e que é a mais clara. A esse respeito, Levinson afirma que “elas [suposições mais amplas que guiam a conduta da conversação] surgem, ao que parece, de considerações racionais básicas” (2007, p.126) e ainda “descrevem meios racionais para conduzir intercâmbios cooperativos” (*Idem*, p.128).

Grice defende que essas máximas podem ser aplicadas ao discurso e também a outras esferas da atividade humana. Ele entende que são diretrizes necessárias à comunicação racional, sendo, portanto, válidas para qualquer língua, já que podem ser

consideradas princípios universais. Esses princípios expressam uma lógica da conversação, a partir da qual os interlocutores percebem a coerência e o sentido dos enunciados.

As máximas, portanto, não são normas a serem seguidas obrigatoriamente, mas um conjunto de diretrizes da comunicação, as quais podem ser, na perspectiva griceana, respeitadas ou violadas, produzindo efeitos particulares. Conforme se pode verificar em:

- (1) A: Vamos sair para dançar hoje à noite?  
B: Tenho aula amanhã bem cedo.

Neste diálogo, B está violando as máximas da quantidade e do modo, já que não foi claro e não forneceu a informação requerida pela pergunta proferida pelo interlocutor A. Ainda assim, A entende que B está sendo cooperativo – o que resultará na busca de uma ligação entre os conteúdos dos dois enunciados. Nesse caso, a identificação da ligação decorre do respeito à máxima da relação. Exemplos como este ilustram a afirmação de Levinson ao defender que Grice, de uma forma sutil, indica que, mesmo “quando a conversa não prossegue segundo as suas especificações, os ouvintes continuam supondo que, ao contrário das aparências, há adesão aos princípios em um nível mais profundo” (LEVINSON, 2007, p.127).

Sendo assim, os interlocutores baseiam-se no conteúdo linguístico dos enunciados para desenvolver um raciocínio inferencial. O tipo de inferência descrito é classificado por Grice como *Implicatura Conversacional*. Todavia, nosso objetivo não é discutir os tipos de implicaturas, mas apenas ressaltar o papel do autor na discussão acerca das inferências pragmáticas e compreender seu modelo inferencial da comunicação.

Conforme o exemplo anterior, diferentemente das máximas, o princípio cooperativo não pode ser violado; na verdade, a cooperação pode ser diminuída, reduzida, mas alguma cooperação sempre haverá. Cabe salientar que, por meio do princípio e das máximas, Grice dá um passo a mais na descrição do que há entre o dito e o implicado, auxiliando, assim, na compreensão do modo como alguém sai do literal, faz inferências e chega ao que está implícito.

Levinson (2007), ao abordar o tema *implicatura*, aponta algumas propriedades importantes a partir dos estudos griceanos. Para ele, o conceito de implicatura possibilita (a) explicar pragmaticamente a relação dos fenômenos linguísticos com as regras de

conversação (como a implicatura *não vou sair com você* do exemplo (1)); (b) evidenciar a diferença notória, muitas vezes, entre o que é dito e o que é efetivamente comunicado (pois em (1) não há uma negativa explícita no enunciado de B); (c) simplificar substancialmente a estrutura e o contexto das descrições semânticas (como desfazer a possível ambiguidade do verbo *sair* pelo contexto); (d) explicar outros fenômenos como os mecanismos pragmáticos que emergem de alguns itens lexicais (como as partículas ‘bem’, ‘até’, por exemplo) e, (e) explicar como “fatos aparentemente não relacionados [como contradições e tautologia] podem comunicar significação conceitual” (LEVINSON, 2007, p.125).

Mesmo que a noção de implicatura contribua para a explicação de diferentes fenômenos, conforme Levinson sistematizou, existem críticas aos estudos de Grice. Os autores da TR apontam dois tipos de problema relacionados à abordagem griceana: problemas de definição e problemas de explicação. Focaremos nosso estudo principalmente no segundo problema apontado por SW, já que, embora as máximas descrevam um pouco mais o processo comunicativo, a grande crítica ao modelo inferencial griceano é a ausência de um caráter explanatório consistente.

### **3.1.1 O problema explanatório da teoria griceana segundo SW**

Há dois aspectos a serem considerados em uma teoria linguística: a sua capacidade descritiva e o seu caráter explanatório. O primeiro aspecto diz respeito à adequação dos modelos propostos aos dados de língua natural. No caso específico da Linguística, a adequação descritiva se expressa por meio da constituição de modelos teóricos que, a partir dos mecanismos propostos, sejam capazes de justificar a existência apenas de sequências linguísticas aceitáveis. Dito de outra forma, para ser descritivamente adequado, o modelo proposto precisa predizer, a partir de suas regras, todos os enunciados aceitáveis e, além disso, não deve permitir a predição de enunciados inaceitáveis pelos falantes nativos. Enfim, não é possível a criação de regras que restrinjam em excesso ou permitam em excesso.

O aspecto explanatório diz respeito à explicitação dos fundamentos subjacentes às regras estabelecidas no plano descritivo. Tem sido comum a associação da Linguística com áreas mais abrangentes, como a Psicologia Cognitiva. No nível de análise sintático, por



exemplo, um questionamento que passou a ser considerado importante para o debate é o que diz respeito à motivação cognitiva para as regras sintáticas postuladas pelos modelos teóricos. O mesmo tipo de indagação aplica-se ao campo da Pragmática. Se, como quer Grice, há um conjunto de máximas que dirigem a interpretação pragmática, então, no que se refere ao plano explanatório da teoria, seria interessante identificar as motivações de caráter mais geral para essas regras propostas.

Tendo em vista esses dois critérios de adequação teórica, vamos situar neste cenário os dois modelos citados até o momento: o modelo semiótico – baseado no código – e o modelo inferencial – baseado nas máximas e no princípio cooperativo.

O modelo semiótico apresenta uma explicação para o processo de comunicação verbal, e, de acordo com esse modelo, o que explica a comunicação é a existência de um código responsável pelo registro dos conteúdos transmitidos por interlocutores em suas interações conversacionais. O problema do modelo, no entanto, é sua limitada capacidade descritiva. Quando nos questionamos sobre porque B, no exemplo (1), respondeu que teria aula no outro dia ao ser convidado para sair, o modelo não é suficiente para a interpretação do enunciado, isso porque a relação entre os enunciados não está explicitada no código em si, ou seja, há uma falha descritiva na teoria.

Já o modelo inferencial de Grice apresenta recursos descritivos para a explicitação de implicaturas, mas não esclarece os princípios mais gerais subjacentes às máximas. Por exemplo, ao apresentar a máxima da relação, Grice não explica de que maneira se estabelecerá a relação entre os enunciados. A máxima é descrita de forma muito vaga, pois não é explicado pela Teoria das Implicaturas como o ouvinte chegará à implicatura “*não vou sair para dançar com você esta noite*” a partir da fala de B, no exemplo (1). Apenas há uma descrição de que, com base na máxima da relação e da quantidade, A irá inferir que B está rejeitando o convite. Não há uma explicação clara de como as máximas operam, principalmente no que diz respeito à máxima da relação.

Segundo SW, o grande problema da Teoria das Implicaturas é justamente seu caráter explanatório. Eles afirmam que a principal falha na teoria griceana “não é o facto de ela definir a comunicação demasiado vagamente, mas o de explicar a comunicação com demasiada pobreza” (SW, 2001, p.70), isto é, a falta de um maior detalhamento na explicação da comunicação.

Assim, vemos que o modelo semiótico não é suficiente para compreendermos o processo comunicativo como um todo por não ser adequado descritivamente. Por outro lado, o modelo inferencial desenvolvido por Grice também não é suficiente por não ser explanatoriamente adequado<sup>11</sup>, porém as máximas são um caminho interessante para descrever o significado e servem de base para a formação de um novo olhar sobre o processo comunicacional.

Em uma passagem do seu livro, SW afirmam: “Grice deu um passo crucial no afastamento do ponto de vista baseado no senso comum a caminho de uma sofisticação teórica, mas um passo não basta, com certeza” (SW, 2001, p.75). A partir dos problemas encontrados na Teoria das Implicaturas, os autores propõem uma abordagem distinta, preocupada em explicitar os princípios subjacentes ao processo de interpretação dos enunciados. Para tanto, consideraram adequado reinterpretar a máxima da relação originalmente encontrada em Grice, transformando-a de uma regra sem motivação explícita em um princípio cognitivo mais geral, responsável por guiar o processo inferencial característico das interações verbais humanas. Esse princípio é o que a TR, uma teoria ostensivo-inferencial, cujos fundamentos serão apresentados a seguir, procura compreender melhor.

### 3.2 A DEFINIÇÃO DA TR

A TR é uma teoria de base cognitiva que procura constituir um modelo que possa ser ao mesmo tempo descritivo e explanatório, isto é, trata-se do modelo ostensivo-inferencial. A teoria combina as propriedades referentes às descrições e explicações dos modelos que a antecederam e que se baseavam em código ou inferência.

No aspecto explanatório, ela procura identificar na cognição humana a explicação dos fenômenos comunicativos, como o funcionamento das inferências pragmáticas, tentando encontrar um fundamento para preencher o hiato entre o significado de sentenças e aquilo que o falante/escritor pretende comunicar. Essa teoria, fundamentada na

---

<sup>11</sup> Acrescentamos à opinião de SW outra crítica, já que, mesmo no aspecto descritivo, a máxima da relação parece um pouco problemática, por ter uma descrição um tanto intuitiva. O expressado é o que as pessoas pensam ao interpretar sem envolver um caráter teórico, pois não existe um princípio mais geral apresentado de maneira clara pelo autor como há na máxima da quantidade, por exemplo.

psicologia cognitiva, entende que o processo de interpretação de enunciados envolve tanto decodificação como inferência, sendo o resultado da combinação entre explícitos e implícitos.

No aspecto descritivo, conceitos como estímulo ostensivo, processo inferencial, contexto *online*, efeito cognitivo, esforço de processamento, princípio da relevância, etc. são desenvolvidos para sustentar o modelo comunicativo proposto por SW. Nesse modelo, um estímulo ostensivo é fornecido pelo falante/escritor para o ouvinte/leitor. Este, a partir de processos inferenciais, considera as intenções daquele e busca a relevância do enunciado para encontrar a melhor interpretação dentre as possíveis. Esta teoria possui uma série de elementos que serão abordados a seguir.

### 3.3 A OSTENSÃO E O PROCESSO INFERENCIAL

Na perspectiva da TR, a ostensão ocupa uma posição central porque é ela a responsável por tornar manifesta uma *intenção comunicativa*. Dois indivíduos podem comunicar-se usando a linguagem verbal ou não. Dessa forma, o que caracteriza a comunicação não é o uso de uma língua específica, de um código, mas uma atitude que envolve um gesto ostensivo que pretende mobilizar a atenção do interlocutor. Para entender a conexão que existe entre a ostensão e a comunicação é interessante observar o caso em que ocorre interação comunicativa sem o uso da linguagem verbal.

Imagine uma situação em que uma professora está escrevendo um texto no quadro, começa a ouvir uma conversa no fundo da sala e vira-se bruscamente em direção à turma. O fato de a professora movimentar-se de modo ostensivo revela que ela tem uma *intenção comunicativa*, a qual, segundo a TR, consiste na intenção de tornar uma intenção informativa manifesta aos interlocutores. Se, ao contrário, a professora se voltasse em direção à turma de modo natural, sem qualquer exagero no gesto ou no olhar, sua intenção comunicativa não se concretizaria. É justamente o gesto ostensivo da professora o responsável por tornar manifesta<sup>12</sup> a sua intenção comunicativa.

Não basta, contudo, para os participantes de uma interação, reconhecer apenas a intenção comunicativa. Esse reconhecimento conduz ainda à identificação de uma *intenção*

---

<sup>12</sup> O conceito de manifestabilidade será esclarecido na seção 2.4.

*informativa*, que consiste em “tornar manifesto ou mais manifesto ao receptor um conjunto de suposições {I}” (SW, 2001, p.105).

No caso em análise, como não há nenhum conteúdo proposicional sendo veiculado, fica evidente que esses conteúdos devem ser identificados por meio inferencial. Provavelmente, os alunos, diante do gesto da professora, compreenderão que ela interrompeu sua atividade de maneira abrupta por sentir-se incomodada com o barulho. O gesto da professora, portanto, serve para informar que ela desaprova o comportamento da turma.

Este exemplo ilustra bem uma das ideias fundamentais da TR, a de que a identificação da intenção informativa de um enunciador depende de um reconhecimento prévio de sua intenção comunicativa. Todo ato ostensivo, nessa perspectiva, torna manifesta uma intenção comunicativa, a qual, por sua vez, motiva a busca pela intenção informativa. Essa busca não é, como o modelo semiótico poderia sugerir, dependente apenas de conhecimento de códigos, ela depende crucialmente de capacidades inferenciais dos agentes envolvidos em situações de comunicação.

No caso da linguagem verbal, o próprio fato de usar um código já é uma atitude ostensiva, que torna manifesta uma intenção comunicativa, isso porque o uso da linguagem verbal jamais poderá ser confundido com um gesto desprezioso. O que diferencia a linguagem verbal das outras formas de comunicação é o fato de que, entre as evidências existentes para a constituição do processo inferencial, estão conteúdos de natureza proposicional, o que torna a comunicação verbal uma forma mais rica de interação.

Como vimos no exemplo da professora que repreende seus alunos, se, em vez do gesto, ela tivesse realizado uma pergunta como, por exemplo, *Está todo mundo copiando, não é mesmo?*, ela estaria igualmente se comunicando com os estudantes, já que a simples utilização de código é um gesto ostensivo, que revela, portanto, uma intenção comunicativa. Também nesse caso, estaria chamando a atenção dos estudantes, que precisariam realizar inferências a partir do conteúdo proposicional do enunciado proferido.

De um ponto de vista teórico, contudo, não basta reconhecer apenas o papel das intenções comunicativa e informativa nas interações verbais e não verbais. É preciso ainda descrever o modo pelo qual as inferências são realizadas. A TR é uma teoria que se propõe

a oferecer um modelo explicativo do processo inferencial na comunicação. E como ocorre esse processo inferencial?

Vimos, até o momento, que a ostensão tem um papel muito importante no modelo defendido pela TR, principalmente no que diz respeito ao papel desempenhado pelo falante/autor de um enunciado. Estando no papel de ouvinte/leitor, o sujeito elabora o processo inferencial de acordo com os *inputs* advindos da comunicação. Para tanto, dividimos esta seção em duas partes: primeiramente faremos uma apresentação sobre a visão tradicional do processo inferencial para, em seguida, mostrarmos a perspectiva da TR a esse respeito.

### 3.3.1 A divisão tradicional dos tipos de inferências

Tradicionalmente, alguns tipos de inferências são identificados nas abordagens lógico-filosóficas. Um dos tipos reconhecidos por essa tradição é o acarretamento lógico, encontrado já nos estudos de Aristóteles. O exemplo mais conhecido é:

(2) Todo o homem é mortal.

Sócrates é homem.

Logo, Sócrates é mortal.

No argumento acima, as premissas acarretam a conclusão (introduzida pela conjunção *logo*). O que possibilita a inferência da conclusão é a própria estrutura do argumento. Esse silogismo pode ser encontrado em todas as línguas, que se caracterizam por possuir elementos quantificacionais que compartilham uma mesma semântica. O argumento (2) é um silogismo dedutivo válido, ou seja, a verdade de suas premissas acarreta a verdade da conclusão.

Um segundo tipo de inferência é o baseado na indução. Ao contrário da inferência dedutiva, a inferência indutiva chega a uma conclusão geral a partir de casos particulares. Ou seja, a partir da observação, conclui-se algo mais amplo, como em (3).

(3) Mil goiabas da safra 2011 estão bichadas.

Todas as goiabas da safra 2011 estão bichadas.

Mesmo que a premissa seja verdadeira, se a milésima primeira, segunda, terceira, etc. goiaba não estiver bichada, a conclusão não será corroborada. Na lógica indutiva, a verdade das premissas, embora ofereça suporte para a conclusão, não a garante. Os sistemas indutivos, portanto, operam com uma ideia de verdade provável.

Além das inferências lógicas (dedutivas ou indutivas), há um outro tipo que se manifesta no nível da proposição: a inferência semântica. Uma inferência semântica é aquela que decorre do conhecimento do significado de estruturas linguísticas. Vejamos um exemplo dessa categoria.

(4) Jesse deu rosas à Maria  $\Rightarrow$  Jesse deu flores à Maria.



Em (4), a proposição 1 acarreta a proposição 2 em função da relação semântica de hiponímia entre rosa e flor.

Há também a chamada inferência pragmática, que pode ser observada no diálogo abaixo.

- (5) – Antônia, você estudou para a prova de português?  
 – Eu tive que cuidar do meu irmão pequeno, professora.

A professora inferirá, a partir da resposta da aluna, que ela não se preparou para a prova de língua portuguesa, pois cuidar de uma criança é uma tarefa trabalhosa, incompatível com estudar para um teste. Ou seja, Antônia não declarou explicitamente não haver estudado para a prova de português, mas, pragmaticamente, é possível concluir que ela não o fez, como vemos na implicatura (6).

(6) Antônia não estudou para a prova.

Em sua obra, SW dedicam-se a explicar o processo que envolve as inferências pragmáticas. Diferentemente de outras abordagens, no entanto, os autores consideram que as inferências pragmáticas se apoiam fundamentalmente em determinados processos dedutivos. Na Teoria da Relevância, “um *processo inferencial* começa a partir de um conjunto de premissas e resulta em um conjunto de conclusões que se seguem logicamente das premissas ou que são, pelo menos, legitimadas por elas” (SW, 2001, p.41). São as

inferências, como vimos nos exemplos anteriores, que preenchem o espaço entre o que é codificado e o que é compreendido.

### 3.3.2 A visão da TR sobre as inferências pragmáticas

De acordo com a seção anterior, a visão tradicional separa as inferências pragmáticas dos outros tipos de inferências demonstrativas, as quais consistem na aplicação de regras às premissas iniciais do raciocínio. Essa divisão sugere que as inferências pragmáticas estão submetidas a princípios distintos dos que subjazem aos demais tipos de inferências. Para SW, no entanto, as inferências pragmáticas também são dedutivas, mas não demonstrativas, e ocorrem de forma espontânea na interação face a face.

Vamos retomar o exemplo (5) para demonstrar, a partir de um dos cálculos dedutivos possíveis (7), como a implicatura (6), pode ser construída.

- (7) S1: Antônia cuidou do irmão pequeno.  
 S2: O irmão pequeno de Antônia é uma criança.  
 Logo,  
 S3: Antônia cuidou de uma criança.  
 S4: Se uma pessoa cuida de uma criança, então ela não estuda. (cultural)  
 Logo,  
 S5: Antônia não estudou para a prova.

Vimos ser possível concluir, a partir da descrição dedutiva, o fato de que a aluna não havia estudado para a prova, e, se a grande maioria dos indivíduos não encontra problemas em interpretar o enunciado desta maneira – mesmo sem haver explicitamente tal informação na resposta “Eu tive que cuidar do meu irmão pequeno” –, percebemos que é possível descrever uma cadeia pragmática a partir do reconhecimento de um mecanismo dedutivo não demonstrativo envolvendo apenas inferências não triviais. Assim, além de responder ao que estava sendo perguntado, Antônia acrescenta uma justificativa para o fato de ela não ter estudado, comunicando que não fez nada além de cuidar do irmão. No caso

de Antônia dizer diretamente que não havia estudado, a professora poderia imaginar que a aluna é desinteressada, o que não ocorre com a resposta indireta.

Quando uma pessoa se vale de informações implícitas para comunicar algo, ela quer gerar uma conclusão inferencial por meio de dedução, que é não trivial e não demonstrativa. Então, o enunciado proferido é uma das premissas, mas não é a única. Outras premissas podem estar subentendidas, como vimos em (7).

Em suma, assim como as inferências demonstrativas são construídas com base na aplicação de regras dedutivas às premissas – e a veracidade destas garante que as conclusões são verdadeiras –, também é possível chegar a conclusões por uma via não demonstrativa a partir de um levantamento de suposições que possui algum grau de confirmação e que estão em algum grau de manifestabilidade. Dessa forma, estamos diante de um processo regido por regras lógicas, o que justifica a visão defendida pelos autores da TR, segundo a qual as inferências pragmáticas são produzidas a partir de um processo dedutivo.

Entretanto, ainda falta saber de onde surgem as premissas utilizadas no processo dedutivo. Como e por que elas são escolhidas dentre todas as informações que sabemos? Para respondermos a essas perguntas, é necessário discutirmos o conceito de *manifestabilidade*.

#### 3.4 O AMBIENTE COGNITIVO, A MANIFESTABILIDADE E AS FORÇAS DAS SUPOSIÇÕES

Na seção anterior, vimos que várias premissas são acessadas para a construção da interpretação de um enunciado. O que pode vir a ser intrigante é como, dentre as várias suposições disponíveis, apenas algumas são selecionadas. Por exemplo, o que levou a professora de Antônia a considerar que o adjetivo *pequeno* está no sentido de pouca idade e não de tamanho reduzido? Para a compreensão do enunciado da menina, a professora compreendeu que a expressão ‘irmão pequeno’ estava sendo usada para fazer referência a uma criança e, assim, buscou um conhecimento cultural que indica quão trabalhoso e exigente é cuidar de uma criança.



Mais especificamente, a pergunta a ser respondida é: como se dá o processo de seleção das premissas que farão parte do pano de fundo da interpretação? SW defendem que o que guia essa decisão é o Princípio de Relevância<sup>13</sup>, que se constitui a partir da consideração de um cálculo entre o custo e o benefício do processamento envolvido na interpretação de enunciados.

Do ponto de vista do custo, é preciso, de alguma forma, estabelecer algum tipo de distinção entre os esforços exigidos pelas diversas operações envolvidas na interpretação. A fim de dar um contorno mais preciso ao aspecto do custo, os autores lançam mão do conceito de ambiente cognitivo dos falantes.

O ambiente cognitivo total de um indivíduo é o conjunto de todos os factores que ele tem a capacidade de apreender ou inferir: todos os factores que lhe são manifestos. O ambiente cognitivo total de um indivíduo é uma função do seu ambiente físico e das suas capacidades cognitivas. É constituído não só por todos os factores de que ele tem consciência, mas também por todos os factores de que ele tem a capacidade de vir a tornar consciente no seu ambiente físico (SW, 2001, p.80).

Nesta perspectiva, o que faz parte de um ambiente cognitivo vai além do que compõe o ambiente físico da conversação, isto é, não se trata apenas do que as pessoas veem ou ouvem, e sim do que são capazes de ver ou de ouvir. Além disso, o ambiente cognitivo de um indivíduo é composto, ainda, de suposições que o indivíduo considera verdadeiras ou prováveis e de suposições inferíveis a partir destas. Considerando um interlocutor ideal (que não possui nenhum tipo de limitação cognitiva, por exemplo) que participa de uma situação de interação, admite-se que ele tem a sua disposição: (a) um conjunto de estímulos sensoriais que podem ser apreendidos no decorrer da conversa; (b) um conjunto de suposições já feitas e com algum grau de certeza; (c) um conjunto das suposições inferíveis a partir das suposições já feitas.

Nesse sentido, algo é manifesto não apenas por ser percebido ou, em algum momento, considerado pelo falante como verdadeiro ou provavelmente verdadeiro, mas ainda tudo que é perceptível e passível de assim ser considerado a partir de um processo dedutivo. Nas palavras dos autores, “definimos ‘manifesto’ de tal maneira que qualquer suposição que um indivíduo seja capaz de formular e de aceitar como verdadeira ou provavelmente verdadeira é-lhe manifesta” (SW, 2001, p.81).

---

<sup>13</sup> Princípio que será mais bem desenvolvido na seção 3.6 deste capítulo.

A definição de conteúdo manifesto, no entanto, da forma como é apresentada pelos autores, ainda é de pouca utilidade se o objetivo é o de chegar a alguma formulação que permita determinar diferenças de custo de processamento de conteúdos. Por esse motivo, SW reconhecem que os diversos conteúdos manifestos para o indivíduo diferenciam-se por seu grau de manifestabilidade. Entre os estímulos e as suposições disponíveis para um indivíduo, alguns são mais manifestos do que outros.

Quando duas pessoas conversam, o conteúdo dos enunciados e o ruído distante dos carros em uma avenida próxima, por exemplo, são manifestos porque ambos são perceptíveis aos interlocutores. Contudo, o primeiro é mais manifesto do que o segundo por ser alvo da atenção do ouvinte. No que diz respeito às suposições de um indivíduo, estão para ele mais manifestas as que, de alguma forma, estão relacionadas aos processos mentais que ele experimenta.

Quando dois indivíduos participam de uma interação verbal, os próprios conteúdos da interação encarregam-se de aumentar a manifestabilidade de determinadas suposições. O fato de minha avó ter ficado gripada ano passado não será acionado em uma interação a respeito da Copa do Mundo no Brasil, mas será mais manifesto se o assunto for a campanha de vacinação contra a gripe destinada aos idosos.

Não basta, contudo, em uma situação de interação, que o conteúdo seja manifesto apenas a um dos interlocutores. Em uma conversa telefônica, por exemplo, um interlocutor não pode contar com a formulação de determinada suposição acessível apenas a ele. Este é um caso extremo, em que um interlocutor não pode considerar um conteúdo perceptível mutuamente manifesto. Em situações de comunicação face a face, no entanto, quase tudo que é manifesto para um indivíduo é também manifesto para o outro. SW esclarecem, ainda, que o fato de esses estímulos serem manifestos para o interlocutor também é ele mesmo manifesto. Essa manifestação da manifestação dos estímulos é o que caracteriza, segundo os autores, um ambiente cognitivo mutuamente manifesto. Para SW, de alguma forma esse compartilhamento “é necessário se se deseja levar a cabo uma comunicação. Qualquer teoria da comunicação humana tem, portanto, de incorporar alguma noção do que seja uma informação partilhada” (SW, 2001, p.79).

Para ilustrar o conceito de manifestabilidade, imaginemos que Bruno e Mariana estão sentados em volta de uma mesa discutindo sobre o intenso calor do dia. De repente, a

porta bate com o vento e tranca sozinha. Em seguida, Bruno diz, olhando para uma chave que está em cima da mesa:

(8) – *Não estamos perdidos.*

A simples presença de uma chave em cima da mesa ao alcance da visão de ambos, mesmo que um deles não a tivesse visto, é suficiente para que se considere a sua presença como *mutuamente manifesta* aos dois. Isso porque, mesmo que Mariana ainda não tivesse observado que a chave se encontrava ali, bastaria que a moça deslocasse o olhar para notar a presença do objeto. Assim, é certo que a chave está manifesta para os dois interlocutores, mesmo que Mariana não tenha se dado conta, e também é certo para Bruno que a presença da chave é manifesta para sua interlocutora.

Voltando à fala de Bruno no momento em que a porta trancou sozinha, Mariana, com o intuito de compreender o significado de (9), provavelmente atentaria para a direção do olhar do seu interlocutor e veria a chave em cima da mesa. Sabendo ou inferindo que aquela chave era da porta da sala, a moça entenderia o que o rapaz quis comunicar e chegaria à seguinte implicatura:

(9) A chave que está em cima da mesa vai abrir a porta que trancou.

Assim, além de ser manifesto para Bruno que a presença da chave é manifesta para Mariana, também é manifesto para ela que é manifesto para Bruno saber que a chave é manifesta para Mariana.

E se a chave não estivesse tão próxima dos interlocutores? Ela poderia estar no bolso de Bruno, por exemplo. Isso significaria que o rapaz estava contando com uma informação da memória de Mariana ao tê-lo visto guardar a chave após abrir a porta da sala no início do dia. Nesse caso, o grau de manifestabilidade, de acessibilidade da suposição necessária para o sucesso da comunicação será menor do que se a chave estivesse em cima da mesa.

SW consideram o papel da memória e da percepção para explicar que um conteúdo pode estar mais ou menos manifesto. “Quais as suposições que são mais manifestas a um indivíduo, durante um dado período ou num dado momento, é novamente uma função do

seu ambiente físico, por um lado, e de suas capacidades cognitivas, por outro” (SW, 2001, p.81).

No campo da percepção, se a chave estivesse fisicamente mais longe dos interlocutores, em uma mesa mais distante, por exemplo, menor seria o grau de acessibilidade da informação. O mesmo ocorre com o que diz respeito à memória. Se a chave não estivesse visível, mas Bruno tivesse dito que estava com ela no bolso minutos antes da conversa, Mariana teria que buscar a informação na memória de curto prazo. Se ele tivesse feito isso no início do dia, a informação estaria na memória de médio prazo. Mas se guardar a chave no bolso fosse um comportamento habitual de Bruno, Mariana buscaria essa informação na memória de longo prazo, mesmo que não tivesse visto o rapaz fazendo isso nos últimos meses.

No que diz respeito a enunciados linguísticos, o conteúdo do enunciado imediatamente anterior e todos os conteúdos necessários para sua interpretação estão na memória de curtíssimo prazo. Já conteúdos de sentenças veiculadas por enunciados anteriores ao último proferido no diálogo, mas ainda razoavelmente próximo, podem ser considerados informação armazenada na memória de curto prazo. Na memória de médio prazo, estão outros conteúdos ativados ao longo do diálogo e que não estão próximos do último enunciado proferido. Por fim, serão consideradas conteúdo armazenado na memória de longo prazo as informações de conteúdos pré-existentes à própria situação de comunicação em curso – ressaltamos que os conteúdos movimentam-se permanentemente entre as memórias. Vale salientar que esses conteúdos podem ser compostos tanto por informações previamente armazenadas, informações literalmente veiculadas no diálogo ou inferidas ao longo da interação.

Essa distinção entre os tipos de memória permite diferenciar, em alguma medida, os graus de manifestabilidade dos conteúdos utilizados no processamento de enunciados. Naturalmente, conteúdos da memória de curtíssimo prazo estão mais manifestos do que os presentes na memória de curto prazo, e assim sucessivamente.

Além do grau de acessibilidade de uma suposição, também é importante, no panorama da TR, considerar que as suposições podem ter graus de confirmação distintos. Por exemplo, Mariana ter visto a chave em cima da mesa do escritório gera uma suposição (*Existe uma chave em cima daquela mesa*) com grau de certeza altíssimo, o que se deve ao

fato de “os mecanismos perceptuais serem o resultado de um longo processo biológico evolutivo, e de estarem bem adaptados para a tarefa” (SW, 2001, p.138).

Certas suposições envolvidas no processo inferencial responsável pela geração de implicaturas podem ter diferentes graus de confirmação e o grau de confirmação da implicatura herda o grau de confirmação das suposições.

A moça havia inferido (9) – que a porta que trancou seria aberta – a partir do *esquema* ‘chaves abrem portas’. Contudo, a suposição de que aquela chave em cima da mesa era justamente a chave da porta que havia trancado não é forte; logo (9) também não era forte. Antes da fala de Bruno, aliás, ela tinha grau de certeza mínimo. No momento em que Bruno diz (8) – que eles não estavam perdidos –, a consideração de que aquela chave abria aquela porta é responsável pela geração da implicatura de que aquela chave vai abrir aquela porta. Na ausência de qualquer outra suposição com maior valor de confirmação capaz de produzir uma inferência nessa situação, Mariana toma a suposição (9) como provavelmente correta.

A moça, então, entra em uma computação de sucesso somando a fala de Bruno, o olhar dele em direção à chave e o *esquema* ‘chaves abrem portas’ e a suposição (9). Nesse processo, a adoção de (9) em uma inferência bem sucedida é suficiente para aumentar seu grau de confirmação. Para SW, portanto, as suposições têm um grau de confirmação, o que pode, na competição com outras suposições igualmente acessíveis, determinar ou não sua adoção. Além disso, o grau de confirmação de uma suposição é aumentado à medida que ela colabora com inferências ao longo do processo interpretativo.

Conforme ilustrado no exemplo acima, a força das suposições envolvidas no processo de interpretação de estímulos ostensivos possui um papel importante na explicação dos mecanismos inferenciais envolvidos. Para SW, “a força de uma suposição é uma propriedade comparável à de sua acessibilidade. Uma suposição mais acessível é uma suposição que é mais fácil de recordar.” (2001, p.131) Sendo assim, “as suposições recuperadas da memória vêm com um certo grau de força” (SW, 2001, p.140).

Imaginemos agora que havia uma terceira pessoa na sala junto de Bruno e Mariana. Artur estava concentrado no seu computador e, quando percebeu que a porta tinha trancado, dirigiu-se até os colegas, pegou na mão a chave que estava em cima da mesa e, surpreendendo os outros dois, lamentou:

(10) – *Poxa vida, eu só trouxe a chave do banheiro.*

Essa nova informação faria com que (9) fosse enfraquecida, pois não se tratava da chave do escritório como Mariana havia pensado. Vemos que a suposição (9) que teve seu grau de certeza fortalecido, agora é enfraquecida por (10). Ou melhor, o grau de certeza foi reduzido para zero, pois Mariana está certa de que não é a chave da porta do escritório. Esse fato ilustra que o tipo de convicção sobre o grau de corroboração de uma suposição também pode mudar ao longo do tempo.

A noção da *força* de uma suposição está intrinsicamente ligada ao grau de certeza das pessoas sobre a sua verdade. Conforme SW, “existe uma boa combinação entre a força das nossas suposições e a probabilidade de elas serem verdadeiras” (2001, p.133). Se a chave foi trazida por Artur, não há porque desconfiar de que se trata da chave do banheiro do escritório (a menos que ele estivesse brincando com a moça).

A capacidade de ajuizar uma suposição como mais ou menos provavelmente verdadeira tem que ser explicada, não nos termos de um sistema que atribui valores de probabilidade subjectiva às suposições, mas nos termos de uma propriedade não lógica das suposições: a propriedade a que, metaforicamente, chamaremos a sua *força* (SW, 2001, p.131).

SW defendem o ponto de vista *funcional* acerca da força das suposições, também denominado por eles como “ponto de vista *não lógico*”, segundo o qual uma única representação constitui uma suposição fatural. Essa capacidade de julgar as suposições é um tanto intuitiva, como os autores esclarecem: “as pessoas têm intuições sobre a acessibilidade de suposições diferentes [...]. De modo semelhante, as pessoas têm intuições sobre a força das suas suposições” (SW, 2001, pp.132-3)

Sendo assim, uma suposição pode ser pensada como certa (verdadeira), muito forte (muito bem confirmada), forte (bem confirmada), fraca (mal confirmada), etc. Entretanto, não há uma medida matemática, uma escala de zero a cem em que uma suposição possa ser ranqueada conforme sua força ou grau de certeza, pois “as fronteiras que ficam entre essas categorias são pouco nítidas” (SW, 2001, p.134). O que existe é o fato de um indivíduo ter mais ou menos confiança em uma suposição dependendo da fonte da qual ela foi originada.

A força inicial de uma suposição pode depender do modo como é adquirida. Por exemplo, as suposições baseadas numa experiência perceptual clara tendem a ser muito fortes; as suposições baseadas na aceitação da palavra de outrem têm uma

força proporcional à confiança que se tem na pessoa falante; a força das suposições a que se chegaram por dedução depende da força das premissas das quais derivam (SW, 2001, p.132).

Como vimos no exemplo da chave do escritório, a suposição de que havia uma chave em cima da mesma era certa, mas a suposição (9) era mais fraca do que a confiança de Mariana na palavra de Artur quando ele afirmou (10). Contudo, principalmente no que diz respeito à comparação de objetos desiguais, a ausência de uma escala numérica pode tornar imperfeitos os juízos e as intuições acerca das suposições (SW, 2001). “O desempenho dos seres humanos na comparação da força das suposições desiguais é assim uma indicação poderosa de que a força, como conceito psicológico básico aplicado às suposições, é comparativa e não quantitativa” (SW, 2001, pp.136-7).

Já podemos, então, responder aos questionamentos realizados no final da seção anterior: (a) de onde surgem as premissas utilizadas no processo dedutivo? Como vimos, elas são recuperadas nos conteúdos mutuamente manifestos, estes, por sua vez, advêm da memória ou da percepção; (b) como e por que essas premissas são escolhidas dentre todas as informações que sabemos? Mariana, na situação apresentada, selecionou a suposição mais acessível e a somou a outras informações, como o *esquema* ‘chaves abrem portas’, para chegar a uma conclusão implicada. Assim, o grau de acessibilidade é um dos fatores que influenciam na seleção do pano de fundo da interpretação de um enunciado.

Entretanto, não basta saber que diversos conteúdos, necessários para um enunciado fazer sentido, interagem com os *inputs*, nem saber que esses conteúdos e suas implicaturas serão utilizados para a construção do pano de fundo da interpretação. Precisamos estabelecer o que a TR considera como pano de fundo, isto é, como *contexto* de interpretação de um enunciado.

### 3.5 A FORMAÇÃO DO CONTEXTO INTERPRETATIVO

Sendo a TR uma teoria pragmática e sabendo da importância do contexto para teorias desta área, é necessário formular uma noção adequada de contexto. A TR tem uma noção particular de contexto que questiona outras concepções. Da construção do seu

modelo ostensivo-inferencial emerge uma nova abordagem sobre como o contexto se constitui.

Esclarecer a definição de contexto na abordagem teórica da TR, após considerações a respeito do que vem a ser o ambiente cognitivo dos falantes, é indispensável para compreendermos o Princípio de Relevância que guia a seleção das suposições que constituirão o pano de fundo do processo interpretativo. Somente assim estará completo o quadro teórico necessário para distinguir os tipos de esforços envolvidos no processamento de um conteúdo e para compreender a relação custo-benefício proposta no Princípio da Relevância – apresentado na seção a seguir.

Vamos analisar o diálogo a seguir para ilustrar de que maneira o contexto se constrói.

(11) *Sayde*: Vamos assistir à novela hoje?

*Gian*: O Grêmio joga às 21h.

Com base na resposta de Gian, Sayde poderia fazer uma série de inferências. Ele poderia pensar que Gian está sugerindo que se pense no programa a ser escolhido, que ele próprio preferiria assistir ao jogo do Grêmio e, que, talvez, até gostaria de assistir ao futebol na companhia de Sayde. Esse tipo de situação ilustra o ponto de vista de SW segundo o qual o conjunto {I} de suposições implicadas por um enunciado nem sempre é determinado de forma absoluta.

Para chegar a esse conjunto de suposições, no entanto, o interlocutor precisa acessar outras suposições que servirão de base para a interpretação, formando, assim, o contexto. O primeiro passo para compreender o enunciado de Sayde é identificar a novela referida. Essa identificação o ouvinte precisa recuperar em sua experiência passada a novela que ambos têm por hábito assistir. Tal informação pode ser considerada episódica. Essa informação, contudo, não é suficiente para a interpretação do enunciado: é preciso ainda considerar a entrada enciclopédica ‘novela’. Ao *frame*<sup>14</sup> ‘novela’ estão associadas as características típicas desse tipo de programa, dentre as quais a de que ele costuma ter uma duração de aproximadamente uma hora, mais isso ainda não basta.

---

<sup>14</sup> SW defendem que as informações estão organizadas em porções que podem receber a nomenclatura de *frames*, esquema, cenário, etc. e que podem ser agrupadas em porções maiores. Assim, o que é transferido para a memória dedutiva são pequenas porções de suposições.



Ao afirmar que o Grêmio joga às 21h, o falante faz referência a um time de futebol, acionando, assim, o *esquema* 'partida de futebol'. Nesse caso, entre as características do evento também está a sua duração aproximada de duas horas. Ainda há outro conteúdo que precisa ser ativado para compreender a resposta de Gian, ou seja, o de que, no ambiente onde estão os interlocutores, só há uma televisão disponível, o que justificaria a contraposição feita pelo falante do jogo à novela.

Todos os conteúdos levantados para compor esse contexto podem ser considerados mutuamente manifestos por que são, de fato, compartilhados pelos interlocutores. Há casos, no entanto, em que ao contexto são acrescentadas suposições por um processo de criação de premissas. Considerando o mesmo diálogo já apresentado, imaginemos que Sayde é visita na casa de Gian e que, diferentemente do caso anterior, não tem condições de saber, ainda, quantas televisões ali existem. Nesse caso, Sayde poderia supor, por conta própria, que há somente uma televisão disponível. Com essa nova suposição inserida no contexto, as mesmas implicaturas anteriormente citadas poderiam ser produzidas. A esse tipo de suposição SW chamam de *premissas implicadas por relevância*.

Nos dois casos descritos, o que se observa é que o contexto vai sendo construído e estendido na medida exata da necessidade interpretativa. Foi acionado, por exemplo, para a interpretação do enunciado analisado, o *frame* 'futebol'. Não foram utilizados, contudo, todos os conteúdos associados a esse *frame* no processo interpretativo. Não foi necessário, por exemplo, considerar que uma partida de futebol é jogada por dois times, conta com a presença de um juiz e dois auxiliares, etc. Somente extraiu-se desse *frame* o conteúdo relativo à duração de uma partida por ser necessário para a compreensão do enunciado.

Sendo assim, notamos que o contexto não é dado, nem se constitui do estoque total de conteúdos acessíveis ao intérprete. O contexto é construído, no sentido de que quando um enunciado é interpretado, o intérprete busca apenas algumas suposições no conjunto de conhecimentos mutuamente manifestos. Contudo, esse subconjunto utilizado no processo de interpretação não é preexistente, o intérprete terá que construí-lo fazendo um recorte dos conteúdos que se relacionam ao enunciado a ser compreendido dentre todos os que fazem parte do ambiente cognitivo mutuamente manifesto com seu interlocutor. Reforça ainda a ideia de construção o fato de que, em determinados casos, o interlocutor, por um processo que poderia ser considerado de formação de hipóteses, acrescenta ao contexto uma provável premissa.

Com as observações acerca do diálogo (11) notamos que um grande diferencial desta teoria é o conceito de contexto como algo que não é previamente dado ou que está pronto e só precisa ser selecionado. Os autores assumem que

um contexto é uma construção psicológica formada por um subconjunto das suposições que o ouvinte tem do mundo. São estas, com certeza, as que afectam a interpretação de uma elocução, e não o estado real do mundo. Neste sentido, um contexto não está limitado nem às informações que se referem ao ambiente físico imediato nem às informações que se referem às elocuições imediatamente anteriores (SW, 2001, pp.45-6).

O contexto é construído a partir do ambiente cognitivo mutuamente manifesto, isto é, de um amplo conjunto de suposições mutuamente manifestas<sup>15</sup> para os interlocutores, ou seja, aquelas informações que os falantes são capazes de supor, com razoável certeza, como manifestas para seus interlocutores. Tal conjunto, no entanto, é muito amplo para ser considerado o contexto do enunciado. O contexto a ser utilizado na interpretação de uma sentença proferida é uma pequena parte das suposições mutuamente manifestas que é selecionada durante o processo de compreensão. Em outras palavras, os autores afirmam que “o contexto utilizado no processamento das suposições novas é essencialmente um subconjunto das suposições antigas do indivíduo, com as quais se combinam as suposições novas para darem como resultado uma variedade de efeitos contextuais<sup>16</sup>” (SW, 2001, p.208).

Retomando o que foi desenvolvido nessa seção, podemos dizer que, quando as pessoas se comunicam, elas contam com um conteúdo mutuamente manifesto e esse é um grande conjunto, pois diferentes informações estão disponíveis no ambiente cognitivo mutuamente manifesto. A questão é saber de que forma, quando uma pessoa fala/escreve e a outra interpreta, os interlocutores escolhem o subconjunto certo para a construção do contexto. O que garante que o ouvinte/leitor selecionará justamente as informações que o

---

<sup>15</sup> Conforme visto na seção 3.4 desta dissertação.

<sup>16</sup> Durante toda a dissertação, adotaremos a expressão ‘efeitos cognitivos’ em vez de ‘efeitos contextuais’ – anteriormente utilizada. SPERBER (Disponível em: <[http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/relevance/relevance\\_archivesnew/0054.html](http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/relevance/relevance_archivesnew/0054.html)>, acesso em 10 de novembro de 2011) justifica que a alteração da nomenclatura se deve a falta de clareza do significado da noção de ‘efeito contextual’. Diferentemente do anterior, ‘Efeito cognitivo’, sobre o qual não há também uma ideia precisa, pode ser compreendido de forma aproximada. O efeito cognitivo se dá pela união do *input* (informações novas) e de informações do indivíduo que constituem o contexto. Outro argumento para justificar a alteração é o de que a nomenclatura ‘efeito cognitivo’, atualmente utilizada, parece englobar esses dois processos para formar um novo contexto.

falante/escritor esperava que ele buscasse para conseguir compreender o enunciado expressado?

SW afirmam que há um princípio cognitivo que rege o ser humano: o Princípio da Relevância. Ele é que orientará a seleção das informações que formarão o contexto e determinará quais suposições são mais ou menos relevantes.

### 3.6 A NOÇÃO DE RELEVÂNCIA CONFORME A TR

Após todas as considerações acerca dos fundamentos básicos da TR, esta seção apresentará o conceito teórico de *Relevância* partindo de alguns questionamentos sobre o que foi discutido até o momento: se os conteúdos que formarão o contexto podem ser mais ou menos manifestos, todos aqueles que estão mais acessíveis serão selecionados? Vimos que há um grau de manifestabilidade dos conteúdos, então, podemos dizer que ele é um sinônimo de grau de relevância?

Se uma pessoa está lendo um texto em um *blog*, por exemplo, a fonte da letra em que o texto foi escrito é um conteúdo que está muito mais manifesto do que as características de quem escreveu o texto. Contudo, ser escrito nas fontes Arial ou Calibri não influenciará tanto na compreensão dos sentidos do texto quanto compreender as intenções do autor com base em informações da sua personalidade. Sendo assim, as sentenças presentes no texto interagirão não com o conteúdo mais manifesto (o tipo de letra com o qual ele foi escrito), mas com suposições menos manifestas que, neste caso, têm mais relação com as informações novas, são mais relevantes para a interpretação.

Dessa forma, podemos concluir que nem tudo o que está mais manifesto e acessível é selecionado para o pano de fundo com a finalidade de compreender os *inputs* e que, conseqüentemente, a manifestabilidade não é equivalente à relevância, pois o leitor/ouvinte buscará, caso informações mais manifestas não sejam suficientes para a compreensão, suposições menos manifestas para que um enunciado faça sentido se estas forem relevantes o suficiente. Assim, o contexto que será utilizado para interpretar um enunciado estará sendo construído e estendido, conforme vimos na seção 3.5.

Indagamos então: qual é o princípio cognitivo humano que orientará a seleção das informações que formarão o contexto e determinará quais suposições são mais ou menos relevantes?

Antes de responder a essa questão, os autores da TR fazem um série de considerações preliminares demonstrando que o que deve estar por trás da interpretação no nível pragmático e que deve ser identificado é um conceito não classificatório, e sim comparativo. Toda a interpretação envolve um custo e um benefício e quanto mais benefícios forem alcançados, mais relevante será a informação selecionada para o contexto da interpretação. SW iniciam a construção da definição da *relevância* apontando duas condições de extensão:

*Condição de extensão 1:* uma suposição é relevante dentro de um contexto desde que sejam grandes os seus efeitos contextuais nesse contexto.

*Condição de extensão 2:* uma suposição é relevante dentro de um contexto desde que seja pequeno o esforço requerido para a processar nesse contexto (2001, p.198).

A primeira extensão faz referência aos benefícios de uma suposição, seus efeitos cognitivos; já a segunda diz respeito aos custos envolvidos na interpretação da informação, seu esforço processual. Em relação ao esforço de processamento, SW destacam que ele também está presente na apreensão e construção do contexto interpretativo. “Quanto menos acessível for um contexto, maior esforço envolvido na sua apreensão, e vice-versa” (2001, p.222).

Os autores ainda fazem referência à relevância de um fenômeno e à relevância para um indivíduo com a finalidade de desenvolver as duas condições de extensão acima apresentadas. Assim, conforme já antecipado em seções anteriores, esclarecem que é o Princípio da Relevância que guia a seleção ou não das informações que servirão de pano de fundo para a interpretação de um enunciado. Vejamos a definição do Princípio: “Todo o acto de comunicação ostensiva comunica a presunção da sua própria relevância óptima” (SW, 2001 p.242).

Na perspectiva da TR, a ostensão (já abordada na seção 3.1) comunica a *presunção de relevância óptima*, ou seja, quando alguém fala/escreve algo, cria-se uma expectativa de que o conteúdo do enunciado valha a pena ser processado. Assim, podemos considerar a

noção de presunção de relevância ótima como o núcleo da TR. Ela é constituída com base em dois elementos, a saber:

- (a) O conjunto das suposições {I} que a pessoa que comunica tenciona tornar manifesto ao destinatário é suficientemente relevante para valer a pena ao destinatário processar o estímulo ostensivo.
- (b) O estímulo ostensivo é o mais relevante que a pessoa que comunica podia ter utilizado para comunicar {I} (SW, 2001, p.242).

Em outras palavras, vemos em (a) que o falante/redator pode escolher aquilo que quer comunicar ao ouvinte/leitor, mas ele precisa ser adequado, ou seja, o conteúdo expresso precisa ser suficientemente relevante para o interlocutor. Isso significa dizer que o enunciado precisa resultar em um efeito cognitivo para que o processamento da informação valha a pena. Já em (b), o estímulo selecionado pelo falante/redator tem que ser o mais relevante, por exemplo, dentre dois estímulos que resultam no mesmo efeito deve ser escolhido o que exige menos esforço por parte do ouvinte/leitor. Se houve um esforço maior, deve haver um efeito maior para compensá-lo: essa é a inequação da relevância<sup>17</sup>.

No aspecto do processamento, dado um enunciado que precisa fazer sentido e diante de um conjunto de suposições mais e menos acessíveis, primeiramente são buscadas as suposições mais acessíveis. Se não for encontrado um efeito cognitivo satisfatório, que satisfaça o Princípio da Relevância (doravante PR), passam a ser buscados conteúdos que estejam um pouco menos acessíveis que os primeiros. Se, na segunda tentativa, for encontrada uma implicatura contextual, não há necessidade de se continuar estendendo o contexto, pois, se o falante quisesse que o ouvinte fosse além, o enunciado proferido não se resolveria na segunda tentativa, exigindo um esforço maior por parte do ouvinte. Ou seja, a interpretação escolhida para um enunciado é aquela mais relevante diante da inequação custo-benefício, aquela encontrada no contexto mais próximo, mais acessível (com o menor esforço de processamento possível) e que gera um efeito cognitivo.

Esse princípio garante que o mecanismo dedutivo se contente com a primeira implicação contextual, aquela que exigiu menos esforço e impede que o interlocutor fique expandindo contextos desnecessariamente para buscar cada vez mais efeitos cognitivos, o que justifica os dois elementos do princípio. Mas o que são considerados efeitos na TR?

---

<sup>17</sup> Este elemento do Princípio da Relevância é bem semelhante à *máxima do modo*, de Grice, que esclarece que, dentre dois modos de dizer a mesma coisa, se o modo mais complicado foi o escolhido, então o comunicador quer dizer algo a mais, conforme seção 3.1 deste trabalho.

Efeito cognitivo é uma suposição adicionada, que pode ser uma conclusão ou até uma premissa que fará parte do processo dedutivo, gerando uma conclusão. Segundo os próprios autores da TR, esse conceito de efeito cognitivo é essencial para a construção da definição de *relevância* – uma propriedade psicológica compartilhada entre os interlocutores, e não a intuição individual (que pode ser apenas o ponto de partida para a compreensão do conceito) – como um conceito teórico (SW, 2001).

Há três tipos diferentes de efeitos cognitivos: a) *fortalecimento* das suposições existentes, quando a informação nova contribui para confirmar as suposições antigas; b) *enfraquecimento* das suposições existentes, quando a informação nova fornece “evidências contra [as informações velhas], o que possivelmente levará ao abandono de suposições antigas” (SW, 2001, p.175); c) *implicações contextuais*, quando as informações se combinam e derivam uma nova suposição.

Retomando os diálogos deste capítulo, vamos supor que a conversa (7) sobre a Antônia não ter estudado para a prova, contida na seção 3.3.1, tivesse continuado da seguinte forma:

(12) *Professora*: É mesmo, moça?

*Antônia*: Nem cheguei perto dos meus cadernos.

O enunciado de Antônia em (12) seria responsável pelo fortalecimento da implicatura (8) de que a moça não havia estudado para a prova por essa ser uma tarefa incompatível com a de cuidar do irmão pequeno. Esse fenômeno se explica porque, no momento em que Antônia dissesse que não havia chegado perto dos cadernos, a implicatura (8) já faria parte do contexto interpretativo e seria confirmada pela ativação do *esquema* ‘estudar’, a partir do conceito *cadernos*, presente no enunciado proferido.

Um exemplo de enfraquecimento foi visto em (9) e (10). Embora Mariana tivesse visto a chave em cima da mesa, o que a levou a inferir que se tratava da chave da porta da sala e que por isso eles estavam salvos, Artur afirma, em (10), que aquela era a chave do banheiro do escritório. Conforme visto na seção 3.4, a confiança de Mariana nas palavras de Artur – o dono da chave – é mais forte do que a implicatura deduzida pela moça, o que faz com que ela substitua a suposição mais fraca pela outra. Conforme SW, “quando todas as premissas efetivamente utilizadas na derivação de uma conclusão especial são certas, a

conclusão também é certa” (2001, p.178), mas como não era forte a premissa de que era a chave da porta da sala, a conclusão final herdou sua incerteza e foi, no mínimo, enfraquecida após a afirmação de Artur.

Ainda na mesma situação conversacional, Mariana precisou criar uma suposição para encontrar a relevância do enunciado proferido por Bruno em (8) – *Não estamos perdidos*. A moça, ao observar a chave em cima da mesa, teve que criar a suposição (9) – A chave que está em cima da mesa vai abrir a porta que trancou. Em nenhum momento foi afirmado pelo interlocutor que aquela era a chave da porta do escritório, mas Mariana somou um conteúdo manifesto perceptualmente com o *esquema* ‘chaves abrem portas’ para encontrar uma interpretação relevante.

Este exemplo ilustra bem o que os autores entendem por processo de geração de implicações contextuais necessárias para que um enunciado possa ser considerado, de acordo com a condição (a) do PR, suficientemente relevante para justificar o esforço envolvido em seu processamento. Em termos teóricos, os autores da TR definem implicação contextual da seguinte maneira.

Um conjunto de suposições {P} *implica contextualmente* uma suposição Q no contexto {C} se, e apenas se,  
 (i) a união de {P} e {C} implica Q não trivialmente,  
 (ii) {P} não implica trivialmente Q, e  
 (iii) {C} não implica trivialmente Q (SW, 2001, p.173).

Isto é, um efeito cognitivo, como a implicatura, só será alcançado a partir da interação dos dois tipos de informação – *input* e contexto. Dessa maneira, a TR explica a compreensão de enunciados com base em um processo inferencial que gera implícitos, as implicaturas, mas também gera explícitos, as explicaturas.

A “combinação de traços conceituais linguisticamente codificados e contextualmente inferidos” (SW, 2001, p.274) é denominada *explicatura*. Trata-se de uma suposição comunicada de forma explícita que enriquece a forma lógica codificada pelo enunciado. No exemplo da professora que repreende seus alunos – descrito na seção 3.2 –, uma explicatura possível seria o preenchimento do enunciado “está todo mundo copiando” com o conteúdo “está todo mundo copiando [*no caderno o texto que eu estou passando no quadro*]”. Já a interpretação de que a professora, na verdade, estava reclamando do barulho que os alunos estavam fazendo não tem relação explícita com os traços codificados. Outras suposições, advindas da memória enciclopédica, por exemplo, deverão ser acessadas além

do conteúdo da explicatura obtida a partir do enunciado proferido para chegar a essa implicatura.

O preenchimento sugerido para a formação da explicatura [*no caderno o texto que eu estou passando no quadro*] é explicado por Carston (2001) como sendo o desenvolvimento proposicional da forma lógica decodificada do enunciado, enquanto a implicatura ‘*não estou gostando da conversa*’ ou ‘*vocês deveriam estar copiando e não conversando*’ é uma suposição independente, inferida a partir da explicatura e de outras premissas em relação ao *frame* ‘sala de aula’.

A autora ainda ressalta que o preenchimento de uma explicatura e a atribuição de significados mais específicos do que os codificados podem ser desenvolvidos de várias maneiras diferentes, dependendo do contexto que foi construído para a interpretação do enunciado, o que caracteriza a explicatura como um processo pragmático (e não semântico) dependente do contexto e governado pela relevância (CARSTON, 2001).

Observando o exemplo de explicatura acima, percebemos que se trata de um preenchimento, de um enriquecimento do conteúdo codificado. Carston afirma que “são as proposições enriquecidas que são comunicadas como explicaturas e que funcionam como premissas na derivação de implicaturas.” (CARSTON, 2001, p.8)<sup>18</sup>. Esclarece, assim, a relação existente entre esses dois fenômenos.

Embora relacionados, tais fenômenos têm suas particularidades. Para diferenciar implicatura de explicatura, Carston comenta a origem de cada uma, a saber: “o conteúdo conceitual de uma implicatura é fornecido integralmente pela inferência pragmática enquanto o conteúdo conceitual de uma explicatura é uma amálgama de significado linguístico codificado e significado pragmaticamente inferido” (*Idem*, p.4)<sup>19</sup>.

Enfim, efeito cognitivo é o resultado de uma dedução, ou seja, é a contextualização de um estímulo linguístico com conteúdos manifestos aos interlocutores. Porém, tal *input* não costuma repetir uma informação já presente no contexto, ele deve se relacionar com as informações manifestas para, assim, gerar uma modificação contextual. Sendo assim,

---

<sup>18</sup> Tradução minha do original “*It is the enriched propositions that are communicated as explicatures and which function as premises in the derivation of implicatures.*”

<sup>19</sup> Tradução minha do original “*the conceptual content of an implicature is supplied wholly by pragmatic inference while the conceptual content of an explicature is an amalgam of decoded linguistic meaning and pragmatically inferred meaning.*”



efeito cognitivo é o que nasce a partir da interação entre os dois tipos de informação (*input* linguístico e conteúdos manifestos).

Para SW, não haverá relevância quando (a) a informação nova não interagir com nenhum conjunto de suposições preexistentes, quando (b) tal informação não for uma novidade e não enriquecer nem fortalecer as suposições do contexto, nem mesmo quando (c) a informação nova for incompatível com o conjunto de suposições contextuais e não o enfraquecer. Enfim, quando não houver efeito cognitivo.

Ao constatar que o conteúdo da informação nova é irrelevante por não produzir efeitos contextuais, o próprio ato de um indivíduo proferir essa suposição, somado à presunção de relevância ótima, sugere um comportamento relevante. Conforme SW, “poderá ser uma maneira de tornar manifesto um desejo de modificar o assunto, e esse desejo pode bem ser relevante” (2001, p.193).

Até o momento, tudo o que foi apontado ilustra a condição (a) do PR, a de que um enunciado só é relevante se produzir algum efeito cognitivo. A produção de efeitos, no entanto, não é o único critério a ser utilizado na determinação da relevância de um enunciado. Conforme determina a parte do esforço de processamento da presunção de relevância, que diz respeito ao custo do processo mental, a relevância de um enunciado também é função do esforço de processamento que exige. Dessa forma, a manifestabilidade é uma noção importante na medida em que ela permite compreender que existem diferenças de custo de acessibilidade entre os diversos conteúdos disponíveis aos processos inferenciais.

Uma suposição pode ter seu grau de relevância avaliado com base no quanto de esforço processual foi necessário para alcançar determinado efeito cognitivo. SW defendem que tais efeitos são conseguidos por processos mentais e fazem uma analogia com os demais processos biológicos para demonstrar que há “um certo esforço, um certo consumo de energia” (p.197). Dessa maneira, o fator *esforço de processamento* é o lado negativo na inequação, necessário para indicar o grau de relevância.

Como já explicitado, um enunciado não é relevante se não tiver efeito; tendo algum efeito, isso é suficiente para que seja considerado relevante. Então qual é o papel do custo? Ele serve para comparar enunciados. Por exemplo, entre dois enunciados será mais relevante aquele que tiver menos custo. Se duas pessoas estão conversando e A faz uma pergunta para B, caso B tenha mais de uma maneira para dar a mesma resposta ao

questionamento de A, ele escolherá a que tem um custo menor. Contudo, cabe ressaltar que, se B escolher justamente a que possui um custo maior, é porque ele tenciona informar algo a mais, isto é, tenciona gerar mais efeitos. É o caso do famoso diálogo reproduzido por Silveira e Feltes (2002, p.29).

(13) A: Um uísque?

B: Sou mórmon.

Vemos que B optou pela resposta *sou mórmon* à alternativa *não quero*, por exemplo. Embora a primeira opção seja mais custosa em relação ao esforço de processamento, ela informa muito mais do que a resposta direta. Assim, A ficará sabendo que, dentre todas as alternativas de bebidas que podem ser oferecidas a B, ele deverá oferecer uma bebida sem álcool ao interlocutor.

Então, a rigor, no processo de interpretação, não será possível afirmar que dois enunciados têm o mesmo efeito e um custa mais do que o outro. Enunciados diferentes sempre corresponderão a efeitos distintos, isso porque se segue do PR e da *presunção de relevância ótima* que, aquele que tiver um custo maior, precisa ser considerado como tendo um efeito maior.

Numa situação de comunicação, quando uma pessoa diz algo, seu interlocutor busca os efeitos de tal enunciado fazendo um esforço de magnitude 1, por exemplo. Se ele não encontrar os efeitos, fará um esforço de magnitude 2, e assim consecutivamente até encontrar uma interpretação condizente com o PR. Isso significa dizer que, ao encontrar o efeito cognitivo do enunciado, o interlocutor não precisará continuar sua busca pela relevância da informação recebida, porque, segundo a condição de extensão (b) da *presunção de relevância ótima*, a quantidade de esforço precisa ser mínima.

Percebemos que as condições (a) e (b) são apresentadas de um modo levemente distinto. Enquanto, segundo os autores, na condição (a) a *presunção* é de adequação, na condição (b) “a *presunção* é de mais do que simples adequação” (SW, 2001, p.242). Com isso, SW querem dizer que, no aspecto dos efeitos, o falante/escritor está livre para escolher a quantidade de implicações que deseja produzir com seu enunciado. No lado do esforço, no entanto, o falante/escritor deve satisfazer a exigência de que o esforço necessário para atingir os efeitos pretendidos seja mínimo. A condição (b) é necessária

para dar alguma plausibilidade cognitiva ao processo de interpretação, porque, sem essa restrição, o ouvinte/leitor buscaria novos efeitos, ampliando a magnitude do esforço de processamento infinitamente.

Quando a pessoa que comunica tem um leque sem limites de estímulos donde pode fazer a escolha, segue-se da segunda parte da presunção de relevância que, de todas as interpretações do estímulo que confirmam a presunção, é a primeira interpretação a ocorrer ao destinatário aquela que a pessoa que comunica tencionava transmitir (SW, 2001, p.256).

Na citação acima, percebemos o caráter restritivo da segunda condição da presunção de relevância ótima, já que é o esforço de processamento que indica quando o ouvinte/leitor deve parar de buscar por uma gama maior de efeitos cognitivos, ou seja, após encontrar a primeira interpretação compatível com o PR.

Em TR, portanto, o processamento desnecessário de informações precisa ser evitado, pois não é aceitável que se considere viável alguém estar constantemente processando conteúdos, mesmo que eles tenham relação entre si. Ou seja, assim como a TR exige que deduções triviais sejam barradas, ela exigirá que esforços absurdos, mesmo que compensados por efeitos, também o sejam. Caso contrário, as pessoas ficariam pensando em apenas um enunciado e em todos os possíveis efeitos que podem ser gerados por ele. Trata-se até de uma adequação conversacional, já que, para dar continuidade a uma conversa, os interlocutores não podem ficar presos a uma única elocução. Assim, podemos concluir que a condição relacionada ao esforço de processamento tem uma função extremamente importante para a busca da relevância.

Segundo as duas condições de extensão da presunção de relevância ótima, esclarecemos de que forma o Princípio da Relevância opera na seleção do subconjunto adequado para a construção do contexto. Dessa maneira, há certa garantia de que o intérprete selecionará justamente as informações que seu interlocutor espera que ele busque para conseguir compreender o enunciado expressado.

### 3.7 A INFLUÊNCIA DA TR NO CONCEITO DE TEXTUALIDADE

A TR, a partir dos seus princípios e fundamentos – conforme vimos nas seções anteriores –, descreve o significado de um enunciado como o resultado da interação entre

conteúdos textuais e conteúdos contextuais por meio de um processo inferencial. Utiliza, para tanto, uma abordagem cognitiva a fim de explicar a comunicação humana. Essa teoria costuma ser ilustrada com situações de interação face a face, não a partir de textos escritos e planejados, mas isso não a impede de contribuir para a compreensão do que é um texto.

Nos estudos sobre textualidade, existem duas noções bastante difundidas: coesão e coerência. Essas duas noções têm sido apreciadas de forma crítica por autores que se filiam ao paradigma da TR. Uma autora que questiona as teorias que defendem a coesão como um elemento constitutivo do texto é Kolaiti (2005), a qual reconsidera a natureza e o papel da coesão na textualidade. Ela se baseia nos fundamentos da TR para criticar alguns aspectos da abordagem baseada no conceito de coesão, analisando em especial a obra de Halliday e Hasan, autores que trataram da coesão como uma propriedade definitiva da textualidade, fenômeno que, para eles, ocorre necessariamente em textos.

Kolaiti encontra categorias coesivas que não condizem com a noção de coesão defendida pelos autores. Ela conclui que “os autores perceberam que a interpretação bem sucedida frequentemente envolve um processo de recuperação de informações processadas em alguma etapa anterior, em um determinado discurso, e nomearam esse fenômeno como coesão<sup>20</sup>” (KOLAITI, 2005, p.337). Segundo a autora, Halliday e Hansan defendem que a coesão é um fenômeno que ocorre quando a interpretação de um elemento discursivo depende de outro e esses dois elementos estão presentes *no texto*. Os autores apresentam duas categorias: *endófora* e *exófora*, sendo que a segunda se trata de um fenômeno em que há uma relação entre uma entidade textual e uma extratextual. Dessa forma, há um paradoxo no que diz respeito a tal categoria coesiva.

Considerando que a definição de coesão prevê que os elementos envolvidos no elo coesivo estão presentes no texto, a exófora não seria, então, um elemento coesivo? Se assumirmos por correta a noção de coesão, então ela não dá conta de todas as relações que o texto estabelece, pois excluiria a exófora. Se, ao contrário, exófora faz coesão, a noção do que são os constituintes de um texto fica confusa por estar fora dos limites do texto. Ou seja: se exófora é coesão, ou a definição de coesão está errada, ou o conceito de texto inclui coisas que não fazem parte do texto.

---

<sup>20</sup> Tradução minha do original “the authors realized that successful interpretation often involves a process of retrieving information processed at some previous stage in a given discourse, and termed this phenomenon *cohesion*.”

O caso da exófora é um caso problemático porque (a) se a definição de coesão está correta, exófora não é um elemento coesivo, e deve ser considerada de outra maneira e (b) se a exófora compõe a textualidade, ou a noção de coesão está errada ou ela está certa e o conceito de texto precisa ser expandido.

No entanto, a própria autora ressalva que Halliday e Hasan reconhecem a falta de limites claros do texto, os quais nem sempre podem ser especificados. Assim, afirma que os autores correm o risco de se contradizer, pois “exófora ocorre quando a referência é atribuída a um elemento no contexto da situação” e também porque “nem sempre sabemos se a região onde a informação pressuposta é encontrada faz parte do texto ou não” (KOLAITI, 2005, p.339)<sup>21</sup>.

Além da exófora, Kolaiti ilustra sua crítica com exemplos de intertextualidade, pois, ao estabelecer o que é coesão, os autores afirmam que ela ocorre entre dois elementos em que um depende do outro para haver compreensão. E, se isso é coesão, é necessário admitir que esse fenômeno ocorre entre textos. Imagine que a mãe, após preparar a refeição da família, dá a seguinte ordem ao seu filho:

(14) – Diz pro Garfield que o almoço está pronto.

O menino terá que selecionar informações que possui acerca de um personagem de desenho animado, acerca das características de seus irmãos e de seu pai para concluir que, como é o pai que adora comer lasanha, a mãe está mandando que ele avise para o pai, e não para outra pessoa, que o almoço está pronto. Nesse exemplo, a partir do vocábulo ‘Garfield’, outro texto precisa ser acionado para que se estabeleça uma relação entre o gato do desenho animado e o pai do garoto. Mais uma vez, percebemos que ou o conceito de texto ou o conceito de coesão precisam ser reformulados.

Uma autora que pode ser considerada a pioneira em utilizar os estudos da TR para discutir a textualidade é Blass (1990). Ela discute a visão tradicional de coesão e coerência e estabelece uma nova abordagem. Com base no princípio de que as pessoas prestam atenção em alguns fenômenos e em outros não – representando-os interiormente e processando essa representação em um contexto construído durante a interação

---

<sup>21</sup> Tradução minha do original “[...] *exophora* obtains when reference is assigned to an element in the context of situation”; “[...]because we do not always know whether the region where the presupposed information is to be found is part of the text or not”.

comunicativa –, Blass se vale do conceito de relevância desenvolvido por SW para afirmar que esta *relevância* é a chave da cognição e da comunicação humanas.

A autora indica algumas diferenças entre a TR e a teoria que adota a coerência para explicar a textualidade. Primeira diferença: a coerência é uma relação entre unidades linguísticas, enquanto a relevância relaciona não apenas enunciados, mas os conteúdos que os acompanham para a formação de suposições. Estas suposições que construirão o contexto interpretativo podem ser adquiridas do texto, de enunciados isolados, de informações não verbais, etc.

Segunda: o critério de consistência com o PR resolve exemplos problemáticos para a abordagem com base na coerência, como a identificação do referente para o pronome ‘ela’ em:

(15) Luciana pode decidir se Débora será operada. Ela tem uma autorização.

Tanto ‘Luciana’ quanto ‘Débora’ podem ser interpretações coesivas para o pronome ‘ela’, porém, a coesão não basta para a textualidade, pois Débora ter a autorização não resulta em um enunciado coerente. A explicação para isso, segundo Blass (1990), é que o segundo enunciado de (15) responde a uma pergunta que intriga o ouvinte/leitor, dada a primeira informação. Ora, se, para interpretar o conteúdo inicial de (15), é necessário saber por que Luciana pode decidir se Débora será ou não operada, o referente do pronome pessoal é preenchido com ‘Luciana’ por ser a interpretação que gera um efeito cognitivo, já que, se a própria Débora tivesse a autorização, não haveria razão de se comunicar o poder de decisão de Luciana.

Outro exemplo de que a teoria da coerência não dá conta diz respeito a interpretações não específicas. Em (16), a interpretação não específica (qualquer mulher) será selecionada quando for mais acessível do que uma interpretação específica, (Alice, por exemplo) e tiver efeitos cognitivos, ou “quando a interpretação específica, embora mais acessível, tem poucas ou nenhuma implicações contextuais, e não é, portanto, relevante o suficiente para valer a atenção do ouvinte” (BLASS, 1990, p.73)<sup>22</sup>.

(16) A mulher que fez o bolo caprichou.

---

<sup>22</sup> Tradução minha do original “*when the specific interpretation, though more accessible, has few or no contextual implications, and is thus not relevant enough to be worth the hearer's attention*”.

Vemos novamente que é a relação esforço/efeito que faz a interpretação mais relevante ser escolhida pelos interlocutores. Silveira e Feltes explicitam que, além da coesão não ser suficiente, “também não é necessária, pois mesmo sem mecanismos coesivos uma única sentença pode ser um texto bem formado: (52) Proibido pisar na grama” (2002, p.76).

Blass ainda cita situações de repetição de informação, enunciados isolados, dentre outras, para comprovar que fenômenos que falham nos termos da coerência são tratados de maneira satisfatória pelo critério de consistência com o PR. Dessa forma, constrói o argumento de que são as relações de relevância e não as de coesão e coerência que subjazem ao julgamento da boa formação de um texto. As autoras brasileiras que apresentam a hipótese de Blass sobre textualidade afirmam que “nem a coesão nem a coerência sozinhas revelam uma abordagem adequada de textualidade”, pois é possível haver textos, ao contrário do exemplo (52) das autoras, que, mesmo com coesão e coerência, não sejam um “ato genuíno de comunicação.” (SILVEIRA & FELTES, 2002, p.76).

Em relação ao critério de consistência com o PR, as autoras esclarecem o seguinte.

Disso decorre que a textualidade, como julgamento de boa formação textual, e, *a fortiori*, como condição para a interpretação, é construída no curso do processamento verbal, contando com informação contextual antes que com conectividade formal ou semântica das estruturas linguístico-textuais. Estas são apenas uma peça constitutiva do *input* do processo, fornecendo parte dos dados de natureza lógico-conceitual para a fase inferencial da interpretação (SILVEIRA & FELTES, 2002, p.78).

Blass aponta que a conectividade que geralmente existe entre enunciados é o resultado da busca da relevância ótima por parte dos interlocutores, mas ressalva que textos sem relações evidentes de coerência podem ser perfeitamente adequados.

(17) *Carla*: O que você achou do meu vestido?

*Caroline*: Acabei de ver a Luíza e a Ellen.

No diálogo acima, percebemos que a resposta de Caroline não é coerente com assunto que Carla está colocando em pauta, mas existe uma relação que a revela como apropriada. Blass, nesse tipo de situação, afirma que não se trata de uma resposta direta ao

questionamento do interlocutor, nem mesmo que há um contexto normalmente acessível para a interpretação do enunciado. Conforme vimos na seção 3.6, a falta de relevância no conteúdo da informação nova sugere um *comportamento* relevante e esta poderá ser uma “maneira de tornar manifesto um desejo de modificar o assunto, e esse desejo pode bem ser relevante” (SW, 2001, p.193).

Blass defende que a relação entre a pergunta e a resposta, como as expressas em (13), não pode ser explicada em termos estruturais ou semânticos, mas é possível fazer isso a partir de uma abordagem baseada na relevância. Notamos, intuitivamente, que Caroline não quer ser indelicada com Carla, por isso se recusa a responder o que achou do vestido e muda de tópico. A autora acrescenta que permanecer em silêncio também indicaria o desagrado ou a recusa perante o questionamento, e conclui que o tópico não é uma noção teórica necessária para que haja sucesso na compreensão de enunciados. Além disso, vale-se da TR para mostrar que um tópico ou assunto apenas dá acesso a uma entrada enciclopédica que é extremamente importante na construção do contexto para a interpretação de cada trecho do discurso/texto.

A respeito da análise textual, a autora leva em consideração (a) a existência de um cenário, (b) a apresentação de personagens, (c) a cronologia dos acontecimentos até um clímax que é descrito por um narrador que busca uma relevância ótima, pois “é objetivo do falante otimizar a relevância ao longo de um discurso, isto é, alcançar efeitos contextuais adequados para o mínimo de esforço de processamento justificável” (BLASS, 1990, p.77)<sup>23</sup>.

A conectividade entre enunciados não é necessária nem suficiente para a boa formação comunicativa em interação face a face. Mas esse fenômeno existe no discurso/texto e Blass sugere como abordá-lo em termos de TR.

As abordagens de coesão e coerência consideram a conexão no nível do enunciado, Blass defende a influência do contexto na maneira como as informações são interpretadas, como vimos no exemplo acima. Na tentativa de exemplificar os tipos de armazenamento da memória, na seção 3.4, antecipamos o que é defendido por Blass ao referir que, em um parágrafo, as informações de fácil acesso utilizadas para compreender um primeiro enunciado são utilizadas (memória de curtíssimo prazo) para garantir a relevância da interpretação do segundo, e assim sucessivamente. Suposições contextuais, o conteúdo dos

---

<sup>23</sup> Tradução minha do original “*It is the aim of the speaker to optimise relevance over a discourse; that is, to achieve adequate contextual effects for the minimum justifiable processing effort.*”



enunciados e os efeitos cognitivos são os tipos de informações que serão usadas na busca pela maximização da relevância.

Para serem relevantes, as unidades textuais, segundo a autora, não precisam ocorrer como um bloco, mas podem estar interligadas, ainda que deixem de ser parágrafos. É possível que as pessoas falem sobre mais de um assunto, intercalando-os durante a mesma conversa. Nestes casos, haverá uma falta de ligação entre enunciados imediatamente sequenciais porque a interpretação do primeiro enunciado não contribuirá para a compreensão do segundo, e, assim, não será utilizada no contexto de compreensão do segundo. Entretanto, esta informação não será apagada, pois servirá logo em seguida, quando houver a mudança de tópico, pois, como vimos anteriormente, suposições migram da memória dedutiva para a memória conceitual de acordo com o que é necessário para a busca da relevância.

Assim como este é um exemplo da não interferência da falta de conexão na relevância da conversação como um todo, Blass ressalta que de nada adianta haver conexões explícitas entre os enunciados se não houver uma “unidade de sentido” global. Para que um texto seja considerado consistente com o PR, “cada parte da narrativa deve estar lá por um motivo, e, dentro da TR, há apenas algumas razões possíveis a considerar: ou a parte da narrativa deve ser relevante em si mesma, ou ela deve contribuir para a relevância dos trechos futuros do discurso” (BLASS, 1990, p.79)<sup>24</sup>.

Blass resume sua reflexão com a diferença de objetivos entre as duas linhas teóricas abordadas.

[...] abordagens baseadas no tópico e na coerência têm um olhar puramente textual para a conectividade; a TR é baseada na relação entre conteúdos e contexto. Além disso, a análise do discurso na TR não é uma questão puramente formal, mas envolve a consideração de como textos são compreendidos, como eles são processados e que efeitos são alcançados (BLASS, 1990, p.80)<sup>25</sup>.

E encerra afirmando que a TR contribui para o estudo da textualidade por sugerir outros critérios para o julgamento de textos bem formados: a construção *online* do contexto e a otimização da relevância como base da unidade textual.

<sup>24</sup> Tradução minha do original “*every part of a narrative must be there for a reason, and within relevance theory there are only a few possible reasons to consider: either it must be relevant in its own right, or it must contribute to the relevance of later stretches of discourse.*”

<sup>25</sup> Tradução minha do original “*coherence- and topic-based approaches look at purely textual connectivity: relevance theory is based on the relation between information content and context. Moreover, discourse analysis within relevance theory is not a purely formal matter, but involves a consideration of how texts are understood, how they are processed and what effects are achieved*”.

### 3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Após considerações acerca do cenário teórico que serviu de base para a construção da TR, a Teoria das Implicaturas de Grice, vimos que a falta de um aspecto explanatório consistente levou SW a proporem, com base na reformulação de uma das máximas griceanas, um novo modelo comunicativo – ostensivo-inferencial – que procurou explicar fenômenos linguísticos, como a diferença de sentidos em alguns enunciados entre o que é dito e o que é comunicado por um indivíduo, a partir da cognição humana.

Os conceitos que fundamentam a TR foram expostos para demonstrar os princípios explanatórios que podem ser úteis na descrição das inferências pragmáticas explícitas e implícitas – que, segundo SW, são produzidas a partir de um processo dedutivo – presentes em textos. Destacamos a importância do conceito de *conteúdo mutuamente manifesto* e de *força das suposições* para a nova concepção de contexto apresentada pela TR. A partir desse novo conceito de contexto *online*, SW comprovam que o que está no pano de fundo e serve de base para a interpretação de enunciados não é algo estático e previamente estipulado. Pelo contrário, a formação do contexto, isto é, do subconjunto de suposições que estão no ambiente cognitivo mútuo dos interlocutores e que, às vezes, também precisam ser construídas, é uma das etapas do próprio processo de compreensão.

Vimos também que a relevância de um enunciado resulta de uma inequação custo-benefício, ou melhor, da relação entre os efeitos cognitivos alcançados a partir de um enunciado e do esforço de processamento exigido para alcançá-los. Essa noção teórica de relevância, conforme seção 3.7, tem sido utilizada na busca por uma explicação acerca do princípio que subjaz ao julgamento da boa formação textual. Com base nos fundamentos da TR, analisaremos, no capítulo 5, dois textos presentes em LDLP diferentes para, assim, podermos investigar se as seções de interpretação textual têm explorado as inferências pragmáticas textuais. No próximo capítulo, explicaremos o método utilizado para a realização das análises das seções.

## 4 METODOLOGIA

Embora haja diferentes documentos oficiais que priorizam a reflexão sobre a língua – como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul –, bem como as recomendações e os avanços dos estudos linguísticos, ainda, em grande medida, o texto não está sendo explorado em todos os seus aspectos, principalmente no que diz respeito às informações que não estão ditas de forma explícita.

Mesmo no que diz respeito à interpretação de texto, é possível questionar se um Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) – ferramenta de apoio aos professores muito utilizada em sala de aula – está cumprindo o seu papel de estimular a formação de leitores mais conscientes. Então, dado este contexto, este trabalho se justifica justamente por refletir sobre a forma como o LDLP aborda e explora o trabalho de interpretação textual.

Cabe ressaltar a importância de se refletir sobre a exploração de inferências pragmáticas na elaboração de questões interpretativas em um país em que avaliações externas e internas às instituições educacionais têm revelado certa deficiência de compreensão leitora por parte dos alunos da Educação Básica.

Este trabalho não se propõe a fazer uma análise quantitativa sobre a exploração de questões inferenciais em tarefas de interpretação em LDLP. Da reflexão feita por este estudo, não será possível, portanto, elaborar qualquer generalização sobre a realidade mais abrangente do quadro acerca das questões interpretativas em LDLP.

A estratégia adotada foi a de analisar duas seções de compreensão de texto de dois LDLP de uma coleção que figura entre as mais recomendadas nas listas de indicação do MEC. Considerando que estas listas tomam como critério de avaliação os pressupostos encontrados nos documentos oficiais que servem de parâmetros norteadores para a prática de ensino de língua materna, e que esses parâmetros incorporam em sua reflexão concepções atualizadas em relação ao conceito de leitura – conforme visto no capítulo 2 –, esperamos que os livros escolhidos representem o que há de melhor em termos de propostas de ações didáticas. As conclusões a serem alcançadas, portanto, dizem respeito apenas às seções analisadas dos livros escolhidos. Esperamos, contudo, que essa análise

revele, em alguma medida, a concepção que subjaz a elaboração de questões de interpretação textual em LDLP.

Para empreender esta reflexão, na seção 4.1, apresentamos o que pretendemos investigar com este estudo; já na seção 4.2, justificamos a escolha da coleção didática a ser investigada, seguida da apresentação da estrutura desta coleção com o intuito de situar as análises; na seção 4.3, apresentamos as seções de interpretação textual selecionadas nos dois livros descritos anteriormente como fonte de dados; por fim, na seção 4.4, os procedimentos que envolveram a constituição desta pesquisa são descritos.

#### 4.1 ESCOPO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando que a TR é de uma teoria pragmática altamente sofisticada para lidar com processos inferenciais, acreditamos que, como tal, ela deve colaborar para a análise e elaboração de questões de interpretação de texto de uma obra didática. Sendo assim, pretendemos investigar sobre o modo como a Teoria da Relevância pode colaborar de forma aplicada para a reflexão sobre como deve ser um LDLP.

Para tanto, após termos feito algumas considerações acerca das tarefas de leitura em âmbito escolar, bem como acerca dos trabalhos sobre os tipos de perguntas interpretativas que se encontram em LDLPs, investigaremos como o primeiro e o último volumes de uma coleção didática de Língua Portuguesa, destinada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, exploram as inferências textuais.

Sendo assim, algumas questões de pesquisa foram elaboradas com o intuito de guiar a investigação a que nos propomos e alcançar os objetivos desta dissertação.

Retomamos aqui os objetivos deste trabalho: a) *refletir sobre o modo como a compreensão do processo de interpretação de enunciados proposta pela TR pode contribuir para a análise e elaboração de tarefas de leitura e interpretação em livros didáticos de Língua Portuguesa*; e b) *investigar em que medida a reflexão sobre as inferências pragmáticas envolvidas na interpretação de textos está presente nas tarefas propostas pelos LDLP para diferentes anos do EF* e apresentamos algumas questões de pesquisa que foram elaboradas:

1 Como as tarefas de leitura das seções de interpretação textual selecionadas foram elaboradas?

1.1 Que tipos de perguntas foram elaborados nas seções de interpretação selecionadas?

1.1.1 Em que medida, no seu conjunto, a seção de interpretação de texto explora as habilidades inferenciais dos alunos (de acordo com o nível de escolaridade)? Elas cobram a simples identificação ou exploram os processos envolvidos na produção destas inferências?

1.2 Há diferença quanto ao grau de complexidade entre as questões interpretativas relativas às inferências textuais do LD de 6º ano para as de 9º ano?

1.2.1 Houve uma gradação na intensidade da cobrança do reconhecimento de inferências textuais e da compreensão dos seus processos de produção nas seções interpretativas do LD de 6º ano para o de 9º ano?

2 De que maneira a reflexão propiciada pela TR pode contribuir para a elaboração das questões de interpretação de texto?

2.1 Qual seria a abrangência do LD para a exploração de aspectos explanatórios da interpretação textual?

2.1.1 Em que medida essa abrangência pode ser ampliada?

#### 4.2 DESCRIÇÃO GERAL DA FONTE DE DADOS

A partir dessas questões, comentários foram sendo realizados no decorrer do capítulo de análise. Tais perguntas de pesquisa serão retomadas e discutidas na conclusão desta dissertação.

Para selecionar os LDLPs que serviriam de fonte para os dados analisados neste trabalho, consultamos o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011* fornecido pelo MEC. Neste documento, dezesseis coleções de livros de Língua Portuguesa são recomendadas para que os professores das escolas públicas escolham o material didático que pretendem adotar.

Três coleções foram desconsideradas como fonte devido ao fato de a resenha elaborada pelos avaliadores do MEC não fazer referência explícita à questão inferencial, seja na visão geral sobre as atividades de leitura, seja no quadro esquemático, seja nas capacidades leitoras a serem desenvolvidas. Tomando o quadro esquemático do MEC como base, escolhemos o item *destaque* como critério final e selecionamos a coleção *Trajétórias da Palavra*<sup>26</sup> por ser a única com a seguinte descrição: “Destaque: exploração das narrativas na leitura e produção de textos” (Brasil, 2010). Ora, se o destaque da coleção é justamente a exploração das narrativas na leitura, espera-se que as questões de interpretação textuais incluam perguntas que explorem as inferências pragmáticas textuais.

Os exemplares referentes ao 6º e ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) foram selecionados por serem, respectivamente, destinados ao primeiro ano e ao último ano da segunda etapa do EF. Nos dois casos, os exemplares são destinados a alunos que (idealmente) já não possuem maiores dificuldades de decodificação de sentenças por já estarem bem distantes dos anos de alfabetização. Sendo assim, problemas de ordem gramatical não deveriam ser um obstáculo para a localização e a realização de inferências implícitas e explícitas. Além disso, cada LDLP destina-se a utilização de alunos de diferentes faixas etárias e, em decorrência disso, com experiências leitoras distintas: o do 6º ano para aluno de aproximadamente 11 anos e os do 9º, 14 anos. Dessa forma espera-se poder encontrar diferenças em relação à complexidade das questões propostas para cada grupo de alunos.

A organização do LDLP do 6º ano do EF se dá em três unidades divididas em: *Memórias* – com os capítulos *Autobiografia*, *Diário* e *Biografia*; *Histórias para contar* – com os capítulos *Cordel*, *Contos folclóricos* e *Contos de fadas*; e *O jornal* – com os capítulos *Notícia*, *Matéria*, *Crônica* e *História em quadrinhos*.

O exemplar destinado ao 9º ano também se organiza em três unidades, a saber: *Contos brasileiros* – com os capítulos *Conto fantástico*, *Conto de Machado de Assis* e *Conto contemporâneo*; *História e sociedade* – com os capítulos *Resumo e sumário*, *Romance autobiográfico*, *Entrevista* e *Artigo de opinião*; e *Literatura, pensamento e liberdade* – com os capítulos *Romance*, *Teatro* e *Poema*.

---

<sup>26</sup> DIAFÉRIA, C.; PINTO, M. *Trajétórias da palavra: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2010.

A estrutura interna de cada capítulo contém as seguintes seções: A seção inicial é *Abertura de capítulo*, com textos verbais ou não verbais, seguida da *Leitura* do texto principal e dos dados do autor. A seção *Linhas&entrelinhas* é a responsável pelas questões de compreensão textuais, seguida do *Panorama cultural* – seção responsável por ampliar a leitura do texto a partir de indicações de outros textos, livros, imagens, etc.

Uma seção chamada *Uso da língua* encarrega-se das questões gramaticais utilizando trechos do texto como exemplo. *Produção de texto oral* é a parte do livro que estimula o aluno a desenvolver a linguagem oral em suas diversas variedades. A seção *Tira-dúvidas* trabalha com questões problemáticas referentes aos estudos gramaticais. Já a *Produção de texto escrito* traz uma proposta prática de escrita relacionada ao trabalho desenvolvido no capítulo, seguida da seção *De volta ao texto*, que é a releitura dos textos produzidos para realizar a correção do próprio texto do aluno ou do colega. No final de cada capítulo, há uma *Retomada* para sistematizar os tópicos desenvolvidos. Às vezes, há alguma alteração na sequência das seções de um capítulo ou de um exemplar para outro.

Destacamos o objetivo da seção *Linhas&entrelinhas* por explorar os sentidos do texto a partir de questões interpretativas. Observemos o que as autoras da coleção escrevem acerca dessa seção na assessoria pedagógica da obra.

Essa seção apresenta atividades de exploração do texto cujo objetivo é desenvolver a proficiência em leitura e as habilidades de reflexão crítica e fruição estética. Nesse momento, pretende-se que os alunos contextualizem o texto lido em seu universo de uso social, reconstruindo seus sentidos, não se restringindo à mera localização e transcrição de informações do texto. As atividades propostas também conduzem os alunos à exploração das propriedades discursivas e textuais em jogo, necessárias à elaboração de sua própria produção escrita (DIAFÉRIA & PINTO, 2010, pp.9-10).

Assim, é possível perceber que as questões de compreensão/interpretação textual encontram-se em uma seção separada das que objetivam trabalhar com a gramática da língua, seja de forma oral ou escrita.

#### 4.3 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Tendo como fonte de análise os dois livros mencionados, selecionamos uma tarefa de interpretação de texto principal de cada um dos exemplares. As seções de compreensão

de texto que serão analisadas neste estudo foram escolhidas em função do gênero textual explorado. Optamos por analisar questões relativas a textos narrativos ricos em diálogos. Essa opção decorre da sua aproximação com situações de interação face a face tipicamente analisadas no quadro investigativo da TR.

O primeiro objeto de análise é uma seção de interpretação de texto referente a uma crônica intitulada *Nunca deixe seu filho mais confuso que você*, de Lourenço Diaféria, presente no LDLP do 6º ano da coleção *Trajetórias da Palavra*, presente no capítulo nove. A crônica se desenvolve a partir de um questionamento que o filho faz ao pai a respeito do significado da palavra ‘genitália’.

O segundo elemento que compõe a amostra é uma seção de interpretação textual pertencente ao exemplar destinado aos alunos do 9º ano, da mesma coleção do LDLP anterior, que explora um conto chamado *Fábula*, de Marçal Aquino. Este conto integra o capítulo três da obra. O conto apresenta uma família cujo filho mais velho está enfrentando problemas com a polícia. Ambas as seções foram escolhidas em virtude dos critérios acima explicitados, o de que abordam textos que representam situações dialógicas.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS

Antes da análise das questões de interpretação de texto, foram realizadas dois tipos de análise para cada um dos textos que serviram de base para estas questões. Uma primeira análise realiza um extenso levantamento de inferências pragmáticas ativadas por cada texto. Essa análise, por sua vez, assume formato distinto para cada um dos textos escolhidos.

Para o primeiro texto, realizamos um levantamento descritivo que está dividido em dois momentos: (a) o primeiro terço do texto é descrito de forma mais textual, com o incremento de alguns comentários acerca da construção das explicaturas e das implicaturas encontradas no texto, com a finalidade de apresentar de modo mais claro as evidências para as interpretações identificadas; (b) os outros dois terços da crônica consistem na sistematização das inferências textuais, com o intuito de apresentar as explicaturas e implicaturas de forma mais objetiva. O objetivo da análise descritiva como um todo é dar



uma dimensão da riqueza dos processos inferenciais envolvidos na atividade de interpretação textual.

Já o levantamento descritivo do segundo texto será focalizado apenas em algumas inferências que representam as inferências pragmáticas mais ricas do conto e que poderiam ser exploradas na seção de compreensão textual a ser posteriormente analisada.

Um segundo tipo de análise ainda é realizado para os dois textos das seções escolhidas. Nessa nova análise, optamos por nos atermos de forma mais minuciosa na descrição de uma inferência implícita encontrada em cada texto. As possíveis suposições que formam o contexto interpretativo das implicaturas selecionadas para serem explicadas foram elencadas e estendidas, quando necessário, em busca da relevância ótima dos enunciados textuais. Dessa forma, os fundamentos da TR foram operacionalizados com o intuito de demonstrar todo o processo inferencial envolvido na compreensão dos enunciados, ilustrando o modo como esta teoria pode contribuir para as tarefas de interpretação de textos escritos.

A opção por apresentar o primeiro tipo de análise em formatos distintos se justifica, em primeiro lugar, porque o objetivo foi apenas o de chamar a atenção para a quantidade de inferências pragmáticas contidas em um texto escrito. Uma vez que essa riqueza evidenciou-se já na análise do primeiro texto, consideramos desnecessária uma extensa descrição do segundo.

Em relação à análise de trechos específicos, sabemos que outras inferências poderiam ser escolhidas para serem melhor detalhadas; contudo, a seleção das implicaturas se deu com base no nosso julgamento de que são inferências centrais para uma boa compreensão dos textos analisados, bem como na própria seção de interpretação textual.

A última etapa da investigação da amostra desta dissertação trata-se da análise das questões de compreensão textual propostas pelas autoras dos LDLPs. Essa análise procura responder às questões de investigação desta pesquisa. Primeiramente, as tipologias de Marcuschi (2008) e Chacon (no prelo) foram aplicadas com o intuito de traçar o perfil das seções em análise. Em seguida, comentários gerais sobre cada questão, bem como considerações com base no referencial teórico adotado neste trabalho, foram realizados para, a partir deles, apresentarmos algumas sugestões de como os textos contidos nos LDLPs podiam ser explorados no que diz respeito às inferências pragmáticas textuais.

## 5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS LDLPs SELECIONADOS

Como já antecipado, é sabido que os exemplos mais comumente usados na TR referem-se à interação face a face. Porém, esperamos que tal teoria contribua para a explicação dos processos leitores, pois seus fundamentos não recortam um objeto específico. A TR foi idealizada para explicar os processos mais gerais envolvidos na interpretação de enunciados sem ocupar-se com considerações acerca da textualidade em si. Nesse sentido, pretendemos colaborar com a discussão sobre a maneira pela qual, em alguma medida, a TR pode contribuir para a descrição e a explicação dos processos envolvidos na interpretação de textos.

A interpretação de texto escrito, portanto, é um campo que aguarda mais contribuições – como as apresentadas na seção 3.7 desta dissertação. Sabe-se que o texto pode assumir muitas formas, afinal, são muitos os gêneros textuais existentes. Uma forma de ingressar no estudo da interpretação do texto escrito, mantendo-se, ainda, uma conexão forte com os casos que originalmente motivaram a construção da TR, é estudar textos literários que se caracterizam por apresentar situações dialógicas. Esses textos não são exemplos de situações de comunicação face a face, mas as reproduzem de alguma forma para alcançar efeitos estéticos.

Outro fator importante para a aproximação entre a TR e a interpretação textual – como vimos no capítulo 3 – é o fato de que, na perspectiva da TR, a interpretação de um texto leva em conta o ambiente cognitivo do leitor. A eventual contribuição da TR para a compreensão dos processos de interpretação, além de representar uma ampliação de seus horizontes teóricos, pode, ainda, no aspecto prático, beneficiar a reflexão que se faz sobre os recursos didáticos utilizados no trabalho com o texto nas escolas.

Muitas vezes, as perguntas de compreensão textual elaboradas nos livros didáticos (suporte textual selecionado para a nossa análise) são padronizadas, e não levam em conta as diferentes realidades dos seus usuários. Sendo assim, em muitos casos, observam-se questões interpretativas que partem do pressuposto de que o significado está (somente) no texto, o que, segundo a perspectiva adotada pela TR, não condiz com a realidade efetiva do processo interpretativo.

Pelo contrário, a TR, de SW (2001), por ser uma teoria pragmático-cognitiva da comunicação voltada para a compreensão de enunciados a partir de um modelo ostensivo-inferencial – isto é, que considera a característica cognitiva inata do indivíduo de prestar atenção aos estímulos que lhe interessa, àquilo que lhe parece relevante – entende a compreensão como algo que vai além do código, sem, contudo, descartá-lo.

Nessa concepção, a interpretação ultrapassa o nível do codificado, pois o ouvinte entende muito mais do que aquilo que está explicitamente apresentado na forma de código, diferentemente das teorias que tradicionalmente se baseiam no modelo de códigos – em que o *emissor* é responsável pela *codificação* e ao *receptor* cabe a simples tarefa de *decodificação* da *mensagem*.

De acordo com Smith (1999), a leitura é considerada como um processo de interação entre os interlocutores e os elementos nela envolvidos. As ideias do autor, apesar de partirem de pressupostos distintos da TR, aproximam-se dessa teoria em aspectos fundamentais. Para Smith, com base em *objetivos* claros responsáveis por filtrar as informações que melhor servem a estes objetivos (isto é, aquelas que são mais relevantes, conforme estudado no capítulo 3), a leitura significativa, engloba a criação de *hipóteses iniciais* do que é possível ser encontrado no texto – mais uma vez sob a influência dos objetivos da leitura (e condizente com as suposições que vão sendo selecionadas para a construção do *contexto* que ocorre durante a interação, conforme SW).

E, por fim, após *selecionadas* as informações importantes, o estabelecimento de relações entre o que era previsto, o que já era conhecido pelo leitor e estas novas informações, ou seja, a *compreensão* do todo (entendida por SW como a formação de efeitos cognitivos, como as implicaturas, o fortalecimento ou a contradição de suposições).

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, na seção 5.1, o texto pertencente ao LDLP do 6º ano do EF é reproduzido. Na subseção 5.1.1, apresentamos o levantamento das explicaturas e implicaturas textuais. Já a análise detalhada de uma das implicaturas descritas anteriormente compõe a subseção 5.1.2. Em 5.1.3, apresentamos e comentamos as perguntas interpretativas referentes ao texto em análise. A seção 5.2 destina-se ao estudo do texto pertencente ao LDLP do 9º ano do EF. Após a reprodução do texto, selecionamos quatro implícitos para compor a subseção 5.2.1, responsável pela análise das implicaturas e explicaturas de alguns trechos do conto. As duas últimas seções, 5.2.2 e 5.2.3, seguem a mesma lógica daquelas correspondentes ao

texto anterior, isto é: a primeira apresenta a análise de uma implicatura específica do texto enquanto a segunda refere-se às questões de compreensão textual.

Com a finalidade de analisar, com base na TR, as inferências pragmáticas ativadas por informações textuais (explicaturas e implicaturas), selecionamos um dos dez textos principais de cada exemplar escolhido, a saber: LDLPs do 6º ano e do 9º ano. Conforme já mencionado no capítulo 4, para cada um dos livros selecionados, faremos, primeiramente, uma apresentação de implícitos e explícitos inferenciais contidos nos textos escolhidos; depois, analisaremos, segundo o paradigma da TR, o processo inferencial subjacente à produção de um dos implícitos do texto; em seguida, faremos observações acerca das questões de interpretação textual referentes a cada texto.

### 5.1 ANÁLISE DE *NUNCA DEIXE SEU FILHO MAIS CONFUSO QUE VOCÊ*

Devido à riqueza de inferências pragmáticas encontradas em situações dialógicas, selecionamos uma crônica que integra o capítulo nove do LDLP do 6º ano da coleção *Trajetórias da Palavra*.

*Nunca deixe seu filho mais confuso que você*<sup>27</sup>

- 1 De manhã, na copa. O pai mexe o café na xícara. O filho caçula vem da  
2 sala, dispara:  
3 — Pai, o que é genitália? O homem volta-se:  
4 — Ge... o quê?  
5 — Genitália.  
6 — De onde é que você tirou isso, da sua cabeça?  
7 — Tá no jornal, pai.  
8 — Genitália, no jornal? Bem, esse assunto não é comigo agora. Já estou  
9 atrasado pro trabalho. Cadê sua mãe? Rita! Ritinhaaaaa! Onde é que essa mulher se  
10 enfiou? Rita, venha ouvir aqui o que seu filho está aprontando.  
11 Dona Rita desce esbaforida:  
12 — Algum problema, Gervásio?  
13 — Problema nenhum. O garoto está apenas querendo saber o que é  
14 genitália. Explique pra ele. Estou de saída.  
15 — Genitália? Eu? Isso é conversa de homem pra homem. Vai dizer que  
16 você não sabe?  
17 — Saber eu sei, lógico. Mas há coisas que a gente sabe o que é na teoria,  
18 mas fica difícil de explicar na prática.  
19 — Deixa de bobagem.

<sup>27</sup> Texto de autoria de Lourenço Diaféria. In: DIAFÉRIA & PINTO, 2010, pp. 182-3.

- 20 — Tá bom. Depois, se eu pegar trânsito, quero só ver.
- 21 — Pode deixar, pai. Não precisa ficar discutindo você e a mamãe por causa  
22 de uma palavra. Eu pergunto pra tia da escola.
- 23 — Tá louco? A tia pode pensar mal da gente. Deixa comigo. Presta atenção:  
24 genitália é o mesmo que partes pudendas. Genitália é uma coisa muito antiga. Já  
25 existia no tempo do seu bisavô. No século passado, quando seu bisavô estava vivo,  
26 as pessoas tinham pudor. Elas ocultavam do público certas partes do corpo.  
27 Chegavam até ao exagero. As partes que ficavam mais resguardadas formavam,  
28 exatamente, a genitália. A genitália eram as partes pudendas.
- 29 — O umbigo era genitália, pai?
- 30 — Não. Na verdade, não era. Vou tentar explicar melhor. As pessoas  
31 tinham vergonha de mostrar o corpo. E uma certa parte do corpo era reservada ao  
32 extremo. Não aparecia nem em filme francês. As pessoas chamavam esse território  
33 misterioso de vergonhas. Isso é que é a genitália moderna.
- 34 — Bumbum é genitália, pai?
- 35 — Não. Acho que não estou sendo muito claro. Ritinha, você não quer dar  
36 uma mão?
- 37 — Não. Assuma.
- 38 — Bom, vou pras cabeças. Ahnnn. Hummmm. Abaixo as calças. Mais. Até  
39 os tornozelos. Isso. Pronto, tá aí a genitália.
- 40 — O umbigo?
- 41 — No térreo do umbigo. Que é que você vê embaixo do umbiguinho?
- 42 — Pô, pai. Vai dizer que o senhor não sabe o que é isso? É meu bingolim,  
43 pai.
- 44 — Ta aí. O bingolim é a genitália do homem.
- 45 — Puxa, o senhor podia ter falado antes.
- 46 — Na vida, às vezes é preciso usar eufemismos. Por exemplo, a genitália da  
47 mulher tem um nome delicado, leve, ágil. Sabe o que estou querendo dizer, não  
48 sabe? Começa com b.
- 49 — Barata da vizinha?
- 50 — Não, filho. Borboleta.

### 5.1.1 Levantamento de inferências pragmáticas

Nesta seção faremos o levantamento das inferências pragmáticas encontradas no texto em análise. O objetivo é evidenciar a riqueza dos processos inferenciais envolvidos na atividade de interpretação textual. Sendo assim, será feito um levantamento significativo das implicaturas e explicaturas textuais. Esse levantamento está dividido em dois blocos: o primeiro caracteriza-se pela apresentação de inferências acompanhadas de um comentário cujo objetivo é apresentar de modo mais claro as evidências para as interpretações identificadas; o segundo bloco, pela apresentação objetiva das inferências

reconhecidas no texto. O resultado final será uma apresentação que pretende dar uma dimensão pelo menos aproximada da riqueza de inferências textuais.

A partir da leitura do texto, encontramos, já na primeira frase, um caso de homonímia que poderia gerar ambiguidade, pois “copa” pode ser o nome de um campeonato, a parte superior de uma árvore, um alimento embutido ou um espaço da casa. Entretanto, é o contexto da frase seguinte que contribuirá para a constituição do *esquema*<sup>28</sup> ‘tomar café da manhã’ que, por sua vez, torna acessível o *frame* ‘casa’ a partir do vocábulo ‘pai’ e do próprio esquema ‘tomar café’, tornando a interpretação ‘parte da casa’ a mais relevante.

Ainda na linha 1, o leitor acrescenta ao conteúdo explícito “o pai mexe o café na xícara” um conteúdo adicional contendo o instrumento da ação referida, neste caso, provavelmente [*com a colher*], o que configura uma explicatura; já ao conteúdo “O filho caçula” poderia ser acrescentada a informação [*daquele pai*], que está no contexto precedente a este enunciado. Outro exemplo de explicatura é, a partir do explicitado “vem da sala”, o acréscimo do conteúdo [*da casa deles*] e não de outra casa. A interpretação “sala da mesma casa” é a escolhida por ser mais acessível a partir do *esquema* e do *frame* citados anteriormente e por contribuir com a constituição de um cenário.

O verbo “dispara”, na linha 2, seguido dos dois-pontos gera uma explicatura, pois o texto possui regras de estrutura interna e é justamente o contexto intratextual que nos fará interpretar tal verbo como um verbo *dicendi* (de dizer). Não se trata do sentido metafórico cristalizado de correr, de rapidez – por mais que a palavra “vem” do enunciado anterior possa sugerir essa interpretação. Nem apenas do sentido literal relacionado ao *frame* ‘arma de fogo’, que poderia ser: “atingir com dano”; trata-se, na verdade, de uma fala que ocorre de determinada maneira, inesperada, e que gera desconforto no pai.

Na linha 3, temos o verbo “volta-se”, com o significado de mudança de orientação espacial, que pode ser preenchido pela explicatura [*para o garoto*]. A pergunta da linha 4 está substituindo uma resposta esperada pelo menino que é questionado pelo pai – revelando que o pai se surpreende com a indagação. É na linha 6 que encontramos a

---

<sup>28</sup> Utilizaremos, durante nossa análise, os termos *frame* e *esquema* que são usados na TR conforme SW (2010, p. 215) da seguinte forma: “as informações enciclopédicas dentro da memória de longo prazo estão organizadas em porções [...] discutidas na literatura com nomes como ‘esquema’, ‘quadro’, ‘cenário’ e ‘protótipo’”.

implicatura conversacional *esta é uma pergunta inadequada*, o que gera uma interpretação de que o pai está constrangido pela pergunta do filho, tendo em vista que, ao invés de responder ao menino, está perguntando se a dúvida é algo legítimo da curiosidade do filho ou não<sup>29</sup>.

Como há uma suposição acessível referente ao significado tabu de ‘genitália’, a interpretação mais relevante<sup>30</sup> do questionamento é informar que o menino não deveria estar perguntando aquilo, que esta é uma pergunta que deixa o pai constrangido, caracterizando o ato como um todo, enfim, como uma repreensão paterna, pois os pais se preocupam com o que as crianças estão pensando.

Nada garante que uma criança perceba a perplexidade do pai ao ouvir a pergunta do filho, a não ser que os conteúdos sejam mutuamente manifestos aos interlocutores (para autor e leitor, nesse caso). Esta é a possível razão para o pai questionar “Ge... o quê?”, ou seja, mostrar seu desconforto. Uma interpretação da linha 4 poderia ser de que o pai não ouviu, mas se o pai não tem dificuldades de audição e o menino possui uma fala normal, então essa pode não ser uma conclusão relevante e será necessário estender o contexto. O próprio título da crônica antecipa a confusão do pai, pois ele chega a ficar confuso de tão constrangido, como vemos nas ações relatadas durante o texto.

A explicatura da linha 7 poderia ser “Tá [*escrito*] no jornal”, e a inferência inicial da linha 8 é que “genitália” não é uma palavra que normalmente encontramos nesse suporte de linguagem. O advérbio ‘bem’ em “ Bem, esse assunto não é comigo agora”, serve como um indicador de hesitação do personagem e de que a resposta exige alguma ponderação. Em “esse assunto não é comigo”, a expressão ‘esse assunto’ tem a seguinte explicatura [questões referentes à genitália] e ‘não é comigo’, neste contexto, significa que a questão posta pelo filho não é um assunto que o pai esteja disposto a discutir. Já o advérbio ‘agora’ veicula a ideia de que o pai poderia estar disponível para a discussão em outro momento, o que é justificado pela sentença seguinte. A saber: se o pai já está atrasado para o trabalho, ele se atrasará muito mais se responder a pergunta do garoto. Chegar atrasado não é bom para quem quer manter-se empregado e, como o pai não quer ser demitido, ele não quer chegar atrasado, o que implica que ele não pode responder ao

<sup>29</sup> Este trecho será melhor explorado na próxima seção.

<sup>30</sup> Como veremos mais adiante na descrição detalhada de um dos processos inferenciais deste texto.

filho naquele momento. Entretanto o pai não está preocupado verdadeiramente com o atraso, mas pretende livrar-se da pergunta do garoto deixando essa impressão.

Ao perguntar pela mãe do garoto, na linha 9, o pai sugere que o filho deve fazer a pergunta para ela, não para ele: ele não pode responder, mas a mãe pode, ela não vai se atrasar para o serviço. Na verdade, o trecho sugere que o pai está passando o problema para outra pessoa resolver, como se confirma mais adiante, nas linhas 13 e 14, (*Problema nenhum. O garoto está apenas querendo saber o que é genitália. Explique pra ele. Estou de saída.*). Aqui há uma retomada do *frame* ‘vida em família’ acrescentando que estamos diante de uma família tradicional cuja [esposa] (explicatura de mãe do garoto) é dona de casa e não trabalha fora<sup>31</sup>.

Ao final da linha 10, o uso do gerúndio “aprontando” antecipa para a mãe que há um problema, pois o uso deste verbo relacionado ao comportamento infantil faz emergir um significado específico. Isso gera, a partir de um contexto acessível (o de que criança, quando ‘apronta’, faz algo que não deveria ter feito), a pergunta da linha 12 em que a mãe indaga qual é o problema. Antes disso, na linha 11, temos a explicatura ‘desce’ [*a escada*], implicando que essa é uma casa com, no mínimo, dois andares.

O adjetivo “esbaforida”, também na linha 11, sugere que a mulher estava ofegante. A partir da ideia de que quem está ofegante fez um esforço físico, neste caso por andar rápido ao considerar que havia um problema, concluímos que ela fez um esforço ao descer uma escada devido à informação de que o filho estava “aprontando”, e observamos tudo isso a partir do *frame* ‘mãe/família/preocupação materna’. Novamente, os dois-pontos podem sugerir que, no adjetivo, está implícito um verbo *dicendi*, por meio da explicatura [*falou de maneira*] esbaforida.

Ressaltamos que as elipses do texto, como as do início da linha 13 – [*não há*] problema nenhum – são consideradas explicaturas por se constituírem pelo preenchimento necessário da forma lógica de uma sentença para que ela expresse uma proposição.

Quando o pai responde que não há problema, ele está enfraquecendo a inferência anterior de que o filho estava aprontando, mas com a intenção de que o menino acredite que é *apenas* uma pergunta. Para a mãe, ele continua comunicando, ironicamente – talvez

---

<sup>31</sup> Expressões idiomáticas e figuras de linguagem cristalizadas serão assumidas como linguagem literal, por isso não farão parte do levantamento dos implícitos do texto.



por estar se sentindo acuado – que há um problema e que ela terá que resolver porque ele precisa ir trabalhar. A expressão “*estou de saída*”, a partir do esquema ‘família tradicional/homem trabalha fora de casa’, retoma a justificativa do pai para passar a responsabilidade da resposta, e conseqüentemente do problema, para a mãe do menino.

A linha 15 compõe-se de um tópico contrastivo. Entre a esposa e o marido, o mais indicado para falar sobre sexualidade com um filho – novamente de acordo com o *frame* ‘família tradicional’ – é o homem, e não a mulher. A implicatura para as linhas 15, 16 (e 19 também) é ‘*responda você!*’, já que, ao indagar se o marido não sabe, ela está na verdade perguntando se ele não sabe que esse tipo de conversa é conversa de homem, ou melhor, está repreendendo o marido por ter que tornar mutuamente manifesta a informação que ela tem certeza de que ele já possui. Assim, ela teve que tornar mais acessível a suposição para deixar claro que ambos sabem que é o homem o indicado para falar de sexualidade masculina com o filho homem do casal.

Após analisar o primeiro terço da crônica, passamos à apresentação objetiva, em forma de quadro, das inferências pragmáticas encontradas no restante do texto. Na coluna da esquerda, reproduzimos os enunciados ordenados conforme aparecem na crônica e, na coluna da direita, descrevemos as explicaturas e implicaturas encontradas em cada enunciado.

Enunciados ordenados conforme aparecem na crônica	Explicaturas e implicaturas
— Saber eu sei, lógico. Mas há coisas que a gente sabe o que é na teoria, mas fica difícil de explicar na prática.	<b>Explicatura:</b> Saber eu sei [ <i>que conversar sobre genitália é uma tarefa minha</i> ]. <b>Implicatura:</b> Eu sei o que é genitália, mas não sei explicar para meu filho.
— Deixa de bobagem.	<b>Explicatura:</b> Deixa de bobagem, [ <i>marido</i> ]. <b>Implicatura:</b> Encare a tarefa de explicar o que é genitália a seu filho.
— Tá bom. Depois, se eu pegar trânsito, quero só ver.	<b>Explicatura:</b> Depois [ <i>de eu ter que responder neste momento para meu filho</i> ], se eu pegar trânsito. Quero só ver [ <i>o que vai acontecer</i> ]. <b>Implicatura:</b> Eu assumo que vou responder ao filho. Se eu responder agora, eu vou ficar trancado no trânsito. Se eu ficar trancado no trânsito, sofrerei conseqüências negativas. (Devido à ativação do <i>frame</i> ‘perda de tempo em trânsito movimentado’).
— Pode deixar, pai.	<b>Explicatura:</b> Pode deixar [ <i>de responder o que perguntei</i> ], pai. <b>Implicatura:</b> Não precisa mais responder a minha pergunta. (Inferência reforçada pela seqüência do diálogo).
Não precisa ficar discutindo você e a mamãe por causa de uma palavra.	<b>Explicatura:</b> Não precisa ficar discutindo você e a mamãe por causa da palavra [ <i>genitália</i> ]. <b>Implicatura:</b> Eu não desejo que você e a mamãe

	discutam por algo tão simples.
Eu pergunto pra tia da escola.	<b>Explicatura:</b> Eu pergunto [ <i>o que é genitália</i> ] pra [ <i>professora</i> ] da escola. Destacamos que o substantivo ‘tia’ sugere que o personagem é uma criança, já que os adolescentes têm mais de uma professora e não se referem dessa forma a elas (informação buscada no conhecimento da memória enciclopédica).
— Tá louco?	<b>Explicatura:</b> [ <i>Você está</i> ] louco [ <i>por querer fazer esse tipo de pergunta para sua professora</i> ]? <b>Implicatura:</b> Não pergunte o que é genitália para a professora.
A tia pode pensar mal da gente.	<b>Explicatura:</b> A [ <i>professora</i> ] pode pensar mal [ <i>comportamento inadequado</i> ] da [ <i>nossa família</i> ] [ <i>por você estar perguntando pra ela o que é genitália</i> ]. <b>Implicatura:</b> A professora irá considerar que nossa família é imoral.
Deixa comigo.	<b>Explicatura:</b> Deixa comigo [ <i>a tarefa de explicar o que é genitália</i> ]. <b>Implicatura:</b> Eu me comprometo a responder a pergunta.
Presta atenção: genitália é o mesmo que partes pudendas.	<b>Explicatura:</b> Presta atenção, [ <i>meu filho</i> ], [ <i>no que vou te dizer</i> ]. [ <i>O significado da palavra</i> ] genitália é mesmo que [ <i>o significado de</i> ] partes pudendas.
Genitália é uma coisa muito antiga.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Referir-se aos órgãos genitais como</i> ] genitália é uma coisa [ <i>prática</i> ] muito antiga. <b>Implicatura:</b> Usar o termo genitália é uma prática antiga/ultrapassada.
Já existia no tempo do seu bisavô.	<b>Explicatura:</b> Já existia no tempo [ <i>em que</i> ] seu bisavô [ <i>estava vivo</i> ]. <b>Implicatura:</b> Fazer essa referência é uma prática antiga/ultrapassada.
No século passado, quando seu bisavô estava vivo, as pessoas tinham pudor.	<b>Explicatura:</b> No século passado, quando seu bisavô estava vivo, as pessoas tinham pudor. <b>Implicatura:</b> Atualmente as pessoas não têm mais pudor.
Elas ocultavam do público certas partes do corpo.	<b>Explicatura:</b> [ <i>As pessoas do século passado</i> ] ocultavam do público certas partes do corpo. <b>Implicatura:</b> Atualmente as pessoas mostram seu corpo.
Chegavam até ao exagero.	<b>Explicatura:</b> [ <i>As pessoas do século passado</i> ] chegavam até a [ <i>ocultar exageradamente o corpo</i> ].
As partes que ficavam mais resguardadas formavam, exatamente, a genitália.	<b>Explicatura:</b> As partes [ <i>do corpo das pessoas</i> ] que ficavam mais resguardadas [ <i>preservadas da exposição</i> ] [ <i>do que outras</i> ] formavam [ <i>eram chamadas de</i> ] genitália. <b>Implicatura:</b> Genitália é uma parte do corpo que era (e não é mais) muito ocultada.
A genitália eram as partes pudendas.	<b>Explicatura:</b> A [ <i>palavra</i> ] genitália referia-se às partes pudendas.
— O umbigo era genitália, pai?	<b>Explicatura:</b> O umbigo [ <i>ficava oculto nas roupas dos mais velhos</i> ], pai? <b>Implicatura:</b> O umbigo fica exposto na roupa dos mais novos.
— Não. Na verdade, não era.	<b>Explicatura:</b> [ <i>O umbigo</i> ] não [ <i>era a genitália</i> ]. Na verdade, [ <i>o umbigo</i> ] não era [ <i>genitália</i> ].
Vou tentar explicar melhor.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Eu</i> ] vou tentar explicar melhor [ <i>o significado da palavra genitália</i> ]. <b>Implicatura:</b> Tu não compreendeste o que é genitália.
As pessoas tinham vergonha de mostrar o	<b>Explicatura:</b> As pessoas [ <i>que vivem no tempo do seu</i>

corpo.	<i>bisavô</i> ] tinham vergonha de mostrar o corpo <b>Implicatura:</b> Agora as pessoas não têm mais vergonha de mostrar o corpo.
E uma certa parte do corpo era reservada ao extremo.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Havia</i> ] uma parte do corpo [ <i>que era mostrada em um número reduzido de ocasiões</i> ]. <b>Implicatura:</b> Genitália é uma parte do corpo mais reservada ainda do que o umbigo, mostrada apenas em situações íntimas.
Não aparecia nem em filme francês.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Genitália</i> ] não aparecia nem em filme francês. <b>Implicatura:</b> Os filmes franceses são (pelo menos na opinião do pai) mais permissivos do que os outros e mostravam algumas coisas que outros ocultavam, exceto as partes pudendas.
As pessoas chamavam esse território misterioso de vergonhas.	<b>Explicatura:</b> As pessoas chamavam [ <i>a genitália</i> ] de vergonhas.
Isso é que é a genitália moderna. — Bumbum é genitália, pai?	<b>Explicatura:</b> [ <i>Vergonhas</i> ] é que é a genitália moderna. <b>Explicatura:</b> [ <i>o</i> ] bumbum [ <i>pode ser chamado de</i> ] genitália, pai?
— Não. Acho que não estou sendo muito claro.	<b>Explicatura:</b> [ <i>O bumbum</i> ] não [ <i>é genitália</i> ]. Acho que não estou sendo muito claro [ <i>em explicar o que genitália</i> ]. <b>Implicatura:</b> Você ainda não entendeu.
Ritinha, você não quer dar uma mão?	<b>Explicatura:</b> Ritinha, você não quer [ <i>me ajudar a explicar melhor o que é genitália</i> ]. <b>Implicatura:</b> Preciso da ajuda da sua mãe.
— Não. Assuma.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Eu</i> ] não [ <i>vou te ajudar</i> ]. Assuma [ <i>sozinho essa tarefa</i> ]. <b>Implicatura:</b> Você é que tem que dar um jeito de explicar melhor o que é genitália ao nosso filho.
— Bom, vou pras cabeças. Ahnnn. Hummmmm.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Agora</i> ] vou [ <i>fazer o melhor</i> ]. <b>Implicatura:</b> Vou ser direto. (Marca discursiva de hesitação).
Abaixe as calças. Mais. Até os tornozelos.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Filho</i> ] abaixe as [ <i>suas</i> ] calças. [ <i>Filho, abaixe</i> ] mais [ <i>as suas calças</i> ]. [ <i>Filho, abaixe as suas calças</i> ] até os tornozelos. <b>Implicatura:</b> O menino abaixou as calças, mas não foi o suficiente.
Isso. Pronto, tá aí a genitália.	<b>Explicatura:</b> [ <i>O menino abaixou as calças até os tornozelos</i> ]. [ <i>O menino terminou a ação esperada</i> ]. [ <i>A região que ficou aparente depois de o menino ter abaixado as calças é</i> ] a genitália.
— O umbigo?	<b>Explicatura:</b> O umbigo [ <i>é a minha genitália?</i> ].
— No térreo do umbigo.	<b>Explicatura:</b> [ <i>A genitália está abaixo</i> ] do umbigo. Destacamos que por não ser uma expressão metafórica cristalizada <sup>32</sup> , a inferência se dará pela associação do <i>frame</i> ‘prédio’ para o <i>frame</i> ‘corpo humano’; reforçada pela pergunta subsequente.
Que é que você vê embaixo do umbiguinho?	<b>Explicatura:</b> [ <i>O</i> ] que é que você [ <i>está vendo</i> ] embaixo do [ <i>seu</i> ] umbiguinho?
— Pô, pai.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Eu acho surpreendente você ter me perguntado o que está abaixo do meu umbigo</i> ], pai.
Vai dizer que o senhor não sabe o que é isso?	<b>Explicatura:</b> [ <i>Surpreende-me</i> ] que o senhor não [ <i>sai</i> ] o que está abaixo do meu umbigo.
É meu bingolim, pai.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Esta parte do corpo abaixo do umbigo</i> ] é meu bingolim, pai.

<sup>32</sup> Diferentemente de outras expressões que não foram comentadas nesta análise.

— Ta aí.	<b>Explicatura:</b> Está aí [ <i>a resposta para a sua pergunta</i> ].
O bingolim é a genitália do homem.	<b>Explicatura:</b> O bingolim [ <i>é o nome</i> ] da genitália do homem. <b>Explicatura:</b> O senhor podia ter falado [ <i>que o bingolim era a genitália do homem</i> ] antes.
— Puxa, o senhor podia ter falado antes.	<b>Implicatura:</b> O senhor só nos fez perder tempo, pai. <b>Explicatura:</b> Na vida, [ <i>as pessoas</i> ] às vezes precisam usar eufemismos.
— Na vida, às vezes é preciso usar eufemismos.	<b>Implicatura:</b> Nem sempre é possível falar as coisas diretamente.
Por exemplo, a genitália da mulher tem um nome delicado, leve, ágil.	<b>Explicatura:</b> Por exemplo, a genitália da mulher tem um nome [ <i>que o pai considera</i> ] delicado, leve, ágil.
Sabe o que estou querendo dizer, não sabe? Começa com b.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Você</i> ] sabe o que [ <i>eu</i> ] estou querendo dizer? [ <i>O nome da genitália da mulher</i> ] começa com b.
— Barata da vizinha?	<b>Explicatura:</b> [ <i>O nome da genitália da mulher é</i> ] barata da vizinha?
— Não, filho. Borboleta.	<b>Explicatura:</b> [ <i>Barata da vizinha</i> ] não [ <i>é o nome da genitália da mulher</i> ], filho. [ <i>O nome da genitália da mulher é</i> ] borboleta.

Quadro 5: Inferências pragmáticas dos dois terços finais da crônica *Nunca deixe seu filho mais confuso que você*. Fonte: Quadro elaborado para esta dissertação.

A coluna da direita da tabela constitui-se de descrições das explicaturas e implicaturas ativadas pelos enunciados, como já citado anteriormente. Observando esta coluna, percebemos que o texto selecionado é rico em inferências pragmáticas e escolhemos uma delas para procurar demonstrar como é produzida a partir da ação do Princípio de Relevância proposto pela TR.

### 5.1.2 Análise específica de uma implicatura do texto

Vamos nos ater de forma mais minuciosa na descrição da inferência implícita encontrada na sexta linha do texto. Para compreendermos a implicatura contextual da pergunta *De onde é que você tirou isso, da sua cabeça?*, operacionalizaremos os conceitos fundamentais da Teoria da Relevância.

Há mais de uma possibilidade de interpretação para o enunciado proferido pelo personagem ‘pai’, isto é: a) você não deveria estar me fazendo esta pergunta, b) eu estou constrangido. Imaginemos que o diálogo terminasse aqui. Seria possível negar que o pai está constrangido com a pergunta do filho? Sim, pois alguém poderia dizer que o pai respondeu desta forma apenas para repreender o garoto com a intenção de informar que aquela não é uma pergunta que um menino da idade do filho faça ou que ele não tem idade

para ouvir a resposta, por exemplo, demonstrando que o que o impede de responder é uma característica do filho e não do pai. Contudo, não podemos negar que a última interpretação é uma inferência mais global do texto e da cultura, que vai sendo confirmada no decorrer da crônica. Ou seja, poderíamos dizer que é provável que o pai esteja constrangido, mas não é certo.

No momento em que o menino pergunta para o pai o significado da palavra ‘genitália’, algumas suposições do nosso conhecimento enciclopédico, linguístico ou textual, tornam-se mais manifestas. Possivelmente as suposições relacionadas à pergunta formam o contexto inicial de interpretação, a saber:

- S1. Perguntas expressam dúvidas de quem perguntou. (conhecimento linguístico)
- S2. O garoto fez uma pergunta. (conhecimento textual)
- S3. O conteúdo da pergunta é uma dúvida do garoto. (conhec linguístico/textual)
- S4. Dúvidas habitam as cabeças das pessoas. (conhecimento enciclopédico)

E, a partir dessas quatro premissas, chega-se à conclusão implicada S5:

- S5. A dúvida do garoto (a definição de genitália) habita a cabeça do garoto.**  
(conhecimentos linguístico/textual/enciclopédico)  
⇒ **Grau absoluto de certeza**<sup>33</sup>

No momento em que o pai pergunta “De onde é que você tirou isso, da sua cabeça?”, S5 já é uma suposição com alto grau de certeza. Essa certeza é herdada das suposições que lhe serviram de premissas: S1, S2, S3, e S4. A pergunta do pai, portanto, entra em conflito com uma suposição já bem estabelecida, de modo que sua aceitação, pelo menos em sua interpretação literal, fica inviabilizada. Diante desse impasse, o intérprete parte em busca de um contexto, dentro do conjunto de suposições a ele manifestas, capaz de produzir alguma implicação contextual.

Contexto Estendido:

- S6. Dúvidas que habitam a cabeça das pessoas podem ter sido formuladas autonomamente ou podem ter sido tomadas de outra fonte/pessoas. (conhecimento enciclopédico)
- S7. O garoto tem uma dúvida formulada autonomamente ou tomada de outra fonte/pessoa. (conhecimentos enciclopédico/textual)

---

<sup>33</sup> Um dos elementos que compõem a TR são os graus de certeza de uma suposição. Conforme mencionado no capítulo 3 deste trabalho, os efeitos contextuais de um enunciado incluem aqueles que aumentam ou diminuem o grau de certeza de uma suposição. Além disso, as suposições que participam do processo inferencial de geração de implicações contextuais também são consideradas a partir de seus graus de confirmação.

Essas suposições são buscadas na memória do leitor para encontrar a relevância da pergunta do pai, que não poderia estar duvidando do fato de que a dúvida do garoto habita seus pensamentos. A pergunta do pai, então, força uma extensão do contexto para as suposições S6 e S7. Essas suposições servem para dar algum conteúdo à dúvida expressa pelo pai em sua pergunta, o que permite deduzir S8 e suas correlatas, S8a e S8b, que podem ser avaliadas em termos de sua força:

S8. O pai não sabe se a dúvida que habita a cabeça do garoto (a definição de genitália) foi formulada autonomamente ou tomada de outra fonte/pessoa.

S8a. **A dúvida que habita a cabeça do garoto (a definição de genitália) foi formulada autonomamente.** (conhecimento enciclopédico/textual)

⇒ **Força: Incerta**

S8b. **A dúvida que habita a cabeça do garoto (a definição de genitália) foi tomada de outra fonte/pessoa.** (conhecimento enciclopédico/textual)

⇒ **Força: Incerta**

Até o momento, já compreendemos que o pai não quer saber literalmente se a dúvida saiu da cabeça do menino, mas, então, por que o pai está se perguntando se a dúvida é autônoma ou não?

Para dar relevância a essa inquietação do pai (S8), é preciso gerar um novo contexto, o que se imagina que o pai pense a respeito de perguntas sobre genitália.

S9a. Se uma criança formula autonomamente uma dúvida relacionada a sexo, então tem uma mente moralmente inaceitável.

S9b. Se uma criança empresta de outro uma dúvida relacionada a sexo, então não tem uma mente moralmente inaceitável.

Esse é um contexto acessível porque é sabido que muitos pais pensam que crianças não falam sobre certos assuntos e pelo fato de genitália ser uma ‘palavra tabu’. Assim, há uma caracterização do personagem a partir do comportamento do pai. Trata-se, então, de uma pessoa do tipo conservadora.

Combinando S8a e S8b (dúvida formulada autonomamente/tomada de outra fonte/pessoa de outro) com S9a e S9b teremos as seguintes conclusões implicadas:

S10a. O garoto tem uma mente moralmente inaceitável. (Incerta)

S10b. O garoto não tem uma mente moralmente inaceitável. (Incerta)

Essas duas suposições herdam a incerteza de S8. A partir delas, e considerando o que caracteriza tipicamente um pai, pode-se estender ainda mais o contexto de modo a descrever a sensação de que a pergunta do pai expressa certa apreensão sua. Essa extensão é apresentada como S11 e S12.

S11. Nenhum pai quer que o filho tenha uma mente moralmente inaceitável. (conhecimento de mundo)

S12. O personagem é pai. (conhecimento textual)

Essas duas suposições geram a conclusão implicada S13:

**S13. O personagem não quer que o filho seja moralmente inaceitável. (conhecimento enciclopédico/textual)**

Se S13 (acima) e S9a (*Se uma criança formula autonomamente uma dúvida relacionada a sexo, então tem uma mente moralmente inaceitável.*) são suposições verdadeiras, disso se segue S14.

S14. O pai não quer que o filho tenha formulado a pergunta de forma autônoma.

O fato de o pai não desejar que o filho tenha formulado a questão para que o menino não revele que possui uma mente moralmente inaceitável interage ainda com a suposição S15, produzindo S16.

S15 Se um pai deseja que o filho não faça algo, ele espera que o filho não o faça.

S16 Se o pai não quer que o filho tenha formulado a pergunta de forma autônoma, então espera que ele não a tenha feito de forma autônoma.

S16, em combinação com S14, finalmente, produz S17, a implicatura da pergunta do pai.

**S17. O pai espera que o filho não tenha feito a pergunta de forma autônoma.**

Essa análise poderia ainda ser refinada, uma vez que outras interpretações são possíveis se consideradas suposições diferentes das selecionadas nesta descrição. O fato de

entrar nas suposições a consideração dos desejos do pai acaba dificultando a descrição formal das inferências. De um modo geral, no entanto, a cadeia de silogismos proposta parece apresentar de forma bastante explícita os processos inferenciais responsáveis pelos conteúdos implícitos veiculados pelo enunciado analisado.

Nessas seções, procurou-se aplicar a TR na análise dos enunciados do texto buscando-se, na primeira parte, apresentar a riqueza das inferências que existem em um texto. Na segunda parte, buscou-se mostrar como existe um conjunto de suposições que devem ser formuladas e que interagem entre si para poder produzir inferências pragmáticas. Este tipo de abordagem pode, em alguma medida, colaborar para a reflexão a respeito de que forma é possível constituir uma seção de interpretação de texto em LD, já que o reconhecimento desta riqueza pode influenciar na elaboração de questões interpretativas.

### **5.1.3 Análise das perguntas interpretativas**

Levando em consideração os diversos exemplos de implicaturas e explicaturas encontrados no texto *Nunca deixe seu filho mais confuso que você* e descritos acima, analisaremos, a partir de agora, de que maneira as questões interpretativas da seção *Linhas&entrelinhas* exploram as inferências pragmáticas textuais. Não pretendemos sugerir que a ausência da exploração de inferências pragmáticas em uma questão de interpretação textual a caracteriza como uma pergunta de baixa qualidade. Esclarecemos que não se trata de menosprezar as questões que não poderiam ser previstas por uma abordagem via TR.

Na verdade, esta investigação propõe-se a indicar em que medida, no conjunto das questões de compreensão textual, existe espaço para uma reflexão metalinguística; tanto em relação à identificação de sentidos compreensíveis a partir da leitura do texto – perguntas de caráter descritivo – quanto à explicitação dos processos envolvidos na geração destes sentidos – perguntas de caráter explanatório. Ou seja, há propostas de tarefas que possam estimular o aluno acerca dos mecanismos envolvidos no processo de interpretação?

Vejamos as oito questões propostas no livro didático:



- 1) Qual é o assunto do texto que você acaba de ler?
- 2) Você considera essa uma situação comum? Por quê?
- 3) O comportamento do pai é narrado de um modo sério ou bem-humorado? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.
- 4) Qual foi a reação do pai diante da pergunta do filho?
- 5) Na sua opinião, o que provocou essa reação?
- 6) Como você pôde notar, esse texto reproduz um diálogo. Quando o narrador reproduz a fala das personagens, dizemos que o texto está escrito em **discurso direto**. Observe:
 

“Dona Rita desce esbaforida:  
— Algum problema, Gervásio?”

Quando o narrador conta o que as personagens disseram, dizemos que o texto está escrito em **discurso indireto**. No caso do exemplo acima, veja como seria o discurso indireto:

*Dona Rita desceu esbaforida e perguntou a Gervásio se havia algum problema.*

Em seu caderno, passe as frases do discurso direto para o discurso indireto:

  - a) “Acho que não estou sendo muito claro.”
  - b) “Rita, venha ouvir o que seu filho está aprontando.”
- 7) A linguagem desse texto é formal ou informal?
- 8) O texto que você leu no início deste capítulo é uma **crônica**. Que definição você daria para esse tipo de texto? (DIAFÉRIA & PINTO, 2010, p.184).

Aplicando a tipologia de Marcuschi (2008), encontramos duas questões *globais* — que tratam o texto como um todo (1 e 8) —, uma pergunta *subjativa* — que tem uma relação superficial com o texto (2), — duas *metalinguísticas* — que exploram aspectos formais (6 e 7) — e três *inferenciais* — que exigem mais do que conhecimentos textuais (3,4 e 5). Aplicando a escala de Chacon (no prelo), quatro questões receberam a classificação *pouco inferencial* (1, 3, 6 e 7), três foram classificadas como *inferenciais* (2, 4 e 8) e uma, como *muito inferencial* (5)<sup>34</sup>.

A pergunta número um é uma pergunta importante para verificar a capacidade dos alunos de condensar, resumir o que eles compreenderam como principal a partir do conteúdo lido. Dessa forma, ela deveria ser solicitada no final da seção de interpretação,

<sup>34</sup> A primeira pergunta é *pouco inferencial* (até quatro pontos) por solicitar a descrição da resposta (um ponto), solicitar reflexão (dois pontos) e ter vocabulário e sintaxe simples (um ponto). A segunda também recebe um e dois pontos nos eixos iniciais, mas ela é *inferencial* porque possui retomada sintática (‘essa’) e vocábulos como ‘considera’, ‘situação’, ‘comum’, exigindo mais da cognição do aluno. As perguntas de número três, quatro e oito recebem a mesma pontuação da anterior em cada eixo: por solicitar a descrição, a reflexão a partir dos conteúdos textuais e vocábulos como ‘comportamento’, ‘narrado’, ‘justifique’, ‘passagem’, ‘reação’, ‘diante’, ‘crônica’, ‘definição’, ‘tipo’ são *inferenciais*. Já a questão cinco solicita que o aluno explique o que provocou a reação do pai, e não apenas descreva (três pontos); também exige reflexão (dois pontos) e contém retomada sintática (‘essa’) e vocábulos como ‘opinião’, ‘provocou’, ‘reação’ (dois pontos), sendo a mais inferencial de todas. As perguntas seis e sete, por terem um foco gramatical/estrutural, recebem um ponto em cada eixo, por isso, podemos dizer que são *pouco inferenciais*.

pois pressupõe que o aluno já tenha entendido a crônica como um todo, que ele já tenha refletido sobre o texto.

A anáfora presente na segunda pergunta (*Você considera essa uma situação comum? Por quê?*) é extremamente complexa para alunos do 6º ano, pois a palavra ‘situação’ não está presente nem na primeira questão, nem no início da segunda. O referente de tal palavra depende da conclusão de que a resposta da pergunta anterior é uma situação e, novamente, é pressuposto que o aluno tenha entendido a situação em que os personagens estão inseridos. O vocábulo e seu significado situação poderiam ser explorados em um enunciado introdutório para a pergunta, talvez. É importante pensar se o que está acontecendo na crônica é algo que faz parte do seu cotidiano ou não, mas o aluno precisa ser preparado para tal.

Assim como nas perguntas anteriores, as etapas de reflexão necessárias para alcançar a resposta pretendida não foram exploradas também na pergunta de número três (*O comportamento do pai é narrado de um modo sério ou bem-humorado? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.*). Antes de indagar sobre a forma de narração do comportamento do pai, seria interessante solicitar ao aluno que descrevesse o comportamento do pai: foi um comportamento motivado pela raiva, amor, vergonha, rancor, curiosidade?

Caracterizando esse comportamento e refletindo sobre que elementos linguísticos o levaram a chegar a essa resposta, o aluno teria uma base mais sólida para responder sobre a narração desse comportamento. Em relação à ordenação das questões propostas, sugerimos que esta pergunta estivesse após a reflexão gerada pelas questões quatro e cinco.

As questões quatro (*Qual foi a reação do pai diante da pergunta do filho?*) e cinco (*Na sua opinião, o que provocou essa reação?*) merecem uma atenção especial. Podemos dizer que essas duas perguntas são avaliativas, ou seja, irão verificar se o leitor percebeu que o pai estava desconfortável com a pergunta do filho, se ele achou que o homem estava tentando ganhar tempo para responder ao menino, etc.

A questão quatro (*Qual foi a reação do pai diante da pergunta do filho?*) é a primeira pergunta interpretativa com base em inferências centrais do texto. Contudo, acreditamos que algumas passagens como “Ge... o quê?” e “De onde é que você tirou isso, da sua cabeça?” deveriam ser debatidas antes de se solicitar uma conclusão do aluno a

respeito da reação do pai ao ouvir a pergunta do filho sobre o conceito de genitália. Esse conjunto de perguntas seria uma boa forma para iniciar a seção de interpretação, pois toda a crônica se desenvolve em torno das reações do pai. Isso porque um dos critérios possíveis para a ordenação das perguntas poderia partir do questionamento das inferências mais elementares e centrais do texto, enfim, da materialidade do texto antes de questões mais amplas.

Outra sugestão seria propor para os alunos que dramatizassem a cena da crônica e, na preparação dos alunos para a encenação, discutir sobre a composição do cenário, a participação da mãe, o motivo pelo qual a mãe é chamada para compor a cena, a mobilização da família em torno da pergunta, a entonação da voz dos personagens, o reconhecimento de ironias, etc.

Esta questão está indagando as consequências da pergunta do menino, o que a pergunta provocou no pai, e a resposta não está explícita no texto. Se o objetivo da questão for levar o aluno a perceber que o pai ficou perplexo, o aluno terá que analisar o significado **da fala** do pai diante da pergunta do menino para compreender a reação. Assim, o aluno terá que realizar todo o processo dedutivo, descrito anteriormente em 5.1.2, para chegar à implicatura: *o pai não queria que o filho tivesse feito aquela pergunta*. Mesmo que o leitor do texto, o aluno, não saiba o que é genitália, ao analisar que o pai está duvidando da naturalidade da pergunta, ele tem uma pista de que a pergunta o desagradou .

Considerando que o texto figura em um livro para alunos do 6º ano, não podemos tomar como garantido que o seu leitor conheça o significado da palavra ‘genitália’. Essa mesma informação que vai sendo construída para o personagem, talvez também venha a ser construída pelo leitor ao longo do texto. Assim, esta pergunta do livro pode ser considerada exploradora de inferências pragmáticas. Entretanto, é uma questão que também permite que o aluno simplesmente responda que a reação do pai foi fazer outras duas perguntas em vez de responder ao filho, por exemplo. Dessa forma, trata-se de uma pergunta de caráter descritivo, em que é necessário identificar alguma informação, e não explicativo/explanatório, em que é preciso ir além da identificação e refletir sobre o que gerou tal interpretação.

A quinta questão (*Na sua opinião, o que provocou essa reação?*), assim como a anterior, pode contribuir para a explicitação de que, geralmente, os pais ficam

constrangidos ao falar sobre assuntos referentes à sexualidade, mas somente se essa informação já fizer parte da memória enciclopédica do aluno e se esse contexto for acessível o suficiente para o leitor. Caso contrário, o aluno pode responder simplesmente que o pai queria saber se o filho tinha ouvido aquela palavra de alguém, por exemplo.

Esse tipo de questão testa se o aluno interpretou adequadamente as inferências pragmáticas textuais, já que o aluno pode responder equivocadamente que o pai ficou curioso para saber de onde veio a dúvida do garoto. Se a finalidade do professor é diagnosticar a turma para perceber em que nível inferencial de leitura seus alunos estão, então essa é uma boa pergunta.

Agora, se o professor almeja aprimorar o processo de leitura dos educandos, ele precisará intervir – no momento da correção, por exemplo – e provocar uma reflexão sobre o motivo das perguntas paternas “Ge... o quê?” e “De onde é que você tirou isso, da sua cabeça?” significarem que o pai teve uma reação de perplexidade. Esta seria uma questão de maior profundidade que exigiria do aluno uma reflexão sobre os processos de formação de sentido no texto.

Contudo, faz-se necessário refletir até que ponto um aluno do 6º ano, que possui cerca de 10 anos de idade, – idade não muito diferente da do personagem – conseguiria construir tais implicaturas. Saberá ele o que é genitália para compreender o constrangimento do pai diante da pergunta do filho? Da maneira como foi elaborada, a questão dá margem para o aluno responder simplesmente que o pai se virou para o filho e perguntou de onde surgiu aquela dúvida? Também é importante lembrar o papel de mediador que o professor precisa desempenhar em sala de aula – o que muitas vezes não ocorre.

O que estamos querendo dizer é que as questões quatro e cinco, se têm o objetivo de explorar as inferências pragmáticas do texto, deveriam levar em consideração o contexto acessível a um aluno de 10 anos de idade. Talvez esse aluno não compartilhe as informações necessárias para realizar as inferências desejadas pelos elaboradores da questão. Está claro que tais questões interpretativas testam a compreensão do aluno; todavia, para que ele consiga explicar as inferências pragmáticas textuais mais complexas, é necessário possuir um conhecimento de mundo que, em geral, um aluno que está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, ainda não tem.

A questão seis, sobre discurso direto e indireto, é uma questão puramente metalinguística com enfoque gramatical. Dessa forma, a reflexão gramatical contida na pergunta poderia estar dentro de uma seção que possui esse objetivo, não na seção de compreensão textual. Além da parte específica para os conhecimentos gramaticais – *Uso da língua* –, o livro ainda possui uma seção tira-dúvidas e uma parte de produção textual que se propõem a abranger a observação dos tipos de discurso que um texto pode conter. A pergunta número sete sobre linguagem formal e informal também poderia ser mais bem explorada em uma dessas outras seções da obra, mostrando exemplos, solicitando a reescrita de algum trecho da crônica, etc.

Já a questão oito, que, de certa forma se aproxima da primeira pergunta por ser mais global, possui uma temática importante por que oportuniza ao aluno construir um conceito do que poderia ser uma crônica a partir das características do texto que acabou de ler. Entretanto, a aprendizagem sobre forma e estrutura textuais, assim como as perguntas seis e sete, também pode ser deslocada para outra seção do LDLP, como a destinada à *Produção de texto escrito*. Nesta seção, a comparação entre as características de mais de um texto pode ser solicitada com o intuito de fazer com que o aluno compreenda as peculiaridades de cada gênero textual.

Um ponto positivo da seção é que nenhuma das questões tem sentido literal; isto é, nenhuma resposta está inscrita no texto lido e isso faz com que o aluno reflita antes de responder. Contudo, considerando toda a complexidade vista na análise do texto contido no LDLP e os objetivos da disciplina de língua portuguesa no que se refere à leitura, se esperaria que houvesse, pelo menos, uma questão que explorasse os processos subjacentes à produção de inferências.

Da maneira como foram elaboradas, as questões propostas pelas autoras da obra não estimulam os alunos a refletirem sobre os mecanismos envolvidos no processo de interpretação. Contudo, as perguntas quatro e cinco, se bem conduzidas pelo professor, podem ser um passo inicial para a inclusão de questões com caráter explanatório além do descritivo. Incluindo questões explanatórias, seria possível incrementar a seção interpretativa com discussões sobre como é possível entender mais do que é dito e atingir de forma mais ampla os objetivos desta seção, que se propõe, de acordo com as autoras, explorar o texto.

Em nosso entendimento, explorar o texto significa identificar referentes, questionar a opinião, mas também significa perceber que muito de nossa compreensão está fora do texto em si. Por exemplo, as inferências pragmáticas geradas pelo enunciado “Bem, esse assunto não é comigo agora” (conforme 5.1.1) são muito ricas e não foram exploradas na interpretação do texto. A hesitação, a ponderação do personagem existentes no advérbio ‘bem’ são elementos importantes para indicar o desconforto do pai – confirmado pela afirmação seguinte de que o pai não está disposto a discutir com o filho o assunto [questões referentes à genitália] –, ou seja, auxiliam na caracterização do personagem.

O advérbio ‘agora’ também é importante no intuito de fazer o aluno perceber que o pai tenta informar que, em outra ocasião, ele responderia ao filho, mas, na verdade, trata-se apenas de uma desculpa para não precisar responder à pergunta do garoto e deixar a impressão de que o que o impede é o tempo e não o seu constrangimento. Sendo assim, o papel dos advérbios neste enunciado poderia ser o assunto de uma pergunta de compreensão textual presente na seção *Linhas&entrelinhas*.

Outro trecho que poderia ser explorado é aquele que narra a existência (ou não) de um problema – entre as linhas 8 e 14. Primeiramente o pai sugere que existe, sim, um problema ao usar o gerúndio ‘aprontando’, mas, logo após, ao ser questionado pela esposa, afirma que não há problema algum. Seria interessante perguntar ao aluno se ele considera que o pai está se contradizendo e como ele chegou a essa conclusão. Se ele considera que há uma relação entre a mãe descer a escada ‘esbaforida’ após ouvir que o filho estava aprontando e a existência ou não de um problema. Se ele percebe o significado do vocábulo ‘apenas’ como argumento a favor da existência de um problema, etc.

Além disso, poderia ser interessante que o professor, em sala de aula, levasse o aluno a uma consciência que vai além da identificação dos valores do sentido dos vocábulos, mas a uma reflexão acerca do modo como essa atribuição de sentido se processa. Por exemplo, o aluno poderia ser levado a refletir pelo professor – que, por sua vez, teria sido preparado para esse momento pelo manual do professor que acompanha os LDLPs – sobre o processo de interpretação subjacente a um enunciado, como o que vimos em 5.1.2.

A descrição das suposições que vão compor o contexto interpretativo do enunciado pode servir de roteiro para que o professor demonstre, em uma situação de debate

dialogado com seus alunos, todas as informações externas ao código que vão sendo acionadas durante a leitura para que haja uma compreensão do enunciado lido. Indagar se as pessoas, quando perguntam ‘de onde saiu uma ideia’, querem obter um lugar específico como resposta poderia ser o primeiro passo para que o aluno note que o pai já sabia que a pergunta havia saído da ‘cabeça/mente’ do garoto e conclua o que, na verdade, ele estava comunicando.

Se, durante o debate, os alunos não conseguirem chegar a tal conclusão, o professor poderá tornar mais manifestas informações importantes para o processo dedutivo. A informação do senso comum de que muitos pais criticam os filhos explicitando que eles podem ser influenciados por más companhias é um exemplo de suposição que pode auxiliar os estudantes na compreensão da real intenção paterna com a pergunta *De onde é que você tirou isso, da sua cabeça?*

Quanto às questões quatro e cinco da seção de interpretação investigada, concluímos que tais questões não são rasas e cobram, sim, inferências textuais importantes, pois vão além do conteúdo literal do texto. Contudo, as respostas (como descrever a reação do pai, por exemplo) exigem uma determinada malícia que uma criança de 10 anos talvez não possua. Uma das premissas para o desenvolvimento do processo inferencial é o conceito de ‘mente moralmente inaceitável’, de ‘influência de más companhias’, e os alunos cuja tarefa interpretativa é destinada nem sempre contém manifesta essas suposições necessárias para construir o contexto. A ausência desta suposição prejudica a formação do contexto que servirá de base para a compreensão implícita, e há um risco de que o aluno não ultrapasse a interpretação mais literal.

## 5.2 ANÁLISE QUALITATIVA DE FÁBULA

Novamente, devido à riqueza de implícitos e explícitos encontrada em situações dialógicas, o texto do LDLP do 9º ano – da coleção *Trajetórias da Palavra* – selecionado para análise trata-se de um conto que integra o capítulo três da obra e que apresenta uma situação dentro do *frame* ‘família’, assim como o anterior.

*Fábula*<sup>35</sup>

1 Ele entrou no quarto. Fechou a porta.  
2 O pai falou: “Vê se pode: procurado pela polícia e vem se esconder em casa”.  
3 “Ele não tá se escondendo. Veio só pegar roupa limpa”, disse a mãe.  
4 O caçula perguntou: “Ele matou mesmo o policial?”  
5 “Cala boca, moleque”, o pai falou. E depois levantou a voz, para ser ouvido também  
6 no quarto: “Daqui a pouco a polícia aparece. Algum vizinho já deve ter ligado”.  
7 A mãe olhou a porta do quarto. O caçula notou que o rosto do pai estava vermelho.  
8 Parecia que uma veia ia estourar a qualquer momento. Era sempre assim quando ele ficava  
9 nervoso. No dia em que o pai bateu o Fusca isso tinha acontecido, o caçula se lembrava. E  
10 também no dia que apareceu um fiscal querendo dinheiro e ameaçando multá-lo por ter  
11 construído dois cômodos no quintal sem autorização da prefeitura.  
12 “Quer saber de uma coisa? Eu não vou esperar a polícia chegar”, o pai disse e se  
13 dirigiu para a porta.  
14 A mãe acompanhou aquele movimento e depois baixou a cabeça. O caçula estava  
15 pensando na foto do policial que o jornal tinha publicado – um sujeito de cavanhaque –,  
16 que tinha recortado e guardado.  
17 O pai abriu a porta. E falou: “Outra coisa: não aceite dinheiro dele”.  
18 A caminho da cozinha, a mãe pediu ao caçula: “Diz pro teu irmão que eu vou  
19 esquentar a comida”.  
20 O caçula entrou no quarto.  
21 Ele estava sentado na cama. Calça jeans, sem camisa, descalço. O caçula reparou no  
22 revólver sobre a cama. E na marca avermelhada no ombro direito do irmão. O jornal  
23 dissera que ele tinha sido baleado.  
24 “O que aconteceu com os meus quadros?”, ele apontou para a parede.  
25 O caçula olhou o local em que dois retângulos conservavam a tonalidade original da  
26 pintura do quarto: “O pai botou fogo”.  
27 Ele pensou nas fotos que mandara emoldurar quando tinha mais ou menos a idade do  
28 caçula. Carros de corrida, uma de suas paixões.  
29 “E cadê a Nádia?”  
30 “Ela arrumou namorado. Acho que saiu pra se encontrar com ele”.  
31 “Finalmente ela desencalhou”, ele sorriu. “Eu conheço o cara?”  
32 “Não sei. O pai conhece. Eles trabalharam juntos na fábrica.”  
33 Ele pareceu ouvir algo na rua e se levantou, alerta. Vestiu a mesma camisa que  
34 estivera usando, calçou os sapatos e perguntou: “Como se chama o cara?”  
35 “João Marini”  
36 “Mariani”, ele corrigiu.  
37 “Isso”, o caçula viu que ele colocava o revólver na cintura e cobria com a camisa.  
38 Ele abriu a porta do quarto e deixou que passasse primeiro. Antes de sair, olhou para  
39 a cama coberta por uma colcha com flores em relevo.

<sup>35</sup> Texto de *Marçal Aquino*. In: DIAFÉRIA & PINTO, 2010b, pp .61-3.



40 A mãe veio até a sala e falou: “Espera um pouquinho. Botei a comida para  
41 esquentar”.

42 “Não dá tempo, mãe”, ele olhou pela janela que abria para a rua.

43 Um carro manobrou em frente à casa.

44 “Já tô indo”, ele disse e abraçou a mãe.

45 A mãe falou: “Tenha cuidado, meu filho”. E recusou o maço de notas que ele tentava  
46 colocar em sua mão.

47 Ele pôs o dinheiro em cima da mesa: “Quando der, eu apareço”.

48 A mãe ficou parada no meio da sala, amassando o avental com ambas as mãos. O  
49 caçula foi para a janela. A tempo de vê-lo olhar para os dois lados da rua antes de entrar no  
50 carro. A tempo de ver, ao volante, uma moça. Nova ainda. Quase uma menina.

51 O pai estava encostado no balcão da padaria, junto ao caixa, conversando com o  
52 dono, um homem gordo de cabelos grisalhos. Havia três fregueses bebendo cerveja e, na  
53 ponta do balcão, um casal namorando. O pai parou de falar quando viu quem havia descido  
54 do carro que acabara de estacionar.

55 A moça permaneceu na porta da padaria, vigiando a rua. Ele entrou e foi direto para o  
56 caixa. Comprou cigarros, chicletes e uma barra de chocolate. E só se voltou no momento  
57 em que o pai perguntou se ele precisava de alguma coisa.

58 “Não, não preciso de nada, obrigado”, ele falou.

59 Ele entregou o chocolate para a moça e o pai prestou atenção nela. Era uma noite  
60 quente, mas ela estava usando uma blusa de lã folgada, com mangas tão compridas que  
61 quase cobriam os dedos. O pai achou muito bonito o jeito como ela sorriu ao receber o  
62 chocolate.

63 Ele e o pai se olharam mais uma vez. Depois, ele e a moça saíram, em silêncio.  
64 Entraram no carro e foram embora.

65 O pai voltou a se apoiar no balcão e viu que o dono da padaria se afastara para servir  
66 uma nova rodada de cerveja aos três fregueses. Por um instante, o pai desejou estar em  
67 outro lugar naquele momento. Desejou ser outra pessoa.

68 Essa sensação se repetiria meses depois, quando ele teve que ir ao IML, para fazer  
69 reconhecimento do corpo, que tinha nove perfurações de bala, três delas na cabeça. O filho  
70 estava como o pai nunca viria. Uma outra gaveta abrigava o corpo da moça. Mais quatro  
71 tiros.

72 O caçula recortou a foto dos dois do jornal e guardou numa caixa de sapatos, junto ao  
73 retrato do policial de cavanhaque. Quase todas as noites, antes de dormir, ele examinava  
74 demoradamente o rosto dos três. E criava várias histórias para aqueles personagens. Todas  
75 com um final bem diferente.

### 5.2.1 Descrição de inferências produzidas pelo texto

Após realizar um levantamento considerável das explicaturas e implicaturas com uma descrição detalhada do processo inferencial envolvido no texto referente ao exemplar do 6º ano do EF., constatamos que algumas implicaturas importantes não foram exploradas na seção de interpretação textual. Em relação ao conto selecionado no exemplar do 9º ano, optamos, então, por nos limitarmos a descrever quatro implicaturas que poderiam motivar

boas questões de interpretação de texto, no que diz respeito a inferências pragmáticas, com o intuito de não tornar o capítulo de análise muito exaustivo.

**a) *O pai falou: “Vê se pode: procurado pela polícia e vem se esconder em casa”.***

Neste enunciado, vemos que o sujeito das orações ainda não é conhecido pelo leitor, contudo, é possível inferir que o mesmo personagem que entrou no quarto e fechou a porta está sendo acusado, pelo personagem denominado ‘pai’, de ser procurado pela polícia e de estar naquele ambiente para se esconder.

Como o enunciado seguinte é proferido pelo personagem ‘mãe’, talvez a explicatura para o ‘alvo’ da fala anterior seja “o pai falou” [*para a mãe*]. Porém, durante a leitura percebemos que este ‘alvo’ também pode ser o rapaz fugitivo.

Todavia, o mais interessante neste trecho é a ideia de oposição implícita entre fugir da polícia e esconder-se em casa, pois não há um nexos adversativo explícito unindo as orações coordenadas. Sendo assim, há uma implicatura de que *Não é inteligente fugir da polícia e se esconder na própria casa*, de que essas são *ações incompatíveis*, já que quem se esconde não quer ser encontrado e a própria casa não pode ser um esconderijo.

**b) *“Ele não tá se escondendo. Veio só pegar roupa limpa”, disse a mãe.***

Embora ainda não tenha sido revelado quem é o fugitivo, o *frame* ‘família’ leva o leitor a deduzir que se trata do filho do casal, suposição reforçada na linha seguinte quando o personagem ‘caçula’ é inserido no cenário do conto. Dessa forma, uma explicatura possível é ‘[*Nosso filho*] não [*está*] se escondendo. [Ele] veio só pegar roupa limpa, disse a mãe [*para o marido* – implicatura de pai]’. Assim, a mãe está contrapondo o marido explicitamente ao afirmar que o filho não está ali para se esconder e ao justificar a presença do filho naquele local. As duas suposições são contraditórias entre si e não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo, o que a mãe faz é aumentar o grau de certeza da suposição dela, defendendo que a razão de o rapaz estar ali é que ele quer pegar roupas.

A implicatura do enunciado ‘Veio só pegar uma roupa limpa’ pode ser interpretada como *Nosso filho mais velho não vai permanecer aqui em casa, ele já está de saída*. Essa implicatura é um reforço da ideia de que o rapaz não está se escondendo. Contudo, é necessário preencher a explicatura do verbo esconder para compreendê-la melhor. Dizer que ele não está se escondendo [*aqui em casa*] é diferente de dizer que ele não está se escondendo [*da polícia*], de forma absoluta. No primeiro caso, a ação de se esconder em algum lugar permanece ativada, só o que é negado é o lugar do esconderijo, isto é, *ele não irá se esconder na nossa casa*.

No segundo caso, a mãe estaria implicando que o filho é inocente, que *ele não precisa se esconder de ninguém em lugar nenhum*. Como no enunciado anterior, o preenchimento do verbo é (vem se esconder) ‘em casa’, podemos afirmar que esta explicatura é mais acessível do que a segunda opção sugerida, [*da polícia*]. Ou seja, a explicatura para o enunciado seria: ‘[*aqui em casa ele*] veio só pegar roupa limpa’, já que, se a explicatura para esconder fosse [*da polícia*] o enunciado seguinte, seria algo do tipo ‘ele é inocente’, ‘ele não precisa se esconder de ninguém’. Se ele veio pegar uma roupa limpa é porque não pode ficar ali – o que é corroborado mais adiante quando o fugitivo nega a comida preparada pela mãe dizendo que não tem tempo para comer.

**c) “O caçula reparou no revólver sobre a cama. E na marca avermelhada no ombro direito do irmão. O jornal dissera que ele tinha sido baleado.”**

A descrição do irmão mais velho que antecede o trecho selecionado é feita de forma indireta, omitindo os verbos (*Ele estava sentado na cama. Calça jeans, sem camisa, descalço.*) e revelando o estado físico de desgaste em que o jovem se encontrava. A menção da cor vermelha somada à informação precedente do revólver sobre a cama já induz o leitor a supor que a “marca avermelhada” esteja relacionada a sangue, pois o esquema ‘utilização de arma de fogo’ é ativado. A implicatura *Meu irmão está ferido, está sangrando* tem seu grau de corroboração elevado quando o enunciado seguinte é lido, e cuja explicatura é O [*repórter do*] jornal dissera que [*o irmão mais velho*] havia sido baleado.

O garoto, no momento em que leu (ou ouviu) no jornal sobre o ferimento do irmão, incluiu essa informação em sua memória, mas tal suposição ainda não possuía uma força alta. A percepção visual de que o ombro do jovem estava machucado é que corrobora a suposição inicial.

*d) E criava várias histórias para aqueles personagens. Todas com um final bem diferente.*

Este último enunciado poderia ser preenchido com a seguinte explicatura: “E [o caçula] criava várias histórias para [o irmão, a moça e o policial]”. A partir daí, podemos inferir que *o menino gostaria que eles não estivessem mortos*, que estivessem participando de outras histórias, enfim, que uma das histórias criadas substituísse os fatos reais. “Todas [as histórias inventadas] com um final bem diferente [daquele que ocorreu na vida real]” pode ser a explicatura para a segunda parte do enunciado, o que implica que *o menino criava histórias com finais felizes para os personagens*.

Ressaltamos que criar uma história cujo irmão mais velho e a moça haviam sido presos pelo policial, por exemplo, também seria um final diferente do ocorrido. Entretanto, o contexto construído pelo leitor durante todo o conto leva à implicatura de que o menino imaginava histórias em que os três personagens permanecessem vivos e tivessem finais felizes.

### **5.2.2 Análise específica de uma implicatura do texto**

Vamos nos ater de forma mais minuciosa na descrição de uma inferência implícita encontrada na segunda linha do texto. Para compreendermos a implicatura contextual do enunciado selecionado, operacionalizaremos os conceitos fundamentais da Teoria da Relevância.

a) “*Vê se pode: procurado pela polícia e vem se esconder em casa*”

O texto inicia narrando as ações de um personagem sem identificar de quem se trata. Certas suposições começam a tornar-se mais manifestas com a leitura do vocábulo ‘pai’, pois o *frame* ‘família’ é acionado e confirmado com os vocábulos ‘mãe’ e ‘caçula’. Um diálogo entre o pai e a mãe gera o enunciado a), que será analisado a seguir. A primeira observação, já feita na análise anterior, é a ausência de uma marca convencional explícita indicando qualquer oposição entre os conteúdos expressos pelas duas orações do período. Há, no entanto, uma ideia de oposição manifesta pela escolha do autor de unir os referidos conteúdos na mesma sentença. A seguir, essa possibilidade interpretativa é demonstrada, o que dá suporte à ideia de que, com sua fala, o pai critica o local escolhido pelo fugitivo para se esconder.

Primeiramente, suposições advindas do conhecimento enciclopédico acerca do esquema ‘perseguição policial’ são tornadas mais manifestas devido à expressão ‘procurado pela polícia’ e ao verbo ‘esconder’.

- S1. Se uma pessoa é procurada pela polícia, então ela se esconde da polícia.
- S2. Se uma pessoa se esconde da polícia, então não quer ser achada pela polícia.
- S3. Se uma pessoa não quer ser achada pela polícia, então ela se esconde bem.
- S4. Se uma pessoa se esconde bem, então ela fica em um lugar incomum.

Considerando a expressão locativa ‘em casa’ que complementa o verbo ‘esconder’, podemos supor:

- S5. Se uma pessoa está em sua própria casa, então não está em um lugar incomum. (conhecimento enciclopédico)

O enunciado selecionado para análise é composto por uma expressão idiomática que indica espanto e introduz uma conjunção. Sendo uma conjunção, analisaremos as inferências disparadas pelos conteúdos proposicionais de cada conjunto.

A primeira oração da conjunção fornece a suposição S6:

- S6. O fugitivo é procurado pela polícia. (conhecimento textual)

Das suposições S6 e S1, segue a suposição S7:

S7. O fugitivo está se escondendo da polícia. (por *modus ponens*)<sup>36</sup>

Das suposições S7 e S2, segue a suposição S8:

**S8. O fugitivo não quer ser achado pela polícia (por *modus ponens*)**

A segunda oração da conjunção fornece a suposição S9:

S9. O fugitivo está em [sua própria] casa. (conhecimento textual)

Das suposições S9 e S5, inferimos S10:

S10. O fugitivo não está em um lugar incomum. (por *modus ponens*)

De S10 e S4, inferimos S11:

S11. O fugitivo não se esconde bem. (por *modus tolens*)<sup>37</sup>

De S11 e S3, inferimos S12:

**S12. O fugitivo quer ser achado pela polícia. (por *modus tolens*)**

Podemos notar que S8 e S12 são contraditórias entre si. É essa contradição que está implicitamente acionada pela união das duas orações presentes na conjunção. Além do mais, o texto não pretende apenas apresentar, a partir do personagem pai, duas proposições contraditórias. A atitude do pai é uma crítica implícita ao comportamento do filho, e uma teoria da interpretação deveria, em princípio, oferecer alguma explicação para esse fato.

No quadro da TR, sabemos que proposições têm graus de confirmação. Sabemos também que um enunciador considerado consistente jamais admitiria qualquer grau de confirmação positivo para uma proposição contraditória com outra que tivesse para ele algum grau de confirmação positivo. Neste caso, portanto, o leitor precisa atribuir ao personagem 'pai' apenas uma das crenças tornadas manifestas pelo enunciado.

---

<sup>36</sup> Na regra de *modus ponens*, se há uma relação de implicação material entre duas suposições P e Q, da verdade da primeira segue-se necessariamente a verdade da segunda. Formalmente: "P → Q, P ⇒ Q".

<sup>37</sup> Na regra de *modus tolens*, se há uma relação de implicação material entre duas suposições P e Q, da verdade da negação da segunda (¬ Q) segue-se necessariamente a verdade da negação da primeira. Formalmente: P → Q, ¬ Q ⇒ ¬ P.

Diante dessa tarefa, parece bem mais razoável supor que o enunciador considere S8 confirmada e S12 enfraquecida a ponto de ser anulada. A conclusão implicada a partir da primeira oração tem a seu favor um conjunto de conteúdos manifestos com grande grau de confirmação. Em primeiro lugar, a segunda oração por si só, a partir do item lexical ‘esconder’, já faz supor que o filho mais velho não quer ser encontrado. Além disso, há uma série de suposições amplamente aceitas que poderiam ser invocadas em favor de S8, como, por exemplo, as acionadas pelo *frame* ‘cadeia’, conceito não utilizado no enunciado, mas inferido a partir do contexto.

Não é suficiente, no entanto, descrever a oposição e identificar o mecanismo pelo qual uma das inferências sobrepuja a outra. É preciso ainda procurar compreender porque o enunciado como um todo representa uma crítica do pai em relação ao fato de o filho ter escolhido tal esconderijo.

Para realizar uma descrição desse processo de construção de significado vale considerar outras suposições bastante manifestas e estender o contexto interpretativo.

S13. Se uma pessoa está em um lugar comum, então será achada.

De S9 e S5 inferimos S14:

S14. O fugitivo não está em um lugar incomum.

Por uma inferência semântica, a partir da antonímia comum/incomum, chegamos em S15:

S15. O fugitivo está em um lugar comum.

De S15 e S13, concluímos S16:

**S16. O fugitivo será achado.**

Por fim, percebemos que a fala do pai permite inferir S8 e S16, as quais, unidas, resultam na conjunção S17:

S17. O fugitivo não quer ser achado pela polícia & O fugitivo será achado.

Embora S17 não seja uma contradição lógica, ela expressa uma contradição entre o objeto do desejo do fugitivo e a consequência dos seus atos, o que configura a crítica do pai.

Após a realização das análises de um enunciado específico de ambos os textos, um questionamento que poderia ser feito diz respeito à fonte das suposições escolhidas para integrar o processo inferencial. Nesta última análise, por exemplo, por que escolher S1-S5 como conteúdos necessários à interpretação e não outros presentes no ambiente cognitivo do leitor?

De acordo com SW, no momento da interpretação, os conteúdos estão dispostos no ambiente cognitivo do intérprete em uma ordem de acessibilidade. Essa ordem não é aleatória, nem depende de uma escolha consciente e arbitrária do ouvinte/leitor; ela é determinada pelo próprio processo de interpretação. Nesse caso, há uma série de *frames* e conteúdos enciclopédicos que são acionados pelo texto e que se tornam, portanto, mais manifestos. Como a compreensão de enunciados respeita o Princípio da Relevância e a presunção de relevância ótima que considera a relação custo-benefício, os efeitos cognitivos são obtidos a partir dos conteúdos mais acessíveis ao intérprete.

### **5.2.3 Análise das perguntas interpretativas**

Novamente, ressaltamos que o objetivo da análise das questões propostas pelo LDLP que serviu de fonte para as seções selecionadas é investigar em que medida a seção *Linhas&entrelinhas* explora as inferências pragmáticas textuais. Mais uma vez, isso não significa assumir que somente perguntas sobre implicaturas e explicaturas textuais devem ser contempladas, mas ressaltar que questões metalinguísticas sobre identificação e processo de construção de inferências pragmáticas podem enriquecer ainda mais as tarefas de interpretação textual.

A análise de uma seção de compreensão contida em um LDLP destinado aos alunos do 9º ano, após realizada investigação semelhante referente ao exemplar do 6º ano, tem a finalidade de ampliar a reflexão sobre o modo como se constituem as seções de interpretação de texto em livros didáticos e de permitir uma breve comparação entre essas seções para livros do primeiro e do último ano da segunda etapa do EF.



Vejam as dez questões propostas no livro didático:

- 1 – No início da história, o que está acontecendo com o filho mais velho?
- 2 – Indique as ações das personagens que expressam seu sentimento em relação ao problema do filho mais velho. Que sentimento essas ações revelam?
- 3 – A atitude do pai se modifica ao longo do conto?
- 4 – O conto dá elementos que possibilitam ao leitor saber a que classe social pertence a família. Quais são esses elementos?
- 5 – Releia este trecho:  
 “Ele estava sentado na cama. Calça jeans, sem camisa, descalço. O caçula reparou no revólver. E na marca avermelhada no ombro direito do irmão. O jornal dissera que ele tinha sido baleado.”
  - a) Os períodos desse parágrafo são longos ou curtos?
  - b) O último período está em discurso indireto livre. O discurso do narrador se mistura ao pensamento de qual personagem?
  - c) Com base nas respostas anteriores, como a linguagem do texto contribui para que o leitor perceba a tensão da cena?
- 6 – Observe a organização do conto e escreva em seu caderno onde começa e termina cada uma das partes abaixo:
  - a) Equilíbrio inicial – parte em que a situação é apresentada e ainda não surgiu o conflito da história;
  - b) Conflito – o problema a ser resolvido;
  - c) Clímax – momento mais emocionante e difícil do conflito.
- 7 – Qual é o conflito desse conto?
- 8 – Reflita sobre o desfecho:
  - a) Quem matou o filho mais velho e a namorada dele?
  - b) O desfecho é surpreendente ou previsível? Por quê?
- 9 – No fim do conto, o irmão caçula junta o retrato do irmão e da namorada ao retrato do policial e quase todas as noites cria “várias histórias diferentes para aqueles personagens. Todas com um final bem diferente”. Copie no caderno a afirmativa que você considera mais adequada a respeito desse final.
  - a) O irmão enlouqueceu.
  - b) O narrador faz uma crítica aos fatos narrados dizendo que poderia haver várias outras histórias para aquelas personagens.
- 10 – Na sua opinião, por que o conto se chama “Fábula”? Justifique suas ideias com passagens do texto (DIAFÉRIA & PINTO, 2010b, p.64).

Aplicando a tipologia de Marcuschi (2008), encontramos duas questões *globais* – que tratam o texto como um todo (3 e 7) –, uma *impossível* – que exigem conhecimentos externos ao texto (8a) –, duas perguntas *subjetivas* – que tem uma relação superficial com o texto (8b e 10) –, quatro *metalinguísticas* – que exploram aspectos formais (5a, 5b, 5c e 6, sendo que as duas últimas extrapolam a definição do autor) – e quatro *inferenciais* – que exigem mais do que conhecimentos textuais (1, 2, 4 e 9). Aplicando a escala de Chacon

(no prelo), quatro questões receberam a classificação *pouco inferencial* (5a, 5b, 7 e 8a)<sup>38</sup> e nove foram classificadas como *inferenciais* (1, 2, 3, 4, 5c, 6, 8b, 9 e 10)<sup>39</sup>.

A pergunta número um é uma boa questão para iniciar a seção de compreensão deste texto. Ela solicita que o aluno encontre o referente do sujeito omitido no início do conto e faça inferências para identificar o que está acontecendo com o personagem ‘filho mais velho’ – o que pressupõe a existência de um filho mais novo. Sendo assim, os personagens são localizados. Se o estudante não leu o texto com atenção, ele terá que retornar ao conto para perceber que a fuga desse personagem começa a se configurar nas primeiras linhas da história por ser ele ‘procurado pela polícia’.

A segunda questão (*Indique as ações das personagens que expressam seu sentimento em relação ao problema do filho mais velho. Que sentimento essas ações revelam?*), em um primeiro momento, pode ser encarada pelo estudante como uma tarefa muito extensa e cansativa, o que contradiz a ideia de Cayser (2001) de que as perguntas de compreensão não podem se caracterizar mais pelo trabalho braçal do que pelo intelectual.

Contudo, perceber no texto as ações que indicam os sentimentos dos personagens e nomear tais sentimentos é uma tarefa que explora informações implícitas do conto e exige uma reflexão do aluno que contribui para sua proficiência leitora. Didaticamente, talvez o resultado fosse mais produtivo se os estudantes estivessem divididos em grupos para que cada um buscasse informações referentes a um único personagem, devido à magnitude da tarefa em explorar o sentimento de todos os personagens<sup>40</sup>. Depois de que cada grupo apresentasse os seus resultados à turma acompanhados de uma mediação da discussão pelo professor, seria interessante que cada aluno construísse, no seu caderno, a caracterização

<sup>38</sup> As questões cinco (a) e (b) são *pouco inferenciais* (até quatro pontos), por receberem apenas um ponto em cada eixo de classificação – ação, conteúdo e enunciado. As questões sete e oito (a) são *pouco inferenciais* por serem descritivas (um ponto), reflexivas (dois pontos) e terem vocabulário e sintaxe simples (um ponto).

<sup>39</sup> As perguntas de número um, três, quatro, seis e nove recebem a classificação *inferencial* (entre cinco e sete pontos) por solicitar a descrição da resposta (um ponto), solicitar reflexão (dois pontos) e ter vocábulos como ‘início’, ‘acontecendo’, ‘filho mais velho’, ‘atitude’, ‘elementos’, ‘possibilitam’, ‘situação’, ‘conflito’, etc. (dois pontos). A segunda, por receber um e dois pontos nos eixos iniciais, mas ela possui um vocabulário mais complexo do que a anterior (três pontos). Já a cinco (c) solicita uma explicação sobre o efeito de sentido da linguagem (três pontos), exige reflexão (dois pontos) e vocábulos como ‘contribui’, ‘tensão’, ‘cena’, (dois pontos). A questão oito (b) é *inferencial* por solicitar descrição (um ponto), posicionamento pessoal (três pontos) e conter vocábulos como ‘surpreendente’, ‘previsível’, ‘desfecho’ (dois pontos). E a questão dez, por solicitar uma explicação sobre um conceito/título (três pontos), exigir uma reflexão e possuir vocábulos como ‘ideias’ e ‘passagem’ (dois pontos).

<sup>40</sup> Por exemplo, a ação de o pai ter criticado o filho mais velho por vir se esconder em casa revela um sentimento de ira, mas, quando ele está na padaria e pergunta se o rapaz precisa de algo, há sentimento de carinho e preocupação.

dos personagens após o debate. Ressaltamos que uma forma de enriquecer a discussão com os alunos seria questionar por que as ações descritas por eles, bem como suas falas, revelam o sentimento indicado pelo grupo, e não outro. Dessa forma, um aspecto explanatório, além do descritivo, seria inserido na questão.

A pergunta número três (*A atitude do pai se modifica ao longo do conto?*) contém uma complexidade já no vocabulário do enunciado, pois a palavra ‘atitude’, por influência da questão anterior, pode ser interpretada como sentimentos, e não como ações realizadas pelo pai. Para o aluno, estarão mais acessíveis as informações levantadas para indicar os sentimentos do pai ao longo do conto, e o estudante poderá confundir-se entre observar as ações ou os sentimentos na hora de responder. Podemos considerar também que não há uma mudança de atitude (sentimento) por parte do personagem ‘pai’, o foco da questão está nesta alteração ou não enquanto deveria estar na caracterização do personagem.

Na verdade, o que ocorre é que a personalidade de pai protetor vai ser construída, revelada ao longo do conto. Inclusive, as autoras afirmam, no manual do professor, que “no decorrer do texto, percebe-se que a raiva que o pai parece sentir é, na realidade, preocupação com o filho” (DIAFÉRIA & PINTO, 2010b, p.25). Agora, se atitude for interpretada como ação, é uma obviedade afirmar que há alteração, pois as ações sempre mudam.

A pergunta número quatro (*O conto dá elementos que possibilitam ao leitor saber a que classe social pertence à família. Quais são esses elementos?*) também leva o aluno a observar alguns detalhes do texto que, em uma leitura superficial, geralmente não chamaria sua atenção. Elementos como a marca do carro da família e a multa por ter construído um cômodo da casa de forma irregular são alguns dos fatos que devem ser apontados pelos estudantes para argumentar que os personagens são de uma classe social humilde. Esse reconhecimento decorre do conhecimento enciclopédico do leitor, o qual é ativado ao longo do texto a partir da apresentação dos fatos narrados.

As duas primeiras etapas da questão cinco (extensão dos parágrafos e observação do discurso indireto livre) preparam o aluno para o real objetivo da pergunta revelado em (c) – *Com base nas respostas anteriores, como a linguagem do texto contribui para que o leitor perceba a tensão da cena?* –, o de compreender a contribuição da forma para o efeito de sentido do conteúdo. Contudo, a linguagem a ser observada deve ser a do trecho, da passagem indicada e não do *texto*, termo usado na questão.

Conforme apresentado na seção 5.2.1, a omissão dos verbos também contribui para configurar a tensão da cena, pois imprime um ritmo intenso e revela o estado deplorável em que o jovem se encontrava. Todavia, outros pontos da passagem poderiam ser explorados, como a necessidade de o caçula acionar uma informação do jornal para compreender que a ‘marca avermelhada’ no ombro do irmão era sangue em virtude de ter sido baleado. Aos alunos, poderia ter sido questionado se um menino envolvido no mundo do crime precisaria ativar tal informação para concluir que se tratava de um ferimento, levando os estudantes a enriquecer a caracterização do personagem ‘caçula’. Outra possibilidade seria a de comparar o significado da cor vermelha nos dois momentos em que ela aparece no texto, na passagem reproduzida na pergunta cinco e no trecho em que o pai estava nervoso, com o intuito de perceber as diferentes suposições que a mesma palavra/cor pode tornar mais acessível.

Assim como já observado na análise da seção *Linhas&Entrelinhas* do exemplar destinado ao 6º ano, questões como a de número seis, mais destinadas à estrutura textual, poderiam ser mais bem exploradas se estivessem em uma seção de produção textual. Nesta outra seção, haveria espaço para que os conceitos ‘equilíbrio inicial’, ‘conflito’ e ‘clímax’ fossem bem desenvolvidos, assim como as outras características de um conto, antes de se solicitar a simples localização dos trechos que os representam.

A questão sete (*Qual é o conflito desse conto?*) é uma questão muito ampla, pois o conto se desmembra em vários conflitos menores. Talvez seja importante mostrar para os alunos a disparidade entre a vida de uma família cujo um membro está vivendo à margem da sociedade e a vida de uma família que está dentro da lei. A tensão familiar instaurada nas ações dos personagens é a possibilidade de resposta sugerida pelo manual do professor. Todavia, a presença da pergunta seis contamina a interpretação do estudante, pois a interpretação do vocábulo ‘conflito’ no âmbito da forma é que estará mais acessível, e não no âmbito do conteúdo. Este seria mais um argumento a favor do deslocamento da pergunta seis para outra seção do livro didático.

Em relação à questão oito (*a) Quem matou o filho mais velho e a namorada dele? e b) O desfecho é surpreendente ou previsível? Por quê?*), percebemos que, implicitamente, as autoras da seção revelam que estão considerando a morte dos personagens citada na primeira parte da pergunta como o desfecho do conto. Observamos que o texto não fornece

informações inferíveis para responder 8a e concluir quem haveria matado os personagens – o mais próximo disso é o fato de o casal ter recebido vários tiros.

Dessa forma, o aluno terá que exercitar a imaginação e as suas experiências pessoais para responder essa pergunta. Em 8b, as autoras indagam se a morte dos personagens foi algo surpreendente ou não e, para compreender isso, o aluno terá que preencher a explicatura de desfecho a partir de 8a. Sendo assim, ele precisa considerar que tipo de vida levava o filho mais velho e acionar, dentre seus conhecimentos, aqueles que dizem respeito às “frequentes denúncias de violência na periferia das principais metrópoles brasileiras” (DIAFÉRIA & PINTO, 2010b, p.26).

A pergunta número nove merece uma atenção especial. Vimos, na análise das explicaturas e implicaturas, que a parte final do conto pode incrementar a reflexão do aluno sobre os mecanismos que envolvem o processo de compreensão de um enunciado. Diante das alternativas propostas, não consideramos que seja possível – depois de construída a personalidade do garoto durante a leitura do texto – considerar o menino um maluco. Nada há no texto que possa sugerir qualquer problema psicológico no garoto.

A segunda alternativa (*O narrador faz uma crítica aos fatos narrados dizendo que poderia haver várias outras histórias para aquelas personagens.*) também apresenta problemas, pois autor e narrador parecem ser confundidos e a existência de uma crítica, a qual a questão faz referência, pode ser questionada. Contudo, a parte final da alternativa é o que nos interessa em particular. Ao invés de uma paráfrase do enunciado original do texto, seria mais produtivo explorar “Todas com um final bem diferente”.

Embora não haja no texto qualquer referência explícita ao tipo de história e de final imaginados pelo irmão mais novo, é esperado que o leitor proficiente consiga deduzir que as histórias e os finais não envolvem violência nem suas consequências negativas. O professor precisaria discutir com os alunos quais informações textuais e extratextuais precisam ser consideradas para se chegar à dedução no mínimo semelhante à descrita anteriormente. Dessa forma, ficaria claro que o que explica a direção da inferência é o contexto que serve de base para a interpretação. Ao longo de todo o conto, o filho caçula vai sendo caracterizado por suas falas e ações. Quando o leitor se depara com a última frase do texto, já tem delineado para si um perfil do personagem. Esse personagem, por tudo que é transmitido durante a leitura do texto, é uma criança que ainda não atingiu a

adolescência, que não tem contato com o mundo do crime e que nutre um sentimento de afeto pelo irmão mais velho.

São as características do caçula, portanto, que constituem o contexto mais acessível para a compreensão do enunciado final. Elas podem ser encontradas em várias passagens: a) diferentemente do pai que evita o contato com o fugitivo, o caçula aproxima-se dele sem criticá-lo, evidenciando o seu afeto; b) durante o breve contato que tem com o irmão, observa a marca avermelhada no ombro e precisa acionar uma informação da memória enciclopédica sobre a notícia jornalística para inferir que o irmão tinha sido ferido por uma arma de fogo, revelando pouca intimidade com o mundo do crime; c) faz referência ao fato de o pai ter queimado os quadros do irmão sem demonstrar revolta, mostrando que está ainda numa fase infantil. Todos esses conteúdos são tornados mais manifestos ao leitor pelas informações textuais e inferências por elas permitidas. São eles que justificam a inferência final sobre o tipo de história que o menino poderia imaginar para os personagens a partir da busca pela significação do advérbio ‘bem’.

Sendo assim, poderia ser feita a seguinte pergunta ao aluno: a) Que tipo de final o caçula poderia imaginar? Durante a discussão, finais em que o irmão mata o policial seriam excluídos. Em seguida, o professor poderia questionar os alunos sobre a razão para essa exclusão. Dessa forma, o debate poderia seguir questionando sobre quais tipos de finais felizes seriam admitidos pelo leitor devido às informações que o texto apresenta sobre a personalidade do menino. Então, a discussão encerraria com o professor questionando os alunos acerca de como é possível traçar um estereótipo do final que o caçula imaginaria para os personagens do conto.

A última questão da seção interpretativa (*10 – Na sua opinião, por que o conto se chama “Fábula”? Justifique suas ideias com passagens do texto.*) é uma pergunta opinativa que solicita a explicação do título do conto fazendo uma comparação com o conceito do gênero fábula que já havia sido trabalhado com os alunos na seção *Abertura do capítulo*. Esse é um exercício que exige bastante reflexão por parte dos alunos e promove a realização de diferentes inferências para se chegar a uma conclusão. Os elaboradores do LDLP esperam que os alunos percebam a inexorabilidade do futuro de um jovem envolvido no mundo do crime para, assim, relacionarem com fábulas semelhantes a “O lobo e o cordeiro”, que narram histórias com desfechos inevitáveis. Consideramos que tal

relação não está garantida e que a melhor solução para encontrar uma resposta mais acessível seria a de explorar o conteúdo moral presente no conto e nas fábulas.

Do conjunto de perguntas que compõem essa seção interpretativa, percebemos que as quatro primeiras exploram mais a materialidade do texto e procuram ver os sentidos a partir da forma como o conto se constitui. Já as perguntas subsequentes são perguntas dispersivas, em alguns casos de respostas duvidosas e de qualidade questionável em termos de exploração da riqueza do conto.

Vimos que a maioria das perguntas analisadas no livro do 9º ano são questões com caráter inferencial, mas possuem seu foco na implicatura gerada, no resultado da significação. Elas poderiam dar um passo a mais ao questionar de que forma uma pessoa pode significar algo diferente do que foi dito, questionar o que leva do dito ao compreendido.

Sugerimos, então, o que consideramos explorar a riqueza desse conto. Por exemplo, com base na fala da mãe “Ele não tá se escondendo. Veio só pegar a roupa limpa”, poderia ser perguntado aos alunos o que a inserção da mãe neste momento do conto representa para a construção do cenário da história, bem como para a identificação do sujeito oculto nas linhas iniciais do texto.

Por que razão a mãe está se contrapondo ao marido explicitamente ao afirmar que o filho não está ali para se esconder? Por que razão ela informa que o filho está ali para pegar roupa limpa? Respondendo a essas questões, o estudante pode concluir que a mãe tenciona informar para o marido que *Nosso filho mais velho não vai permanecer aqui em casa, ele já está de saída*, conforme vimos em 5.2.1.

Solicitar que os alunos continuem a primeira oração e preencham o verbo ‘esconder’ também seria interessante para promover uma discussão acerca dos diferentes significados que podem ser encontrados se a explicatura for “Ele não está se escondendo [*aqui em casa*]” ou se for “Ele não está se escondendo [*da polícia*]”. Dessa forma, as etapas de construção do contexto necessário para entender o que mais a mãe poderia estar comunicando – além de concluir que a mãe sugeriu que *ele não irá se esconder na nossa casa* ou ainda que *ele não precisa se esconder de ninguém em lugar nenhum* – seriam explicitadas para compreender o processo cognitivo que subjaz a interpretação.

Por se tratar do exemplar destinado aos alunos do 9º ano, os quais já possuem uma trajetória de tarefas escolares de leitura, e apresentar questões que exploram algumas inferências do conto, sugerimos, durante a análise das questões inferenciais, exemplos de perguntas explanatórias além de descritivas. Contudo, conforme já apontado na análise da seção interpretativa anterior, a descrição das suposições que podem ser acionadas para compor o contexto necessário para compreender o enunciado pode servir de roteiro para que os professores de língua materna estimulem seus alunos a refletir sobre a construção dos significados de um dos enunciados do conto.

Como vimos em 5.2.2, a contradição existente entre ser procurado pela a polícia e esconder-se em casa, introduzida pela expressão ‘vê se pode’, não se dá de forma explícita. Assim, seria interessante perguntar aos alunos o significado da conjunção ‘e’ na fala do pai “Vê se pode: procurado pela polícia e vem se esconder em casa”. Ou, ainda, o que o pai quis dizer com tal enunciado. Com a inclusão desses questionamentos na seção de compreensão do conto, o manual dos professores poderia apresentar perguntas complementares para promover a discussão: quais personagens estão envolvidos no cenário em que ocorre a fala? Por que essas duas orações foram unidas? Qual a relação de sentido entre elas? O que a expressão ‘perseguição policial’ nos lembra? Onde uma pessoa procurada pela polícia deve se esconder? Com que intenção o pai disse essas palavras?, etc.



## CONCLUSÃO

Esta pesquisa pretendeu mostrar que trabalhar a leitura em sala de aula é importante para o desenvolvimento do aluno e que, sendo a tarefa de interpretação de texto um dos recursos utilizados pelos professores para aprimorar a proficiência leitora, ela merece especial atenção. Vimos que ler não é decodificar de forma passiva o que está explicitamente escrito e que, conforme já indicam documentos como os PCN e outros estudos abordados nesta pesquisa, leitura é interagir, é ir além das informações visuais.

Em relação às tarefas de interpretação de texto, vimos que há estudos quantitativos sobre os tipos de perguntas contidas nas seções de interpretação dos LDLPs que indicam a existência da exploração das inferências textuais. Com o intuito de realizar uma investigação qualitativa das questões de interpretação de texto de uma coleção didática recomendada pelo MEC, buscamos nos amparar na Teoria da Relevância, teoria pragmática que explicita os mecanismos subjacentes à construção dos sentidos textuais.

Partindo do paradigma da TR, fizemos um levantamento das inferências pragmáticas em dois textos presentes em duas seções de interpretação textual. Essa análise permitiu dimensionar a quantidade de conteúdos não literais veiculados em um texto. Também usamos a TR para explicitar processos inferenciais subjacentes a algumas das implicaturas identificadas. Com isso, foi possível vislumbrarmos um campo de possibilidades exploratórias dos textos analisados, o que nos permitiu realizar uma análise crítica das perguntas elaboradas nos LDLPs para os respectivos textos.

Após as análises realizadas neste trabalho e considerando todos os comentários acerca do que as seções de interpretação de texto selecionadas como amostra investigativa têm apresentado aos alunos, pretendemos apontar algumas considerações finais. Para tanto, nos guiaremos pelas questões de pesquisa anteriormente apresentadas no intuito de alcançar os objetivos desta dissertação – a) *refletir sobre o modo como a compreensão do processo de interpretação de enunciados proposta pela TR pode contribuir para a análise e elaboração de tarefas de leitura e interpretação em livros didáticos de Língua Portuguesa*; e b) *investigar em que medida a reflexão sobre as inferências pragmáticas envolvidas na interpretação de textos está presente nas tarefas propostas pelos LDLPs para diferentes anos do EF*.

A primeira questão de pesquisa que fizemos foi “como as tarefas de leitura das seções de interpretação textual selecionadas foram elaboradas?” Para respondê-la, traçamos algumas estratégias: (a) observar os tipos de questões presentes nas duas seções de interpretação analisadas, e verificar se, em seu conjunto, as seções exploram as habilidades inferenciais de um modo tanto descritivo quanto explanatório, (b) observar se há diferença quanto ao grau de complexidade das questões interpretativas entre as duas obras, e, caso afirmativo, verificar se houve, do LDLP do 6º ano para o do 9º ano, algum aumento de cobrança de reconhecimento de inferências textuais e de seus processos de produção nas seções interpretativas.

Para responder ao questionamento acerca de quais tipos de perguntas foram elaborados nas seções de interpretação selecionadas, iniciamos a análise da seção interpretativa aplicando a tipologia de Marcuschi (2008), por ser bem difundida, e percebemos que o livro destinado ao 6º ano contém uma variedade de tipos, como questões inferenciais, globais, subjetivas e metalinguísticas.

Já no livro referente ao 9º ano, além das categorias já citadas, encontramos também uma pergunta impossível. Em relação à tipologia de Chacon (no prelo), 37% das perguntas contidas no livro do 6º ano são inferenciais, enquanto o índice encontrado no livro do 9º ano foi o de 70%. Esses dados sugerem que os elaboradores de LDLPs, como já haviam constatado os autores mencionados no capítulo um, estão deixando de priorizar questões objetivas e literais, em que os alunos apenas precisam identificar informações explícitas do texto, e estão incluindo perguntas com diferentes características.

Em relação ao conjunto de perguntas que constituem as seções de interpretação, vimos que a grande maioria das questões é avaliativa e checa se os alunos compreenderam o texto tanto em relação a certas passagens quanto em relação ao conteúdo global. Percebemos que há questões de compreensão que trabalham as inferências pragmáticas do texto ou que permitem uma exploração por parte do professor. Entretanto, a grande maioria não promove a reflexão sobre os mecanismos envolvidos no processo de interpretação de enunciados.

Consideramos importante que, em todos os anos do Ensino Fundamental, o aluno seja levado a pensar nas razões pelas quais certos enunciados significam mais do que o conteúdo literal das suas palavras, respeitando-se, claro, as características de cada ano escolar. O professor poderia, por exemplo, propor exercícios que solicitassem aos alunos a

identificação de suposições necessárias para que a comunicação ocorra com sucesso. Isto é, além de identificar que “Como está calor” pode significar “Abra a janela”, seria interessante discutir com os estudantes por que tal significado pode ser encontrado a partir do enunciado dado.

Em relação ao LDLP destinado ao 6º ano, discutimos se alunos com cerca de dez anos de idade alcançariam com facilidade algumas das inferências solicitadas, como identificar no vocábulo ‘genitália’ a relação com termos tabus ligados à sexualidade ou o conceito de ‘mente moralmente (in)aceitável’. Talvez a crônica *Nunca deixe seu pai mais confuso que você* seja mais bem explorada por alunos que tenham maior experiência leitora. Esse fato revela que o conhecimento da TR por parte dos elaboradores de livros didáticos pode também auxiliar nos critérios de seleção dos textos que irão compor cada exemplar.

Em relação ao LDLP destinado ao 9º ano, percebemos que a grande maioria das perguntas é inferencial. Todavia, uma das questões solicitava uma tarefa que, para ser bem feita, exigiria um trabalho exaustivo por parte dos alunos para identificar os sentimentos de cada um dos personagens do conto, bem como as pistas linguísticas que possibilitaram tal identificação. Sugerimos que essa tarefa, por ser extremamente importante na compreensão do processo interpretativo, fosse dividida entre grupos responsáveis por apenas um dos personagens do texto. Dessa forma, diminuiriam as chances de a pergunta ser respondida de forma superficial e, após um debate como resultado de todos os grupos, a turma enriqueceria a caracterização de todos os personagens e do conto como um todo.

Observando o conjunto de perguntas que compõem uma seção de interpretação, notamos que a ordem das perguntas interpretativas também pode ser influenciada pela TR. O LDLP do 6º ano não apresenta uma sequência de perguntas que favoreça a reflexão do aluno. Por exemplo, a primeira pergunta é uma questão global que necessitaria que o aluno fosse preparado para responder. Por isso, sugerimos que fosse a última pergunta a ser apresentada ao estudante, pois, após discutir inferências mais centrais do texto, o leitor teria mais subsídios para responder qual o assunto da crônica lida. Já no livro destinado ao 9º ano, o que nos chamou atenção foi a interferência negativa que umas questões exerceram sobre outras, por duas vezes (perguntas de número três e sete, vide 5.2.3), na compreensão da ordem da tarefa.

Além disso, encontramos questões que poderiam ser trabalhadas com maior sucesso se fossem deslocadas para outras seções do livro didático, pois, na seção de interpretação, conceitos como discurso direto (no LDLP do 6º ano) e clímax (no LDLP do 9º ano) são apenas citados superficialmente.

Também é interessante traçar um paralelo entre os dois exemplares analisados, pois um é destinado ao primeiro ano da segunda etapa do EF enquanto o outro é destinado ao último. Para investigar se houve gradação a respeito do grau de complexidade entre as questões interpretativas das obras citadas, observamos a presença de perguntas de caráter explanatório além daquelas destinadas à simples identificação de inferências.

O LDLP do 6º ano apresenta apenas uma pergunta (a de número cinco) que solicita a explicação das razões que provocaram a reação paterna após questionar o aluno sobre qual tinha sido a reação do pai diante da pergunta sobre genitália. Em relação ao LDLP destinado ao 9º ano, há duas questões (as perguntas 5c e 10) que solicitam a explicação da resposta além da sua simples descrição: uma metalinguística – referente aos efeitos da linguagem do conto – e uma subjetiva – referente à escolha do título do conto.

Contudo, considerando os comentários que cada questão recebeu, seguido ou não de sugestões, enquanto, no primeiro livro, apenas duas perguntas (as questões quatro e cinco) foram consideradas passíveis de reflexão acerca de inferências pragmáticas textuais, no segundo livro, encontramos sete perguntas (as de número 2, 3, 4, 5c, 8b, 9 e 10) que poderiam ser desenvolvidas na direção de uma exploração, descritiva ou explanatória, de inferências pragmáticas.

Outro fator que contribui para mostrar a gradação da complexidade entre os livros, no que diz respeito à quantidade de perguntas inferenciais, são os percentuais encontrados com a aplicação da tipologia de Chacon (no prelo). Como já antecipado, na seção destinada aos alunos do 6º ano do EF encontramos 37% de perguntas inferenciais, ao passo que, na que se destina aos alunos do 9º ano, encontramos 70%. Sendo assim, com base na quantidade de questões as quais permitem o professor trabalhar as inferências pragmáticas textuais e também nos percentuais encontrados, podemos dizer que houve um aumento na cobrança de reconhecimentos de tais inferências e de seus processos de construção.

A segunda pergunta de pesquisa que construímos foi “de que maneira a reflexão propiciada pela TR pode contribuir para a elaboração das questões de interpretação de texto em LDLPs?”. Para tanto, seguimos a seguinte estratégia: refletir sobre a abrangência

do livro didático para a exploração de aspectos explanatórios da interpretação textual e sobre as possibilidades de ampliação do seu escopo.

Durante a realização das análises, sugerimos diversas ações e questões que o professor de língua materna poderia propor para complementar as perguntas propostas nas seções de compreensão analisadas. Contudo, sabemos que os LDLPs possuem um limite, pois não há como prever que tipo de aluno realizará as tarefas propostas. Sendo assim, chegamos à conclusão de que, no que diz respeito à reflexão das inferências pragmáticas, o manual do professor deve, também, contribuir para o aprimoramento teórico do professor. Segundo Ota,

como há uma deficiência muito grande nas políticas de formação continuada, o LD acaba funcionando, muitas vezes, como mecanismo de atualização profissional ainda que não seja essa sua função. Assim, um instrumento que deveria ser visto de forma crítica acaba por orientar o trabalho docente. (OTA, 2009, p.214)

Dessa forma, o manual do professor poderia, direta ou indiretamente, fazer referência à nova concepção de contexto desenvolvida na TR para que o professor adaptasse as tarefas de leitura elaboradas por ele ou contidas nos LDLPs no intuito de também explorar o aspecto explanatório das questões que envolvem o processo inferencial presente no ato de ler.

Para ampliar a abrangência dos LDLPs, na seção destinada à correção das interpretações de texto do manual do professor, poderia haver sugestões de perguntas complementares a serem feitas em forma de debate em sala de aula para que o aluno refletisse sobre o processo de compreensão como um todo. Descrições de trechos específicos, como as apresentadas no capítulo de análise, poderiam servir de base, em forma de roteiro, para guiar o levantamento de suposições necessárias para alcançar os efeitos cognitivos. Essa prática está intimamente ligada ao conceito de leitura colaborativa proposta pelos PCNLP, a saber.

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. (BRASIL, 1998, p.72).

Essa estratégia de leitura não precisa ser destinada somente aos estudantes que não são autônomos, pois muitos alunos conseguem realizar inferências, mas têm dificuldade de perceber os mecanismos pragmáticos da leitura. Consideramos que tal reflexão contribui para uma melhor proficiência leitora de alunos em diferentes anos escolares. Assim, não apenas a seleção de textos das obras deve ser condizente com a faixa etária do seu público, mas também a forma como as pistas linguísticas e suposições são levantadas.

Embora tenhamos sugerido mais de uma questão de metalinguagem pragmática por seção de compreensão, assumimos que solicitar a explanação do processo de construção dos significados em todas as perguntas de compreensão é uma tarefa exaustiva, por isso, o ideal seria ter, em cada seção de interpretação de texto, pelo menos uma tarefa de caráter explanatório além da identificação da inferência final. Assim, no manual do professor, seria apresentado um detalhamento das suposições que poderiam estar envolvidas nos passos necessários para compreender o enunciado escolhido para cada tarefa.

A partir do que a TR nos permite pensar, a interpretação de texto pode ser aprimorada com base em tarefas metalinguísticas formais. Percebemos, no entanto, que o livro apresenta questões que priorizam a descrição em detrimento da explanação dos sentidos textuais. Notamos que perguntas explanatórias exigiriam uma reflexão metalinguística sobre os processos de interpretação que, talvez, à primeira vista, um aluno do EF não esteja preparado para realizar.

O importante, então, é questionar o quanto é difícil promover esse tipo de reflexão nas salas de aula de língua materna do EF e questionar em que medida (considerando os anos que compõem o EF) é possível avançar nesse aspecto. Isso porque é importante fazer com que o aluno perceba que diferentes informações (textuais e não textuais) são utilizadas por ele, inconscientemente, para realizar a interpretação de um enunciado.

Considerando que a escola promove diferentes momentos para a metalinguagem que não está ligada à construção de sentidos (como as classes e funções das palavras, por exemplo), nada mais justo do que incentivar o aluno a realizar uma análise do que está envolvido na compreensão textual, isto é, incentivá-lo por meio de exercícios de metalinguagem no sentido de promover sua conscientização sobre a forma como os sentidos são atribuídos aos enunciados, exercícios que enfatizem o processo de formação

do significado pragmático. Essa é uma reflexão que, gradativamente, o aluno deve ser levado a fazer.

Se a escola hoje desenvolve atividades que envolvem o uso de metalinguagem para a análise de questões sintáticas, morfológicas, etc. por que não promover uma reflexão que inclua conceitos pragmáticos? Por que há uma valorização de certos níveis de análise em detrimento de outros? Ao inserir o nível metalinguístico pragmático, haverá um enriquecimento da proficiência leitora do aluno. Se o professor, a partir de uma inferência que o aluno conseguiu deduzir, estimular o estudante para que ele compreenda o processo realizado inconscientemente, isso não auxiliará na construção de outras inferências mais complexas?

Assumimos que, para desenvolver uma reflexão linguística apropriada para o nível escolar, o professor deve, muitas vezes, adotar a posição de condutor de debates em sala de aula. Isso não significa que ele deva antecipar interpretações, mas sim possibilitar a reflexão necessária ao desenvolvimento da proficiência interpretativa do aluno. Talvez os LDLPs não tragam questões explanatórias porque os passos necessários a uma explicitação de processos pragmáticos não cabem dentro de uma pergunta estanque, mas sim em uma discussão que o professor deve promover. Nesse momento, entra o papel do professor como mediador do conhecimento e o papel do manual do professor como recurso auxiliar no ensino, explicitando os mecanismos pragmáticos envolvidos na interpretação de um modo informal.

Essa reflexão sobre processos inferenciais, em termos mais simples do que aqueles apresentados pela TR, o aluno do EF é, sim, capaz de fazer. Levados a ela, os estudantes compreenderão como o texto funciona em relação à construção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

BLASS, R. **Relevance relations in discourse: a study with special reference to Sissala.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.** In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9649orig.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9649orig.htm). Acesso em junho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARSTON, Robyn (2001). **Relevance theory and the saying/implicating distinction.** UCL Working Papers in Linguistics 13: 1-34.

CAYSER, Elisane R. **Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual.** Passo Fundo: UPF, 2001.

CHACON, J. C. **O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa.** In: Anais do Seminário Internacional Linguagem, Interação e Aprendizagem. PPGL- UniRitter, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um recorte longitudinal do processo inferencial nas tarefas de compreensão de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa.** In: Anais do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. RJ. No prelo.

COELHO, Mirian; PEREIRA, Suzimara. **Leitura: diferença entre interpretação e compreensão do texto.** Universidade do Estado do Mato Grosso – Campus Universitário de Tangará da Serra. In: [http://tangara.unemat.br/iii\\_cole/pdfs/lingua/007.pdf](http://tangara.unemat.br/iii_cole/pdfs/lingua/007.pdf). Acesso em março de 2012.



DIAFÉRIA, C.; PINTO, M. **Trajetórias da palavra: língua portuguesa, 6º ano.** São Paulo: Scipione, 2010.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias da palavra: língua portuguesa, 9º ano.** São Paulo: Scipione, 2010b.

FREITAG B.et al. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

GRICE, H. Paul. Lógica e Conversação. In: DASCAL, Marcelo (org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística.** Campinas: Unicamp, 1982.

KOLAITI, PATRICIA. **Pragmatics and the Phantasm Called Text: a relevance-theoretic approach to Cohesion.** UCL Working Papers in Linguistics 17: 335-352, 2005.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

LEVINSON, S. C. **Pragmática.** Tradução de Borges, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. In: **Educar.** Curitiba, n.35, pp.211-21, Editora UFPR, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre, 2009.

REDDY, Michael. (1979) **A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem.** Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, Cadernos de Tradução, n.9, jan-mar, 2000, pp.9-54.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Tradução de Beatriz A. Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SILVEIRA, J. R. C. da; FELTES, H. P. de M. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

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

SPERBER, Dan. **Cognitive effects/Contextual effects.** In: [http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/relevance/relevance\\_archives\\_new/0054.html](http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/relevance/relevance_archives_new/0054.html). Acesso em 10 de novembro de 2011.