

INFERÊNCIAS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DE QUESTÕES INTERPRETATIVAS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Jessica Colvara Chacon*

Comunicação apresentada no III Colóquio do PPG-Letras/UFRGS.

RESUMO: *A interpretação de texto é uma atividade que envolve, além da decodificação, a realização de processos inferenciais. Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem que ler é mais do que decodificar e que os livros didáticos têm procurado explorar de modo mais amplo a interpretação de texto, este artigo pretende analisar um trecho de um texto de um livro didático de Língua Portuguesa a partir da Teoria da Relevância. Além disso, pretende avaliar a qualidade das questões de interpretação de texto sobre o trecho analisado. Operacionalizando o processo de compreensão conforme os fundamentos teóricos, concluímos que o material analisado permite a exploração de implícitos textuais.*

PALAVRAS-CHAVE: *Inferências textuais — Teoria da Relevância — Livro Didático*

ABSTRACT: *Text interpretation is an activity that involves, beyond decoding, the performance of inferential processes. Whereas the Brazilian National Curriculum Parameters recognize that reading is more than decoding and that textbooks have sought to explore a broader notion of text interpretation of the text, this article, based on the Relevance Theory, seeks to analyze a piece of text in a Portuguese textbook. In addition, it aims to evaluate the quality of reading comprehension questions about the passage analyzed. Operationalizing the process of understanding according to the theoretical basis, we conclude that the analyzed material allows the exploration of implicit text.*

KEYWORDS: *Textual Inferences — Relevance Theory — Textbook*

INTRODUÇÃO

A prática do ensino de língua materna é uma realidade que preocupa a academia. Uma das questões importantes é o fato de que as aulas de língua portuguesa parecem continuar centradas no ensino de regras gramaticais, como revela a conclusão encontrada em Souza e Moreira (2003) após a análise de diários de formandos em Letras: “Por meio da leitura realizada, verifica-se que, mesmo depois de quatro anos de formação inicial, os futuros professores de Língua Materna revelam crenças enraizadas no paradigma tradicional de ensinar e aprender leitura e gramática” (p.6).

Embora haja recomendações baseadas em avanços dos estudos linguísticos, ainda, em grande medida, o texto está sendo utilizado apenas como um pretexto para estudar a gramática, numa clara tentativa de contextualizar minimamente esse estudo.

*Mestranda em Gramática, Semântica e Léxico no PPG Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jcolvara@yahoo.com.br

Até mesmo no que diz respeito à interpretação textual, é possível questionar se os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) estão cumprindo o seu papel de estimular a formação de leitores mais conscientes a partir da maneira como apresentam suas tarefas interpretativas.

Partindo da premissa de que processos inferenciais são constitutivos da leitura compreensiva de um texto, este artigo pretende, com base na consideração dos pressupostos teóricos da Teoria da Relevância (TR), refletir sobre a constituição do livro didático no que se refere à proposição de tarefas de leitura e interpretação de texto. Para tanto, avalia a formulação de uma tarefa de interpretação de texto contida num LDLP destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental.

Na primeira seção faremos uma revisão acerca de alguns conceitos fundamentais da TR, de Sperber e Wilson (2001). Na segunda seção, faremos algumas considerações teóricas sobre as questões de interpretação textual presentes em LDLP. Em seguida, com base nos princípios da TR, fazemos uma análise de uma passagem textual contida no LDLP selecionado. Tal análise pretende evidenciar as explicaturas¹ e implicaturas² encontradas no trecho escolhido. Para finalizar, realizaremos uma apreciação das questões propostas no LDLP para a passagem analisada.

ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA TR

A Teoria da Relevância, de Sperber & Wilson (2001), é uma teoria pragmático-cognitiva da comunicação voltada para a compreensão do processo de interpretação de enunciados a partir de um modelo ostensivo-inferencial. Isto é, considera que cada indivíduo tem como característica cognitiva inata prestar atenção aos estímulos que lhe são mais relevantes. Para os autores, o conceito de Relevância recebe uma formulação explícita.

Para Sperber & Wilson (ibid), todo o processo de comunicação baseia-se num princípio cognitivo, que determina a realização de operações interpretativas automáticas, espontâneas e inconscientes, o Princípio da Relevância. Esse princípio, que é único, pode ser visto, em uma perspectiva mais ampla, sob o ponto de vista da cognição, o que se expressa, na teoria proposta pelos autores, no princípio cognitivo de relevância. Os autores definem o Princípio Cognitivo da Relevância da seguinte forma: “[a] cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância” (ibid, p.11).

Como a comunicação humana é um fenômeno cognitivo, ao Princípio Cognitivo da Relevância corresponde um Princípio Comunicativo de Relevância, a saber: “[t]oda a elocução (ou ato de comunicação inferencial) comunica uma presunção da sua própria relevância ótima” (ibid., p.11).

¹ Uma explicatura pode ser entendida como um enriquecimento da forma lógica de uma sentença proferida necessário para que ela expresse uma determinada proposição.

² Cabe ressaltar que na perspectiva da TR um enunciado é relevante somente se produz implicações contextuais, ou seja, somente se interage com alguma porção do contexto para gerar uma explicatura ou implicatura.

Conforme o primeiro princípio, o ser humano possui a tendência de buscar a relevância da informação recebida, isto é, procura encontrar a maior quantidade de benefícios com o menor custo de processamento. Já o segundo princípio revela que todo o ato comunicativo carrega consigo a garantia do falante de que o esforço necessário para a sua interpretação é compensado com a derivação de efeitos cognitivos. Na perspectiva da TR, portanto, a cognição humana é guiada por um princípio que leva em consideração custos e benefícios do processamento de informações.

Nas trocas conversacionais, os benefícios são efeitos cognitivos: a) o fortalecimento de suposições dos interlocutores; b) o enfraquecimento de suposições (que resulta do reconhecimento de conteúdos contraditórios); e c) a derivação por um processo dedutivo de novas suposições com base nas existentes. Ou seja, uma suposição pode ser reforçada a partir de mais evidências, enfraquecida a partir de evidências contrárias ou somada a outras para resultar em implicações contextuais.

Sperber & Wilson (2001) definem implicação contextual da seguinte forma:

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

A obtenção de implicações contextuais (Q) a partir de um conjunto inicial de suposições – composto de suposições relacionadas aos conteúdos proferidos (P) e suposições contextualmente construídas (C) – caracteriza o processo inferencial comunicativo. As implicações contextuais são as implicaturas da terminologia tradicional. Para os autores, “Um *processo inferencial* começa a partir de um conjunto de premissas e resulta num conjunto de conclusões que se seguem logicamente das premissas ou que são, pelo menos, legitimadas por elas” (ibid, 2001, p.41). Essas conclusões são as inferências que preenchem o espaço entre o que é codificado e o que é compreendido.

O contexto é construído a partir de um amplo conjunto de suposições mutuamente manifestas para os interlocutores, ou seja, aquelas informações que os falantes são capazes de supor com razoável certeza como manifestas para seus interlocutores. Tal conjunto, no entanto, é muito amplo para ser considerado o contexto do enunciado. O contexto a ser utilizado na interpretação de uma sentença proferida é uma pequena parte das suposições mutuamente manifestas. A tarefa dos interlocutores é identificar esse pequeno conjunto, o que só é possível se ambos presumirem relevância ótima em suas manifestações.

Um enunciado caracteriza-se por ser otimamente relevante quando, para o efeito pretendido, exige o menor esforço de processamento possível. A suposição de que existem esforços de processamento de magnitude distinta está associada à idéia, na TR, de que os conteúdos mutuamente manifestos (presentes no ambiente cognitivo dos interlocutores) podem ser diferenciados por seus graus de acessibilidade. Muitas são as fontes de suposições presentes no ambiente cognitivo dos indivíduos. Esses conteúdos

podem ser oriundos de sistemas periféricos da percepção ou do sistema cognitivo central.

Dito de outra forma, são fontes de suposições as capacidades sensoriais (audição, visão, etc.) e a memória dos indivíduos, que pode ser de curtíssimo, curto ou longo prazo. Todas essas informações estão ordenadas por acessibilidade. Por exemplo, entre dois ruídos perceptíveis em um ambiente, um pode estar mais manifesto que outro, o que depende de uma série de fatores. Entre um conteúdo recentemente ativado numa troca discursiva e um conteúdo culturalmente compartilhado, mas não relacionado ao tema do intercâmbio linguístico, o primeiro é mais acessível.

Nessa perspectiva, a relevância pode ser medida (apenas intuitivamente) pela consideração dos efeitos cognitivos promovidos por um enunciado e do esforço de processamento das suposições envolvidas no processo inferencial subjacente à comunicação. Ainda segundo o quadro teórico proposto, o contexto não é dado de antemão, ele é construído ao longo do processo interpretativo a partir de princípios cognitivos comuns aos interlocutores. Nesse sentido, a construção do contexto é um processo inferencial, com base na seleção das suposições acessíveis capazes de produzir efeitos contextuais que compensem o esforço de processamento realizado, o que caracteriza a própria compreensão do enunciado.

TAREFAS DE LEITURA EM LDLP

AS DIRETRIZES QUE REGEM AS TAREFAS DE LEITURA

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — um documento para servir de referência nacional acerca dos objetivos e pressupostos que devem estar presentes em sala de aula — representou não apenas uma unificação das diretrizes curriculares brasileiras, mas também um avanço dos paradigmas teóricos que subjazem o ensino escolar. Sendo assim, espera-se que as tarefas de leitura propostas pelos materiais elaborados com cunho didático se enquadrem nas diretrizes de tal documento.

Dividido em ciclos e por disciplinas, interessa-nos analisar os PCN de Língua Portuguesa (PCNLP), principalmente, no que se refere à leitura.

Nos PCNLP, as tarefas de produção e compreensão recebem destaque. Itens sobre as habilidades que os alunos precisam desenvolver são enumerados e, dentre os referentes à leitura, as seguintes habilidades são consideradas essenciais para um leitor proficiente:

Espera-se que o aluno:

- Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
(...)
- confirmando antecipações ou inferências realizadas antes e durante a leitura;

– articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas e dar sentido a expressões que não perfaçam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções (...). (BRASIL, 1998, p.50)

Notamos que há uma preocupação em dissociar a leitura da antiga ideia de passividade do leitor diante do texto. A autonomia do aluno ao ler um texto e a sua interação com o mesmo a partir da confirmação ou não das suas hipóteses e inferências, por exemplo, são enfatizadas. Para tanto, é importante provocar a reflexão do aluno a partir de questões de compreensão que estimulem o seu raciocínio e as diversas leituras possíveis de um texto, o que não significa dizer que qualquer leitura deve ser aceita, pois existem limites na interpretação.

O texto não é um objeto neutro, por isso, a tendência da leitura única deve ser evitada. Cayser (2001, p.32) diz que as práticas correntes que não aceitam, para as tarefas de interpretação de textos, a divergência e o conflito entre interlocutores, acabam resumindo os exercícios interpretativos à mera retomada de aspectos superficiais do texto, como, por exemplo, questionar o cenário em que se passa a história lida – com uma resposta única e, quase sempre, explicitada no texto. Nesse sentido, afirma que:

[s]eguindo os textos, aparecem as perguntas de interpretação, que, através de exercícios de preenchimento de lacunas, de questões de múltipla escolha ou de perguntas que solicitam uma mera transcrição do texto, dão uma impressão ao aluno de um trabalho exaustivo, trabalho esse que pode ser caracterizado muito mais como “braçal” do que intelectual. O resultado é que os alunos acabam por interiorizar que o trabalho com a língua se constitui numa espécie de imitação, sem um caráter de reflexão e transformação. (CAYSER, 2001, p.29)

Um texto possui intenções a serem reveladas pelo leitor. Por isso o aluno precisa estar com ele envolvido, bem como com suas questões interpretativas.

Sabemos que a interpretação de textos não se aproxima minimamente de um trabalho braçal. É que, se as tarefas de compreensão solicitarem reflexão, ocorrerá a transformação ou a confirmação das crenças do sujeito interpretante.

Levando em conta essas discussões, percebe-se atualmente que os LDLP têm procurado evitar um acúmulo de questões interpretativas literais ou puramente gramaticais, que não exploram os aspectos inferenciais da leitura. Em parte, este cuidado pode ser uma decorrência de que os avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se baseiam nos PCN para aprovar as coleções de livros didáticos e para escrever o guia de recomendação do Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, a concepção da linguagem como interlocução e não como objeto precisa estar presente para que o LDLP seja aprovado pelo MEC.

O LDLP *TRAJETÓRIAS DA PALAVRA*

A ESCOLHA

Para selecionar o LDLP a ser analisado neste trabalho, consultamos o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 fornecido pelo MEC. Das dezesseis coleções de livros de Língua Portuguesa recomendadas aos professores das escolas públicas, tomando o quadro esquemático do MEC como base, escolhemos o item *destaque* como critério final e selecionamos a coleção *Trajetórias da Palavra* por ser a única com a seguinte descrição: “exploração das narrativas na leitura e produção de textos” (BRASIL, 2010).

Outra razão foi a própria concepção das autoras sobre ensino de língua materna, a saber:

[o] ensino da língua deve objetivar formar o leitor [...] proficiente, capaz de atribuir sentidos aos textos considerando aspectos que não se esgotam no conteúdo: contexto de produção, diferentes pontos de vista, interlocutor(es) a quem se destina o texto, inferências, tipos de suporte, etc. (DIAFÉRIA & PINTO, 2010. p.5)

As autoras completam dizendo que enquanto lê “o leitor realiza inferências, relaciona diferentes partes do texto, tira conclusões, deduz o sentido de uma palavra desconhecida etc.” (ibid., p.5). Diante da concepção de leitura das autoras da obra, esperamos encontrar uma rica exploração dos implícitos textuais no exemplar a ser analisado.

O exemplar referente ao sexto ano do Ensino Fundamental (EF) foi o selecionado por ser o destinado ao primeiro ano da última etapa deste nível educacional, o que prevê um aluno que não possui maiores dificuldades com o código, garantindo que a decodificação não seja um obstáculo para a localização de implícitos e a realização de inferências.

A DESCRIÇÃO MACRO

A organização do LDLP do sexto ano do EF se dá em três unidades divididas em: *Memórias* (com os capítulos autobiografia, diário e biografia), *Histórias para contar* (com os capítulos cordel, contos folclóricos e contos de fadas) e *O jornal* (com os capítulos notícia, matéria, crônica e história em quadrinhos).

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

Uma seção chamada *Uso da língua* encarrega-se das questões gramaticais utilizando trechos do texto como exemplo. *Produção de texto oral* é a parte do livro que estimula o aluno a desenvolver sua linguagem oral em diversas variedades. A seção *Tira-dúvidas* trabalha com questões problemáticas referentes aos estudos gramaticais. Já a *Produção de texto escrito* propõe uma prática de escrita relacionada com a temática do capítulo, seguida da *De volta ao texto* que é a releitura dos textos produzidos para realizar a correção do próprio texto do aluno ou do colega. No final de cada capítulo há uma *Retomada* para sistematizar os tópicos desenvolvidos durante o capítulo.

TEORIA DA RELEVÂNCIA E LIVRO DIDÁTICO DE LP

Com a finalidade de analisar, com base na Teoria da Relevância, as inferências (explicaturas e implicaturas) presentes em um dos textos do livro escolhido, bem como analisar a elaboração das suas questões de compreensão textual, selecionamos apenas um trecho de um dos dez textos principais da obra escolhida.

Devido à riqueza de implícitos encontrada em situações dialógicas, a passagem textual selecionada para análise trata-se de um diálogo extraído da crônica que integra o capítulo nove do LDLP do sexto ano da coleção *Trajetórias da Palavra* – editora Scipione.

ANÁLISE DO TRECHO SELECIONADO

O trecho selecionado para a aplicação da Teoria da Relevância pertence a uma crônica de Lourenço Diaféria, que apresenta um diálogo entre pai e filho a respeito de uma curiosidade do garoto. Vejamos a seguir.

Nunca deixe seu filho mais confuso que você

- ¹ De manhã, na copa. O pai mexe o café na xícara. O filho caçula vem da
- ² sala, dispara:
- ³ — Pai, o que é genitália? O homem volta-se:
- ⁴ — Ge... o quê?
- ⁵ — Genitália.
- ⁶ — Onde é que você tirou isso, da sua cabeça?
- ⁷ — Tá no jornal, pai. [...]

Lourenço Diaféria
(DIAFÉRIA & PINTO, 2010, pp.182-183)

A partir da leitura do trecho inicial da crônica, encontramos, já na primeira frase, um caso de homonímia que poderia gerar ambiguidade, pois “copa” pode ser o nome de um campeonato, a parte superior de uma árvore, um alimento embutido. Essas seriam suposições possíveis para a interpretação do item lexical. Entretanto, é o conteúdo da frase seguinte que contribuirá para a constituição do *esquema* ‘tomar café da manhã’, que, por sua vez, torna acessível o *frame* ‘casa’ a partir dos vocábulos ‘pai’ e do próprio

esquema ‘café’, tornando a interpretação *parte da casa* a mais relevante³. Ou seja, a acessibilidade do contexto em que a suposição está envolvida faz com que tal interpretação — um efeito contextual — seja alcançada com pouco esforço de processamento.

Esse primeiro enunciado analisado é um exemplo daquilo que Sperber e Wilson (2001) chamam de uma explicatura de um enunciado. As explicaturas vão sendo construídas automaticamente durante a leitura do texto. Entre as linhas 1 e 2, por exemplo, o leitor deverá acrescentar ao conteúdo explícito “o pai mexe o café na xícara” um conteúdo adicional contendo o instrumento da ação referida, neste caso, provavelmente *com a colher*; já ao conteúdo “O filho caçula” poderia ser acrescentada a informação *daquele pai* que está no contexto precedente a este enunciado. Outro exemplo é, a partir do conteúdo explicitado “vem da sala”, ocorrer o acréscimo do conteúdo *da casa deles* e não de outra casa. Se fosse de outra casa, essa informação não se combinaria com o contexto antecedente para gerar uma implicatura, perdendo assim, segundo a TR, a sua relevância. A interpretação *sala da mesma casa* é a escolhida por ser mais acessível e por contribuir com a constituição de um cenário.

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

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

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

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

S5. A dúvida do garoto (a definição de genitália) habita a cabeça do garoto.
(conhec. linguístico/textual/mundo)

⇒ **Grau absoluto de certeza**⁴

³ Utilizaremos, durante nossa análise, os termos *frame* e *esquema* que são usados na TR conforme Sperber & Wilson (2010, p.215): “as informações enciclopédicas dentro da memória de longo prazo estão organizadas em porções [...] discutidas na literatura com nomes como ‘esquema’, ‘quadro’, ‘cenário’ e ‘protótipo’”.

⁴ Um dos elementos que compõem a TR são os graus de certeza de uma suposição. Como foi mencionado na seção inicial deste trabalho, os efeitos contextuais de um enunciado incluem aqueles em que aumentam ou diminuem o grau de certeza de uma suposição. Além disso, as suposições que participam do processo inferencial de geração de implicações contextuais também são consideradas a partir de seus graus de

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

Contexto Estendido:

S6. Dúvidas que habitam a cabeça das pessoas podem ter sido formuladas autonomamente ou podem ter sido emprestadas de outros. (conhec. mundo)

S7. O garoto tem uma dúvida formulada autonomamente ou emprestada de outro. (conhec. mundo/ textual)

Essas suposições são buscadas na memória do leitor para encontrar a relevância da pergunta do pai, que não poderia estar duvidando literalmente de que a dúvida do garoto habitava seus pensamentos. A pergunta do pai, então, força uma extensão do contexto para as suposições S6 e S7. Essas suposições servem para dar algum conteúdo à dúvida expressa pelo pai em sua pergunta, o que permite deduzir S8 e suas correlatas, S9a e S9b, que podem ser avaliadas em termos de sua força.

S8. O pai não sabe se a dúvida que habita a cabeça do garoto (a definição de genitália) foi formulada autonomamente ou emprestada de outro.

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

⇒ **Força: Incerta**

S8b A dúvida que habita a cabeça do garoto (a definição de genitália) foi emprestada de outro. (conh. mundo/textual)

⇒ **Força: Incerta**

Até o momento, já compreendemos que o pai não quer saber literalmente se a dúvida saiu da cabeça do menino. No entanto, por que o pai está se perguntando se a dúvida é autônoma ou não?

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

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

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

confirmação.

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

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

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

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

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

S11. Nenhum pai quer que o filho seja moralmente inaceitável. (conhec. mundo)

S12. O personagem é pai. (conhec. textual)

Essas duas suposições geram a conclusão implicada S13:

S13. O personagem não quer que o filho seja moralmente inaceitável. (conhec. mundo/textual)

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

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

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

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

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

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

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

Essa análise poderia ainda ser refinada, uma vez que entra nas suposições a consideração dos desejos do pai, o que dificulta a descrição formal das inferências. De um modo geral, no entanto, a cadeia de silogismos proposta parece apresentar de forma bastante explícita os processos inferenciais responsáveis pelos conteúdos implícitos veiculados pelo enunciado analisado.

ANÁLISE DAS QUESTÕES INTERPRETATIVAS

Levando em consideração os exemplos de implicaturas e explicaturas encontrados no trecho do texto *Nunca deixe seu filho mais confuso que você* e descritos acima, iremos analisar de que maneira as questões interpretativas da seção *Linhas & entrelinhas* exploram a interpretação da mesma passagem analisada.

Vejam as duas perguntas, de um total de oito, que fazem referência à parte do texto previamente analisada:

- 1) Qual foi a reação do pai diante da pergunta do filho?
- 2) Na sua opinião, o que provocou essa reação?

(DIAFÉRIA & PINTO, 2010, p.184)

A primeira pergunta está indagando as consequências da pergunta do menino, o que a pergunta provocou no pai e essa resposta não está explícita no texto. Se o objetivo da questão for levar o aluno a perceber que o pai ficou perplexo, o aluno terá que analisar o significado da fala do pai diante da pergunta do menino, não a reação.

Assim, o aluno terá que realizar todo o processo dedutivo, descrito anteriormente, para chegar à implicatura: *essa é uma pergunta imprópria*. Mesmo que o leitor do texto não saiba o que é genitália, ao analisar que o pai está duvidando da naturalidade da pergunta, ele conseguirá inferir que tal pergunta desagradou o pai.

Talvez essa suposição seja sutil em demasia para auxiliar na construção imediata do contexto de interpretação, mas, ao longo do texto, o aluno poderá estender o contexto e chegar a essa conclusão implicada. Assim, a primeira questão do livro pode ser considerada como exploradora de implícitos. Entretanto, essa é uma questão que também permite que o aluno simplesmente responda que a reação do pai foi fazer outras duas perguntas ao invés de responder ao filho, por exemplo. Assim, trata-se de uma pergunta metalinguística de caráter descritivo, em que é necessário identificar alguma informação, e não explicativo/explanatório, em que é preciso ir além da identificação e refletir sobre o que gerou tal interpretação.

A segunda questão, assim como a anterior, pode contribuir para que o aluno explicita que geralmente os pais ficam constrangidos ao falar sobre assuntos referentes à sexualidade, mas somente se essa informação já fizer parte de sua memória enciclopédica e se esse contexto for acessível o suficiente para o leitor. Caso contrário, o aluno pode responder simplesmente que o pai queria saber se o filho tinha ouvido aquela palavra de alguém, por exemplo.

Podemos dizer que as duas perguntas do livro didático são avaliativas, ou seja, irão verificar se o leitor percebeu que o pai estava desconfortável com a pergunta do filho; se ele achou que o homem estava tentando ganhar tempo para responder ao menino; se ele percebeu que o pai estava repreendendo o filho ao questionar a origem da pergunta.

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

Agora, se o que o professor almeja é aprimorar o processo de leitura dos educandos, ele precisará intervir — no momento da correção, por exemplo — e provocar uma reflexão sobre o motivo das perguntas paternas “Ge... o quê?” e “Onde é que você tirou isso, da sua cabeça?” significarem que o pai teve uma reação de perplexidade. Essa sim seria uma questão reflexiva para contribuir com o enriquecimento do processo leitor do aluno.

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

O que estamos querendo dizer é que as questões 4 e 5, se têm o objetivo de explorar os implícitos do texto, deveriam levar em consideração o contexto acessível a um aluno de 10 anos de idade. Talvez esse aluno não compartilhe as informações necessárias para realizar as inferências desejadas pelos elaboradores da questão. Está claro que tais questões interpretativas testam a compreensão do aluno; todavia, para que ele consiga explicar os implícitos textuais mais complexos, é necessário conter um conhecimento de mundo que um aluno que está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, ainda não tem.

Concluimos a respeito das questões acima analisadas que, fora do livro didático destinado ao primeiro ano da segunda etapa do Ensino Fundamental, tais questões não são rasas e cobram sim inferências textuais importantes, pois vão além do conteúdo literal do texto. Contudo, as respostas (como descrever a reação do pai, por exemplo) exigem uma determinada malícia que uma criança de 10 anos não possui. Uma das premissas para o desenvolvimento do processo inferencial é o conceito de ‘mente moralmente inaceitável’ e os alunos para os quais a tarefa interpretativa é destinada não contém manifesta essa suposição necessária para construir o contexto. A ausência dessa suposição prejudica a formação do contexto que servirá de base para a compreensão implícita, e o aluno ficará com a interpretação mais literal.

Um trabalho posterior interessante de se realizar seria investigar o resultado prático das questões apresentadas no LDLP selecionado e analisar as respostas que os alunos dariam sem a intervenção do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações realizadas acerca dos fundamentos da TR — revisão da literatura teórica, aplicação da teoria em um trecho de um texto — concluímos que esse trabalho contribui para operacionalizá-la e para enriquecer as discussões a respeito do seu caráter descritivo, além do explanatório.

Vimos que a Teoria da Relevância pode ser uma ferramenta capaz de auxiliar o professor a selecionar aquelas questões que contribuem para melhorar a compreensão textual do aluno no que diz respeito às informações implícitas dos textos.

As questões de compreensão textual referentes ao trecho analisado são questões que permitem a exploração das inferências presentes no texto. Todavia, revelou-se necessário discutir até que ponto alunos do sexto ano possuem conhecimentos de mundo suficientes para, a partir de suposições iniciais, construir o contexto interpretativo adequado. Será que esse texto não seria melhor aproveitado por alunos linguisticamente mais maduros, como os do nono ano ao invés de alunos do sexto?

Sendo assim, uma reflexão necessária é o critério de seleção dos textos que devem compor cada exemplar de uma coleção de LDLP. As inferências mais ricas encontradas no texto analisado são mais relevantes para adultos, ou melhor, para pessoas que, de antemão, sabem o significado de ‘genitália’ e têm alguns *frames*, como o de ‘família tradicional conservadora’, por exemplo, bem estabelecidos.

Talvez uma solução seria apenas o manual do professor trazer informações teóricas sobre implícitos aplicadas ao texto da unidade didática para que o professor aperfeiçoasse a sua compreensão sobre o processo leitor como um todo. Dessa forma, ele poderia conduzir, mesmo que informalmente, uma reflexão — praticamente metalinguística — acerca do valor pragmático de perplexidade da frase do pai.

Com o intuito de responder ao questionamento levantado anteriormente sobre o melhor aproveitamento do texto analisado, sugerimos algumas questões que poderiam ser feitas para alunos mais maduros, como os do nono ano de Ensino Fundamental:

- a) Observe a pergunta do pai e diga que tipo de pai ela descreve. Explique de que maneira ela revela essa personalidade do pai.
- b) Descreva as características psicológicas dos personagens. Como você chegou a essa resposta?
- c) A fala de um personagem pode ser mais eficaz na caracterização do que um parágrafo descritivo? Justifique sua resposta.

Essas três questões exploram os implícitos textuais da passagem analisada reduzindo as chances do aluno ficar preso a uma interpretação literal das falas dos personagens. Destacamos o caráter metalinguístico da última sugestão que pode servir também para reflexões sobre a produção de textos.

As autoras da coleção *Trajetória das palavras* defendiam a ideia de que as questões de interpretação objetivam explorar o texto. Mas será que as perguntas propostas no LDLP e analisadas neste estudo alcançam esse objetivo? Para nós, explorar o texto significa não só identificar referentes, questionar a opinião, mas também significa perceber que nem todas as informações estão escritas — a caracterização do personagem como um pai conservador, por exemplo — e que muito da nossa compreensão está fora do texto em si: está nas relações e associações que fazemos a partir do Princípio da Relevância. Como vimos, esse é um princípio nato que faz com que prestemos atenção naquilo que, somado ao que já sabemos, nos traz benefícios.

A análise de apenas um enunciado (*Onde é que você tirou isso, da sua cabeça?*) de um texto com razoável extensão, por si só, revela a riqueza dos processos que subjazem a interpretação de textos. Essa constatação aponta para uma necessidade de se discutir a medida apropriada de dificuldade das tarefas de interpretação textual para cada ano específico do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAYSER, E. R. *Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- DIAFÉRIA, C.; PINTO, M. *Trajetórias da palavra: língua portuguesa, 6º ano*. São Paulo: Scipione, 2010
- SOUZA, Rosângela S. de; MOREIRA, Tânia M. Leitura reflexiva de diários acadêmicos. *Revista Linguagem e Cidadania*. Edição nº09 – UFMG, 2003.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevância: comunicação e cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.