

ALESANDRA DA CRUZ

**COMPREENSÃO DE TEXTO DE AVALIAÇÃO DESCRITIVA:
ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen.

Tubarão

2008

ALESANDRA DA CRUZ

**COPREENSÃO DE TEXTO DE AVALIAÇÃO DESCRITIVA:
ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 7 de julho de 2008.

Professor e orientador Fábio José Rauen, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Nome do Professor, Dr.
Universidade...

Prof. Nome do Professor, Dr.

Dedico esta dissertação a meu companheiro André, que sempre se fez muito presente em vários momentos de minha vida.

Aos meus irmãos pela energia positiva que emanam onde quer que estejam.

E, principalmente, à minha mãe Darci e a meu pai Nilton, *in memoriam*, pela educação baseada em valores éticos a qual me proporcionou mais esta conquista.

Dedico também este estudo a todas as professoras que, assim como eu, preocupam-se com a qualidade do processo de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Dr. Fábio José Rauen, pela sinceridade e crédito a mim oferecido para que eu pudesse construir meu conhecimento.

Agradeço aos demais professores do mestrado, que sempre estiveram dispostos a oportunizar novos conhecimentos.

Agradeço muito carinhosamente a minha amiga e colega leal de mestrado, Marina Cardozo, por sua companhia e amizade incondicional.

Agradeço também, à Secretária da Educação Cultura e Esporte de São Ludgero, Célia Baschiroto Buss, pelo apoio, e aos pais e profissionais do Centro Educacional Professor Henrique Buss, que me receberam carinhosamente para coletar os dados contidos nesta dissertação.

E, especialmente, agradeço a todos os profissionais do Educandário Municipal Divina Providência, que muito contribuíram no incentivo da realização deste meu estudo.

“... Por isso é que agora vou assim...
No meu caminho. Publicamente andando.
Não, eu não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo.
É o jeito de caminhar.” (Thiago de Mello).

RESUMO

Este estudo de caso, de caráter exploratório, verifica a influência de uma avaliação descritiva escrita no conjunto de suposições sobre o estágio da aprendizagem de uma estudante da primeira série do Ensino Fundamental da escola Centro Educacional Professor Henrique Buss de São Ludgero, SC, tal conjunto é reportado pela mãe da menina como relevante à pesquisadora após interação verbal com a professora. A análise percorreu: a) o texto do parecer descritivo; b) a interação oral entre professora e pesquisadora sobre o estágio de aprendizagem da aluna; c) a interação da professora com a mãe da estudante; e d) a interação oral final entre mãe e pesquisadora, quando se verifica que elementos dessa avaliação são relevantes para a mãe, depois da interação com a professora. Para a análise, utilizaram-se os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, conforme a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995). Os dados apontam que o conjunto de suposições que compõe a avaliação escrita é menor e, em certa medida, diferente do conjunto de suposições que compõe a versão oral dessa avaliação, sugerindo que a versão escrita pouca influência exerce para fundamentar a interação posterior da professora com a mãe da estudante. Os dados do relato oral final da mãe da estudante sugerem prevalência decisiva de suposições derivadas da versão oral da avaliação sobre as suposições registradas por escrito, acrescidas de suposições inferidas por ela a partir da interação ou evocadas por ela a partir de sua memória enciclopédica.

Palavras-chave: Cognição. Teoria da Relevância. Avaliação descritiva. Interação oral.

ABSTRACT

In this exploratory case study, the influence of a writing descriptive evaluation is verified in the set of assumptions about the learning stage of a student of the first grade of elementary school of “Centro Educacional Professor Henrique Buss” of São Ludgero, SC, which is reported as relevant to the researcher by her mother after a verbal interaction with the teacher. The analysis includes: a) the text of the descriptive evaluation; b) the oral interaction about the student’s learning stage between teacher and researcher; c) the interaction between teacher and the student’s mother; and d) the final oral interaction between mother and researcher, when it is verified which elements of the former interaction with the teacher are relevant to the mother. In the analysis, it is applied the concepts of logical form, explicature and implicature, as stated in Sperber and Wilson’s (1986, 1995) Relevance Theory. The results show that the set of assumptions which compounds the written evaluation is lower and, to some extent, different from the set of assumptions which compounds the oral version of that evaluation, suggesting that the written version exerts little influence to the subsequent interaction between teacher and the student’s mother. The student’s mother final oral report suggests crucial prevalence of assumptions derived from the oral version of the evaluation in comparison with the writing version, added by her inferred assumptions derived from the interaction with the teacher, or by remembered assumptions derived from her encyclopedic memory.

Keywords: Cognition. Relevance Theory. Descriptive evaluation. Oral dialogue.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação da avaliação descritiva com o relato oral, conforme classes de suposições.....	41
Quadro 2 – Suposições mobilizadas pela professora e pela mãe na interação verbal.....	54
Quadro 3 – Comparação entre as suposições mobilizadas pela avaliação descritiva, relato oral e interação verbal da professora e suposições mobilizadas pela mãe, conforme classes de suposições.....	56
Quadro 4 – Comparação entre as suposições mobilizadas pela avaliação descritiva, relato oral e interação verbal da professora e suposições mobilizadas pela mãe na interação com a professora e com a pesquisadora, conforme classes de suposições.....	68
Quadro 5 – Comparação entre as suposições mobilizadas pela mãe durante a interação com a pesquisadora e as suposições do relato oral e da avaliação descritiva, conforme classes de suposições.....	69
Quadro 6 – Fonte das suposições evocadas pela mãe de Maria na interação com a pesquisadora.....	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TEORIA DA RELEVÂNCIA	14
2.1	INFERÊNCIA NÃO DEMONSTRATIVA	16
2.2	FORMAS DE ENTRADAS NO PROCESSO COMUNICATIVO	19
2.3	MECANISMO DEDUTIVO.....	20
2.4	IMPLICAÇÕES ANALÍTICAS E SINTÉTICAS.....	23
2.5	RELEVÂNCIA: EFEITOS E GRAUS	25
2.6	COMUNICAÇÃO VERBAL.....	30
2.7	FORMA LÓGICA, EXPLICATURA E IMPLICATURA	31
3	ANÁLISE DOS DADOS	35
3.1	METODOLOGIA	35
3.2	AS AVALIAÇÕES DE MARIA.....	37
3.3	INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM A MÃE	43
3.3.1	Análise dos dados da interação da professora com a mãe.....	43
3.3.2	Comparando as etapas	54
3.4	INTERAÇÃO DA MÃE COM A PESQUISADORA	62
3.5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXOS	81
	ANEXO A – OFÍCIO À ESCOLA.....	82
	ANEXO B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	84
	ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES	86

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é [...] inerente ao processo ensino aprendizagem e está presente em todas as relações do cotidiano escolar. É um meio que possibilita aos educandos terem clareza dos caminhos que devem percorrer para chegar ao conhecimento (PROPOSTA EDUCACIONAL DE SÃO LUDGERO, 2000, p. 15).¹

A avaliação sempre se fez presente e necessária no sistema educacional. Primeiramente, a avaliação se estabeleceu como mera ferramenta de mensuração. Com o aprofundamento em pesquisas na área da educação, passou a ser considerada como parte do processo de aprendizagem², porque é por meio dela que se pode diagnosticar o que a criança está aprendendo ou que conteúdo o educador deve retomar para possibilitar a aprendizagem.

Nesse contexto, os educadores Rede Pública Municipal de São Ludgero, Santa Catarina, propuseram-se a aprofundar os estudos sobre o tema da avaliação. A partir do ano de 2000, eles reuniram-se em cursos para pensar como se dava o processo de aprendizagem. Foi a partir desses estudos que construíram a Proposta Educacional da Rede Pública Municipal de São Ludgero.

Entre as questões discutidas nesses encontros, os professores questionaram que procedimentos de avaliação melhor comunicariam aos pais, alunos e professores a perspectiva que o processo de aprendizagem apontava. Para garantir uma avaliação que realmente indicasse o momento do processo de aprendizagem da criança, havia necessidade de uma forma de registro adequada. Em função disso, nas duas versões da Proposta (2000, 2004), os educadores optaram por registrar descritivamente o processo de aprendizagem. A tese defendida foi a de que o registro descritivo do processo de aprendizagem de cada criança, nesse instrumento (boletim), tornaria mais explícito a pais, docentes e discentes qual momento do processo de aprendizagem estaria à criança, além do que, qual tipo de ajuda pais,

¹ As duas versões da Proposta Educacional do município de São Ludgero (2000 e 2004), foram construídas em conjunto com seus educadores, têm como Pressuposto Filosófico e Metodológico na Teoria Histórico Cultural.

² O processo de aprendizagem na perspectiva da Proposta Educacional: “Ao Chegar à escola, a criança traz consigo todo um cabedal de conhecimentos que provém do meio cultural e social onde está inserida. O educador, por sua vez, aproveitando o que a criança já traz consigo, conforme Paulo Freire a “Cultura Popular”, e partindo destas experiências, medeia novas situações significativas de aprendizagem, considerando a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) e a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), permitindo, desta forma, que a criança possa confrontar estas experiências através das interações sociais, o que vai resultar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, princípio básico desta concepção.”(Proposta Educacional, 2000, p.12)

responsáveis e professores poderiam proporcionar à criança para que ela compreendesse os conteúdos.

A segunda versão da Proposta Educacional apresenta a avaliação descritiva em todas as Instituições Educacionais do município de São Ludgero, assim:

A avaliação, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é sistematizada, periodicamente por meio de um parecer descritivo, sendo que no Ensino Fundamental há notas para atender às exigências legais. O instrumento avaliativo, oportuniza a família a ter um acompanhamento do processo de desenvolvimento de seu filho (a), bem como um diálogo entre pais e professores, ambos avaliam o desenvolvimento do estudante e do sistema municipal de educação (Proposta Educacional, 2004, p. 44).

Há cinco anos, a Rede Pública Municipal de São Ludgero realiza esta forma de avaliação. Nessa perspectiva, o professor do Ensino Fundamental e da Educação Infantil avalia bimestralmente o aluno. No primeiro bimestre, o docente avalia a criança descrevendo no boletim o que observa sobre o seu processo de aprendizagem. No segundo bimestre, conversa oralmente com os pais e atribui uma nota para ao processo de desenvolvimento que o aluno passou desde a última avaliação. No terceiro bimestre, a criança é avaliada descritivamente novamente. No quarto bimestre, os professores conversam com os pais sobre suas observações em sala de aula e atribuem nova nota ao processo de aprendizagem da criança.

Recentemente, contudo, os educadores começaram a questionar o procedimento, isto é, se realmente haveria necessidade de descrever o processo de aprendizagem em um instrumento de avaliação, já que ao buscar o boletim, os pais conversam com os professores. Esses questionamentos motivaram reflexões, tais como: qual o papel do registro³ no processo da aprendizagem ou que relação a escrita estabelece com a interação oral do professor com o pai da criança avaliada.

A rigor, essas questões estão ligadas a processos de comunicação. Explicitar por escrito a avaliação exige do professor maior dispêndio de energia do que trazer à memória questões pontuais sobre a vida do estudante numa interação puramente verbal com os pais.

³ “... registros de avaliação sob a forma de pareceres descritivos (relatos escritos do desempenho da criança) surgem justamente na pré-escola e que ela é a precursora dessa modalidade de registro. O que significa uma tentativa de caracterizar a natureza “qualitativa” e “descritiva” do seu processo avaliativo, coerente a natureza do trabalho pedagógico, desprovido das “provas” de aprendizagem, de graus, mensuração ou outras medidas quantitativas do ensino regular. Como aspecto altamente positivo, observa-se, hoje, a influência dessa modalidade de registro em várias instâncias educativas, como na educação especial e na educação de adultos e no próprio ensino regular, predominantemente nas séries iniciais.” (Hoffmann, p.57)

Além disso, obriga o professor a refletir sobre o processo de aprendizagem, o que paradoxalmente não é prática comum, em especial por escrito.

Como essas questões envolvem uma economia de custos e benefícios cognitivos em um processo interacional, a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) pode contribuir para compreender melhor esses eventos e o papel da avaliação descritiva na relação docente, administração escolar e pais.

Para a Teoria da Relevância, o processo de interpretação de enunciados, envolve tanto decodificação como inferência. A interpretação é um resultado complexo da decodificação de enunciados e de sua complementação inferencial. Para os autores, “a inferência é o processo pelo qual uma suposição é aceita como verdadeira ou provavelmente verdadeira pela força da verdade ou da verdade provável de outras suposições. É assim uma forma de fixação daquilo em que se acredita” (1995, p. 119).

A Teoria da Relevância é um modelo ostensivo-inferencial. O falante fornece um estímulo ostensivo direcionando a atenção do ouvinte. Ao ouvinte cabe aplicar inferências ao enunciado na busca da interpretação pretendida pelo falante. Segundo a teoria, o processo de interpretação parte da decodificação lingüística do enunciado dentro de uma forma lógica (na maioria das vezes não-proposicional). Essa forma lógica vai ser enriquecida por processos inferenciais, de modo a ser gerada uma explicatura (ou forma lógica proposicional). Essa explicatura pode ser insumo para processos inferenciais posteriores, ou seja, as implicaturas. Por hipótese, são esses três níveis (forma lógica, explicatura e implicatura) que permitem descrever e explicar o processo de interpretação.

Com base nesses níveis representacionais, este estudo de caso de caráter exploratório, analisa extensivamente uma interação da professora com a mãe de uma aluna da primeira série do Ensino Fundamental da escola Centro Educacional Professor Henrique Buss de São Ludgero, SC. A análise percorre: a) o texto do parecer descritivo; b) a interação oral entre professora e pesquisadora sobre o estágio de aprendizagem da aluna; c) a interação professora e mãe; e d) a interação oral final entre mãe e pesquisadora, quando se verifica que elementos dessa avaliação são relevantes para a mãe, depois do processo.

Em essência, esse percurso visa à verificação do papel da avaliação descritiva no conjunto de suposições sobre o processo de ensino-aprendizagem da filha que a mãe reporta como relevante na última interação. Por hipótese, se nesse conjunto final de suposições forem detectadas suposições do registro escrito, então, elas são pertinentes para o processo interacional; se as origens forem outras, vale questionar a pertinência desse documento, ou o

desempenho dos docentes na explicitação das questões realmente pertinentes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nesse documento de avaliação escrita descritiva.

Para dar conta dessas tarefas, essa dissertação foi dividida em mais três capítulos dedicados à fundamentação teórica, à análise dos dados e às considerações finais. No terceiro capítulo, far-se-á uma revisão bibliográfica sobre a Teoria da Relevância; no quarto capítulo, apresentam-se a avaliação descritiva da aluna Maria, a fala da professora com relação ao processo de aprendizagem, a conversa da professora com a mãe da menina sobre Maria, a comparação dos dados e sua discussão; por fim, no quarto e último capítulo, constarão as considerações finais da pesquisa, ou seja, os encaminhamentos em termos de reflexão que a presente pesquisa pode nos oportunizar sobre o tema avaliação, para nossa prática cotidiana.

2 TEORIA DA RELEVÂNCIA

Sperber e Wilson (2001 [1986, 1995]) desenvolveram a Teoria da Relevância a partir da suposição de que a cognição humana é orientada pela relevância, ou seja, o ser humano presta atenção aos fatos que parecem ser relevantes para aquele dado momento. Relevância se define como uma relação sempre positiva entre efeitos cognitivos e esforço de processamento.

Segundo os autores, os seres humanos são mecanismos eficientes no processamento de informações. Essa é sua qualidade mais óbvia como espécie. A eficiência se caracteriza por atingir uma meta com o menor custo. Para Sperber e Wilson (2001, p. 91), a meta da cognição humana é o melhoramento do conhecimento que o indivíduo tem do mundo. Então, para essa melhora, faz-se necessário o acréscimo de informações verdadeiras, fáceis de recuperar e conectadas com os interesses da pessoa.

A eficiência cognitiva em longo prazo é constituída pelo melhoramento, tanto quanto possível, do conhecimento que uma pessoa tem do mundo, dados os recursos disponíveis. A eficiência de curto prazo centra-se na alocação dos recursos no processamento das informações que com mais probabilidade darão origem a maiores ganhos cognitivos com um custo de processamento justificável.

Dentre as informações disponíveis ao indivíduo, algumas são:

- a) *informações antigas*, pois já se encontram presentes na representação do mundo que o indivíduo possui. São informações que não merecem esforço de processamento, a não ser que sejam necessárias para realização de alguma atividade cognitiva em especial;
- b) *informações novas e desligadas de outras*, quando desconectadas de qualquer coisa que faça parte das representações do mundo daquele indivíduo. São informações que exigem um grande esforço de processamento para um pequeno benefício;
- c) *informações novas, mas ligadas às informações antigas*, quando podem ser utilizadas como parte de uma inferência e sua combinação derivar novas informações.

Informações que dão origem à multiplicação de efeitos são chamadas de relevantes. E quanto maior for o efeito de multiplicação, maior a relevância.

Imaginemos o seguinte exemplo, Alexandra vai para o primeiro dia de sua aula de capoeira. Chegando lá, ela percebe que todos estão em círculo. Isso impossibilita que ela identifique o professor. Em seguida, todos se levantam quando se aproxima um homem alto e negro, que passa a demonstrar exercícios de alongamento. No momento em que ele toma essa atitude, Alexandra tira várias conclusões, entre elas a de que ele é o professor.

Esse comportamento não é explicitamente comunicativo. Alternativamente, o professor poderia dirigir-se à Alexandra e dizer para ela: “Sou seu professor de capoeira”. Sperber e Wilson (2001) argumentam que esse comportamento torna manifesta uma intenção de tornar manifesta alguma informação. Trata-se de um comportamento ostensivo, ou ostensão. Para os autores, a ostensão vem com a garantia tácita de relevância.

O processamento de informação só é feito na expectativa de recompensa, já que existe esforço. Não adianta chamar a atenção de alguém para uma informação, sem que isso pareça suficientemente relevante para a pessoa naquele momento. Alexandra não só teve consciência de que aquele era o professor, mas de que o professor de capoeira teve a intenção de ela tomar consciência do fato e de que ele também tem consciência disso. Esse comportamento fornece evidências de seus pensamentos. “[...] Um ato ostensivo transmite em si próprio uma garantia de relevância [...]” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 95).

Falar de ostensão nos remete a pensar no processo inferencial, pois toda comunicação depende da pessoa que comunica (envolvida na ostensão) e a pessoa que recebe (envolvida na inferência). Para que haja processamento eficiente é necessário que se reconheça a intenção por trás da ostensão, pois a ostensão faz com que se olhe com mais cuidado a informação. No exemplo anterior, caso não houvesse a ostensão, Alexandra poderia incorrer no equívoco de pensar que qualquer dos participantes fosse o professor. Para Alexandra, com a fala do professor, tornou-se muito mais manifesta a informação.

Para Sperber e Wilson (2001, p. 99),

quando um sinal codificado, ou qualquer outro pedaço de comportamento arbitrário, é utilizado ostensivamente, a evidência exibida recai diretamente sobre a intenção do indivíduo, e só indiretamente sobre o nível básico de informações que ele tenciona tornar manifesto.

Em síntese, a comunicação inferencial ostensiva consiste em tornar manifesto ao ouvinte a intenção de se tornar manifesto um nível básico de informação. Trata-se das intenções comunicativa e informativa, respectivamente.

- a) *intenção informativa*: tornar manifesto ou mais manifesto ao ouvinte ou receptor um conjunto de suposições.
 b) *intenção comunicativa*: tornar mutuamente manifesto para ouvinte e para o falante a intenção informativa desejada pelo falante.

A intenção comunicativa é manifesta por meio de um estímulo ostensivo. O objetivo é que o ouvinte reconheça a intenção informativa por detrás da intenção comunicativa. A comunicação visa modificar o ambiente cognitivo mútuo do receptor e da pessoa que comunica. A intenção será efetivamente comunicativa se a informativa for elevada à intenção comunicativa. À reversa, a forma como se elabora, como é transmitida a intenção comunicativa é que conduz a intenção informativa. Desta forma, na comunicação inferencial ostensiva como mostra o exemplo, a pessoa que comunica elabora um estímulo e torna manifesto para a pessoa que comunica e para os receptores o que tenciona por meio desse estímulo tornar manifesto ou mais manifesto um conjunto de suposições aos receptores.

2.1 INFERÊNCIA NÃO DEMONSTRATIVA

Até aqui, a proposta foi o entendimento sobre comunicação inferencial ostensiva e o comportamento da pessoa que comunica, partiremos para a compreensão de como as inferências⁴ são processadas mentalmente.

Para Sperber e Wilson, o processo comunicativo é não demonstrativo. Logo, não se trata de um algoritmo lógico infalível: a comunicação pode falhar. O ouvinte pode não decodificar ou não deduzir a intenção comunicativa do falante; pode construir uma suposição diversa daquela pretendida pelo falante, a partir das evidências de seu comportamento ostensivo. Suposições comunicadas apenas podem ser confirmadas, mas nunca provadas logicamente. Trata-se de um cálculo onde a verdade das premissas torna a verdade das conclusões apenas provável, através do processo de formação de hipóteses.

Além disso, a compreensão inferencial é central e não local. Sperber e Wilson se fundamentam na teoria de Fodor (1983) e postulam que, enquanto os processos locais – *inputs* perceptuais ou periféricos – são livres de contexto e sensíveis à informação contextual de

⁴ O modelo inferencial de Grice pressupõe que, ao conversarem, as pessoas seguem certas regras de conduta em busca em busca da eficiência comunicativa. “As conversas são basicamente esforços cooperativos, em que as pessoas seguem convencionalmente um princípio geral de cooperação quando se comunicam” (SANTOS, 1997, p. 41).

algum domínio específico, os globais têm acesso a toda informação conceitual armazenada na memória.

A relevância de uma informação está na sua capacidade de modificação e aperfeiçoamento da representação total do mundo. Para entendermos um pouco mais a respeito da inferência não demonstrativa e a representação total do mundo, precisamos compreender que a representação dos conceitos acontece por meio de uma forma lógica.

A distinção entre as operações lógicas e as outras operações formais é o fato de elas serem conservadoras da verdade, ou seja, uma dedução feita a partir de uma representação verdadeira P, dá origem a outra representação verdadeira: Q. Fundamentalmente, uma representação, para passar pelo processamento lógico, necessita que ela esteja sintaticamente bem formulada. Todavia, para ser capaz de ser verdadeira ou falsa tem de estar além de sintaticamente completa, semanticamente completa.

Formas lógicas semanticamente completas são chamadas de proposicionais e formas lógicas semanticamente incompletas são chamadas de não proposicionais, não podendo ser verdadeiras ou falsas. Veja-se um exemplo:

- (1a) Ele colocou-o para fora.
- (1b) João das Quantas colocou o sapato para fora da cozinha.

O enunciado (1a) é semanticamente incompleto, não podendo ser considerado verdadeiro ou falso. Trata-se de uma forma lógica não proposicional. Nesse enunciado, “Ele” e “o” não correspondem a conceitos definidos, apenas marcam um lugar desocupado onde poderia ir um conceito. Além disso, a expressão ‘para fora’ precisa ser semanticamente definida. O enunciado (1b) é semanticamente completo. Será verdadeiro se, em dado momento, um indivíduo, ‘João das Quantas’, de fato, colocou seu sapato para fora da cozinha. Será falso, caso contrário.

As formas lógicas não proposicionais podem desempenhar papel importante nas etapas intermediárias no processamento de informações, mas somente as formas proposicionais representam os estados das coisas com forma definitiva. São essas formas proposicionais que constituem o conhecimento enciclopédico do indivíduo, as representações totais do mundo.

A mente humana constrói e armazena as formas lógicas, buscando construir uma representação verdadeira do mundo real. Suposições básicas, que são tratadas como descrições verdadeiras do mundo, são chamadas de suposições fatuais. Essas suposições são adquiridas a partir de quatro fontes:

a) *percepção* – quando os mecanismos perceptuais atribuem um estímulo sensorio, uma identificação conceptual:

- (2) O clima está muito seco (por percepção),
- (3) Isto é um caderno (por percepção);

b) *decodificação lingüística* – em que, através dos mecanismos de *input* lingüístico, é atribuída uma forma lógica a um tipo particular de estímulo sensorio:

- (4a) Estou alegre (*input* lingüístico),
- (4b) Rosangela está alegre em tempo t (explicatura),
- (4c) Rosangela diz que Rosangela está alegre em tempo t (atitude proposicional);

c) *suposições ou esquemas de suposições estocados na memória* – quando esquemas de suposições, isto é, formas lógicas, que estão contidas na memória conceptual humana ao lado de um amplo repertório de suposições, podem ser completadas para fornecer formas proposicionais no formato apropriado para suposições factuais:

- (5a) André está com um largo sorriso no rosto,
- (5b) Se André está com um largo sorriso no rosto, então André está alegre,
- (5c) André está alegre (suposição construída a partir das suposições anteriores); e

d) *deduções* – quando as suposições disponíveis correspondem a um certo esquema dedutivo (SILVEIRA, 1996, p. 29), tais como em (6a-c)

- (6a) Se P então Q.
- (6b) Se (não P) então (não q).
- (6c) Se Q, então (Q porque P).

A formação de suposições por dedução é o processo chave na inferência não demonstrativa. Dentro dessa perspectiva é viável considerarmos que as formas lógicas, e em especial formas proposicionais das suposições, são compostas por um conjunto estruturado de conceitos.

2.2 FORMAS DE ENTRADAS NO PROCESSO COMUNICATIVO

Para Sperber e Wilson, os conceitos são objetos psicológicos considerados em um nível abstrato. Cada conceito é constituído por uma etiqueta, ou endereço, que desempenha duas funções complementares e diferentes. Em primeiro lugar, aparece como um endereço em que podem ser armazenados e recuperados vários tipos de informação. Em segundo lugar, aparece como constituinte de uma forma lógica e juntos eles podem ser sensíveis as regras de dedução. E essas funções são complementares.

As informações armazenadas dentro da memória dividem-se em três tipos distintos:

- a) *Entrada lógica* – constituída por um conjunto finito, pequeno e constante de regras dedutivas que se aplica às formas lógicas das quais são constituintes, são de caráter computacional;
- b) *Entrada enciclopédica* – consiste nas informações sobre a extensão ou denotação do conceito (objetos, eventos e/ou propriedades que o instanciam). São de caráter representacional e variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo;
- c) *Entrada lexical* – consiste de informações lingüísticas sobre a contraparte em linguagem natural do conceito. Trata-se da informação sintática e fonológica, de caráter representacional.

Existem diferenças bem claras entre a entrada enciclopédica e a lógica. Por as pessoas não terem a mesma suposição de uma entrada enciclopédica, ela varia muito de falante para falante e de tempo em tempo. Na entrada enciclopédica são infindáveis as associações a um conceito. As entradas lógicas, pelo contrário, são relativamente constantes, pequenas e finitas.

Assim, para Sperber e Wilson,

As informações entradas enciclopédicas são de caráter representacional: são constituídas por um conjunto de suposições que podem submeter-se às regras de dedução. As informações das entradas lógicas, pelo contrário, são de caráter computacional: são constituídas por um conjunto de regras de dedução que se aplicam às suposições em que aparece o conceito associado (2001, p. 148)

As entradas lógicas são conjunto de regras de dedução, as entradas enciclopédicas são conjuntos de suposições e as entradas lexicais são representações com formas lingüísticas. Todas as três entradas estão disponíveis numa descrição computacional da compreensão.

2.3 MECANISMO DEDUTIVO

No processo interpretativo da Teoria da Relevância, postula-se um módulo ou mecanismo dedutivo para derivar conclusões implicadas. Esse mecanismo, segundo os autores, explica os componentes lógico-cognitivos que constituem a base essencialmente inferencial da comunicação humana. O módulo é computacional, limitando-se em suas operações não somente pelas regras dedutivas que aplica, exclusivamente interpretativa, mas também pelo modo como as aplica. Assim,

A função do mecanismo é essencialmente a de analisar e a de manipular o conteúdo conceptual das suposições, sendo essa função desempenhada pelas regras de eliminação ligadas às entradas lógicas dos conceitos (SPERBER; WILSON, 2001, p. 167).

No processo comunicativo, o processamento dedutivo de informação toma como *input* o conjunto de suposições acessível ao ouvinte (informações contextuais) e sistematicamente dele deduz todas as conclusões possíveis. Isso porque cada suposição é formada pelos conceitos que têm a capacidade de acessar informações de natureza lógica, enciclopédica e lexical armazenadas na mente. Veja o exemplo a seguir:

- (7a) Se a nota de Ana em Física é baixa, então Ana estará preocupada;
- (7b) A nota de Ana em Física é baixa;
- (7c) Ana ficará preocupada.

A conclusão por dedução (7c) acontece porque o mecanismo é equipado por um conjunto finito, pequeno e constante de regras dedutivas que se aplica às formas lógicas das quais são constituintes. Ele permite derivar conclusões advindas de premissas construídas no curso do processamento, e não necessariamente premissas pré-fixadas.

Sperber e Wilson acreditam que um sistema de regras dedutivas é um mecanismo extremamente eficiente para reduzir o número de suposições que devem ser armazenadas

separadamente na memória, para acessar as conclusões dos argumentos, para retirar as implicações de informações conceituais, recentemente adquiridas, e para aumentar o impacto dessas informações em uma representação conceitual do mundo armazenada (IBAÑOS, 2005, p. 157).

As regras dedutivas pertencem a duas classes distintas, chamadas de analíticas e sintéticas. Uma regra analítica toma como *input* uma suposição conjuntiva e deriva analiticamente um de seus constituintes, como na regra de *eliminação-e*. Uma regra sintética toma como *input* duas suposições separadas, como, por exemplo, a regra de *modus ponendo ponens*, que toma uma suposição condicional e seu antecedente como *inputs*.

Sperber e Wilson defendem a existência apenas de regras de eliminação do tipo *modus ponendo ponens*, e *eliminação conjuntiva* (e) e *disjuntiva* (ou). Elas produzem conclusões não-triviais que esclarecem como se dá o processo de transição das premissas às conclusões.

Começemos pela regra de *modus ponendo ponens*. Nessa regra, dada uma relação de implicação entre duas proposições, quando a primeira é afirmada P, segue-se necessariamente a segunda Q. A regra de eliminação da implicação toma como *input* o conjunto de premissas formado por P e Q e como output o conseqüente do condicional $P \rightarrow Q$, ou seja, Q, qual faz parte do conjunto de premissas iniciais. Veja (2):

(8) Regra de *modus ponendo ponens*

<i>Input:</i>	(i)	Se P então Q
	(ii)	P
<i>Output:</i>		Q

Essa regra pode ser exemplificada a seguir:

(9a) Se a nota em Física for menor que 7, então Ana reprovará.

(9b) A nota em Física foi menor que 7.

(9c) Ana reprovará.

No caso (9), dada uma relação de implicação entre as proposições: a nota em Física ser menor que '7' e a reprovação, ao afirmar a primeira, segue-se necessariamente a segunda.

Vejam agora a regra de eliminação da conjunção.

(10a)

<i>Input:</i>	(i)	$P \wedge Q$
<i>Output:</i>		P

(10b)

<i>Input:</i>	(i)	$P \wedge Q$
<i>Output:</i>		Q

Na regra de eliminação da conjunção “ \wedge ”, em (10a-b), se duas proposições coordenadas por ‘e’ forem verdadeiras, cada uma delas é de modo isolado:

(11a) Ana é como um bicho preguiça e não se preocupa com a nota baixa.

(11b) Ana é como um bicho preguiça

ou

(11c) Ana não se preocupa com a nota baixa.

Por meio da regra de eliminação, a professora pode supor ambas as suposições e, mesmo separadas, consistem em verdades para a professora.

Na regra de eliminação da disjunção ou *modus tollendo ponens*, a negação de uma das disjuntas implica a afirmação da outra.

(12a)

<i>Input:</i>	(i)	$P \vee Q$
	(ii)	$\neg P$
<i>Output:</i>		Q

(12b)

<i>Input:</i>	(i)	$P \vee Q$
	(ii)	$\neg Q$
<i>Output:</i>		P

Isso pode ser visto no exemplo 13, a seguir:

(13a) Ou Pedro será eleito, ou Maria será eleita.

(13b) Pedro não foi eleito

(13c) Maria foi eleita.

Ou

(13a) Ou Pedro será eleito, ou Maria será eleita.

(13b’) Maria não foi eleita

(13c’) Pedro foi eleito.

Segundo os autores, uma vez que as regras de eliminação apresentam um caráter interpretativo, a mente se utiliza delas na compreensão dos atos comunicativos. Submetido às regras, analisado e explicado num cálculo dedutivo, o conteúdo das premissas vai além das propriedades formais das suposições.

2.4 IMPLICAÇÕES ANALÍTICAS E SINTÉTICAS

O argumento de Sperber e Wilson acerca do esforço de processamento é o de que a relevância de uma informação nova será avaliada quando melhora ou traz benefícios para a representação de mundo da pessoa. O mecanismo dedutivo pode detectar os melhoramentos trazidos por novas informações a uma representação do mundo já existente.

Uma informação é relevante se a mesma combinar com as suposições que o ouvinte já tem sobre o mundo, resultando numa nova suposição. Mas uma informação também pode dar mais ênfase para uma suposição já existente ou até mesmo contradizê-la. Esta alteração de crenças do indivíduo, que está na base do processo comunicativo, constitui o que Sperber e Wilson chamam de efeitos contextuais.

Assim, há três modos diferentes de uma suposição ser relevante para o indivíduo: a) por implicação contextual; b) pelo fortalecimento (ou enfraquecimento) de suposições; e c) pela eliminação de suposições contraditórias.

A preocupação de Sperber e Wilson em sua teoria é com o efeito da informação nova (*input* lingüístico) sobre a informação velha (representação enciclopédica). Portanto, o sistema dedutivo atuará na busca do efeito cognitivo. Os autores caracterizam uma dedução baseada na união de premissas {P}, informação nova, e {C}, informação já existente, como a contextualização de {P} no contexto {C}, chamando as conclusões novas não deriváveis de {P} ou {C} sozinhas de implicações contextuais:

Um conjunto de suposições {P} implica contextualmente uma suposição Q no contexto {C} se, e apenas se: a união de {P} e {C} implica não trivialmente, {P} não implica não trivialmente Q, e {C} não implica não trivialmente Q (SPERBER; WILSON, 2001, p. 173).

Dessa forma, a implicação contextual é considerada uma síntese da informação velha e nova, um resultado da interação das duas, *a contextualização de {P} em {C}*.

Conforme Sperber e Wilson (2001, p. 174), quanto maior for o número das implicações contextuais, mais essa nova informação irá melhorar a representação de mundo do indivíduo.

O segundo tipo de efeito contextual é o fortalecimento ou enfraquecimento de suposições as quais não são obtidas, necessariamente, de uma suposição nova derivada, podem apenas reforçar (ou enfraquecer) uma informação já existente. As suposições podem ser obtidas por quatro formas, que podem aparecer imbricadas. São elas: por *input* perceptual; por *input* lingüístico; pela ativação de suposições estocadas na memória, ou esquemas de suposições; e por deduções, que derivam suposições adicionais.

Por exemplo, pode-se ter ouvido a informação de que Indianara gosta de praticar capoeira. Certa vez, depara-se com Indianara praticando o esporte. No caso, uma informação perceptual fortaleceu a informação factual previamente armazenada.

O terceiro efeito contextual pode ocorrer pela eliminação de suposições contraditórias. Dentre duas suposições contraditórias, a mais fraca, ou seja, aquela para a qual se tem menos relevo, é eliminada. No mesmo caso anterior, pode-se perguntar à Indianara se ela pratica o esporte. Diante de uma resposta negativa, a suposição mais evidente, a resposta da pessoa supera a suposição mais fraca, obtida do ‘ouvir dizer’.

Sperber e Wilson (2001, p. 193) ressaltam que há três tipos de caso de informações irrelevantes. São eles:

- a) quando a informação nova não faz nenhuma ligação com as informações presentes no contexto;
- b) quando a informação nova já está presente no contexto;
- c) quando a informação nova é incompatível com o contexto.

Imagine-se um contexto formado de uma única suposição, tomada como factual e fortemente assegurada:

(14a) O nome de Indianara é Indianara.

Nesse contexto, imaginem-se as seguintes suposições ingressantes no mecanismo dedutivo:

(14b) O dia 22 de abril de 1500 foi um dia de sol no Brasil.

(14c) O nome de Indianara é Indianara.

(14d) O nome de Indianara é Maria.

As três suposições ingressantes são irrelevantes, num contexto exclusivamente formado por (14a), pois: (14b) não se conecta de modo algum com esse contexto; (14c) é uma suposição já assegurada; e (14d) é uma suposição absurda. Logo, nenhum efeito se obtém da consideração de (14b-d).

2.5 RELEVÂNCIA: EFEITOS E GRAUS

Na interpretação dos enunciados, fatores contextuais desempenham papel essencial para a compreensão. No processo da comunicação, o ouvinte cria suposições para que se possam ser processadas informações novas.

A Teoria da Relevância tem em vista que, em igualdade de condições, quanto maiores são os efeitos cognitivos obtidos do processamento de um *input*, maior é sua relevância. Assim também, quanto menores são os esforços de processamento requerido, maior é relevância. Desse modo, um enunciado será otimamente relevante quando o estímulo for o mais relevante que o falante se dispôs ou foi capaz de produzir.

Para que um ato comunicativo tenha êxito, é necessário que atraia a atenção do ouvinte (estímulos externos – sons, enunciados; ou representações internas – pensamentos, memória, conclusões de inferência), ou seja, um ato de comunicação ostensiva comunica automaticamente a presunção de sua própria relevância ótima:

o conjunto de suposições {I}, que o comunicador pretende tornar manifesto ao destinatário, é relevante o suficiente para merecer que o destinatário processe o estímulo ostensivo.

o estímulo ostensivo é o mais relevante que o comunicador poderia ter utilizado para comunicar {I} (SPERBER; WILSON, 2001, p. 250).

A pessoa que comunica inferencial ostensivamente, comunica que o estímulo que ela está utilizando é relevante para quem o recebe. Esse ato caracteriza-se como uma presunção de relevância.

Para que se almeje uma presunção de relevância ótima, os autores indicam que o procedimento de compreensão deve seguir um caminho de menor esforço na computação de

efeitos cognitivos, considerando as interpretações em ordem de acessibilidade e parar somente quando sua expectativa de relevância for satisfeita.

Isso gera algumas conseqüências para a Teoria da Relevância, pois o falante que objetiva relevância ótima tentaria (e aqui ressaltado no sentido de que deveria) fazer pelo menos duas coisas: a) alcançar suficientes efeitos cognitivos para valer a pena seu processamento; e b) evitar causar no ouvinte algum desperdício de esforço para alcançar esses efeitos.

Sperber e Wilson (2001 [1995], p. 220) salientam que

a escolha de um contexto para os processos inferenciais em geral, e para a compreensão em especial, é em parte determinada em qualquer dado momento pelos conteúdos da memória do mecanismo dedutivo, pelos conteúdos do armazém das finalidades gerais das memórias de curto prazo, e pelos conteúdos da enciclopédia e pelas informações que podem ser imediatamente tiradas do ambiente físico.

A busca por relevância é que seleciona um contexto, procurando satisfazer um maior efeito cognitivo, com menor esforço de processamento. A intenção de alcançar efeitos cognitivos baseia-se numa relação entre efeitos contextuais e esforço de processamento implicando, assim, diferentes graus de relevância. Os autores introduzem a definição de:

Relevância para um indivíduo – definição classificatória:

Uma suposição é relevante para um indivíduo num dado momento se, e apenas se, for relevante num ou mais dos contextos acessíveis a esse indivíduo nesse momento.

Relevância para um indivíduo – definição comparativa:

Condição de extensão 1: uma suposição é relevante para um indivíduo quando, depois de ser processada otimamente, são em grande número os efeitos contextuais conseguidos.

Condição de extensão 2: uma suposição é relevante para um indivíduo quando é requerido um esforço pequeno para a processar otimamente (SPERBER; WILSON, 2001 [1995], p. 224-225).

A condição necessária e suficiente para a relevância é o fato de ter efeitos contextuais. Quanto mais efeitos contextuais, maior é a relevância. Então uma suposição que em um dado contexto não tenha efeitos contextuais não é relevante nesse contexto.

A definição de relevância está associada à questão de graus e de relação entre uma suposição e um contexto. Os efeitos contextuais são conseguidos pelos processos mentais, nos processos mentais está envolvido um certo esforço, consumo de energia. O esforço utilizado no processamento de um efeito contextual é um dos fatores a serem levados em conta na avaliação dos graus de relevância, como também os efeitos contextuais.

Na busca da definição do conceito de relevância para sua utilização no estudo da comunicação e da cognição, apresentamos um formato de condições de extensão da relevância de uma suposição:

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

Condição de extensão 2: uma suposição é relevante dentro de um contexto desde que seja pequeno o esforço requerido para processá-la nesse contexto.

Dessa forma, a avaliação da relevância é uma questão de equilíbrio entre efeitos contextuais e esforço de processamento. Quanto mais efeitos contextuais com menos esforço de processamento mais relevante será a suposição.

Os seres humanos tentam retirar de uma informação nova um efeito contextual tão grande quanto possível, com o menor processamento possível. A avaliação da relevância não é uma meta do processo de compreensão, mas um meio para um fim.

O contexto não é dado, mas após o processamento da suposição é selecionado um contexto, então este maximizará a relevância. Quanto menos acessível for um contexto, maior será o esforço envolvido na sua apreensão. O contexto é que possibilita o melhor equilíbrio possível entre esforço e o efeito a conseguir.

Relevância para um indivíduo (classificatória)

Uma suposição é relevante para um indivíduo em um dado momento se e somente se ela tem efeito cognitivo positivo em um ou mais contextos acessíveis a ele nesse momento.

Relevância para um indivíduo (comparativa)

Condição de grau 1: uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que os efeitos contextuais positivos obtidos quando ela é otimamente processada são amplos.

Condição de grau 2: uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que o esforço requerido para obter esses efeitos cognitivos é pequeno.

O processo de cada informação deixa a mente num estado caracterizado por um contexto dado inicialmente e por possíveis extensões. Se uma cadeia de pensamento humano é conduzida pela procura de relevância máxima, então a mente deve escolher a partir de qualquer fonte as informações que tenham a maior relevância no contexto inicial, ou seja, as com maiores efeitos contextuais e menor esforço de processamento. As informações devem ser procuradas nas extensões acessíveis do contexto, envolvidas na memória enciclopédica, ou na de curto e longo prazo, ou envolvidas com o ambiente.

Um conjunto de fatos manifestos forma o ambiente cognitivo de um indivíduo. Sendo que o ambiente cognitivo é afetado por um fenômeno tornando certos fatos manifestos ou mais manifestos. Um indivíduo pode ter um grande número de fenômenos manifestos, mas isso não quer dizer que vá formar alguma suposição, quanto mais de todas. Os fenômenos processados somente chegarão à atenção do indivíduo quando os processos do pensamento se dirigirem para os mecanismos perceptuais à procura de informações sobre eles.

No entanto, nosso cérebro funciona como filtro, ou seja, os fenômenos que têm menos probabilidade de serem relevantes são eliminados pelo filtro, e aqueles que têm probabilidade de serem relevantes nos chamam a atenção e são orientados pela relevância. Essa orientação está ligada a relevância de um fenômeno. Vejamos:

Relevância de um fenômeno (classificativa)

Um fenômeno é relevante para um indivíduo se, e apenas se, uma ou mais das suposições que ele torna manifesta ao indivíduo é relevante para esse.

Relevância de um fenômeno (comparativa)

Condição de extensão 1: um fenômeno é relevante para um indivíduo na medida que forem grandes os efeitos contextuais conseguidos quando é processado otimamente.

Condição de extensão 2: um fenômeno é relevante para um indivíduo na medida em que for otimamente pequeno o esforço requerido para o processar.

Um estímulo é um fenômeno concebido para conseguir efeitos cognitivos. Para se conseguir um efeito pretendido, a pessoa deve produzir um estímulo que quando processado atinja um efeito cognitivo específico. Os estímulos ostensivos devem atrair a atenção dos receptores e fazerem incidir sobre a intenção do falante.

A comunicação ostensiva não ocorre de forma espontânea, por isso que a maior parte dos estímulos são dirigidos para: a) atrair a atenção; b) focar nas intenções da pessoa que comunica; e c) revelar as intenções de quem comunica.

E, assim, um estímulo ostensivo deve vir com a garantia de que é relevante, pois o destinatário poderá não somente atingir a relevância, mas também a expectativa de relevância mais ou menos precisa.

Então, é manifesto que a pessoa que está a comunicar venha a produzir um estímulo ostensivo, tenha a intenção de tornar manifesto aos receptores. O estímulo ostensivo será mutuamente manifesto para a pessoa que comunica e ao receptor. Dessa forma, a pessoa que comunica ostensivamente, comunica necessariamente que o estímulo que ela está a

utilizar é relevante para os receptores. E automaticamente um ato de comunicação ostensiva é uma presunção de relevância.

[...] a presunção é a de que o nível dos efeitos alcançáveis nunca é menor do que o necessário para tornar o estímulo digno do esforço de processamento; do lado do esforço, é a de que o nível do esforço requerido nunca é maior do que aquilo que é necessário para conseguir esses efeitos (SPERBER; WILSON, 2001, p. 241).

Com a presunção, o nível dos efeitos alcançáveis não será menor que o necessário para o processamento; e o esforço requerido nunca será maior do que o necessário para conseguir os efeitos.

O princípio de relevância explica melhor como ocorre a comunicação inferencial ostensiva. Por outras palavras, um ato de comunicação ostensiva comunica automaticamente uma presunção de relevância.

Todo acto de comunicação ostensiva comunica a presunção da sua própria relevância óptima (SPERBER; WILSON, 2001, p. 242).

A pessoa que comunica tenciona comunicar um conjunto de suposições, e o destinatário espera que essas suposições sejam a informação mais relevante disponível à pessoa que está comunicando.

Existe o nível de relevância que leva em consideração o interesse da pessoa que comunica e do receptor. O qual se chama de relevância ótima.

A presunção de relevância ótima pode ser explicitada da seguinte forma:

Presunção de relevância ótima

- a) O estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário em processá-lo;
- b) O estímulo ostensivo é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador.

A partir do conceito de relevância ótima, podemos apresentar o do princípio de relevância:

- (1) a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância;
- (2) cada ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de sua própria relevância ótima.

O princípio da relevância tem como finalidade a explicação da comunicação ostensiva como um todo, tanto a comunicação explícita como a implícita. Na próxima sessão, direcionaremos o olhar para questões voltadas à linguagem verbal.

2.6 COMUNICAÇÃO VERBAL

Sperber e Wilson ressaltam a relação que existe entre a linguagem e a comunicação, nenhuma pode ser descrita sem referencia na outra. As linguagens são indispensáveis não para a comunicação, mas para o processamento das informações e essa é sua função elementar. A linguagem não é um meio necessário para a comunicação, existe comunicação não codificada e linguagens que não são utilizadas para a comunicação.

Mas a linguagem é parte necessária dos mecanismos da comunicação. Para que dois mecanismos possam se comunicar tem que representar internamente as informações comunicadas. Na comunicação ostensiva, essa linguagem interna tem de ser suficientemente rica para representar a intenção dos outros organismos, e permitir os processos inferenciais complexos.

As representações semânticas lingüisticamente codificadas são estruturas mentais abstratas que têm de ser enriquecidas inferencialmente antes de poderem ser aproveitadas para representarem algo. A comunicação lingüística pode atingir um grau de precisão e de complexidade maior do que o conseguido na comunicação não-verbal. Por exemplo, a esposa está fazendo o almoço. O marido chega e aspira o ar fortemente. Neste exemplo, possibilita a esposa inúmeras maneiras de representar o comportamento do esposo. Toda comunicação não verbal é uma comunicação fraca, pois se apresenta em vários graus de sentido, e entre estas várias suposições manifestas não se pode ter certeza as que a pessoa que comunica tem em mente.

Com a comunicação verbal esse quadro passa a ser diferente, ela dá origem à forma mais forte possível de comunicação, torna possível o ouvinte acertar com mais precisão nas intenções da pessoa falante sobre o conteúdo explícito do seu enunciado ao ponto de poder delimitá-lo a um único candidato fortemente manifesto, sem necessidade de considerar alguma alternativa que possa valer à pena.

A comunicação verbal propriamente dita começa quando a pessoa falante é reconhecida não apenas por estar a falar, nem mesmo apenas por estar a comunicar através da fala, mas por estar a dizer alguma coisa a alguém (SPERBER; WILSON, 2001, p. 269)

A comunicação verbal envolve, no processo comunicativo, a codificação e a decodificação; e a ostensão e a inferência. O primeiro está sujeito ao processo inferencial e não é autônomo. O segundo é autônomo, esse funciona combinado ou não com a comunicação codificada. Consideremos o exemplo:

(15a) O esposo é muito amoroso.

Com base na análise lingüística de (1) e na atribuição de referentes contextualmente acessíveis, a pessoa que está falando poderia ser entendida com qualquer das interpretações abaixo:

(15b) O esposo André é querido.

(15c) O esposo Cláudio é amável.

(15d) O esposo Ricardo é gentil.

As possibilidades de interpretações têm formas distintas, mas geralmente o ouvinte sabe qual é a certa, pelo fato de perceber a intenção do falante.

A comunicação lingüística introduz um elemento de clareza onde a comunicação não verbal será somente implícita. As suposições geradas de uma elocução podem ser enumeradas a s explicitas.

2.7 FORMA LÓGICA, EXPLICATURA E IMPLICATURA

Sperber e Wilson, a luz da teoria da Relevância, pretendem descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada, até a forma proposicional da implicatura (obtida por meio de inferências).

Nesse processo, conforme Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988), três são os níveis representacionais, os quais são hipotetizados assim:

a) *nível da forma lógica*, na dependência da decodificação;

- b) *nível da explicatura*, em que a forma lógica é desenvolvida através de processos inferenciais de natureza pragmática; e
- c) *nível da implicatura*, que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas.

Conforme os autores, no ato comunicativo, uma das funções dos sistemas de entrada (perceptual, lingüístico) consiste em transformar as representações sensoriais em representações conceituais, a fim de que todas passem a ter o mesmo formato, independentemente da modalidade sensorial de que derivam.

A forma lógica pode ser classificada, segundo os autores, como proposicional e não-proposicional. A primeira, a forma lógica proposicional, apresenta uma fórmula sintática e semanticamente completa, enquanto que a forma lógica não-proposicional, apesar de bem formada sintaticamente, é incompleta semanticamente.

Veja-se:

Forma lógica não-proposicional: semanticamente incompleta.

(16a) Ela veio até aqui de bicicleta.

Forma lógica proposicional: semanticamente completa.

(16b) Laura das Quantas veio até a escola de bicicleta.

Ao receber uma informação no processo comunicativo em nível não-proposicional, a mente humana é capaz de enriquecê-la inferencialmente por meio da desambiguação e atribuição de referência, ou com base na informação contextual, quando desenvolve esquemas de suposição organizados na memória enciclopédica, e transformá-la em forma lógica proposicional.

Assim, se a professora ouve a amiga de Laura enunciar (3) num dado momento, o enunciado se decodificará com a forma lógica não proposicional da oração, que pode completar-se para produzir a forma proposicional, que pode, por sua vez, integrar-se no esquema de suposição para produzir a suposição (7):

(16a) Ela veio até aqui de bicicleta. (forma lógica não-proposicional).

(16b) A aluna Laura veio até a escola de bicicleta. (forma lógica proposicional).

(16c) A amiga de Laura afirma à professora que _____ veio até _____ correndo (esquema de suposição).

(16d) A amiga de Laura afirma à professora que aluna Laura veio até à escola de bicicleta (recuperação do referente por meio da explicatura, forma lógica proposicional).

Os exemplos (16a-d) ilustram que a combinação de características conceituais contextualmente inferidas e linguisticamente decodificadas constitui a explicatura do enunciado. E essa pode ser inferida do contexto, da forma proposicional do enunciado e da atitude proposicional expressa pelo falante.

Partindo do termo implicatura, de Grice (1975), Sperber e Wilson (1986, 2001) e Carston (1988) chegam a um nível pragmático da comunicação humana, que se situa entre a decodificação lingüística e a implicação contextual: a explicatura. Assim, uma suposição comunicada explicitamente define-se como uma explicatura. E qualquer suposição comunicada implicitamente, uma implicatura.

Uma explicatura é uma combinação de traços conceituais lingüisticamente codificados e contextualmente inferidos. Quanto menor for a contribuição relativa dos traços contextuais, mais explícita será a explicatura, e assim, inversamente. Explícito se refere ao conjunto de suposições decodificado, e implícito ao que é inferido.

Uma implicatura é uma suposição ou implicação contextual que um falante, com a intenção de que o seu enunciado seja manifestamente relevante, tenha manifestamente a intenção de tornar manifesta ao ouvinte.

Existem duas formas de implicaturas: as premissas implicadas e as conclusões implicadas. Enquanto as premissas são reconhecidas como implicaturas porque são manifestamente mais facilmente acessíveis, e levam a uma interpretação consistente com o princípio da relevância, as conclusões implicadas são deduzidas das explicaturas do enunciado e do contexto. Premissas e conclusões implicadas, portanto, são identificáveis como parte da primeira interpretação inferível consistente com o Princípio da Relevância.

Em outras palavras, as premissas implicadas são fornecidas pelo ouvinte que busca na memória ou constrói pelo desenvolvimento de esquemas de suposições recuperadas da memória. As conclusões implicadas são deduzidas das explicaturas do enunciado e do contexto. Portanto, identificam-se as conclusões como implicaturas pelo fato de que o falante tenciona que o seu enunciado é relevante para o ouvinte.

Exemplifica-se, na seqüência, os três níveis representacionais, forma lógica, explicatura e implicatura, com base no diálogo de uma professora com o aluno:

- (17a) Professora (Ana): Como você percebe seu filho neste bimestre?
(17b) Pai (Paulo): Eu estou lhe ajudando.

Nível da forma lógica:

(17c) Alguém ajudou alguém a fazer algo (alguma coisa).

Nível da explicatura:

(17d) Eu [Paulo] estou lhe [o filho] ajudando \emptyset [a fazer a tarefa que a professora passa na escola] (forma lingüística);

(17e) Paulo está ajudando o filho a fazer a tarefa que a professora passa na escola (explicatura sem o ato de fala subjacente);

(17f) Paulo afirma que Paulo está ajudando o filho a fazer a tarefa que a professora passa na escola (explicatura com o ato de fala subjacente).

Nível da implicatura:

(17f) Se Paulo afirma que Paulo está ajudando o filho a fazer a tarefa que a professora passa na escola (premissa implicada do *input* lingüístico de Paulo);

(17g) Se Paulo afirma que Paulo está ajudando o filho a fazer a tarefa que a professora passa na escola, então Paulo <possivelmente> conseguirá fazer as atividades que a professora passa (, premissa implicada por *modus ponendo ponens*, ou seja, $P \rightarrow Q$)

(17h) Paulo <possivelmente> conseguirá fazer as atividades que a professora passa (conclusão implicada por eliminação do antecedente).

Temos uma situação em que Paulo, ao produzir uma resposta, não respondeu diretamente, mas tornou manifesta uma resposta contextualmente implicada de que o filho pode estar conseguindo fazer as atividades que a professora indicou.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Para dar conta da análise dos dados da pesquisa, este capítulo subdivide-se em cinco seções. Na primeira seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Na segunda seção, apresentam-se e se comparam às avaliações da professora, tanto a descritiva como o relato oral. Na terceira seção, apresenta-se a interação da professora com a mãe. A seção finaliza-se com a comparação das etapas executadas até essa interação. Na quarta seção, apresenta-se a interação da mãe com a pesquisadora. Esta seção finaliza-se com a comparação de todas as etapas. Por fim, na quinta seção, comparam-se as suposições da avaliação descritiva com as suposições mobilizadas pela mãe na interação com a pesquisadora

3.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa faz parte do Projeto “Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar” do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

Esta pesquisa em particular se configura como um estudo de caso exploratório. Como as demais pesquisas desse projeto maior, este estudo defende a *hipótese operacional* de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) e Carston (1988) permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação dos pais sobre a fala do professor a partir de uma avaliação descritiva.⁵

Do ponto de vista dos resultados, a *hipótese de trabalho* é a de que a mãe será capaz de relatar suposições derivadas da avaliação descritiva por escrito, uma vez que toda a

⁵ A Teoria da Relevância tem sido trabalhada no Brasil, inicialmente, na PUC/RS e UFMG (estudos da tradução). Decorre desses estudos o trabalho de Silveira e Feltes (1999), por exemplo. Mais recentemente, a teoria vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Discursivas e Tecnologias da Linguagem, PRATEC, da Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, especialmente no Projeto “Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar”. Vejam-se também: Bolzan (2008) Coral (2003), Godoi (2004), Matiolla (2004), Pavei (2005), Rauen (2005), Santos (2005), Silva (2003) e Zapelini (2005).

interação se baseia nesse primeiro relato. Nesse caso, será possível dar aval ao processo de registro escrito da avaliação.

Esta dissertação, em específico, reporta o estudo de caso envolvendo professora e mãe de uma estudante, da 1ª série do Centro Educacional Professor Henrique Buss de São Ludgero, SC, de agora em diante denominada de Maria. A execução da pesquisa foi condicionada à aprovação da diretora da escola, Profa. Arlete Kesting Loch (ofício de encaminhamento pode ser visto no anexo A) e ao preenchimento do documento: “Consentimento Livre e Esclarecido” (anexo B) por parte da mãe da estudante. Vale mencionar que a pesquisa coletou dados de mais cinco interações (todas as transcrições podem ser vistas no anexo C).

Localizado no bairro Madre Tereza, no município de São Ludgero, o Centro Educacional Professor Henrique Buss atendia, em outubro de 2006, 485 crianças do pré-escolar à quarta série do Ensino Fundamental, em 22 turmas. A primeira série do ensino fundamental, turma-alvo, contava com 24 estudantes na época. Trabalhavam na escola 33 servidores, dentre os quais 23 professores.

Coube à escola a disponibilização de espaço físico e agenda, para a viabilização da participação de pais e professora na pesquisa. Para a coleta de dados, foi utilizada a sala 101, onde a professora leciona, e o ambiente da biblioteca. A coleta de dados ocorreu no dia 13 de outubro de 2006, das 15h às 17h 30min, quando se realizou na escola a entrega da avaliação aos pais ou responsáveis dos alunos de todas as turmas. Nesse dia, as crianças foram dispensadas para que os professores interagissem com os pais ou responsáveis.

O procedimento da coleta de dados seguiu as seguintes etapas:

- a) Transcreveu-se da avaliação descritiva elaborada pela professora;
- b) Gravou-se em áudio o relato oral da professora sobre o desempenho da estudante;
- c) Gravou-se em áudio a interação da professora com a mãe da estudante;
- d) Em outra sala, gravou-se a interação da mãe com a pesquisadora.

Coletados os dados, o primeiro procedimento da análise dos dados foi sua digitação. As seis crianças foram identificadas por um código de ‘1’ a ‘6’ e os relatos foram identificados pelas letras de ‘a’ a ‘d’, (avaliação descritiva, relato oral, interação oral professora/mãe e interação oral mãe/pesquisadora, respectivamente).

Cada etapa foi submetida a três procedimentos: a) encaixe de cada enunciado dentro de sua respectiva forma lógico; b) elaboração da explicatura do enunciado lingüístico quando necessário; e c) quando pertinente, elaboração das implicaturas.

Analisados cada relato, foram feitas as seguintes comparações: a) a do texto da avaliação descritiva com a fala do professor; b) a da interação professor/pai com as etapas anteriores; e c) a interação mãe/pesquisadora com as etapas anteriores.

3.2 AS AVALIAÇÕES DE MARIA

O texto, a seguir, corresponde à avaliação descritiva da estudante em questão. No texto, a professora pontua observações que fez em um período de seis meses sobre o desenvolvimento de Maria.

Veja-se o texto, acrescido da enumeração dos enunciados:

[1] Maria continua se esforçando para melhorar sua aprendizagem. [2] Apesar disso seu progresso é pequeno. [3] Hoje já identifica números e quantidades até nove, mas ainda se confunde com as vogais e consoantes. [4] Geralmente não faz as tarefas o que a prejudica ainda mais. [5] Precisa ser mais estimulada e incentivada para melhorar sua aprendizagem.

Em cada enunciado do texto, houve a complementação das respectivas formas lógicas, de modo a serem obtidas formas lógicas proposicionais ou explicaturas.

O resultado dessa operação pode ser visto, a seguir:

[1] Maria continua se [Maria] esforçando para melhorar sua [de Maria] aprendizagem. [2] Apesar disso [de Maria estar se esforçando para melhorar sua aprendizagem] seu [de Maria] progresso \emptyset [na aprendizagem] é pequeno. [3] Hoje [no dia em que o docente escreve o relato] \emptyset [Maria] já identifica números e quantidades até nove, mas \emptyset [Maria] ainda se [Maria] confunde com as vogais e consoantes. [4] Geralmente \emptyset [Maria] não faz as tarefas o que [o fato de Maria não fazer as tarefas] a [Maria] prejudica ainda mais \emptyset [nos estudos]. [5] \emptyset [Maria] Precisa ser mais estimulada e incentivada \emptyset [pelos pais] para \emptyset [Maria] melhorar sua [de Maria] aprendizagem.

Para poder analisar quais informações dessa avaliação descritiva, a mãe de Maria compreenderá, fez-se necessário listar as suposições que compõem essa avaliação descritiva.

Como se verá adiante, essas suposições serão usadas para compor quadros comparativos, com a intenção de acompanhar cada etapa de interações que organizam esse estudo.

Vejam-se as suposições:

- S₁ – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem.
- S₂ – O progresso da aprendizagem de Maria é pequeno.
- S₃ – Maria já identifica números e quantidades até nove.
- S₄ – Maria confunde-se com as vogais e consoantes
- S₅ – Maria não faz as tarefas solicitadas pela professora geralmente.
- S₆ – O fato de Maria não fazer as tarefas prejudica a aprendizagem de Maria ainda mais.
- S₇ – Maria precisa ser mais estimulada e incentivada pelos pais.
- S₈ – Estímulo e incentivo dos pais melhorarão a aprendizagem de Maria.

Após conhecimento do texto da avaliação descritiva, a professora fez o seguinte relato oral de como está o desenvolvimento da criança:

[1] A Maria ela ta no tempo dela. [2] Ela já progrediu bastante. [3] Ela hoje já identifica numerais até nove. [4] Já melhorou alguma coisa. [5] Ta sentada aqui na frente. [6] Ta tentando copiar ordenadamente do quadro. [7] Percebo, assim, que a Maria tem bastante dificuldade em concentração. [8] Ela é muito dispersa. [9] Ela fica ali, no mundinho dela, pintando, fazendo alguma coisa. [10] Às vezes pergunta, mas geralmente fora do contexto. [11] E a minha preocupação maior com ela, é assim, como é que vai encaminhar a aprendizagem dela. [12] A aprendizagem dela ta assim no nível de primeira série, ela está. [13] Ela ta anterior a isso. [14] Da pra ver que desde o começo do ano ela já evoluiu bastante. [15] Mas não..., até uma colocação que eu já tinha colocado pra mãe que é a questão de fazer um exame de vista, fazer uma pesquisa com ala, uns exames pra observar se ela não tem um outro, né, outro probleminha que pode estar ta causando uma dificuldade de aprendizagem, fora que ela freqüenta o reforço. [16] Segundo o que a professora do reforço também me coloca o processo dela é pouco. [17] É pouco mais ela tem, tem um progresso, já evoluiu bastante, mas não acompanha o grupo.

Essa interação gerou as seguintes explicaturas:

[1] A Maria, ela [Maria] ta no tempo dela [da Maria]. [2] Ela [Maria] já progrediu bastante. [3] Ela [Maria] hoje [no tempo do relato] já identifica numerais até nove. [4] ∅ [Maria] Já melhorou alguma coisa ∅ [em sua aprendizagem]. [5] ∅ [Maria] Ta sentada aqui [na primeira fila carteira da sala] na frente. [6] ∅ [Maria] Ta tentando copiar ∅ [a matéria] ordenadamente do quadro [negro]. [7] Percebo, assim, que a Maria tem bastante dificuldade em concentração. [8] Ela [Maria] é muito dispersa ∅ [nas aulas]. [9] Ela [Maria] fica ali, no mundinho dela [de Maria] pintando, fazendo alguma coisa. [10] Às vezes ∅ [Maria] pergunta ∅ [alguma coisa], mas ∅ [a pergunta é] geralmente fora do contexto. [11] E a minha [da professora] preocupação maior com ela [Maria], é assim, como é que ∅ [o professor] vai encaminhar a aprendizagem dela [de Maria]. [12] A aprendizagem dela [de Maria] tá assim no nível de primeira série, ela está ∅ [no nível de primeira série]. [13] Ela [a aprendizagem de Maria] ta anterior a isso [ao nível da primeira série]. [14] Da pra ver que desde o começo do ano [de 2006] ela [Maria] já evoluiu bastante [na aprendizagem]. [15] Mas não..., até uma colocação que eu [professora] já tinha colocado pra mãe [de Maria] que é a questão de fazer um exame de vista ∅

[com Maria], fazer uma pesquisa com ela [Maria], uns exames pra observar se ela [Maria] não tem um outro \emptyset [probleminha], né, outro probleminha que \emptyset [um outro probleminha] pode estar ta causando uma dificuldade de aprendizagem \emptyset [para Maria], fora que ela [Maria] frequênta o reforço. [16] Segundo o que a professora do reforço também me [professora] coloca, o processo dela é pouco [?!]. [17] \emptyset [o progresso] É pouco mais ela [Maria] tem \emptyset [progresso], \emptyset [Maria] tem um progresso, \emptyset [Maria] já evoluiu bastante \emptyset [na aprendizagem], mas \emptyset [Maria] não acompanha o grupo [da série onde Maria se encontra].

O relato oral permitiu depreender o seguinte conjunto de suposições:

- S₁ – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria.
- S₂ – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano.
- S₃ – Maria já identifica numerais até nove.
- S₄ – Maria melhorou alguma coisa em sua aprendizagem.
- S₅ – Maria está sentada na primeira fila carteira da sala.
- S₆ – Maria está tentando copiar a matéria ordenadamente do quadro-negro.
- S₇ – Maria tem bastante dificuldade em concentração.
- S₈ – Maria é muito dispersa nas aulas.
- S₉ – Maria fica no mundinho de Maria, pintando, fazendo alguma coisa.
- S₁₀ – Maria pergunta alguma coisa geralmente fora do contexto às vezes.
- S₁₁ – A preocupação da professora é como o professor vai encaminhar a aprendizagem de Maria.
- S₁₂ – A aprendizagem de Maria está no nível de primeira série.
- S₁₃ – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série.
- S₁₄ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.
- S₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista.
- S₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha
- S₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.
- S₁₈ – Maria frequênta o reforço escolar.
- S₁₉ – O progresso da aprendizagem de Maria no reforço escolar é pouco significativo
- S₂₀ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.
- S₂₁ – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.

Conhecidas as avaliações, A, primeira etapa de análise, consiste em comparar as duas modalidades, especialmente para verificar que suposições emergem oralmente daquilo que fora destacado na modalidade escrita.

Para viabilizar a comparação, optamos por elaborar o quadro 1, a seguir. Esse quadro está organizado em três colunas. Na primeira coluna, elaboramos classes de tópicos que resumem as suposições. Na segunda, apresentamos as suposições do relato escrito e, na terceira, as suposições do relato oral. Vale mencionar que os dados da terceira coluna se organizam conforme a disposição dos dados da segunda coluna (são organizados em função da ordem das suposições da avaliação descritiva).

Além disso, vale destacar que as suposições encontradas, no texto da avaliação descritiva e no relato oral, foram sendo dispostas no quadro de forma que fique evidente o

momento em que as suposições do texto da avaliação descritiva e o relato oral caminham na mesma direção. Relembre-se que o professor, no momento em que relata oralmente como está o processo de aprendizagem da criança, tem como base o texto avaliativo, que está disponível para a leitura. Apesar disso, a professora não consulta o texto durante a interação.

Veja-se o quadro:

Classes de suposições	Suposições da avaliação descritiva	Suposições do relato oral
Esforço de aprendizagem	S ₁ – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem.	
Estágio de aprendizagem		S ₁ – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria. S ₁₂ – A aprendizagem de Maria está no nível de primeira série. S ₁₃ – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série. S ₂₁ – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.
Progresso na aprendizagem	S ₂ – O progresso da aprendizagem de Maria é pequeno.	S ₂ – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano. S ₄ – Maria melhorou alguma coisa em sua aprendizagem. S ₂₀ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem. S ₁₄ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.
Exemplos de progresso	S ₃ – Maria já identifica números e quantidades até nove.	S ₃ – Maria já identifica numerais até nove.
Exemplos de dificuldades	S ₄ – Maria confunde-se com as vogais e consoantes	
Reforço escolar		S ₁₈ – Maria freqüenta o reforço escolar. S ₁₉ – O progresso da aprendizagem de Maria no reforço escolar é pouco significativo
Comportamento	S ₅ – Maria não faz as tarefas solicitadas pela professora geralmente.	S ₅ – Maria está sentada na primeira fila carteira da sala. S ₆ – Maria está tentando copiar a matéria ordenadamente do quadro-negro. S ₇ – Maria tem bastante dificuldade em concentração. S ₈ – Maria é muito dispersa nas aulas. S ₉ – Maria fica no mundinho de Maria, pintando, fazendo alguma coisa. S ₁₀ – Maria pergunta alguma coisa geralmente fora do contexto às vezes.
Conseqüências do Comportamento	S ₆ – O fato de Maria não fazer as tarefas prejudica a aprendizagem de Maria ainda mais.	
Papel dos pais	S ₇ – Maria precisa ser mais estimulada e incentivada pelos pais. S ₈ – Estímulo e incentivo dos pais melhorarão a aprendizagem de Maria.	

Possíveis causas das dificuldades		<p>S₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista.</p> <p>S₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha.</p> <p>S₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.</p>
-----------------------------------	--	--

Quadro 1 – Comparação da avaliação descritiva com o relato oral, conforme classes de suposições.

Dentre as classes de suposições que destacamos no quadro 1, apenas três ocorrem nos dois relatos: informações sobre o progresso na aprendizagem, exemplos desse progresso e dados sobre o comportamento de Maria

Sobre o progresso na aprendizagem, a professora destaca na avaliação escrita apenas que o progresso da aprendizagem de Maria é pequeno (S₂). Esse progresso é feito mais explícito em 4 suposições do relato oral. Podemos observar que os itens lexicais S₂ ‘progrediu’, S₄ ‘melhorou’, S₁₄ e S₂₀ ‘evoluiu’, a professora expressa o progresso da aprendizagem. Vale mencionar que a professora relata o progresso de Maria em relação à turma no relato escrito e do progresso pessoal de Maria no relato oral. Veja-se:

S₂ – O progresso da aprendizagem de Maria é pequeno.

S₂ – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano.

S₄ – Maria melhorou alguma coisa em sua aprendizagem.

S₂₀ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.

S₁₄ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.

A identificação dos numerais é exemplo de progresso em ambos os relatos:

S₃ – Maria já identifica números e quantidades até nove.

S₃ – Maria já identifica numerais até nove.

Sobre o comportamento, a professora queixa-se de que Maria não faz as tarefas (S₅) no relato escrito. No relato oral, outras questões emergem. Repare-se como a professora torna os comportamentos da estudante mais explícitos. A maioria das suposições refere-se ao comportamento dispersivo de Maria. Podemos conferir esse pensamento com o item lexical da suposição S₇ ‘dificuldade de concentração’, S₈ ‘muito dispersa’, S₉ ‘no mundinho’ e em S₁₀ ‘fora do contexto’.

S₅ – Maria não faz as tarefas solicitadas pela professora geralmente.

S₅ – Maria está sentada na primeira fila carteira da sala.

S₆ – Maria está tentando copiar a matéria ordenadamente do quadro-negro.

S₇ – Maria tem bastante dificuldade em concentração.

S₈ – Maria é muito dispersa nas aulas.

S₉ – Maria fica no mundinho de Maria, pintando, fazendo alguma coisa.

S₁₀ – Maria pergunta alguma coisa geralmente fora do contexto às vezes.

As seguintes suposições não são mencionadas no relato oral:

a) Sobre o esforço de aprendizagem,

S₁ – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem;

b) Sobre exemplos de dificuldades,

S₄ – Maria confunde-se com as vogais e consoantes;

c) Sobre conseqüências do Comportamento,

S₆ – O fato de Maria não fazer as tarefas prejudica a aprendizagem de Maria ainda mais;

d) Sobre o papel dos pais,

S₇ – Maria precisa ser mais estimulada e incentivada pelos pais,

S₈ – Estímulo e incentivo dos pais melhorarão a aprendizagem de Maria.

As suposições a seguir, por sua vez, não aparecem no relato escrito:

a) Estágio de aprendizagem,

S₁ – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria,

S₁₂ – A aprendizagem de Maria está no nível de primeira série,

S₁₃ – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série,

S₂₁ – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra;

b) Reforço escolar,

S₁₈ – Maria frequenta o reforço escolar,

S₁₉ – O progresso da aprendizagem de Maria no reforço escolar é pouco significativo;

c) Possíveis causas das dificuldades,

S₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista,

S₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha,

S₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.

Uma vez conhecidos os relatos, passemos à interação da professora com a mãe.

3.3 INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM A MÃE

A interação da professora com os pais ou responsáveis ocorreu logo após do relato oral do docente. A interação com a mãe de Maria se deu na sala 101. Para essa interação, a professora organizou a sala para receber os pais ou responsáveis, colocando na frente de sua mesa duas cadeiras para viabilizar uma conversa face a face. Ela deixou em cima de sua mesa os boletins com a avaliação descritiva de cada criança de sua turma. E no momento que cada pai ou responsável chegava, a professora entregava o boletim e fazia as devidas intervenções sobre o desenvolvimento de cada criança.

Para dar conta da análise dessa interação, esta seção foi dividida em duas subseções, respectivamente dedicadas à análise da interação e à comparação das interações com as etapas anteriores.

3.3.1 Análise dos dados da interação da professora com a mãe

Para compreensão dos processos de interpretação desencadeados pela professora e mãe, analisa-se *input* linguístico e explicatura de cada enunciado da conversação. Nos dados a seguir, ‘P’ refere-se à professora e ‘M’ refere-se à mãe.

Veja-se a primeira interação:

P – Daí mãe, tudo bem? Daí mãe como é que está a nossa Maria?

P – Daí mãe, tudo bem? Daí mãe como é que está \emptyset [nos estudos] \emptyset [em casa] a nossa [da professora/da mãe] Maria?

A mãe assim responde:

M – Ah! Pois agora. Em casa, pelo menos, está fazendo os deveres sozinha.

M – Ah! Pois agora. Em casa pelo menos \emptyset [Maria] está fazendo os deveres sozinha.

A resposta da mãe indica que a relevância centrou-se no fato de a Maria fazer os deveres em casa sozinha. Para a mãe, a autonomia da criança na elaboração dos deveres é sinal de progresso na aprendizagem. No caso, tanto a questão dos estudos como o local, em casa, foram relevantes e ambos são elementos implícitos na pergunta da professora.

Veja-se a provável implicatura da mãe:

S_1 – Maria está fazendo os deveres sozinha em casa (premissa implicada do *input* lingüístico);

S_2 – Se S_1 , então S_3 (dedução por *modus ponens*);

S_3 – Maria possivelmente está indo bem nos estudos (conclusão implicada).

Repare-se, que há outra implicatura potencial na resposta da mãe. Quando ela diz, ‘em casa, pelo menos’, ela deixa implícito de que nada sabe do comportamento de Maria na sala de aula. Veja-se:

S_1 – Maria, pelo menos, está fazendo os deveres sozinha em casa (premissa implicada do *input* lingüístico);

S_2 – Se S_1 , então S_3 (dedução por *modus ponens*);

S_3 – A mãe não sabe se Maria está fazendo outras atividades na escola (conclusão implicada).

A professora, então, pergunta:

P – Está fazendo a tarefa?

P – \emptyset [Maria] Está fazendo a tarefa?

Conforme Sperber e Wilson (2001, p. 370), em enunciados interrogativos, o ouvinte deve recuperar a sua forma lógica e integrá-la numa descrição do tipo A pessoa falante pergunta *QU-P*, em que *QU-P* é uma pergunta indireta. Eles distinguem *perguntas*

sim-não e *perguntas-QU*. As perguntas *sim-não* têm uma forma lógica e uma forma proposicional total; as *perguntas-QU* têm uma forma lógica, mas nenhuma forma proposicional total. Dessa forma, os enunciados interrogativos são interpretações de respostas que o falante consideraria como relevantes se fossem verdadeiros.

No caso, a docente questiona se Maria está fazendo a tarefa. Essa interpretação pode ser confirmada na seqüência da interação, na medida em que a professora duvida de que Maria esteja fazendo as tarefas. A pergunta sugere que a resposta da mãe seja do tipo *sim-não*, conforme Maria, de fato, esteja ou não fazendo essas atividades.

Não é isso que a mãe interpreta. Para ela, é relevante a autonomia de Maria.

Veja-se

M – Sozinha

M – \emptyset [Maria está fazendo a tarefa] Sozinha

Na continuidade da interação, a educadora contradiz a mãe, dizendo que Maria não fez os deveres da escola. Ela completa o turno com mais dois questionamentos. Veja-se:

P – Teve uns dias que ela não tava fazendo. Não sei se a senhora percebeu. Estou dando umas atividades diferentes na sala pra ela. Como é que está os numerais? Está identificando em casa também?

P – Teve uns dias que ela [Maria] não tava fazendo \emptyset [tarefas/deveres]. \emptyset [Eu/professora] Não sei se a senhora [mãe] percebeu \emptyset [que teve uns dias que Maria não tava fazendo as tarefas/deveres]. \emptyset [Eu/professora] Estou dando umas atividades diferentes na sala pra ela [Maria]. Como é que está \emptyset [a aprendizagem de Maria sobre] os numerais? \emptyset [Maria] Está identificando \emptyset [os numerais] em casa também?

No primeiro enunciado do turno, revela-se que a autonomia de Maria é irrelevante para a professora, porque, confirmando o que já se antecipou, ela não estava questionando se Maria estava fazendo os deveres sozinha, mas se estava fazendo os deveres. Como se verá adiante, a professora quer que a família estimule (acompanhe Maria no processo de aprendizagem) criança para que ela supere suas dificuldades. Desse modo, a autonomia, que para a mãe é valor, para a docente, no caso de Maria, não é, uma vez que Maria (muitas vezes nem tem feito os deveres) precisa ser ajudada em suas dificuldades.

A rigor, há uma implicatura subjacente, a de que a família não acompanha o aprendizado de Maria. Algo como:

S₁ – Maria não faz todos os deveres em casa (premissa implicada da memória enciclopédica);

S₂ – Se S₁, então S₃ (dedução por *modus ponens*);
 S₃ – A família de Maria não acompanha o aprendizado de Maria (conclusão implicada).

Essa inferência pode ser comprovada na explicatura do segundo enunciado do turno: Não sei se a senhora percebeu que teve uns dias que Maria não tava fazendo as tarefas/deveres. Ela complementa: ‘Estou dando umas atividades diferentes na sala pra ela’. A professora, aqui, duvida de que a mãe, de fato, esteja acompanhando o aprendizado de Maria.

Para dar uma dimensão mais concreta dessas atividades adicionais, a professora destaca a questão dos numerais. Ela faz duas perguntas. Na primeira, do tipo-QU, ela sugere que a relevância da resposta da mãe esteja no modo como Maria revela que aprende os numerais em casa. Obviamente, se há um acompanhamento familiar, a mãe saberia o que dizer sobre isso. Na segunda, do tipo sim-não, a docente quer saber se o progresso nessa aprendizagem se demonstra em casa, como se demonstra (provavelmente) na sala de aula. Trata-se de uma implicatura gerada pelo item lexical ‘também’. Veja-se:

S₁ – Maria está identificando os numerais em casa também (premissa implicada do *input* lingüístico);
 S₂ – Se S₁, então S₃ (dedução por *modus ponens*);
 S₃ – Maria está identificando os numerais na escola (conclusão implicada).

A resposta da mãe sugere não ter havido relevância para a questão do acompanhamento. Ela responde apenas a segunda questão da professora. Observe-se:

M – Está...
 M – Ø [Maria] Está Ø [identificando os numerais em casa também]...

A resposta da mãe não é conclusiva sobre se, de fato, ela acompanha o aprendizado. Pode muito bem ter sido resultado de seu conhecimento lingüístico sobre o significado do item lexical ‘também’ numa implicatura reversa. Algo como:

S₁ – Maria está identificando os numerais em casa também (premissa implicada do *input* lingüístico);
 S₂ – Se S₁, então S₃ (dedução por *modus ponens*);
 S₃ – Maria está identificando os numerais na escola (conclusão implicada).
 S₄ – Se S₃, então S₅ (dedução por *modus ponens*);
 S₅ – Maria está identificando os numerais em casa também (conclusão implicada).

Como se vê, a mãe nada tem a dizer sobre a forma como esse aprendizado ocorre. Esse comportamento, possivelmente, reforça a interpretação da professora de que não há

acompanhamento. Na tentativa de requisitar esse apoio familiar (evidências serão vistas mais a frente), ela diz:

P – Só que, assim, a senhora já percebeu não está conseguindo acompanhar a turma assim, né. Tô dando umas atividades diferentes pra ela, né.

P – Só que, assim, a senhora [mãe] já percebeu \emptyset [Maria não] está conseguindo acompanhar a turma \emptyset [de Maria] assim, né. \emptyset [Eu/professora] tô dando umas atividades diferentes pra ela [Maria], né.

No primeiro enunciado do turno, quando a professora diz: ‘Só que, assim’, ela deixa implícito que, mesmo que Maria já identifique algum numeral, isto não quer dizer que tenha superado todas as suas dificuldades. Na continuidade, quando a professora diz: ‘a mãe já percebeu’, ela reforça a hipótese da possível falta de acompanhamento que Maria deve ter em casa. No segundo enunciado do turno, mais uma vez a professora evidencia que Maria está com dificuldades. Para que ela consiga vencê-las na escola, está dando atividades diferenciadas para Maria: ‘A professora está dando atividades diferentes pra Maria’.

A intervenção da docente contém duas suposições, quais sejam:

S₁ – Maria não está conseguindo acompanhar a turma.

S₂ – A professora está dando atividades diferentes pra Maria

Para a mãe, possivelmente, a suposição relevante é a de que Maria não está conseguindo acompanhar sua turma. Nesse caso, ocorre uma dedução por *eliminação-e*, a relembrar. Veja-se:

M – Porque eu acho assim. Na minha opinião, se ela não tem condições de passar, então, por mim, se ela ficar, repetir mais um ano até vai ser melhor.

M – Porque eu [mãe] acho assim. Na minha [da mãe] opinião, se ela [Maria] não tem condições de passar \emptyset [de ano], então, por mim [mãe], se ela [Maria] ficar \emptyset [na primeira série], \emptyset [se Maria] repetir mais um ano, até vai ser melhor \emptyset [para Maria].

A mãe revela conformismo com a situação, defendendo que a reprovação será benéfica à Maria. A referida suposição funciona como premissa implicada de uma inferência por *modus ponens*, cuja conclusão implicada será a de que, Maria possivelmente não tem condições de passar de ano, ou seja, Maria repetirá a primeira série.

S₁ – Maria não está conseguindo acompanhar a turma de Maria (premissa implicada do *input* lingüístico);

S₂ – Se S₁, então S₃ (dedução por *modus ponens*);

S_3 – Maria possivelmente não tem condições de passar de ano (conclusão implicada).

Com esse processamento, surge a primeira suposição da mãe, ou seja:

M_1 – Maria possivelmente não tem condições de passar de ano.

A mãe conclui, desta forma então, que repetir de ano será bom para Maria.

Nesse caso, a inferência por *modus ponens* é explícita. Repare-se:

S_1 – Maria possivelmente não tem condições de passar de ano (premissa implicada);
 S_2 – Se S_1 , então S_3 (dedução por *modus ponens*);
 S_3 – repetir mais um ano será melhor para a aprendizagem de Maria (conclusão implicada).

Com isso, obtém-se a segunda suposição da mãe:

M_2 – Repetir mais um ano será melhor para a aprendizagem de Maria.

A educadora pede confirmação para ver se realmente a mãe acredita que será melhor para Maria repetir o ano.

P – A senhora acha...
 P – A senhora [mãe] \emptyset [que se Maria repetir mais um ano vai ser melhor para Maria]

Com a confirmação da mãe de Maria fica evidente que ela acredita que a reprovação trará benefícios na aprendizagem de Maria.

M – Eu acho, é questão dela que precisa.
 M – Eu [mãe] acho \emptyset [que se Maria repetir mais um ano vai ser melhor para Maria],
 é questão dela [de Maria] que precisa \emptyset [repetir mais um ano].

A mãe acredita que o resultado de Maria decorre de sua imaturidade. Então é melhor que ela permaneça mais um ano na mesma série. Tem-se a provável implicatura:

S_1 – Repetir mais um ano vai ser melhor para Maria (premissa implicada);
 S_2 – Se S_1 , então S_3 (dedução por *modus ponens*);
 S_3 – Maria precisa de mais um ano. (conclusão implicada).

Na seqüência, com o item lexical ‘percebeu’ do primeiro enunciado do turno, a professora novamente retoma a reflexão sobre o acompanhamento da aprendizagem de Maria. Nos demais enunciados do turno, comenta sobre alguns avanços na aprendizagem de Maria no ano de 2006. Com relação à identificação dos numerais, a professora faz comparação entre Maria desde o início do ano até o presente momento, observando que agora já identifica os números e quantidades ‘no começo do ano de 2006 Maria ainda não conseguia fazer assim: identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números’. A professora diz:

P – É. É assim. A senhora já percebeu que ela evoluiu. Eu achei que ela aprendeu bastante esse ano. Como é que no começo do ano ela ainda não conseguia fazer assim: identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números, né? A senhora não acha que ela já melhorou nesse sentido?

P – É. É assim. A senhora [mãe] já percebeu que ela [Maria] evoluiu \emptyset [na aprendizagem]. Eu [professora] achei que ela [Maria] aprendeu bastante esse ano \emptyset [2006]. Como é que no começo do ano \emptyset [de 2006] ela [Maria] ainda não conseguia fazer assim: identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números, né? A senhora [mãe] não acha que ela [Maria] já melhorou nesse sentido \emptyset [de identificar os numerais]?

A mãe responde:

M – Nesse ano, ela melhorou muito mesmo.

M – Nesse ano \emptyset [de 2006], ela [Maria] melhorou \emptyset [na aprendizagem] muito mesmo.

A mãe concorda com a professora quando ela diz que ‘Maria evoluiu na aprendizagem’. Ela não responde as duas perguntas que a professora lhe faz com relação à identificação dos numerais. A fala sugere que a mãe identifica o progresso na aprendizagem, mas não identifica como essa aprendizagem se deu e que conhecimento já aprendeu. Isso reforça novamente a suposição de que ela não acompanha a aprendizagem de sua filha. Recorde-se que, em outro momento da interação, a mãe dissera acreditar que Maria devesse reprovar. Então, é provável que realmente não acredite neste progresso da aprendizagem de Maria e que simplesmente esteja concordando com a fala da professora. Veja-se:

S₁ – A mãe não demonstra conhecer o aprendizado da filha (premissa implicada);

S₂ – Se S₁, então S₃ (dedução por *modus ponens*);

S₃ – A mãe provavelmente apenas está concordando com a professora (conclusão implicada).

A professora sugere que Maria deva fazer um exame oftalmológico, lembrando a mãe de que essa sugestão já havia sido levantada. Ela diz:

P – E, e, assim, aquela questão que a gente tinha conversado de fazer o exame de vista. A senhora não acha que de repente poderíamos encaminhar ela? Pra ver? A senhora não acha que de repente que ela podia ter?

P – E, e, assim, aquela questão que a gente [professora/mãe] tinha conversado de fazer o exame de vista \emptyset [em Maria]. A senhora [mãe] não acha que de repente \emptyset [professora/mãe] poderíamos encaminhar ela [Maria] \emptyset [ao médico/oftalmologista]? Pra ver \emptyset [se há uma problema com a visão de Maria]? A senhora [mãe] não acha que de repente que ela [Maria] podia ter \emptyset [problema com a visão]?

A mãe responde:

M – Pode até ser. Porque também não custa. Tomara que não dê nada.

M – Pode até ser \emptyset [que Maria tenha problema de visão /que Maria deve fazer exame de visão]. Porque também não custa \emptyset [fazer exame de visão]. Tomara que \emptyset [o exame de visão] não dê nada.

Ambas as respostas requeridas são do tipo *sim-não*: se a professora poderia encaminhar Maria ao médico/oftalmologista e se Maria poderia ter problema com a visão. Somente a segunda questão é tomada como relevante pela mãe. A mãe deixa implícito com o item lexical ‘até’ que não acredita na possibilidade levantada pela professora de que Maria tem problemas de visão. Ela argumenta que não custa fazer o exame para ver se realmente Maria não tem esse problema. No seguinte turno da interação, a professora continua argumentando o que a levou perceber que Maria poderia ter problema de visão. Veja-se:

P – Porque ela está sentada aqui na frente, oh! E ela ainda tem dificuldade de copiar.

P – Porque ela [Maria] está sentada aqui na frente [na primeira carteira], oh! E ela [Maria] ainda tem dificuldade de copiar \emptyset [as matérias do quadro-negro].

A professora sugere que tenha seguido o seguinte raciocínio. Observe-se:

S₁ – Maria está sentada na primeira carteira (premissa implicada);

S₂ – Maria ainda tem dificuldade de copiar as matérias do quadro-negro (premissa implicada);

S₃ – Se S₁ e S₂, então S₄ (dedução por eliminação-e e *modus ponens*);

S₄ – Maria pode ter problema com a visão.

A mãe tem outra hipótese sobre as dificuldades de Maria. Do estímulo ostensivo da professora é relevante a seqüência lexical ‘dificuldade de copiar’. Para ela, o problema está na habilidade de coordenação motora fina necessária para a escrita e não na dificuldade de leitura dos dados do quadro-negro.

M – Eu não sei se você já notou, mais um problema da Maria, que ela é canhota.

M – Eu [mãe] não sei se você [professora] já notou, mais um problema da Maria, que ela [Maria] é canhota.

Na intervenção da mãe, há uma conclusão implicada que associa a lateralidade com a dificuldade na cópia. Veja-se:

S₁ – Maria tem dificuldade para copiar (premissa implicada);
 S₂ – Maria é canhota (premissa implicada);
 S₃ – Se S₁ e S₂, então S₄ (dedução por *eliminação-e* e *modus ponens*);
 S₄ – Ser canhota é a causa da dificuldade de Maria (conclusão implicada).

A professora questiona a mãe:

P – Ela é canhota?
 P – Ela [Maria] é canhota?

Na seqüência, a mãe coloca o porquê acredita que Maria é canhota. Veja-se:

M – Ela pega as letrinhas tudo virada.
 M – Ela [Maria] pega as letrinhas tudo virada.

A possível implicatura da mãe, seria:

S₁ – Maria pega as letrinhas tudo virada (premissa implicada);
 S₂ – Se S₁, então S₃ (dedução por *modus ponens*);
 S₃ – Maria é canhota (conclusão implicada).

Segue-se a explicitação de um conflito. Elas discordam da razão das dificuldades de Maria. A professora insiste na necessidade de um exame e acrescenta:

P – Eu tenho pra mim que é da visão. Não custa a gente analisar, pedir pra fazer pra gente tirar a dúvida, né. Mas assim, oh! A senhora continua a fazer o trabalho e vamos ver até o final do ano, né. E não deixa ela faltar no reforço também.
 P – Eu [professora] tenho pra mim [professora] que \emptyset [o problema de Maria] é da visão. Não custa a gente [professora/mãe] analisar, \emptyset [professora/mãe] pedir pra fazer \emptyset [o exame de visão] pra gente [mãe/professora] tirar a dúvida \emptyset [sobre o problema de aprendizagem de Maria], né. Mas assim, oh! A senhora [mãe] continua a fazer o trabalho [de ajuda em casa] e vamos \emptyset [mãe/professora] ver \emptyset [os resultados] até o final do ano \emptyset [de 2006], né. E não deixa \emptyset [mãe] ela [Maria] faltar no reforço também.

Nesse turno, mais duas suposições emergem: a solicitação de que a mãe continue a ajudar a filha e a solicitação de ela não falte às aulas de reforço. Dessas duas, apenas a última suposição suscita réplica:

M – Ela não está faltando.

M – Ela [Maria] não está faltando \emptyset [nas aulas do reforço].

A resposta da mãe é uma tentativa de revelar que está acompanhando o desenvolvimento da filha, embora toda a interação, supostamente, reforce o contrário.

A professora concorda:

P – Isso certinho.

P – Isso \emptyset [Maria não deve faltar na aula de reforço está] certinho.

A mãe comenta que Maria recebe ajuda em casa de sua irmã mais velha.

M – Quem está ajudando muito ela em casa é a minha mais velha.

M – Quem está ajudando muito ela [Maria] em casa é a minha \emptyset [filha] mais velha.

A professora responde:

P- É, então continua fazendo isso e não deixa ela ficar sem fazer a tarefinha, está. Sempre fazer a tarefa, ficar tentando, no jeito dela ela está se esforçando. Vamos ver até o final do ano. Está bom.

P – É, então continua fazendo isso [ajudar a Maria] e não deixa \emptyset [mãe] ela [Maria] ficar sem fazer a tarefinha, está. \emptyset [Maria deve] Sempre fazer a tarefa, \emptyset [Maria deve] ficar tentando do jeito dela [de Maria]. Ela [Maria] está se esforçando \emptyset [para aprender]. \emptyset [mãe/professora] Vamos ver até o final do ano \emptyset [de 2006]. Está bom.

A professora pede, no primeiro enunciado do turno, que a mãe continue a ajudar Maria em suas tarefas, e que Maria não deve ir à escola sem que as tarefas estejam feitas. A professora reforça na seqüência lexical: ‘ajudar a Maria e não deixa Maria ficar sem fazer a tarefinha’ aquilo que defendeu em toda interação: que Maria deveria ter mais ajuda da família. A professora comenta que, em sua percepção diária, observa Maria ter dificuldades de aprendizagem, e a família poderia estar ajudando-a a superar tais dificuldades. No segundo enunciado do turno, a professora diz que ‘Maria deve sempre fazer a tarefa, Maria deve ficar tentando do jeito de Maria’. Esta fala reforça que a família deve ajudar, mas é Maria quem deve fazer suas tarefas. Veja-se, a possível implicatura da professora:

S₁ – Maria deve sempre fazer a tarefa (premissa implicada);

S₂ – Maria deve ficar tentando do jeito de Maria (premissa implicada);

S₂ – Se S₁ e S₂, então S₃ (dedução por *eliminação-e* e *modus ponens*);

S₃ – Maria deve fazer a tarefa sozinha (conclusão implicada).

A professora termina o turno dizendo que Maria se esforça para aprender: que até o final do ano será visto como Maria estará em sua aprendizagem. A mãe concorda, encerrando a conversação.

M – Está bom.

M – Está bom ∅ [Vamos ver até o final do ano de 2006]

No quadro 2, passamos a apresentar uma síntese das suposições mobilizadas na interação. O quadro possui duas colunas. Na primeira coluna, apresentam-se as suposições mobilizadas pela professora. Nesta lista, não foram consideradas as questões. Na segunda coluna, por sua vez, apresentam-se as suposições mobilizadas pela mãe.

Veja-se:

Suposições da professora (exceto questões)	Suposições da mãe
	M ₁ – Maria está, pelo menos, fazendo os deveres em casa sozinha.
P ₁ – Maria não estava fazendo as tarefas em alguns dias. P ₂ – A professora está dando umas atividades diferentes na sala pra Maria fazer.	
	M ₂ – Maria está identificando os numerais em casa.
P ₃ – Maria não está conseguindo acompanhar a turma.	
	M ₃ – Repetir mais um ano até vai ser melhor para Maria. M ₄ – Maria precisa repetir mais um ano.
P ₄ – Maria evoluiu em 2006. P ₅ – Maria não conseguia identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números no começo de 2006.	
	M ₅ – Maria melhorou muito mesmo em 2006.
P ₆ – Professora e mãe tinham conversado de Maria fazer o exame de vista.	
	M ₆ – Maria pode ter problema de visão. M ₇ – fazer exame de visão não custa M ₈ – Espera-se que o exame de visão não dê nada.
P ₇ – Maria está sentada na primeira carteira. P ₈ – Maria tem dificuldade de copiar as matérias do quadro-negro.	
	M ₉ – Maria é canhota. M ₁₀ – Maria pega as letrinhas tudo virada.
P ₉ – A professora acha que o problema de Maria é de visão. P ₁₀ – Analisar o problema de visão não custa. P ₁₁ – A mãe deve continuar a fazer o trabalho? P ₁₂ – Maria não deve faltar no reforço.	

	<p>M₁₁ – Maria não está faltando no reforço.</p> <p>M₁₂ – A filha mais velha está ajudando muito Maria em casa.</p>
<p>P13 – Mãe e irmã mais velha devem continuar ajudando Maria.</p> <p>P14 – Maria não deve ficar sem fazer a tarefinha.</p> <p>P15 – Maria deve ficar tentando fazer a tarefa no jeito de Maria.</p> <p>P16 – Maria está se esforçando.</p> <p>P17 – Mãe e professora devem ver o resultado do esforço de Maria até o final do ano.</p>	

Quadro 2 – Suposições mobilizadas pela professora e pela mãe na interação verbal.

3.3.2 Comparando as etapas

No quadro 3, é possível comparar desde a avaliação descritiva, até as suposições mobilizadas na interação verbal. O quadro contém cinco colunas destinadas às classes de suposições, suposições da avaliação descritiva (escrita), da avaliação oral, das suposições da professora que se tornaram explícitas na interação e as suposições que a mãe foi capaz de mobilizar durante a interação. Como no quadro 1, as suposições são ordenadas pela ordem encontrada na avaliação descritiva.

Veja-se o quadro:

Classes de suposições	Suposições da avaliação descritiva	Suposições do relato oral	Suposições da professora	Suposições da Mãe
Esforço de aprendizagem	S ₁ – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem.		<p>P₁₇ – Mãe e professora devem ver o resultado do esforço de Maria até o final do ano.</p> <p>P₁₆ – Maria está se esforçando.</p>	

Estágio de aprendizagem		<p>S₁ – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria.</p> <p>S₁₂ – A aprendizagem de Maria está no nível de primeira série.</p> <p>S₁₃ – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série.</p> <p>S₂₁ – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.</p>	<p>P₃ – Maria não está conseguindo acompanhar a turma.</p>	<p>M₃ – Maria não tem condições de passar de ano.</p>
Progresso na aprendizagem	<p>S₂ – O progresso da aprendizagem de Maria é pequeno.</p>	<p>S₂ – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano.</p> <p>S₄ – Maria melhorou alguma coisa em sua aprendizagem.</p> <p>S₂₀ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.</p> <p>S₁₄ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.</p>	<p>P₄ – Maria evoluiu em 2006.</p>	<p>M₅ – Maria melhorou muito mesmo em 2006.</p>
Exemplos de progresso	<p>S₃ – Maria já identifica números e quantidades até nove.</p>	<p>S₃ – Maria já identifica numerais até nove.</p>		<p>M₂ – Maria está identificando os numerais em casa.</p>
Exemplos de dificuldades	<p>S₄ – Maria confunde-se com as vogais e consoantes</p>		<p>P₈ – Maria tem dificuldade de copiar as matérias do quadro-negro.</p> <p>P₅ – Maria não conseguia identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números no começo de 2006.</p> <p>P₁ – Maria não estava fazendo as tarefas em alguns dias.</p> <p>P₁₄ – Maria não deve ficar sem fazer a tarefinha.</p>	<p>M₁₀ – Maria pega as letrinhas tudo virada</p>
Reforço escolar		<p>S₁₈ – Maria frequenta o reforço escolar.</p> <p>S₁₉ – O progresso da aprendizagem de Maria no reforço escolar é pouco significativo</p>	<p>P₁₂ – Maria não deve faltar no reforço.</p>	<p>M₁₁ – Maria não está faltando no reforço.</p>

Comportamento	S ₅ – Maria não faz as tarefas solicitadas pela professora geralmente.	S ₅ – Maria está sentada na primeira fila carteira da sala. S ₆ – Maria está tentando copiar a matéria ordenadamente do quadro-negro. S ₇ – Maria tem bastante dificuldade em concentração. S ₈ – Maria é muito dispersa nas aulas. S ₉ – Maria fica no mundinho de Maria, pintando, fazendo alguma coisa. S ₁₀ – Maria pergunta alguma coisa geralmente fora do contexto às vezes.	P ₁₅ – Maria deve ficar tentando fazer a tarefa no jeito de Maria. P ₇ – Maria está sentada na primeira carteira. P ₂ – A professora está dando umas atividades diferentes na sala pra Maria fazer.	M ₁ – Maria está, pelo menos, fazendo os deveres em casa sozinha.
Conseqüências do Comportamento	S ₆ – O fato de Maria não fazer as tarefas prejudica a aprendizagem de Maria ainda mais.			M ₄ – Se Maria repetir mais um ano, até vai ser melhor para Maria.
Papel dos pais	S ₇ – Maria precisa ser mais estimulada e incentivada pelos pais. S ₈ – Estímulo e incentivo dos pais melhorarão a aprendizagem de Maria.		P ₁₃ – Mãe e irmã mais velha devem continuar ajudando Maria. P ₁₁ – A mãe deve continuar a fazer o trabalho.	M ₁₂ – A filha mais velha está ajudando muito Maria em casa.
Possíveis causas das dificuldades		S ₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista. S ₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha. S ₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.	P ₆ – Professora e mãe tinham conversado de Maria fazer o exame de vista. P ₉ – A professora acha que o problema de Maria é de visão. P ₁₀ – Analisar o problema de visão não custa.	M ₆ – Maria pode ter problema de visão. M ₇ – Fazer exame de visão não custa. M ₈ – Espera-se que o exame de visão não dê nada. M ₉ – Maria é canhota.

Quadro 3 – Comparação entre as suposições mobilizadas pela avaliação descritiva, relato oral e interação verbal da professora e suposições mobilizadas pela mãe, conforme classes de suposições

A partir das suposições agrupadas em classes no quadro 3, podemos observar que poucas são as classes de suposições mobilizadas nas quatro etapas. A questão do esforço de aprendizagem aparece na avaliação descritiva e é reforçada na interação. Entretanto, não é

possível saber se a mãe compreendeu essa questão, a não ser quando a mãe concorda que Maria melhorou muito em 2006. Veja-se:

M₅ – Maria melhorou muito mesmo em 2006.

No texto da avaliação descritiva, a professora não fornece detalhes sobre o estágio de aprendizagem de Maria. No relato oral, a professora destaca esses detalhes. Com base nessas suposições, percebe-se que Maria não está acompanhando sua turma de primeira série. Veja-se:

S₁ – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria.
 S₁₂ – A aprendizagem de Maria está no nível de primeira série.
 S₁₃ – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série.
 S₂₁ – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.

Na interação com a mãe, a professora retoma essas suposições, confirmando-as.

Veja-se:

P₃ – Maria não está conseguindo acompanhar a turma.

Na interação com a professora, a mãe concorda passivamente com a professora e infere que Maria deva repetir o ano. Na seqüência lexical ‘não tem condições’, demonstra-se a concordância da mãe de que o estágio de aprendizagem de Maria está aquém da primeira série. Observe-se:

M₃ – Maria não tem condições de passar de ano.

O progresso da aprendizagem de Maria foi mobilizada nas 4 etapas. Vale salientar que, no texto da avaliação descritiva, a professora destaca o progresso de aprendizagem de Maria de modo diferente do abordado no relato oral e na interação com a mãe. No texto da avaliação descritiva, a professora destaca como ‘pequeno’ o progresso de aprendizagem Maria, porque parte do ponto de referência de avaliação a primeira série. No relato oral, nas seqüências lexicais: S₂: ‘em relação ao início do ano’, S₄ ‘melhorou alguma coisa em sua aprendizagem’, e S₂₀ e S₁₄ ‘evoluiu bastante na aprendizagem’, a professora destaca que Maria teve significativo progresso individual em relação a seu desempenho no início do ano.

Na interação com a mãe, a professora reforça o relato oral, centrando seus argumentos no progresso individual de Maria, quando destaca que ‘Maria evoluiu em 2006’. O item lexical ‘mesmo’, em M₅, sugere que ela concorda com a professora.

M₅ – Maria melhorou muito mesmo em 2006.

Na interação com a professora, a mãe exemplifica progressos na aprendizagem de Maria: M₂ ‘Maria está identificando os numerais em casa’.

M₂ – Maria está identificando os numerais em casa.

No texto da avaliação descritiva, a professora aponta a dificuldade de Maria com vogais e consoantes. Veja-se:

S₄ – Maria confunde-se com as vogais e consoantes.

Na interação com a mãe, a professora destaca uma cadeia de suposições com dificuldades de Maria na aprendizagem. As dificuldades de Maria apontadas pela professora se referem à cópia do quadro, à identificação de quantidades e ao fato de ela não fazer as tarefas. Observe-se:

P₈ – Maria tem dificuldade de copiar as matérias do quadro-negro.

P₅ – Maria não conseguia identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números no começo de 2006.

P₁ – Maria não estava fazendo as tarefas em alguns dias.

P₁₄ – Maria não deve ficar sem fazer a tarefinha.

A dificuldade percebida pela mãe é de ordem da coordenação motora fina, já que a mãe diz que Maria ‘pega as letrinhas viradas’.

M₁₀ – Maria pega as letrinhas tudo virada.

É importante salientar que, para a professora, a dificuldade de Maria não é de coordenação motora, mas da construção de seu conhecimento sobre letras e números. Além disso, a professora solicita apoio dos pais que, em sua óptica, não orientam Maria nas tarefas domiciliares. A falta de apoio da família é cobrada quando a professora diz que Maria ‘não deve ficar sem fazer a tarefinha’. Para a professora, fazer as tarefas é importante para o

aprendizado de Maria. Como a tarefa se faz em casa, fica a cargo de a família incentivar Maria a fazer suas tarefas. Em seu relato oral a professora não aborda essa questão.

O reforço escolar não é mencionado no texto da avaliação descritiva, mas é mobilizado no relato oral e na interação da professora com a mãe. No relato oral, a professora informa que Maria frequenta o reforço escolar. Apesar disso, a aprendizagem de Maria é pouco significativa.

S₁₈ – Maria frequenta o reforço escolar.

S₁₉ – O progresso da aprendizagem de Maria no reforço escolar é pouco significativo.

Apesar desse desempenho, a professora pede o apoio da mãe para que Maria não falte a essas atividades de reforço.

P₁₂ – Maria não deve faltar no reforço.

A mãe atesta que Maria não falta às aulas de reforço.

M₁₁ – Maria não está faltando no reforço.

Questões sobre o comportamento de Maria foram mobilizadas nas quatro etapas. Percebe-se uma contradição no texto da avaliação descritiva e no que a mãe capta na interação com a professora. Veja-se a suposição do texto da avaliação descritiva:

S₅ – Maria não faz as tarefas solicitadas pela professora geralmente.

Na interação com a professora, a mãe diz que Maria faz os deveres sozinha.

M₁ – Maria está, pelo menos, fazendo os deveres em casa sozinha.

A professora queixa-se que Maria, geralmente, não faz os deveres. Se isso estiver correto, é questionável que ela esteja fazendo os deveres sozinha em casa, como a mãe relata estar acontecendo. Mãe e professora mobilizam suposições factuais diversas sobre esse tópico.

Na suposição P₁₅ da interação da professora com a mãe, ainda com relação aos deveres, a professora pede que Maria faça os deveres de seu jeito, ignorando se isso ocorre com ou sem auxílio. É interessante notar que a questão dos deveres é ressaltada no texto da avaliação descritiva e na interação da professora com a mãe.

No relato oral e parte das suposições da interação da professora com a mãe, destacam-se suposições do comportamento de Maria em sala de aula. Veja-se:

Relato oral

- S₅ – Maria está sentada na primeira fila carteira da sala.
- S₆ – Maria está tentando copiar a matéria ordenadamente do quadro-negro.
- S₇ – Maria tem bastante dificuldade em concentração.
- S₈ – Maria é muito dispersa nas aulas.
- S₉ – Maria fica no mundinho de Maria, pintando, fazendo alguma coisa.
- S₁₀ – Maria pergunta alguma coisa geralmente fora do contexto às vezes.

Interação

- P₇ – Maria está sentada na primeira carteira.
- P₂ – A professora está dando umas atividades diferentes na sala pra Maria fazer.

Da suposição S₆ até a S₁₀ a mãe nada saberá sobre esse comportamento disperso de Maria em sala de aula, porque a professora somente destaca esses pontos do comportamento de Maria no relato oral. O fato de estar sentada na primeira carteira consta no relato oral (suposição S₅) e na interação (suposição S₇). Na interação, somente consta que a professora está dando atividades diferentes em sala para Maria.

Na continuidade da suposição S₅ do texto da avaliação descritiva, a professora destaca na suposição S₆ que a conseqüência de Maria não fazer as tarefas é a dificuldade ainda maior de sua aprendizagem.

Veja-se:

- S₆ – O fato de Maria não fazer as tarefas prejudica a aprendizagem de Maria ainda mais.

O item lexical ‘ainda’ gera a seguinte implicatura:

- S₁ – Maria não faz as tarefas (premissa implicada);
- S₂ – Maria tem dificuldade de aprendizagem (premissa implicada);
- S₃ – Se S₁ e S₂, então S₄ (dedução por *eliminação-e* e *modus ponens*);
- S₄ – O fato de Maria não fazer as tarefas prejudica a aprendizagem de Maria ainda mais (conclusão implicada).

Como conseqüência desses relatos, a mãe sugere a repetência. Ela crê que repetir a primeira série será melhor para Maria.

Veja-se:

- M₄ – Se Maria repetir mais um ano, até vai ser melhor para Maria.

Sobre o papel dos pais, a professora destaca a importância do incentivo da família no processo de aprendizagem de Maria na avaliação descritiva.

- S₇ – Maria precisa ser mais estimulada e incentivada pelos pais.
- S₈ – Estímulo e incentivo dos pais melhorarão a aprendizagem de Maria.

A professora retoma esse argumento, quando sugere que mãe e irmã devem ajudar Maria em seu processo de aprendizagem.

- P₁₃ – Mãe e irmã mais velha devem continuar ajudando Maria.
- P₁₁ – A mãe deve continuar a fazer o trabalho.

A mãe relata que a filha mais velha está ajudando Maria.

- M₁₂ – A filha mais velha está ajudando muito Maria em casa.

No relato oral, não há referência a esse tópico.

A última classe de suposições, com relação às possíveis causas das dificuldades de aprendizagem de Maria, foi mobilizada em três etapas. No relato oral, a professora destaca a necessidade de Maria fazer um exame oftalmológico: investigar se Maria não tem outro problema que possa estar causando sua dificuldade de aprendizagem.

Veja-se:

- S₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista.
- S₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha.
- S₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.

Na interação com a mãe, a professora retoma a necessidade do exame.

- P₆ – Professora e mãe tinham conversado de Maria fazer o exame de vista.
- P₉ – A professora acha que o problema de Maria é de visão.
- P₁₀ – Analisar o problema de visão não custa.

Na interação com a professora, a mãe aceita a sugestão: ‘fazer exame de visão não custa’. Todavia, a mãe não acredita de fato que Maria possa estar com problema de visão e

que isto influencie em sua aprendizagem. Para ela, há outro fator desencadeante: o fato de Maria, supostamente, ser canhota.

- M₆ – Maria pode ter problema de visão.
- M₇ – Fazer exame de visão não custa.
- M₈ – Espera-se que o exame de visão não dê nada.
- M₉ – Maria é canhota

Após análise da interação da professora com a mãe e comparação e análise no quadro 3, juntamente com as etapas anteriores, passemos à análise da interação da pesquisadora com a mãe.

3.4 INTERAÇÃO DA MÃE COM A PESQUISADORA

Neste quarto e último passo de coleta de dados a pesquisadora interage com a mãe na biblioteca da escola, após a conversa da mãe com a professora. Esta seção foi dividida em duas subseções. Na primeira, apresenta-se a interação propriamente dita. Na segunda, os dados de todas as etapas são comparados.

A pesquisadora inicia a interação questionando a mãe sobre como o desempenho de Maria nos estudos.

- PQ – Como está a Maria?
- PQ – Como está a Maria ∅ [na escola/nos estudos]?

A mãe responde:

- M – A vista do que ela tava, ela evoluiu muito. Mas ainda não acompanha esta turma.
- M – A vista do que ela [Maria] tava ∅ [no começo do ano e do ano anterior], ela [Maria] evoluiu ∅ [na aprendizagem] muito ∅ [este ano de 2006]. Mas ∅ [Maria] ainda não acompanha esta turma ∅ [da primeira série].

A mãe, no primeiro enunciado do turno compara a aprendizagem de Maria de um ano para outro. Resgatando o que a professora lhe havia dito na interação com ela.

P – É. É assim. A senhora [mãe] já percebeu que ela [Maria] evoluiu ∅ [na aprendizagem]. Eu [professora] achei que ela [Maria] aprendeu bastante esse ano [2006]. Como é que no começo do ano [de 2006] ela [Maria] ainda não conseguia fazer assim: identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números, né? A senhora [mãe] não acha que ela [Maria] já melhorou nesse sentido [de identificar os numerais]?

No segundo enunciado do turno, a mãe novamente retoma a interação que teve com a professora de sua filha. Ela relata que Maria evoluiu muito em sua aprendizagem desde o início do ano. Entretanto, apesar do avanço na aprendizagem, considera que Maria ainda não acompanha a turma da primeira série. Veja-se:

Só que, assim, a senhora [mãe] já percebeu ∅ [Maria não] está conseguindo acompanhar a turma ∅ [de Maria] assim, né. ∅ [Eu/professora] tô dando umas atividades diferentes pra ela [Maria], né.

A pesquisadora solicita que a Mãe reporte o diálogo com a professora. Veja-se:

PQ – O que a professora colocou?

PQ – O que a professora colocou ∅ [na conversa com a mãe]?

A mãe diz:

M – Que seria assim, que no caso dela seria necessário repetir o ano, né. Porque ela não acompanha a turma ainda, mas ela já desenvolveu um monte, já.

M – ∅ [a professora colocou] que seria assim, que no caso dela [de Maria] seria necessário repetir o ano, né. Porque ela [Maria] não acompanha a turma ∅ [a turma da primeira série] ainda, mas ela [Maria] já desenvolveu ∅ [na aprendizagem] um monte, já.

No primeiro enunciado do turno, a mãe atribui como pensamento da professora o que ela mesma concluiu no diálogo. Retome-se que a professora não havia defendido a tese da reprovação. Esta foi uma inferência da mãe. Reveja-se:

M – Porque eu [mãe] acho assim. Na minha [da mãe] opinião, se ela [Maria] não tem condições de passar ∅ [de ano], então, por mim [mãe], se ela [Maria] ficar ∅ [na primeira série], ∅ [se Maria] repetir mais um ano, até vai ser melhor ∅ [para Maria].

No segundo enunciado do turno, como justificativa para a tese da reprovação, a mãe argumenta que Maria não acompanha sua turma, apesar de seu progresso. Seu argumento sugere a seguinte cadeia inferencial:

- S₁ – Maria não acompanha a turma da primeira série (premissa implicada);
 S₂ – Se S₁, então S₃ (dedução por *modus ponens*);
 S₃ – Repetir o ano será necessário para Maria (conclusão implicada).

A pesquisadora questiona a mãe sobre as dificuldades que a professora observou em Maria.

- PQ – Que dificuldades de Maria foram apontadas pela professora?
 PQ – Que dificuldades \emptyset [de aprendizagem] de Maria foram apontadas pela professora?

A mãe responde:

- M – As dificuldades da Maria. Ela acha que a Maria está com problema de visão, que ela não está enxergando as letras direito no quadro. E ela é canhota também, ela escreve as letrinhas assim, ela não reconhecia quantidade e números. Aí, ela não sabia a quantidade certa. Agora ela sabe, né?
 M – As dificuldades da Maria. Ela [a professora] acha que a Maria está com problema de visão, \emptyset [a professora acha] que ela [Maria] não está enxergando as letras direito no quadro. E ela [Maria] é canhota também, ela [Maria] escreve as letrinhas assim (obs: a mãe mostra a maneira como Maria escreve). Ela [Maria] não reconhecia quantidade e números. Aí, ela [Maria] não sabia a quantidade certa. Agora ela [Maria] sabe \emptyset [quantidade e números/a quantidade certa], né?

No primeiro enunciado do turno, a mãe argumenta que a professora acredita que Maria possa estar com problema de visão. No segundo enunciado, o item lexical ‘também’, sugere que a mãe acredita que parte das dificuldades de aprendizagem de Maria decorre de problemas visuais. Entretanto, insiste na questão da coordenação motora fina, sugerindo acreditar que o fato de Maria ser canhota seja relevante para ter dificuldade de aprendizagem. A mãe descreve através de gesto até mesmo como Maria ‘pega as letras’, o que dificulta sua habilidade de escrever. Esta fala da mãe gera a seguinte implicatura:

- S₁ – Ser canhota é causa dos problemas de aprendizagem (premissa implicada);
 S₂ – Ter problema de visão é causa dos problemas de aprendizagem (premissa implicada);
 S₃ – S₁ e S₂ (dedução por *eliminação-e*);
 S₄ – Ser canhota é causa dos problemas de aprendizagem (conclusão implicada).

No terceiro, quarto e quinto enunciado do turno a mãe destaca que Maria não reconhecia quantidades e números, mas que a partir deste ano de 2006, já consegue relacionar símbolos a quantidades.

Ela [Maria] não reconhecia quantidade e números. Aí, ela [Maria] não sabia a quantidade certa. Agora [agosto do ano de 2006] ela [Maria] sabe \emptyset [quantidade e números/a quantidade certa], né?

O depoimento encerrou-se com esse turno.

A seguir, apresenta-se uma síntese das suposições mobilizadas na interação:

- M₁ – A vista do que Maria tava no começo do ano, Maria evoluiu na aprendizagem muito.
 M₂ – Mas Maria ainda não acompanha esta turma da primeira série.
 M₃ – A professora colocou que seria assim, que no caso de Maria seria necessário repetir o ano, né.
 M₄ – Porque Maria não acompanha a turma da primeira série ainda, mas Maria já desenvolveu na aprendizagem um monte.
 M₅ – A professora acha que Maria está com problema de visão, que Maria não está enxergando as letras direito no quadro.
 M₆ – E Maria é canhota também.
 M₇ – Maria não reconhecia quantidade e números.
 M₈ – Maria não sabia a quantidade certa.
 M₁₀ – Agora Maria sabe quantidade e números/a quantidade certa, né?

3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para dar conta de avaliar a influência da avaliação descritivas nas suposições mobilizadas pela mãe na interação com a pesquisadora, elaboramos o quadro 4. Nesse quadro, há seis colunas, sendo a última (Mãe II) dedicada às suposições que emergiram na interação com a pesquisadora.

Veja-se o quadro:

Tópicos	Relato Escrito	Relato Oral	Professora	Mãe I	Mãe II
Esforço de aprendizagem	S ₁ – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem.		P – Mãe e professora devem ver o resultado do esforço de Maria até o final do ano. P – Maria está se esforçando.		

Estágio de aprendizagem		<p>S₁ – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria.</p> <p>S₁₂ – A aprendizagem de Maria está no nível de primeira série.</p> <p>S₁₃ – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série.</p> <p>S₂₁ – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.</p>	S ₁ - Maria não está conseguindo acompanhar a turma.		<p>M₂ - Mas Maria ainda não acompanha esta turma da primeira série.</p> <p>M₄ - Porque Maria não acompanha a turma da primeira série ainda, mas Maria já desenvolveu na aprendizagem um monte.</p>
Consequência dos fatos				<p>M – Repetir mais um ano até vai ser melhor para Maria.</p> <p>M - Maria precisa repetir mais um ano</p>	<p>M₃ – A professora colocou que seria assim, que no caso de Maria seria necessário repetir o ano, né.</p>
Progresso na aprendizagem	S ₂ – O progresso da aprendizagem de Maria é pequeno.	<p>S₂ – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano.</p> <p>S₄ – Maria melhorou alguma coisa em sua aprendizagem.</p> <p>S₂₀ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.</p> <p>S₁₄ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.</p>	P – Maria evoluiu em 2006.	M – Maria melhorou muito mesmo em 2006.	M ₁ - A vista do que Maria tava no começo do ano, Maria evoluiu na aprendizagem muito.
Exemplos de progresso	S ₃ – Maria já identifica números e quantidades até nove.	S ₃ – Maria já identifica numerais até nove.	P ₂ – Maria está identificando os numerais em casa (implicatura).	M ₂ - Maria está identificando os numerais em casa.	<p>M₉ - Agora Maria sabe quantidade e números/a quantidade certa, né?</p> <p>M₇ – Maria não reconhecia quantidade e números.</p> <p>M₈ -Maria não sabia a quantidade certa.</p>

Exemplos de dificuldades	S ₄ – Maria confunde-se com as vogais e consoantes		P – Maria tem dificuldade de copiar as matérias do quadro-negro. P - Maria não conseguia identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números no começo de 2006 P ₁ – Maria não estava fazendo as tarefas em alguns dias. P – Maria não deve ficar sem fazer a tarefinha.	M - Maria pega as letrinhas tudo virada	
Reforço escolar		S ₁₈ – Maria frequenta o reforço escolar. S ₁₉ – O progresso da aprendizagem de Maria no reforço escolar é pouco significativo	S ₂ – A professora está dando atividades diferentes pra Maria	M – Maria não está faltando no reforço.	
Comportamento	S ₁ – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem. S ₅ – Maria não faz as tarefas solicitadas pela professora geralmente.	S ₅ – Maria está sentada na primeira fila carteira da sala. S ₆ – Maria está tentando copiar a matéria ordenadamente do quadro-negro. S ₇ – Maria tem bastante dificuldade em concentração. S ₈ – Maria é muito dispersa nas aulas. S ₉ – Maria fica no mundinho de Maria, pintando, fazendo alguma coisa. S ₁₀ – Maria pergunta alguma coisa geralmente fora do contexto às vezes.	P – Maria deve ficar tentando fazer a tarefa no jeito de Maria. P – Maria está sentada na primeira carteira. P ₂ – A professora está dando umas atividades diferentes na sala pra Maria fazer.	M ₁ – Maria está, pelo menos, fazendo os deveres em casa sozinha.	

Conseqüências do Comportamento	S ₆ – O fato de Maria não fazer as tarefas prejudica a aprendizagem de Maria ainda mais.			M – Repetir mais um ano até vai ser melhor para Maria. M - Maria precisa repetir mais um ano.	
Papel dos pais	S ₇ – Maria precisa ser mais estimulada e incentivada pelos pais. S ₈ – Estímulo e incentivo dos pais melhorarão a aprendizagem de Maria.		P – Mãe e irmã mais velha devem continuar ajudando Maria. P – A mãe deve continuar a fazer o trabalho.	M – A filha mais velha está ajudando muito Maria em casa.	
Possíveis causas das dificuldades		S ₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista. S ₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha. S ₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.	P – Professora e mãe tinham conversado de Maria fazer o exame de vista. P – A professora acha que o problema de Maria é de visão. P – Analisar o problema de visão não custa.	M – Maria pode ter problema de visão. M - Fazer exame de visão não custa. M - Espera-se que o exame de visão não dê nada. M – Maria é canhota.	M ₅ - A professora acha que Maria está com problema de visão, que Maria não está enxergando as letras direito no quadro. M ₆ - E Maria é canhota também.

Quadro 4 – Comparação entre as suposições mobilizadas pela avaliação descritiva, relato oral e interação verbal da professora e suposições mobilizadas pela mãe na interação com a professora e com a pesquisadora, conforme classes de suposições.

De todas as possibilidades de leitura dos dados do quadro 4, interessa-nos comparar as suposições emergentes no relato oral da mãe na interação com a pesquisadora com as suposições das avaliações orais e escritas do professor. Para dar conta desse estudo, o quadro 5 foi organizado em quatro colunas. Na primeira, apresentam-se as classes de suposições; na segunda, apresentam-se as suposições mobilizadas pela mãe no final do processo (interação da pesquisadora com a mãe); na terceira e quarta colunas, conforme as suposições da mãe apresentam-se respectivamente as suposições do relato oral e da avaliação descritiva.

Tópicos	Mãe II	Relato Oral	Relato Escrito
Esforço de aprendizagem			S ₁ – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem.
Estágio de aprendizagem	M ₂ - Mas Maria ainda não acompanha esta turma da primeira série. M ₄ - Porque Maria não acompanha a turma da primeira série ainda, mas Maria já desenvolveu na aprendizagem um monte.	S ₁ – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria. S ₁₂ – A aprendizagem de Maria está no nível de primeira série. S ₁₃ – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série. S ₂₁ – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.	
Consequência dos fatos	M ₃ – A professora colocou que seria assim, que no caso de Maria seria necessário repetir o ano, né.		
Progresso na aprendizagem	M ₁ - A vista do que Maria tava no começo do ano, Maria evoluiu na aprendizagem muito.	S ₂ – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano. S ₄ – Maria melhorou alguma coisa em sua aprendizagem. S ₂₀ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem. S ₁₄ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.	S ₂ – O progresso da aprendizagem de Maria é pequeno.
Exemplos de progresso	M ₉ - Agora Maria sabe quantidade e números/a quantidade certa, né? M ₇ – Maria não reconhecia quantidade e números. M ₈ - Maria não sabia a quantidade certa.	S ₃ – Maria já identifica numerais até nove.	S ₃ – Maria já identifica números e quantidades até nove.
Possíveis causas das dificuldades	M ₅ - A professora acha que Maria está com problema de visão, que Maria não está enxergando as letras direito no quadro. M ₆ - E Maria é canhota também.	S ₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista. S ₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha. S ₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.	

Quadro 5 – Comparação entre as suposições mobilizadas pela mãe durante a interação com a pesquisadora e as suposições do relato oral e da avaliação descritiva, conforme classes de suposições.

No que se refere à classe de suposições sobre o esforço de aprendizagem, nada foi mencionado na interação da mãe com a pesquisadora e no relatório oral. Essa questão somente ocorre no texto da avaliação descritiva.

Veja-se:

S_1 – Maria continua se esforçando para melhoria de sua aprendizagem.

Sobre o estágio de aprendizagem, a professora nada argumenta no texto da avaliação descritiva. Esse assunto ocorre no relato oral e guia parcialmente a interação com a mãe. A suposição M_2 revela o que a mãe recupera da interação: Maria não acompanha a turma da primeira série.

Veja-se:

Relato oral

S_{13} – A aprendizagem de Maria está anterior ao nível da primeira série.

S_{21} – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.

Mãe II

M_2 – Mas Maria ainda não acompanha esta turma da primeira série.

Nesta mesma classe de suposições, podemos encontrar a mesma relação entre as suposições S_1 do relato oral e a M_4 da interação. As suposições S_1 e S_{12} do relato oral não foram retomadas pela mãe.

Observe-se:

Relato oral

S_1 – Maria está no tempo de aprendizagem de Maria.

Mãe II

M_4 - Porque Maria não acompanha a turma da primeira série ainda, mas Maria já desenvolveu na aprendizagem um monte.

No que se refere à consequência dos fatos, nada consta no texto da avaliação descritiva ou no relato oral. Entretanto, na interação da pesquisadora com a mãe, obtém-se a seguinte suposição:

M₃ – A professora colocou que seria assim, que no caso de Maria seria necessário repetir o ano, né.

Nesta suposição a mãe retoma a fala que ocorrera na interação que teve com a professora. Repare-se que ela atribui uma inferência sua como se decorresse da fala da professora: ‘A professora colocou que seria assim’.

Questões sobre o progresso da aprendizagem foram mobilizadas nas três etapas, mas percebe-se que a compreensão da mãe foi guiada pelo relato oral da professora, quando valoriza a evolução individual de Maria. Na avaliação descritiva ela comparara a evolução de Maria com relação ao resto da turma.

Veja-se:

Relato oral

S₂ – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano.

S₄ – Maria melhorou alguma coisa em sua aprendizagem.

S₂₀ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.

S₁₄ – Maria já evoluiu bastante na aprendizagem.

Mãe II

M₁ - A vista do que Maria tava no começo do ano, Maria evoluiu na aprendizagem muito.

No texto da avaliação descritiva (S₂) a professora avalia Maria na perspectiva de sua aprendizagem em relação a turma da primeira série. A contradição entre o texto da avaliação descritiva e o relato oral/Mãe, se evidencia pelo ponto em que a professora observa o processo de aprendizagem de Maria.

Como se pode perceber no quadro 6, exemplos de progresso foram novamente mobilizados em todas as etapas, guiados agora pela avaliação descrita pela professora.

Veja-se:

Avaliação descritiva

S₃ – Maria já identifica números e quantidades até nove.

Relato oral

S₃ – Maria já identifica numerais até nove.

Mãe II

M₉ - Agora Maria sabe quantidade e números/a quantidade certa, né?

M₇ – Maria não reconhecia quantidade e números.

M₈ - Maria não sabia a quantidade certa.

Sobre as possíveis causas das dificuldades de Maria, a mãe foi parcialmente guiada pelo que a professora argumenta em seu relato oral. No texto da avaliação descritiva, a professora não levanta essas causas.

No relato oral, a professora expressa a necessidade de Maria ser levada a um oftalmologista, ou de estar fazendo algum exame que possa demonstrar se Maria não tem outros problemas que estejam dificultando sua aprendizagem.

Veja-se:

S₁₅ – Maria precisa fazer um exame de vista.

S₁₆ – A mãe de Maria precisa fazer exames pra observar se Maria não tem um outro probleminha.

S₁₇ – Outro probleminha pode estar causando uma dificuldade de aprendizagem para Maria.

A mãe capta a observação da professora, mas sugere outra causa: o fato de, supostamente, Maria ser canhota.

Veja-se:

M₅ – A professora acha que Maria está com problema de visão, que Maria não está enxergando as letras direito no quadro.

M₆ – E Maria é canhota também.

Passemos, agora, a identificar a fonte das suposições evocadas pela mãe na interação com a pesquisadora. Começemos por M₁:

M₁ - A vista do que Maria tava no começo do ano, Maria evoluiu na aprendizagem muito.

Essa suposição é uma paráfrase da suposição S₂ do relato oral, que, por sua vez é uma reinterpretação da suposição S₂ do relato escrito.

S₂ (Relato Oral) – Maria já progrediu bastante na aprendizagem em relação ao início do ano.

S₂ (Relato Escrito) – O progresso da aprendizagem de Maria é pequeno.

Repare-se, contudo, que a mãe não retoma a evolução da aprendizagem em relação ao esperado para a turma da primeira série, mas a evolução pessoal da aprendizagem de Maria. A suposição M₁, portanto, decorre do relato oral.

A suposição M_2 decorre das suposições, S_1 , S_{12} , S_{13} e, mais propriamente, S_{21} .

M_2 – Mas Maria ainda não acompanha esta turma da primeira série.

S_{21} – Maria não acompanha o grupo da série onde Maria se encontra.

A suposição M_3 é resultado de uma inferência pessoal da mãe, não encontrando respaldo nem na fala, nem no texto da professora. Reitere-se que a mãe atribui essa suposição à fala da professora.

M_3 – A professora colocou que seria assim, que no caso de Maria seria necessário repetir o ano, né.

A suposição M_4 retoma S_2 e S_{21} do relato oral (bem como S_1 , S_{12} , S_{13}).

M_4 - Porque Maria não acompanha a turma da primeira série ainda, mas Maria já desenvolveu na aprendizagem um monte.

M_5 decorre da S_{15} do relato oral, acrescido de informações próprias da mãe sobre o fato que ‘Maria não está enxergando as letras direito no quadro’.

M_5 - A professora acha que Maria está com problema de visão, que Maria não está enxergando as letras direito no quadro.

S_{15} – Maria precisa fazer um exame de vista.

M_6 , sobre a lateralidade de Maria, é inferência própria da Mãe. Essa questão não encontra eco na avaliação oral ou escrita da professora, mas emerge na interação da professora com a mãe.

M_6 - E Maria é canhota também.

Por fim, o conjunto de suposições (M_{7-9}) provém do relato escrito, na forma de uma paráfrase.

M_7 – Maria não reconhecia quantidade e números.

M_8 - Maria não sabia a quantidade certa.

M_9 - Agora Maria sabe quantidade e números/a quantidade certa, né?

S_3 (Relato Oral) – Maria já identifica numerais até nove.

S_3 (Relato Escrito) – Maria já identifica números e quantidades até nove.

Para dar conta da influência da avaliação descritiva, veja-se o quadro 6. Nesse quadro, as suposições M₇₋₉ foram agrupadas, pois são paráfrases sobre o estágio de aprendizagem dos números, e a suposição M₄ foi agrupada com as suposições M₁ e M₃, porque retoma essas suposições.

Suposição	Síntese da Suposição	Fonte da suposição
M _{1,4}	Maria evoluiu na aprendizagem	Relato oral
M ₂	Maria não acompanha a 1ª série	Relato oral
M _{3,4}	Maria deve repetir a 1ª série	Inferência da mãe a partir do relato oral
M ₅	Maria tem problemas de visão	Relato oral
M ₆	Maria é canhota	Informação da memória enciclopédica da mãe
M ₇₋₉	Maria sabe quantidade e números	Relato escrito

Quadro 6 – Fonte das suposições evocadas pela mãe de Maria na interação com a pesquisadora.

Conforme sugere os dados do quadro 6, dos 6 grupos de suposições evocadas pela mãe de Maria, apenas o conjunto M₇₋₉ advém de uma informação registrada por escrito na avaliação. Três suposições têm sua origem no relato oral e não foram marcadas na avaliação por escrito. Por fim, duas suposições são de responsabilidade da mãe: a lateralidade de Maria, como provável explicação de seus problemas de aprendizagem e a sugestão de reprovação como solução. A diferença é que a última decorre de uma inferência que a Mãe faz na interação oral com a professora e a primeira já era uma informação estocada em sua memória enciclopédica.

A partir destes dados, constata-se que o que guia a comunicação do processo de avaliação de Maria é a interação oral da professora com a mãe e não o texto da avaliação descritiva. Nesse processo, os dados sugerem que a avaliação descritiva não tem papel de destaque na interação. No momento em que o pai ou responsável vai saber do processo de aprendizagem de seu filho(a) o professor não tem o boletim com o texto descritivo como instrumento de base para a interação.

Se este procedimento se replica entre os demais professores da Rede Pública Municipal de São Ludgero, então: ou a descrição escrita do desempenho dos alunos é de discutível validade, ou se faz necessária capacitação profissional para que esse instrumento cumpra suas funções pertinentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Educacional da rede pública municipal de São Ludgero (2000, 2004), entre outras questões, propôs registrar o processo de aprendizagem em um parecer descritivo. Defendeu-se a tese de que esse instrumento tornaria mais explícito aos pais, docentes e discentes o estágio de desenvolvimento da criança. Assim, no primeiro e terceiro bimestres, o professor do ensino fundamental e da educação infantil descrevendo o que observa sobre o processo de aprendizagem da criança no parecer para, no segundo e quarto bimestres, conversar oralmente com os pais e atribuir nota para o processo de desenvolvimento que o aluno passou desde a última avaliação.

Recentemente, tem-se percebido certa insatisfação com o procedimento. Os docentes têm questionado qual o papel do registro no processo da aprendizagem ou que relação a escrita estabelece com a interação oral do professor com o pai da criança avaliada. No centro da questão está o dispêndio de energia para a elaboração do material escrito versus o efeito dessa medida. A explicitação por escrito exige mais do docente do que a evocação de questões pontuais na interação oral com os pais.

Dado que a questão envolve, em resumo, custos e benefícios cognitivos em um processo interacional, esta dissertação defendeu a tese de que a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), especialmente sua proposta descritiva e explanatória em três níveis (forma lógica, explicatura e implicatura), poderia contribuir para compreender esses eventos e o papel da avaliação descritiva na relação docente, administração escolar e pais.

Postas essas questões, este estudo de caso de caráter exploratório, analisou extensivamente uma interação da professora com a mãe de uma aluna da primeira série do ensino fundamental da escola Centro Educacional Professor Henrique Buss de São Ludgero, SC. A análise percorreu: a) o texto do parecer descritivo; b) a interação oral entre professora e pesquisadora sobre o estágio de aprendizagem da aluna; c) a interação professora e mãe; e d) a interação oral final entre mãe e pesquisadora, quando se verifica que elementos dessa avaliação são relevantes para a mãe, depois do processo.

O objetivo desta análise, em essência, foi o de verificar o papel da avaliação descritiva no conjunto de suposições sobre o processo de ensino-aprendizagem da filha que a mãe reporta como relevante na última interação. Se nesse conjunto final de suposições forem detectadas suposições do registro escrito, então, elas são pertinentes para o processo

interacional; se as origens forem outras, vale questionar quer a pertinência desse documento, quer o desempenho dos docentes na explicitação das questões realmente pertinentes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O procedimento da coleta de dados seguiu as seguintes etapas: a) transcreveu-se da avaliação descritiva elaborada pela professora; gravou-se em áudio o relato oral da professora sobre o desempenho da estudante; gravou-se em áudio a interação da professora com a mãe da estudante; e, em outra sala, gravou-se a interação da mãe com a pesquisadora.

Coletados os dados, o primeiro procedimento da análise dos dados foi sua digitação, e os relatos foram identificados pelas letras de 'a' a 'd', (avaliação descritiva, relato oral, interação oral professora/mãe e interação oral mãe/pesquisadora, respectivamente). Cada relato foi submetido a três procedimentos: a) encaixe de cada enunciado dentro de sua respectiva forma lógico; b) elaboração das explicatura do enunciado lingüístico quando necessário; e c) quando pertinente, elaboração das implicaturas.

Analisados cada relato, foram feitas as seguintes comparações: a) a do texto da avaliação descritiva com a fala do professor; b) a da interação professor/pai com as etapas anteriores; e c) a interação mãe/pesquisadora com as etapas anteriores.

A partir dos dados analisados, a *hipótese operacional* de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de SPERBER e Wilson (1986, 1995 [2001]) e Carston (1988) permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação dos pais sobre a fala do professor a partir de uma avaliação descritiva foi corroborada.

Com base nesses níveis representacionais, foi possível descrever e explicar: a) se o relato oral da professora foi guiado pelo texto da avaliação descritiva; b) se na interação da professora com a mãe a professora destacou suposições derivadas do texto da avaliação descritiva; e c) quais são as origens das suposições que a mãe relata na interação com a pesquisadora.

Os dados da pesquisa sugerem, desde a comparação da avaliação escrita com a avaliação que poucos grupos de suposições recorrem nessas avaliações. Na interação da professora com a mãe, as suposições mobilizadas pelo relato oral são prevalentemente mobilizadas. Esse comportamento sugere certa tendência a não serem destacadas na interação da mãe com a pesquisadora, as suposições registradas por escrito.

Analisadas as nove suposições que a mãe evoca no final do processo e agrupadas essas nove suposições em seis classes, os dados da pesquisa revelam prevalência de suposições decorrente da interação oral. Nesses dados, apenas o conjunto M₇₋₉, sobre a

aprendizagem dos numerais e das quantidades provém de informação registrada por escrito na avaliação. Três suposições têm sua origem no relato oral: sobre a evolução de Maria em sua aprendizagem, sobre o fato de ela não acompanhar a turma de primeira série e sobre seu provável problema de visão. Essas informações não foram marcadas na avaliação por escrito. Por fim, duas suposições são de responsabilidade da mãe: a lateralidade de Maria, como provável explicação de seus problemas de aprendizagem (uma informação estocada em sua memória enciclopédica) e a sugestão de reprovação como solução (um exemplo de contextualização de uma informação da interação oral com o contexto cognitivo da mãe).

Os dados sugerem, portanto, que a interação não foi guiada pela avaliação descritiva. Antes, o que guia a comunicação do processo de avaliação de Maria é a interação oral da professora com a mãe. Supostamente, a avaliação descritiva não teve, no caso sob análise, a função de destaque pressuposta pela Proposta Curricular. Em outras palavras, para o caso em pauta, a professora não teve o boletim descritivo como instrumento de base para a interação. Admitindo-se, por hipótese, que esse comportamento recorra entre os demais docentes da Rede Pública Municipal de São Ludgero, cabe investigar a pertinência da avaliação descritiva ou a capacitação docente para dela fazer uso.

Decorrem desses resultados, pelo menos duas reflexões. A primeira reflexão, seria de que o texto descrito pela professora, não seja um documento fiel ao que realmente o professor acredita que esteja o processo de aprendizagem da criança, por isso, necessita que o professor no momento da interação com a mãe relate como está realmente o processo de aprendizagem da criança. O momento da interação seria, então, um momento complementar do texto escrito, porque o texto da avaliação descritiva funcionaria como mera ferramenta de legalidade de uma documentação pedida pela secretaria e direção da escola.

A segunda reflexão centra-se, no fato da professora acreditar que a escrita marcaria esse momento de aprendizagem da criança para sempre. Desta forma, no momento da escrita a professora tende relativizar as dificuldades de Maria, porque, a escrita em um documento como o boletim pode ser retomado a qualquer momento. Na interação, a professora levanta vários fatores que estavam dificultando a aprendizagem de Maria, que no texto da avaliação descritiva não aparecem. As argumentações na interação desaparecem com o passar do tempo, ou pode em outro momento ter nova abordagem. O registro humaniza o educador (Ostetto 2001), porque coloca o professor de frente com suas incertezas e limitações. A diretora da escola lê o texto da avaliação descritiva, o relato descritivo está sendo analisado por mais uma pessoa, expõe a visão do professor com relação ao processo de aprendizagem da criança. É importante salientar, que os boletins no momento da interação

com a mãe de Maria, estavam sobre a mesa, a professora poderia pegá-lo e tê-lo como um roteiro que orientasse sua interação com a mãe.

Antes, contudo, de abrir mão desse recurso, cabe lembrar que uma turma de qualquer série nas escolas públicas tem em média trinta alunos. É possível que o professor se lembre do estágio da aprendizagem de cada criança sem que tenha nenhum tipo de registro sobre isso, a não ser as notas ou conceitos do processo de aprendizagem das crianças? Registrar o processo de aprendizagem da criança pressupõe por parte do professor observação de sua prática docente. Deixar a avaliação relegada pura e simples a nossa memória no momento da interação com a mãe transforma a prática do professor em simples atividades sem dados a serem analisados, para possíveis reformulações do trabalho pedagógico na intencionalidade da aprendizagem da criança.

Sobre a Teoria da Relevância, defendemos que sua aplicação não se esgota nesta pesquisa, especialmente na área da educação. Muitas são as possibilidades de explorar os conceitos da teoria associado a pesquisas em educação, em especial, em processos de ensino-aprendizagem, como: o processo avaliativo; as considerações sobre os métodos utilizados em sala de aula para comunicar o aluno; comparação de gráficos e leitura de imagens; a interação docente/discente em sala de aula; na linguagem presente nas diferentes disciplinas curriculares, quais sejam elas; entre outros.

Apesar de destacar a análise de apenas uma das seis interações previamente previstas, pode-se pensar que o estudo foi bem sucedido, já que, cumpriu o roteiro previsto e dele pôde-se verificar as hipóteses formuladas. Entretanto, ainda há muito que se discutir em termos de relevância e muito por conhecer sobre registro e processo avaliativo na educação. Isso pode ser uma tarefa para futuros estudos para os quais, modestamente, deu-se um passo adiante aqui.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, R. M. **influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos**: análise com base na teoria da relevância, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

CARSTON, Robyn. Implicature, explicature, and truth-theoretic semantics. In: KEMPSON, Ruth. **Mental representations**: the interface between language and reality. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CORAL, R. F. **Progressão temática em entrevista de Anthony Garotinho a Boris Casoy**: análise com base na teoria da relevância, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

GODOI, J. M. G. **Influência de implicaturas na elaboração de resumo sem consulta ao texto de base**: estudo de caso com base na teoria da relevância, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Pré-Escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, ed. Mediação: Porto Alegre, 2001.

IBAÑOS, Ana. Algumas considerações informais sobre inferência. Linguagem em (Dis)curso, v.5, n. esp., p.151-159, 2005.

MATIOLLA, J. A. **Aulas de Filosofia com alunos de sétima série do Ensino Fundamental**: análise de processos interacionais com base na teoria da relevância, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando Marcas**: A prática do registro no cotidiano da educação infantil, ed. Cidade Futura: Florianópolis, 2001.

PAVEI, M. F. S. **Influência do título na interpretação de charge**: estudo de caso com base na teoria da relevância, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

RAUEN, Fábio José. Roteiros de pesquisa. Rio do Sul – SC: Nova Era, 2006.

SANTOS, Mauro Bittencourt. Contrato de cooperação e implicaturas. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997, p.39-58.

SANTOS, S. D. P. **Interação jogos instrucionais, docente e estudantes em aulas de matemática sobre números inteiros**: análise com base na teoria da relevância, 2005.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

SÃO LUDGERO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Educacional da Rede Pública Municipal de São Ludgero**: educação participativa compromisso com a cidadania. São Ludgero: SME, 1997/2000.

SÃO LUDGERO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Educacional da Rede Pública Municipal de São Ludgero**: educação participativa compromisso com a cidadania. 2.ed. São Ludgero: SME, 2001/2004.

SILVA, C. M. **Processos ostensivo-inferenciais do filme *Neve sobre os cedros de Scott Hicks***, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2003.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição**: a textualidade pela relevância e outros ensaios. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

SOUZA, J. M. **Graus de explicitação em reescritura de produção textual**: análise, com base na teoria da relevância, dos efeitos da intervenção oral docente, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância**: comunicação e cognição. Tradução de Helena Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001[1995].

VANDRESEN, A. S. R. **Interpretações do poema ‘O barro’, de Paulo Leminski, por docentes do Ensino Fundamental**: análise com base na teoria da relevância, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

VIGOTSKY, Lev Semenoviech; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ed. São Paulo: Ícone, 1988.

ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes. **Produção de texto oral e escrito a partir da interpretação de história em quadrinhos**: análise com base na teoria da relevância, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO À ESCOLA

Ilma. Sra. Arlete Kestering Loch

Diretora do Centro Educacional Professor Henrique Buss

Solicito de V. Sr. o apoio e o devido consentimento, para a realização do trabalho de pesquisa sobre processos de compreensão de textos de avaliação descritiva , com 05 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental desta Instituição. Esta pesquisa tem como finalidade integrar um capítulo da dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem pela UNISUL, que está sendo elaborada por mim e seguirá as seguintes etapas no dia de entrega de avaliação: a) será tirado xérox do instrumento avaliativo de uma criança; b) em uma sala de aula, na presença apenas da pesquisadora, conversarei com o professor sobre a avaliação que descreveu no instrumento de avaliação de determinada criança, a qual o pesquisador já tinha tirado xérox de seu instrumento de avaliação; c) em seguida o pesquisador sai da sala deixando somente um gravador, onde será gravado a conversa que o professor terá com o pai ou responsável pela criança; d) por último, em outro ambiente (sala) o pesquisador conversa com os pais sobre sua compreensão do que o professor lhe explicitou sobre o processo de aprendizagem de seu filho.

Esperando contar com o vosso apoio e colaboração, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Alessandra da Cruz

ANEXO B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr. Pais

Solicitamos dos Srs. Pais ou responsáveis pelo aluno(a) _____ o devido Consentimento livre e Esclarecido para que seu(a) filho(a) participe do trabalho de pesquisa como parte da dissertação que está sendo elaborada por Alesandra da Cruz, mestranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL.

Esta pesquisa constará de um protocolo de processos de compreensão dos textos de avaliação descritiva, que será registrado através de fita cassete. O registro desta pesquisa será confidencial e o resultado da pesquisa aparecerá na dissertação com pseudônimo.

Atenciosamente agradece,

Alesandra da Cruz

O(a) aluno(a) _____ com o meu consentimento, poderá participar do trabalho de pesquisa acima citado.

Assinatura do pai, mãe ou responsável.

Data: _____

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES

ALUNO 1: VINÍCIUS

RELATO DA PROFESSORA POR ESCRITO NO BOLETIM

Vinícius está cada vez melhor. Na matemática sua aprendizagem é muito boa, consegue realizar as operações com facilidade. Possui algumas dificuldades na leitura e escrita que deverão ser superadas se ele ler bastante em casa (livros, revistas, jornais, rótulos de produtos, etc.). Devemos fazer com que ler e escrever seja uma coisa que ele goste de fazer sempre, por isso é importante parar, ouvi-lo e elogiá-lo bastante.

RELATO ORAL DA PROFESSORA

Vinícius é um aluno muito ativo, bem elétrico, assim sempre falante, argumentativo. Na matemática é muito bom. O raciocínio lógico dele é excelente, identifica numerais, nas operações também a gente ensina num instantinho ele pega. Tem um pouquinho de dificuldade na leitura, é assim, não é nem dificuldade é uma insegurança, tem medo, medo de escrever errado, medo de lê errado, mas está desenvolvendo assim, está melhorando a cada dia. Dá para ver que o progresso dele é grande. Então o que vou pedir é pra incentivar bastante a leitura, elogiar, deixar ele ler tudo que estiver visível pra ele. Fornecer, oferecer leitura pra ele e sempre elogiar bastante.

INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM A MÃE

P- No mais assim pra gente ver a aprendizagem do Vinícius. O que você está achando?

M- Está bom, eu acho. Ele é muito preguiçoso.

P- Tu achas ele preguiçoso?

M- È.

P- Pra leitura tu dizes?

M- Pra leitura. Ele não quer. Ele lê uma vez, e já deu.

P- Na matemática eu estou vendo que ele está indo bem. Tem raciocínio bem rápido, ele gosta. Já a leitura ele tem um pouquinho de dificuldade a mais. Será que não é porque ele lê alguma coisinha errada e daí fica com medo? O que a gente poderia fazer pra ele não ter mais medo de ler, assim? Como é que é em casa? Quando ele lê errado, assim, como é que a senhora faz, assim?

M- Às vezes pode ser que eu seja um pouquinho culpada. Mas me dá nos nervos. Porque ele sabe, não tem. Só que ele (pausa) não sei.

P- Ele não consegue. Mas é porque ele ainda está construindo na cabecinha dele aquela coisa. Ele ainda não sabe tudo. Ele está aprendendo. Ele está muito. Ele está inseguro. Então se tu estiveres assim, se passar alguma coisinha que ele estiver lendo que estiver errado, você deixa, não corrige toda vez. De vez em quando tu corriges, de vez em quando tu deixa ele ler assim meio erradinho. Depois tu volta pede para ele ler de novo. Vinícius lê de novo, vê se é assim do jeito que tu falaste. Ele vai voltar e vai entender. Porque daí eu percebo que na hora de escrever na sala ele tem aquele medo. Né?

M- É. Na hora de escrever também. Mãe faz pra mim. Não, não vou fazer.

P- Tu não fazes?

M- Não faço. Porque aí ele começa, porque tu não me ajudas, porque eu estou cansado, porque tu já estiveste na sala. Mas Vinícius a tarefa é tua, quem tem que fazer é tu, não sou eu. A professora vai perguntar pra ti e tu não sabe, porque foi a mãe que fez.

P- Escreve do teu jeito, diz pra ele. Escreve do teu jeito que a professora vai gostar a mesma coisa. Deixa ele escrever, e depois de repente tu pode olhar, não precisa corrigir, deixa ele trazer. O importante é que ele faça, que ele faça. E quando tu falares pra ele ler sempre pronuncia o som pra ele, o som, bem forte que ele vai compreendendo.

M- Às vezes, assim, ele se engana muito o “m”.

P- É isso é normal.

M- É normal?

P- É normal, “M”, “N”, “ME”, “BE”, “F”, “V” eles têm essa dificuldade. É normal. A gente vai falando, conversando ele vai pegando. Daí é processo, não se preocupa está? Não se preocupa se às vezes ele fala. Eu converso com ele, porque ele é bem lento, assim. Não pára eu chamo a atenção dele, tudo. Mas nada assim. Já vou te falar, porque às vezes ele pode falar a professora hoje chamou minha atenção.

M- Não, nunca. Ele nunca foi assim. Mãe hoje a professora brigou comigo, por qualquer coisa. Não nunca. Nunca, nunca. (Pausa e risadas da professora).

P- Mas ele sabe que eu gosto dele.

M- Porque ele disse que veio na agenda, no caderninho que ele estava bagunçando. Conversando com o coleguinha. Daí eu disse assim, se vier mais alguma coisa na agenda, daí tu vais. Daí ele, mãe não faço, é eles que me chamam.

P- Não, mas só se ele ficar atrasado no grupo. Se não eu não ligo de eles conversarem, sabe. Aquela conversa baixinha com o amiguinho. Depois que terminou não tem problema. Só que tem que terminar, enquanto espera o amiguinho, aí não tem problema. Isso é comunicação entre eles. Isso não quer dizer. E é assim oh! Continua o trabalho. Toma a leitura dele. Deixa-o lê na revista, jornal, catálogo de produto, panfleto, tudo que tiver. E elogia está, faz o que puder. Continua nesse caminho que tu estás certa. Está mãe.

M- Obrigada!

P- Nada.

INTERAÇÃO DA PESQUISADORA COM A MÃE

Pq- O que você entendeu que a professora disse?

M- Eu entendi que Vinícius está bem. Só que precisa ajudar ele mais um pouquinho. Que o problema dele é leitura e algumas letras. Mas ela disse que é normal e (pausa) que é pra eu dar mais uma ajuda. Ela perguntou também como era em casa. E até disse que ele é inteligente, só que ele é um pouco preguiçoso, não que quer fazer, pra ele lendo uma vez só está bom. Então o mais que entendi que é pra dar uma ajudinha.

Aluno 2: MARCIEL

RELATO DO PROFESSOR POR ESCRITO NO BOLETIM

Marciel continua se esforçando bastante para melhorar sua aprendizagem. Percebo que ele tem muito potencial, mas não está sendo aproveitado. Tem dificuldade nas operações matemáticas, na leitura e na escrita de palavras e frases. É muito importante que ele leia em casa todos os dias (livros, revistas, jornais, panfletos, gibis, etc), para melhorar sua leitura e escrita.

RELATO ORAL DO PROFESSOR:

Ele tem um ótimo desenvolvimento. Dá para perceber que ele é muito inteligente. O problema dele é acompanhamento. Ele precisa ser acompanhado em casa nas tarefas, incentivado. Ele precisa ter um horário pra fazer, de estudo pra ter uma seqüência, porque ele vem pra escola, na escola ele está ali. Ele tem aquele compromisso. Ele vai pra casa não faz mais nada. Dá pra ver que ele não lê, ele não está identificando isso no ambiente dele dentro de casa. Ele precisa ter isso como coisa que ele usa diariamente, a leitura, a matemática e precisa, então, de sentido. A tarefa também tem que fazer sempre, tem que trazer o material, a agenda que às vezes ele não traz. Ele precisa de organização, precisa de alguém pra cuidar dele, nesse sentido. Apoio da família.

INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM O PAI

P- Como é que está lá o Marciel com as tarefinhas, as leiturinhas dele? Quem é que está ajudando ele agora?

Pai- Minha filha.

P- A filha?

Pai- É.

P- Então, é assim, o Marciel ainda está com um pouquinho de dificuldade na leitura.

Pai- É eu notei que ele está meio ruizinho na leitura, porque nós já estamos quase no final do ano.

P- É ele precisa ler mais. O que nós podemos fazer? Quem sabe o senhor (pausa) jornal, revista, livrinho de historinha, panfletinho de mercado. Ele precisa ler pro senhor em casa. Qualquer leitura que o senhor tenha. A filha que está ajudando agora?

Pai- É.

P- Porque o Marciel precisa ler todo dia. Sabe, não é ficar lendo só no caderno, tem que ler tudo. Tudo que tiver pra ler, pra ele criar mais confiança. E quando lê ler elogiar ele.

Pai- A única coisa que eu acho que ele tem de dificuldade é de juntar as letras.

P- Pois é ele só vai conseguir melhorar isso lendo.

Pai- Por exemplo é duas letras só, o “n” e o “a” ele junta bem. Agora quando tem...

P- O “l”, o “h” e o “a”.

Pai- É ou quando, por exemplo, tem (pausa). Por exemplo, “banda”. Tem o “ban”, aí ele já se embola ali. No de lá ou no de cá porque ele fica sozinho.

P- Mas isso ali só lendo, pegar aqueles banquinhos que eu mandei só lendo várias vezes aquilo ali, até ele gravar. Ele vai conseguir, porque é isso ali mesmo o problema. Assim oh! (a professora aponta para o boletim) Como “fun”, “fundamental”, essa ali é a dificuldade dele. Ele tem que superar aquilo.

Pai- Quando tem mais de duas letras ali ele se embola tudo.

P- Mas aí, então, como que ele vai superar? Lendo. Não tem outra... Lendo, construindo a palavrinha. Então, várias vezes tomar a mesma leiturinha dele. Aqui na escola eu tomo também, ajuda em casa e assim a gente vai. O Marciel tem que superar essa dificuldade, porque os amiguinhos dele, já estão encaminhando, e ele tem capacidade. O Marciel é muito inteligente (Pausa). O Marciel é muito inteligente. Mas só que tem que fazer o seguinte: tirar um horário. Oh! Marciel dessa a essa hora tu vais ler. Depois que tu leres sozinho tu vais lê pra mim ou lê pra tua irmã. Então todo dia ele tem que ler um pouquinho. Até ele superar essa dificuldade. Depois isso vai ficar normal, porque se ele resolver isso agora ele vai a todas as outras séries tranqüilo. Agora se ele for lendo sempre assim. Vai ser toda a vida assim.

Pai- Aí vai ficar difícil.

P- Aí o senhor ajuda bastante ele nesse sentido. Conversa com ele bastante em casa. Tem dois meses para nós encaminharmos o Marciel para segunda série. Outra coisa que eu queria falar com o senhor tipo assim: Marciel que número é o 54? Ele sabe dizer que é o cinco e o quatro?

Pai- Sabe.

P- Sabe. O senhor pode fazer isso até o 200. Nós já estamos no duzentos. Pergunta que número é o 182, para ver se ele já sabe que é o 1, o 8 e o 2. Ajuda ele assim no oral. Está bom, pai. Continua. Está aqui o boletim dele. Continua ajudando em casa, não deixa ele ficar sem fazer a tarefa. Tira assim aquele horário todo dia para ele ler. Para ele acostumar com isso, porque ele vai precisar para as outras séries um horário de estudos. Se ele não tiver desde agora, sempre vai ter esse problema. Que aquele horário ele tire todo dia pra fazer a tarefa, pra lê, quando não tem tarefa vai ler alguma coisa. Está? Porque ele tem que ler mais. Está bom pai. Então está jóia.

INTERAÇÃO DA PESQUISADORA COM O PAI

PQ – O que você entendeu que a professora disse sobre o Marciel?

Pai – Que era pra ele, assim, estudar mais, ler. Por exemplo para mandar ele ler, perguntar os números. O mais foi isso. É pra tomar bem, por exemplo, porque eu falei pra ela que ele tem mais dificuldade, assim quando tem três letras. Como acontece no FUNDAMENTAL aqui (aponta para o boletim onde está escrito ENSINO FUNDAMENTAL). Aí quando tem o “N” assim no meio ele fica meio.
 PQ – Tem dificuldade. Então ela falou que ele precisa estudar mais.
 Pai – Mandou ele ler o banquinho de palavras.

Aluno 3: JÚNIOR

RELATO DO PROFESSOR POR ESCRITO NO BOLETIM

Percebo um grande avanço na aprendizagem do Júnior. Seu esforço e o apoio da família estão fazendo seu progresso seja ainda maior. Hoje já lê muitas palavras e está desenvolvendo sua escrita. Na matemática já identifica uma boa quantidade de números e tenta resolver as adições e subtrações. É organizado e preocupado com seu material. Seu progresso é grande. Parabéns!

RELATO ORAL DA PROFESSORA

O progresso do Júnior é bem grande. Ta desenvolvendo bem, agora ele está lendo fluentemente. Assim, só que ele ainda é muito tímido. A dificuldade do Júnior é na hora de escrever, na hora de ser independente, na hora de fazer alguma coisa sozinho, espera muito. Ele ainda não tem confiança e não acredita que ele consegue fazer. Precisa sempre ta do lado dele pra ajudar ele fazer. A matemática ele ta desenvolvendo bem, ta construindo numerais, já mais ou menos. Precisa continuar no reforço. Precisa continuar porque o processo dele ainda não é igual ao grupo, ainda ta um pouquinho mais atrás. Mas o progresso dele individual foi grande. Se ele continuar nesse caminho vai conseguir ir para segunda série.

INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM A MÃE

P- E aí mãe, como ta o Júnior?

M- Eu acho que ele vai passar.

P- Oh, eu também to achando.

M – Já sabe ler.

P – E como lê! Meu Deus, eu to tão contente com o Júnior. Assim to achando ele tão mais evoluído.

M – Ta indo, ne?

P – Até na Matemática ta construindo numerais já. Vocês tão fazendo um trabalho excelente, assim. A única coisa que eu percebi ainda que ele ta inseguro na hora de fazer alguma coisa na sala. Ele ainda não consegue fazer sozinho, ele fica me esperando, ou esperando (pausa). Em casa também é assim?

M – Não quando foi a tarefa? Quarta? Ele pegou e fez sozinho. Colocou o nome nos desenhos. Aí aqueles que estavam errados eu corrigi.

P – Sim.

M – Lê di novo que aqui no TREM faltou o R. TREM tem o R. Ele corrigiu e fez.

P – Foi o que eu disse pra ele. Oh, Júnior só ta faltando tu fazer sozinho. Porque tu táis indo. Olha se ele continuar ele vai tranqüilo para a segunda série. O progresso do Júnior é uma coisa assim, muito legal mesmo, assim. Vejo a participação dele, ele faz, ele copia, o caderno dele é organizado ele ta preocupado. Muito bom mesmo.

M – Foi de uma semana para outra. Até eu mesma me assustei, quando ele chegou um dia em casa com um banco de palavras e pegou e leu tudo sem errar uma. Que era do “CE” e “CI”.

P – E ele lê para todo mundo ouvir agora na sala.

M – É, porque agora antes de sair de casa ao meio dia. Ele pegou lá um livro e tava lá lendo uma história.

P – Ele gosta né?

M – Ele é muito interessado. Em casa pega o livro e vai lendo uma história.

P – Imagina! Ele descobriu. Agora ele gosta, o importante é que ele gosta. Então, não sei, eu to muito satisfeita. Eu creio que vocês também?

M – Não ta bom.

P – É continuar assim. Que ele vai tranqüilo assim. E essa coisa de ele(pausa) ele vai superar, medo de fazer sozinho. Isso é normal dele. Eles querem fazer certo daí eles têm medo de não fazer. E daí ta errado. Mas aí na hora de corrigir tomando aquele cuidado ele vai embora. E na sala também a localização, amizade tudo tranqüilo. Pode continuar nesse trabalho, aí mãe, pode deixar ele ler tudo que ele quiser. Pode ler, incentivar a comprar livrinho de historinha. Pra ele o que vocês puderem dar pra estimular, joguinhos que desenvolvem a matemática, raciocínio. Se vocês forem pedir na livraria eles já dão próprio pra isso. Mas não se preocupem que agora vai tranqüilo.

M – Uma vez que ele aprendeu os números, aí, já é outra coisa agora. E as letras porque ele não conhecia a letra “A”. para hoje saber ler tudo.

P – Olha eu sou daquelas firme. Pego ensino mesmo. Botei do meu ladinho e falei nós vamos. As meninas como eu disse, as primas também ajudaram bastante.

M – A aula de reforço também.

P – É a aula de reforço. Muito bom.

M – Ele está indo todo dia?

P – Ta. E depois a gente tem que tratar com bastante carinho. Carinho sabe elogiá-lo.

INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM A MÃE

PQ – O que você entendeu que a professora disse?

M – Eu entendi que a professora disse que ele desenvolveu muito bem. Porque no começo do ano ele não sabia nem ler, nem escrever. Agora ele já consegue ler e escrever sozinho. Está indo muito bem, eu acho que pode passar de ano como ele está indo.

Aluna 4: PATRÍCIA

RELATO DA PROFESSORA POR ESCRITO NO BOLETIM

Já melhorou bastante, mas ainda tem dificuldades para acompanhar o grupo. Sua leitura está um pouco melhor, mas ainda não consegue ler palavras inteiras (precisa ler: livros, revistas, jornais, gibis, folhetos, etc). Só assim poderá melhorar. Na matemática ainda tem dificuldade em identificar números e quantidades até 200, adições e subtrações. Apesar de suas dificuldades é esforçada e tem muito potencial, sei que pode ser bem melhor, precisa de estudos e apoio da familiar.

RELATO ORAL DA PROFESSORA

Na Patrícia dá para perceber que de 2 meses para cá ela já está melhorando bastante. Ela conversa um pouquinho de mais. Às vezes está muito preocupada com os outros e não cuida do que ela está fazendo, aí ela fica um pouquinho mais atrasada e mais lenta. Só que agora ela está despertando para leitura, está lendo um pouquinho, soletrando um pouco, mas está mais confiante. Já quer ler na frente do grupo, quer participar, antes ela era mais tímida. Dá pra ver que está desenvolvendo. E na Matemática ela tem problema de insegurança no número e na quantidade. E por exemplo no número 54 ela não sabe que é o 5 e o 4, tem que ajudar um pouquinho mais ela nesse sentido. Mas eu já vi bastante progresso nela também.

INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM O PAI

Pai- A Patrícia conversa muito? Porque em casa ela é terrível, imagina aqui.

P- Não, mas ela conversa bastante. Às vezes eu chamo a atenção dela. Patrícia chega. Mas assim, a aprendizagem dela, é tu que está ajudando ela (aponta para a irmã mais velha). Porque ela disse pra mim que a irmã estava ajudando ela. Eu percebi que a leitura dela deu uma melhorada boa agora.

Pai- Ela pegava o livro e não sabia ler. Agora ela pega o livro e lê.

P- Ela está interessada, ela quer ler. Isso é importante não adianta a gente forçar. Vai ler! Vai ler! Ela vem, ela vai ler, ela quer ler para o grupo. Mesmo que ela esteja soletrando alguma coisa.

Pai- Está.

P- E assim na Matemática ela está encaminhando. Ajuda bastante ela na construção dos numerais. Perguntar oral: Patrícia como se escreve 182? Se ela te fala 1,8 e 2. Como é o 73? Pra ver se ela sabe que é o 7 e o 3. Assim, oral não precisa ser escrito, porque se ela souber oral ela vai saber escrever. Na continha continuar ajudando, agora a gente vai entrar na multiplicação. Vamos começar com a tabuada. Aí tu sempre vai ajudando. E os banquinhos de palavras. Lê de tudo não só o que está escrito no caderno: livrinho, revista, gibi, jornal, etc.

Pai- E vive com isso na mão.

P- Mas é o que a professora fala direto para elas. Que é para ler de tudo, tudo.

Pai- Ela vive com um livro na mão. Vai lá brincar de casinha com uns cinco ou seis livros na mão.

P- É dou as atividades que sobram para elas brincarem em casa também, pra incentivar.

Pai- Não, mas até ela melhorou bastante mesmo. A gente percebe, principalmente em casa não sei aqui.

P- Não, melhorou.

Pai- A professora tem autoridade, faz a menininha ficar quietinha.

P- Não, não. Mas conversar também é importante.

Pai- A gente fala em casa. Patrícia não conversa. Está? Está. Só diz uma vez ela concorda. Tu vai fazer o que? Daí chega aqui, esquece.

P- Eu só não gosto quando atrapalha o desenvolvimento. Se ela está copiando alguma coisa e começa a ficar atrasada, aí a gente tem que, né (pausa).

Pai- Exato.

P- Aí tem que chamar a atenção, pra não ficar atrasada. Mas se está acompanhando, se está conversando alguma coisa da aula não tem problema. Baixinho com o grupo. Ela só não pode se preocupar com os outros.

Pai- É isso, né.

P- Com a vida dos outros, essas coisas. E também copiar, tem que conversar com ela assim: Patrícia você tem que terminar rápido. Se tu queres ir para segunda série, tu tens que ser rápida.

Pai- Ela é organizada?

P- Organizada ela é. Não é uma menina desorganizada ela está lendo, está se desenvolvendo. Isso é o que deixa a gente contente.

Pai- É verdade.

P- É.

Pai- Patrícia se tu não passar de ano, tu não viaja. E nem ficar em recuperação, se não vai atrasar nossa viagem. Nós estamos para ir para o Paraná em dezembro.

P- Então, dá duas propostas pra ela: pede para ela continuar ajudando a Patrícia também (risos da irmã), porque dá pra ver que a irmã está ajudando mesmo.

Pai- A Patrícia nem queria que passasse, porque ela é fraca.

P- Não, a Patrícia em vista do grupo ela não está fraca. Ela não está uma das melhores, mas também ela não está sabe...

Pai- Tão atrasada.

P- É, ela está bem, e assim, se ela continuar nesse ritmo ela vai bem tranqüila para a segunda série.

Pai- Está bom.

P- Só que assim, eu digo temos que ajudar. Tira aquele horário todos os dias pra ela.

Pai- Tempo ela tem.

INTERAÇÃO DA PESQUISADORA COM O PAI

PQ – O que você entendeu que a professora disse?

Pai – eu entendi que ela está bem graças a Deus. O que a professora colocou é como ela está em casa. Que ela tem uma boa organização. Porque quando eu pego ela para fazer os deveres com ela. É claro que eu não vou fazer para ela, não faço pra ela. Eu explico e mando ela fazer. Às vezes demora um pouquinho e depois ela pega.

Aluna 5: MAYRA

RELATO DO PROFESSOR POR ESCRITO NO BOLETIM

Vem melhorando a cada dia. Percebo que é muito carinhosa e interessada. Está progredindo muito, desenvolvendo seu raciocínio matemático, construindo números e quantidades, adicionando e subtraindo. Quando precisa de ajuda solicita e também participa com sua opinião. Demonstra interesse e na maioria das vezes acompanha a turma nas atividades realizadas. Seu progresso é grande, vencendo muitas etapas de sua aprendizagem por ainda não ter 7 anos. Percebo boa participação dos pais, pois, faz as tarefas, lê e escreve com ligeira facilidade, faz as tarefas e está interessada na sua aprendizagem. Sua compreensão dos acontecimentos da sala e da escola melhora a cada dia. Deve continuar tendo apoio dos que a cercam, continuar estudando e sendo elogiada, pois, seu progresso é bem grande.

RELATO ORAL DA PROFESSORA

A Mayra é uma menina que quando chegou ela é mais nova tem 6 aninhos. O progresso dela é muito grande, ela evoluiu bastante. Ela construiu a questão do espaço, da lateralidade, ela já consegue acompanhar a turma, é bem querida, tem amizade com todos. Depois que conversamos bastante com a mãe. A mãe ajuda em casa, tem a participação dos pais. Dá para ver que a mãe compreendeu como ajudar. Olha a tarefinha dela (aponta para o caderno) é preocupada ela quer fazer, ela tem interesse, ela gosta da aprendizagem. Na matemática ela construiu bem os números, reconhece a quantidade, ler, consegue somar, adicionar, diminuir, né. Ela está bem mesmo assim. O progresso dela foi grande, ela já lê, ela quer ler no grupo, ela quer participar. Ela ajuda os amiguinhos, ela é muito querida pelo grupo, sabe. Quando ela chegou estava no nível de uma criança de 6 anos mas ela acompanha uma turma de 7 anos.

INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM AMÃE

M – Como ela está na leitura?

P – Ela melhorou tanto.

M – Para quem não teve pré ela está indo bem.

P – Nossa! A gente trabalhou as sílabas simples, complexas, ela está pegando. Ela está escrevendo na sala, ela escreve palavras como minhoca e escreve certo, né mãe. Isso é tão importante que ela tem interesse em escrever.

M – haa!

P – Na sala já percebi que ela está ajudando os amiguinhos. Vê, por ela não ter feito o prezinho, ela foi muito bem na avaliação de matemática que fizemos. Tirou uma nota boa, participa, pergunta, ajuda os amiguinhos a fazer a tarefinha. Como ela está em casa? Ela quer fazer?

M – Dá até um nervoso! É o dia inteiro com os cadernos na mão.

P – Deixa ela ler, deixa ela ler tudo o que quer ler. Deixa escrever a vontade. Você está de parabéns, o seu trabalho em casa está muito bom.

M – Ela fala em casa que a professora é boazinha.

INTERAÇÃO DA PESQUISADORA COM A MÃE

P – Você entendeu que a professora disse?

M – Sim. Pois ela é como a professora escreveu ela é em casa.

Aluna 6: MARIA

MARIA – RELATO DO PROFESSOR POR ESCRITO NO BOLETIM

Maria continua se esforçando para melhorar sua aprendizagem. Apesar disso seu progresso é pequeno. Hoje já identifica números e quantidades até nove, mas ainda se confunde com as vogais e consoantes. Geralmente não faz as tarefas o que a prejudica ainda mais. Precisa ser mais estimulada e incentivada para melhorar sua aprendizagem.

RELATO ORAL DO PROFESSOR:

A Maria ela está no tempo dela. Ela já progrediu bastante. Ela hoje já identifica numerais até nove. Já melhorou alguma coisa. Está sentada aqui na frente. Está tentando copiar ordenadamente do quadro. Percebo, assim, que a Maria tem bastante dificuldade em concentração. Ela é muito dispersa. Ela fica ali, no mundinho dela, pintando, fazendo alguma coisa. s vezes pergunta, mas geralmente fora do contexto. a minha preocupação maior com ela, é assim, como é que vai encaminhar a aprendizagem dela. A aprendizagem dela está assim no nível de primeira série, ela está. Ela está anterior a isso. Da pra ver que desde o começo do ano ela já evoluiu bastante. Mas não..., até uma colocação que eu já tinha colocado pra mãe que é a questão de fazer um exame de vista, fazer uma pesquisa com ala, uns exames pra observar se ela não tem um outro, né, outro probleminha que pode estar está causando uma dificuldade de aprendizagem, fora que ela frequenta o reforço. Segundo o que a professora do reforço também me coloca o processo dela é pouco. É pouco mais ela tem, tem um progresso, já evoluiu bastante, mas não acompanha o grupo.

CONVERSA DA MÃE COM A PROFESSORA:

P – Daí mãe, tudo bem? Daí mãe como é que está a nossa Maria?

M – Ah! Pois agora. Em casa, pelo menos, está fazendo os deveres sozinha.

P – Está fazendo a tarefa?

M – Sozinha

P – Teve uns dias que ela não tava fazendo. Não sei se a senhora percebeu. Estou dando umas atividades diferentes na sala pra ela. Como é que está os numerais? Está identificando em casa também.

M – Está...

P – Só que, assim, a senhora já percebeu não está conseguindo acompanhar a turma assim, né. tô dando umas atividades diferentes pra ela, né.

M – Porque eu acho assim. Na minha opinião, se ela não tem condições de passar, então, por mim, se ela ficar, repetir mais um ano até vai ser melhor.

P – A senhora acha...

M – Eu acho, é questão dela que precisa.

P – É. É assim. A senhora já percebeu que ela evoluiu. Eu achei que ela aprendeu bastante esse ano. Como é que no começo do ano ela ainda não conseguia fazer assim: identificar os dedinhos, 4 dedos, 4 números, né? A senhora não acha que ela já melhorou nesse sentido?

M – Nesse ano, ela melhorou muito mesmo.

P – E, e, assim, aquela questão que a gente tinha conversado de fazer o exame de vista. A senhora não acha que de repente poderíamos encaminhar ela? Pra ver? A senhora não acha que de repente que ela podia ter...

M – Pode até ser. Porque também não custa. Tomara que não dê nada.

P – Porque ela está sentada aqui na frente, oh! E ela ainda tem dificuldade de copiar.

M – Eu não sei se você já notou, mais um problema da Maria, que ela é canhota.

P – Ela é canhota?

M – Ela pega as letrinhas tudo virada.

P – Eu tenho pra mim que é da visão. Não custa a gente analisar, pedir pra fazer pra gente tirar a dúvida, né. Mas assim, oh! A senhora continua a fazer o trabalho e vamos ver até o final do ano, né. E não deixa ela faltar no reforço também.

M – Ela não está faltando.

P – Isso certinho.

M – Quem está ajudando muito ela em casa é a minha mais velha.

P – É, não continua fazendo isso e não deixa ela ficar sem fazer a tarefinha, está. Sempre fazer a tarefa, ficar tentando, no jeito dela ela está se esforçando. Vamos ver até o final do ano. Está bom

M – Está bom.

CONVERSA DA MÃE DA MARIA COM A PESQUISADORA

PQ – Como está a Maria?

M – A vista do que ela tava, ela evoluiu muito. Mas ainda não acompanha esta turma.

PQ – O que a professora colocou?

M – Que seria assim, que no caso dela seria necessário repetir o ano, né. Porque ela não acompanha a turma ainda, mas ela já desenvolveu um monte, já.

Não está faltando uma pergunta?

M – As dificuldades da Maria. Ela acha que a Maria está com problema de visão, que ela não está enxergando as letras direito no quadro. E ela é canhota também, ela escreve as letrinhas assim, ela não reconhecia quantidade e números. Aí, ela não sabia a quantidade certa. Agora ela sabe, né?

