

ANA LAURA KUNDE

**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM LIVROS DIDÁTICOS: O PROCESSO
INFERENCIAL À SERVIÇO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial para obtenção de grau de Licenciado em Letras, sob a orientação do Prof. Marcos Goldnadel.

PORTO ALEGRE

2010

Agradeço ao meu orientador, professor Marcos Goldnadel, pela ajuda e paciência ao longo da construção deste trabalho.

Agradeço também ao professor Arcanjo Pedro Briggmann, por resgatar em mim a vontade de ser professora.

Obrigada à professora Maity Guerreiro Siqueira, que, mesmo sem saber, fez com que eu me apaixonasse por Pragmática.

E, por fim, agradeço à minha família, ao meu namorado e aos meus amigos, pelo apoio e carinho de todas as horas.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer uma análise de questões de interpretação textual em livros didáticos, tendo como bases norteadoras 1) a maneira como essas questões exploram processos inferenciais motivados pelo texto e 2) a forma como elas poderiam contribuir para práticas escolares capazes de promover uma maior reflexão do aluno. Para realizar essa análise, fiz uma pesquisa a respeito dos processos inferenciais utilizados na comunicação humana, priorizando a *implicatura*. Estudei a Teoria das Implicaturas, criada pelo filósofo Paul Grice na metade do século XX; utilizei contribuições de Stephen Levinson e George Yule, que igualmente trabalharam com implicaturas; e também examinei a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson, que analisa o mesmo fenômeno em uma perspectiva diferente. Além disso, baseei-me nas ideias do documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, volume 1), obra recentemente lançada, que parte de uma concepção de ensino como um processo interacional, apontando estratégias que promovam o desenvolvimento da capacidade de aprender e a autonomia intelectual dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inferência. Implicatura. Interpretação textual. Ensino.

ABSTRACT

This work aims to make an analysis of textual interpretation in textbooks, having as guiding bases 1) the way questions explore inferential processes motivated by the text and 2) the way they could contribute to school practices that promote further thinking of the students. In order to make this analysis, I searched about the inferential processes used in human communication, prioritizing the *implicature*. I studied the Implicature Theory, created by the philosopher Paul Grice in the half of the twentieth century; I used contributions from Stephen Levinson and George Yule, who worked with implicatures too; and I also examined the Relevance Theory, from Sperber and Wilson, which analyzes the same phenomenon in a different perspective. Besides, I relied on the ideas of the document *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, volume 1), a just released project which considers teaching as an interactive process and points out strategies that promote the development of learning ability and the intellectual autonomy of the students.

KEY-WORDS: Inference. Implicature. Textual interpretation. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS: ABORDAGENS TEÓRICAS	10
2.1 Teoria das Implicaturas	11
2.2 Teoria da Relevância	17
3 ANÁLISE DE QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO	28
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
BIBLIOGRAFIA	54

1 INTRODUÇÃO

Durante minha experiência com os Estágios de Docência em Língua Portuguesa, realizados ao longo do curso de Letras, percebi como os alunos, de forma geral, têm dificuldades em interpretar textos e perceber informações subentendidas. Uma situação em particular me chamou atenção: trabalhei com o texto “A cultura do terror/6”¹, de Eduardo Galeano, reproduzido abaixo. Uma ressalva a ser feita é que o Projeto de Docência no qual o texto estava inserido foi planejado para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. Devido a problemas de organização da escola, tivemos que assumir uma turma de 6ª série, de modo que não houve tempo para criarmos um novo Projeto. Alteramos algumas das atividades, simplificamos outras e entramos em sala de aula sabendo que os textos poderiam ser bastante complexos para a idade e maturidade dos alunos, que tinham em torno de 13 a 14 anos. Nessa idade, não é comum as crianças terem noção do funcionamento do sistema carcerário, nem perceberem o poder de influência da mídia, assuntos explorados em “A cultura do terror/6”. Trabalhamos com o vocabulário e as dúvidas dos alunos antes de iniciar a atividade de interpretação. No entanto, o fato que me instigou foi que a dificuldade em apreender inferências pragmáticas prejudicou o entendimento do texto inteiro. A situação ocorreu da seguinte forma:

A cultura do terror/6 (Eduardo Galeano)

“Pedro Algorta, advogado, mostrou-me o gordo expediente do assassinato de duas mulheres. O crime duplo tinha sido à faca, no final de 1982, num subúrbio de Montevideú.

A acusada, Alma Di Agosto, tinha confessado. Estava presa fazia mais de um ano; e parecia condenada a apodrecer no

¹ GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LPM, 2006. pp. 146-7.

cárcere o resto da vida. Seguindo o costume, os policiais tinham violado e torturado a mulher. Depois de um mês de contínuas surras, tinham arrancado de Alma várias confissões. As confissões não eram muito parecidas entre si, como se ela tivesse cometido o mesmo assassinato de maneiras muito diferentes. Em cada confissão havia personagens diferentes, pitorescos fantasmas sem nome ou domicílio, porque a máquina de dar choques converte qualquer um em fecundo romancista; e em todos os casos a autora demonstrava ter a agilidade de uma atleta olímpica, os músculos de uma forçuda de parque de diversões e a destreza de uma matadora profissional. Mas o que mais surpreendia era a riqueza de detalhes: em cada confissão, a acusada descrevia com precisão milimétrica roupas, gestos, cenários, situações, objetos...

Alma Di Agosto era cega.

Seus vizinhos, que a conheciam e gostavam dela, estavam convencidos de que ela era culpada:

— Por quê? — perguntou o advogado.

— Porque os jornais dizem.

— Mas os jornais mentem — disse o advogado.

— Mas o rádio também diz — explicaram os vizinhos —. E até a televisão!"

Uma das questões de interpretação era “Que efeito a frase *Alma Di Agosto era cega* causa no sentido do texto? O que pode mudar na opinião do leitor depois que ele descobre que Alma é cega?”. Imaginamos, eu e minha colega de estágio, que os alunos relatariam que, sendo a acusada cega, era impossível que ela tivesse enxergado os detalhes, os lugares, a cena do crime, as roupas. Portanto, a frase “Alma de Agosto era cega” implicaria a ideia de que ela não tinha como ser culpada.

Entretanto, poucos alunos perceberam isso. Explicaram que estava escrito no texto que Alma havia confessado o crime e dado detalhes, então ela era culpada. As crianças também não perceberam que as confissões foram feitas pelo fato de os policiais terem torturado a mulher, como fica implícito na frase “porque a máquina de dar choques converte qualquer um em fecundo romancista”. Nesse último caso, acredito que a dificuldade do vocabulário usado interferiu muito no entendimento, apesar de termos trabalhado antecipadamente cada uma das palavras em seu contexto.

Conforme salienta Marcuschi (*Apud* ZILBERMAN e SILVA, 1988),

[...] a comunicação humana é amplamente baseada no que é omitido num discurso. As pessoas raramente especificam tudo que pretendem comunicar. Em geral, especificam apenas o suficiente para guiar o leitor ou ouvinte, que deve usar seus conhecimentos e crenças pra preencher os vazios, inferindo os elementos elididos. Quanto maior a competência de um leitor em providenciar contextos relevantes para suas interpretações, mais eficiente ele será na sua compreensão. (p. 48-9)

Sabe-se que a comunicação ocorre de forma natural e contínua. As lacunas deixadas pelo falante são preenchidas pelo ouvinte através de processos inferenciais. Essas conexões são feitas na busca de uma interpretação do que o falante pretendia comunicar (ou seja, não apenas o que ele *disse*, mas também o que ele *quis dizer*, o que ele implicou). Um exemplo disso é o diálogo “A: Onde está o pedaço de carne? B: Não sei, mas o Rex parece bem contente.”, em que o falante B sugere que Rex provavelmente comeu o pedaço de carne, embora isso não esteja explícito em sua sequência linguística.

Nos textos escritos, o mesmo procedimento ocorre. O autor utiliza enunciados que contêm implicaturas (ver capítulo 2), cabendo ao leitor o processo de ler “nas entrelinhas”. Esse procedimento pode ser feito para que o autor não se comprometa com o *dito*, ou para abrir a possibilidade de interpretações variadas (e discussões/polêmicas a respeito), ou para causar humor, para causar mistério (e manter a tensão), ou simplesmente por ser mais econômico.

A partir dessas reflexões e da minha experiência nos estágios, meu interesse pelas inferências pragmáticas (em especial pelas implicaturas) aumentou, especialmente no que diz respeito a como elas são trabalhadas na escola. Além disso, comecei a refletir sobre como se pode estimular o processo inferencial nos alunos dentro de sala de aula, visto que o problema parece ser em textos escritos, já que na comunicação oral diária os alunos compreendem e utilizam com facilidade implicaturas e outros fenômenos pragmáticos.

Para desenvolver este trabalho, fiz uma análise de questões de interpretação textual em livros didáticos, tendo como bases norteadoras 1) a maneira como essas questões exploram processos inferenciais motivados pelo texto e 2) a forma como elas poderiam contribuir para práticas escolares capazes de promover uma maior reflexão do aluno. Para realizar essa análise, fiz uma pesquisa a respeito dos processos inferenciais utilizados na comunicação humana, priorizando a *implicatura*. Estudei a Teoria das Implicaturas, criada pelo filósofo Paul Grice na metade do século XX; utilizei contribuições de Stephen Levinson e George Yule, que igualmente trabalharam com implicaturas; e também examinei a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson, que analisa o mesmo fenômeno em uma perspectiva diferente. Além disso, baseei-me nas ideias do documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, volume 1), obra recentemente lançada, que parte de uma concepção de ensino como um processo interacional, apontando estratégias que promovam o desenvolvimento da capacidade de aprender e a autonomia intelectual dos alunos.

2 INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS: ABORDAGENS TEÓRICAS

Até meados do século XX, as questões do significado da linguagem eram predominantemente abordadas de uma maneira lógico-matemática, através da Semântica Formal, que se concentrava no estudo da relação existente entre expressões linguísticas e o mundo. A Semântica Formal postulava que a língua tem a função de *descrever* um estado de coisas no mundo, ou seja, falar sobre pessoas, objetos, fatos, etc. que existem. Para conhecer o significado de uma proposição de acordo com essa abordagem formal, é preciso conhecer suas *condições de verdade*, ou seja, saber em que circunstâncias, no mundo, determinada proposição poderia ser considerada verdadeira ou falsa.

A partir da metade do século, alguns teóricos perceberam que uma abordagem logicista para o significado era limitada, não dava conta de diversos fenômenos linguísticos. Essa corrente contra os lógicos ficou conhecida como Filosofia da Mente e deu origem à Pragmática como ramo da Linguística paralelo à Semântica. Questões como o *contexto* e a *intenção do falante* foram percebidas como necessárias para a interpretação de enunciados, pois a língua não é usada apenas para fazer afirmações, nem a maior parte dos enunciados pode ser classificada em verdadeiro ou falso. A linguagem passou a ser vista como tendo uma função *interativa*, e não descritiva. Um exemplo disso são os Atos de Fala (ver Austin, 1975), que mostram que podemos “fazer coisas” com palavras, utilizando verbos performativos ou mesmo deixando-os implícitos: “Vamos ao cinema?” (estou fazendo um convite, não uma pergunta), “Estarei lá às 10h.” (estou fazendo uma promessa, não simplesmente afirmando algo), “Prove esse bolo!” (estou te oferecendo algo, não dando uma ordem). Assim, podemos dizer que o que é comunicado em um enunciado vai além do explicitamente dito ou

escrito. O mesmo caso acontece com inferências pragmáticas do tipo Implicaturas, que apresentaremos a seguir.

2.1 Teoria das Implicaturas

Em 1967, o filósofo inglês Paul Grice apresentou o artigo “*Logic and conversation*”² nas palestras William James, proferidas na Universidade de Harvard. Suas ideias foram relativamente breves e apenas sugeriam como o trabalho futuro poderia prosseguir. A questão motivadora para os estudos de Paul Grice foi: como é possível que um enunciado signifique mais do que o literalmente expresso? Deve haver algum tipo de regra que permita a um falante transmitir algo além da frase e a um ouvinte entender esta informação extra.

A esse tipo de fenômeno, Grice chamou *implicatura*. A implicatura dá, até certo ponto, uma explicação de como é possível dizer mais do que efetivamente é dito. Existem dois tipos de implicatura: “em alguns casos, a significação convencional das palavras usadas determinará o que é implicado” (GRICE, 1982, p. 86). Ou seja, certas implicaturas, chamadas de *implicaturas convencionais*, estão ligadas ao sentido literal (convencional) das palavras. Por exemplo, se eu digo “Ele é gremista, mas é legal”, deixo subentendido que gremistas são chatos, embora eu não tenha dito isso efetivamente, apenas sugerido através da conjunção “mas”. Assim como em “Ele é gremista, portanto é legal”, em que a implicatura gerada através da palavra “portanto” seria que o fato de ser gremista o torna legal. Algumas marcas linguísticas que podem gerar implicaturas convencionais são:

- dêiticos sociais: senhor, madame, filhinho, Vossa Excelência...³ (que indicam relações sociais, afetivas, hierárquicas, etc.);

² Neste trabalho, utilizei a tradução de João Wanderley Geraldi (“Lógica e conversação”), presente no livro organizado por Marcelo Dascal, *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*, volume IV, 1982.

³ Traduzido livremente de LEVINSON, 2007, p. 159.

- conjunções: Ele não vai se atrasar *porque* é germânico. (Germânicos são pontuais);

- palavras de inclusão: *Até* Jorge veio à festa. (Jorge era o menos esperado).

O outro tipo de implicatura definida por Grice é a *implicatura conversacional*, que está essencialmente conectada com certos traços gerais do discurso, como mostra o exemplo de Levinson (2007, p. 122):

A: Pode me dizer as horas?

B: Bem, o leiteiro já passou.

O que é comunicado nesse diálogo fica claro para a maioria dos falantes como sendo algo parecido com o expresso em *itálico*:

“A: Você tem a capacidade de me dizer as horas do presente momento, como indicado de maneira padrão no relógio, e, se for o caso, por favor, diga-me.

B: Não, eu não sei a hora exata do presente momento, mas posso fornecer alguma informação a partir da qual você pode ser capaz de deduzir a hora aproximada, a saber, que o leiteiro já passou.”

Nesse exemplo, podemos perceber que a conversação é permeada por uma série de inferências pragmáticas. Grice (1982, p. 86) aponta que nossos diálogos geralmente não são uma sequência de observações desconectadas, até porque isso seria irracional. Eles são, até certo ponto, esforços cooperativos, e cada participante reconhece neles um propósito comum, ou um conjunto de propósitos, ou, pelo menos, uma direção mutuamente aceita.

Por isso, pode-se dizer que existe um princípio geral que guia a conduta da conversação e que é seguido pelos participantes de um diálogo:

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 DE COOPERAÇÃO. (GRICE, 1982, p. 86)

O Princípio de Cooperação deve ser entendido como algo espontâneo e involuntário, tanto nos diálogos quanto em outras áreas, e é o primeiro passo para atribuir sentido àquilo que é dito. É por acreditarmos que seu interlocutor está sendo condizente com o princípio cooperativo que os falantes fazem inferências pragmáticas de modo a interpretar os enunciados como coerentes. Grice (1982, p. 90) observou que as conversações exibem alguns traços que justificam o uso de relações cooperativas:

1. Os participantes têm algum objetivo imediato comum (por exemplo, dar ou receber informações, influenciar ou ser influenciado por outros, etc.), mesmo que, como na conversa ocasional de vizinhos no quintal, ele seja um objetivo de segunda ordem, a saber: que cada parceiro se identifique, temporariamente, com os interesses conversacionais transitórios do outro.
2. As contribuições dos participantes deveriam ser encadeadas e mutuamente dependentes.
3. Há algum tipo de entendimento (que pode ser explícito, mas que geralmente é tácito) de que, permanecendo as demais condições, a transação continuará em estilo apropriado a menos que ambas as partes concordem com seu término.

Além do Princípio de Cooperação, parece haver na conversação certas diretrizes (chamadas por Grice de *máximas conversacionais*), que orientam os falantes quanto à quantidade, qualidade, modo e relevância da informação esperada. De acordo com Yule (2003, p. 37, [tradução minha]), em uma conversação, “nós presumimos que as pessoas geralmente vão fornecer uma quantia apropriada de informações, que elas estão dizendo a verdade, sendo relevantes e tentando ser tão claras quanto possível”. De certa maneira, as máximas seriam balizas para guiar o ouvinte sobre a expectativa que o falante tem e vice-versa. Por exemplo, se A pergunta “Que horas são?”, espera que B responda a hora certa, não mais, nem menos, nem errado, nem em outra língua, nem ambigualmente. Se B ficar aquém ou ir além dessa expectativa (dessas

balizas norteadoras), A irá imaginar (devido ao Princípio de Cooperação) que é intencionalmente, pois ele quer transmitir algo além do que somente a resposta esperada.

As implicaturas conversacionais são geradas de duas maneiras: por obediência ou por violação às máximas conversacionais. Se o falante está seguindo as máximas de maneira direta, ele pode conseguir que o ouvinte amplifique o que ele disse, por meio de inferências baseada na suposição de que o falante está obedecendo às máximas. Levinson (2007) nos dá alguns exemplos (possíveis implicaturas geradas são expressas em itálico):

Máxima da Qualidade (um enunciado não deve ser falso nem desprovido de evidências):

a) John tem dois doutorados.

Acredito que ele tem e tenho evidências adequadas de que ele tem dois doutorados. (p. 130)

b) A fazenda do senhor tem 400 acres?

Não sei se tem e quero saber se tem. (p. 131)

Máxima da Quantidade (um enunciado deve ser tão informativo quanto o requerido - nem mais, nem menos):

a) Nigel tem catorze filhos. (p. 132)

Nigel tem apenas catorze filhos.

b) A: Como Harry se saiu no tribunal o outro dia?

B: Oh, ele recebeu uma multa. (p. 132)

Harry somente recebeu uma multa, não foi preso nem outra coisa qualquer.

Máxima da Relevância (um enunciado deve ser relevante, não deve estar fora do tópico da conversação):

a) Passe o sal.

Passe o sal agora. (p. 133)

b) A: Você vai na festa do Mateus sábado?

B: Não, meus pais vêm me visitar.

Não vou na festa porque vou ficar com meus pais.

Máxima do Modo (um enunciado deve ser expresso de forma adequada, clara, simples, precisa e ordenada):

a) Minha sobrinha engravidou e casou.

Primeiro ela engravidou e então casou.

Levinson explica que, em resumo, as máximas conversacionais de Grice

especificam o que os participantes têm de fazer para conversar de maneira maximamente eficiente, racional, cooperativa: eles devem falar com sinceridade, de modo relevante e claro e, ao mesmo tempo, fornecer informação suficiente. (LEVINSON, 2007, p. 27)

No entanto, sabe-se que ninguém fala efetivamente desse jeito o tempo todo e, na verdade, esse não era exatamente o ponto onde Grice queria chegar com sua teoria. Na maioria dos tipos comuns de conversa, esses princípios são apenas norteadores. Tanto se houver respeito quanto se houver violação às máximas, as pessoas continuam se entendendo, já que supõem que há adesão ao Princípio de Cooperação em um nível mais profundo. Um exemplo disso pode ser:

A: Onde está a Carolina?

B: Tem um Celta preto na casa do Rodrigo.

Aqui, aparentemente, o falante B não está seguindo as máximas conversacionais da relevância e da quantidade, pois deixa de responder à pergunta de A. Entretanto, tentamos interpretar o enunciado de B em um nível mais profundo, supondo que, na realidade, o enunciado de B é sim cooperativo. Então perguntamos a nós mesmos qual a ligação entre a localização de Carolina e o fato de haver um Celta preto na casa de Rodrigo. Chegamos à sugestão de que, se Carolina tem um Celta preto, ela provavelmente está na casa de Rodrigo. No entanto, o fato de B não ter respondido objetivamente “Carolina está na casa de Rodrigo” pode implicar que ele não tem certeza (e não quer se comprometer dando uma informação como certa, ou seja, para não violar a máxima da qualidade, ele viola a da quantidade), ou que ele está justificando o porquê de sua

opinião, ou ainda ele pode estar sugerindo que talvez Carolina e Rodrigo estejam namorando. As possibilidades são variadas, o que vai determinar a interpretação da intenção do falante, de acordo com Grice, é o contexto.

Portanto, além das implicaturas conversacionais geradas por obediência às máximas, há também aquelas que são geradas quando o falante infringe alguma máxima. Essa violação simplesmente significa que o falante quis transmitir mais do que estava efetivamente dizendo. Os enunciados continuam sendo interpretados como cooperativos pelo ouvinte, de modo que ele faz inferências até chegar a um conjunto de proposições plausíveis. Abaixo seguem alguns exemplos. As expressões em *itálico* são possíveis implicaturas geradas.

Qualidade:

a) Meu chefe é uma máquina.

Meu chefe é frio, racional, previsível, eficiente, rápido etc. (o contexto da enunciação determina a interpretação, podendo ser um elogio ou uma crítica)

b) A: Moscou fica na Eslováquia, não é, professor?

B: Ah sim, e Porto Alegre fica na Ucrânia.⁴

Sua afirmação é absurdamente incorreta. (É geralmente através de inferências que as ironias são decodificadas com sucesso)

Quantidade:

a) Mãe é mãe.

Mães são todas parecidas, se comportam da mesma maneira.

b) A: Você convidou o Ricardo e o Márcio?

B: Eu convidei o Márcio.

Não convidei o Ricardo.

c) A: Você vai ao Gre-nal?

B: Bem, os Gre-nais andam muito violentos, dá muita briga e é perigoso.

Não vou ao Gre-nal, estou explicando o porquê e talvez sugerindo que você também não vá.

Relevância:

a) A: Você gosta de sorvete?

⁴ Exemplo baseado em LEVINSON, 2007, p. 137.

B: O Papa é católico? ⁵

É óbvio que gosto de sorvete, assim como é óbvio que o Papa é católico.

b) Johnny: Ei, Sally, vamos jogar bolinhas de gude.

Mãe: Como está indo sua lição de casa, Johnny? ⁶

Você ainda não terminou sua lição de casa, então não pode brincar agora.

Modo:

a) Juliana produziu uma série de sons que correspondiam detalhadamente à partitura de “Parabéns a você”.

Juliana cantou tão mal que não posso chamar aquilo de “canto”.

b) A: Oi Carmen! Para onde você e o Pedrinho estão indo?

B: “To the doctor”.

Não quero que Pedrinho saiba que estamos indo ao médico, porque ele detesta.

Em todos esses casos, o ouvinte presume que o falante está sendo cooperativo e pretende comunicar alguma coisa além do que suas palavras significam.

O modelo inferencial de Grice constituiu um ponto de partida para uma nova abordagem do processo comunicacional, pois contemplou questões que estavam fora do alcance de uma explicação semântica. Uma de suas ramificações foi a Teoria da Relevância, exposta a seguir.

2.2 Teoria da Relevância⁷

A Teoria da Relevância foi elaborada e exposta por Sperber e Wilson na década de 80, na obra inaugural *Relevance: communication and cognition*⁸ e em

⁵ Exemplo traduzido livremente de YULE, 2003, p. 43.

⁶ Exemplo retirado de LEVINSON, 2007, p. 139.

⁷ Neste trabalho, utilizei como base a obra *Pragmática e Cognição: a textualidade pela Relevância*, de Jane da Silveira e Heloísa Feltes (1999).

⁸ Publicada em 1986 e re-editada em 1995 com algumas alterações.

trabalhos subsequentes. Ela leva em consideração o modo como a informação é representada na mente e como é processada inferencialmente. A Teoria da Relevância tenta explicar como funciona a seleção do contexto (que vai afetar a interpretação de enunciados) e o que ocorre nos interníveis pragmáticos, entre o *dito* e o *implícito*, ou seja, como acontece a transição de um a outro.

Sperber e Wilson discordam da ideia de Grice de que existam todas as máximas conversacionais. Eles se baseiam em apenas uma delas, a Máxima da Relação (ou Relevância), a partir da qual elaboraram sua teoria, postulando que a comunicação é guiada pela busca da Relevância.

Outra diferença entre as teorias diz respeito à maneira de encarar o contexto. Grice acreditava que os interlocutores tentam reconhecer reciprocamente suas intenções e seus conhecimentos mútuos. Assim, para interpretar “corretamente” um enunciado, os itens da informação contextual devem ser *mutuamente conhecidos*. Essa maneira de entender o contexto foi criticada por Sperber e Wilson, pois, para eles, o contexto é um *conjunto de premissas* (informações mentalmente representadas) que é utilizado para interpretar proferimentos. Além disso,

Sperber e Wilson ressaltam que o contexto selecionado para interpretar um enunciado é restringido pela organização da memória enciclopédica do indivíduo, pelas suas habilidades perceptuais e outras habilidades cognitivas, bem como pela atividade mental na qual está engajado naquele momento. Portanto, selecionar o contexto é parte do processo de interpretação e, desse modo, aquele não pode ser definido de antemão como acreditam muitos autores. (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 46)

Cada interlocutor carrega consigo informações e conhecimentos de mundo que formam seu *ambiente cognitivo*. Ao longo do processo comunicativo, algumas suposições se tornam mais ou menos manifestas para falante e ouvinte. Se as suposições se tornam mutuamente manifestas (ou seja, quando há *manifestabilidade mútua*), temos o *ambiente cognitivo mútuo*. Um ambiente

cognitivo fornece a informação necessária para a comunicação, mas é simplesmente um conjunto de suposições mentalmente representado e considerado verdadeiro. A comunicação, então, visa à alteração dos ambientes cognitivos dos interlocutores (e não à recuperação da intenção do falante pelo ouvinte, como acreditava Grice).

Para a Teoria da Relevância, o raciocínio dedutivo desempenha um papel fundamental na compreensão de enunciados. Entretanto, ele não acontece de forma irrestrita, ou seja, um ouvinte não produz todas as implicaturas decorrentes do enunciado do falante. O que acontece é um processo de formação de hipóteses - raciocínio criativo, analógico e associativo - e de confirmação dessas hipóteses, que vai depender do quanto elas se ajustam ao conhecimento de mundo do indivíduo e às evidências disponíveis a ele.

Um exemplo disso seria:⁹

Pedro: Você quer café?

Maria: Café me manteria acordada.

As suposições candidatas à interpretação do enunciado de Maria poderiam ser:

Caso 1:

- a) Café contém cafeína.
- b) Cafeína é um estimulante.
- c) Maria precisa concluir com urgência um trabalho.
- d) Maria deve permanecer desperta.

Como implicação contextual (implicatura) teríamos, então: Maria quer café.

Caso 2:

- a) Café contém cafeína.
- b) Cafeína é um estimulante.
- c) Maria tem tido insônia.
- d) Maria quer dormir.

⁹ Exemplo baseado em SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 41.

‘ Como implicação contextual teríamos, então: Maria não quer café.

A interpretação do enunciado de Maria vai depender de dados que Pedro tem disponíveis no momento, como *input* perceptual (visual, auditivo, tátil, etc), *input* linguístico, informações estocadas na memória, além dos recursos dedutivos. Nesse caso, poderíamos ter, por exemplo, informação visual (Maria parece agitada), *input* linguístico (Maria disse anteriormente que está nervosa), informações antigas episódicas (Pedro sabe que Maria tem uma prova no dia seguinte), informação enciclopédica (Maria precisa descansar durante a noite para ter um bom desempenho na prova). Portanto, a interpretação adequada seria “Maria não quer café” (apesar de, é claro, haver possibilidade de ocorrerem equívocos na interpretação, por diversos motivos).

Como se pode perceber, os interlocutores não utilizam de uma só vez todo o conhecimento que têm sobre o mundo no processamento de um enunciado. Eles selecionam suposições possíveis dentro de um conjunto, das quais derivará a interpretação. Essa restrição é feita por causa das condições de relevância e do Princípio de Relevância, que diz: “Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria Relevância ótima.” (*Apud* SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 38). Com isso, Sperber e Wilson defendem que existem duas propriedades conjugadas e indissociáveis da comunicação humana: ser ostensiva por parte do comunicador, e ser inferencial por parte do ouvinte.

O falante, ao produzir um enunciado, está sugerindo ao ouvinte que o proferimento é relevante o bastante para merecer atenção. Os estímulos ostensivos provocam expectativas definidas de Relevância, e esta é alcançada se a intenção informativa do comunicador é reconhecida. A comunicação ostensiva requer participação ativa de ambos os lados, pois o receptor precisa apresentar o comportamento cognitivo apropriado, prestando atenção ao estímulo ostensivo, e o comunicador deve pretender tornar mutuamente manifesto que o estímulo é relevante.

Dessa forma, uma informação (proposição) se torna relevante para um indivíduo se ela interage com alguma de suas suposições anteriores sobre o mundo (chamadas de *conjunto de suposições contextuais*). A Relevância se dá nessa relação, quando a adição de uma proposição a um contexto leva a uma modificação desse contexto (modificação das crenças dos indivíduos). Essa modificação é chamada de *efeito contextual*.

Todo processamento de informações exige certo dispêndio de energia mental (atenção, memória e raciocínio). O esforço está numa relação comparativa com os benefícios que são alcançados (os efeitos contextuais). Nossa mente, ao processar proferimentos, busca o maior número de informações relacionadas com aquilo que é dito, com o menor esforço possível. Então, se a informação não tem relação com algo que já conhecemos, o esforço é muito maior. Goldnadel e Oliveira explicam que:

As informações recebidas só são relevantes quando o esforço gerado para processá-las tem como recompensa novas informações, ou seja, efeitos contextuais. A partir do enunciado, o ouvinte buscará estabelecer relações entre o dito e as informações que fazem parte do seu *ambiente cognitivo*, selecionando entre as inúmeras disponíveis, aquelas que lhe causam maior número de *efeitos contextuais*. A escolha de tais informações orienta-se pelo esforço gerado para processá-las. O indivíduo sempre busca o menor esforço com o maior número de efeitos contextuais. (GOLDNADEL e OLIVEIRA, 2007, p.116)

Dito de outra forma, o cálculo da Relevância se dá numa analogia com a relação custo-benefício. Uma suposição é relevante num contexto se os efeitos contextuais são amplos e o esforço requerido para processá-los é pequeno. A mente opera de modo produtivo ou econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com um mínimo de esforço.

Contudo, há momentos em que um maior esforço de processamento é compensado pelos efeitos contextuais alcançados. Por exemplo:

A: Você quer de bolo de chocolate?

B: Eu não gosto de doces.

Ao não responder explicitamente “Eu não quero bolo de chocolate”, B gera esforço extra de processamento para A (Bolo de chocolate é um tipo de doce → B não gosta de doce → B não quer bolo de chocolate). Mas assim B evita, por exemplo, que A lhe ofereça outros tipos de doce. Portanto, os efeitos contextuais compensam o esforço de processamento.

De maneira geral,

(...) os indivíduos apostam nas capacidades de seus interlocutores de construir o ambiente cognitivo mais relevante para o processamento das informações. Aquele que fala opta pelo estímulo mais relevante, que maximize os efeitos contextuais a serem alcançados pelos interlocutores. (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 102)

A informação estará de acordo com o Princípio de Relevância se o falante racionalmente pensou que ela seria otimamente relevante para seu ouvinte. É esse critério que garante a seleção de uma única interpretação para o enunciado dentre as várias possíveis (todas compatíveis com a decodificação linguística do enunciado). Por isso, Sperber e Wilson dizem que a interpretação é governada pelo critério de consistência com o Princípio de Relevância. É ele que faz com que, “em meio a inúmeras informações constantes no ambiente cognitivo de cada indivíduo, compatíveis com o enunciado, que poderiam gerar diversas interpretações, selecionem-se apenas as informações que causam maior número de efeitos contextuais (...)” (GOLDNADEL e OLIVEIRA, 2007, p. 118)

Além de algumas diferenças já citadas entre a Teoria das Implicaturas e a Teoria da Relevância, Sperber e Wilson buscam uma explicação sobre como ocorre a transição do *dito* para o *implicitado*, introduzindo a noção de *explicatura* (analogia com o termo *implicatura* de Grice). A explicatura se enquadra num nível

intermediário entre decodificação linguística e implicação contextual, em que ocorrem várias operações pragmáticas.

Desse modo, existem três níveis representacionais no processo inferencial:

- (i) o nível da forma lógica, na dependência de decodificação linguística;
- (ii) o nível da explicatura, em que a forma lógica é desenvolvida através de processos inferenciais de natureza pragmática; e
- (iii) o nível da implicatura, que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas.¹⁰

Uma explicatura é, portanto, um nível intermediário de conteúdo explícito, que combina traços codificados linguisticamente e traços conceituais inferidos. Um exemplo dos três níveis representacionais pode ser dado tomando-se o enunciado (1b) abaixo¹¹:

- (1) a) Pedro conseguiu tirar as joias do cofre?
- b) Ele descobriu a combinação e abriu o cofre.

Após a decodificação da forma lógica, temos, no nível da explicatura:

- (2) Ele (Pedro) descobriu a combinação (do cofre) e (então) (Pedro) abriu (a porta de) o cofre (por meio da combinação do cofre).

Analisando passo a passo, obtemos:

- (i) Ele (Pedro) descobriu a combinação. → Atribuição de referência pelo discurso anterior (1a).
- (ii) Ele (Pedro) descobriu a combinação (do cofre) → Enriquecimento da forma lógica através de uma suposição advinda da memória enciclopédica de que *Cofres dependem de combinações em código*.

¹⁰ SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 56.

¹¹ Exemplo retirado de SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 58-9.

(iii) (Pedro) abriu o cofre. → Preenchimento de material elíptico, pelas relações de Relevância entre as ações do agente ('Pedro' sendo sujeito sintático de 'descobriu')

(iv) (Pedro) abriu (a porta de) o cofre. → Enriquecimento da forma lógica através de uma suposição advinda da memória enciclopédica de que *Cofres têm portas*.

(v) (Pedro) abriu (a porta de) o cofre (por meio da combinação do cofre). → Enriquecimento da forma lógica através de uma suposição advinda da memória enciclopédica e de parte do enunciado, conforme abaixo:

S1: Combinações de números em códigos servem para abrir portas de cofres.

S2: Se Pedro descobriu a combinação, ele abriu o cofre.

S3: Pedro descobriu a combinação.

S4: Pedro abriu o cofre por meio da combinação.

(vi) Ele (Pedro) descobriu a combinação (do cofre) e (então) (Pedro) abriu (a porta de) o cofre (por meio da combinação do cofre). → Enriquecimento do conetivo através da conotação temporal de sucessividade-causalidade das ações.

No nível da implicatura temos, então:

(3) Pedro possivelmente conseguiu tirar as joias do cofre.

O que Sperber e Wilson enfatizam é que existe uma ligação entre as propriedades linguísticas do enunciado (1b) e a proposição que ele recupera através da informação contextual. Porém, isso não ocorre entre (1b) e (3). A implicatura "Pedro possivelmente conseguiu tirar as joias do cofre" é derivada, pelo ouvinte, do enunciado (1b), cuja forma proposicional completa foi obtida pela explicatura (2), mais a contribuição de uma *suposição contextual* (premissa implicada). As suposições contextuais implicam uma seleção adequada do contexto e são restringidas pela memória enciclopédica, habilidades perceptuais e outras habilidades cognitivas. A suposição contextual do exemplo analisado teria a forma de:

(4) Se Pedro descobriu a combinação do cofre e abriu a porta do cofre, então, possivelmente conseguiu tirar as joias do cofre.

A partir da explicatura (2) e da suposição contextual (4), o ouvinte chega à implicatura (3), concluindo que Pedro conseguiu tirar as joias do cofre.

O principal problema que Sperber e Wilson veem na distinção que Grice faz entre o dito (explícito) e a implicatura é o fato de ele não considerar o enriquecimento inferencial da forma linguística, necessário para a interpretação do enunciado. Grice não explica de que maneira se chega à implicatura a partir do dito, e é essa lacuna que a Teoria da Relevância procura preencher, utilizando a noção de explicatura.

Da mesma forma que um ouvinte presta atenção aos estímulos que lhe parecem mais relevantes, o mesmo acontece com o leitor. Durante a leitura, certas informações no texto estimulam o processo inferencial que levará o leitor a encontrar, dentre as várias informações constantes em seu ambiente cognitivo, aquela que lhe trará o maior número de efeitos contextuais com o menor esforço de processamento.

Para exemplificar de que maneira se dá a interpretação de textos escritos através da Teoria da Relevância, temos abaixo a análise de um texto humorístico, realizada por Goldnadel e Oliveira (2007, p. 120-1):

O sujeito encontra o colega e desabafa:
— A minha mulher fugiu com o meu melhor amigo.
— Caramba! Quem é o cara? – pergunta o outro, indignado.
— Também não sei, mas agora ele é o meu melhor amigo!

O primeiro enunciado “A minha mulher fugiu com o meu melhor amigo” desperta no leitor a ideia de que o marido está sofrendo, já que, de acordo com o frame (esquema) casamento, têm-se a ideia de que há amor entre o casal, e que perder a mulher é algo muito triste para um marido apaixonado. O fato de ter perdido a mulher para o melhor amigo reforçaria essa ideia de sofrimento, pois,

de acordo com o frame amizade, temos a ideia de que amigos não traem seus amigos, o que é agravado pelo fato de não ser um simples amigo, e sim, o melhor amigo. Todas estas informações estariam supostamente presentes no ambiente cognitivo do leitor.

O segundo enunciado, “Caramba! Quem é o cara? - pergunta o outro indignado.”, revela os sentimentos do colega que ouve a notícia com espanto, o que é ativado pelo *input linguístico* “Caramba!”, e pela curiosidade em saber quem é “o cara” com quem a esposa do colega fugiu. O espanto e a indignação se explicam tanto pela da traição e pela fuga da esposa, quanto pela traição do amigo, já que tais atitudes contrariam o frame casamento e o frame amizade, que por hipótese fazem parte do ambiente cognitivo do leitor.

O enunciado “Também não sei, mas agora ele é o meu melhor amigo!”, contraria a ideia do leitor de que “o cara” com quem a esposa fugiu era de fato um amigo, já que não era conhecido do sujeito, e ainda evidencia pelo *input linguístico* “agora”, que o homem com quem sua esposa fugiu, tornou-se seu melhor amigo depois disto. Temos, então, uma ideia oposta a toda a informação da qual o leitor dispunha em seu ambiente cognitivo. Esta oposição faz com que o leitor faça uma série de inferências como estas:

S1: O homem com quem a esposa fugiu não era seu amigo.

S2: O homem com quem a esposa fugiu tornou-se seu melhor amigo depois de ter fugido com ela.

S3: Os melhores amigos não traem seus amigos.

S4: Esposas que amam seus maridos não fogem com outros homens.

S5: Maridos que amam suas esposas não se tornam amigos dos homens com quem elas fogem.

Com base nestas inferências, o leitor implicará por Relevância, que:

S6: O marido não amava a sua mulher.

Ainda, pode-se dizer que

[...] O leitor poderia, de acordo com seu conhecimento de mundo, considerar outras suposições para a interpretação, no entanto, se a seleção das suposições não se guiar pelo critério do Princípio da Relevância, elas gerarão um esforço de processamento que não será compatível com os efeitos contextuais produzidos. (GOLDNADEL e OLIVEIRA, 2007, p. 120-121)

A partir do estudo da Teoria da Relevância e da Teoria das Implicaturas de Grice, podemos refletir sobre a importância dos processos inferenciais na interpretação de enunciados e textos. Na comunicação oral, normalmente esses processos acontecem de forma relativamente fácil, devido a *input* visual, entonação, complementações, retomadas, etc., tudo isso feito de forma imediata, no fluxo da conversação. No entanto, em documentos escritos, nem sempre conseguimos extrair explicaturas e implicaturas de maneira tão rápida e simples, pois existem diversos aspectos (vocabulário, organização sintática, domínio do assunto, entre outros) que podem interferir na compreensão geral do texto e na extração de implicaturas, o que dificultará a interpretação.

Tendo em vista essas questões, pretendo analisar neste trabalho como os processos inferenciais são trabalhados em questões de interpretação de texto. Considero fundamental que o aluno saiba que um texto não carrega em si todos os sentidos. Cabe ao leitor ser ativo, produtivo e criativo em sua leitura. Acredito que é através dos processos inferenciais que o leitor reconhece essa sua autonomia diante do texto e pode interagir com ele. Como salienta Chacon,

[...] a ideia de processo inferencial está intimamente ligada a não passividade do aluno-leitor, por isso acreditamos que este é um instrumento importante a ser explorado nas aulas de interpretação textual. A leitura além das palavras é a leitura dos significados inscritos nas entrelinhas do texto, aquelas que oportunizam conclusões a partir das inferências feitas sobre o texto. (CHACON, 2010, p. 13 – *a ser publicado*)

3 ANÁLISE DE QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

De acordo com o documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (deste momento em diante referido apenas como “*Referenciais Curriculares*”), ler é

(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. 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. 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. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39)

Tendo essas ideias em mente, e pensando no processo inferencial como sendo peça-chave da interpretação textual, escolhi uma abordagem vertical para elaborar esta seção, isto é, trabalhar com apenas dois textos e suas questões de interpretação sugeridas nos respectivos livros didáticos, mas analisá-los de forma aprofundada. De início, observei a estrutura de cada livro e suas divisões, refletindo a respeito. Após, explorei cada texto, suas possíveis inferências pragmáticas e, então, examinei cada questão de interpretação, pensando em como elas foram elaboradas e se/como poderiam ser mais abrangentes e densas.

O primeiro livro analisado¹² é de 1996 e direciona-se para alunos dos 1º ano do Ensino Médio. Contém treze unidades, cada qual dividida em cinco capítulos: Texto, Literatura, Gramática, Recursos Estilísticos e Redação. A unidade que escolhi chama-se “Humanismo”, devido ao período literário que contempla. O capítulo I (Texto) apresenta um trecho da peça “Boca de Ouro”, de Nelson Rodrigues, oferecendo de antemão um breve resumo sobre o enredo da obra. Esse procedimento é bastante útil para que o aluno conheça, antes de ler, algumas informações importantes, que podem ajudá-lo a inferir dados que o auxiliem na interpretação.

Devido à falta do Manual do Professor, não sabemos que sugestões foram dadas para o encaminhamento do trabalho. Após a apresentação do texto, há um glossário e, em seguida, a seção Estudo do Texto, dividida em Compreensão, Interpretação e Ponto de Vista (mais tarde, analisaremos melhor essa seção). O capítulo II (Literatura) aborda o Humanismo, repartindo-se em Contexto histórico, Manifestações artísticas, Teatro, Poesia e Prosa. Ao fim, há uma lista de exercícios sobre o que foi estudado. O capítulo III (Gramática) trabalha com Estrutura das Palavras, decompondo-se em Prefixos e Sufixos, e apresentando exercícios ao final. No capítulo IV (Recursos de Estilo), temos Figuras de Estilo: Perífrase, com uma breve explicação, exemplos e exercícios. Por fim, o capítulo V (Redação) aborda a Descrição, dando exemplos e uma Proposta de Redação. No final da unidade, há uma página de exercícios de vestibular (sobre literatura, gramática e interpretação).

O que se pode observar é que os capítulos da unidade são completamente desconexos. Não há um tema único permeando a unidade, nem mesmo assuntos comuns. A única ligação entre o capítulo Texto (com a peça “Boca de Ouro”) e o capítulo Literatura (sobre Humanismo) é descrita da seguinte maneira:

O texto que você estudou foi escrito por um dos mais importantes dramaturgos brasileiros do século XX, Nelson Rodrigues (1912-1980). As origens do teatro escrito em língua portuguesa

¹² FARACO, Carlos Emílio Faraco; MOURA, Francisco Marto. *Língua e Literatura – Volume 1, 2º grau*. 38. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

remontam ao século XVI, com as peças de Gil Vicente, o primeiro dramaturgo português. O teatro escrito e produzido em Portugal entre os séculos XV e XVI caracteriza com bastante nitidez um momento cultural denominado **Humanismo**: época de transição entre a Idade Média e o Renascimento. (FARACO e MOURA, 1996, p. 219)

Com isso, fica claro que a peça escolhida foi apenas pretexto para falar (superficialmente) a respeito do teatro e, mais tarde, sobre suas origens e o Humanismo. Assim também ocorre com os demais capítulos, que abordam, respectivamente, prefixos e sufixos, perífrase e descrição, sem que haja qualquer elemento de ligação entre eles. Parece que os capítulos da unidade foram escolhidos aleatoriamente e colocados juntos por mero acaso, pois eles são “autônomos”. Além do mais, o próprio nome do livro (“Língua e Literatura”) e toda a divisão da unidade em capítulos acabam por fragmentar o ensino entre Literatura (de um lado) e Língua (de outro), como se fossem “matérias” separadas: Literatura limita-se a analisar contexto histórico e características do período literário, enquanto Língua abrange Gramática, Recursos de Estilo e Redação, também independentes um do outro. A pergunta que fica é: o texto literário, além de características do período em que foi escrito e de um contexto histórico que o permeia, não tem também elementos de gramática, recursos estilísticos e descrição?

A seguir, apresento o texto, como aparece no livro:

Unidade 9: Humanismo

I – Texto

Vamos ler a cena de um texto do gênero dramático. A peça, cuja ação passa-se no Rio de Janeiro, trata da vida do bicheiro apelidado Boca de Ouro, cujo grande objetivo na vida é ser sepultado num caixão feito de ouro. Boca afirma que tem o corpo fechado e que ninguém conseguirá matá-lo até que seu caixão fique pronto. Suspeito do assassinato de algumas pessoas, a personagem acaba envolvendo-se com uma mulher da alta sociedade, que o assassina. A cena transcrita desvenda o motivo do apelido da personagem.

BOCA DE OURO
Nelson Rodrigues

(Boca de Ouro, banqueiro do bicho, em Madureira, é relativamente moço e transmite uma sensação de plenitude vital. Homem astuto, sensual e cruel. (...) Ao iniciar-se a peça, Boca de Ouro ainda não tem o seu nome legendário. Agora é que, com audácia e imaginação, começa a exterminar os seus adversários. Está sentado na cadeira do dentista.)

1. BOCA DE OURO – Pronto?
2. DENTISTA – Pode sair.
3. BOCA DE OURO – Que tal doutor?
4. DENTISTA – Meu amigo, está de parabéns!
5. BOCA DE OURO – *(abrindo o seu riso de cafajeste)* – Acha?
6. DENTISTA – Rapaz, te digo com sinceridade: nunca vi, em toda a minha
7. vida – trabalho nisso há vinte anos –, e nunca vi, palavra de honra, uma
8. boca tão perfeita!
9. BOCA DE OURO – Batata?
10. DENTISTA – Dentes de artista de cinema! Quer dizer, uma perfeição!
11. *(Sente-se em Boca de Ouro uma satisfação de criança grande)*
12. BOCA DE OURO – Sabe que quando eu vejo falar em dor de dentes, fico
13. besta?
14. Nunca tive esse troço!
15. DENTISTA – Lógico.
16. BOCA DE OURO – Pois é, doutor. Agora vou me sentar, outra vez, porque
17. eu queria um servicinho seu, caprichado, doutor!
18. DENTISTA – Na boca?
19. BOCA DE OURO – Na boca.
20. DENTISTA – Meu amigo, é um crime mexer na sua boca!
21. BOCA DE OURO – Mas o senhor vai mexer, vai tirar tudo. Tudo, doutor!
22. DENTISTA *(no seu assombro)* – Tirar os dentes?
23. BOCA DE OURO – Meus dentes. Os 32 – são 32? – pois é: os 32 dentes!
24. DENTISTA – E o senhor quer que eu tire?
25. BOCA DE OURO – Eu pago, doutor! Meu chapa, eu pago!
26. DENTISTA – Nunca!
27. BOCA DE OURO *(sempre rindo)* – O senhor vai tirar, sim, vai tirar, doutor!
28. Vai arrancar tudo!
29. DENTISTA – Mas por quê? a troco de quê?
30. BOCA DE OURO – Eu pago!
31. *(O dentista faz com a mão um gesto de despedida e, em seguida, mostra a*
32. *porta)*
33. DENTISTA – Meu amigo, passar bem.

34. BOCA DE OURO – O senhor vai arrancar todos os dentes, porque eu
35. quero uma dentadura de ouro!
36. DENTISTA – Ouro?
37. BOCA DE OURO – Ouro.
38. DENTISTA – Não se usa dentadura de ouro. Meu amigo, que é que há?
39. BOCA DE OURO – Mas eu quero, e daí?
40. DENTISTA – Meu amigo, olha: é contra meus princípios fazer
41. conscientemente um serviço malfeito. Não há hipótese! E eu sou
42. catedrático de Odontologia!
43. BOCA DE OURO – O senhor está com medo de tomar um beijo?
44. DENTISTA (*impaciente*) – Eu tenho cliente na sala...
45. BOCA DE OURO – Mas eu pago! Doutor, eu já lhe disse que pago! O
46. senhor quer dinheiro? (*bate nos bolsos, numa euforia selvagem*) Dinheiro
47. há! Dinheiro há! Toma! (*Boca de Ouro apanha cédulas e enfia-as nos*
48. *bolsos do estupefato dentista*)
49. DENTISTA – O senhor está me desacatando?
50. BOCA DE OURO - Que conversa é essa, doutor? Dinheiro não desacata
51. ninguém! (*ri, sórdido*) Fala pra mim: eu desacatei o senhor? (*Atônito, o*
52. *dentista olha para o chão e apanha uma cédula que tinha caído. Os dois se*
53. *olham. E, súbito, o dentista começa a rir, acompanhando o riso de Boca de*
54. *Ouro. Gargalhada dupla, em perfeito sincronismo.*)
55. BOCA DE OURO (*exultante e feroz*) – Quero uma boca todinha de ouro!
56. DENTISTA (*no seu riso ofegante*) – Em cima e em baixo?
57. BOCA DE OURO (*feroz*) – Tudo!
58. DENTISTA – Mas olha: não diz que fui eu, porque meus colegas vão achar
59. um serviço porco! Muito feio!
60. BOCA DE OURO (*assombrado*) – Feio?
61. DENTISTA – De mau gosto.
62. BOCA DE OURO (*feroz*) – Quem acha ouro feio é burro!
63. DENTISTA (*apavorado*) – Senta!
64. BOCA DE OURO – É uma besta! Doutor, o senhor não entende! Ninguém
65. entende! Mas desde garotinho – eu era moleque de pé no chão – desde
66. garotinho que quero ter uma boca de ouro...
67. DENTISTA – Abre a boca!

(RODRIGUES, Nelson. Boca de Ouro. In: *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993. p. 881-3.)

VOCABULÁRIO:

plenitude (s.f.): estado de pleno, totalidade.

batata (s.f.): termo de gíria que significa “com certeza”.

catedrático (s.m.): professor titular.

tomar um beijo: ser caloteado; deixar de receber uma dívida.

estupefato (adj.): pasmado, assombrado.

desacatar (v.t.d.): faltar ao respeito, afrontar.

sórdido (adj.): repugnante, indecente.

sincronismo (s.m.): característica de ações que ocorrem ao mesmo tempo.

Escolhemos esse texto para analisar porque ele é ilustrativo da riqueza da linguagem, já que reproduz uma conversa permeada por uma série de inferências, pressupostos, atos de fala, entre outros. Para um leitor eficiente, essas lacunas podem passar despercebidas, sendo preenchidas de forma “espontânea”. No entanto, para um leitor em formação, nem sempre o procedimento é tão simples. Por exemplo, quando o paciente pergunta “Pronto?” (l. 1) e o dentista responde “Pode sair” (l. 2), fica implícito “Sim, você está pronto”. Mas para chegar a essa implicatura, temos uma sequência de suposições que chamam nosso conhecimento de mundo e nosso esquema mental “consulta no dentista”, em que eu saio da cadeira quando o procedimento terminou:

- a) Se eu estou pronto, eu posso sair.
- b) O dentista disse que eu posso sair.
- c) Então eu estou pronto.

O que auxilia essa interpretação é o contexto, que já foi dado previamente (Boca de Ouro está na cadeira do dentista, então o “Pode sair” significa “sair da cadeira”). Se tivéssemos outra situação, o mesmo diálogo poderia ser entendido de maneira diferente. Da mesma forma, quando o dentista finalmente concorda em arrancar os dentes de Boca de Ouro, seu enunciado que comprova isso é “Senta” (l. 63), pois gera uma implicatura que é compreendida através do contexto.

É justamente pela importância do contexto na interpretação que o professor deve se preocupar com a *preparação* para a leitura, ativando conhecimentos prévios dos alunos (tanto em relação ao assunto do texto quanto aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão), já que nem sempre os alunos têm o conhecimento de mundo e/ou de língua necessários para fazer

determinadas inferências. Os *Referenciais Curriculares* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) reforçam a necessidade da preparação para a leitura:

Nas práticas sociais de leitura, o contexto específico em que lemos um texto, nossos objetivos ao lê-lo, suas características gerais e de seus gêneros, como o suporte, por exemplo, condicionam as previsões de leitura e a adoção de uma série de ações para ler em detrimento de outras. Isso significa que começamos a ler e a lançar sobre o texto uma interpretação mesmo antes de lê-lo no sentido verbal mais estrito. (p. 57-8)

Na preparação para a leitura de “Boca de Ouro”, seria relevante explorar o esquema consulta no dentista, já que nem sempre todos os alunos terão tido contato com esse tipo de situação. Aliás, seria uma boa oportunidade para se trabalhar higiene bucal na sala de aula, talvez em parceria com outras disciplinas (como química ou biologia, a respeito dos efeitos bacterianos nos dentes e língua), ou ainda levando um dentista para palestrar sobre o assunto. Após esse trabalho, as informações sobre o esquema “consulta no dentista” podem ser usadas pelo aluno como alicerce na interpretação do texto “Boca de Ouro”.

Outro ponto importante na preparação para a leitura seria conversar sobre o gênero textual dramático, explicando que ele reproduz situações através de interação face a face, como numa conversa. No texto escrito, as *rubricas* mostram o contexto situacional, ou seja, o que acontece no entorno, no momento da comunicação – barulhos, movimentos, gestos. Em outras palavras, as rubricas são a textualização do contexto, e isso pode ser útil para os alunos no momento da leitura e da interpretação.

A seguir, apresento as questões propostas no livro, conforme apresentadas em suas páginas 218 e 219:

Estudo do Texto Compreensão

- 1) Copie duas rubricas ou trechos delas que expressam ou sugerem os estados de espírito de Boca do Ouro.

- 2) Que conflito se estabelece, de início, entre as duas personagens da peça?
- 3) Nas diversas tentativas de convencer o dentista a executar o serviço, qual é o argumento mais forte empregado por Boca de Ouro?
- 4) Releia:

“DENTISTA – O senhor está me desacatando?”

- a. O que o dentista considerava um desacato?
- b. Qual é o contra-argumento de Boca de Ouro?

5) O profissional reage negativamente. No final do trecho, acaba cedendo ao pedido do paciente. Em que parte do texto, exatamente, fica claro o consentimento do dentista?

Interpretação

1) Escreva com suas palavras, na ordem em que ocorrem no texto, os três argumentos empregados pelo dentista para tentar demover o paciente de seu intento.

2) Compare as duas falas da personagem:

- a. (linha 33) “*DENTISTA – Meu amigo, passar bem.*”
- b. (linha 56) “*DENTISTA (no seu riso ofegante) – Em cima e embaixo?*”

Ocorreu, obviamente, mudança no comportamento do profissional. Que gesto do dentista, descrito numa rubrica, expressa essa mudança?

3) Leia agora um trecho da cena final da peça. Um locutor de rádio transmite, do necrotério, as reações à morte de Boca de Ouro.

LOCUTOR – (...) esse povo veio ver o Boca de Ouro, o célebre Boca de Ouro. Entra no necrotério e encontra, em cima da mesa, um cadáver desdentado! (...) Sem um mísero dente! Não é um paradoxo? É um paradoxo!

O locutor menciona uma figura de estilo que você conhece: o paradoxo. Comparando o início e o final da peça, você concorda com o locutor? Justifique sua resposta.

Ponto de Vista

“BOCA DE OURO (*feroz*) – Quem acha ouro feio é burro!”

“Atribuir um valor a alguma coisa é não ficar indiferente a ela. Portanto, a não-indiferença é a principal característica do valor.” (Maria Lúcia Aranha)
Levando em conta a frase acima, comente a fala de Boca de Ouro.

Analisando de forma geral as questões propostas pelo livro, percebemos, em primeiro lugar, que a distinção Compreensão x Interpretação é desnecessária, pois o tipo de perguntas não difere. Em segundo lugar, as questões trabalham com inferências pragmáticas, mas algumas poderiam ter sido mais bem elaboradas, de forma a explorar melhor o texto. Vamos analisar individualmente cada questão:

- 1) Copie duas rubricas ou trechos delas que expressam ou sugerem os estados de espírito de Boca do Ouro.

Essa questão me parece irrelevante da maneira que é feita. Além de pedir uma simples cópia, que não exige trabalho intelectual nenhum, o aluno provavelmente não vê sentido no que está fazendo. O que poderia ter sido explorado nessa questão é o gênero literário dramático, como já foi citado anteriormente: perceber que o texto é feito para ser encenado em palco e, portanto, é marcado por diálogos, que serão as falas dos atores. Mas perceber também que existem indicações escritas no texto que determinam o espaço, o tempo, a caracterização dos personagens e o desenvolvimento da ação. São marcas para orientar atores e leitores sobre o estado de espírito dos personagens, gestos, mudanças de cenário, execução de um trecho musical, entre outros, que são chamadas de *rubricas*, e que existem por causa do espetáculo teatral e, no texto escrito, para guiar o leitor e ajudá-lo na interpretação. Exemplos disso, na peça *Boca de Ouro*, são as indicações do comportamento de cada personagem, que servem ao leitor como *input* visual, muitas vezes necessário para o processo inferencial. Outro exemplo é o momento em que o dentista pega o dinheiro na mão e, a partir disso, se convence a executar o trabalho pedido (l. 51-54). Essa rubrica faz toda a diferença no desenrolar da história, tanto se for dramatizada, quanto se for lida. A questão 1

poderia ter explorado pontos como esses citados, ao invés de simplesmente pedir uma cópia superficial.

2) Que conflito se estabelece, de início, entre as duas personagens da peça?

Essa pergunta me parece boa, pois trabalha com a percepção global do texto, de modo que a resposta não está em alguma linha ou trecho específico que o aluno possa copiar. O dentista se recusa a atender ao pedido do paciente, e faz isso utilizando enunciados explícitos, como “Nunca!” (l. 26) ou “Não há hipótese!” (l. 41), e também explorando máximas conversacionais que implicam sua recusa: “Meu amigo, passar bem.” (l. 33), “Eu tenho clientes na sala...” (l. 44). É através de inferências mais gerais que o aluno consegue dizer que Boca de Ouro quer ter seus dentes naturais substituídos por ouro, e que o dentista, a princípio, se recusa a fazê-lo.

3) Nas diversas tentativas de convencer o dentista a executar o serviço, qual é o argumento mais forte empregado por Boca de Ouro?

Embora o assunto dessa questão seja importante para o entendimento do texto, já que foi por causa do dinheiro que o dentista aceitou fazer o trabalho, a resposta parece muito fácil de ser encontrada, já que Boca de Ouro repete várias vezes o enunciado “Eu pago”. Além do mais, a ideia de “argumento mais forte” parece diminuir a importância do processo gradual de convencimento presente na cena. A pergunta também poderia ter explorado melhor o tema do qual trata, levantando tópicos como o poder do dinheiro, a recompensa financeira por um trabalho, um favor ou um serviço (salário/pagamento x suborno/propina), a opinião do aluno a respeito (o que considera justo, o que considera exploração), relação com situações cotidianas de sua vida (Faz coisas sem esperar nada em troca? Para quem e em que casos? Quando o favor ultrapassa o limite do favor e vira abuso? O que fazer nessas situações?). Os assuntos poderiam ser debatidos oralmente na sala de aula, pois há muito que se explorar e é importante que os alunos saibam defender seu ponto de vista e ouvir o ponto de vista do colega, de modo a formar uma opinião crítica sobre os temas.

4) Releia:

“DENTISTA – O senhor está me desacatando?”

- a. O que o dentista considerava um desacato?
- b. Qual é o contra-argumento de Boca de Ouro?

Aqui, o assunto é ligado ao da questão anterior, podendo ser abordado em conjunto. Aliás, seria interessante apresentar e trabalhar o significado de *desacato* nesse e em outros contextos, relacionando com o conhecimento de mundo dos alunos, com aspectos de autoridade, hierarquia etc. Em termos inferenciais, a fala do dentista (“O senhor está me desacatando?”, l. 49) e o contra-argumento do paciente (“Dinheiro não desacata ninguém!”, l. 50) contêm implicaturas importantes para a interpretação da situação, assim como a rubrica que antecede o diálogo (l. 47-48): *Boca de Ouro apanha cédulas e enfia-as nos bolsos do estupefato dentista*. A pergunta *a* contempla a implicatura gerada na fala do dentista, mas a pergunta *b* poderia explorar melhor o enunciado de Boca de Ouro, que pode ser copiado sem que os alunos entendam o que o personagem quis dizer. Poder-se-ia perguntar não só qual é o contra-argumento de Boca de Ouro, mas também o que está subentendido nele (aqui podem surgir diferentes interpretações, como “dinheiro é sempre bem vindo”, “dinheiro serve como gratificação”, “Boca de Ouro é a favor de suborno”, entre outros) e qual a posição do aluno a respeito do assunto.

5) O profissional reage negativamente. No final do trecho, acaba cedendo ao pedido do paciente. Em que parte do texto, exatamente, fica claro o consentimento do dentista?

Essa pergunta trabalha também com inferência, embora a palavra “exatamente” limite a interpretação. A meu ver, o que ocorre na peça é uma mudança gradual no comportamento do dentista, e não um acontecimento específico, que possa ser transcrito com exatidão. Alguns trechos dão a entender que a convicção do dentista vai se abalando gradativamente, e essa interpretação ocorre através de processos inferenciais. Primeiro, o dentista apanha uma cédula

caída, o que pode ser entendido como uma tentação pela facilidade de possuir aquele dinheiro. Depois disso, os personagens riem juntos – demonstrando cumplicidade - e o dentista pergunta “Em cima e embaixo?” (l. 56), o que demonstra um interesse maior em realizar o trabalho (e não, necessariamente, uma confirmação efetiva de que ele vai fazer). Quando Boca de Ouro diz “Quem acha ouro feio é burro!” (l. 62), o dentista se assusta (como mostra a rubrica *apavorado*, na l. 63) e parece se convencer, já que responde “Senta!” (l. 63), o que gera suposições como “No dentista, quando vamos ser atendidos, sentamos na cadeira”, “Se o dentista mandou-me sentar, é porque vai me atender”; e, então, temos a implicatura “Vou fazer o serviço”, gerada pela proposição “Senta!” e reforçada pelo próximo enunciado do dentista, “Abre a boca!” (l. 67). Esse processo inferencial poderia ser esmiuçado com os alunos, tornando-se “visível”, visto que nem sempre sabemos explicar como entendemos algo que não estava dito/escrito. Acredito que esse procedimento possa ajudar os alunos a perceberem sua capacidade inferencial e conscientizá-los sobre o porquê da interpretação que estão fazendo. Cientes disso, eles poderão aplicar essa estratégia em outras situações e contextos, seja na escola ou fora dela.

- 1) Escreva com suas palavras, na ordem em que ocorrem no texto, os três argumentos empregados pelo dentista para tentar demover o paciente de seu intento.

Um ponto positivo da questão é pedir que o aluno escreva algo *com suas palavras*, o que serve como uma verificação se ele compreendeu o que estava sendo veiculado. No entanto, a questão, da maneira que foi apresentada, parece não ter muita relevância para a interpretação da peça, uma vez que, citados os argumentos, nada se faz com isso. Embora haja processo inferencial dispendido (por exemplo, ao interpretar como argumento a fala “Meu amigo, é um crime mexer na sua boca!”, l. 20, compreendido através de falas anteriores a respeito da perfeição dos dentes de Boca de Ouro), a questão acaba por ser apenas um trabalho de identificação e transposição, já que, como ocorrido em perguntas anteriores, solicita pontos específicos e exatos. Uma sugestão é analisar os argumentos do dentista, pedindo aos alunos que digam se os acharam convincentes ou não, expliquem o motivo, comparem com os argumentos de

Boca de Ouro e, principalmente, que avaliem o jogo argumentativo envolvido na cena e como isso acontece na vida real, em situações cotidianas. Nesse momento, seria interessante sair das questões escritas e fazer outro tipo de atividade para trabalhar argumentação, como um debate, uma encenação, um júri simulado. O importante é levar adiante o assunto, de modo que os alunos consigam perceber e aplicar conceitos e estratégias na vida real.

2) Compare as duas falas da personagem:

a. (linha 33) *“DENTISTA – Meu amigo, passar bem.”*

b. (linha 56) *“DENTISTA (no seu riso ofegante) – Em cima e embaixo?”*

Ocorreu, obviamente, mudança no comportamento do profissional. Que gesto do dentista, descrito numa rubrica, expressa essa mudança?

Aqui, mais uma vez, o esforço exigido inferencialmente (para extrair implicaturas nas duas falas do dentista) é pouco aproveitado, já que o trabalho é simplesmente copiar um trecho da peça, provavelmente a rubrica *“Atônito, o dentista olha para o chão e apanha uma cédula que tinha caído. Os dois se olham. E, súbito, o dentista começa a rir, acompanhando o riso de Boca de Ouro. Gargalhada dupla, em perfeito sincronismo”* (l. 51-54). Com que propósito os alunos precisam fazer essa cópia? Aparentemente nenhum. Além disso, na seção anterior, uma pergunta muito similar já havia sido feita: *“5) O profissional reage negativamente. No final do trecho, acaba cedendo ao pedido do paciente. Em que parte do texto, exatamente, fica claro o consentimento do dentista?”*. Não haveria necessidade de fazer perguntas tão parecidas se a primeira delas tivesse sido melhor explorada.

3) Leia agora um trecho da cena final da peça. Um locutor de rádio transmite, do necrotério, as reações à morte de Boca de Ouro.

LOCUTOR – (...) esse povo veio ver o Boca de Ouro, o célebre Boca de Ouro. Entra no necrotério e encontra, em cima da mesa, um cadáver desdentado! (...) Sem um mísero dente! Não é um paradoxo? É um paradoxo!

O locutor menciona uma figura de estilo que você conhece: o paradoxo. Comparando o início e o final da peça, você concorda com o locutor? Justifique sua resposta.

Para responder a essa pergunta, o aluno precisa, inicialmente, entender porque a situação está sendo considerada um paradoxo. Para isso, faz uma série de inferências, a partir de informações do texto e de seu conhecimento de mundo, até chegar em sugestões sobre o que pode ter acontecido com os dentes de Boca de Ouro. Uma das hipóteses é que foram roubados. Mas, de qualquer maneira, o ponto em que a questão parece querer chegar é que Boca de Ouro queria tanto dentes de ouro e um caixão de ouro e, no fim, acaba morto em uma mesa e desdentado. Embora a pergunta seja sobre a opinião do leitor (você concorda?), acredito que a resposta esperada seja que sim, é um paradoxo. A necessidade de justificar incita o aluno a desenvolver seu pensamento, explicar seu raciocínio, o que é muito positivo. A questão poderia ainda dar origem a outras atividades, trabalhando com assuntos mais amplos, do tipo *ambição* (até que ponto ela é estimuladora para que as pessoas lutem por seus objetivos e quando ela cega e vira uma obsessão), *roubo* (o que leva as pessoas a roubarem), *respeito* (por que e como se exercita o respeito), entre tantos outros.

Ponto de Vista

“BOCA DE OURO (*feroz*) – Quem acha ouro feio é burro!”

“Atribuir um valor a alguma coisa é não ficar indiferente a ela. Portanto, a não-indiferença é a principal característica do valor.” (Maria Lúcia Aranha)
Levando em conta a frase acima, comente a fala de Boca de Ouro.

A questão me parece bem elaborada, pois estimula o aluno a desenvolver pensamentos e argumentar, não apenas sobre a frase do texto, mas também levando em consideração aspectos mais gerais. Considero importante que o professor, nesse caso, faça um trabalho paralelo a respeito de estética, feio x belo, diferenças de gosto, julgamento de valor, preconceito e outras temas que ajudem os alunos a refletir sobre um assunto tão importante, especialmente na adolescência, fase em que a auto-estima do aluno está diretamente ligada a modelos estéticos e comportamentais padronizados.

O segundo livro analisado¹³ destina-se a alunos da 7ª série do Ensino Fundamental (8º ano) e foi escrito em 2009, sendo, portanto, bem mais recente. Está organizado em quatro grandes unidades, cada qual com os respectivos capítulos:

- Unidade 1 – Repensando condutas
 - Capítulo 1: Eu e os outros; os outros e eu
 - Capítulo 2: Adequação ou acomodação
 - Capítulo 3: Consumindo...
- Unidade 2 – O mundo nas páginas dos jornais e das revistas
 - Capítulo 1: Notícias
 - Capítulo 2: Aprendendo com as reportagens
 - Capítulo 3: Opinando
- Unidade 3 – Emoções que viajam pelos livros
 - Capítulo 1: O cômico na Literatura
 - Capítulo 2: Contos fantásticos
 - Capítulo 3: O texto teatral escrito
- Unidade 4 – Adolescências
 - Capítulo 1: O namoro na linha do tempo
 - Capítulo 2: A rebeldia adolescente
 - Capítulo 3: Adolescente sonhador, adolescente realista

Pode-se notar, em princípio, que as unidades tratam assuntos gerais, e não conteúdos gramaticais ou literários específicos. Analisando melhor cada unidade, percebi que a temática da unidade e de cada capítulo é norteadora para a escolha dos textos e das atividades, o que me parece ser um ponto bastante positivo, contrastante, inclusive, com o livro anterior. O uso de textos já é muito melhor do que o uso de frases soltas, tão comum em aulas de Português. Mas é conveniente lembrar que o texto não deve ser um simples pretexto para se trabalhar determinadas estruturas ou assuntos, e sim o contrário, em que os textos são selecionados a partir do tema que se quer explorar. Em outras palavras, o professor não deve escolher determinada obra literária para ensinar características do período (selecioneando, aliás, aquela que melhor se enquadra, jamais a exceção), ou escolher determinado texto que contenha vários exemplares do ponto gramatical que ele quer ensinar. Como bem salientam os

¹³ AZEREDO, Cristina Soares de Lara. *Projeto ECO - Língua Portuguesa, 8º ano*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009), “não se lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos.” (RIO GRANDE DO SUL, p. 47)

O poema escolhido para a análise encontra-se no primeiro capítulo da Unidade 1, “Eu e os outros; os outros e eu”, o qual trabalha com vida em sociedade, prédios, vizinhos, problemas de relacionamento. Uma ressalva importante a se fazer é que o livro didático analisado é usado especialmente na rede particular de ensino, que atende, em geral, alunos de classes mais altas, que possivelmente moram em apartamentos e/ou condomínios e conhecem o funcionamento dessas estruturas. Caso o livro fosse utilizado em outros contextos, talvez fosse preciso uma preparação extra para a leitura, para tornar mútuos certos conhecimentos que poderiam não ser óbvios para todos os alunos (como, por exemplo, a função de um síndico, as regras de um condomínio quanto a barulho, mudança e animais de estimação, entre outros).

O capítulo escolhido está dividido da seguinte maneira: na abertura, há perguntas para o leitor (Você já parou para pensar que as pessoas são singulares? Que, fora algumas semelhanças, todas carregam consigo características que são apenas suas e que se manifestam em gostos, preferências, hábitos, jeito de ser, etc.? No entanto, essas diferenças podem se tornar causadoras de conflitos se não aprendemos a compreender a maneira de o outro ser e pensar.). Não sabemos se essas questões são norteadoras para algum debate de aquecimento para as leituras, ou apenas estão no livro para que o aluno leia sozinho, o que pode não acontecer. De qualquer maneira, logo após as perguntas, existe a seção “Troca de ideias”, que parece ser exatamente um roteiro para discussão em duplas ou grupos (Você já discutiu com alguma pessoa? Você respeita a opinião das outras pessoas, mesmo que seja contrária à sua? Qual sua atitude em situação de conflito? Em uma situação de conflito iminente, qual o melhor modo de proceder a fim de evitar o atrito?). Essa prática, se bem feita, pode suscitar conversas e reflexões interessantes na turma, uma vez que trabalha com o cotidiano dos alunos e se aplica à vida prática deles. O

professor deve estar ciente de que, se há no livro didático atividades que estimulem conhecimentos de mundo do aluno antes da leitura, a oportunidade deve ser aproveitada. E, caso não haja, o professor deve preocupar-se em fazer essa preparação, devido à sua importância, conforme já mencionamos.

Continuando a descrição do capítulo, a próxima seção, após o debate, chama-se *Para ler* e contém um texto em formato de carta (“Recado ao Senhor 903”, que trata da relação sobre vizinhos). Temos, então, *O texto em estudo* (questões de interpretação), *A linguagem do texto* (aspectos linguísticos do texto, como pontuação, efeito de sentido de certos vocábulos, tempo verbal, etc.), *Para conversar* (perguntas para serem debatidas oralmente, sobre a opinião pessoal dos alunos a respeito de aspectos textuais e extratextuais).

Temos mais uma seção *Para ler*, com um anúncio publicitário do Novo Código Civil sobre condomínios e propriedades, *O texto em estudo* (interpretação), *Cotidiano em cena* (manual com soluções para problemas recorrentes em prédios, como barulho do vizinho, entrada de estranhos, correspondência violada, e uma questão para ser discutida com um colega, sobre boa convivência com vizinhos).

Ainda no mesmo capítulo, temos mais um *Para ler*, com uma poesia (a qual foi escolhida para esta análise,) *O texto em estudo* e *A linguagem do texto*. Após, há o último texto (uma crônica), com as respectivas seções *O texto em estudo* e *A linguagem do texto*, além de uma nova seção chamada *Produção de texto escrito*.

O capítulo contém muitos textos, todos sobre uma temática comum, que é estendida para a “vida real”, ou seja, para uma esfera social além dos textos, através de opinião pessoal dos alunos e debates (isso, claro, pressupondo-se que o professor explore a maioria ou todas as atividades propostas pelo livro, não apenas a leitura, a interpretação e os aspectos linguísticos). Além do mais, o livro trabalha com gêneros textuais diversificados, o que é bastante produtivo, pois apresenta ao aluno diferentes usos de linguagem, estruturas, finalidades.

Cada gênero exige habilidades especiais de leitura, estratégias variadas na busca por informações, além de objetivos também diversos.

Além da importância da seleção textual, o trabalho feito posteriormente também é fundamental para que a leitura em aula não fique sem propósito e sem aprofundamento. Os *Referenciais Curriculares* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) nos mostram alguns caminhos a serem trilhados:

No procedimento de estudo do texto, são propostas tarefas mais ligadas à didatização do trabalho com os textos lidos. Este é o momento de fazer perguntas sobre passagens do texto, vocabulário, implícitos importantes, etc. É também ocasião de solicitar paráfrases ou interpretações específicas e de ajudar o aluno a dirigir a atenção para detalhes, parágrafos, frases. Além disso, os textos serão também amostras dos usos da língua em contextos específicos e poderão ser motivo de discussão do ponto de vista de sua composição e estilo. 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.? (RIO GRANDE DO SUL, p. 60-1)

Tendo em vista todas essas questões, apresentamos abaixo o poema a ser analisado, como encontrado nas páginas 16 e 17:

SOCIEDADE

O homem disse para o amigo:

– Breve irei a tua casa
e levarei minha mulher.

O amigo enfeitou a casa
e quando o homem chegou com a mulher,
soltou uma dúzia de foguetes.

O homem comeu e bebeu.
A mulher bebeu e cantou.
Os dois dançaram.
O amigo estava muito satisfeito.

Quando foi hora de sair,
o amigo disse para o homem:

– Breve irei a tua casa.
E apertou a mão dos dois.

No caminho o homem resmunga:
– Ora essa, era o que faltava.
E a mulher ajunta: – Que idiota.

– A casa é um ninho de pulgas.
– Reparaste o bife queimado?
O piano ruim e a comida pouca.

E todas as quintas-feiras
eles voltam à casa do amigo
que ainda não pôde retribuir a visita.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Sentimento do mundo. Rio de Janeiro: Record/Fundação Nestlé de Cultura/Ministério da Cultura, 1999.)

O poema apresenta traços narrativos e, apesar de contar uma história particular, ele pode ser lido como uma amostra de comportamentos coletivos, como fica implícito no título “Sociedade”. O texto apresenta implicaturas que demandam do leitor raciocínio dedutivo, necessário à compreensão. Além disso, está permeado por ironia, que é um recurso bastante utilizado também na conversação diária das pessoas, e que, muitas vezes, requer processos inferenciais para ser decodificada.

A seguir, apresentamos as perguntas de interpretação, encontradas nas páginas 17 e 18:

O texto em estudo

1. Ao narrar a visita de um casal à residência de um amigo, o poema apresenta situações que envolvem o relacionamento entre eles.
 - a) Até a quarta estrofe, o que se pode supor com relação à amizade que existe entre os três personagens?
 - b) O que sugerem os versos a seguir? *O homem comeu e bebeu. / A mulher bebeu e cantou. / Os dois cantaram.*
 - c) Os comentários do casal, na quinta estrofe, foram coerentes com as atitudes demonstradas quando ainda estavam na casa do amigo? Por quê?

2. O poema apresenta outro elemento-surpresa que vai de encontro à expectativa do leitor. Qual?
3. A palavra **sociedade** diz respeito às relações entre as pessoas.
 - a) O que se pode inferir a respeito da relação que o casal mantinha com o anfitrião?
 - b) Como você avalia a posição do dono da casa nessa relação?
 - c) Se a visita não tinha sido agradável, por que o casal voltou a visitá-lo?
4. Que aspecto das relações humanas o poema critica?

Percebemos inicialmente que as questões, de modo geral, são bem elaboradas, uma vez que exploram a compreensão global, além de contemplarem processos inferenciais importantes para a interpretação do texto. Há expressões como “o que se pode supor”, “o que sugerem”, “o que se pode inferir”, que denotam explicitamente uma exigência inferencial. Analisaremos, agora, cada pergunta individualmente:

1. Ao narrar a visita de um casal à residência de um amigo, o poema apresenta situações que envolvem o relacionamento entre eles.
 - a) Até a quarta estrofe, o que se pode supor com relação à amizade que existe entre os três personagens?

A questão exige inferências gerais sobre o texto, que os alunos precisam entender e não apenas copiar, já que não estão em um trecho específico. É comum, aliás, que se peça, nesse tipo de pergunta, algo como “comprove com fragmentos do texto”. A meu ver, isso é desnecessário, pois, ao responder a pergunta, o aluno já demonstra se fez as inferências necessárias e interpretou o sentido daquelas informações.

b) O que sugerem os versos a seguir? O homem comeu e bebeu. / A mulher bebeu e cantou. / Os dois cantaram.

Existe um erro de digitação no último verso, que deve ser avisado pelo professor, caso os alunos não o percebam. Ao invés de “cantaram”, o verbo é “dançaram”, que traz a ideia de uma ação a mais, além de beber, comer e dançar.

A questão trabalha também com implicatura e exige, para ser respondida, um processo inferencial gerado por nosso conhecimento de mundo e nossos esquemas mentais, sendo possível, por exemplo, ativarmos as seguintes suposições (sendo outras perfeitamente possíveis):

- Comer, beber, cantar e dançar são atividades agradáveis;
- Sendo realizadas em grupo, essas atividades podem ser bastante divertidas;
- Se o casal comeu, bebeu, cantou e dançou na casa do amigo, então se divertiu, teve bons momentos.

Sendo assim, uma resposta plausível para a pergunta é que os versos demonstram que o casal se divertiu na casa do amigo. Seria interessante aprofundar, com os alunos, o processo dedutivo que fizeram, especialmente para verificar outras suposições, outros conhecimentos e esquemas ativados, enfim, perceber em conjunto as variadas possibilidades de interpretação.

- c) Os comentários do casal, na quinta estrofe, foram coerentes com as atitudes demonstradas quando ainda estavam na casa do amigo? Por quê?

Para responder a essa questão, a pergunta anterior (b) é necessária, uma vez que trabalham em relação de progressão. Após deduzir-se que o casal estava tendo bons momentos na casa do amigo, a quinta estrofe, e a sexta ainda mais (de modo que seria importante incluí-la na questão), abalam essa ideia e introduzem novas informações para o leitor, as quais promovem uma mudança na linha de raciocínio e de interpretação. Um ponto positivo da pergunta é que pede que o aluno explique sua resposta, o que o incentiva a elaborar e expressar seu pensamento, não podendo apenas copiar fragmentos do texto.

2. O poema apresenta outro elemento-surpresa que vai de encontro à expectativa do leitor. Qual?

Aqui, mais uma vez, trabalha-se com a mudança na linha de raciocínio que o leitor faz, sendo essa da 6ª para a 7ª estrofe do poema. Percebe-se que as perguntas de estudo do texto são sequenciais, trabalhando passo a passo a interpretação. Embora esteja escrito explicitamente que todas as quintas-feiras o casal volta à casa do amigo, sendo esse o provável elemento-surpresa, o aluno precisa fazer algumas inferências para compreender a mudança de comportamento dos personagens e, conseqüentemente, a ironia contida no poema. Possíveis conclusões (implicaturas) ao longo do texto são:

- Até a 4ª estrofe: o casal se divertiu na casa do amigo
- 5ª e 6ª estrofe: o casal, na verdade, não gostou tanto assim da visita
- 7ª estrofe: suposições - se, mesmo estando descontente com alguns aspectos, o casal volta toda semana à casa do amigo, então pode-se concluir que
- implicatura - os personagens criticam, mas gostam de visitar o amigo.

Para encarar os últimos versos do poema como um elemento-surpresa, o leitor precisa fazer um raciocínio dedutivo e extrair implicaturas, interpretando a 7ª estrofe conforme seu conhecimento de mundo, aspecto trabalhado nas próximas perguntas.

3. A palavra **sociedade** diz respeito às relações entre as pessoas.

a) O que se pode inferir a respeito da relação que o casal mantinha com o anfitrião?

A entrada para a questão retoma (ainda que superficialmente) o assunto da unidade (vida em sociedade), sendo, a meu ver, uma introdução para que o aluno comece a pensar além do texto. No entanto, a pergunta não aprofunda isso, apenas analisa o sentido global do texto, após o procedimento de leitura e interpretação passo a passo. Não que a pergunta não seja boa, mas a entrada sobre sociedade cria uma expectativa que não se confirma e poderia ser melhor explorada.

b) Como você avalia a posição do dono da casa nessa relação?

É interessante que a pergunta pede um julgamento pessoal do aluno, baseado no entendimento do poema, mas também - e principalmente - na visão de mundo do leitor. Mais interessante ainda é que múltiplas respostas podem surgir aqui, as quais podem ser debatidas oralmente no grande grupo. Talvez fosse preciso pedir que o aluno justificasse sua resposta, a fim de que ele desenvolvesse melhor seus argumentos e não apenas respondesse com palavras soltas ou vagas.

c) Se a visita não tinha sido agradável, por que o casal voltou a visitá-lo?

Essa é, em minha opinião, uma pergunta-chave na interpretação do final do poema, diretamente ligada à questão 2. Por isso, acredito que ela deveria estar na sequência, já que parece deslocada na posição em que se encontra, em meio a perguntas que começam a explorar aspectos extratextuais.

Após a pergunta 3c, talvez fosse relevante incluir uma questão que explorasse o último verso do poema, como “Por que você acha que o amigo ainda não pôde retribuir a visita?”, já que pode não ficar claro para o leitor por que exatamente o amigo não foi à casa do casal.

4. Que aspecto das relações humanas o poema critica?

Depois de interpretar o poema, o aluno consegue chegar a respostas como “cinismo, “falsidade”, “mania de criticar”, entre outros. Assim, eu colocaria na pergunta “que aspectos”, no plural, pois existem possibilidades variadas de resposta e a palavra no singular pode limitar isso. O assunto dessa questão poderia ser mais explorado, com discussões orais e outras atividades a respeito dessa e de outras características da vida em sociedade. A escola poderia fazer, aliás, um projeto interdisciplinar a respeito do tema, trabalhando com direitos e deveres, relações hierárquicas, convivência, respeito, conflitos, democracia, sustentabilidade e o papel do aluno dentro das diversas esferas sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo ao realizar o presente trabalho foi unir Pragmática e Ensino na busca por conhecimento sobre o processo interpretativo em sala de aula. Para esse estudo, as teorias de Grice e de Sperber e Wilson foram de vital importância, pois, mesmo através de perspectivas distintas, ambas analisam os caminhos que o ser humano percorre para realizar inferências e compreender enunciados. Como futura professora de língua, considero fundamental entender como funciona esse processo, uma vez que ele também ocorre na leitura de textos escritos e exige habilidades cognitivas e perceptuais. Para elaborar atividades que estimulem essas habilidades no aluno, acredito que o professor precisa, em primeiro lugar, conhecer o funcionamento dos processos inferenciais e sua importância na interpretação textual.

A análise dos livros didáticos e de como eles trabalharam compreensão de texto foi especialmente enriquecedora, pois me permitiu fazer um exercício de reflexão a respeito de inferências pragmáticas, e, sobretudo, de possibilidades para se trabalhar interpretação textual em um nível mais amplo, partindo do mundo para o texto, e do texto para o mundo.

O professor, por meio de estratégias didáticas que mostrem os passos da trajetória inferencial e que facilitem o encadeamento de informações necessárias para a compreensão do texto, pode ser capaz de conscientizar os alunos de seu próprio processo de interpretação. Além disso, e principalmente, o professor pode mostrar que o leitor assume uma posição ativa durante a leitura, preenchendo lacunas deixadas pelo autor e, por isso, *participando* do texto. Isso abala a noção

de texto “pronto”, com um sentido completo e fechado, em que o aluno precisa simplesmente descobrir *o que o autor quis dizer*.

Para boa parte de crianças e jovens brasileiros, a escola é um dos poucos espaços em que esse contato é possível, por isso também a importância de o professor preparar atividades escolares que ofereçam a esses alunos uma convivência com a diversidade de gêneros textuais que caracterizam as práticas sociais, além de esclarecer a *finalidade* da leitura, uma vez que, na vida real, lemos com objetivos específicos. Os *Referenciais Curriculares* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) explicam que

(...) É importante que as atividades globais de compreensão do texto sejam facilitadas pelo estabelecimento claro de propósitos de leitura na tarefa apresentada pelo professor, pois a compreensão do texto na leitura socialmente situada é marcada por finalidades. No caso da sala de aula, também as finalidades didáticas estarão em jogo, e é necessário compatibilizar da leitura com o projeto pedagógico em curso: que temática está sendo discutida? O que o aluno fará em seguida? Em que momento desta unidade didática o texto será retomado e com que função? Essas são perguntas que auxiliarão o professor primeiro a selecionar gêneros e textos e, em seguida, a propor a tarefa de leitura, que, não custa reiterar, deverá ser compatível com as finalidades que o gênero tem em sua circulação social extraescolar. (p. 58-59)

Dessa forma, acredito que o tema do presente trabalho seja importante para professores e futuros professores de língua pensarem não só em maneiras de estimular processos inferenciais em sala de aula, de modo que os alunos consigam melhor compreender textos orais e escritos, como também para esses professores refletirem a respeito de sua própria prática de ensino, analisando seus objetivos e sua visão de educação. A língua é muito mais do que um código a ser “adquirido” com eficiência. Ela é uma ferramenta que permite ao ser humano comunicar-se, expressar suas ideias, gostos e pontos de vistas, ter acesso à informação, difundir sua cultura, assumir uma posição diante dos fatos, influenciar e ser constantemente influenciado, participar de uma comunidade, pensar, refletir,

humanizar-se. E um professor ciente disso pode chegar muito mais longe em suas aulas, formando não apenas alunos, mas, principalmente, cidadãos.

BIBLIOGRAFIA

AZEREDO, Cristina Soares de Lara. *Projeto ECO - Língua Portuguesa, 8º ano*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

CHACON, Jessica Colvara. “Livros didáticos de Língua Portuguesa: uma perspectiva longitudinal do processo inferencial nas atividades de compreensão de texto”. UFRGS – PPG Letras, 2010. *A ser publicado*.

FARACO, Carlos Emílio Faraco; MOURA, Francisco Marto. *Língua e Literatura – Volume 1, 2º grau*. 38. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LPM, 2006.

GOLDNADEL, Marcos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. “Teoria da Relevância e interpretação textual: uma ilustração através de textos de humor”. In: *Revista Entretextos*. Londrina, v. 7, p. 112-124, jun./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/08.pdf>. Acesso em: 9 set. 2010.

GRICE, H. P. “Lógica e conversação”. Trad. João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Vol. IV. Campinas: Unicamp, 1982. p. 81-103.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. Trad. BORGES, Luís Carlos; MARI, Aníbal. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato de uma prática social”. In: ZILBERMAN e SILVA (org.). *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 1988. p. 38-57.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna*. 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 1.

SILVEIRA, Jane Rira Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Pragmática e Cognição: a textualidade pela relevância*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

YULE, George. *Pragmatics*. 7. ed. UK: Oxford University Press, 2003.