



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ELOÍSE MACHADO DE SOUZA ALANO

**PROCESSOS INTERACIONAIS EM ESCRITA COLETIVA DE TEXTO
POR ALUNOS DA 5ª SÉRIE (6º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Tubarão
2010

ELOÍSE MACHADO DE SOUZA ALANO

**PROCESSOS INTERACIONAIS EM ESCRITA COLETIVA DE TEXTO
POR ALUNOS DA 5ª SÉRIE (6º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE 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

2010

ELOÍSE MACHADO DE SOUZA ALANO

**PROCESSOS INTERACIONAIS EM ESCRITA COLETIVA DE TEXTO
POR ALUNOS DA 5ª SÉRIE (6º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE 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, 8 de julho de 2010.

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

Professor Sebastião Lourenço dos Santos, Dr.
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Débora Figueiredo, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Este trabalho eu ofereço:

A Deus, que entregou seu filho por mim.

Aos meus queridos pais, patrocinadores dos meus estudos.

Ao meu esposo, o grande amor da minha vida.

Ao meu amado filho, o presente mais valioso que já ganhei.

MINHA GRATIDÃO SINCERA

Momentos como esse só são possíveis com a ajuda de pessoas que nos querem bem. No caminho até aqui, fiz novos amigos, cresci com as dificuldades, me tornei mais forte, aprendi, ensinei, ri e chorei. Por isso não posso deixar de agradecer:

A Deus, fonte de toda minha inspiração e força, por ter-me feito entender que a minha vida tem propósito e por ter mudado o meu destino. De contínuo meus braços estarão levantados para louvá-Lo porque tudo o que tenho foi Ele quem me deu.

Ao meu esposo, por todas as vezes que cuidou do nosso filho para que eu pudesse assistir às aulas, ir aos congressos e seminários, escrever minha dissertação e até dormir um pouco... Agradeço o carinho e compreensão nos momentos que, mesmo presente eu era ausente. Sem o seu apoio esse momento jamais aconteceria.

Ao meu filho, que suportou as minhas ausências, sempre muito generoso, compreensivo, amigo e carinhoso. Nunca reclamou da minha falta de tempo, de paciência e de atenção. Um dia, certamente, ele vai entender melhor o grande favor que fez por mim.

Aos meus pais que tantas vezes sacrificaram suas vontades para satisfazer as minhas; sempre tão generosos, tão doadores, tão dispostos, nunca desistiram de me dar o melhor. Sem eles eu não teria entendido a importância da família, dos amigos e dos estudos.

Ao meu orientador, e agora amigo, Prof. Dr. Fábio José Rauhen, pelas explicações incansáveis, pelo incentivo nas horas de desânimo, por dividir comigo todo seu conhecimento, enfim, por todas as atitudes que me ajudaram a chegar aqui.

As minhas amigas de curso Ana Vega e Neli Migliolli pelos conselhos, preocupações e presença constante. Ensinarão-me que o valor da verdadeira amizade é reconhecido nos pequenos momentos

Ao meu colega de trabalho, Frank Darela, com quem sempre pude contar nas horas mais desesperadoras quando o computador travava ou os arquivos não abriam. Sempre paciente suportou meus momentos de estresse absoluto.

A Unisul por ter acreditado que eu era merecedora

Aos pais e alunos da turma da 5ª série e a Direção da Escola Gallotti que tão espontaneamente colaboraram com a minha coleta de dados.

Se Deus é por nós, quem será contra nós? Aquele que nem mesmo a seu próprio Filho poupou, antes o entregou por todos nós, como nos não dará também com ele todas as coisas? Quem tentará acusação contra os escolhidos de Deus? É Deus quem os justifica. Porque estou certo de que, nem a morte, nem a vida, nem os anjos, nem os principados, nem as potestades, nem o presente, nem o porvir, nem a altura, nem a profundidade, nem alguma outra criatura nos poderá separar do amor de Deus. (ROMANOS, 8: 31-39).

RESUMO

Fundamentada na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), esta pesquisa analisou processos interacionais em escrita coletiva de texto por alunos do 6º ano (5ª série) do ensino fundamental. Para tanto, foi solicitado a um grupo de quatro alunos da Escola de Ensino Básico Senador Francisco Benjamim Gallotti de Tubarão (SC) que criassem coletivamente um final para uma narrativa incompleta. A interação, gravada em áudio e vídeo, e a produção textual foi analisada: encaixando-se os enunciados dentro de sua respectiva forma lógica e elaborando-se as explicaturas e implicaturas, quando necessário. Os achados, além de corroborar a pertinência descritiva e explanatória da metodologia de análise, sugerem, entre outras observações, que: a) o enredo foi definido prontamente pelo grupo, e a maior parte do tempo da interação foi dedicada à discussão de formas relativamente bem sucedidas de textualização, sugerindo o desenvolvimento de competências de negociação e de produção textual, quando comparados com estudantes do 2º ano (1ª série) de Silva (2009); e b) a equipe descartou ideias que tornassem o enredo mais complexo, de modo que o texto final não refletiu adequadamente a riqueza da discussão, sugerindo no processo de textualização, tal como em Silva (2009), a utilização de estratégias de maximização da relevância pela minimização de esforço cognitivo.

Palavras-chave: Teoria da Relevância. Produção Textual. Escrita Coletiva.

ABSTRACT

Based on Relevance Theory (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), interactional processes in collective writing elaborated by 6th year (5th grade) students of elementary school were analyzed in this research. In order to achieve this goal, it was asked a group of four students from Escola de Ensino Básico Senador Francisco Benjamim Gallotti, Tubarão (SC) to collectively finish an incomplete narrative. The interaction was recorded in audio and video, and the textual production was analyzed. Each utterance of the text was embedded within their respective logical form, and explicatures and implicatures were elaborated when necessary. The findings corroborated the relevance of the descriptive and explanatory analysis methodology, and suggest among other observations that: a) the story was readily defined by the group, and most of the interaction time was devoted in discussing relatively successful ways of textualization, suggesting the development of negotiation and textual production skills, when compared with 2nd year (1st grade) students (SILVA, 2009); and b) the group discarded ideas which would make more complex the story, so that the final text did not adequately reflect the richness of the discussion, suggesting the use of strategies to maximizing the relevance by minimizing cognitive effort in the textualization, as in Silva (2009).

Keywords: Relevance Theory. Textual Production. Collective writing.

LISTA DE SÍMBOLOS

∅	Elipse de elemento da forma lógica de um enunciado
[x]	Alguma explicatura x da forma lógica de um enunciado
¬	Não lógico
∧	E lógico
∨	Ou lógico
→	Implicação lógica: se..., então...
x, y, z	Variáveis lógicas
*	Interpretação estranha ou improvável
(+)	pausa
(?)	incompreensível
(/)	pausa brusca
	fala simultânea

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REVISÃO TEORICA	14
2.1	PRESSUPOSTOS ESSENCIAIS	15
2.1.1	A pragmática de Grice.....	15
2.1.2	Contexto, conhecimento mútuo e manifestabilidade mútua	20
2.1.3	O mecanismo dedutivo.....	23
2.2	UM MODELO OSTENSIVO-INFERENCIAL: A TEORIA DA RELEVÂNCIA	26
2.2.1	Conceitos essenciais em teoria da relevância.....	27
2.2.2	A comunicação inferencial ostensiva.....	31
2.2.3	A questão dos efeitos contextuais.....	33
2.2.4	A questão do esforço de processamento	35
2.2.5	A correlação efeito e esforço.....	37
2.2.6	Interpretação: os níveis representacionais.....	38
2.3	PRODUÇÃO TEXTUAL	42
2.3.1	Relevância e textualidade	42
2.3.2	Produção textual no ensino fundamental.....	44
2.3.3	A escrita coletiva de textos.....	47
3	ANÁLISE DOS DADOS	50
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
3.2	ANÁLISE DO ESTÍMULO	53
3.3	ANÁLISE DAS INTERAÇÕES.....	57
3.4	ANÁLISE DO TEXTO.....	86
3.5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXOS	114
	ANEXO A – SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	115
	ANEXO B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	116
	ANEXO C – FICHA DE COLETA	117
	ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES.....	118

1 INTRODUÇÃO

No processo de ensino e aprendizagem, a produção textual é uma atividade essencial. Porém, escrever não é tarefa fácil. Uma folha em branco pode gerar sentimentos como insegurança e ansiedade. Continuamente encontramos pessoas com dificuldades em passar para o papel as ideias que lhes invadem a mente quando algo é solicitado.

Marcuschi (2004, p. 9) afirma que falar e escrever bem não implica somente ter competência de adequar-se às regras da língua, mas de usá-la adequadamente para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Nesse sentido, um dos maiores problemas encontrados pelos professores é o de que muitos estudantes têm dificuldades em expressar suas ideias por escrito, escrevendo textos por vezes incompreensíveis.

A produção de um texto exige, entre outras coisas, que o produtor tenha em mente o assunto a expor, ou seja, deve ter um objeto exato de comunicação, com base em referenciais sólidos. Isso significa dizer que é impossível escrever a partir do nada, que não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. Além disso, o produtor precisa imaginar o seu interlocutor, seus interesses, seus gostos, suas expectativas; ou seja, precisa organizar o seu discurso a partir dos conhecimentos que ele acredita que seu interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas simpatias e antipatias, suas convicções.

A partir do contexto ou situação em que nos encontramos podemos nos apropriar da linguagem escrita para dizer algo que julgamos importante colocar em forma de texto. Na escola, várias são as situações que podem desencadear um texto escrito. Cabe ao professor detectá-las para levar o aluno a sentir necessidade de se expressar por escrito e a relacionar-se socialmente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam, entre outros objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de: utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

O ensino da Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois finais em que se concentra a maior parte de repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de

alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17).

No sexto ano do ensino fundamental (5ª série), uma das possibilidades de fazer fluir a escrita é tirar proveito do desempenho oral que os alunos possuem e provocá-los à produção coletiva de um texto, de maneira que possam negociar suas formas de elaboração. Imaginando que esse tipo de desafio seja aceito, de que forma seriam essas negociações?

Para responder essa pergunta, descrevendo e explicando esses processos interacionais em grupo, a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) candidata-se como potencialmente produtiva, porque combina as virtudes das descrições e explicações de modelos baseados exclusivamente em códigos ou inferências. Com o objetivo de tratar o hiato entre o significado da sentença e o significado do falante, essa teoria entende os processos de codificação/decodificação como subsidiários aos processos de inferência. Assim, fundamentada na psicologia cognitiva, a teoria concebe os processos de codificação e de decodificação como subsídios aos processos de inferência.

No interior de um quadro que é consistente com a psicologia cognitiva, o modelo visa responder, entre várias interpretações compatíveis com a decodificação linguística, como os seres humanos “escolhem” pragmaticamente uma interpretação. Para dar conta dessa intuição, os autores constroem esse modelo em três níveis representacionais: forma lógica, explicatura e implicatura. Assim, pretende-se descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente definida, passando pela explicatura, até a forma proposicional da implicatura, que é obtida por inferências.

A contribuição relevante desse trabalho é o de tornar explícitas as formas como os alunos negociam essas escolhas e promovem coletivamente sua aprendizagem, uma vez que a escrita de textos é vista como um desafio na medida em que deve responder às exigências características para essa série.

Recente pesquisa do Projeto “Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar” do Grupo de Pesquisa em Práticas Discursivas e Tecnologias da Linguagem – PRATEC da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, demonstrou a pertinência desses níveis representacionais para explicar e descrever processos de explicitação em reescrita de produções textuais. Com o trabalho intitulado *Processos interacionais em escrita coletiva de texto por alunas da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental: análise com base na teoria da relevância*, Silva (2009) analisou os processos interacionais de um grupo de alunas da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental para a produção coletiva de um texto.

Entre os achados de Silva, destacam-se: a) as alunas propuseram construção coletiva do texto, cada uma delas fazendo sua cópia, mas acabaram por produzir seis paráfrases; b) as alunas propuseram muitos temas, mas não houve qualquer consenso, quer porque esses temas eram muito particulares, quer porque as crianças não conseguiam negociá-los; c) a interação foi marcada por vários desvios do tema, motivados por inferências derivadas do contexto físico imediato ou da memória enciclopédica; d) mesmo não conseguindo qualquer acordo sobre o tema, as alunas se preocuparam em ilustrar a atividade com desenhos; e) houve algumas ameaças de quebra na equipe por haver divergências de opiniões especialmente entre duas alunas, mas elas se revelam blefes, porque diante da aceitação coletiva da ruptura, por exemplo, uma das alunas confessa não dar conta da tarefa isoladamente; f) as alunas entram em competição interna, assim como monitoram o desempenho dos meninos (havia outra equipe formada por meninos na atividade); g) quando uma das alunas destacou um texto sobre a história do natal, seguiu-se uma discussão sobre se elas deveriam ou não seguir esse texto e se isso seria ou não uma cópia. As alunas entraram em consenso de que não iriam copiar, mas usar as idéias com base nesse texto, sugerindo que as noções de plágio e paráfrase já estão em jogo nessa série; h) a ortografia e a caligrafia foram objeto de constante monitoramento; i) as alunas narraram o que escreviam enquanto escreviam; j) houve uma discussão sobre título e autoria, revelando que as alunas têm conhecimentos sobre a importância desses elementos do texto; e k) o gravador de áudio interferiu na atividade, a ponto de as crianças interagirem com o equipamento e usá-lo como comprovação de comportamentos considerados inadequados na tarefa.

Conclui Silva:

Em resumo, embora a atividade proposta fosse a de escrever coletivamente um texto, essa estratégia naufraga. As alunas não conseguem entrar em consenso sobre o que escrever e, diante do esforço cognitivo desperdiçado na tarefa e acima dos respectivos ganhos cognitivos, a estratégia de gerar um tema perde relevância. É por esse motivo que a exposição do texto sobre o natal emerge como solução. Ela evita o esforço cognitivo de construir a história a partir da discussão e passa a servir como base para seis diferentes paráfrases, apontando para uma tendência por agir de acordo com uma lei de menor esforço. A resistência a essa tendência se revelou na discussão entre cópia e paráfrase, segundo a qual elas revelaram temer que o que estavam fazendo era copiar o texto. Apesar dessa resistência, os textos, de fato, aproximam-se muito daquele que serviu de base. (2009, p. 62).

A partir da ideia de Silva, decidimos aplicar o estudo com alunos da 5ª série do ensino fundamental observando como as decisões de escrita são negociadas em grupos de discussão, partindo-se do pressuposto que essas decisões são guiadas pelo princípio cognitivo e pelo princípio comunicativo de relevância; e investigando, nos processos de negociação, a

pertinência descritiva e explanatória dos níveis representacionais propostos pela Teoria da Relevância.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar, com base na Teoria da Relevância, os processos interacionais em escrita coletiva de texto por alunos da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental da Escola de Ensino Básico Senador Francisco Benjamim Gallotti de Tubarão (SC) no ano de 2009.

De modo mais específico, a pesquisa visa: a) compreender como as decisões de escrita são negociadas nos grupos de discussão, partindo-se do pressuposto que essas decisões são guiadas pelo princípio cognitivo e pelo princípio comunicativo de relevância; b) comparar os resultados obtidos com alunos do 6º ano com alunos do 2º ano do estudo de Silva (2009); e c) investigar, nos processos de negociação, a pertinência descritiva e explanatória dos níveis representacionais propostos pela Teoria da Relevância.

Para dar conta dos objetivos propostos, esta dissertação está organizada em mais quatro capítulos dedicados respectivamente à fundamentação teórica, à análise dos dados e à conclusão. Na fundamentação teórica, apresentamos a teoria da relevância, além de questões sobre a produção textual no ensino fundamental. No capítulo seguinte, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa e apresentamos a análise dos dados que foi dividida em quatro seções: análise do estímulo, análise das interações, análise do texto e discussão dos resultados. Por fim, no quarto capítulo, tecemos as considerações finais da pesquisa.

2 REVISÃO TEÓRICA

O termo *pragmática*, conforme Wilson (2004, lição 1, p. 1) foi introduzido na linguística para tratar do estudo do uso da linguagem em vez de sua estrutura. A Pragmática estuda aspectos dependentes do contexto na interpretação dos enunciados. Para a autora, o objetivo da pragmática é demonstrar como o significado linguístico conecta-se com as suposições contextuais durante a compreensão dos enunciados. Cabe a ela estudar como a estrutura fonológica, sintática e semântica da sentença enunciada alia-se com fatos sobre o falante, ouvinte, tempo e lugar da enunciação para gerar a interpretação.

Entendemos que a sentença pertence à gramática, que pode abordá-la dentro da morfologia, da fonologia, da sintaxe e da semântica. Trata-se de uma abstração: um constructo de caráter isolado e descontextualizado. Já o enunciado vai além da sentença. Ao contrário dessa, ele é concreto, não-isolado e contextualizado. Ou seja, diferente de uma sentença que é um objeto abstrato com uma estrutura fonológica, sintática e semântica que pode ser estudada independentemente do contexto da enunciação, um enunciado é um objeto concreto com propriedades linguísticas e não linguísticas.

Wilson defende a tese de que há um hiato entre o significado da sentença e o significado do falante. No processo de comunicação, a interpretação só é possível dentro de contextos e cabe à pragmática cognitiva explicar como um falante manipula um enunciado a fim de que o significado da sentença seja compreendido pelo ouvinte. O significado do falante pode ir além do significado da sentença, e a pragmática cognitiva deve dar conta de explicar como o hiato entre o significado da sentença (o que se disse) e o significado do falante (o que se quis dizer) é preenchido pelo ouvinte (BOLZAN, 2008, p. 15). Em função disso, a questão teórica emergente em pragmática é como definir o conteúdo explícito e o conteúdo implícito e como estabelecer fronteiras entre eles.

Para dar conta dessas questões e conectá-las ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, este capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção, denominada *pressupostos essenciais*, discutimos a pragmática de Grice, abordando: contexto e conhecimento mútuo e o mecanismo dedutivo. Na segunda seção, denominada *um modelo ostensivo-inferencial: a teoria da relevância* apresentamos a teoria da relevância propriamente dita. Nessa perspectiva, analisa-se a comunicação inferencial ostensiva, os efeitos contextuais a questão do esforço de processamento e a correlação entre eles. Na

terceira seção, discutimos três aspectos da questão da produção de textos: a conexão texto/relevância, o trabalho com textos no Ensino Fundamental e a estratégia da produção coletiva de textos.

2.1 PRESSUPOSTOS ESSENCIAIS

Nesta seção, primeiramente, apresentamos o modelo inferencial de Grice. Na sequência apresentamos questões sobre a importância do contexto, do conhecimento mútuo e da manifestabilidade mútua. Por fim, destacamos as implicações contextuais e o mecanismo dedutivo do processo interpretativo.

2.1.1 A pragmática de Grice

A Pragmática moderna recebeu uma de suas principais contribuições de Paul Grice. A maioria das abordagens pragmáticas foi inspirada em suas Conferências a William James (1967/1989), ocorridas em Harvard em 1967. O modelo inferencial de Grice constitui um ponto de partida para uma nova abordagem do processo comunicacional.

Antes de Grice, o modelo de código ou semiótico era o único modo de explicar como a comunicação podia ser alcançada. Nesse modelo, um indivíduo transmitiria uma mensagem produzindo um sinal associado que seria recebido e decodificado do outro lado. Conforme Silveira e Feltes,

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

Nessa abordagem, uma comunicação bem sucedida é garantida quando ambos os indivíduos estão funcionando corretamente, cada um tendo uma cópia idêntica do código e o sinal não é destruído ou distorcido de alguma forma. Ainda segundo as autoras,

[...] o mecanismo proposto pelo Modelo de Código não nos possibilita compreender tal enunciado como uma ordem, um pedido de ação, uma ameaça ou uma repreensão, que seriam, evidentemente, interpretações possíveis em contextos específicos, já que uma habilidade interpretativa que envolve um raciocínio inferencial, não contemplada por esse modelo passa a ser requerida (2002, p. 19).

Segundo Sperber e Wilson (1995), desde Aristóteles até a semiótica moderna, as teorias hegemônicas da comunicação baseavam-se num único modelo de comunicação: o modelo de código ou semiótico. Segundo esse modelo, a comunicação é obtida através da codificação e decodificação das mensagens. Assim,

um código, é um sistema que faz a ligação entre cada mensagem e o sinal que a representa, conferindo a dois mecanismos de processamento de informações o poder de comunicar. Uma mensagem é uma representação que se encontra no interior destes mecanismos de comunicação. Um sinal é uma modificação do ambiente exterior, modificação essa que pode ser produzida por um dos mecanismos e reconhecida pelo outro (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 29).

Foi pensando a comunicação enquanto codificação e decodificação das mensagens que o modelo semiótico foi desenvolvido. Nessa abordagem, o código é um sistema que faz ligação entre a mensagem e o sinal que a representa. Assim, o código é um conjunto de regras que emparelha sinais observáveis (modificação do ambiente externo) com mensagens inobserváveis (representação que se encontra no interior deste mecanismo de comunicação).

Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001] p. 29-30) citam o modelo de Shannon e Weaver (1949), representado pela figura 1, para explicar essa abordagem.

Vejamos:

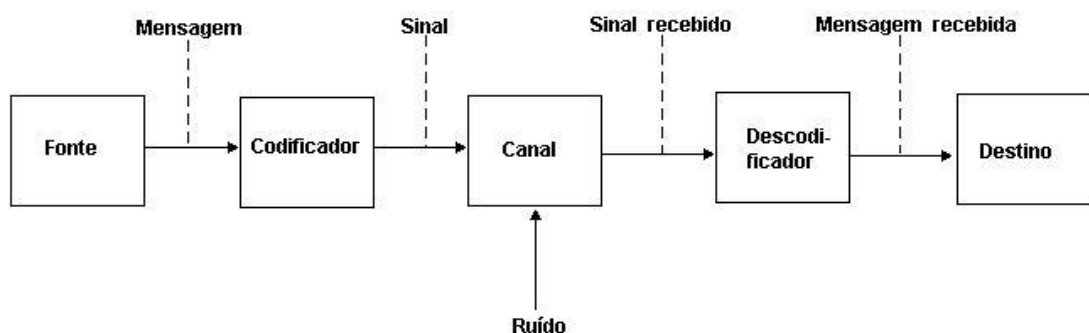


Figura 1 – Diagrama dos sistemas de telecomunicações de Shannon e Weaver (1949).

Fonte: Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 30).

A Teoria de Código, por si mesma, não dá conta de explicar a comunicação humana, como se percebe no seguinte diálogo, em que a mãe chega a casa e o filho pergunta:

- (1a) Mãe, trouxe meu presente?
 (1b) Meu pagamento não saiu.

No caso, podemos inferir, mas não decodificar que a mãe não trouxe o presente.

- (1c) Se o pagamento não saiu, então a mãe não comprou o presente.

Os processos de inferência e de decodificação são bem diferentes. Na decodificação, toma-se um sinal como *input* e produz-se, como *output*, uma mensagem associada como sinal através de um código subjacente que deve ser conhecido, mutuamente, pelos participantes do ato comunicativo. Na inferência, toma-se um conjunto de premissas como *input* e produz-se como *output* um conjunto de conclusões que se segue logicamente de, ou, pelo menos, são garantidas por aquelas premissas.

Para Grice, comunicação é mais do que a transmissão de uma mensagem codificada pelo falante e decodificada pelo ouvinte. Para que o ouvinte entenda o que o falante diz, não basta conhecer o código, que seria a língua em questão. O ouvinte precisa perceber a intenção comunicativa do falante para então inferir o significado implícito da fala. Ele faz isso usando seu conhecimento de mundo e do contexto em que a comunicação se dá, além dos conhecimentos que tem do falante e de suas motivações.

A comunicação é um ato de cooperação entre falante e ouvinte. Se o falante diz, por exemplo, que a esposa ensina crianças muito bem, todos entendem que ela é uma boa professora. Ninguém vai achar que ela ensina cachorros ou cavalos. Se o falante tem a intenção de dizer que ela ensina cachorros no *pet shop* e não especificou isso, ele não cooperou com o ouvinte, que terá todo o direito de não entender.

Segundo Grice, a comunicação além de cooperativa é também uma atividade propositiva e racional. Podemos observar sua suposição na formulação proposta por meio do princípio cooperativo (PC):

Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado (GRICE, 1982, p. 86).

Conforme Wilson (2004, lição 2, p. 15), o princípio cooperativo é extremamente geral e vago. São suas máximas conversacionais que lhe traduzem mais especificidade, ou

seja, para um falante obedecer ao princípio cooperativo, ele deverá seguir as máximas de ser verdadeiro, informativo, relevante e claro. Vejam-nas:

A máxima de Quantidade refere-se à quantidade suficiente de informação que se espera que o falante dê ao seu ouvinte, visando a um bom entendimento da mensagem: “Faça sua contribuição tão informativa como requerida”. “Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido”;

A máxima de Qualidade sugere que o falante forneça informações verdadeiras e evidências suficientes para acreditá-las verdadeiras: “Não diga o que você acredita ser falso”. “Não diga algo para o qual você não tem evidência adequada”;

A máxima de Relação ou da Relevância Grice sugere que o falante faça com que sua contribuição seja relevante aos objetivos da interação em andamento: “Seja relevante”; e,

A máxima de Modo, dividida em mais quatro sub-máximas, refere-se à objetividade e à clareza do conteúdo comunicado. São elas: “Evite obscuridade de expressão”. “Evite ambiguidade”. “Seja breve”. “Seja ordenado”.

Observe-se que Grice não está defendendo que todas as conversações reais são cooperativas ou que as máximas são sempre obedecidas. Um falante pode violar uma máxima acidentalmente ou deliberadamente. O argumento básico de Grice é o de que o princípio de cooperação e as máximas constituem as diretrizes básicas que direcionam o uso mais eficiente da língua. Em outras palavras, por meio deles, o interlocutor é capaz de detectar “significados” de natureza inferencial em um ato comunicativo, além dos “significados” explicitados pelo falante.

Grice denomina implicaturas ao significado implícito e as classifica em três tipos: a conversacional particularizada, a conversacional generalizada e a implicatura convencional.

Na *implicatura conversacional particularizada*, a interpretação depende da situação comunicativa onde acontece. Um mesmo enunciado pode ser interpretado diferentemente quando variam as situações contextuais em que ele se inscreve. Vejamos:

- (2a) Marido para esposa: sua filha chegou cedo?
 (2b) Esposa: no mesmo horário de ontem.

Esse enunciado poderia implicar dois contextos particulares. Se, no dia anterior o pai viu a filha chegar e ela chegou cedo, a resposta será sim. Se, no entanto, o pai julgou o horário do dia anterior tarde, então a resposta será não.

Na *implicatura conversacional generalizada*, o contexto é uma condição necessária ao entendimento do enunciado. São necessárias pistas linguísticas para a compreensão do que se disse. Veja o exemplo tirado de Bolzan (2008, p. 19):

(3a) Rosa conversou com um homem.

Em (3a), o falante não foi mais específico, porque o homem ao qual o sintagma se refere não é conhecido nem dele e nem de seu ouvinte. O enunciado viola aparentemente a máxima de quantidade, mas o ouvinte pode continuar a supor que o falante foi cooperativo e que seu enunciado.

Por fim, na *implicatura convencional*, o significado linguístico das palavras constituintes do enunciado contribui direta e decisivamente para sua interpretação adequada. Esse tipo de implicatura provém da força significativa das palavras, sendo facilmente intuída pelo conhecimento linguístico dos interlocutores. Vejamos o exemplo:

(4a) Anamaria é professora, portanto deve gostar de ler.

No exemplo (4a), ocorre uma implicatura convencional a partir da conjunção ‘portanto’: a de que todo professor gosta de ler. Esse tipo de implicatura provém do significado semântico das palavras, sendo facilmente intuída pelo conhecimento linguístico dos interlocutores, além de seu conhecimento cultural e contextual.

O modelo inferencial de Grice constitui um ponto de partida para uma nova abordagem do processo comunicacional. Através do processo inferencial, é possível explicar como os enunciados podem comunicar o que tradicionalmente se tem chamado conteúdo implícito das mensagens. Para Grice, há uma conexão essencial entre o princípio cooperativo e as máximas, de um lado, e as implicaturas, de outro.

Em suma, a abordagem inferencial de Grice vê a interpretação do enunciado como uma questão de construir a melhor hipótese sobre a interpretação pretendida, ou o significado do falante. De acordo com Grice, o ouvinte deveria assumir que o falante obedeceu a um Princípio Cooperativo e às máximas de qualidade (veracidade), quantidade (informatividade), relação (relevância) e modo (clareza), sendo que a melhor hipótese seria aquela que melhor satisfaz essa suposição. Ou seja, a interpretação que um ouvinte racional escolheria seria aquela que melhor satisfaz suas expectativas.

2.1.2 Contexto, conhecimento mútuo e manifestabilidade mútua

O contexto tem um papel importante para a interpretação de conteúdo explícito e implícito de um enunciado na teoria da relevância. Como a noção de contexto é cognitiva, o enunciado deve estar ligado aos ambientes cognitivos dos indivíduos. Sendo o contexto, “uma construção psicológica formada por um subconjunto das suposições que o ouvinte tem do mundo” (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 45-46), ele vai sendo construído no decorrer do processo de comunicação.

Assim, o contexto é fundamentalmente um subconjunto de suposições do ouvinte sobre o mundo, adquirido no decorrer da vida e renovado a cada processamento de informação. Ele afeta e determina a compreensão que fazemos do mundo. O contexto, então, pode incluir informação por intermédio do ambiente físico, das suposições armazenadas na memória de curto prazo do ouvinte e das suposições armazenadas na enciclopédia mental.

O contexto não é de todo garantido de antemão, mas renova-se no processo comunicacional. Assim, Sperber e Wilson (2001 [1986], p. 76) afirmam que “o contexto faz muito mais do que extrair as interpretações não apropriadas: é ele que fornece premissas sem as quais a implicatura não pode ser de modo algum inferida”.

Na questão do contexto, cabe questionar a noção de conhecimento mútuo. Para Sperber e Wilson, a hipótese do conhecimento mútuo impõe uma condição de certeza relativa à mutualidade de conhecimento. Entretanto, essa certeza nunca pode ser garantida.

Um exemplo desse argumento é o fato de que mesmo quando duas pessoas estão olhando para uma mesma coisa, podem identificá-la de modos diferentes e não reconhecer ou compreender os mesmos fatos.

Durante o processo comunicativo, algumas suposições se tornam mais ou menos manifestas para falante e ouvinte. O ambiente cognitivo, para Sperber e Wilson, seria o conjunto de suposições manifestas em graus diversos. Se as suposições se tornam mutuamente manifestas, tem-se o ambiente cognitivo mútuo.

Podemos dizer, então, que indivíduos que partilham do mesmo ambiente físico nem sempre irão partilhar do mesmo ambiente cognitivo, que, por consequência, pode ser diferente. Porém, no processo comunicacional, não há como enfatizar conclusivamente sobre o que é mutuamente manifesto para as pessoas.

Um ambiente cognitivo fornece a informação necessária para a comunicação, mas é meramente um conjunto de suposições que é mentalmente representado e considerado verdadeiro. A comunicação, então, visa à alteração dos ambientes cognitivos dos interlocutores (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 26).

No processo comunicacional, o falante/emissor tem a intenção de alterar o ambiente cognitivo do seu ouvinte/receptor. Pelo fato de acreditarem que as pessoas não compartilham todos os fatos que lhes são manifestos, ou ambientes cognitivos totais, Sperber e Wilson substituem a noção de conhecimento mútuo, empiricamente inadequada, e a de informação compartilhada, conceitualmente vaga, pelas noções de ambiente cognitivo mútuo e de manifestabilidade mútua, numa abordagem psicológica mais plausível. O ambiente cognitivo mútuo é diferente de conhecimento mútuo, pois neste toda a suposição manifesta é mutuamente manifesta. Nesse sentido, a manifestabilidade mútua é relativa a toda a suposição manifesta no ambiente cognitivo que é compartilhado por falante e ouvinte.

A partir dessa discussão, Sperber e Wilson (2001 [1995], p. 89) afirmam que “os seres humanos são mecanismos eficientes no processamento de informações”. Essa eficiência é definida em relação a metas que podem ser absolutas, quando chegamos a elas com o mínimo possível de dispêndio, e relativas, quando conseguimos um equilíbrio entre o grau de realização e o do custo. Desse modo, há um princípio de economia envolvido no processamento de dados, já que a eficiência consiste em achar uma solução com o mínimo custo possível e com um ganho elevado.

A respeito da eficiência do mecanismo humano sobre o processamento das informações, os autores consideram que

parece que a meta da cognição humana é o melhoramento do conhecimento que o indivíduo tem do mundo. Isso significa o acrescentamento de mais informações, informações que sejam mais corretas, mais facilmente recuperáveis e mais desenvolvidas em áreas de uma preocupação maior para o indivíduo. O processamento de informações é uma tarefa permanente de uma vida inteira. Os recursos totais do indivíduo para o processamento de informações são, se não praticamente fixos, pelo menos não muito flexíveis. Assim, a eficiência cognitiva a longo prazo é constituída pelo melhoramento, tanto quanto possível do conhecimento que uma pessoa tem do mundo, dados os recursos disponíveis (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 91).

No processamento das informações podemos conseguir uma maior contribuição para as metas cognitivas com um mínimo de gasto neste processo. Nesse processamento de informações, haverá: a) informações antigas que já se encontram presentes na representação de mundo que um indivíduo possui e que não merecem qualquer esforço de processamento; b) informações novas, completamente desligadas de qualquer coisa que venha a fazer parte das

representações do mundo do indivíduo; c) informações novas, mas que se encontram ligadas às informações antigas.

A relevância é maior quando há um maior efeito de multiplicação proveniente do processamento de informações novas. Uma informação nova será relevante para um indivíduo se estiver estritamente relacionada a melhoramentos ou benefícios acrescentados a sua representação de mundo.

Antes de continuar, vale a pena destacar qual é a natureza do contexto que se destaca nesta pesquisa. Segundo Wilson (2004, lição 1, p. 5), os fatores contextuais desempenham importante papel na identificação do conteúdo explícito de um enunciado: tão importante que a pragmática é frequentemente definida como o estudo de aspectos da interpretação do enunciado dependentes de contexto.

Porém, a noção de ‘contexto’ nessa definição não é eficaz, pois contexto pode ser entendido de maneiras bem distintas. Dois aspectos do contexto são mencionados em textos sobre pragmática: a) ele inclui o ambiente físico ou a situação em que o enunciado acontece, e b) o contexto inclui o texto. Wilson (2004, lição 1, p. 5) afirma que o que importa numa abordagem pragmática cognitiva são as representações mentais que o ouvinte constrói e usa na identificação do significado do falante, embora os fatos textuais ou físicos objetivos tenham seu papel nesse processo. Assim, não só aspectos relevantes do ambiente físico e do discurso anterior encerram a abordagem cognitiva para a natureza e o papel dos contextos, mas muitos outros aspectos como todo conjunto de suposições mentalmente representado e realmente usado na interpretação.

A escolha do contexto do ouvinte faz toda a diferença no processo de interpretação: a seleção do contexto determina a interpretação. Um grande problema para a pragmática é explicar como as suposições contextuais afetam o resultado do processo de interpretação de modo a reconhecer a interpretação pretendida de uma elocução na escolha apropriada do contexto feita pelo ouvinte.

2.1.3 O mecanismo dedutivo

No processo interpretativo, a mente ativa um mecanismo dedutivo para dele derivar conclusões implicadas. Esse mecanismo esclarece os componentes lógico-cognitivos que formam a base da natureza inferencial da comunicação humana.

O mecanismo dedutivo humano é computacional, limitado em suas operações, não somente pelas regras dedutivas que aplica, unicamente interpretativas, mas também pelo modo como as aplica. Assim,

uma função central do mecanismo dedutivo é, portanto, a de fazer a derivação, espontânea, automática e inconscientemente, das implicações contextuais de quaisquer informações apresentadas de novo dentro de um contexto de informações antigas. Em igualdade de condições, quanto maior for o número de implicações contextuais, mais essa nova informação irá melhorar a existente representação do mundo do indivíduo (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 174).

No mecanismo 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.

As regras dedutivas pertencem a duas classes distintas, chamadas de analíticas e sintéticas. Uma regra analítica toma como *input* uma só suposição de uma coordenada, por exemplo, a de *eliminação-e*. Uma regra sintética toma como *input* duas suposições separadas. Na regra *modus ponendo ponens*, por exemplo, tomam-se uma suposição condicional e seu antecedente como *inputs*.

Os autores defendem a existência apenas de regras de eliminação do tipo *modus ponendo ponens* e *eliminação conjuntiva (e)* e *disjuntiva (ou)* no mecanismo dedutivo humano.

Vejamos um exemplo de *modus ponendo ponens*:

- (5a) Se a nota de redação de Ana for menor que 7, então Ana reprovará.
- (5b) A nota de redação de Ana foi menor que 7.
- (5c) Ana reprovará.

Imagine-se Maria que sabe da situação (5a) de Ana. Maria tem acesso à nota da redação e percebe que Ana recebeu “4,5”, o que faz pensar (5b). Com essas duas premissas como *input*, ela conclui (5c).

De acordo com a teoria, essa conclusão foi alcançada por meio da regra:

Input: (i) $P \rightarrow Q$
(ii) P
Output: Q

Em (5), ocorre 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, demonstrada em (5), *modus ponendo ponens*, toma como *input* o conjunto de premissas formado por P e Q e como *output* o consequente do condicional $P \rightarrow Q$, ou seja, Q , o qual faz parte do conjunto de premissas iniciais.

Em (6), expõem-se a regra de *eliminação-e*:

(6a)

Input: $P \wedge Q$
Output: P

(6b)

Input: $P \wedge Q$
Output: Q

Eliminando-se a conjunção “e”, em (6), que liga as duas proposições coordenadas, cada uma das proposições isoladamente é verdadeira. Assim, considerando-se as proposições em (6):

(6a) Ana tem dificuldade em redação \wedge Ana foi reprovada em redação.
(6b) Ana tem dificuldade em redação.

ou

(6a) Ana tem dificuldade em redação \wedge Ana foi reprovada em redação.
(6b) Ana foi reprovada em redação.

por meio da regra de eliminação, Maria pode encaminhar seu raciocínio tanto pela proposição P , quanto pela proposição Q , pois ambas são verdadeiras tanto conjuntamente, como isoladamente para ela.

A regra de *modus tollendo ponens* toma como *input* um par de premissas: uma sendo a disjunção e a outra, a negação de uma disjunta, tendo como *output* outra disjunta, eliminando a ocorrência do conceito ‘ou’:

(7a)

Entrada de dados (*Input*): (i) $P \vee Q$
(ii) $\neg P$
Resultado (*Output*): Q

(7b)

Entrada de dados (*Input*): (i) $P \vee Q$
(ii) $\neg Q$
Resultado (*Output*): P

Exemplos *de modus tollendo ponens*:

(7a) Ou ele é professor ou ele é aluno.

(7b) Ele não é professor.

(7c) Ele é aluno.

(7a) Ou ele é professor ou ele é aluno.

(7b) Ele não é aluno.

(7c) Ele é professor.

Vale destacar que há variantes lógicas que combinam os modelos de dedução apresentados. Trata-se do *Modus ponens conjuntivo* e *Modus ponens disjuntivo*. Vejamos.

(8a)

Entrada de dados (*Input*): (i) (Se $(P \wedge Q)$ então R)
(ii) P
Resultado (*Output*): (Se Q, então R)

(8b)

Entrada de dados (*Input*): (i) (Se $(P \wedge Q)$ então R)
(ii) Q
Resultado (*Output*): (Se PQ, então R)

Exemplos *do modus ponens conjuntivo*:

(8a) Se ela tirar 7,0 e tiver mais de 75% de frequência, passará de ano.

(8b) Ela tirou 7,0.

(8c) Se ela tiver mais de 75% de frequência, ela passará de ano.

(8a) Entrada de dados (*Input*): (Se $(P \wedge Q)$ então R)(8b) Entrada de dados (*Input*): Q(8c) Resultado (*Output*): (Se P, então R)

- (2a) Se ela tirar 7,0 e tiver mais de 75% de frequência, passará de ano..
 (2b) Ela tem mais de 75% de frequência.
 (2c) Se ela tirar 7,0, ela passará de ano.

(9a)

Entrada de dados (*Input*): (i) (Se $(P \vee Q)$ então R)
 (ii) $\neg P$
 Resultado (*Output*): R

(9b)

Entrada de dados (*Input*): (i) (Se $(P \vee Q)$ então R)
 (ii) $\neg Q$
 Resultado (*Output*): R

Exemplos *do modus ponens disjuntivo*:

- (9a) Se for churrasco ou frutos do mar, será uma boa refeição.
 (9b) Não será churrasco
 (9c) Será uma boa refeição.

- (9a) Se for churrasco ou frutos do mar, será uma boa refeição.
 (9b) Não serão frutos do mar.
 (9c) Será uma boa refeição.

As conclusões por dedução acontecem porque o mecanismo dedutivo é equipado por um conjunto de regras que se aplica às formas lógicas das quais são constituintes e porque permite derivar conclusões de premissas construídas no curso do processamento. Em suma, o modelo cognitivo da teoria da relevância é essencialmente dedutivo.

2.2 UM MODELO OSTENSIVO-INFERENCIAL: A TEORIA DA RELEVÂNCIA

Tendo como ponto de partida o modelo inferencial de Grice, Sperber e Wilson (1986, 1995) desenvolvem uma teoria da comunicação voltada, particularmente, para a compreensão dos enunciados: a Teoria da Relevância.¹ Trata-se de uma abordagem

¹ Foi por meio da tentativa de preencher o hiato no quadro teórico de Grice que a Teoria da Relevância começou a ganhar destaque e procurou explicar certas ocorrências, deixadas de lado ou não explicáveis pela teoria griceana. Assim, o que distingue a teoria de Grice da teoria de Sperber e Wilson é que as implicaturas conversacionais de Grice são as implicaturas de Sperber e Wilson, e as convencionais de Grice, as explicaturas de Sperber e Wilson. Com isso, a principal fonte de críticas à análise de Grice [...] “não é o fato de ela definir a comunicação demasiado vagamente, mas o de explicar a comunicação com demasiada

pragmático-cognitiva que toma por base uma característica inerente à cognição humana: os indivíduos prestam atenção apenas a fenômenos que lhes parecem relevantes. Isso quer dizer, em outras palavras, que os autores partem da ideia de que comumente prestamos mais atenção a estímulos que, em alguma medida, vêm ao encontro de nossos interesses ou que se ajustam às circunstâncias do momento.

Esta seção trata dos conceitos essenciais em teoria da relevância: comunicação inferencial ostensiva, efeitos contextuais, esforço de processamento, correlação efeito e esforço e níveis representacionais (forma lógica, implicatura e explicatura).

2.2.1 Conceitos essenciais em teoria da relevância

Segundo os autores, a *relevância* é um conceito teórico utilizado para explicar e compreender os processos mentais na comunicação. Ou seja, como cada indivíduo interpreta as informações nos contextos comunicativos. O principal interesse deles é mostrar como a relevância é buscada e alcançada em processos mentais.

Conforme Rauen (2005, p. 35),

a relevância é uma propriedade dos *inputs* (enunciados, pensamentos, memórias, percepções sensoriais, etc.) direcionando os processos cognitivos. Dizer que um *input* é relevante, equivale a dizer que seu processamento vale a pena. A relevância é compreendida como uma função de efeitos cognitivos e esforço de processamento.

O termo ‘relevância’ não é tomado em seu sentido comum, que pode se tornar vago e variável de acordo com as diferentes circunstâncias em que é empregado. Para Sperber e Wilson, trata-se de um conceito teórico útil centrado na relação de equilíbrio entre efeitos

pobreza” (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 70). Há muitas diferenças entre a abordagem de Grice e a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson. Uma delas diz respeito ao princípio da relevância ser muito mais explícito do que o de Grice com suas máximas. Outra diferença é com relação a Grice supor que na comunicação existe um maior grau de cooperação do que aquele pensado na Teoria da Relevância. Nesta teoria, a única finalidade comum entre a pessoa que comunica e aquela que recebe a mensagem é a de que a primeira seja reconhecida pela segunda com uma intenção informativa. Sperber e Wilson partem da concepção de comunicação de Grice, na qual o ouvinte calcula as intenções do falante por meio de inferências, acrescentam a essa concepção a parte cognitiva e a reinterpretem à luz da Teoria da Relevância. A teoria descreve os fenômenos de compreensão de mensagens em geral operados pela mente, e não especificamente das mensagens verbais.

cognitivos e esforço de processamento, para explicar como os indivíduos interpretam informações nos contextos comunicativos.

Após estudos e discussões teóricas e metodológicas, Sperber e Wilson chegam à formulação do princípio de relevância:

Princípio de Relevância

Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima (SPERBER; WILSON, 1986, 1995, p. 158)

Para Wilson (2004, lição 3, p. 1), cada enunciado tem uma variedade de interpretações linguisticamente possíveis, todas compatíveis com o significado decodificado da sentença. Nem todas essas interpretações são igualmente acessíveis ao ouvinte. Os ouvintes são dotados de um critério único e muito geral para avaliação das interpretações na medida em que elas ocorrem, podendo aceitá-las ou rejeitá-las como hipóteses sobre o significado do falante. Esse critério é bastante poderoso para excluir todas, exceto uma única interpretação ou algumas interpretações próximas semelhantes, de modo que o ouvinte tem o direito de assumir que a primeira hipótese que o satisfaz (se alguma) é a única plausível.

Dan Sperber e Deirdre Wilson propõem que o critério para a avaliação das interpretações possíveis decorre de uma suposição básica sobre a cognição humana: a de que ela é orientada para a relevância. Assim, a teoria sugere um procedimento concreto de compreensão, aquele guiado pela relevância e que é automaticamente aplicado para gerar uma melhor hipótese sobre o significado do falante.

O sistema cognitivo humano inteiro, percepção, memória e inferência, é engrenado para escolher a informação que nos é potencialmente relevante. Sperber e Wilson definem relevância como uma propriedade potencial dos *inputs* para os processos cognitivos, sejam estímulos externos como visões, enunciados, sons, ações ou representações internas como pensamentos, memórias, conclusões de inferências.

Além disso, os autores definem relevância em contexto, ou seja, um conjunto de suposições usadas na interpretação ou processamento de um dado item de informação. A asserção fundamental de Sperber e Wilson é a de que a informação nova ou novamente apresentada é relevante em um contexto quando ela interage com ele para gerar o que chamam de efeitos cognitivos. Abordaremos, a seguir, esse aspecto importante dentro da teoria da relevância.

Segundo Wilson (2004, lição 4, p. 2), temos certa habilidade em prever a que os outros atenderão, que suposições de *background* eles provavelmente recuperarão e usarão no

processamento de uma informação e que conclusões eles poderão projetar, o que nos permite, segundo a autora, manipular os estados mentais dos outros. Até aqui, explicitamos o primeiro princípio da Relevância: o cognitivo. Em seguida, explicaremos o segundo princípio da Relevância: o comunicativo.

Na *comunicação intencional aberta*, chamada na teoria da relevância de comunicação ostensivo-inferencial, o comunicador produz um estímulo ostensivo, ou seja, atrai a atenção da audiência, dando evidência com a qual ele pretende que a audiência chegue a certa conclusão. A comunicação aberta cria expectativas de relevância não criadas por outros tipos de transmissão de informação. Normalmente, quando vemos alguém fazendo algo, não esperamos que isso tenha alguma relevância particular para nós. Por outro lado, quando alguém deliberadamente atrai nossa atenção, esperamos que seja oferecida alguma informação relevante. Essa é a chave da pragmática guiada pela relevância.

Vale lembrar que, segundo Wilson (2004, lição 3, p. 5), há três modos em que a informação pode ser transmitida quando alguém fala: acidental, encoberta e aberta.

Na *transmissão acidental de informação*, as informações são transmitidas acidentalmente ou involuntariamente. O sotaque, o tom de voz, expressões faciais e gestos involuntários podem dizer algo sobre o falante que ele nem pretendia transmitir. Essas informações acidentais podem ser notadas por uma audiência e usadas para projetar uma variedade de conclusões que não fazem parte do significado do falante. Elas não são parte do que o falante queria compartilhar quando falou.

Mas, o falante pode sim, intencionalmente, transmitir uma informação. Nesse caso a transmissão pode se dividir em dois subcasos: a transmissão encoberta da informação e a transmissão aberta de informação.

A *transmissão encoberta da informação* envolve uma intenção do emissor, mas que ele não intenta que seja reconhecida ou compartilhada com uma audiência. Não faz parte do significado do falante. Um exemplo dado por Wilson (2004, lição 1, p. 9) é quando falamos e tentamos parecer mais agradáveis, mais inteligentes, mais educados do que somos. Essas intenções somente podem ter sucesso se elas se mantêm escondidas. Obviamente, se alguém percebe que nós queremos ser mais agradáveis do que somos, ele não será enganado.

A *transmissão aberta da informação* apresenta duas camadas de intenção para o ouvinte destacar: a) a intenção informativa: de informar algo a quem ouve; e b) a intenção comunicativa: de que o ouvinte reconheça a intenção informativa.

A teoria da relevância toma a pragmática como o estudo da comunicação intencional aberta: como os significados dos falantes são interpretados. Interpretar um

enunciado implica alcançar uma interpretação abertamente pretendida. Desse modo, é fundamental para a teoria da relevância a suposição de que o emissor elabora um enunciado de maneira a facilitar a interpretação pretendida.

Wilson (2004, lição 2) defende que o Princípio de Cooperação de Grice possui problemas, dentre os quais o que envolve exatamente a cooperação entre falantes. Para a autora, isso apresenta problemas porque a comunicação é frequentemente adversa e hostil, antes que cooperativa. A autora faz crítica à teoria de Grice, porque a teoria da relevância sugere que o ato da comunicação oferece informações, as quais criam expectativas no ouvinte, pois o ato de dirigirmo-nos a alguém, automaticamente, cria uma presunção de relevância. A esse processo Wilson (2004, lição 4) chama de Princípio Comunicativo de Relevância: se há comunicação, há ostensão que vem com uma garantia tácita de relevância e, assim, o processo comunicacional da mesma fica completo. Em outros termos, o comportamento ostensivo fornece evidências dos pensamentos de uma pessoa, o que implica uma garantia de relevância e é por isso que os seres humanos voltam automaticamente a atenção para o que lhes parece relevante. Um ato de ostensão, dessa forma, transmite em si próprio uma garantia de relevância o que torna manifesta a intenção por trás da ostensão.

Desse modo, Sperber e Wilson (2001 [1995]) salientam que a teoria da relevância tem em vista que, em igualdade de condições, quanto maiores forem os efeitos cognitivos obtidos do processamento de um *input*, maior será sua relevância. Assim, quanto menores forem os esforços de processamento requerido, maior será a relevância. Posto isso, um enunciado será otimamente relevante quando for suficientemente merecedor de ser processado e, mais do que isso, foi o estímulo mais relevante que o falante se dispôs ou foi capaz de produzir. Vale ressaltar que para um ato comunicativo ter êxito é necessário que ele atraia a atenção do ouvinte, quer dizer, um ato de comunicação ostensiva comunica automaticamente a presunção de sua própria relevância ótima:

O conjunto de suposições {I}, que a pessoa que comunica tenciona tornar manifesto ao destinatário é suficientemente relevante para valer a pena ao destinatário processar o estímulo ostensivo.

O estímulo ostensivo é o mais relevante que a pessoa que comunica podia ter utilizado para comunicar {I} (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 250).

Por meio do estudo da comunicação inferencial ostensiva, podemos dizer que uma pessoa que comunica intencionalmente, informa que o estímulo que ela está utilizando é relevante para quem o recebe. Esse ato caracteriza-se como uma presunção de relevância.

A partir disso, para que se almeje uma presunção de relevância ótima, os autores indicam o procedimento de compreensão que deve ser guiado pela relevância: devemos 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 consequências para a Teoria da Relevância, pois o falante que objetiva relevância ótima tentaria (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.

Dentro da teoria que ora apresentamos, outro aspecto importante refere-se ao efeito contextual.

2.2.2 A comunicação inferencial ostensiva

Na ostensão há dois níveis de informação que se podem apreender: primeiro, existem aquelas informações para as quais se chamou a atenção; segundo, existe a informação de que se chamou intencionalmente a atenção para o primeiro nível de informações. No entanto, é necessário o reconhecimento da intenção que fica por trás da ostensão para que haja um processamento eficiente de informações: uma pessoa que falhe no reconhecimento da intenção pode não reparar nas informações, de fato, relevantes.

O papel desempenhado pela ostensão é o de conseguir que se torne muito mais manifesta uma informação. Assim expressam os autores:

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 (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 99).

A comunicação inferencial ostensiva incide em tornar manifesto, ou mais manifesto, a intenção de fazer manifesta uma determinada informação a um receptor. Os autores a definem da seguinte forma:

a pessoa que comunica produz um estímulo que torna mutuamente manifesto à pessoa que comunica e aos receptores que a pessoa que comunica tenciona, por meio desse estímulo, tornar manifesto ou mais manifesto aos receptores um conjunto de suposições (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 112).

Um ato de ostensão transmite em si próprio uma garantia de relevância e esse fato torna manifesta a intenção que se acha por trás da ostensão, ou seja, o princípio de relevância.

A comunicação inferencial e a ostensão fazem parte do mesmo processo, porém visto de dois pontos de vista, a saber, o da pessoa que comunica que está envolvida na ostensão e o do receptor que está envolvido na inferência. Esse processo pode ser descrito como uma intenção informativa e comunicativa.

A intenção informativa propõe-se a alterar o ambiente cognitivo do receptor. Em pragmática, a intenção informativa do comunicador é vista como uma intenção de induzir num receptor certas atitudes para com certas proposições. Uma pessoa que comunica produz um estímulo com a intenção informativa de modo a “tornar manifesto ou mais manifesto ao receptor um conjunto de suposições” (SPERBER; WILSON, 2001).

Portanto, comunicar por ostensão é causar certo estímulo com o objetivo de realizar uma intenção informativa e, além disso, ter a intenção comunicativa, de modo a “tornar mutuamente manifesto ao receptor e à pessoa que comunica que a pessoa que comunica tem uma intenção informativa” (SPERBER; WILSON, 2001). A intenção comunicativa é manifesta por meio de um estímulo ostensivo, cujo objetivo é o de que a intenção informativa do falante seja reconhecida pelo ouvinte.

O modelo de comunicação ostensiva de Sperber e Wilson é essencialmente inferencial e está associado à ciência cognitiva. Os autores descrevem esse processo como não-demonstrativo, pois a comunicação pode falhar mesmo nas melhores condições possíveis. Em dada circunstância, pode acontecer de o receptor não poder decodificar nem deduzir a intenção comunicativa do emissor.

Segundo Sperber e Wilson:

O melhor que ele poderá fazer é formar uma suposição com base nas evidências fornecidas pelo comportamento ostensivo da pessoa que comunica. Poderá haver uma confirmação para uma tal suposição, mas nenhuma prova. (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 115).

Pode acontecer também, que qualquer informação disponível ao receptor poderá ser utilizada como premissa no processo inferencial.

Os autores continuam:

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. (*ibidem*, p. 115).

2.2.3 A questão dos efeitos contextuais

Os fatores contextuais desempenham um importante papel na interpretação de um enunciado, sendo essencial para o processo de compreensão. À medida que um discurso prossegue, o ouvinte constrói e processa certo número de suposições, formando um pano de fundo que se transforma gradativamente, no qual serão processadas as informações novas.

De acordo com os autores, uma informação é relevante se ela se combina com as suposições que o ouvinte já tem sobre o mundo, resultando numa nova suposição. Além disso, uma nova informação pode dar evidência para uma suposição ou mesmo contradizê-la. Esta alteração de crenças do indivíduo, que está na base do processo comunicativo, constitui o que os autores chamam de efeitos contextuais.

Nesse sentido, uma suposição só será relevante se houver efeitos contextuais que podem ocorrer através de três modos: por combinação de suposições, por fortalecimento ou enfraquecimento de suposições, por contradição e eliminação de uma suposição contextual.

No primeiro caso, a implicação contextual consiste no resultado de informações que derivam da combinação de informações já existentes com as informações novas. Considere a situação em que o professor, sabendo que a aluna Ana tem medo de computador, chega à sala e a vê diante de uma máquina:

- (10a) Professor: Ana superou o medo de computador?
 (10b) Alba: Ela entrou num curso e digitou a grade sozinha.

As suposições (S) prováveis à interpretação do enunciado de Alba seriam:

- S₁: Ana superou o medo do computador
 S₂: Ana entrou num curso e aprendeu a digitar a grade.

O segundo tipo de efeito contextual consiste em fortalecimentos ou enfraquecimentos de suposições. Porém, as suposições 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: a) por *input* perceptual; b) por *input* linguístico (decodificação linguística); c) pela ativação de suposições estocadas na memória ou esquemas de suposições, que podem ser completados com informação contextual; e, d) por deduções que derivam suposições adicionais. Vejamos o exemplo:

- (11a) Ana entrou num curso (*input* linguístico)
- (11b) Ana digitou a grade sozinha (*input* visual)
- (11c) Ana perdeu o medo do computador (conclusão por dedução)

O terceiro efeito contextual pode ocorrer pela eliminação de suposições contraditórias. Nesse caso, entre duas suposições contraditórias, a mais fraca, ou seja, aquela para a qual se tem menos evidência é eliminada. É possível a seguinte situação:

Quando o professor vê Ana digitando a grade pode inferir em ($S_1 \wedge S_2$), a segunda suposição será mais fraca e, portanto, eliminada.

Sperber e Wilson (2001 [1986], p. 193) ressaltam que existem três tipos de casos em que podem faltar efeitos contextuais a uma suposição e ela não ser relevante dentro de um contexto: a) quando não faz nenhuma ligação com as informações presentes no contexto; b) quando a suposição já está presente no contexto; e, c) quando a suposição é incompatível com o contexto.

Os autores afirmam 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.

Assim, pode-se compreender então que a seleção de um contexto é determinada pela busca de relevância, procurando satisfazer um maior efeito cognitivo com menor esforço de processamento. A intenção de alcançar efeitos cognitivos baseia-se em uma relação entre efeitos contextuais e esforço de processamento, implicando diferentes graus de relevância. Quanto mais efeitos contextuais maior é a relevância. Em vista disso, Sperber e Wilson defendem que uma suposição que não tem nenhum efeito contextual num dado contexto não é relevante nesse contexto, pois esse efeito é condição necessária para a relevância.

Os efeitos contextuais podem ser fracos e, nesse caso, a tendência da suposição ser relevante é menor, embora se uma suposição tem algum efeito contextual qualquer, então é tecnicamente relevante. Mas pensar apenas na presença ou na ausência da relevância, não é suficiente. É necessário que se observe os graus de relevância; e na avaliação dos graus de relevância, é preciso considerar os efeitos contextuais e o esforço de processamento.

2.2.4 A questão do esforço de processamento

Wilson (2004) faz uma distinção entre a teoria da relevância e as demais teorias pragmáticas, tal como a de Grice. Na Teoria da Relevância, a interpretação do enunciado é tomada seriamente como uma questão psicológica, e é afetada tanto por fatores cognitivos como também por fatores sociais e linguísticos, incluindo o esforço mental. Nesse propósito, Sperber e Wilson (2001 [1986] p. 70) assim expressam o seu objetivo: [...] “é o de fazer a identificação dos mecanismos subjacentes, enraizados na psicologia humana, que explicam como os seres humanos comunicam uns com os outros”.

Sobre o esforço mental referido, Wilson (2004), diz que algumas suposições contextuais são mais fáceis de recuperar ou construir da memória do que outras. Isso afetará a relevância intuitiva da informação. Vejamos o exemplo a seguir.

(12) Amanhã vai ter prova na turma do oitavo ano.

Para uma pessoa que está no sexto ano, por exemplo, essa informação não tem a relevância imediata do que tem para um aluno que está no oitavo. Essa informação é menos relevante para a pessoa que está no sexto por causa do tempo e esforço que teria que pôr para recuperar um conjunto de suposições contextuais que interagiriam com ela para gerar efeitos cognitivos. Assim sendo, a compreensão de um enunciado é também afetada pelo esforço de processamento requerido, e esse tem sido bem estudado, por exemplo, na aquisição da linguagem, dentro da psicolinguística.

Abaixo apresentamos alguns dos fatores conhecidos que afetam, segundo Wilson (2004, lição 3, p. 9), o esforço de processamento requerido para a compreensão do enunciado:

- a) recenticidade de uso: quanto mais recentemente foi usada uma palavra, um conceito, um dom, uma construção sintática ou uma suposição contextual, menor o esforço de processamento que ela requer.
- b) frequência de uso: da mesma forma, quanto mais frequente foi usada uma palavra, um conceito, uma construção sintática ou uma suposição contextual, menor o esforço é requerido para o processamento;
- c) complexidade linguística: o esforço será proporcional à complexidade em que uma palavra, uma frase, uma construção sintática ou fonológica for utilizada.
- d) complexidade lógica: expressões negativas como não, impossível ou sem dúvida causam maiores dificuldades que suas correspondentes expressões positivas, como possível, crença.

Desse modo, a autora diz que, para construirmos a noção de esforço de processamento dentro da definição de relevância, é possível tomarmos esses fatores a fim de explicarmos como falantes escolhem formular seus enunciados, como esses enunciados são compreendidos e como sua pertinência é acessada.

Conforme Rauen (2005, p. 36) a Teoria da Relevância propõe que

em igualdade de condições, quanto maiores são os efeitos cognitivos obtidos do processamento de um input, maior é sua relevância. Como a geração de efeitos contextuais implica no dispêndio de esforço mental, a Teoria da Relevância propõe que, em igualdade de condições, quanto menor é o esforço de processamento requerido, maior é a relevância.

Assim, pode-se compreender então que a seleção de um contexto é determinada pela busca de relevância, procurando satisfazer um maior efeito cognitivo, com menor esforço de processamento. A intenção de alcançar efeitos cognitivos baseia-se em uma relação entre efeitos contextuais e esforço de processamento, implicando diferentes graus de relevância. Quanto mais efeitos contextuais maior é a relevância. Em vista disso, Sperber e Wilson defendem que uma suposição que não tem nenhum efeito contextual num dado contexto não é relevante nesse contexto, pois esse efeito é condição necessária para a relevância.

Os efeitos contextuais podem ser fracos e, nesse caso, a tendência da suposição ser relevante é menor, embora se uma suposição tem algum efeito contextual qualquer, então é tecnicamente relevante. Mas pensar apenas na presença ou na ausência da relevância, não é suficiente. É necessário que se observe os graus de relevância; e na avaliação dos graus de relevância, é preciso considerar os efeitos contextuais e o esforço de processamento.

2.2.5 A correlação efeito e esforço

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

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 [1986], p. 224-225).

A avaliação da relevância é uma questão de equilíbrio entre o rendimento (*output*) e o investimento (*input*), neste caso, o equilíbrio entre os efeitos contextuais e o esforço de processamento.

Os efeitos contextuais e o esforço são propriedades não representacionais dos processos mentais. A relevância, que é uma função de efeito e esforço, é também uma propriedade não representacional. Isto é, a relevância é uma propriedade que não necessita de estar representada, quanto mais computada, para ser conseguida [...] (SPERBER e WILSON, 2001 [1995] p. 207).

Sperber e Wilson acrescentaram substância empírica à definição comparativa, fazendo considerações sobre como é procurada e alcançada a relevância nos processos mentais, e principalmente na compreensão verbal.

Sendo assim, é por meio do fortalecimento contextual e/ou pela implicação contextual que a relevância é impetrada pelo indivíduo. Assim, pode-se definir relevância para um indivíduo de duas formas:

Classificativa:

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.

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.

2.2.6 Interpretação: os níveis representacionais

Silveira e Feltes (2002, p. 56) afirmam que a proposta de Sperber e Wilson pretende descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica lexical e gramaticalmente determinada, até a forma proposicional da implicatura. Nesse processo, segundo Sperber e Wilson (1986,1995) e Carston (1988), são hipotetizados três níveis representacionais: a) o nível da forma lógica, na dependência da decodificação linguística; b) o nível da explicatura em que a forma lógica é desenvolvida por meio de processos inferenciais de natureza pragmática; e b) o nível da implicatura que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas.

Como se pode observar, essa proposta não considera apenas a distinção do dito e implicado, como estabelecida por Grice, pois entre esses dois pólos é adicionado um nível intermediário de conteúdo explícito, assim definido:

Uma suposição comunicada por um enunciado é explícita se e somente se ela for um desenvolvimento de uma forma lógica codificada pelo enunciado. (SPERBER; WILSON, 1986, 1995, p. 182).

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

Desse modo, o reconhecimento do modo linguisticamente determinado de expressar algo, acompanhado do contexto e da forma proposicional dar-se-á no nível da explicatura por meio de inferências.

Citando Silveira e Feltes (2002, p. 54):

no nível da explicatura, ocorrem várias operações pragmáticas envolvendo atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminâncias, interpretação de linguagem metafórica, enriquecimentos devido a elipses.

A forma lógica, por sua vez, é a base para construir a representação proposicional completa, a qual é alcançada através de um processo dedutivo, envolvendo informação contextual. Assim:

A forma lógica é uma fórmula sintaticamente bem formada, numa representação conceptual, podendo ser semanticamente incompleta. Uma forma proposicional plena, ao contrário, é semanticamente completa (SPERBER; WILSON, 1986, 1995, p. 72).

A forma lógica conserva o valor da verdade, permitindo implicações e contradições, nas relações entre diversas outras representações mentais.

Uma forma lógica pode ser representada conforme a lógica proposicional (13b), conforme uma descrição sintática (13c), semântica proposicional (13d), ou semântica proposicional estendida (RAUEN, 2009) (13e), quando se assumem como relevantes certos aspectos contextuais.

- (13a) Ela pagou a mensalidade.
- (13b) Px.
- (13c) (S (SN (ela)) (SV (pagar SN (a mensalidade))))).
- (13d) (pagar x, y).
- (13e) (pagar x, y, α_{tempo} , β_{lugar}).

A descrição (13b) captura a forma lógica tal que P equivale ao predicado ‘pagar mensalidade’ e x equivale ao sujeito ‘ela’. A descrição (13c) ressalta os elementos sintáticos, ou seja, a sentença ‘ela pagou a mensalidade’, o sintagma nominal ‘ela’ e o sintagma verbal ‘pagou a mensalidade’ e suas divisões. A descrição (13d) destaca o aspecto semântico tal que x equivale a ‘ela’ e y equivale a ‘a mensalidade’. A descrição (13e), captura, conforme Rauen (2009), a proposição de que alguém (x) pagou alguma coisa (y) em algum tempo (α_{tempo}) e em algum lugar (β_{lugar}).

No processo comunicativo, ao receber uma informação em nível não-proposicional, a mente 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.

Como se pode ver à forma linguística (13a) não pode ser atribuído valor de verdade, pois não se sabe quem é ‘ela’, qual foi ‘a mensalidade’, quando e onde essa mensalidade foi paga. A forma linguística (13a) é dita, então, como não proposicional, precisando ser complementada, isto é, explicada. Com esse processo de explicação ou de formação da explicatura, a forma linguística, formatada, por exemplo na descrição (13e), passa a compor a descrição (13f), supostamente a forma proposicional completa de (13a) passível de ser considerada efetivamente como verdadeira ou falsa. Vejamos:

- (13a) Ela pagou a mensalidade.
 (13e) (pagar x , y , α_{tempo} , β_{lugar}).
 (13f) Ela [a mãe do falante] pagou a mensalidade [do colégio da falante] \emptyset [no dia 21 de maio de 2010] \emptyset [no Banco do Brasil].

Em seguida exemplificaremos os três níveis representacionais, forma lógica, implicatura e explicatura, com base no diálogo de um docente com seu aluno:

- (14a) Professor (Fábio): Você trouxe o trabalho?
 (14b) Aluna (Alba): Meu irmão digitou.

Nível de forma lógica:

- (14c) (digitar x , y , α_{tempo}).

Nível da explicatura:

- (14d) Meu [da aluna Alba] irmão digitou \emptyset [o trabalho que o professor Fábio havia solicitado] \emptyset [antes de agora].

Nível da implicatura:

- (14e) O irmão de Alba digitou o trabalho que o professor Fábio havia solicitado antes de agora.
 (14f) Se o irmão de Alba digitou o trabalho que o professor Fábio havia solicitado antes de agora, então Alba <possivelmente> conseguiu fazer o trabalho que o professor Fábio havia solicitado.
 (14g) Alba <possivelmente> conseguiu fazer o trabalho que o professor Fábio havia solicitado.

Os autores distinguem duas espécies de implicaturas: as premissas implicadas e as conclusões implicadas. Veja o exemplo (15) em que ocorre a seguinte situação:²

- (15) Um adolescente X está com a sua mochila no canto do pátio de sua escola, afastado dos amigos na hora do recreio, quando o supervisor se aproxima dele e olha fixamente para a mochila.
 O adolescente percebe o olhar fixo do supervisor (S), fecha rapidamente a sua mochila (vazia) e olha para o supervisor.

² O exemplo foi retirado do trabalho de Bolzan (2008) e faz parte do texto infantil “Latinha de merenda”, sofrendo adaptações para ser explicado nas suposições referentes à teoria tratada aqui.

Ao perceber a atitude do jovem, o supervisor pode ter acessado o conjunto (S₁₋₈) de suposições:

- S₁: O adolescente fechou a mochila (de material escolar) ‘descaradamente’ (por *input* visual).
 S₂: fechar a mochila (significa ‘não oferecer, não mostrar o que há dentro’).
 S₃ → Conclusão implicada: logo, o adolescente quer dizer que [mochila de material escolar] ‘não pode ser vista’ (neste momento).
 S₄: O adolescente olhou para mim depois de fechar a mochila.
 S₅: Olhar ostensivamente para outra pessoa significa ‘ver se ela viu’.
 S₆ → Conclusão Implicada: Logo, o adolescente quis se certificar de que eu o vi fechando a mochila [de material escolar].
 S₇ → Conclusão implicada: Logo, quis que eu o visse (que ele havia visto) fechando a mochila [de material escolar].
 S₈ → Conclusão implicada: Logo, o adolescente não quer que eu veja o que está dentro da sua mochila.

Em um raciocínio simplificado:

- S₉ – Se o adolescente me olhou e fechou a mochila rapidamente, ele quer que eu saiba que ele me viu olhando e que discorda do que virá depois do meu olhar.
 S₁₀ – Se ele discorda do que virá depois do meu olhar, então ele está me dizendo para eu não falar sobre o que vi.
 S₁₁ → Premissa implicada: o adolescente não quer que eu fale sobre o que eu vi [mochila de material escolar].
 S₁₂ → Conclusão implicada: o adolescente não quer falar sobre a mochila de material escolar vazia.

Enquanto as premissas são reconhecidas como implicaturas, porque são manifestamente mais fáceis de serem acessadas 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 seguida, trataremos da aplicação dos pressupostos teóricos da teoria da relevância e de que forma eles atuam na textualidade, a fim de ampliarmos nossa compreensão sobre os fatores pragmático-cognitivos envolvidos em tal processo.

2.3 PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, discutimos a questão da produção de textos. Num primeiro momento, abordamos como a teoria da relevância concebe a textualidade. Em seguida, apresentamos aspectos da produção de textos no ensino fundamental. Por fim, destacamos a estratégia de escrita coletiva como forma de desenvolver a escrita de textos.

2.3.1 Relevância e textualidade

Regina Blass, em sua obra *Relevance relations in discourse* (1990), contribui para a aplicação da teoria da relevância na análise e interpretação de texto, discutindo a noção tradicional de coesão e coerência e propondo uma nova abordagem da textualidade. Para a autora, as relações de relevância estão subjacentes aos julgamentos de boa formação do texto, e os mecanismos de coesão e de coerência não dão conta de explicar, por si só, um enunciado. A autora afirma que qualquer conectividade textual percebida é apenas um subproduto de algo mais profundo: relações de relevância entre texto e contexto.

Blass (1990), assim como Grice (1967, 1975) e Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) entre outros, critica a abordagem meramente semiótica de que a compreensão verbal se dá somente por codificação e decodificação de mensagens. Dessa forma, a textualidade possui propriedades gerais da comunicação verbal e não pode manter uma base sólida através de um modelo por decodificação. Nesse contexto, a coesão e a coerência fundamentadas na abordagem de código não apresentam força descritivo-explanatória para explicar a textualidade.

Sendo assim, nem coesão nem coerência isoladas apresentam uma abordagem adequada de textualidade, pois a coesão é responsável, parcialmente, pela construção de sentido de um texto. Por sua vez, a coerência não precisa estar associada à coesão para se estabelecer, pois os fatores pragmáticos e cognitivos desempenham papel fundamental no estabelecimento das conexões entre as proposições e operam de forma global.

Ao interpretarmos um enunciado, necessitamos do contexto, pois é através dele que se recupera adequadamente, por meio da inferência, o efeito de sentido pretendido pelo

emissor. O contexto é tomado como o conhecimento de mundo que os interlocutores possuem, em um nível de representação mental. Segundo Silveira e Feltes (2002), quando processamos um enunciado, não utilizamos todo o nosso conhecimento de mundo. As interpretações são escolhidas dentro de um conjunto de suposições possíveis. Assim sendo, as autoras (2002, p. 77) afirmam que “[...] não basta ter uma noção cognitiva de contexto: é preciso explicar como ele é construído, como as suposições das quais derivará a interpretação são escolhidas dentre um conjunto, por hipótese infinito, de suposições possíveis”.

Nessa perspectiva, é através do princípio de relevância que o leitor ou o escritor seleciona e restringe o conjunto de suposições a serem utilizadas por eles quando leem, escrevem ou interpretam um texto. Assim, a textualidade, como julgamento de boa formação textual e como condição para a interpretação *a fortiore*, constrói-se no processamento verbal com informação contextual. A conectividade formal ou semântica das estruturas linguístico-textuais não é fator essencial neste processo, mas apenas dado de natureza lógico-conceitual para se fazer inferências na interpretação.

Percorrendo a perspectiva de Sperber e Wilson, Regina Blass admite que a representação semântica de uma sentença é recuperada por um processo de decodificação linguística e, portanto, é enriquecido pelo critério de consistência com o princípio de relevância, por meio de informação contextual acessível.

Para Blass (Silveira e Feltes, 2002, p. 100)

[...] fatores contextuais não são úteis apenas para preencher hiatos entre decodificação da sentença e compreensão do enunciado no texto. Na verdade, todo enunciado é processado num contexto selecionado por razões de relevância; e o papel do contexto na compreensão é mais fundamental do que o simplesmente “preenchimento de hiatos” pode sugerir.

Pode-se afirmar, em linhas gerais, que a textualidade não se restringe tão somente a uma sequência linguística no texto, nem a processos como a coerência e a coesão. Mas, mais do que isso: os mecanismos encontrados na relevância também colaboram nesse processo de interpretação textual, de informação e de construção de sentido.

A textualidade não é um fenômeno necessário e suficientemente explicável, pois ocorre a partir de um fenômeno processado e operado pela mente.

Uma teoria pragmática da textualidade precisa considerar o modo como as representações semânticas são recuperadas, analisando também as desambiguações, atribuições de referência, resoluções de interdinâmicas semânticas, recuperação de conteúdos implícitos, bem como de interpretações figurativas.

2.3.2 Produção textual no ensino fundamental

O texto é o objeto principal das aulas de Língua Portuguesa. Não há sentido em aprender conceitos gramaticais se não souber aplicá-los em textos e nem souber como usá-los a fim de manter coesão e coerência naquilo que se quer dizer.

Marcuschi compara o texto com um tecido estruturado devido às relações que os fios tem entre si para formar o todo, assim como as palavras se relacionam para construir uma unidade significativa. Para ele, o texto é uma reconstrução do mundo e não apenas um reflexo ou refração. O autor considera o texto um evento interativo “que não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção” (2008, p. 80).

O trabalho de produção textual é desenvolvido, muitas vezes, como uma atividade à parte da leitura. Não é raro o aluno receber um título ou tema para que redija um texto, sem que antes seja feita uma preparação em termos de leitura e de análise textual. A ele cabe tentar cumprir as exigências do professor que, em contrapartida, espera que produza o texto de forma padronizada, gramaticalmente perfeita, da maneira que espera.

A dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever levou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a apresentarem como eixo básico da sua justificativa a questão da leitura e da escrita. Os focos são: a primeira série e a quinta, ou seja, os períodos iniciais do primeiro e terceiro ciclos. A primeira por problemas de alfabetização e a quinta pelo uso não eficaz da linguagem.

Segundo os PCNs, a produção escrita deve acontecer em dois sub-blocos: prática da leitura e prática da produção de textos. O aprendizado inicial da leitura vem determinado por estratégias de leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leituras feitas pelo professor. A prática da produção de textos propõe um trabalho de reconhecimento de textos, traços da oralidade, preparo para a escrita e contato com a pluralidade textual.

Na prática de produção de textos, o trabalho tem a finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Vejamos:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É

alguém [...] que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. [...] é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.[...] (BRASIL 1995, p. 65-66).

Apesar de parecer pretensioso, o escopo parece ser o de considerar o aluno do Ensino Fundamental como capaz de escrever e ler criticamente. Ou seja, ele deve ser capaz de olhar o próprio texto e identificar se ele está ambíguo, incompleto, incoerente, etc. Ele também deve ser capaz de revisar e reescrever o próprio texto até que o considere satisfatório para utilização em determinado momento. Para que isso ocorra, sugerem-se ações fundamentais para a prática de produção de textos, como: projetos de textos incluídos nos planos pedagógicos das escolas, montagem de textos provisórios para reestrutura, produção com apoio e outras situações de criação e atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Porém, há limites para a atuação do professor. Não se podem alcançar todas as metas em uma única série. É necessário que professor e escola tenham claro o que podem esperar do aluno em cada etapa e quais aspectos do conteúdo devem ser privilegiados em cada momento. O uso de audiovisuais e os recursos já existentes na escola (biblioteca, material escolar e didático) são recomendados para auxiliar o trabalho do professor.

Nas palavras de Koch (1998, p. 22):

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Dito de outra forma, a produção textual é uma tarefa em que os alunos produzem discursos que se efetivam nos textos. Não se pode desvincular a produção textual e a escrita das propriedades sociais, das distintas funções comunicativas, dos destinos, das formas, sem alterar suas características como objeto de conhecimento. Na realidade, quando isso ocorre, o aluno acaba escrevendo para si próprio, ou seja, ele mesmo aplica significado do texto a si, sem levar em consideração os outros elementos envolvidos no processo da comunicação.

Para Geraldi (1995) há artificialidade na produção de textos. Isso ocorre, segundo ele, porque o aluno não analisa a língua. Apenas reproduz análises já existentes. Ele afirma

que o único interlocutor do texto do aluno é, geralmente, o professor, que na verdade não lê o texto, apenas o corrige.

Analisando a prática de produção textual em quatro escolas públicas da região oeste do Paraná, Aparecida da Silva Herreira (2000) encontrou alguns motivos que levam ao desinteresse dos alunos diante da prática dessa atividade: a) as aulas de produção textual ocorrem quando há falta de professor; b) os textos são produzidos apenas para participação em concursos externos (o professor lê o regulamento do concurso e marca o prazo de entrega do texto); c) falta de conteúdo (informatividade) do aluno; falta de motivação do aluno; d) falta de organização do aluno para desenvolver o tema; e) falta de motivação do professor; f) apenas alguns professores procuram melhorar as aulas de produção textual; g) falta objetivo para o aluno quando ele produz texto, entre outros.

Certamente, há muitos pontos positivos no contexto escolar da produção textual. Um trabalho pedagógico que não se realiza em função de um programa preestabelecido e que se faz presente no cotidiano escolar objetivando responder às necessidades dos alunos na produção de conhecimentos é um deles.

Alguns aspectos são necessários para a produção de textos escritos, seguindo as orientações que Geraldini (1995) enfoca para a produção de textos na escola. Um deles dá conta de que, “para que o aluno seja locutor ativo de seu texto, e não mero repetidor do já dito, é preciso idealizar o processo de produção de textos como uma relação interlocutiva”.

Para Geraldini, o aluno só se assume como locutor do texto que está escrevendo numa relação interlocutiva, ou seja, numa situação em que ele tenha o que dizer, para quem dizer, razões para dizer. E, para dizer algo a alguém, ele deve buscar os recursos que achar mais convenientes para a consecução de seu objetivo: que palavras usar, que tipo de construção fazer, como organizar, ou seja, descobrir como o texto deverá ser construído para atingir seus fins. Nesse aspecto evidenciam-se, as funções da escrita, as variedades da língua, a intenção comunicativa, a imagem que se tem do interlocutor e a percepção de que esse interlocutor não é um mero receptor, mas um verdadeiro co-elaborador do texto, as regras sócio-culturais, os elementos da situação, entre outros.

Somente através dos processos interacionais o aluno conseguirá constituir-se como locutor efetivo, tendo responsabilidade e comprometimento com aquilo que escreve para seu interlocutor. Para isso é importante que o professor envolva seu aluno em diversas situações de interlocução, fazendo-o atuar, interagir, comunicar a alguém por meio da linguagem escrita seus pensamentos, seus sentimentos, suas expectativas, construindo seu discurso em um contexto social.

2.3.3 A escrita coletiva de textos

A produção textual coletiva é vista como uma das possibilidades de trabalhar a escrita. Embora a maioria dos textos sobre essa estratégia esteja vinculado à produção coletiva de textos na internet, é possível transpor os conceitos para o trabalho coletivo face a face em sala de aula. Por escrita coletiva, entende-se uma atividade que contribui efetivamente na construção do conhecimento, na qual os participantes trabalham de forma cooperativa para alcançar um determinado fim. Ideias, conceitos, pré-conceitos e pontos de vista podem ser construídos e modificados durante uma interação. Por hipótese, no processo interacional, conhecimentos e perspectivas se combinam para a criação de um texto mais rico, complexo e diversificado. Afinal, diferentes cenários apresentam possibilidades e dificuldades diferentes que demandam inferências únicas.

Segundo Marcuschi (2001), estudos realizados sobre as questões cognitivas e de coerência hipertextual mostraram que as ligações serão mais eficazes quando dizem respeito a interesses imediatos dos leitores. Um dos desafios encontrados na produção de um texto coletivo é a convergência das ideias para um objetivo compartilhado. Na escrita coletiva, os envolvidos buscam convencionar sentido e dar coerência ao texto em construção. Sendo assim, refletem e aprendem, fazendo com que cada sentença se complemente e diversifique em um processo de co-autoria no caminho para a construção de coerência e de coesão significativa.

Segundo Piaget (1982), o conhecimento não reside no sujeito e nem no objeto. Mas é construído na interação do sujeito com o objeto. É na interação que o sujeito vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento. E para haver interação, precisamos da comunicação. E neste caso, mais precisamente, de uma relação de diálogo.

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida [em] que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos mais capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber. [...] Através do diálogo, refletimos juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1992, p. 123).

A situação mais comum no exercício da linguagem é aquela em que a fala circula e se troca (o diálogo) e em que se permutam permanentemente os papéis dos interlocutores. “A atividade da fala implica uma interação, ou seja, durante uma troca comunicativa, os diferentes participantes exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas – falar é trocar, e mudar na troca” (KERBRAT, 2006, p. 8).

Para Marcuschi (2002, p. 15), a interação verbal se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum. Nela se encontram cinco características básicas constitutivas:

- a) interação de pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c) presença de uma sequência de ações coordenadas;
- d) execução numa identidade temporal;
- e) envolvimento numa “interação centrada”.

Toda conversação sempre ocorre em alguma circunstância ou contexto em que os interlocutores estão empenhados. Para que a troca comunicativa ocorra, não é suficiente que dois (ou mais) falantes falem de maneira alternada. Mas é necessário que eles estejam engajados na troca e que sinalizem esse engajamento. A cooperação entre os sujeitos de uma interação é fundamental para que haja harmonia nas ações em comum.

Teóricos como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire defenderam a ideia de que a cooperação dinamiza a aprendizagem. Para Piaget (1973), cooperação é operar em comum, ou seja, co-operar. Para Vygotsky (1999), o trabalho coletivo propicia a zona de desenvolvimento proximal que se distingue pela distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento já consolidado pelo indivíduo) e o nível de desenvolvimento potencial (conhecimento que irá ser construído com a ajuda do outro). Para Freire (2004), a educação dialógica, em sua essência, traz a ideia de cooperação e igualdade na medida em que o significado da palavra diálogo pressupõe comunicação de duas ou mais vias (comunicação “com” e não “para”).

Levando em conta as ideias de Bakhtin (1992;2003), além de proporcionar a socialização dos textos, o trabalho desenvolvido com produção textual pode estabelecer um processo contínuo de comunicação, interpretação e negociação. Para ele, a língua não é só um objeto que se divide em unidades mínimas até que se estabeleça o significado contido na frase. A preocupação de Bakhtin está no homem produtor de textos, nas vozes que organizam esse texto e que lhe dão significações concretas. O que significa dizer que a compreensão do texto só é possível na interação. O sentido do texto não está no indivíduo, nas palavras e nem

nos interlocutores, mas sim na interação entre eles. Assim, segundo o autor, a interação constituiu o veículo principal na produção de sentido. E a esse processo de interação Bakhtin chama de dialogismo. No pensamento de Bakhtin o enunciado não existe fora do dialogismo, pois este é constitutivo do enunciado.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Para ele, a interação pela linguagem é uma atividade discursiva: alguém que tenha o que comunicar, num determinado tempo e lugar, e em determinada circunstância. Em outras palavras, para produzir um discurso as escolhas não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes; as escolhas se dão a partir das condições em que o discurso é realizado.

Levando-se em conta esse contexto, a escrita coletiva pode ser interpretada como uma abordagem de aprendizagem construtivista que proporciona a formação de significados pelos participantes, elaborando o conhecimento. Ao compartilhar e discutir ideias, escrever e dar coerência ao texto, os alunos refletem e aprendem.

Apresentados os elementos teóricos da pesquisa, o próximo capítulo dá conta da análise dos dados obtidos em campo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como analisamos os dados decorrentes da produção textual dos alunos. O texto foi dividido em cinco seções. Na primeira, descrevemos os procedimentos de coleta e de análise dos dados. Na segunda seção, apresentamos a análise do texto de estímulo. Na terceira, apresentamos a análise das interações. Na quarta, analisamos o texto final. Por fim, discutimos os resultados.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo de caso faz parte do Projeto *Leitura e produção de textos em ambientes interacionais e de ensino e aprendizagem* do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Este projeto pertence ao Grupo de Pesquisa *Análise do Discurso: Pesquisa e Ensino (GADIPE)* e da linha de pesquisa *Texto e Discurso* desse mesmo Programa.

Os trabalhos vinculados a esse projeto defendem a **hipótese operacional** de que a aplicação dos níveis representacionais – forma lógica, explicatura e implicatura – postulados pela teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 1986, 1995; CARSTON, 1988) permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos em processos de interação comunicativa.³ Em nossa pesquisa, a hipótese operacional será testada em trocas comunicativas oportunizadas pela proposição de grupos de discussão de alunos da quinta série (sexto ano) do ensino fundamental para a produção textual.

Neste estudo de caso, a pesquisa visa identificar estratégias de definição de escolhas linguísticas pelos atores envolvidos, partindo-se da tese de que essas estratégias são guiadas pelos princípios cognitivo e comunicativo de relevância. Para dar conta dessa tarefa, a

³ Vejam-se também, entre outras dissertações: Silva (2003), Godoi (2004), Matiolla (2004), Pavei (2005), Rauen (2005), Santos (2005), Zapelini (2005), Souza (2006), Bolzan (2008) e Vieira (2009).

nossa pesquisa foi realizada na 5ª série do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Senador Francisco Benjamim Gallotti de Tubarão, Santa Catarina.⁴

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, escolhemos uma turma de 5ª série por estarem em idade de transição infância/pré-adolescência o que facilitaria a participação deles sem a inibição que se torna mais presente em alunos de 7ª e 8ª séries. Assim os instrumentos de coleta de dados (gravador e filmadora) não seriam obstáculos para a obtenção do *corpus*. A turma foi escolhida por ser uma turma de fácil acesso, com poucos alunos e por ser considerada, por alguns professores, uma turma interessada e participativa.

Com a anuência da direção, adentramos a sala de aula para convidar os alunos a participarem da pesquisa. Para isso, expomos como cada etapa da pesquisa seria desenvolvida. Diante da resposta afirmativa do grupo em colaborar, explicamos que os pais ou responsáveis teriam que autorizar a participação deles na pesquisa bem como a gravação em áudio e vídeo das interações. Para isso elaboramos uma carta de exposição e solicitação da autorização dos pais e responsáveis (o modelo encontra-se nos anexos).

Depois da aprovação dos pais e responsáveis, passamos à divisão da turma em equipes. Com base na sugestão da professora de Língua Portuguesa da turma, nós separamos as equipes com a finalidade de equilibrar a qualidade dos textos e provocar as interações.

Para melhor qualidade do som das gravações, decidimos que elas seriam feitas em momentos distintos: uma equipe por vez. Assim seria mais fácil transcrever os diálogos e não haveria interferência de uma equipe para outra.

A gravação utilizada na pesquisa foi realizada em um dia em que houve falta de um professor. Para que a turma não ficasse parada, nos encaminhamos até a sala de aula e chamamos a primeira equipe para a gravação. A equipe era composta por três meninas e um menino. Com o grupo organizado, fizemos a leitura do texto estímulo. Em seguida, passamos à tarefa: o grupo deveria criar um fim para a narrativa lida. Para isso, teriam aproximadamente 45 minutos.

As gravações dos grupos seguintes foram realizadas da mesma forma e em dias alternados. Sempre quando havia uma oportunidade. Nenhuma delas foi marcada. Isso significa dizer que os alunos não tiveram tempo para pensar a tarefa antes das gravações.

⁴ De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Escola de Ensino Básico Senador Francisco Benjamim Gallotti é uma entidade educacional criada e mantida pela secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia. O nome dado para a escola presta uma homenagem à figura histórica que nasceu em Tijucas – SC, no dia 02/12/1895 e que desde moço demonstrou seu interesse pela educação. A escola oferece o Ensino Fundamental – Séries Finais, o Ensino Médio e o Curso profissionalizante de Magistério. Seu objetivo geral é o de desenvolver ações pedagógicas alicerçadas na reflexão e na participação coletiva, promovendo atividades voltadas para a cidadania e contribuindo na formação do educando crítico e criativo.

De posse dos produtos de cada fase, partiu-se para a seleção do *corpus*, escolhendo dentre as equipes aquela que promoveu uma interação mais rica (apesar de reconhecermos que a participação do menino da equipe ter sido menor). Nos demais grupos apenas um estudante liderou a tarefa, houve pouca interação e os dados da interação se revelaram pouco significativos.

Aqui cabe um parêntese para tratar dessa pouca participação do menino no grupo. Apesar de ele não se negar a participar, pouco contribuiu com ideias para a equipe. Vale mencionar que ele é considerado bom aluno, com boas notas e é elogiado pelos professores. Além disso, também nos grupos cujas interações não foram analisadas, os garotos pouco participaram diante da liderança das meninas. Na pesquisa de Silva (2009) com alunos do 2º ano, o grupo de meninos praticamente abortou a tarefa de produção coletiva, elaborando seus textos sem troca de idéias, preocupados apenas em terminar logo o que havia sido solicitado. Diferenças entre meninos e meninas têm sido relatadas em três domínios de relações: tarefa, companheiros e professor. Diante das atividades de sala de aula, as meninas são vistas como mais participantes, mais cooperativas e mais autônomas que os meninos (BIRCH; LADD, 1997). Apesar de essas diferenças não terem sido objeto de estudo tanto no caso de Silva (2009), que desconsiderou a interação entre os meninos, quanto dessa pesquisa, que privilegiou a equipe mais participativa (formada por três meninas e um menino), esse é um fenômeno que vale a pena ser pesquisado em outras oportunidades.

Para analisar dos dados adotamos os seguintes procedimentos: primeiro a análise do texto de estímulo; em seguida a análise das interações e por fim a análise do texto final. Aqui cabe a necessidade de observar que, para analisar as interações, antes houve necessidade de transcrever os dados.

De acordo com Marcuschi (2005):

Não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. (p. 9)

Assim sendo, para transcrever a interação do grupo, além dos símbolos já convencionados pela TR (\emptyset , [texto], \neg , \wedge , \vee , \rightarrow , x, y, z) criamos outros já assinalados na lista de símbolos, a saber: (+) pausa, (?) incompreensível, (/) pausa brusca, (|) fala simultânea e (*) interpretação estranha ou improvável.

Na próxima seção, apresenta-se a análise do texto estímulo.

3.2 ANÁLISE DO ESTÍMULO

O texto usado para a realização da atividade com o grupo foi retirado de uma série de exercícios propostos pela professora Eliete Carvalho encontrados em http://br.geocities.com/elietecarvalho20/os_textos_de_quinta_serie.htm. O texto foi escolhido por possibilitar aos alunos criarem um final para o enredo.⁵

Tião

1. Tião é um menino muito triste.
2. Não tem casa, não tem pai, não tem mãe.
3. Vive sozinho na rua.
4. Come restos de comida.
5. Passa no bar do senhor Manuel e pede:
6. – Dá um pedaço de pão.⁶
7. Passa na casa de Carlos e fala:
8. – Tem alguma coisa pra dar?
9. A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
10. Tião come e mata um pouco da fome.
11. Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe.
12. Sem pão, sem amor.

O texto é composto por doze sentenças, compostas, em sua maioria, de uma única proposição. Esse é o caso da primeira sentença, para a qual não se fazem necessários preenchimentos pragmáticos na elaboração da explicatura.⁷

- (1a) Tião é um menino muito triste.
- (1b) (ser x, y).
- (1c) Tião é um menino muito triste.

Vejamos a segunda sentença:

- (2a) Não tem casa, não tem pai, não tem mãe.
- (2b) (ter x, y) \wedge (ter x, y) \wedge (ter x, y).
- (2c) \emptyset [Tião] não tem casa e \emptyset [Tião] não tem pai e \emptyset [Tião] não tem mãe.

⁵ A numeração das sentenças foi reiniciada nessa seção para acompanhar a ordem de sentenças do texto.

⁶ Optamos por considerar a fala o personagem como uma sentença à parte e não como objeto direto do verbo *dicendi*: pedir algo ou falar algo.

⁷ A análise de cada sentença será demonstrada em três versões. Na versão (a), apresentam-se os elementos linguísticos do enunciado. Na versão (b), apresenta-se a forma lógica subjacente, acrescida de variáveis circunstanciais. Na versão (c), apresentam-se os preenchimentos das entradas lógicas (a explicatura).

Essa sentença é composta por três proposições coordenadas. Em todas elas, é necessário preencher a elipse do sujeito do verbo ‘ter’. Repare-se que a segunda sentença funciona como circunstância de causa para a primeira. Algo como:

Tião é um menino muito triste porque Tião não tem casa e Tião não tem pai e Tião não tem mãe.

Além disso, repare-se que as três causas da tristeza de Tião estão em gradação. A gradação é uma figura de linguagem na qual uma sequência linguística intensifica uma mesma ideia. Talvez por esse motivo a sequência ‘não tem’ não seja omitida. Vejamos a diferença:

1. Tião é um menino muito triste.
2. Não tem casa, não tem pai, não tem mãe.

1. Tião é um menino muito triste.
2. Não tem casa, pai, mãe.

Observem-se a terceira e a quarta sentença que acrescentam características da vida sofrida de Tião.

- (3a) Vive sozinho na rua.
- (3b) (viver x , α_{lugar}).
- (3c) \emptyset [Tião] vive sozinho na rua.

- (4a) Come restos de comida.
- (4b) (comer x , y , α_{lugar}).
- (4c) \emptyset [Tião] come restos de comida \emptyset [na rua].

Nas duas sentenças, há elipse de sujeito. Na quarta, uma vez que se sabe onde Tião vive sozinho, é possível preencher a elipse de circunstância de lugar: NA RUA.⁸

Segue-se a quinta sentença.

- (5a) Passa no bar do senhor Manuel e pede
- (5b) (passar x , α_{lugar} , β_{tempo}) \wedge pedir (x , y , z , α_{lugar} , β_{tempo} (passar x , α_{lugar} , β_{tempo}))
- (5c) \emptyset [Tião] passa no bar do senhor Manuel \emptyset [costumeiramente] e, então, \emptyset [Tião] pede \emptyset [algo] \emptyset [ao senhor Manuel] \emptyset [quando Tião passa no bar do senhor Manuel costumeiramente].

⁸ Utilizam-se, aqui, as seguintes convenções: expressões linguísticas, quando referenciadas, são apresentadas entre aspas simples: ‘rua’; entradas enciclopédicas são apresentadas em versalete ou caixa alta: RUA; as referências ao mundo, quando pertinentes, são apresentadas sem qualquer indicativo: rua.

Nessa sentença há duas proposições. A primeira dá conta de que Tião passa no bar do senhor Manuel costumeiramente, ou seja, não se trata de uma ação pontual. A segunda indica que quando Tião passa nesse bar, ele pede alguma coisa. A sentença 6 esclarece o que Tião pede.

- (6a) – Dá um pedaço de pão
- (6b) (dar x, y, z)
- (6c) Dá \emptyset [senhor Manuel] um pedaço de pão \emptyset [para Tião].

As sentenças 7 e 8 são em tudo paralelas às anteriores

- (7a) Passa na casa de Carlos e fala
- (7b) (passar $x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$) \wedge falar ($x, y, z, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$ (passar $x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$))
- (7c) \emptyset [Tião] passa na casa de Carlos \emptyset [costumeiramente] e, então, \emptyset [Tião] fala \emptyset [algo] \emptyset [a Carlos] \emptyset [quando Tião passa na casa de Carlos costumeiramente].
- (8a) – Tem alguma coisa pra dar?
- (8b) (ter x, y, z)
- (8c) Tem \emptyset [Carlos] alguma coisa para dar \emptyset [para Tião]?

Nessas sentenças, ocorre uma inferência de que os doadores são os indivíduos para quem Tião pede as coisas. Isso não está explícito. O fato de que Tião passa no bar do Seu Manuel não implica que somente o Seu Manuel possa dar-lhe o pão. Da mesma forma, o fato de Tião pedir alguma coisa a Carlos não necessariamente implica que Carlos lhe dê alguma coisa. No caso do bar, nada bloqueia a interpretação de que o Seu Manuel irá atendê-lo, mas no caso da casa de Carlos, isso será quebrado, sugerindo a inferência de que Carlos é outra criança (poderia ser um adulto, convenha-se). Vejamos

- (9a) A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
- (9b) dar ($x, y, z, \alpha_{\text{tempo}}, \beta_{\text{tempo}}$ (passar $x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$) \wedge falar ($x, y, z, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$ (passar $x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$))).
- (9c) A mãe de Carlos dá um pedaço de pão \emptyset [para Tião] \emptyset [costumeiramente] \emptyset [quando Tião passa na casa de Carlos costumeiramente e Tião fala a Carlos se Carlos tem algo para dar para Tião quando Tião passa na casa de Carlos costumeiramente].

Vejamos a inferência:

- S_1 – Tião pede alguma coisa a Carlos (da decodificação do *input* linguístico);
- S_2 – A mãe da Carlos atende ao pedido de Tião (da decodificação do *input* linguístico);
- S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_5$ (premissa implicada por *modus ponens conjuntivo*);
- S_4 – $S_2 \rightarrow S_5$ (premissa implicada por *eliminação-e*);
- S_5 – Carlos é uma criança (conclusão implicada).

Da sentença 3 à sentença 8, mais uma vez a autora faz uso de repetição, reforçando a ideia de que as ações de Tião são costumeiras.⁹

Na sequência, Tião sacia sua fome com o pedaço de pão dado pela mãe de Carlos:

(10a) Tião come e mata um pouco da fome.

(10b) $(\text{comer}(x, y) \wedge \text{matar}(x, y))$.

(10c) Tião come \emptyset [o pedaço de pão dado pela mãe de Carlos] e, então, \emptyset [o pedaço de pão dado pela mãe de Carlos] mata um pouco da fome [de Tião].

As duas sentenças seguintes dão conta de que, apesar de Tião ter saciado sua fome com o pedaço de pão, isso não muda sua situação:

(11a) Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe, sem pão, sem amor.

(11b) $\wedge \text{continuar}(x, \alpha_{\text{modo}}, \beta_{\text{modo}}, \gamma_{\text{modo}}, \delta_{\text{modo}}, \varepsilon_{\text{modo}})$.

(11c) Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe, sem pão, sem amor.

(12a) Sem pão, sem amor.

(12b) $\text{continuar}(x, \alpha_{\text{modo}}, \beta_{\text{modo}})$

(12c) \emptyset [Tião] \emptyset [continua] sem pão, sem amor.

Novamente a autora usa o recurso de gradação para enfatizar a ideia de que a situação de Tião continua a mesma.

Conhecido o texto, apresentam-se suas quinze proposições/suposições:

S₁ – Tião é um menino muito triste.

S₂ – Tião não tem casa.

S₃ – Tião não tem pai.

S₄ – Tião não tem mãe.

S₅ – Tião é um menino muito triste porque Tião não tem casa e Tião não tem pai e Tião não tem mãe.

S₆ – Tião vive sozinho na rua.

S₇ – Tião come restos de comida na rua.

S₈ – Tião passa no bar do senhor Manuel costumeiramente.

S₉ – Tião pede um pedaço de pão ao senhor Manuel quando Tião passa no bar do senhor Manuel costumeiramente.

S₁₀ – Tião passa na casa de Carlos costumeiramente.

S₁₁ – Tião fala a Carlos se Carlos tem algo para dar para Tião quando Tião passa na casa de Carlos costumeiramente.

S₁₂ – A mãe de Carlos dá um pedaço de pão para Tião quando Tião passa na casa de Carlos e Tião fala a Carlos se Carlos tem algo para dar para Tião quando Tião passa na casa de Carlos costumeiramente.

S₁₃ – Tião come o pedaço de pão dado pela mãe de Carlos.

⁹ A repetição é uma estratégia que pode ter um efeito de intensificação ou ênfase e contribui para a formação de cadeias discursivas. Na repetição, a indireção demanda que o ouvinte derive como uma implicação contextual algo que não havia sido dito diretamente, exigindo do ouvinte esforço de processamento extra. Esse esforço adicional deve ser justificado de alguma maneira. O mais óbvio é assumir que o emissor pretende alcançar algum efeito adicional ou diferente que não seria obtido numa formulação mais direta. Assim, o esforço adicional demandado poderia ser compensado por efeitos adicionais ou diferentes.

S₁₄ – O pedaço de pão dado pela mãe de Carlos mata um pouco da fome de Tião.
 S₁₅ – Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe, sem pão, sem amor, sem pão, sem amor.

Conhecido o texto de estímulo, passemos à análise das interações.

3.3 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

Com a equipe já organizada para a execução da tarefa, primeiro turno é da professora explicando o que deve ser feito:

001 P: Eu vou dar um texto pra vocês. O texto se chama Tião. E aí aqui conta a história do Tião. E eu quero que vocês um final pra história do Tião. Que vocês criem, conversem e elaborem pra mim o final da história do Tião. Então, quem é o Tião?
 Tião é um menino muito triste.
 Não tem casa, não tem pai, não tem mãe.
 Vive sozinho na rua.
 Come restos de comida.
 Passa no bar do senhor Manuel e pede:
 - Dá um pedaço de pão.
 Passa na casa de Carlos e fala:
 - Tem alguma coisa pra dar?
 A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
 Tião come e mata um pouco da fome.
 Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe.
 Sem pão, sem amor.

A primeira sentença é a que se segue:

- (1a) Forma linguística: Eu vou dar um texto pra vocês.
- (1b) Forma lógica informal: alguém vai dar algo para alguém em um tempo e em algum lugar.
- (1c) Forma lógica: (ir dar, x, y, z, α_{tempo} , β_{lugar})
- (1d) Explicatura formal: Eu [professora]_x vou dar um texto_y pra vocês [alunos]_z \emptyset [logo em seguida] α_{tempo} \emptyset [na sala do teste] β_{lugar}
- (1e) Explicatura informal: A professora vai dar um texto para os alunos logo em seguida na sala do teste

Em seguida, a docente diz:

- (2a) Forma linguística: O texto se chama Tião.
- (2b) Forma lógica informal: Algo se chama algo em um tempo e em algum lugar.
- (2c) Forma lógica: (chamar-se, x, y, α_{tempo} , β_{lugar})

(2d) Explicatura formal: O texto_x se chama Tião_y \emptyset [no presente momento] α_{tempo} \emptyset [na sala do teste] β_{lugar}

(2e) Explicatura informal: O texto que a professora vai dar um texto para os alunos logo em seguida na sala do teste se chama de Tião no presente momento na sala do teste.

Ao processar as duas sentenças, os alunos podem fazer a seguinte inferência:

S_1 – A professora vai dar um texto para os alunos logo em seguida na sala do teste (explicatura de 1);

S_2 – O texto se chama de Tião no presente momento na sala do teste (explicatura de 2);

S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_5$ (*modus ponens conjuntivo*);

S_4 – $S_1 \rightarrow S_5$ (*eliminação-e*);

S_5 – O texto que a professora vai dar um texto para os alunos logo em seguida na sala do teste se chama de Tião.

Observe que a professora não disse isso que o texto a ser entregue será o texto “Tião”. Como sabemos? Como toda implicatura é passível de cancelamento, basta fazê-lo. “O texto se chama Tião, mas ela vai trabalhar outro texto”. Todavia isso fere o princípio de relevância ótima que prevê que a primeira interpretação acessível é a que vale.

Isso é a tal ponto esperado que se pode compor uma explicatura expandida.

Explicatura expandida: O texto [que a professora vai dar um texto para os alunos logo em seguida na sala do teste] se chama de Tião no presente momento na sala do teste.

Em seguida, a professora emenda:

(3a) Forma linguística: Eu quero que vocês criem o final da história do Tião.

(3b) Forma lógica informal: Alguém quer algo em um tempo e em algum lugar. Esse algo é igual a: alguém crie algo em um tempo e em algum lugar. Alguém quer algo [alguém criar algo em um tempo e em algum lugar] em um tempo e em algum lugar. Quer alguém algo [criar alguém algo em um tempo e em algum lugar] em um tempo e em algum lugar.

(3c) Forma lógica: (quer, x, y(criar, x, y α_{tempo} , β_{lugar}), α_{tempo} , β_{lugar})

(3d) Explicatura formal: Eu [a professora]_x quer (que vocês [alunos]_x criem o final da história do Tião_y α_{tempo} [depois de entregar o texto Tião aos alunos] \emptyset [na sala do teste] β_{lugar}) α_{tempo} [depois de entregar o texto Tião aos alunos] \emptyset [na sala do teste]

(3e) Explicatura informal: A professora quer que os alunos criem o final da história do Tião depois de entregar o texto Tião aos alunos na sala do teste.

Com base nessa sentença, os alunos podem fazer uma implicatura do tipo.

S_1 – A professora quer que os alunos criem o final da história do Tião depois de entregar o texto Tião aos alunos na sala do teste (explicatura de 3);

$S_2 - S_1 \rightarrow S_3$ (*modus ponens*);
 $S_3 -$ O texto Tião não tem um final.

Aqui cabe um parêntese para lembrar que sempre poderia aparecer um aluno que perguntasse: “professora, o texto não tem um final?”

Nos trechos que seguem, os alunos demonstram preocupação em como realizar a tarefa:

003 P: Um texto só pra equipe ta! Não é pra cada um fazer o seu texto.
 004 A: Numa folha daí?
 005 P: Isto: é um texto só da equipe toda!
 006 A: E quem escreve?
 007 P: Ai vocês decidem como vocês acharem melhor.
 008 A: A Maria Eduarda!
 009 C: Mhm mhm
 010 B: Eu escrevo!
 011 A: Ah ta! Depois revesa um pouco.
 012 (?)
 013 Risos
 014 A: Como é que vamos fazer?

Em 014, nota-se que a estudante A tem a preocupação de saber quem vai escrever o texto.

(4a) Como é que vamos fazer?
 (4b) (fazer x , y , α_{tempo} , β_{lugar} , γ_{modo})
 (4c) \emptyset [nós] vamos fazer \emptyset [o fim da história de Tião] \emptyset [aqui na sala de teste] como [= de que maneira]?

Prevalece no grupo a ideia de que somente um estudante escreve o texto:

$S_1 -$ A tarefa será realizada em conjunto;
 $S_2 -$ A produção do texto deve ser única;
 $S_3 - S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 $S_4 -$ Somente um aluno escreverá o texto.

Como a aluna B manifesta vontade de escrever, o grupo não se opõe. Apesar de a estudante B ter a folha, as sugestões surgem sem que nada seja escrito:

016 B: Porque (+) tem o::: seu Manuel, seu Manuel pode adotar ele?
 017 A: É!
 018 C: Não! a mãe de Carlos!
 019 T: | (?)
 020 B: Daí a mãe de Carlos
 021 A: (?)
 022 C: A mãe de Carlos.... (?) é pode ser

- 023 A: A mãe de Carlos, qual é o nome da mãe de Carlos? Dona Maria!
 024 B: Dona Maria
 025 T: (risos)
 026 B: Podia botar aqui né: mãe de Carlos, Dona Maria
 027 A: |Ta, vamos fazer depois num só aqui em baixo depois a gente bota em outra folha
 028 B: |É

No turno 016, a estudante B sugere que seu Manuel adote Tião. Muito provavelmente a inferência da aluna foi a seguinte:

- S_1 – Tião passa no bar do Senhor Manuel;
 S_2 – Tião pede ao Senhor Manuel alguma coisa que ele possa dar;
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – O Senhor Manuel é o dono do bar (primeira interpretação relevante);
 S_5 – $S_4 \rightarrow S_6$;
 S_6 – Seu Manuel pode adotar Tião.

No turno 022, a estudante C sugere que Tião possa ser adotado, não pelo Senhor Manuel, mas pela mãe e Carlos. No turno seguinte, a estudante A concorda e questiona ‘qual o nome da mãe de Carlos?’. Ela mesma responde a pergunta:

- S_1 – Tião passa na casa de Carlos;
 S_2 – A mãe de Carlos dá um pedaço de pão;
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – Carlos tem uma mãe;
 S_5 – $S_4 \rightarrow S_6$;
 S_6 – A mãe de Carlos tem um nome;
 S_7 – $S_6 \rightarrow S_8$;
 S_8 – A mãe de Carlos se chama Dona Maria.

Aqui abrimos um parêntese para destacar a escolha do nome Maria. Por que será que a aluna A deu o nome de Maria e não Gertrudes, por exemplo, para a mãe de Carlos? Para Sperber e Wilson, a relevância é vista como uma propriedade das entradas de dados para os processos cognitivos: pensamentos, memórias, sons, cheiros, elocuições, ações, e assim por diante. Aquilo que torna uma entrada de dados relevante é o fato de ela valer a pena ser processada e é explicado em termos das noções de efeito cognitivo e de esforço do processamento. O pensamento é dirigido à procura da relevância ótima, onde as informações deverão ser procuradas nas extensões acessíveis do contexto, que podem ser a memória enciclopédica, a memória de curto prazo e o ambiente. Sendo assim, é bem provável que tenham sido ativadas inferencialmente suposições da memória enciclopédica sobre o nome Maria. Por isso a escolha.

Na sequência, a equipe continua negociando o modo de fazer a tarefa:

- 027 A: |Ta, vamos fazer depois num só aqui em baixo depois a gente bota em outra folha
 028 B: |É
 029 C: |É
 030 A: Bota o fim da história só ou reescreve toda?
 031 P: |Não, não precisa reescrever o que ta escrito, mas pode fazer um bom pedaço assim né!

A preocupação com a execução da tarefa aparece em ‘ vamos fazer num só aqui em baixo, depois a gente bota em outra folha’.

- (5a) Forma linguística: Vamos fazer depois num só aqui em baixo.
 (5b) Forma lógica informal: Alguém vai fazer algo em um tempo e em algum lugar.
 (5c) Forma lógica: (fazer, x, y, z, α_{lugar} , β_{tempo})
 (5d) Explicatura formal: \emptyset [nós/a equipe] Vamos fazer \emptyset [um texto] depois [logo em seguida] \emptyset [na sala do teste]
 (5e) Explicatura informal: Os alunos vão fazer um texto logo em seguida na sala do teste.

Nas sequências que seguem, até o turno 45, o grupo continua negociando o que e como escrever. Vão e voltam nas ideias, demonstrando pouca criatividade e maior preocupação em como executar a tarefa. Porém, podemos perceber que o enredo define-se nesse trecho:

- 030 A: Bota o fim da história só ou reescreve toda?
 031 P: |Não, não precisa reescrever o que ta escrito, mas pode fazer um bom pedaço assim né!
 032 C: |Ele passava pela rua. Na manhã seguinte ele pediu para o Sr. Manuel dá um pedaço de pão? Passa na casa de Carlos fala, depois a mãe de Carlos pode adotar ele.
 033 A: Tem alguma coisa pra dar?
 034 C: É
 035 A: |(?) combinando né?
 036 C: |Pois é!
 037 A: |(?)
 038 B: Não daí podia, olha daí podia ser assim ó por exemplo: a mãe de Carlos teve umaaa um filho só que daí o filho foi como se fosse roubado, roubado, sequestrado na maternidade. Daí depois, daí por exemplo, ela daí, ela tem os dados do filho só que a |pessoa que sequestrou o menino
 039 A: |daí ela ficou com pena.
 040 B: deixou ele na rua. Daí ela viu e daí os dados que ela tinha do filho dela |era o Tião
 041 A: |era o Tião
 042 B: Daí ela podia adotar ele
 043 A: Daí ela pega o Tião de novo
 044 C: |aham
 045 C: |Daí

046 A: O Tião vai pra escola fica feliz e ponto final! Agora a gente vai ter que escrever isso com outras palavras

No enunciado 046, a aluna A evidencia uma meta consciência da tarefa quando diz: [...] Agora a gente vai ter que escrever isso com outras palavras.

- (6a) Agora a gente vai ter que escrever isso com outras palavras
 (6b) (vai ter que escrever x, y $\alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}, \gamma_{\text{modo}}$)
 (6c) A gente [o grupo] vai ter que escrever isso [tudo o que o grupo falou até agora] \emptyset [agora] \emptyset [na sala de teste] \emptyset [com outras palavras].
 (6d) O grupo vai ter que escrever agora tudo o que o grupo falou até agora na sala de teste com outras palavras.

A aluna tem clara a noção que dizer é uma coisa e escrever é outra. Essa dificuldade em passar as ideias para o papel fica evidente porque o grupo gasta mais tempo escrevendo o texto do que criando o enredo. Foram 46 períodos transcritos de negociação e sugestões para o enredo contra 610 períodos transcritos onde os alunos definiam o que colocar no papel.

Conforme afirma Marcuschi (1993, p. 112-113), as operações textual-discursivas realizadas na passagem do texto falado para o escrito podem ser de dois tipos: as que seguem regras de idealização e as que seguem regras de transformação. Tais operações têm por base procedimentos como a eliminação e/ou a substituição, seleção acréscimo e reordenação.

Isso pode ser percebido nos períodos que seguem:

- 049 C: Ah escreve que
 050 A: Certo dia, certo dia
 051 C: Certo dia
 052 A: Certo dia, vai começar assim né? (+)
 053 B: Certo dia, Tião fez a mesma rotina perguntava para o seu Manuel
 054 A: Todos os dias, não põe assim... apaga,apaga, apaga!
 055 B: Não tem borracha?
 056 T: (+)
 057 A: Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina: passava na casa do seu Manuel
 058 B: |Calma aí!
 059 C: | e pedia um pedaço de pão
 060 C: Passava na mãe de Carlos
 061 A: Na casa de Carlos
 062 C: Perguntava se tinha alguma coisa para dar
 063 A: E falava: tem alguma coisa pra dar? Isso copia só essa partezinha aí ó!E depois a gente vai criar a história dali entendeu?
 064 T: (+)
 065 B: Passava, deixa eu ver, passava no bar do senhor Manuel
 066 T: (+)
 067 A: E pedia: dá um pedaço de pão?
 068 B: e pedia...
 069 C: ta daí vocês vão escrever de novo?

- 070 A: É! Daí dali em diante é que agente vai começar a fazer a história
 071 C: ah tá!
 072 A: Passava na casa de Carlos e falava:
 073 B: Calmaí! Dá um pedaço de pão, de pão
 074 A: Passava na casa de Carlos
 075 B: Não! E de Carlos
 076 C: Na casa de Carlos!
 077 A: Na casa da mãe de Carlos e falava: tem alguma coisa pra dar?
 078 T: (+)
 079 B: Perguntou o que?
 080 C: Perguntava: tem alguma coisa pra dar?
 081 T: (+)

Na sequência, o grupo mais uma vez discute a forma de execução da tarefa. A estudante B, que está escrevendo até aqui, passa a tarefa a outro integrante do grupo. Rapidamente, após o repasse da tarefa, o grupo continua a escrita:

- 082 B: Agora é contigo! (passando a folha para aluna A)
 083 A: (risos) passando a folha para a aluna C
 084 B: Todo mundo escreve
 085 C: |Pode escrever um pouquinho! (falando para A)
 086 A: |João escreve! Eu vou escrever depois! Joãoão
 087 A: |(?)
 B: |(?)
 C: |(?)
 088 A: A gente pode fazer assim ó: certo dia a polícia achou que encontrou foi levar alguma coisa né porque tipo assim ela contou pra polícia
 089 C: Podia ser assim (?)

Há uma preocupação de a professora não conseguir gravar a conversação visto que o grupo começa a falar baixinho. Temendo que a ação comprometa o trabalho a professora solicita que os alunos falem mais alto:

- 090 P: Falem mais alto!
 091 A: Não, não, não
 092 A: (?)

Segue a análise:

- (7a) Falem mais alto!
 (7b) (falar x, y, α_{lugar} , β_{tempo} , $\gamma_{\text{intensidade}}$, δ_{modo} , $\epsilon_{\text{finalidade}}$)
 (7c) \emptyset [vocês] falem mais alto \emptyset [o que vocês estão falando] \emptyset [agora] \emptyset [na sala de teste] \emptyset [para que o gravador possa gravar a voz de vocês]

A resposta de A não se refere à solicitação da professora, mas à pergunta da estudante C no turno 89 “se podia ser assim”. E ela mesma segue sugerindo aos colegas como o enredo pode continuar:

- 093 A: Vamos pensar assim: João é filho dela, da mãe de Carlos; a mãe de Carlos é Dona Maria. Tá? Então, a Dona Maria perdeu o filho dela quando era um bebe, tá?
- 094 B: |(?)
- 095 C: |(? sequestraram na maternidade
- 096 A: Sequestraram ele quando ele era bebe

Vejamos:

- (8a) Forma linguística: A Dona Maria perdeu o filho dela quando era um bebê.
- (8b) Forma lógica: (perder $x, y, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$ (ser x, y))
- (8c) Explicatura: A Dona Maria perdeu o filho dela [= de Dona Maria] \emptyset [em algum lugar] quando \emptyset [o filho da Dona Maria] era um bebê.

A ideia do sequestro aparece:

- (9a) Forma linguística: Sequestraram na maternidade.
- (9b) Forma lógica: (sequestrar, $x, y, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$)
- (9c) Explicatura: \emptyset [?] sequestraram \emptyset [o filho da Dona Maria] na maternidade \emptyset [quando o filho da Dona Maria era um bebê].

O argumento pode ser resumido assim:

A Dona Maria perdeu o filho da Dona Maria na maternidade quando o filho da Dona Maria era um bebê porque alguém sequestrou o filho da Dona Maria na maternidade quando o filho da Dona Maria era um bebê.

Como isso se deu? Provavelmente, a cadeia de inferências foi a seguinte:

- S_1 – A Dona Maria perdeu o filho da Dona Maria em algum lugar quando o filho da Dona Maria era um bebê;
- S_2 – $S_1 \rightarrow S_3$;
- S_3 – A Dona Maria perdeu o filho da Dona Maria em algum lugar quando o filho da Dona Maria era um bebê por algum motivo;
- S_4 – Mães perdem filhos por sequestro;
- S_5 – $S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_6$;
- S_6 – A Dona Maria perdeu o filho da Dona Maria na maternidade quando o filho da Dona Maria era um bebê porque alguém sequestrou o filho da Dona Maria na maternidade quando o filho da Dona Maria era um bebê.

A estudante A concorda:

C: Sequestraram na maternidade
A: Sequestraram quando ele era bebê

Seguem-se novas proposições para o desfecho do enredo. No trecho que segue, podemos perceber que a negociação não caminha. Há muita discussão de verossimilhança. Algumas das sugestões, como as dadas nos turnos 102, 103, 106, 108 e 131, não aparecem no texto final.

- 098 A: Então, daí ela botou na polícia é claro! Daí pra polícia investigar.
099 B: Ela denunciou
100 A: Isso! E eles acharam, tipo assim: eles foram procurar e viram um garoto parecido como ela falou, entendeu?
101 C: Uhum!
102 A: Então... esse garoto não era o filho dela. Mas eles achavam que era. Então eles foram levar pra ela e ela disse que não era e eles viram Tião passando e mostraram quem era e ela disse: ah! Não pode ser entendeu, alguma coisa assim
103 B: Porque ele tinha as mesmas aparências da mãe dele da Dona Maria. Daí
104 A: É mas ela não tinha notado isso
105 A: |(?) |Mas ela não ia pensar que o filho dela ia ser esse.
B:
106 B: Mas daí um dia que falaram que podia ser um menino que tinha na rua daí aí
107 A: Ele foram investigar acharam ele
108 B: É daqui quando ele foi pedir de novo, pão na casa dela, daí...
109 C: Daí ela
110 B: Daí ela deu um abraço nele e a vida continua!
111 A: Ah não assim ela deu um abraço nele não!
112 T: (risos)
113 A: |Ta pode ser assim!
114 C: |Daí pode ser abraço
115 A: Ta pode ser assim; tu se lembra do que a gente falou? daí tu faz!
116 D: |(?)
117 C: |(?)
118 B: Ta calma aí ó! Deixa eu ver aqui ó: certo dia,
119 A: João
120 B: Não! Certo dia a polícia investiga e acha a criança. Não! Ta errado!
121 B: |(?)
122 C: Não! Tem que começar desde o começo!
123 T: Risos
124 A: (?) depois a gente passa tudo pra cá!
125 D: Certo dia...
126 C: Certo dia...
127 B: Certo dia...
128 C: Certo dia...
129 B: Certo dia... não!
130 A: Certo dia...
131 B: Um dia comum! Bota aí! Um dia comum Tião faz a mesma rotina que os outros

Aqui chama a atenção os turnos 129 e 131 em que a estudante B discorda que seja utilizado o item lexical ‘certo dia’ sugerindo no lugar dele o item ‘um dia comum’.

- 129 B: Certo dia... não!
[...]
131 B: Um dia comum! Bota aí! Um dia comum Tião faz a mesma rotina que os outros

É bem provável que a inferência tenha sido:

- S_1 – Tião vive sozinho na rua;
 S_2 – Tião come restos de comida;
 S_3 – Tião pede um pedaço de pão no bar do senhor Manuel;
 S_4 – Tião pede alguma coisa pra dar na casa de Carlos;
 S_5 – $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_6$;
 S_6 – Tião tem a mesma rotina todos os dias;
 S_7 – Naquele dia Tião teve a mesma rotina;
 S_8 – $S_6 \wedge S_7 \rightarrow S_9$;
 S_9 – Aquele era um dia comum.

Em seguida, as alunas discutem por que a estudante C entende que a informação está sendo repetida e chama a atenção dos colegas para isso. A estudante B questiona não se lembrando de onde a informação entrou no texto. Prontamente, C mostra para B o trecho que já havia sido escrito. A estudante A lê para as colegas o que escreveram até ali:

- 132 C: |Ah de novo!
 133 A: |Não mas a gente já botou isso!
 134 C: |É!
 135 B: |Já botaram?
 136 C: |Já! Aqui ó não visse?
 137 B: |ah ta!
 138 A: |(?)
 B: |(?)
 C: |(?)
 139 A: Olha o que a gente botou: todos os dias Tião tinha a mesma rotina, passava no bar do Senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão! Passava na casa da mãe de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Daí a gente botou assim ó: certo dia a polícia (+)

A sequência é de elaboração do texto com os alunos ditando o que deve ser escrito. Quase não há discussão. A conversa apenas se dá para tratarem da execução da tarefa. Não há novas sugestões e ideias criativas:

- 140 B: |Começa a investigar
 141 C: |E encontra
 142 B: |E encontra

- 143 C: |Começa a investigar e encontra
 144 A: A polícia encontra!
 145 B: Não!
 146 A: O menino parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria ti
 tinha dado a eles. Pronto João!
 146 B: Certo dia a polícia (+)
 148 C: Investiga
 149 B: Investiga
 150 A: Não, a polícia encontra!
 151 B: É tá certo! A polícia encontra!
 152 A: Porque já tava investigando... o menino
 153 D: A polícia encontrou um menino com as mesmas aparências que a mãe
 dele falou né?!
 154 A: |Isso, isso, isso!
 155 C: |(?)
 B: |(?)
 156 D: Certo dia
 157 B: Certo dia a polícia encontra
 158 A: Um menino
 159 B: Um menino
 160 T: (+) esperando o aluno D escrever
 161 A: Parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria (+)
 162 D: Um menino
 163 A: Parecido
 164 D: A borracha!
 165 A: Isso aí é só um resumo depois a gente passa bem certinho aqui
 166 C: É! (?)
 167 A: Um menino, parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria
 (+)
 168 D: Com os dados de Dona Maria?
 169 B: Não! |Com os dados
 170 A: |Com os dados que a mãe de Carlos (?) Dona Maria
 171 D: Que a mãe de Carlos
 172 A: Dona Maria
 173 D: Dona Maria
 174 A: Havia dado à polícia
 175 B: Havia é com h
 176 D: Havia dado à polícia
 177 A: éééé... no dia seguinte a polícia bate na porta
 178 B: De Dona Maria
 179 A: risos (+) e fala (+) e diz põe e diz
 180 B: Põe e fala... (risos) (+) puxa! É o vento?
 181 A: Aham
 182 D: E diz: Moça
 183 A: Não, Dona Maria
 184 B: Maria
 185 C: Dona Maria!
 186 B: Mas o nome dela é Maria
 187 A: Dona Maria, encontramos o seu filho. E ela toda feliz
 188 C: (?)
 189 A: É!
 190 C: (?)
 200 D: Dona Maria encontramos o menino (/)
 201 C: |Como os mesmos dados que a senhora
 202 A: |Encontramos o seu filho porque daí ela vai ficar feliz vai correr pra
 abraçar vai dizer:mas esse não é o meu filho!
 203 D: tá!

De repente, a aluna A desperta para algo que até então ninguém havia pensado. Como Maria reconheceria o filho se o “perdeu” na maternidade? Ela mesma responde a pergunta sem ser refutada:

204 A: Olha só: mas se ela (/) olha só! Peraí, peraí, peraí! Se ela tivesse perdido ele na maternidade, ela não ia saber como é que ele era quando ficou quando cresceu né! Ele podia ter sumido com 4 anos por aí

Vejamos:

S_1 – Se ela perdeu o filho na maternidade ela não ia saber como ele ficou depois de grande;
 $S_2 - S_1 \rightarrow S_3$;
 S_3 – Maria não reconheceria Tião como seu filho;
 $S_4 - S_3 \rightarrow S_5$;
 S_5 – Maria “perdeu” o filho quando ele tinha 4 anos por aí.

Na análise do texto produzido pelos alunos, mostraremos mais detalhadamente o processo inferencial de A nesse turno.

Na sequência da interação, mais exatamente no turno 214, a aluna C chama a atenção da aluna A para a idade que Tião tem agora. Vejamos:

205 B: Então tá pode ser! áii... (batendo a mão)
 206 A: | (?)
 B: | (?)
 207 D: Dona Maria encontramos um menino com as mesmas aparência
 208 B: | (?)
 209 A: | Encontramos o seu filho porque daí no caso ela deu uma foto pra eles entendeu?
 210 C: | Pode ser!
 211 A: | Já fazia anos já!
 212 B: | Encontrou ele
 213 A: Ela deu uma foto pra eles do filho dela com 4 anos
 214 C: Tá mas ele já deve ter uns 15 anos?
 215 A: Sim, mas a pessoa não muda depois dos 4 anos não muda muito fica um pouco parecida
 216 C: Tá!

Muito provavelmente a estudante C inferiu que:

S_1 – Dona Maria deu uma foto do filho de Dona Maria com 4 anos;
 S_2 – O filho de Dona Maria tem 15 anos;
 $S_3 - S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – O filho de Dona Maria é adolescente;
 S_5 – As características físicas de uma criança mudam muito quando a criança fica adolescente.

Na verdade, a justificativa da estudante A é teórica. Não há como prever que um jovem aos quinze ainda tenha traços em sua aparência de quando tinha quatro anos. Mas o grupo não a contesta. Há uma pequena discussão acerca de uma explicação mais convincente para o fato. Só que prevalece a lei do menor esforço cognitivo: o grupo fica satisfeito com a solução encontrada pela estudante A no turno 204. Sendo assim, não seria possível que a polícia reconhecesse Tião como sendo filho de Dona Maria. A resposta da estudante A convence a estudante C como podemos ver nos turnos 215 e 216:

- 215 A: Sim, mas a pessoa não muda depois dos 4 anos não muda muito fica um pouco parecida
 216 C: Tá!

Um pouco mais adiante, vemos que o problema não está resolvido. A aluna A pretende explicar melhor como se dá o encontro de mãe e filho. Mas, a aluna B acha que ‘a história vai ficar muito esticada’.

- 242 A: |Para surpresa
 243 C: |(?)
 244 A: Não! Para surpresa dela, não é o Tião
 245 B: Nããoooo! Não,não,não
 246 A: Isso!
 247 C: Não,não,não
 248 B: a história vai ficar muito esticada!
 249 C: |É
 250 A: |Deixa,deixa oooo! O importante é que ta legal! Que que adianta a gente cortar tudo aí ninguém vai entender!
 251 D: Ta como?
 252 A: Ta! Para surpresa dela não é o Tião
 253 B: Para surpresa?
 254 A: É! Deixa, deixa assim!
 255 B: |(?)
 C: |(?)
 256 B: Para tristeza dela!
 257 A: | Para surpresa! Foi uma surpresa não é o Tião!
 258 C: | Era uma surpresa!
 259 C: Para a surpresa dela
 260 A: Aí tu nunca leu uma história?
 261 A: |(?)
 B: |(?)
 262 C: |Ta bota aí:
 263 A: |Para a surpresa dela não era o Tião
 264 B: Não era o Tião
 265 T: (+)(+)(+)
 266 B: (?)
 267 A: (risos)
 268 D: Não era o Tião

Nos turnos 250 e 260 a aluna A teme que a compreensão do texto fique comprometida caso fiquem omitindo informações. Ela demonstra entender que o texto deve ser desenvolvido para ser lido por destinatários. Por isso é importante não ‘cortar tudo’.

O grupo retoma a ideia de que o garoto encontrado pode não ser Tião. Em dado momento, até parecem resolver o conflito criando um espaço de tempo onde Dona Maria não saía mais de casa. Infere-se que, se Dona Maria não saía mais de casa, não teria como reconhecer o filho antes, pois nunca o teria visto pedindo pão em sua casa. Carlos é quem atendia Tião.

Nem uma das duas ideias ganha consistência e desaparece no texto produzido.

- 268 D: Não era o Tião
 271 A: Dona Maria muito triste não saia mais de casa
 272 B: Não saia mais de casa
 273 B: |Certo dia
 274 A: |Ficava na cama chorando...
 275 B: Não! Essa história da cama não
 276 B: |(?)
 277 A: É sim! Ela ficou muito triste porque ela teve um choque porque acharam o filho dela

Vejamos a inferência

- S_1 – Maria perdeu o filho quando era uma criança;
 S_2 – Maria teria reconhecido o filho assim que o avistasse;
 S_3 – $S_1 \wedge S_2$ então S_4 ;
 S_4 – Maria não havia reconhecido o filho antes porque não saía mais de casa.

A aluna A não está satisfeita com o enredo. Apenas ela tenta modificar a história que o grupo criou até aqui tentando incluir informações sobre o modo de como a mãe encontraria/reconheceria o filho. Eles esquecem informações acordadas anteriormente como a polícia, o roubo na maternidade, a idade que Tião teria. O que o que eles discutem nas sentenças de 311 a 338 se perde quase que completamente no texto final. De novo entendemos que na produção do texto final os alunos optaram pela lei do menor esforço.

- 311 A: Se a gente fizer assim ó: daí eh eh eh Dona Maria atende, que daí ele vai lá e chama. Dona Maria atende cho chorando. Iii Tião pergunta pra ela: porque está chorando? E nessa hora ela reconhece o filho.
 312 C: Ta, mas aí ela já tinha(\)
 313 A: |(?)
 314 C: | ele já tinha ido na casa dela
 315 A: Sim
 316 B: |Não! Foi outro menino na casa dela
 317 A: |Mas ela tava achando (\)

- 318 B: |foi outro menino de rua na |casa dela e não era ele
 319 A: |Era esse, era esse
 320 C: Não mas a gente (\)
 321 A: Esse era o Tião. Daí ele pergunta: por que está chorando? Porque na verdade ele nunca tinha falado com ela porque o Carlos assim que...
 322 B: Pode ser
 323 A: Porque ta aqui ó (mostrando o texto)
 324 C: Pode ser
 325 A: (?) mãe de Carlos
 326 C: Ehhhh
 327 B: É deixa daí ó daí quando (\)
 328 C: (?) história
 329 B: Tá calmaaa! Daí ele vai e pergunta na casa dela: tem alguma coisa pra dar? Daí ela fala (\)
 330 A: |Daí
 331 B: |Daí ela fala (\)
 332 A: Daí e Carlos diz: só um minuto que vou chamar minha mãe
 333 B: Daí a mulher a mãe do Carlos vai até o portão e pergunta o que que ele quer. Daí ele pergunta: tem alguma coisa pra dar? Daí ela ta chorando; daí ele pergunta: por que a senhora está chorando?
 334 A: Isso isso! Dita ali pra ele!
 335 B: E ela vê o brilho nos olhos do menino e vê o seu filho de 4 anos no dia que ela o perdeu.
 336 A: Não! Que seu filho já havia crescido (\)
 337 B: Ela reencontra seu filho que já havia crescido (\)
 338 D: Ela pode dizer pra ele que mesmo ele não sendo filho dela ela adotaria ele

O debate cansa a aluna A. Ela percebe que as ideias fluem mas que eles não conseguem encaixá-las no texto. Reclama que já cansou de pensar. A aluna A não vê resultados para o seu esforço de processamento. Em seguida ela sugere que o texto seja relido para eles terem noção do quanto conseguiram caminhar. Ela mesma inicia a leitura dos escritos produzidos até aquele momento. Contudo, a estudante C interrompe a colega algumas vezes porque ela quer ler. A aluna B acaba com a discussão tirando a folha da mão de A e fazendo a leitura:

- 339 A: Não não assim é muito chato... que se não ela não ia encontrar o filho dela né. Ah, eu já cansei de pensar! Já pensei muito!
 344 A: |Daqui que eu vou ler o que tu escreveu aqui!
 345 B: Lê desde o começo
 349 A: Todos os dias Tião tinha a mesma rotina: passava No bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão! Aa (/)
 350 C: Ó! Daqui daqui, daqui, daqui!
 351 A: |Passava na casa (/)
 352 C: |Daqui que eu leio!
 353 B: |(?)
 354 B: Dá um pedaço de pão? (?) Passava na cama...na cama! (a aluna errou na leitura risos) na casa de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Certo dia a polícia encontrou um menino parecido com os dados que a mãe de Carlos tinha dado a polícia. No dia seguinte, a polícia bate na porta de Dona Maria e diz: Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho Tião. Para a surpresa dela não era o Tião. Dona Maria muito triste não saia mais de

casa. No outro dia seguinte, continuou com sua mesma rotina. Passava na casa de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? (/)

De fato, o texto não flui. Mais uma vez os alunos cismam com o reconhecimento do filho pela mãe. Eles tentam localizar o momento certo do encontro entre os dois. Surge a sugestão do aparecimento de outro garoto, o que responderia o fato de a mãe não ter reconhecido o filho. Todavia, duas crianças serem encontradas quase que simultaneamente também não resolve o impasse. O grupo retorna à primeira sugestão. Mesmo em meio à troca de ideias e à busca da resolução do conflito, o grupo discute questões de organização:

- 355 C: Ta mas daí se ela não reconheceu |aquela hora o filho
 356 B: |Agora é a Vanessa que escreve.
 357 A: |Eu só (?)
 358 C: Péra aí! Se ela não reconheceu |o filho dela aquela hora então não... hum... como é que ela vai reconhecer depois? Porque aqui (/)
 359 B: Aquela hora não era ele! Levaram outro menino (/)
 360 A: Era ele!
 361 C: Então vocês botaram o nome dele!
 362 A: Mas aqui lha só: ela não tinha mexido, entendeu, não tinha mexido ido lá levar outro menino
 363 C: |Ta então tinha levado outro menino, então
 364 A: |E ela até até tinha esquecido porque ela já tava feliz já tinha (?) do filho (/) Daí ela pegou dexta eu ver, daí ela pegou e viu na hora ela se lembrou e viu que era ele. Entendeu?
 365 B: ã?
 366 A: Ai não! (?)
 367 C: Péra aí! Péra aí! Certo dia a polícia encontrou um menino parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria, havia dado a polícia. No dia seguinte, a polícia bate na porta de Dona Maria e diz: Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho:Tião!
 T: (+)
 368 B: Dar um abraço em seu filho Tião
 369 C: É não vai dar! Só de vocês... seu filho...só se botar outro menino então!
 370 A: Não, não! Deixa assim, deixa assim, deixa assim. Ta, em seu filho Tião. Eles se reencontram | (?)
 371 B: |Até que um dia (/)
 372 C: |Ah mas (/)
 373 A: E acabou a história. E eles viveram felizes para sempre. Ponto Final.

Aparentemente, o enredo encerra aqui, mas o fim dado ao texto pela aluna A não satisfaz C. O momento torna-se tenso. O conflito estabelece-se, e as alunas trocam acusações. O aluno D que está quieto observando a discussão das colegas tem sua ajuda questionada por A e C. Acaba “sobrando” pra ele a tarefa de continuar escrevendo o texto.

- 374 C: Ah então faz do jeito que tu quer, vai ficar tudo errado!
 375 A: Ah então faz tu!
 376 C: Ta mas eu não sei como fazer
 377 B: Ah calma gente! Faz de novo! Junta os quatro jeitos aí e faz de novo!

- 378 A: Ta o que tu queres fazer?
 379 C: |(?)
 380 D: |Ah por mim!
 381 A: Ah por mim!!
 382 C: Por mim! Tu também tens que ajudar!
 383 D: To ajudando!
 384 C: |Ta ajudando nada!
 385 A: |Ta então tu escreve e a gente pensa! Que aí é agente que vai gastar o pensamento

Descrevendo a fala da aluna A:

- (10a) então faz tu!
 (10b) (fazer, x, y, z, α_{tempo} , β_{lugar})
 (10c) Tu [Maria Eduarda] faz \emptyset [o texto do jeito que tu quiseres] \emptyset [agora] \emptyset [aqui na sala de aula]
 (10d) A aluna Maria Eduarda fará o texto do jeito que ela quiser agora na sala de aula
- (11a) Ta o que tu queres fazer?
 (11b) (fazer, x, y, z, α_{tempo} , β_{lugar})
 (11c) Ta, o que tu [João] queres fazer \emptyset [para ajudar o grupo a terminar a tarefa?] \emptyset [agora] \emptyset [aqui na sala de aula]
- (12a) Tu também tens que ajudar!
 (12b) Tu [João] também tens que ajudar \emptyset [o grupo a terminar a tarefa]
 (12c) O aluno João fará algo para ajudar o grupo a terminar a tarefa
- (13a) Ta então tu escreve e a gente pensa!
 (13b) (escrever, x, y, α_{tempo} , β_{lugar})
 (13c) E então tu [João] escreve e a gente [A,B e C] pensa [como o texto vai terminar]
 (13d) João vai escrever o texto e as alunas A, B e C vão pensar como o texto vai terminar
- (14a) Que aí é a gente que vai gastar o pensamento
 (14b) (gastar, x, y, α_{tempo} , β_{lugar})
 (14c) A gente [A, B e C] vai gastar o pensamento \emptyset [produzindo o fim para a história] \emptyset [agora] \emptyset [aqui na sala de aula entanto D escreve]
 (14d) A, B e C vão gastar o pensamento produzindo o fim para a história.

Ao processar as sentenças, os alunos podem fazer a seguinte inferência:

- S_1 – A aluna Maria Eduarda pode fazer o texto do jeito que ela quiser na sala de texto(explicatura de 23);
 S_2 – O que o aluno João precisa ajudar mais (explicatura de 25);
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_5$ (*modus ponens conjuntivo*);
 S_4 – A aluna Maria Eduarda pode fazer o texto do jeito que ela quiser e o aluno João precisa ajudar mais.
 S_5 – O aluno João escreve o texto e as alunas A,B e C vão pensar
 S_6 – Pensar cansa
 S_7 – $S_5 \wedge S_6 \rightarrow S_8$ (*modus ponens conjuntivo*);

S₈ – A aluna Maria Eduarda pode fazer o texto do jeito que ela quiser e aluno João precisa ajudar mais escrevendo o texto enquanto as alunas A,B e C vão se cansar gastando o pensamento.

Na sequência, o grupo retoma a discussão do ponto nevrálgico: o encontro de Tião com sua mãe. Novamente, questões de ordem tornam-se relevantes, e a produção do texto fica em segundo plano. As alunas A e B discordam do modo como a primeira atende a instrução da segunda para apagar o que havia escrito. A aluna C chama atenção das colegas para a importância de pensar a história. A aluna A decide ignorar a atitude da colega e volta sua atenção para a execução da tarefa. A participação de D é ignorada pelos demais. Os questionamentos do aluno D demonstram sua irritação.

- 386 C: |É! Péra aí pêra aí!
 387 A: Rápido!
 388 C: Calma pensa também!
 389 B: Porque o certo é em outro dia passaram-se (/)
 390 C: |Não! essa coisa aqui que acharam o filho de Dona Maria assim não ficou legal.
 391 B: |Vinte e quatro anos...
 392 D: |Pode ser assim ó: no outro dia o Tião foi na casa dela ela aceitou ele como filho dela
 393 C: |Por que assim ó a gente tem que explicar mais
 394 B: | É olha aqui ó (**pegando a folha na mão**)
 395 A: Não! apaga, apaga, apaga!
 396 C: Faz assim, faz assim ó: o dia que ele tinha pedido ã é é a Dona Maria |não tinha conhecido o Tião
 397 B: |pronto (**riscando a folha**)
 398 D: Pra que isso?
 399 B: Pra não gastar borracha!
 400 A: Aaaaaaa
 401 B: Pra não apagar! Ele perguntou pra que isso!
 402 A: Resume aqui tá. Continua daqui resume aqui depois a gente passa a limpo
 404 D: Eu já escrevi tudo isso!
 405 C: Calma a gente tem que pensar a história!
 406 A: É escreve (?)
 407 B: | Eu já escrevi!
 408 C: Deixa que eu escrevo um pouco!
 409 B: Hummmm
 410 A: Ta (/)

Percebe-se que a discussão não faz o enredo caminhar. O momento é tenso, e o grupo não consegue processar o encontro de mãe e filho e o fato dela não reconhecê-lo antes daquele dia. Não há mais uma relação de alternância de ideias. Nesse momento, estamos com vinte e dois minutos de gravação e a digressão é evidente. Os turnos são repetitivos e, até quando pensam que surge um novo caminho, as reformulações em relação à primeira ideia

são as mesmas. O caminho percorrido entra a detecção do problema e a solução do mesmo tornou-se cansativo.

No trecho que segue, a discussão se dá em torno do gênero do texto. A aluna A discorda do texto lido por C, indicando que o texto vai ficar pequeno demais o que não corresponde ao que se é esperado de um aluno do 6º ano.

Vejamos:

S₁ – Não há história de dez linhas;
 S₂ – S₁ → S₃;
 S₃ – A história vai ficar pequena;
 S₄ – S₄ → S₅;
 S₅ – Vai parecer história de criancinha.

Aqui percebemos exatamente dois dos objetivos dos parâmetros curriculares nacionais para alunos de 5ª série (6º ano) do ensino fundamental:

- a) Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação e
- a) Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos.

Vejamos:

415 A: Mas a história vai ficar muito pequena! Já viu uma história de dez linhas?
 416 B: Eu já vi!
 417 A: Ah! Só se for história de criancinha. Tu nunca leu um livro, um livro?
 418 C: Ta a gente inventa mais ooo. A gente bota outras coisas
 419 A: Isso, isso! Então põe aí como tu disse e depois a gente bota que ele foi pro colégio
 420 C: Ta como é que eu começo? Tu também tem que ajudar Vanessa! O que tu ta fazendo?
 421 A: Eu fiz a história, só que a Jade disse que não ta bom!
 422 C: Ó
 423 B: Mas vocês duas disseram que |tinha ficado mal.
 424 C: |Então a gente faz assim ó: diz Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho Tião.
 425 D: Acho que só isso aí ta bom!
 426 C: E viveram felizes para sempre. Deu
 427 B: Fim
 428 C: É fim!

Aqui chama a atenção o turno 419 onde a aluna A usa o termo ‘colégio’ nunca antes mencionado. Na verdade, ela retoma a ideia do turno 046 onde ela mesma sugere que depois do encontro de mãe e filho o garoto vá para a ‘escola’.

Inferimos que A, por meio dos seus conhecimentos enciclopédicos raciocina da seguinte forma:

- S₁ – Escola e colégio são sinônimos;
- S₂ – Tião vai para a escola;
- S₃ – Se S₂ então S₄;
- S₄ – Tião vai para o colégio.

Na sequência, a estudante C lembra de Carlos, esquecido desde o turno 373. A personagem tornou-se secundária desde o impasse do encontro mãe e filho. Nesse *input* percebe-se que Tião é o filho que importa agora, não Carlos. Sendo assim, o fim da história para ele é:

434 B: |Carlos muito feliz

Como o enredo não “deslança”, a aluna B resolve sugerir algo insólito que soa como um protesto: quem sabe poderia haver uma avalanche e os irmãos ficariam em baixo da neve? A hipótese provável é que B está desistindo da tarefa. O grupo (x) não (¬) está conseguindo chegar (β_{lugar} , α_{tempo}) no fim do enredo agora na sala de teste.

Mas a proposição é tão esdrúxula que o grupo simplesmente ignora o turno de B sem dar-lhe qualquer resposta:

- 441 B: Podia até ter acontecido uma avalanche daí |eles foram embaixo da neve
- 442 A: |Eles foram pro colégio
- 443 B: |(?)
- 444 C: |(?)
- 445 A: Cresceram, morreram e fim!
- 446 C: Ah morreram e fim!
- 447 A: Cresceram, morreram fim!
- 448 C: Ah Vanessa!
- 449 B: Viveram felizes para sempre Tião e (?) |daí botava assim ó
- 450 C: |daí olha só vai até aqui ó (\) daí eles foram pra escola(\)

Mais uma vez o grupo dá a entender que chegou ao fim da tarefa. Isso pode ser percebido no turno 459 quando a estudante A usa a expressão ‘pronto’.

- 451 B: Olha aqui dá pra botar assim ó: as pessoas que passavam na rua e viam Tião sempre ofereciam alguma coisa (\)
- 452 A: Não!
- 453 B: Ele pedia, ele pedia
- 454 A: Não
- 455 C: |Mas ele já ta com a família agora

- 456 B: |Mas quando ele encontrou a família; olha; eu sei, mas quando ele encontrou a mãe dele aí ele sabia; daí quando ele encontro a mãe dele (\)
- 457 A: As pessoas continuavam |dando as coisas pra ele
- 458 B: |Daí ele passava na rua uma pessoa perguntava ah Tião você quer um pedaço de pão? Ele dizia: não, agora já encontrei minha nova família
- 459 A: Isso! Ficou perfeito! Pronto!

No turno 451, B sugere que as pessoas que viam Tião na rua sempre ofereciam algo pra ele. Contudo, receber oferta é diferente de pedir para a estudante A e B entende a mensagem da colega quando, enfaticamente, diz: não!

Vejamos:

- S_1 – Receber oferta é diferente de pedir;
 S_2 – Tião pedia coisas às pessoas;
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – Tião pedia coisas para as pessoas.

A questão relevante trata da organização do texto. O grupo negocia a forma de concluir a tarefa. Novamente as alunas A e C travam uma disputa de quem fez/faz o quê. É B quem continua a escrita:

- 460 C: Ta e por que tu riscasse a folha?
- 461 B: |porque mandaram eu apagar
- 462 C: |Agora vai ter que passar pra outra folha e eu que vou ter que copiar né!
- 463 A: Isso
- 464 C: Ah isso não! copia também agora!
- 465 A: Ah essa não! Tu não copiou nadinha daqui.
- 466 C: Tu também não! tu não pode falar de mim!
- 467 A: Ta, eu copio isso daqui e tu copia o fim ta!
- 468 C: Que?
- 469 A: Eu copio isso e tu copia o fim!
- 470 C: Tá, ta!
- 471 A: Todos os dias (\)
- 472 C: Soletra (?)
- 473 A: Não!!!
- 474 B: Todos os dias Tião tinha a mesma rotina... a gente vai contar a história em algum lugar?
- 475 T: (+) (+) (+)
- 476 B: (?)
- 477 C: Quer que eu copie?
- 478 A: Tu me deu pra eu copiar agora eu vou copiar
- 479 C: ah então copia
- 480 A: Depois tu copia
- 481 T: (+)

Depois de longo silêncio para que B siga escrevendo o texto, ela mesma questiona a professora sobre o prazo para o término da tarefa:

- 482 B: É só essa aula que a gente vai fazer hoje ou tu vai usar outro dia?
 483 P: Só essa. Vocês já terminaram?
 484 B: É só passar a limpo
 485 P: Então já está terminada, é só passar a limpo?
 486 A: É. Mais ou menos
 487 P: Escreveram o fim já?
 488 A: Não. Mas a gente já sabe o fim. Empresta a borracha um pouquinho
 489 P: Então terminem! Façam o fim aqui

Descrevendo:

- (15a) É só essa aula que a gente vai fazer hoje ou tu vai usar outro dia?
 (15b) fazer $(x,y, (\beta_{\text{lugar}}, \alpha_{\text{tempo}}))$ e usar $(x,y, \alpha_{\text{tempo}}, \beta_{\text{lugar}})$
 (15c) É só essa aula que gente [o grupo de aluno] vai fazer [o fim do texto Tião] hoje ou tu [professora Eloíse] vai usar \emptyset [outra aula] outro dia?
- (16a) Só essa. Vocês já terminaram?
 (16b) terminar $(x,y, (\beta_{\text{lugar}}, \alpha_{\text{tempo}}))$
 (16c) Só essa \emptyset [aula] \emptyset [que eu, professora Eloíse vou usar para fazer esse trabalho com vocês [o grupo]]. Vocês [o grupo] já terminaram \emptyset [de escrever o fim para a história do Tião]?
- (17a) É só passar a limpo
 (17b) passar $(x,y, (\beta_{\text{lugar}}, \alpha_{\text{tempo}}))$
 (17c) É só \emptyset [o grupo] passar \emptyset [o texto que fizeram] a limpo \emptyset [agora] \emptyset [na sala de testes]
- (18a) Então já está terminada, é só passar a limpo?
 (18b) terminar $(x,y, (\beta_{\text{lugar}}, \alpha_{\text{tempo}}))$ e passar $(x,y, (\beta_{\text{lugar}}, \alpha_{\text{tempo}}))$
 (18c) Então \emptyset [a tarefa de terminar o texto] já está terminada, é só passar \emptyset [o texto] a limpo \emptyset [agora] \emptyset [na sala de teste]?
- (19a) É. Mais ou menos.
 (19b) ser $(x,y, (\beta_{\text{lugar}}, \alpha_{\text{tempo}}))$
 (19c) É \emptyset [o grupo terminou o texto] \emptyset [agora] \emptyset [na sala de teste] mais ou menos.
- (20a) Escreveram o fim já?
 (20b) escrever $(x,y, \alpha_{\text{tempo}}, (\beta_{\text{lugar}}))$
 (20c) \emptyset [vocês] escreveram o fim \emptyset [do texto] já \emptyset [na sala de teste]?
- (21a) Não. Mas a gente já sabe o fim
 (21b) saber $(x,y, \alpha_{\text{tempo}}, \beta_{\text{lugar}})$
 (21c) Não. Mas a gente [o grupo de alunos] já sabe o fim \emptyset [do texto Tião]
- (22a) Empresta a borracha um pouquinho
 (22b) emprestar $(x,y, y_{\text{finalidade}}, \alpha_{\text{tempo}}, \beta_{\text{lugar}})$
 (22c) \emptyset [alguém] empresta a borracha \emptyset [pra mim] um pouquinho \emptyset [para eu apagar o texto] \emptyset [agora] \emptyset [na sala de teste]
- (23a) Então terminem! Façam o fim aqui
 (23b) terminar $(x,y, \alpha_{\text{tempo}}, \beta_{\text{lugar}})$ e fazer $(x,y, \alpha_{\text{tempo}}, \beta_{\text{lugar}})$

(23c) Então ∅ [vocês alunos] terminem ∅ [o texto do Tião] ∅ [agora] ∅ [na sala de teste] e ∅ [vocês alunos] façam o fim ∅ [do texto Tião] aqui [embaixo na folha] ∅ [agora] ∅ [na sala de teste]

Ao processar as sentenças, os alunos podem fazer a seguinte inferência:

S₁ – A professora vai usar somente essa aula para que os alunos façam o fim do texto Tião na sala de teste. (explicatura de 28 e 29);

S₂ – O grupo não terminou de escrever o texto mas já sabe o fim dele. (explicatura de 30,31,32,33,e,34);

S₃ – S₁∧S₂→S₄ (*modus ponens conjuntivo*);

S₄ – Os alunos terão que escrever o fim do texto Tião agora na sala de teste.

Os alunos, mais uma vez, voltam-se para questões de organização do texto. Discutem o modo como vão realizar a tarefa agora com o tempo da aula chegando ao fim. Porém, a digressão fez com que a aluna B, que está escrevendo o texto, perca o ponto em que estavam.

- 490 C: |Mas é porque ela riscou
 491 P: |e deixa pra passar a limpo depois
 492 C: Tá pode ser então! Mas a gente tem que apagar ali a coisa ó até aqui.
 Daqui a borracha daqui que eu apago
 493 B: Deixa não apaga isso aí
 494 C: Não apaga
 495 P: Faz só o fim e deixa pra passar a limpo depois ta!
 496 A: Ta! como é que era o fim?
 497 B: O fim (/)
 498 A: Ah não! continua embaixo não perde tempo pra apagar
 499 B: Ai como é que era o fim?
 500 A: Continua aqui embaixo ó!
 501 C: Não! Não vai dar!
 502 A: Dá sim!
 503 B: Ahhhhh! Como é que era o fim, alguém por acaso lembra?
 504 C: O fim é que eles foram felizes para sempre quando eles foram pra escola...
 505 B: Antes disso, antes disso!
 506 C: Não então!
 507 A: Isso! A gente vai ter que (?)
 508 C: Ah tá!
 509 A: Quando Tião encontrou com ela (/)

Mais uma vez, a relevância se volta para a questão do encontro entre mãe e filho. O enredo está mesmo mal resolvido. O conflito torna-se intenso. Há muitos trechos em que há superposição de vozes e tornou-se impossível transcrever a fala dos alunos. A disputa travada entre as alunas A e C vem à tona porque A percebe que o enredo possui apenas início e fim. Note que aqui as alunas demonstram ter clara a estrutura de um texto: começo, meio e fim,

como ela mesma coloca. Essa é umas das competências que os parâmetros curriculares traçam para alunos de 6º ano (5ª série) do ensino fundamental.

- 515 A: Olha só: essa rotina aqui ela já tinha feito aqui. Como é que ela não tinha acontecido antes? Como é que ela foi acontecer só agora? A gente tem que pensar nessa história também; no início a agente não pode pensar só no fim!
- 516 C: Pois é né!
- 517 A: Tem o início o meio e o fim. A gente ta botando só o início e o fim!
- 518 B: (?)
- 519 A: Toda história tem que ter um início um meio e um fim!
- 520 C: Ah ta o Vanessa! Tu acha que eu já não aprendi isso!
- 521 A: Não! Parece que não!
- 522 C: Ah Vanessa! melhor eu copiar
- 523 A: Ah mas eu queria copiar (?)
- 524 C: Então agora inventa a história |(?)
- 525 A: |(?)
- 526 C: Agora a gente tem que arrumar tudo?
- 527 A: Não! Resume aí resume aí!
- 528 C: Todos os dias Tião tinha a mesma rotina passava no bar |de seu Manuel e pedia, dá um pedaço de pão
- 529 B: |no bar de seu Manuel
- 530 C: Passava na cada da mãe de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Certo dia, não ta errado! Ele conhece
- 531 A: Tem alguma coisa pra dar?
- 532 C: |Daí ela podia
- 533 A: |Mas,
- 534 C: conhecer o filho!
- 535 B: |Nesse dia,
- 536 C: |mesmo que ficasse
- 537 B: |Nesse dia
- 538 A: (?)
- 539 C: É, boa!
- 540 B: Nesse dia...
- 541 C: ta bom, ta bom, ta bom!
- 542 A: Isso! Daí depois
- 543 C: E perguntava. Daí (?)
- 544 B: |(?)
- 545 A: |(?)
- 546 D: |(?)
- 547 C: Ahh mas aqui ó! Ele já tinha pedido ó. Tem que começar desse daqui ó!
- 548 A: O que?
- 549 B: |(?)
- 550 C: |(?)
- 551 A: Ele podia não trabalhar com ela. Daí no dia que ele trabalhou com ela ela conheceu ele
- 552 C: A gente vai botar assim ó (/)

De repente, soa o sinal. Os alunos entreolham-se, e é B quem faz o anúncio. E antes que os alunos perguntem, a professora se adianta e avisa que o grupo terá apenas quatro minutos para concluir a atividade:

- 555 B: Bateu o sinal
 556 P: Tem 4 minutos pra terminar
 557 A: 4 só?
 558 B: (?)
 559 C: ah eu agora? Eu me escapo!
 560 A: Por que é de religião?
 561 P: Por que terminou o tempo
 562 A: (?)
 563 C: ta e agora?

Note que em certo momento, A questiona C o motivo pelo qual a colega diz que irá escapar:

- 559 C: ah eu agora? Eu me escapo!
 560 A: Por que é de religião?

Segue a inferência:

- S_1 – O sinal bateu e a próxima aula dos alunos é de religião;
 S_2 – Se o sinal bateu e a aluna C está na sala de teste, vai escapar da aula de religião;
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – A aluna C vai escapar da aula de religião;

Porém, antes que a aluna C responda, a professora responde que o tempo acabou. Apesar de a professora não falar abertamente, infere-se que assim ela dá ênfase a pressa que o grupo terá que ter para não perder a aula de religião:

- 0561 P: Por que terminou o tempo

- S_1 – O sinal bateu e acabou o tempo para a atividade;
 S_2 – A professora deu 4 minutos para o grupo terminar a tarefa;
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – O grupo precisa se apressar.

O tempo passa e o grupo começa a ficar ansioso porque ainda não conclui a tarefa. Note que as alunas A e B discutem a ideia do desaparecimento do filho de Dona Maria porque percebem que esse fato ficou mal resolvido dentro do texto. Afinal, o garoto desapareceu ou foi sequestrado? Como temos falado, o grupo opta pela lei do menor esforço cognitivo e diz que o garoto havia sido perdido. O grupo decide que o leitor inferirá a respeito do modo como Tião desaparecera quando pequeno:

- 564 B: Ai meu Deus! Tá, é assim ó: daí ele tava ali né? Daí nesse dia que ele passou na casa de Dona Maria (/)

- 565 C: E olhou pra ela! Nos olhos dela!
 566 B: | Pros olhos dela
 567 C: | Nos olhos dela
 568 B: Nos olhos dela, Dona Maria reconheceu o filho
 569 C: Maria reconheceu seu filho per(/), perdido não
 570 A: Isso
 571 B: Seu filho sequestrado
 572 A: Seu filho desaparecido
 573 C: Seu filho desaparecido!
 574 B: Desaparecido!
 575 A: Isso!
 576 B: Seu filho desaparec()
 577 C: Ta agora quem copia?
 578 A: Não, mas faz o rascunho aí depois eu passo pra cá!
 579 C: Ta agora daí a gente escreve tudo de novo e continua a história?
 580 A: Não, não! Continua faz aqui, aqui embaixo ó. Depois
 581 C: (?)
 582 D: Aqui nesse pedacinho ta dizendo que o filho dela foi roubado?
 583 B: [Não!
 584 C: [Não!
 585 D: Então, como é que vão saber?
 586 C: Não, mas daí não é roubado. É quando ele, ela, ele olha (\)
 587 A: Mas deixa porque já vão saber, já vão saber
 588 C: É

Vejamos:

- (24a) Então como vão saber?
 (24b) (saber x, y, α_{tempo} , β_{lugar})
 (24c) Então como \emptyset [os leitores do texto] vão saber \emptyset [o modo como Tião desapareceu quando era pequeno?]

- (25a) Mas deixa porque já vão saber, já vão saber
 (25b) (deixar x, y, α_{tempo} , β_{lugar}) \wedge (saber x, y, α_{tempo} , β_{lugar})
 (25c) Mas deixa \emptyset [a informação como está agora no texto] porque \emptyset [as pessoas leitoras do texto] já vão saber \emptyset [o modo como Tião desapareceu quando era pequeno]

Aqui vale um parêntese sobre a noção que os alunos apresentam a respeito de coesão e coerência. Apesar de perceberem a deficiência na construção do texto, eles optam por não modificar o que fizeram até aqui. Regina Blass, em *Relevance Relations in Discourse* (1990), discute as tradicionais noções de coesão e coerência que para ela “estão subjacentes aos julgamentos de boa formação de texto”. Para Blass, o que rege um texto não é coesão nem coerência, mas a Relevância.

Nos turnos que seguem as alunas ainda discorrem sobre o reencontro de mãe e filho procurando a melhor forma de colocar as ideias no papel:

- 589 B: Daí quando (\)
 590 C: Quando ele tá. Daí vou ler aqui: perguntava tem alguma coisa pra me

- dar? (+)
- 591 B: E olhou fundo nos olhos dela(\)
- 592 C: Daí nesse momento, nesse momento (\)
- 593 B: Não bota assim: ele olhou fundo nos olhos de Dona Maria e Maria reconhece (\)
- 594 A: Seu filho desaparecido
- 595 B: e Maria reconhece seu filho.
- 596 C: E daí nesse dia Maria reconhece seu filho?
- 597 B: Não! nesse ó (+) aí me esqueci o que eu tinha falado! risos
- 598 C: Nesse dia Maria reconhece seu filho! Olha nos olhos dentro (risos)
- 599 B: |Olha no fundo dos olhos
- 600 A: |Nesse instante reconhece
- 601 A: seu filho desaparecido, Tião. Me dá um abraço filho? Ela falou(\)
- 602 B: Não! Ela foi correndo (?)
- 603 T: (todos riem)
- 604 C: Não dá pra entender mais nada né! Risos
- 605 A: Meu Deus!
- 606 C: A gente bota assim ó: daí nesse seguinte ele olhou nos olhos dela e ela reconhece o seu filho |e foi dar um abraço
- 607 B: |foi correndo dar um abraço
- 608 C: E Carlos ficou muito contente |com seu irmão
- 609 B: |Com a chegada do seu irmão que tinha sido |desaparecido
- 610 C: |Sequestrado, desaparecido?
- 611 B: Que estava desaparecido

De repente, A foge completamente do assunto, lembrando que a aula de religião em breve iniciará e que há uma tarefa para ser entregue:

- 613 A: Tu fez as perguntas de religião?

Descrevendo:

- (26a) Tu fez as perguntas de religião?
- (26b) (fazer x , y , α_{tempo} , β_{lugar})
- (26c) Tu \emptyset [Maria Eduarda] fez as perguntas \emptyset [que eram tarefa para a aula] de religião?

Mas a aluna C não dá a resposta que A espera. Ela fica furiosa com a colega porque essa “cortou” seu raciocínio:

- 614 C: Agora coisa porque eu esqueci tudo! (passando a folha para aluna A)
- 615 B: Ah não acredito!
- 616 C: Não! Agora eu me esqueci. Anda! Rápido
- 617 A: Ta o que que era? Eu escrevo, eu escrevo!

B e C dirigem a elaboração do texto tendo A e D apenas por ouvinte.

- 618 C: |Coloca assim ó:
- 619 B: Era assim: nesse (\)

- 620 C: Daí nesse dia (\)
 621 B: Nesse dia Tião (\)
 622 C: Nesse dia Tião olhou (+)
 623 B: Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria
 624 C: De Dona Maria
 625 B: Parou de rodar aqui ó. (mostrando o gravador) (+)
 626 C: Não apertasse? (+)

O grupo está totalmente envolvido com o texto. Sem mais tempo para pensarem em outra coisa o grupo dedica-se ao fechamento do enredo. De repente, B percebe que o instrumento da coleta de dados parou de rodar. Por um instante o grupo desvia sua atenção da tarefa. C rapidamente questiona a colega se foi ela que apertou: [Tu [Jady]] não apertasse [o gravador]? Mas, o grupo não está preocupado com o instrumento. Continua a tarefa rumo à conclusão da atividade:

- 627 A: Tião olhou fundo? É?
 628 C: [Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria
 629 B: [Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria
 630 C: E ela reconhece seu filho.
 631 D: Tião!
 632 A: E ela reconhece seu filho
 633 B: E vai correndo (+) dar um abraço (+) e vai correndo (+)
 634 C: Ta já repetisse mais de quinhentas vezes!
 635 B: Ela ainda tava aí?
 636 C: Aí! (machucando-se na carteira)
 637 A: Dá a borracha!
 638 C: Ai mas tu erra né!
 639 B: Tu erra né?! Risos
 640 T: (todos riem)
 641 B: E vai correndo dar um abraço em seu filho.
 642 C: E ela, e Tião vai para a escola
 643 B: (?)
 644 C: E cresceu? (\)
 645 T: (+)
 646 B: Dona Maria vai correndo dar um abraço em seu filho
 647 C: Deu!
 648 B: Carlos fica muito feliz com a chegada (\)
 649 C: Muito contente!
 650 B: É! Muito contente com a chegada de seu filho
 651 A: Peraí!
 652 B: (?)
 653 A: Com a chegada de seu filho. E Carlos (+)
 654 C: E Carlos (\)
 655 B: E Carlos

Conforme Kerbrat (2006, p. 55), os atos de fala combinam-se para compor intervenções produzidas por um mesmo falante. Se dois falantes, pelo menos, intervierem, trata-se de uma troca e as trocas se combinam para compor as interações, unidades máximas de análise. Ao analisar a interação do grupo percebemos que os integrantes dividem o tempo

destinado à produção textual em basicamente duas questões: ordem (quem escreve, onde escreve, como escreve, etc.) e o processamento para criar o enredo propriamente dito.

Ainda que o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar no ensino fundamental, tenha sido a questão da escrita, percebemos aqui que os alunos têm clara a noção da estrutura textual, transformam conhecimentos próprios em conteúdo para o texto, interagem fluentemente uns com os outros demonstrando plena aquisição e desenvolvimento da linguagem conforme prevê os PCNs.

No contexto escolar, e mais comumente nas aulas de língua portuguesa e redação, os alunos estão cotidianamente envolvidos em atividades de produção textual. Muitas dessas atividades são desenvolvidas em grupos também chamados equipes de trabalho.

Entretanto, a prática da linguagem que ocorre no espaço da sala de aula difere das demais porque deve, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira organizada, de modo a construir o texto.

Apesar de fala e escrita serem modalidades de um mesmo sistema linguístico, os alunos demonstram facilidade em criar o enredo, mas dificuldade em colocar as ideias no papel. A percepção de que falar é diferente de escrever fica evidente durante o processo de interação.

Aqui recorremos ao conceito de letramento de Soares (1998, p. 39): “letramento é estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. É fato que o objetivo aqui não é saber se o grupo é ou não letrado. Como podemos ver, de fato o são, mas o que é mais pertinente é, sem dúvida, o fato que eles discutem muito bem o enredo, tem ideias muito boas, mas o produto final executado por eles em quase nada se parece com a discussão.

Algumas ideias não aparecem no texto produzido, assim como o impasse que norteou a negociação não ficou resolvido no texto final.

A conversação não foi construída exclusivamente por palavras, mas também por silêncios, olhares, gestos e entonações, signos de naturezas variadas. Porém, foi sob a forma verbal que a interação mais se concretizou. Segundo Kerbrat (2006, p. 39), seria impossível analisar o funcionamento de uma interação, na medida em que nela intervêm simultaneamente elementos verbais e não-verbais (e com certeza, para-verbais). Isso se torna evidente nos momentos em que a fala vem acompanhada de atos não-verbais; atos aos quais alguns se sucedem e outros se realizam simultaneamente, mas que devem se completar de maneira sincronizada.

Contudo, algumas vezes não foi possível a transcrição da fala dos alunos porque eles não respeitaram a alternância dos turnos de fala. Ou seja, desrespeitaram o esquema preestabelecido de esperar o colega terminar de falar para depois falar.

Ainda segundo Kerbrat (2006, p. 44), para que haja diálogo, é preciso que sejam postos em presença aos menos dois interlocutores que falem “alternadamente”. Num primeiro nível de análise, toda interação verbal se apresenta como uma sucessão de ‘turnos de fala’. O que significa que os alunos estão sujeitos a um sistema de direitos e deveres como manter a fala por certo tempo, mas também cede-la num dado momento.

Conhecida a análise das interações, passemos ao estudo do texto produzido pelos alunos.

3.4 ANÁLISE DO TEXTO

Os alunos produziram o seguinte texto, apresentado a seguir conforme suas sentenças.

1. Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina:
2. passava no bar do senhor Manuel e pedia:
3. dá um pedaço de pão?
4. Passava na casa de Dona Maria e perguntava:
5. tem alguma coisa pra dar?
6. Dona Maria, a mãe de Carlos, havia perdido um filho quando ele ainda era uma criança.
7. Ela havia sido sequestrado.
8. Certo dia, a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos.
9. A polícia bate na porta de Dona Maria:
10. – encontramos seu filho!
11. Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho e vê que era Tião.
12. Nesse momento, Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria.
13. Carlos fica muito contente que seu irmão foi reencontrado.
14. Passado um tempo, Tião vai para a escola e fica muito feliz porque reencontrou sua família

Para analisar a produção textual, além da elaboração da explicatura, procedeu-se a um cotejo entre essa última produção e as informações do texto de base e das interações. Para demonstrar a influência de cada uma dessas etapas, a transcrição da segunda produção textual

vem acompanhada dos seguintes destaques: os dados do texto de base foram marcados em negrito e os dados da interação foram marcados em itálico.¹⁰

Vejam os o texto, com os destaques:

1. *Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina:*
2. **passava no bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão?**
3. **Passava na casa de Dona Maria e perguntava: tem alguma coisa pra dar?**
4. *Dona Maria, a mãe de Carlos, havia perdido um filho quando ele ainda era uma criança.*
5. *Ele havia sido sequestrado.*
6. *Certo dia, a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos.*
7. *A polícia bate na porta de Dona Maria:*
8. *- encontramos seu filho!*
9. *Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho e vê que era Tião.*
10. *Nesse momento, Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria.*
11. *Carlos fica muito contente que seu irmão foi reencontrado.*
12. *Passado um tempo, Tião vai para a escola e fica muito feliz porque reencontrou sua família.*

Vejam a primeira sentença do texto:

- (1a) *Todos os dias Tião tinha a mesma rotina.*
 (1b) (ter x, y, β_{tempo}).
 (1c) Tião tinha a mesma rotina todos os dias.

Marcamos a primeira sentença em itálico, porque ela emerge dos enunciados 053-057 da interação. Os elementos essenciais dessas sentenças estão destacados novamente em itálico.

- 053 B: *Certo dia, Tião fez a mesma rotina* perguntava para o seu Manuel
 054 A: *Todos os dias*, não põe assim... apaga, apaga, apaga!
 055 B: Não tem borracha?
 056 T: (+)
 057 A: *Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina:* passava na casa do seu Manuel

No enunciado 053, a estudante B sugere como início do texto: “Certo dia, Tião fez a mesma rotina”. No enunciado 054, a estudante A, provavelmente porque detecta que B aproxima as expressões “certo dia”, de caráter mais pontual, com “mesma rotina”, de caráter mais geral, sugere que a primeira expressão seja trocada por “Todos os dias” e, mais adiante,

¹⁰ Como na análise do texto estímulo, aqui também optamos por abandonar a numeração dos exemplos feita até aqui para numerar os exemplos de acordo com numeração das sentenças do texto.

no enunciado 057, que “Tião tinha a mesma rotina”. É o enunciado 057 a fonte mais direta do primeiro enunciado do segundo texto.

Todavia, de onde vêm as noções de TODOS OS DIAS e ROTINA? A hipótese mais provável é que elas derivem do caráter de gradação dado às atitudes de Tião no texto de estímulo, sentenças de 3 a 8:

3. Vive sozinho na rua.
4. Come restos de comida.
5. Passa no bar do senhor Manuel e pede:
6. – Dá um pedaço de pão.
7. Passa na casa de Carlos e fala:
8. – Tem alguma coisa pra dar?

O caráter costumeiro das ações de Tião, revelado principalmente pela gradação de ações com verbos no presente do indicativo, fez parte das explicaturas daquelas sentenças, justamente porque aciona a seguinte inferência:

- S_1 – Tião vive sozinho na rua;
- S_2 – Tião come restos de comida;
- S_3 – Tião pede um pedaço de pão no bar do senhor Manuel;
- S_4 – Tião pede alguma coisa pra dar na casa de Carlos;
- S_5 – $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_6$;
- S_6 – Tião tem a mesma rotina todos os dias.

Das ações expressas de S_1 a S_4 , somente as últimas são explicitadas nas sentenças 2 e 3 do segundo texto, cuja fonte são as sentenças de 5 a 8 do texto de estímulo. Observe-se que se trata de narração com os verbos vertidos para o imperfeito do indicativo: ‘passava’ por ‘passa’, ‘pedia’ por ‘pede’ e ‘perguntava’ por ‘fala’.

(2a) **passava no bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão?**

(2b) $(\text{passar } x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}) \wedge \text{pedir } (x, y (\text{dar } x, y, z), z, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}} (\text{passar } x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}))$.

(2c) \emptyset [Tião] passa no bar do senhor Manuel \emptyset [costumeiramente] e, então, \emptyset [Tião] pede \emptyset [ao senhor Manuel] \emptyset [quando Tião passa no bar do senhor Manuel costumeiramente]: Dá \emptyset [senhor Manuel] um pedaço de pão \emptyset [para Tião].

(3a) **Passava na casa de Dona Maria e perguntava: tem alguma coisa pra dar?**

(3b) $(\text{passar } x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}) \wedge \text{perguntar } (x, y (\text{ter } x, y, z), z, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}} (\text{passar } x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}))$.

(3c) \emptyset [Tião] passa na casa de Dona Maria \emptyset [costumeiramente] e, então, \emptyset [Tião] pergunta \emptyset [a Dona Maria] \emptyset [quando Tião passa na casa de Dona Maria costumeiramente]: Tem \emptyset [Dona Maria] alguma coisa para dar \emptyset [para Tião].

Na sentença 3, contudo, há uma inferência interessante. No texto de estímulo, a autora apresenta a informação de que Tião passa na casa de Carlos, mas não é ele quem dá o pedaço de pão e sim sua mãe. Vejamos:

- 7. Passa na casa de Carlos e fala:
- 8. – Tem alguma coisa pra dar?
- 9. A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.

Se Carlos tem uma mãe, então ela tem que ter um nome. Vejamos:

- S_1 – Tião passa na casa de Carlos;
- S_2 – A mãe de Carlos dá um pedaço de pão;
- S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
- S_4 – Carlos tem uma mãe;
- S_5 – $S_4 \rightarrow S_6$;
- S_6 – A mãe de Carlos tem um nome;
- S_7 – $S_6 \rightarrow S_8$;
- S_8 – A mãe de Carlos se chama Dona Maria.

Dessa cadeia de inferências podemos retirar outra: a de que a casa de Carlos é a casa de Dona Maria.

- S_1 – Tião passa na casa de Carlos;
- S_2 – A mãe de Carlos se chama Dona Maria;
- S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
- S_4 – A casa de Carlos é a casa de Dona Maria.

Nesse ponto há uma distorção. Ao expressar que Tião passa na casa de Dona Maria, a candidata mais relevante como destinatária da pergunta é Dona Maria e não Carlos, como no texto de estímulo. Argumenta-se na teoria da relevância que o escritor deve produzir o estímulo mais relevante conforme as suas preferências ou habilidades. No caso, ao aproximar “Dona Maria” com a elipse do destinatário do verbo “perguntar”, o grupo acaba por alterar o conteúdo do texto de estímulo. Vejamos

No texto dos estudantes:

- (3) **Passava na casa de Dona Maria e perguntava: tem alguma coisa pra dar?**
- (3a) Passava na casa de Dona Maria e perguntava [para Dona Maria]: [Dona Maria], tem alguma coisa pra dar?
- * (3b) Passava na casa de Dona Maria e perguntava [para Carlos]: [Carlos], tem alguma coisa pra dar?

No texto de estímulo:

- 7. Passa na casa de Carlos e fala:
- 8. – Tem alguma coisa pra dar?

- 7a. Passa na casa de Carlos e fala [para Carlos].
 8a. – [Carlos], tem alguma coisa pra dar?
 * 7b. Passa na casa de Carlos e fala [para Dona Maria].
 * 8b. – [Dona Maria], tem alguma coisa pra dar?

Passemos para as duas próximas sentenças, sendo a sentença 5 circunstância de causa para a sentença 4:

- (4a) *Dona Maria, a mãe de Carlos, havia perdido um filho quando ele ainda era uma criança.*
 (4b) (haver perdido $x, y, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$ (ser criança x))
 (4c) *Dona Maria, a mãe de Carlos, havia perdido um filho [de Dona Maria] \emptyset [em algum lugar] quando ele [o filho da Dona Maria] era uma criança.*
- (5a) *Ele havia sido sequestrado.*
 (5b) (haver sido sequestrado $x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$)
 (5c) \emptyset [o filho de Dona Maria] havia sido sequestrado \emptyset [em algum lugar] \emptyset [quando o filho de Dona Maria era uma criança]

Uma primeira questão na sentença 4 é o fato de o grupo incluir um aposto para a expressão ‘Dona Maria’, a saber: ‘a mãe de Carlos’. Como no texto de estímulo a informação era a de que a ‘mãe de Carlos’ havia dado o pedaço de pão para Tião, e o grupo inferiu que a mãe de Carlos teria um nome, os estudantes tornam explícita essa inferência nesse ponto.

Em seguida, ainda na sentença 4, o grupo acrescenta a ideia de que a Mãe de Carlos tem um filho que fora sequestrado quando ele era uma criança. Como surgiu essa ideia? Supostamente, a ideia foi dada pela estudante B como se pode ver no enunciado 38:

- 038 B: Não, daí podia, olha daí podia ser assim ó, por exemplo: a mãe de Carlos teve uma... um filho. Só que daí o filho foi como se fosse roubado, roubado, sequestrado na maternidade. [...]

Nesse enunciado, a estudante B sugere ‘por exemplo’ que Dona Maria teve um filho e que o filho de Dona Maria “foi como se fosse roubado, roubado, sequestrado na maternidade”. Como se pode confirmar, a sentença 5 do texto produzido pelos estudantes explicita a ideia do sequestro. Essa ideia retorna nos enunciados de 093 a 096 da interação:

- 093 A: Vamos pensar assim: João é filho dela, da mãe de Carlos; a mãe de Carlos é Dona Maria. Tá? Então, a Dona Maria perdeu o filho dela quando era um bebê, tá?
 094 B: |(?)
 095 C: |(?) sequestraram na maternidade.
 096 A: Sequestraram ele quando ele era bebê.

A estudante A infere das ideias de B expressas no enunciado 038 que se o filho de Dona Maria foi sequestrado na maternidade, então ele era um bebê.

S_1 – Dona Maria teve um filho sequestrado na maternidade;
 S_2 – $S_1 \rightarrow S_3$;
 S_3 – Dona Maria perdeu o filho dela quando era um bebê.

Essa inferência torna-se explícita quando olhamos os enunciados 095 e 096. Em 095, a estudante C relembra que o sequestro ocorreu na maternidade (retome-se o enunciado 38 da estudante B). Em 096, a estudante A reforça sua conclusão.

Nesse ponto da análise, resta explicar por que os estudantes trocaram o item lexical ‘bebê’ pelo item lexical ‘criança’ na quarta sentença do texto produzido. As pistas podem ser encontradas nos enunciados de 204 a 215, a saber:

204 A: Olha só: mas se ela (/) olha só! Pera aí, pera aí, pera aí! Se ela tivesse perdido ele na maternidade, ela não ia saber como é que ele era quando ficou quando cresceu né! Ele podia ter sumido com 4 anos por aí.
 [...]
 209 A: | Encontramos o seu filho porque daí no caso ela deu uma foto pra eles entendeu?
 210 C: | Pode ser!
 211 A: | Já fazia anos já!
 212 B: | Encontrou ele
 213 A: Ela deu uma foto pra eles do filho dela com 4 anos
 214 C: Ta mas ele já deve ter uns 15 anos?
 215 A: Sim, mas a pessoa não muda depois dos 4 anos não muda muito fica um pouco parecida

No enunciado 204, a estudante A destaca que Dona Maria não teria como reconhecer seu filho se ela o tivesse perdido na maternidade. Para dar conta dessa inferência, supostamente, pelo menos duas suposições emergem na mente da estudante A: o filho sequestrado de Dona Maria cresceu e as características físicas de um bebê mudam muito quando o bebê cresce.

S_1 – Dona Maria perdeu um filho na maternidade;
 S_2 – $S_1 \rightarrow S_3$;
 S_3 – Dona Maria se lembra do filho quando ele era bebê;
 S_4 – O filho sequestrado de Dona Maria cresceu;
 S_5 – As características físicas de um bebê mudam muito quando o bebê cresce;
 S_6 – $S_3 \wedge S_4 \wedge S_5 \rightarrow S_7$;
 S_7 – Dona Maria não ia saber como ele ficou quando cresceu.

Para evitar essa incoerência, a estudante A propõe que o sequestro do filho de Dona Maria tenha ocorrido quando ele tinha quatro anos: “Ele podia ter sumido com quatro anos por aí”. Ela mesma fornecerá justificativa para essa mudança mais adiante.

No enunciado 209 a estudante A retoma a ideia do envolvimento da polícia na solução do sequestro: “encontramos o seu filho”. A fonte desse envolvimento pode ser encontrada nos enunciados 088, 098 e 099:

- 088 A: A gente pode fazer assim, ó: certo dia, a polícia achou que encontrou, foi levar alguma coisa, né. Porque, tipo assim, ela contou pra polícia.
[...]
- 098 A: Então, daí ela botou na polícia, é claro! Daí, pra polícia investigar.
- 099 B: Ela denunciou.
[...]

A estudante A propõe que se houve um sequestro, então ele foi comunicado à polícia. Perceba que o grupo usa diferentes itens lexicais para expressar a ideia de dar queixa: ‘contou na polícia’, ‘botou na polícia’, ‘denunciou’. Obviamente, a denúncia exige uma investigação. A cadeia de inferências em jogo é a de que:

- S₁ – O filho de Dona Maria foi sequestrado;
S₂ – S₂ → S₃;
S₃ – Dona Maria contou na polícia;
S₄ – S₄ → S₅;
S₅ – A polícia investigou o sequestro.

O próximo passo é passar da denúncia à solução, enunciados 100, 107, 120 e de 141 a 144; e da solução (o encontro do filho de Dona Maria) para o dia em que a polícia leva o filho de Dona Maria de volta pra casa, o dito enunciado 209 em questão.

- 100 A: Isso! E eles acharam, tipo assim: eles foram procurar e viram um garoto parecido como ela falou, entendeu?
[...]
- 107 A: Eles foram investigar acharam ele.
[...]
- 120 B: Não! Certo dia a polícia investiga e acha a criança. Não! Tá errado!
[...]
- 141 C: | E encontra
- 142 B: | E encontra
- 143 C: | Começa a investigar e encontra
- 144 A: A polícia encontra!
- 209 A: | Encontramos o seu filho porque daí no caso ela deu uma foto pra eles entendeu?

Vejamos a cadeia de inferências:

S_1 – A polícia investigou o sequestro;
 $S_2 - S_2 \rightarrow S_3$;
 S_3 – A polícia encontrou o filho de Dona Maria.
 $S_4 - S_4 \rightarrow S_5$;
 S_5 – A polícia leva o filho de Dona Maria de volta pra casa.

A solução do caso, como se explicita, só pode ocorrer se Dona Maria tivesse apresentado dados do filho desaparecido à polícia. A estudante A propõe que o dado mais relevante é uma foto.

S_1 – Dona Maria contou na polícia;
 $S_2 - S_1 \rightarrow S_3$;
 S_3 – Dona Maria deu uma foto do filho de Dona Maria;
 S_4 – A polícia encontrou o filho de Dona Maria;
 $S_5 - S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_6$;
 S_6 – A polícia encontrou o filho de Dona Maria porque Dona Maria deu uma foto do filho de Dona Maria.

Na sequência, o grupo concorda com a estudante A, mas, como há uma distância entre o sequestro e o encontro: “Já fazia anos já!”, enunciado 211, Dona Maria teria dado uma foto do seu filho “com quatro anos”, enunciado 213. A estudante C protesta: “Tá, mas ele já deve ter uns quinze anos?”, enunciado 214. A estudante C está supostamente inferindo:

S_1 – Dona Maria deu uma foto do filho de Dona Maria com quatro anos;
 S_2 – O filho de Dona Maria tem quinze anos;
 $S_3 - S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – O filho de Dona Maria é adolescente;
 S_5 – As características físicas de uma criança mudam muito quando a criança fica adolescente;
 $S_6 - S_4 \wedge S_5 \wedge S_6 \rightarrow S_7$;
 S_7 – A polícia não poderia ter reconhecido o filho de Dona Maria com quinze anos com uma foto do filho de Dona Maria com quatro anos.

É justamente a premissa de que as características físicas de uma criança mudam muito quando a criança fica adolescente que a estudante A discorda e usa como justificativa para a história ficar verossímil. Ela diz: “Sim, mas a pessoa não muda depois dos quatro anos não muda muito fica um pouco parecida”.

O grupo concorda e essa concordância explica a emergência da palavra ‘criança’. A inferência é a que se segue:

S_1 – O filho de Dona Maria foi sequestrado em torno de quatro anos;
 S_2 – Dona Maria deu uma foto do filho de Dona Maria;
 $S_3 - S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;

S₄ – O filho de Dona Maria foi sequestrado quando o filho de Dona Maria era uma criança.

A sentença seguinte faz avançar o enredo:

(6a) Certo dia, a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos.

(6b) (encontrar $x, y, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}, \gamma_{\text{instrumento}}$ (haver sido passado $x, y, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$))

(6c) A polícia encontra um garoto \emptyset [em algum lugar] certo dia com os dados que [os dados] haviam sido passados [para polícia] pela mãe de Carlos \emptyset [na delegacia] \emptyset [quando o filho de Dona Maria foi sequestrado].

A ideia do envolvimento da polícia no caso, surgida na interação (a lembrar, enunciado 088), está explícita na sexta sentença: ‘a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Tião’.

Como vimos, supostamente, a cadeia de inferências foi:

S₁ – O filho de Dona Maria foi sequestrado;

S₂ – S₂ → S₃;

S₃ – Dona Maria contou na polícia;

S₄ – Dona Maria deu uma foto do filho de Dona Maria para polícia;

S₅ – S₃ ∧ S₄ → S₆;

S₆ – A polícia investigou o sequestro;

S₇ – S₆ → S₈;

S₈ – A polícia encontrou o filho de Dona Maria porque Dona Maria deu uma foto do filho de Dona Maria.

Transcrevemos, a seguir, os turnos da interação onde o grupo faz menção ao envolvimento da polícia:

088 A: A gente pode fazer assim, ó: certo dia, a polícia achou que encontrou, foi levar alguma coisa, né. Porque, tipo assim, ela contou pra polícia.

[...]

098 A: Então, daí ela botou na polícia, é claro! Daí, pra polícia investigar.

[...]

099 B: Ela denunciou.

100 A: Isso! E eles acharam, tipo assim: eles foram procurar e viram um garoto parecido como ela falou, entendeu?

[...]

107 A: Eles foram investigar acharam ele.

[...]

120 B: Não! Certo dia a polícia investiga e acha a criança. Não! Tá errado!

[...]

Como já vimos anteriormente, a ideia partiu da estudante A (turno 088) que propôs que, se houve um sequestro, então ele foi comunicado à polícia para investigação.

Relembrando a inferência:

S_1 – O filho de Dona Maria foi sequestrado;
 $S_2 - S_2 \rightarrow S_3$;
 S_3 – Dona Maria contou na polícia;
 $S_4 - S_4 \rightarrow S_5$;
 S_5 – A polícia investigou o sequestro.

O grupo conclui a sexta sentença esclarecendo que a polícia encontrou o filho de Dona Maria por meio dos ‘dados passados pela mãe de Carlos’; a saber, a foto de quando ele tinha quatro anos, turno 209 da interação:

209 A: | Encontramos o seu filho porque daí no caso ela deu uma foto pra eles entendeu?

Nas sentenças que seguem, o grupo caminha para o desfecho do enredo. Primeiro, os estudantes concluem a ideia de que a polícia foi comunicada, investigou, encontrou e devolveu o menino desaparecido para mãe:

(7a) A polícia bate na porta de Dona Maria: encontramos seu filho!
 (7b) (bater x , α_{lugar} , β_{tempo}) \wedge (dizer x , y (encontrar x , y , α_{lugar} , β_{tempo}), z , α_{lugar} , β_{tempo}).
 (7c) A polícia bate na porta de Dona Maria \emptyset [quando a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos.] e \emptyset [a polícia diz a Dona Maria]: [nós] encontramos seu filho [Tião] \emptyset [em algum lugar] \emptyset [quando a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos.].

Se a polícia foi comunicada do sequestro, a polícia investigou e, com a investigação, encontrou o garoto. Encontrando o garoto, a polícia o levou de volta para sua mãe. A ideia parte da aluna A durante a discussão:

147 B: Certo dia a polícia (+)
 148 C: Investiga
 149 B: Investiga
 150 A: Não, a polícia encontra!
 151 B: É tá certo! A polícia encontra!
 152 A: Porque já tava investigando... o menino
 153 D: A polícia encontrou um menino com as mesmas aparências que a mãe dele falou né?!
 154 A: | Isso, isso, isso!
 [...]

157 B: Certo dia a polícia encontra
 [...]

177 A: é... no dia seguinte a polícia bate na porta

Pressupõe-se que a inferência de A tenha sido:

- S_1 – Dona Maria contou na polícia sobre o sequestro;
 S_2 – A polícia investigou o sequestro;
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$;
 S_4 – A polícia encontrou a criança;
 S_5 – $S_4 \rightarrow S_6$;
 S_6 – A polícia levou a criança de volta para mãe.

Em seguida, os estudantes descrevem o encontro de mãe e filho:

- (8a) Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho e vê que era Tião.
 (8b) $(\text{correr } x, \gamma_{\text{finalidade}}(\text{dar } x, y, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}})) \wedge (\text{ver } x, y (\text{ser } x, y), \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}})$
 (8c) Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho Tião \emptyset [na casa de Dona Maria] \emptyset [quando Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho] e [então] \emptyset [Dona Maria] vê que \emptyset [seu filho] era Tião \emptyset [na casa de Dona Maria] \emptyset [quando Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho]

A atitude de Dona Maria ao ver o filho desaparecido pode ser retomada na interação. No turno 110, apresenta-se a reação de Dona Maria pela primeira vez. Depois disso, apesar da contestação da estudante A no turno 111, por várias vezes o grupo retoma a ideia do reencontro. A atitude de Dona Maria ao ver o filho em todos os casos não muda.

Vejamos:

- 110 B: Daí ela deu um abraço nele e a vida continua!
 111 A: Ah não assim ela deu um abraço nele não!
 [...]
- 202 A: | Encontramos o seu filho porque daí ela vai ficar feliz vai correr pra abraçar vai dizer: mas esse não é o meu filho!
 [...]
- 223 C: Dona Maria pulou de alegria!
 224 A: Isso! Dona Maria foi correndo para dar um abraço nele
 [...]
- 229 A: Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho
 [...]
- 231 D: Um abraço em seu filho Tião né!
 [...]
- 239 D: (+)... Certo dia a polícia encontrou um menino parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria, havia dado a polícia. No dia seguinte, (/)a polícia bate na porta de Dona Maria e diz: Dona Maria, encontramos o seu filho! Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho Tião.
 [...]
- 367 C: Pera aí! Pera aí! Certo dia a polícia encontrou um menino parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria, havia dado a polícia. No dia seguinte, a polícia bate na porta de Dona Maria e diz: Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho:Tião!
 [...]
- 424 C: | Então a gente faz assim ó: diz Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho Tião.
 [...]

- 431 A: Dona Maria deu um abraço em seu filho (\\)
[...]
- 599 B: | Olha no fundo dos olhos
- 600 A: | Nesse instante reconhece
- 601 A: seu filho desaparecido, Tião. Me dá um abraço filho? Ela falou
[...]
- 606 C: A gente bota assim ó: daí nesse seguinte ele olhou nos olhos dela e ela reconhece o seu filho | e foi dar um abraço
- 607 B: | foi correndo dar um abraço
[...]
- 641 B: E vai correndo dar um abraço em seu filho.

O grande problema, levantado durante a interação, foi abordado pela aluna A que está redigindo o texto no momento. De repente, ela percebeu que se a ação de Tião em passar na casa de Carlos (e também da Dona Maria) era corriqueira, qual o motivo da mãe de Carlos não tê-lo reconhecido antes?

Vejamos:

- 515 A: Olha só: essa rotina aqui ela já tinha feito aqui. Como é que ela não tinha reconhecido antes? Como é que ela foi reconhecer só agora? A gente tem que pensar nessa história também; no início a gente não pode pensar só no fim!
[...]
- 516 C: Pois é né!

Muito provavelmente, A inferiu que:

- S_1 – Tião era filho de Dona Maria;
 S_2 – Dona Maria tinha lembrança do filho quando ele tinha quatro anos;
 S_3 – Uma pessoa não muda depois dos quatro anos;
 S_4 – Tião passava na casa de Carlos todos os dias;
 S_5 – $S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_6$;
 S_6 – Como Dona Maria não reconheceu o filho antes da entrega de Tião pela polícia?

A estudante C concorda com A. Apesar de discutir por um tempo, o grupo não chega a uma conclusão. Observemos:

- 515 A: Olha só: essa rotina aqui ela já tinha feito aqui. Como é que ela não tinha reconhecido antes? Como é que ela foi reconhecer só agora? A gente tem que pensar nessa história também; no início a gente não pode pensar só no fim!
- 516 C: Pois é né!
- 517 A: Tem o início o meio e o fim. A gente tá botando só o início e o fim!
- 519 A: Toda história tem que ter um início um meio e um fim!
[...]
- 526 C: Agora a gente tem que arrumar tudo?
[...]
- 532 C: | Daí ela podia

- 533 A: | Mas,
534 C: conhecer o filho!
[...]
- 539 C: É, boa!
[...]
- 551 A: Ele podia não trabalhar com ela. Daí no dia que ele trabalhou com ela ela conheceu ele
552 C: A gente vai botar assim ó (/)
553 B: | (?)
554 A: | (?)
555 B: Bateu o sinal
556 P: Tem 4 minutos pra terminar
557 A: 4 só?
558 B: Risos
559 C: ah eu agora? Eu me escapo!
560 A: Por que é de religião?
561 P: Por que terminou o tempo
562 A: (?)
563 C: tá e agora?
564 B: Ai meu Deus! Tá, é assim ó: daí ele tava ali né? Daí nesse dia que ele passou na casa de Dona Maria (/)
565 C: E olhou pra ela! Nos olhos dela!
566 B: | Pros olhos dela
567 C: | Nos olhos dela
568 B: Nos olhos dela, Dona Maria reconheceu o filho
569 C: Maria reconheceu seu filho per(/), perdido não
570 A: Isso
571 B: Seu filho sequestrado
572 A: Seu filho desaparecido
573 C: Seu filho desaparecido!
574 B: Desaparecido!
575 A: Isso!
576 B: Seu filho desaparecido
[...]
- 585 D: Então, como é que vão saber?
586 C: Não, mas daí não é roubado. É quando ele, ela, ele olha (\)
587 A: Mas deixa porque já vão saber, já vão saber.
[...]
- 593 B: Não bota assim: ele olhou fundo nos olhos de Dona Maria e Maria reconhece (\)
594 A: Seu filho desaparecido
595 B: e Maria reconhece seu filho.
596 C: E daí nesse dia Maria reconhece seu filho?
597 B: Não! nesse ó (+) aí me esqueci o que eu tinha falado! risos
598 C: Nesse dia Maria reconhece seu filho! Olha nos olhos dentro (risos)
599 B: | Olha no fundo dos olhos
600 A: | Nesse instante reconhece
601 A: seu filho desaparecido, Tião. Me dá um abraço filho? Ela falou
602 B: NÃO! Ela foi correndo (?) risos
603 T: Risos
604 C: Não dá pra entender mais nada né! Risos
605 A: Meu Deus!
606 C: A gente bota assim ó: daí nesse seguinte ele olhou nos olhos dela e ela reconhece o seu filho | e foi dar um abraço
607 B: | foi correndo dar um abraço
[...]

É possível imaginar um cenário onde o problema possa ser resolvido, admitindo-se que Tião passava na casa de Carlos e, apesar de a mãe de Carlos dar o pedaço de pão, era Carlos quem o entregava. Essa não é uma atitude estranha aos nossos dias. Crianças atendem pessoas que batem à porta ou chamam ao portão, enquanto sua mãe ou pessoa responsável permanece dentro de casa. Assim sendo, não seria impossível que, cada vez que Tião passasse na casa de Carlos e pedisse a ele um pedaço de pão, Carlos corria até a mãe dizendo a ela que alguém lhe pedia pão. A mãe dava o pão para que o menino entregasse ao pedinte.

Contudo, não há evidências de que essa cadeia de inferências tenha sequer acontecido, especialmente porque o sinal de encerramento da aula bate, fato percebido pela estudante B no enunciado 555, e a docente diz “Tem 4 minutos para terminar” no enunciado 556.

555 B: Bateu o sinal
556 P: Tem 4 minutos pra terminar

A própria estudante A quando questionada por D sobre a solução para o problema responde no enunciado 587: “mas deixa porque já vão saber, já vão saber”. Como a estudante vê que os colegas não estão contribuindo para a saída do impasse, ela deixa o texto como está ignorando o problema que ela mesma levantou. Vejamos

585 D: Então, como é que vão saber?
586 C: Não, mas daí não é roubado. É quando ele, ela, ele olha (\)
587 A: Mas deixa porque já vão saber, já vão saber.
[...]

A sentença que segue fala da reação de Tião:

(9a) Nesse momento, Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria.
(9b) (olhar $x, y, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}, \gamma_{\text{modo}}$).
(9c) Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria \emptyset [quando Dona Maria corre para dar um abraço no filho].

Não há como saber se, quando Tião olha no fundo dos olhos de Dona Maria, ele a reconhece como sua mãe ou simplesmente envolve-se pela circunstância aceitando o fato de ser filho de Dona Maria. Muito provavelmente, os alunos nem pensaram em outra reação para Tião visto que ele era uma criança quando fora sequestrado e, por isso, não tinha a imagem da mãe gravada na memória. Assim sendo, não haveria motivos para Tião questionar a maternidade de Dona Maria.

A próxima sentença dá conta da reação de Carlos:

- (10a) Carlos fica muito contente que seu irmão foi reencontrado.
 (10b) (ficar x, y (ser reencontrado x, y, α_{lugar} , β_{tempo}), $\alpha_{\text{intensidade}}$).
 (10b) (ficar x, y, $\alpha_{\text{intensidade}}$, β_{causa} (ser reencontrado x, y, α_{lugar} , β_{tempo}).
 (11c) Carlos fica muito contente que seu [de Carlos] irmão foi reencontrado \emptyset [na rua] \emptyset [quando a polícia levou Tião para a casa de Carlos]

Desde o início da discussão o grupo decidiu que Carlos ficaria muito contente com a chegada de seu irmão. Veja os trechos da transcrição sobre a reação de Carlos:

- 227 B: E Carlos, e Carlos ficou muito feliz com a chegada de seu | irmão
 [...]

432 C: E daí o Carlos

433 A: Carlos

434 B: | Carlos muito feliz

435 C: | Carlos fica muito contente
 [...]

438 A: Carlos muito feliz que (\)

439 B: Com a chegada do seu irmão desaparecido
 [...]

608 C: E Carlos ficou muito contente | com seu irmão

609 B: | Com a chegada do seu irmão que tinha sido | desaparecido

610 C: | Sequestrado, desaparecido?

611 B: Que estava desaparecido
 [...]

648 B: Carlos fica muito feliz com a chegada (\)

649 C: Muito contente!
 [...]

654 C: E Carlos (\)

655 B: E Carlos

656 C: Fica muito contente e deu! Terminamos

No turno 656, a sugestão da estudante C é a de que o complemento do item lexical ‘contente’ não fique explícito na produção textual: “Fica muito contente e deu!” e complementa: “Terminamos”. Porém, a estudante A escreve: “Carlos fica muito contente que seu irmão foi reencontrado”, que é uma paráfrase de: “Carlos ficou muito feliz com a chegada de seu irmão”, sugerido pela estudante C no enunciado 227, ideia retomada como: “Carlos ficou muito contente com seu irmão”, estudante C, e “Carlos ficou muito contente com a chegada do seu irmão que tinha sido desaparecido”, estudante B, enunciado 608 e 609 respectivamente.

Nessa paráfrase, interessa-nos a substituição da preposição na regência do item lexical ‘contente’. Contente com a chegada é parafraseado por contente [por] que seu irmão foi reencontrado. Há um ganho sutil com a substituição, visto que ao usar implicitamente a

preposição por, o texto fornece de forma mais contundente o motivo pelo qual Carlos teria ficado contente. Essa estrutura, como se verá, repete-se na última sentença do texto:

- (11a) Passado um tempo, Tião vai para a escola e fica muito feliz porque reencontrou sua família.
 (11b) $(ir, x, \alpha_{lugar}, \beta_{tempo}) \wedge (ficar, x, y, \alpha_{lugar}, \beta_{tempo})$.
 (11b') $(ir, x, \alpha_{lugar}, \beta_{tempo}) \wedge (ficar, x, y, \alpha_{causa}, \alpha_{lugar}, \beta_{tempo})$.
 (11c) Passado um tempo, Tião vai para a escola e [Tião] fica muito feliz porque [Tião] reencontrou sua família \emptyset [na casa de Dona Maria] \emptyset [quando...]
 (11c') Passado um tempo, Tião vai para a escola e [Tião] fica muito feliz porque [Tião] reencontrou sua família \emptyset [na casa de Dona Maria] \emptyset [quando...]

Nesse turno, repare que há a possibilidade de ‘contente’ ser interpretado como contente por ir à escola (1ª relevante).

De acordo com Wilson (2004, lição 4), o emissor fornece ostensivamente a evidência que guia seu receptor a reconhecer o que ele (emissor) pretendia. Sendo assim, como a aluna que está escrevendo o texto pretende que a ideia de ‘contente’ é contente por reencontrar a família, ela coopera com o receptor explicitando o motivo do contentamento.

Ainda na última sentença, percebemos que o grupo dá um final feliz para a história. Pressupomos que tenham sido ativadas inferencialmente suposições da memória enciclopédica sobre a narração de histórias, ou até mesmo fábulas e contos de fada: leituras bastante comuns até a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental. Vejamos:

- S_2 – Foi solicitado que dessem um final para a história;
 S_3 – Finais de história normalmente são felizes;
 S_4 – $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \rightarrow S_5$;
 S_5 – A história de Tião terá um final feliz.

Feita a análise do texto criado pelos alunos, passamos agora a discussão dos resultados.

3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção, optamos por discutir os resultados tomando primeiramente a interação de acordo com o texto estímulo e, depois, o texto produzido pelos alunos em relação à interação, anotando o que se perdeu das interações para o texto final.

Ao analisar as interações a partir do texto estímulo, percebemos algumas características do grupo. Todos os estudantes responderam bem às expectativas dos PCNs quanto à noção de estrutura do texto, coesão e coerência e aspectos que caracterizam o processo de interlocução. As conversações se deram de modo ordenado, na maior parte do tempo, seguindo o esquema já preestabelecido de alternância dos turnos de fala.

Segundo Kerbrat (2006, p. 44), para que haja diálogo é preciso que os interlocutores falem de forma alternada; ou seja, os interlocutores são submetidos a um sistema de direitos e deveres:

O falante do turno tem o direito de manter a fala por certo tempo, mas também o dever de cedê-la num dado momento;

O seu sucessor potencial tem o dever de deixar F₁ falar e de ouvi-lo enquanto ele fala; o sucessor potencial também tem o direito de reivindicar o turno de fala ao final de certo tempo e o dever de tomá-la quando lhe é cedida.

Apenas o aluno D não participa da discussão tão intensamente. Ele se reserva ao direito de ouvir o que as colegas sugerem, poucas vezes questiona e dá ideias, mas participa na divisão da tarefa como os outros. Em contrapartida, as estudantes A e B dominam a conversação o que fez comum os casos de sobreposição de falas. Nesses casos, um dos falantes abdicou do seu instante de fala em proveito do outro.

O grupo discute demasiadamente as maneiras de como colocar as ideias no papel. Ora alguém acha que a história vai ficar “grande”, ora alguém acha que vai ficar “pequena”. Isso sugere a preocupação com os aspectos teóricos de estrutura, polidez, harmonia e normas. Tal preocupação pode ser perfeitamente explicada pelo fato de que o professor normalmente é aquela figura que fica acima do aluno no contexto escolar, com a produção textual dele nas mãos, dando-lhe instruções de como melhorar seu escrito e valorizando apenas os aspectos gramaticais. Isso nos faz refletir acerca dos métodos utilizados nas aulas de produção textual e o modo como os professores têm agido até aqui. É necessário que o professor interaja com seu aluno, ouvindo-o atentamente, motivando-o à escrita.

Em dado momento, algo inusitado acontece: uma das estudantes, cansada com a discussão, propõe que uma avalanche poderia acontecer e todos ficariam soterrados. Ao que tudo indica, a aluna sentiu a necessidade do uso de estratégias diferenciadas para dar conta da tarefa. Porém, ela não soube como fazer. A sugestão soou mais como uma afronta do que como uma necessidade de mudar os rumos do enredo.

Levando em conta as ideias de Bakhtin (1992; 1999) além de proporcionar a socialização dos textos, o trabalho desenvolvido com produção textual pode estabelecer um dialogismo importante. O dialogismo é um termo central nas ideias de Bakhtin.

Para ele, a linguagem e todo discurso são constituídos através do diálogo que o homem e os discursos se formam. Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. O que significa dizer que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes. Mas, decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

O enredo ficou concluído nos primeiros minutos de interação. Porém, à medida que os alunos iam colocando as ideias no papel, algumas informações adicionais apareciam confirmando as capacidades inerentes aos alunos do sexto ano do ensino fundamental conforme preveem os PCNs, a saber:

Estruturar textos diferentes de maneira a garantir:

- a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
- a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- que o aluno utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção e
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 51).

No que se refere à relação entre a interação e o texto final, vale transcrever novamente o texto produzido pelos alunos.

Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina: passava no bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão? Passava na casa de Dona Maria e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Dona Maria, a mãe de Carlos, havia perdido um filho quando ele ainda era uma criança. Ela havia sido sequestrado. Certo dia, a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos. A polícia bate na porta de Dona Maria: – encontramos seu filho! Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho e vê que era Tião. Nesse momento, Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria. Carlos fica muito contente que seu irmão foi reencontrado. Passado um tempo, Tião vai para a escola e fica muito feliz porque reencontrou sua família.

Nos primeiros períodos da produção, os alunos optaram por reescrever um trecho do texto estímulo; muito provavelmente para situar o leitor no contexto vivido por Tião, cooperando para o processo de interpretação.

Em seguida, acrescentou-se a ideia de que a mãe de Carlos, Maria, havia perdido um filho quando ele era uma criança. Essa parte surgiu na interação. Porém, os alunos optaram por não colocar a idade do garoto quando desapareceu. Na interação chegou a ser discutida a possibilidade de ele ter sido sequestrado com 4 anos:

- 204 A: Olha só: mas se ela (/) olha só! pérai pérai, pérai! Se ela tivesse perdido ele na maternidade, ela não ia saber como é que ele era quando ficou quando cresceu né! Ele podia ter sumido com 4 anos por aí

Também se perdeu a ideia da presença de outro garoto na história. Que seria encontrado pela polícia, mas não seria reconhecido por Maria como sendo seu filho:

- 244 A: Não! Para surpresa dela não é o Tião!
 256 B: Para tristeza dela!
 257 A: | Para surpresa! Foi uma surpresa não é o Tião!
 264 B: Não era o Tião
 268 D: Não era o Tião

Em consequência de não usarem a sugestão da presença de outro garoto, também se perdeu no texto final a opinião a respeito da tristeza de Maria ao saber que tudo não passava de um engano:

- 271 A: Dona Maria muito triste não saia mais de casa
 272 B: Não saia mais de casa
 273 B: | Certo dia
 274 A: | Ficava na cama chorando...

Permanece a ideia de que é a polícia quem encontra Tião e o traz de volta para a mãe, sugerida a primeira vez no turno 038 pela aluna B. Em nenhum momento da interação a ideia foi refutada, legitimando o princípio comunicativo de relevância de menor esforço de processamento. Porém, em muitos momentos, após o turno em questão, o grupo idealiza o encontro de mãe e filho sem a presença da polícia:

- 311 A: Se a gente fizer assim ó: daí, dona Maria atende, que daí ele vai lá e chama. Dona Maria atende chorando eTião pergunta pra ela: porque está chorando? E nessa hora ela reconhece o filho.
 [...]
 329 B: Tá calmaaa! Daí ele vai e pergunta na casa dela: tem alguma coisa pra dar? Daí ela fala (\)
 330 A: |Daí
 331 B: |Daí ela fala (\)
 332 A: Daí e Carlos diz: só um minuto que vou chamar minha mãe
 333 B: Daí a mulher a mãe do Carlos vai até o portão e pergunta o que que ele

- quer. Daí ele pergunta: tem alguma coisa pra dar? Daí ela ta chorando; daí ele pergunta: por que a senhora está chorando?
[...]
- 335 B: E ela vê o brilho nos olhos do menino e vê o seu filho de 4 anos no dia que ela o perdeu.
- 336 A: Não! Que seu filho já havia crescido (\)
- 337 B: Ela reencontra seu filho que já havia crescido (\)
[...]

Mas, como se vê, mantém-se a ação da polícia em encontrar Tião e levá-lo ao encontro da mãe. O modo como Tião olha para a mãe aparece pela primeira no turno 565 sugestão da aluna C. No referido turno, a aluna sugere apenas que ele ‘olhou nos olhos dela’. A estudante B acrescenta à ideia o modo como o filho olha para mãe: ‘olhou fundo nos olhos dela’, turno 591.

Carlos passa ser personagem secundária no enredo. A única sugestão para o garoto na história é aceitar e ficar contente com a chegada do irmão. Essa ideia partiu da aluna B no turno 227 e permaneceu da mesma forma durante toda a interação e no texto final.

Vejamos:

- 227 B: E Carlos, e Carlos ficou muito feliz com a chegada de seu |irmão
[...]
- 435 C: |Carlos fica muito contente.
[...]
- 608 C: E Carlos ficou muito contente |com seu irmão.
- 609 B: |Com a chegada do seu irmão que tinha sido |desaparecido
[...]
- 648 B: Carlos fica muito feliz com a chegada (\)
- 649 C: Muito contente!

A ideia que encerra a produção textual dos alunos aparece no início do texto no turno 046 e é dada pela aluna A. Aliás, vale lembrar aqui que, durante a interação, os alunos concluíram o enredo já no referido turno:

- 046 A: O Tião vai pra escola fica feliz e ponto final! Agora a gente vai ter que escrever isso com outras palavras.

Cabe aqui um comentário sobre a metacôsciência da aluna com relação à tarefa. Marcuschi (2001, p. 10) afirma que fala e escrita são apresentadas como duas modalidades de uso da língua que não devem ser tomadas sob um ponto de vista dicotômico, pois situações de uso diferentes associam-se a diferentes tipos e gêneros textuais orais e escritos.

O que se vê, no entanto, é que muitos alunos não têm domínio da modalidade escrita e encontram dificuldade quando precisam transformar seu texto oral para escrito. Por isso é tão comum encontrar na escrita o emprego inadequado de características da oralidade.

Por fim, note-se que a informação contida na última sentença do texto não aparece na interação. Ela foi fruto das conclusões da estudante A que escreveu o texto nos instantes finais da tarefa, a saber, do turno 617 em diante da interação. Como já analisado no item 4.4 análise do texto final.

Vejamos:

654 C: E Carlos (\)
655 B: E Carlos
656 C: Fica muito contente e deu! Terminamos.

As análises apresentadas até aqui, concomitantemente com o que se percebe na atividade de escrita, sugerem a necessidade de se observar os aspectos que envolvem o ensino da escrita de textos e o que se deve avaliar quando essa atividade é solicitada. Como se viu na interação, as ideias fluem de modo natural. As participações são constantes e muita riqueza se perde na hora de passar para o papel o que foi debatido. Para facilitar a execução da tarefa, o professor precisa interagir com seu aluno na hora da atividade. Precisa mostrar ao aluno os objetivos que pretende atingir e como fazer para alcançá-lo. Precisa desenvolver no seu aluno habilidades como leitura, releitura, escrita e reescrita de textos. O educador deve estar preparado para lidar simultaneamente com as múltiplas dificuldades que surgem na execução de uma produção de texto. Também deve instigar no aluno o desejo de produzir textos cada vez melhores; deve analisar não somente o texto final – produto da interação – mas todo o processo, valorizando cada etapa da construção dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação, a partir do estudo de Silva (2009), analisou processos interacionais em escrita coletiva de texto por alunos da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental da Escola de Ensino Básico Senador Francisco Benjamim Gallotti, da cidade de Tubarão (SC), fundamentando-se nos conceitos e na metodologia da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995).

De modo específico, a pesquisa visou: a) compreender como as decisões de escrita são negociadas nos grupos de discussão, partindo-se do pressuposto que essas decisões são guiadas pelo princípio cognitivo e pelo princípio comunicativo de relevância; b) comparar os resultados obtidos com alunos do 6º ano com alunos do 2º ano do estudo de Silva (2009); e c) investigar a pertinência descritiva e explanatória dos níveis representacionais propostos pela Teoria da Relevância nos processos de negociação.

Para dar conta dessas demandas, o trabalho foi desenvolvido em quatro etapas. Na primeira etapa, dividimos a turma em grupos de quatro e/ou cinco componentes e apresentamos a proposta da pesquisa. Na segunda etapa, os grupos leram o texto estímulo e produziram coletivamente um único texto fornecendo o fim da história. A terceira etapa consistiu na seleção de um dos grupos que seria objeto de estudo. A última etapa foi a de analisar a interação e a produção textual do grupo selecionado a partir da transcrição dos dados que haviam sido gravados em áudio e vídeo.

O objeto de pesquisa, o grupo escolhido foi o que apresentou uma interação bem sucedida, ou seja, praticamente todos os integrantes participaram da execução do texto, dando ideias, opinando, escrevendo e dividindo as tarefas com a finalidade de executar o que fora pedido pela professora. Desse modo, o *corpus* consiste na interação e na produção textual de uma equipe com quatro alunos, três meninas e um menino, coletados no mês de agosto de 2009. Na coleta dos dados, após a leitura do texto de estímulo e da solicitação da tarefa, foi concedido ao grupo 45 minutos para desenvolver coletivamente um final para a narrativa do texto “Tião”.

Em primeiro lugar, os achados da pesquisa corroboraram a hipótese operacional de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 1986, 2001 [1995]; CARSTON, 1988), permitiriam uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais

envolvidos na escrita coletiva de produção textual. Como esperado, esses conceitos ofereceram subsídios para a análise dos processos de interação comunicacional, ao descrever e explicar a conversação e a produção textual a partir da forma lógica dos enunciados, estendendo-se pela complementação pragmática da proposição ou explicatura, quando necessário, e chegando à construção das inferências ou implicaturas, quando pertinentes.

A discussão da equipe, no mais das vezes, girou em torno da divisão das tarefas (quem escreve e quando) e em torno de questões de ordem e processamento. Algumas vezes, a discussão se deu em torno da preocupação em como realizar a tarefa e em torno da distinção entre fala e escrita. Isso ficou marcado pela precocidade da definição do enredo e pela quantidade expressiva de turnos destinados à “passar a ideia do enredo para o papel”. Nesse sentido, duas distinções importantes podem ser feitas com o estudo de Silva (2009), uma vez que a equipe analisada naquele estudo além de não conseguir produzir um único texto, sequer consegue entrar em consenso para gerar esse texto.

O gravador e a filmadora, instrumentos de coleta de dados, não intervieram na interação. A presença dos equipamentos só foi notada quando o gravador parou de rodar e o lado da fita teve que ser virado. Isso sugere que os instrumentos de coleta de dados pouco influenciaram na interação, lembrando que essa questão foi detectada no estudo de Silva (2009) com alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Houve poucos desvios do tema em questão, em geral motivados por inferências derivadas do contexto físico imediato (preocupações com o gravador quando ele parou, o barulho do vento, a batida do sinal). Isso sugere que há certa evolução na capacidade de concentração na tarefa, pois a dispersão foi uma das características das alunas do 2º ano estudadas por Silva (2009).

Na maioria das vezes, os alunos respeitaram os turnos de fala, falando por certo tempo e também cedendo a vez em dado momento, embora falhou algumas vezes o esquema preestabelecido de esperar o colega terminar sua contribuição. Vale destacar, contudo, que não houve ameaças de ruptura ou mesmo competição na equipe por haver divergências de opiniões entre os alunos como na pesquisa de Silva (2009), sugerindo certo desenvolvimento nas habilidades de trabalho coletivo. Pôde-se perceber uma pequena liderança de duas alunas, mas que não acarretou em problemas para conclusão da tarefa.

Também não houve menções a dúvidas ortográficas, caligráficas ou de ilustração do texto, sugerindo que essas questões fortemente presentes no 2º ano (SILVA, 2009) não foram objeto de preocupação.

O grupo respondeu bem à expectativas traçadas pelos PCNs como: questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los. O texto apresentou coesão e coerência, sugerindo domínio de noções de estrutura textual. Os achados sugerem que a equipe compreendeu o texto de partida e que o texto a ser produzido deve ser desenvolvido para um ou mais destinatários. Nesse particular, pôde-se observar que os alunos demonstraram competências no que se refere à verossimilhança entre os dados narrados e a realidade. Ideias consideradas pouco verossímeis ou mesmo inverossímeis foram descartadas.

Um ponto para destacar sobre o relato acima, é a questão da avaliação que é feita sobre alunos nessa série. Em muitos textos, sugere-se que os alunos não são capazes de construir textos coesos e coerentes. Os achados dessa pesquisa parecem desmentir isso. Verdade se diga que parte significativa da riqueza da discussão não se apresenta no texto final. O que obtivemos nesse estudo foram evidências da capacidade das crianças em projetar sua produção textual. Nesse sentido, preocupa-nos, o fato de que muitos professores de produção textual têm feito o que mais reprovam: avaliam somente o texto final, a produção que o aluno entrega, esquecendo-se de observar o processo, o meio que resultou naquele fim.

Justamente nesse ponto cabe uma reflexão sobre a equação efeito e esforço cognitivo. Tendo em vista que todo processamento de informação exige esforço, ou seja, dispêndio de energia mental em nível de atenção memória e raciocínio e que, de uma maneira geral, a mente opera de modo produtivo ou econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com um mínimo de esforço, o que se pode observar é que o texto final não reflete a produtividade da interação. Não é à toa que a questão do esforço cognitivo é um dos aspectos mais debatidos em Teoria da Relevância. Seriam os seres humanos voltados à maximização dos efeitos ou à minimização de esforços. Os achados sugerem que parece haver uma tendência de optar pela minimização, embora aqui essa minimização tenha ocorrido no sentido de evitar complicações no enredo. A lembrar, em Silva (2009), as meninas optaram por usar um texto pronto como modelo para seu texto.

Em suma, a atividade proposta de escrever coletivamente um texto foi bem sucedida. O grupo consegue entrar em consenso sobre o que escrever mesmo diante do esforço cognitivo muitas vezes desperdiçado. Contudo, é importante apresentarmos condições e limitações do estudo e, com base nessas reflexões, propor novas pesquisas.

Em primeiro lugar, consequência de um estudo de caso, os resultados só podem ser generalizados naturalisticamente para circunstâncias semelhantes àquelas encontradas na escola-alvo (RAUEN, 2006, p. 29). Vale mencionar entre essas condições a presença da professora no decorrer da tarefa. Sugerimos analisar as interações sem a presença de um

docente. Vale mencionar também o papel duplo de pesquisadora e de docente que assumimos, reconhecendo as contingências de enviesamento que essa decisão pode ter gerado.

Outra questão é a série em que a pesquisa foi aplicada. Vale verificar que efeitos podem ser obtidos em outras séries. A questão da maturidade cognitiva não foi o foco das atenções, a não ser no que se refere à comparação com o estudo de Silva (2009) de quem esse estudo é uma réplica. Sugerimos essa questão como mote para outros estudos.

Outro aspecto foi a recorrência nesse estudo de um comportamento mais “prático” dos meninos. Como no estudo de Silva (2009), os meninos tendem a participar menos das discussões. Pesquisas envolvendo grupos de meninos, grupos mistos com liderança a ser atribuída a meninos, ou mesmo ver se essa recorrência ocorre em outras séries poderiam ser elaboradas.

Também é pertinente lembrar que a teoria da relevância destaca que a análise das rotas de compreensão são sempre passíveis de questionamentos. O que significa dizer que, sob a perspectiva de outro analista outras análises de algum modo diferentes surgirão. Nesse sentido, reconhecemos aqui que a análise estabelecida é uma entre outras possíveis, mesmo com certas garantias que o método propõe.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem formas de melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O eixo dessa discussão nas séries do ensino fundamental está principalmente no domínio da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a produção coletiva de textos pode ser excelente estratégia de trabalho na construção do conhecimento porque permite a troca de informação, o confronto de ideias, a negociação de opiniões. Além disso, a estratégia favorece a heterogeneidade das vozes nos textos produzidos que não reproduzem simplesmente a palavra dita, mas a palavra da interação, a palavra dos alunos. Nesse contexto, esta pesquisa consistiu numa tentativa bem sucedida não somente de testar a teoria da relevância como metodologia de análise do processo de discussão e de elaboração de uma produção textual coletiva, mas sobretudo de refletir como os textos podem ser produzidos coletivamente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

_____. **Questões de estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIRCH, S. H.; LADD, G. W. The teacher-child relationship and childrens early School adjustment. **Journal of School Psychology**, v. 35, n. 1, p. 61- 79, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722007000300011&script=sci_arttext. Acesso em 21. maio 2010.

BOLZAN, R. M. **Influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos**: análise com base na teoria da relevância. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1995.

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

CARVALHO, E. **Tião**. Disponível em http://br.geocities.com/elietecarvalho20/os_textos_de_quinta_serie.htm. Acesso em jul. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1994

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, J. W. A prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1995.

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. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004.

GRICE, H. P. lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org). **Fundamentos metodológicos da linguística**. V. 4. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1982, p. 81-104.

_____. Logic and conversation. In: COLE, MORGAN (eds.). **Syntax and semantics**. V. 3. Speech acts. New York: Academic Press, 1975 (© 1967). Grice 1975

HERREIRA, A. da S. **Produção textual no ensino fundamental e médio**: da motivação à avaliação. 2000. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2000. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/asherreira.pdf>. Acesso em 15 mar. 2009.

KEBRAT, O. C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção de sentidos**. 2.ed. São Paulo:Contexto,1998.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004.

PAVEI, M. F. S. **Influência do título na interpretação de charge**: estudo de caso com base na teoria da relevância. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RAUEN, F. J. Inferências em resumo com consulta ao texto de base: estudo de caso com base na Teoria da Relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 33-57, 2005.

_____. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

_____. Processos interacionais discente/docente em espaço virtual de aprendizagem: análise com base na teoria da relevância. **Scripta**, Belo Horizonte, n. 22, p. 190-217, jan./jun. 2009.

_____; SILVEIRA, J. R. C. da (Orgs.). **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão v. 5, n. esp., 2005.

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. 87 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

SILVA, C. M. **Processos ostensivo-inferenciais do filme Neve sobre os cedros, de Scott Hicks**. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2003.

SILVA, M. C. **Processos interacionais em escrita coletiva de textos por alunas da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental**: análise com base na teoria da relevância. 2009. 62f. Relatório de iniciação científica da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2009.

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

SOARES, M. **Novas práticas de leitura na escrita**: letramento na cibercultura. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 25 mar. 2009.

SOUZA, J. M. **Graus de explicitação em reescrita de produção textual**: análise com base na Teoria da Relevância, dos efeitos da intervenção oral docente. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

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

_____; _____. **Pragmatic theory**. Tradução livre de Fábio José Rauen. Original em inglês disponível em <<http://www.phon.uol.ac.uk/home/pragtheory>>. Acesso em 20 dez de 2004.

_____; _____. **Relevance**: communication & cognition. Cambridge, MA.: Harvard University, 1986.

_____; _____. **Relevance**: communication & cognition. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, A. R. **Narrativas de crianças de três e quatro anos produzidas a partir de ordenação de gravuras de uma história de um livro de imagens**: análise com base na teoria da relevância. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILSON, D. Pragmatic Theory. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Trad. de Fábio José Rauen. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005.

ZAPELINI, C. da S. M. **Produção de texto oral e escrito a partir da interpretação de história em quadrinhos**: análise com base na teoria da relevância. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Solicitação para a realização da pesquisa

Ilma Sra. Vera Regina de Quadros Soares Reis
Diretora da E.E.B. Senador Francisco Benjamim Gallotti

Prezada Senhora,

Sou aluna do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem na Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina. Meu projeto Processos interacionais em Escrita Coletiva de textos por alunos da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental: análise com base na teoria da relevância prevê a gravação em áudio e vídeo de interações de equipes numa escrita coletiva. Para tanto solicito a Vossa Senhoria autorização para a execução de coleta de dados para o meu trabalho, cuja orientação está sendo efetuada pelo Professor Dr. Fábio José Rauen.

Agradeço a compreensão, colocando-me a disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Eloíse Machado de Souza Alano

ANEXO B – Consentimento livre e esclarecido

Autorizo a mestrande Eloíse Machado de Souza Alano a utilizar as gravações em áudio e vídeo do meu(a) filho(a) XXXXXXXXXXXXXXXX, aluno (a) da 5ª série do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Básico Senador Francisco Benjamim Gallotti, em sua dissertação. Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos de coleta dos dados e que poderia não autorizar a participação de meu(a) filho(a) na pesquisa.

Tubarão, junho de 2009

Nome completo _____

Assinatura _____

ANEXO C – Ficha de Coleta

Tião.

Tião é um menino muito triste.

Não tem casa, não tem pai, não tem mãe.

Vive sozinho na rua.

Come restos de comida.

Passa no bar do senhor Manuel e pede:

- Dá um pedaço de pão.

Passa na casa de Carlos e fala:

- Tem alguma coisa pra dar?

A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.

Tião come e mata um pouco da fome.

Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe.

Sem pão, sem amor.

ANEXO D – Transcrição das Interações

- 1 P: Eu vou dar um texto pra vocês. O texto se chama Tião. E aí aqui conta a história do Tião. E eu quero que vocês um final pra história do Tião. Que vocês criem, conversem e elaborem pra mim o final da história do Tião. Então, quem é o Tião?
 Tião é um menino muito triste.
 Não tem casa, não tem pai, não tem mãe.
 Vive sozinho na rua.
 Come restos de comida.
 Passa no bar do senhor Manuel e pede:
 - Dá um pedaço de pão.
 Passa na casa de Carlos e fala:
 - Tem alguma coisa pra dar?
 A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
 Tião come e mata um pouco da fome.
 Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe.
 Sem pão, sem amor.
- 002 (?)
- 003 P: Um texto só pra equipe tá! Não é pra cada um fazer o seu texto.
- 004 A: Numa folha daí?
- 005 P: Isto: é um texto só da equipe toda!
- 006 A: E quem escreve?
- 007 P: Aí vocês decidem como vocês acharem melhor.
- 008 A: A Ana!
- 009 C: Mhm mhm
- 010 B: Eu escrevo!
- 011 A: Ah tá! Depois revesa um pouco.
- 012 (?)
- 013 risos
- 014 A: Como é que vamos fazer?
- 015 (?)
- 016 B: Porque (+) tem o seu Manuel, seu Manuel pode adotar ele?
- 017 A: É!
- 018 C: Não! a mãe de Carlos!
- 019 T: | (?)
- 020 B: Daí a mãe de Carlos...
- 021 A: (?)
- 022 C: A mãe de Carlos (?) é pode ser.
- 023 A: A mãe de Carlos, qual é o nome da mãe de Carlos? Dona Maria!
- 024 B: Dona Maria.
- 025 T: (risos)
- 026 B: Podia botar aqui né: mãe de Carlos, Dona Maria...
- 027 A: | Tá, vamos fazer depois num só aqui em baixo depois a gente bota em outra folha!
- 028 B: | É!
- 029 C: | É!
- 030 A: Bota o fim da história só ou reescreve toda?
- 031 P: | Não, não precisa reescrever o que tá escrito, mas pode fazer um bom pedaço assim né!
- 032 C: | Ele passava pela rua na manhã seguinte ele pediu para o Sr. Manuel dá um pedaço de pão? Passa na casa de Carlos fala, depois a mãe de Carlos pode adotar ele.
- 033 A: Tem alguma coisa pra dar?
- 034 C: É!

- 035 A: | (?) combinando né?
- 036 C: | Pois é!
- 037 A: | (?)
- 038 B: Não daí podia, olha daí podia ser assim ó, por exemplo: a mãe de Carlos teve uma... um filho só que daí o filho foi como se fosse roubado, roubado, sequestrado na maternidade. Daí, depois, daí, por exemplo, ela daí ela tem os dados do filho só que a | pessoa que sequestrou o menino
- 039 A: | daí ela ficou com pena.
- 040 B: deixou ele na rua. Daí ela viu, e daí os dados que ela tinha do filho dela | era o Tião!
- 041 A: | era o Tião!
- 042 B: Daí ela podia adotar ele!
- 043 A: Daí ela pega o Tião de novo!
- 044 C: | aham
- 045 C: | Daí...
- 046 A: O Tião vai pra escola fica feliz e ponto final! Agora a gente vai ter que escrever isso com outras palavras!
- 047 T: Risos (?)
- 048 B: Como?
- 049 C: Ah escreve que...
- 050 A: Certo dia, certo dia...
- 051 C: Certo dia...
- 052 A: Certo dia, vai começar assim né? (+)
- 053 B: Certo dia, Tião fez a mesma rotina perguntava para o seu Manuel.
- 054 A: Todos os dias, não põe assim... apaga,apaga, apaga!
- 055 B: Não tem borracha?
- 056 T: (+)
- 057 A: Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina: passava na casa do seu Manuel.
- 058 B: | Calma aí!
- 059 C: | e pedia um pedaço de pão.
- 060 C: Passava na mãe de Carlos.
- 061 A: Na casa de Carlos.
- 062 C: Perguntava se tinha alguma coisa para dar.
- 063 A: E falava: tem alguma coisa pra dar? Isso copia só essa partezinha ai ó!E depois a gente vai criar a história dali entendeu?
- 064 T: (+)
- 065 B: Passava, deixa eu ver, passava no bar do senhor Manuel.
- 066 T: (+)
- 067 A: E pedia: dá um pedaço de pão?
- 068 B: e pedia...
- 069 C: tá daí vocês vão escrever de novo?
- 070 A: É! Daí dali em diante é que agente vai começar a fazer a história.
- 071 C: ah tá!
- 072 A: Passava na casa de Carlos e falava:
- 073 B: Calma aí! Dá um pedaço de pão, de pão?
- 074 A: Passava na casa de Carlos.
- 075 B: Não! E de Carlos!
- 076 C: Na casa de Carlos!
- 077 A: Na casa da mãe de Carlos e falava: tem alguma coisa pra dar?
- 078 T: (+) (+) (+) (+) (+)
- 079 B: Perguntou o que?
- 080 C: Perguntava: tem alguma coisa pra dar?
- 081 T: (+) (+) (+) (+) (+)
- 082 B: Agora é contigo!
- 083 A: (risos) passa a folha para a aluna C
- 084 C: Todo mundo escreve!
- 085 C: | Pode escrever um pouquinho!

- 086 A: | João escreve! Eu vou escrever depois! João!
- 087 A: | (?)
B: | (?)
C: | (?)
- 088 A: A gente pode fazer assim ó: certo dia a polícia achou que encontrou foi levar alguma coisa né porque tipo assim ela contou pra polícia.
- 089 C: Podia ser assim (?)
- 090 P: Falem alto! Falem mais alto!
- 091 A: Não, não, não
- 092 A: (?)
- 093 A: Vamos pensar assim: João é filho dela, da mãe de Carlos; a mãe de Carlos é Dona Maria. Tá? Então, a Dona Maria perdeu o filho dela quando era um bebe tá?
- 094 B: | (?)
- 095 C: | (?) sequestraram na maternidade!
- 096 A: Sequestraram ele quando ele era bebe!
- 097 C: Hum
- 098 A: Então, daí ela botou na polícia é claro! Daí pra polícia investigar.
- 099 B: Ela denunciou.
- 100 A: Isso! E eles acharam, tipo assim: eles foram procurar e viram um garoto parecido como ela falou, entendeu?
- 101 C: Uhum!
- 102 A: Então... esse garoto não era o filho dela. Mas eles achavam que era. Então eles foram levar pra ela e ela disse que não era e eles viram Tião passando e mostraram quem era e ela disse: ah! Não pode ser entendeu? alguma coisa assim.
- 103 B: Porque ele tinha as mesmas aparências da mãe dele da Dona Maria. Daí...
- 104 A: É mas ela não tinha notado isso.
- 105 A: | (?)
B: | Mas ela não ia pensar que o filho dela ia ser esse.
- 106 B: Mas daí um dia que falaram que podia ser um menino que tinha na rua daí aí...
- 107 A: Eles foram investigar acharam ele...
- 108 B: É daqui quando ele foi pedir de novo, pão na casa dela, daí...
- 109 C: Daí ela
- 110 B: Daí ela deu um abraço nele e a vida continua!
- 111 A: Ah não assim ela deu um abraço nele não!
- 112 T: (risos)
- 113 A: | Tá pode ser assim!
- 114 C: | Daí pode ser abraço.
- 115 A: Tá pode ser assim; tu se lembra do que a gente falou? daí tu faz!
- 116 D: | (?)
- 117 C: | (?)
- 118 B: Tá calma aí ó! Deixa eu ver aqui ó: certo dia...
- 119 A: João
- 120 B: Não! Certo dia a polícia investiga e acha a criança. Não! Tá errado!
- 121 B: | (?)
- 122 C: Não! Tem que começar desde o começo!
- 123 T: Risos
- 124 A: (?) depois a gente passa tudo pra cá!
- 125 D: Certo dia...
- 126 C: Certo dia...
- 127 B: Certo dia...
- 128 C: Certo dia...
- 129 B: Certo dia... não!
- 130 A: Certo dia... risos
- 131 B: Um dia comum! Bota aí! Um dia comum Tião faz a mesma rotina que os outros.
- 132 C: | Ah de novo!
- 133 A: | Não mas a gente já botou isso!

- 134 C: É!
- 135 B: Já botaram?
- 136 C: Já! Aqui ó não visse (?)
- 137 B: ah tá!
- 138 A: | (?)
- B: | (?)
- C: | (?)
- 139 A: Olha o que a gente botou: todos os dias Tião tinha a mesma rotina, passava no bar do Senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão! Passava na casa da mãe de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Daí a gente botou assim ó: certo dia a polícia (+)
- 140 B: | Começa a investigar.
- 141 C: | E encontra.
- 142 B: | E encontra.
- 143 C: | Começa a investigar e encontra.
- 144 A: A polícia encontra!
- 145 B: Não!
- 146 A: O menino parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria ti tinha dado a eles. Pronto João!
- 147 B: Certo dia a polícia (+)
- 148 C: Investiga.
- 149 B: Investiga.
- 150 A: Não, a polícia encontra!
- 151 B: É tá certo! A polícia encontra!
- 152 A: Porque já tava investigando o menino.
- 153 D: A polícia encontrou um menino com as mesmas aparências que a mãe dele falou né?!
- 154 A: | Isso, isso, isso!
- 155 C: | (?)
- B: | (?)
- 156 D: Certo dia
- 157 B: Certo dia a polícia encontra.
- 158 A: Um menino.
- 159 B: Um menino.
- 160 T: (+) esperando o aluno D escrever
- 161 A: Parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria (+)
- 162 D: Um menino.
- 163 A: Parecido.
- 164 D: A borracha!
- 165 A: Isso aí é só um resumo depois a gente passa bem certinho aqui!
- 166 C: É! (?)
- 167 A: Um menino, parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria (+)
- 168 D: Com os dados de Dona Maria?
- 169 B: Não!
| Com os dados.
- 170 A: | Com os dados que a mãe de Carlos (?) Dona Maria.
- 171 D: Que a mãe de Carlos.
- 172 A: Dona Maria.
- 173 D: Dona Maria.
- 174 A: Havia dado à polícia.
- 175 B: Havia é com h.
- 176 D: Havia dado à polícia.
- 177 A: Éééé!no dia seguinte a polícia bate na porta.
- 178 B: De Dona Maria.
- 179 A: risos (+) e fala (+) e diz pôe e diz.
- 180 B: Põe e fala... (risos) (+) puxa! É o vento?
- 181 A: Aham
- 182 D: E diz: Moça.

- 183 A: Não, Dona Maria.
 184 B: Maria.
 185 C: Dona Maria!
 186 B: Mas o nome dela é Maria.
 187 A: Dona Maria, encontramos o seu filho. E ela toda feliz.
 188 C: (?)
 189 A: É!
 190 C: (?)
 200 D: Dona Maria encontramos o menino (/)
 201 C: | Como os mesmos dados que a senhora.
 202 A: | Encontramos o seu filho porque daí ela vai ficar feliz vai correr pra abraçar vai dizer: mas esse não é o meu filho!
 203 D: tá!
 204 A: Olha só: mas se ela (/) olha só! pérai pérai, pérai! Se ela tivesse perdido ele na maternidade, ela não ia saber como é que ele era quando ficou quando cresceu né! Ele podia ter sumido com 4 anos por aí
 205 B: Então tá pode ser! áii... (batendo a mão)
 206 A: | (?)
 206 B: | (?)
 207 D: Dona Maria encontramos um menino com as mesmas aparência.
 208 B: | (?)
 209 A: | Encontramos o seu filho porque daí no caso ela deu uma foto pra eles entendeu?
 210 C: | Pode ser!
 211 A: | Já fazia anos já!
 212 B: | Encontrou ele.
 213 A: Ela deu uma foto pra eles do filho dela com 4 anos.
 214 C: Tá mas ele já deve ter uns 15 anos?
 215 A: Sim, mas a pessoa não muda depois dos 4 anos não muda muito fica um pouco parecida
 216 C: Tá!
 217 A: | (?)
 217 C: | (?)
 218 B: Continua!
 219 A: Encontramos o seu filho põe assim!
 220 T: (+)
 221 D: Encontramos o seu filho.
 222 A: Éééé deixa eu ver...(?)
 223 C: Dona Maria pulou de alegria!
 224 A: Isso! Dona Maria foi correndo para dar um abraço nele
 225 B: a Tião...dar um abraço em Tião.
 226 A: Isso! Ou nele...
 227 B: E Carlos, e Carlos ficou muito feliz com a chegada de seu | irmão.
 228 C: | Irmão.
 229 A: Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho.
 230 T: (+)... aluno D está escrevendo.
 231 D: Um abraço em seu filho Tião né!
 232 C: Filho.
 233 B: Tião né só ele | não pode ter sido Carlos.
 234 A: | É.... olha pra professora pega o gravador na mão e cochicha: tá rodando?
 235 T: (+)
 236 A: Tá! Mas (/) o que é que tu botou aí?
 237 D: (+)
 238 A: Que que tu botou aí?
 239 D: (+)... Certo dia a polícia encontrou um menino parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria, havia dado a polícia. No dia seguinte, (/)a polícia bate na porta de Dona Maria e diz: Dona Maria, encontramos o seu filho! Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho Tião.

240 A: Ééé!
 241 B: Filho Tião eeeee (\)
 242 A: | Para surpresa
 243 C: | (?)
 244 A: Não! Para surpresa dela, não é o Tião!
 245 B: Nãããoooo! Não,não,não!
 246 A: Isso!
 247 C: Não,não,não!
 248 B: a história vai ficar muito esticada!
 249 C: | É
 250 A: | Deixa,deixa oooo! O importante é que tá legal! Que que adianta a gente cortar tudo aí ninguém vai entender!
 251 D: Tá como?
 252 A: Tá! Para surpresa dela não é o Tião.
 253 B: Para surpresa?
 254 A: É! Deixa, deixa assim!
 255 B:C: | (?)
 | (?)
 256 B: Para tristeza dela!
 257 A: | Para surpresa! Foi uma surpresa não é o Tião!
 258 C: | Era uma surpresa!
 259 C: Para a surpresa dela!
 260 A: Aí tu nunca leu uma história?
 261 A:B: | (?)
 | (?)
 262 C: | Tá bota aí:
 263 A: | Para a surpresa dela não era o Tião.
 264 B: Não era o Tião.
 265 T: (+)(+)(+)
 266 B: (?)
 267 A: (risos)
 268 D: Não era o Tião.
 269 A: Ãããã...deixa eu ver...
 270 B: Dona Maria (/)
 271 A: Dona Maria muito triste não saia mais de casa.
 272 B: Não saia mais de casa.
 273 B: | Certo dia.
 274 A: | Ficava na cama chorando.
 275 B: Não! Essa história da cama não.
 276 B: | (?)
 277 A: É sim! Ela ficou muito triste porque ela teve um choque porque acharam o filho dela
 278 B: Choque é choque!
 279 A: Não (/)
 280 B: Daí um dia o Tião (/)
 281 D: A polícia encontrou (?)
 282 A: | (?)
 283 B: | (?)
 284 C: | (?)
 285 B: Outro dia na rotina de Tião, Tião foi perguntar de novo a Dona Maria: tem alguma coisa pra dar?
 286 A: Isso, isso! Ah vai ficar perfeito!
 287 D: (?)
 288 A: | Certo dia.
 289 B: | Certo dia.
 290 A: No dia seguinte, no dia seguinte.

- 291 B: É, no dia seguinte.
- 292 A: Tião continuou a mesma rotina.
- 293 B: Tião continua sua mesma rotina.
- 294 A: Passa na casa de Carlos.
- 295 B: Mãe de Carlos.
- 296 A: Passa na casa de Carlos, que é da família...
- 297 B: (?)
- 298 D: Continua(/)
- 299 B: a me, a sua mesma rotina, sua mesma rotina.
- 300 A: Tá, onde é que tu tá? (?)
- 301 D: Rotina
- 302 B: a mesma rotina, vai na casa de(\)
- 303 A: Passa na casa de Carlos e pergunta.
- 304 C: (?)
- 305 A: Não porque a gente vai botar bastante coisa. Tá passa na casa de Carlos e pergunta:
- 306 B: Tem alguma coisa pra dar?
- 307 A: Tem alguma coisa pra dar?
- 308 D: Dá a borracha?
- 309 T: (+)
- 310 B: (?)
- 311 A: Se a gente fizer assim ó: daí eh eh eh Dona Maria atende, que daí ele vai lá e chama. Dona Maria atende cho chorando. Iii Tião pergunta pra ela: porque está chorando? E nessa hora ela reconhece o filho.
- 312 C: Tá, mas aí ela já tinha(\)
- 313 A: | (?)
- 314 C: | ele já tinha ido na casa dela.
- 315 A: Sim!
- 316 B: | Não! Foi outro menino na casa dela.
- 317 A: | Mas ela tava achando (\)
- 318 B: | foi outro menino de rua na | casa dela e não era ele.
- 319 A: | Era esse, era esse.
- 320 C: Não mas a gente (\)
- 321 A: Esse era o Tião. Daí ele pergunta: por que está chorando? Porque na verdade ele nunca tinha falado com ela porque o Carlos assim que...
- 322 B: Pode ser!
- 323 A: Porque tá aqui ó (mostrando o texto)
- 324 C: Pode ser!
- 325 A: (?) mãe de Carlos.
- 326 C: ehhhh
- 327 B: É deixa daí ó daí quando (\)
- 328 C: (?) história.
- 329 B: Tá calmaaa! Daí ele vai e pergunta na casa dela: tem alguma coisa pra dar? Daí ela fala (\)
- 330 A: | Daí.
- 331 B: | Daí ela fala (\)
- 332 A: Daí e Carlos diz: só um minuto que vou chamar minha mãe.
- 333 B: Daí a mulher a mãe do Carlos vai até o portão e pergunta o que que ele quer. Daí ele pergunta: tem alguma coisa pra dar? Daí ela tá chorando; daí ele pergunta: por que a senhora está chorando?
- 334 A: Isso isso! Dita ali pra ele!
- 335 B: E ela vê o brilho nos olhos do menino e vê o seu filho de 4 anos no dia que ela o perdeu.
- 336 A: Não! Que seu filho já havia crescido (\)
- 337 B: Ela reencontra seu filho que já havia crescido (\)
- 338 D: Ela pode dizer pra ele que mesmo ele não sendo filho dela ela adotaria ele.
- 339 A: Não não assim é muito chato... que se não ela não ia encontrar o filho dela né. Ah, eu já cansei de pensar! Já pensei muito!

- 340 C: Ah eu falei sim tá!
- 341 B: Ah gente!
- 342 A: Tá, tá daqui que eu vou ler!
- 343 C: | Daqui (?) peraí dexa que eu leio
- 344 A: | Daqui que eu vou ler o que tu escreveu daqui!
- 345 B: Lê desdo começo
- 346 C: Desdo começo?...Todos os dias
- 347 A: Daqui (**tirando a folha da mão da aluna C**)
- 348 C: Aí tu!
- 349 A: Todos os dias Tião tinha a mesma rotina: passava No bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão! Aa (/)
- 350 C: Ó! Daqui daqui, daqui, daqui!
- 351 A: | Passava na casa (/)
- 352 C: | Daqui que eu leio!
- 353 B: | (?)
- 354 B: Dá um pedaço de pão? (?) Passava na cama...na cama! (**a aluna errou na leitura risos**) na casa de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Certo dia a polícia encontrou um menino parecido com os dados que a mãe de Carlos tinha dado a polícia. No dia seguinte, a polícia bate na porta de Dona Maria e diz: Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho Tião. Para a surpresa dela não era o Tião. Dona Maria muito triste não saía mais de casa. No outro dia seguinte, continuou com sua mesma rotina. Passava na casa de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? (/)
- 355 C: Tá mas daí se ela não reconheceu | aquela hora o filho
- 356 B: | Agora é a Vanessa que escreve!
- 357 A: | Eu só (?)
- 358 C: Péra aí! Se ela não reconheceu | o filho dela aquela hora então não... hum... como é que ela vai reconhecer depois? Porque aqui (/)
- 359 B: Aquela hora não era ele! Levaram outro menino (/)
- 360 A: Era ele!
- 361 C: Então vocês botaram o nome dele!
- 362 A: Mas aqui lha só: ela não tinha mexido, entendeu, não tinha mexido ido lá levar outro menino
- 363 C: | Tá então tinha levado outro menino, então.
- 364 A: | E ela até até tinha esquecido porque ela já tava feliz já tinha (?) do filho (/) Daí ela pegou deixa eu ver, daí ela pegou e viu na hora ela se lembrou e viu que era ele. Entendeu?
- 365 B: ã?
- 366 A: Ai não! (?)
- 367 C: Pera aí! Pera aí! Certo dia a polícia encontrou um menino parecido com os dados que a mãe de Carlos, Dona Maria, havia dado a polícia. No dia seguinte, a polícia bate na porta de Dona Maria e diz: Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho:Tião!
- T: (+)
- 368 B: Dar um abraço em seu filho Tião.
- 369 C: É não vai dar! Só se vocês... seu filho...só se botar outro menino então!
- 370 A: Não, não! Deixa assim, deixa assim, deixa assim. Tá, em seu filho Tião. Eles se reencontram | (?)
- 371 B: | Até que um dia (/)
- 372 C: | Ah mas (/)
- 373 A: E acabou a história. E eles viveram felizes para sempre. Ponto Final.
- 374 C: Ah então faz do jeito que tu quer, vai ficar tudo errado!
- 375 A: Ah então faz tu!
- 376 C: Tá mas eu não sei como fazer!
- 377 B: Ah calma gente! Faz de novo! Junta os quatro jeitos aí e faz de novo!
- 378 A: Tá o que tu que fazer?
- 379 C: | (?)
- 380 D: | Ah por mim!
- 381 A: Ah por mim!

- 382 C: Por mim! Tu também tem que ajudar!
- 383 D: To ajudando!
- 384 C: | Tá ajudando nada!
- 385 A: | Tá então tu escreve e a gente pensa! Que aí é agente que vai gastar o pensamento
- 386 C: | É! Péra aí pêra aí!
- 387 A; Rápido!
- 388 C: Calma pensa também!
- 389 B: Porque o certo é em outro dia passaram-se (/)
- 390 C: | Não! essa coisa aqui que acharam o filho de Dona Maria assim não ficou legal.
- 391 B: | Vinte e quatro anos...
- 392 D: | Pode ser assim ó: no outro dia o Tião foi na casa dela ela aceitou ele como filho dela
- 393 C: | Por que assim ó (?) explicar mais.
- 394 B: | É olha aqui ó (pegando a folha na mão)
- 395 A: Não! apaga, apaga, apaga!
- 396 C: Faz assim, faz assim ó: o dia que ele tinha pedido ã é é a Dona Maria | não tinha conhecido o Tião
- 397 B: | pronto (riscando a folha)
- 398 D: Pra que isso?
- 399 B: Pra não gastar borracha!
- 400 A: Aaaaaaa!
- 401 B: Pra não apagar! Ele perguntou pra que isso!
- 402 A: Resume aqui tá. Continua daqui resumi aqui depois a gente passa a limpo.
- 403 B: Eu?! (?)
- 404 D: Eu já escrevi tudo isso!
- 405 C: Calma a gente tem que pensar a história!
- 406 A: É escreve (?)
- 407 B: | Eu já escrevi!
- 408 C: Deixa que eu escrevo um pouco!
- 409 B: Hummmm
- 410 A: Tá (/)
- 411 C: Olha só eu tive uma ideia!
- 412 A: | (?)
- 413 B: | (?)
- 414 C: Todos os dias Tião tinha a mesma rotina: passava no bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão? Passava na casa de don(/) da mãe de Carlos e perguntava: tem alguma coisa para me dar? Pra me dar? Daí foi onde que ela reconhece o filho porque então a mãe de Carlos não conhecia.
- 415 A: Mas a história vai ficar muito pequena! Já viu uma história de dez linhas?
- 416 B: Eu já vi!
- 417 A: Ah! Só se for história de criançinha. Tu nunca leu um livro, um livro?
- 418 C: Tá a gente inventa mais ooo. A gente bota outras coisas.
- 419 A: Isso, isso! Então poe aí como tu disse e depois a gente bota que ele foi pro colégio
- 420 C: Tá como é que eu começo? Tu também tem que ajudar Vanessa! O que tu ta fazendo?
- 421 A: Eu fiz a história, só que a Jade disse que não ta bom!
- 422 C: Ó
- 423 B: Mas vocês duas disseram que | tinha ficado mal.
- 424 C: | Então a gente faz assim ó: diz Dona Maria encontramos o seu filho. Dona Maria corre e vai dar um abraço em seu filho Tião.
- 425 D: Acho que só isso aí tá bom!
- 426 C: E viveram felizes para sempre. Deu
- 427 B: Fim
- 428 C: É fim!
- 429 A: | Então (?)
- 430 C: | Porque (?)
- 431 A: Dona Maria deu um abraço em seu filho (\)

- 432 C: E daí o Carlos?
- 433 A: Carlos (\)
- 434 B: | Carlos muito feliz!
- 435 C: | Carlos fica muito contente!
- 436 A: | (?)
- 437 B: | (?)
- 438 A: Carlos muito feliz que (\)
- 439 B: Com a chegada do seu irmão desaparecido.
- 440 A: Ééé...
- 441 B: Podia até ter acontecido uma avalanche daí | eles foram embaixo da neve.
- 442 A: | Eles foram pro colégio.
- 443 B: | (?)
- 444 C: | (?)
- 445 A: Cresceram, morreram e fim!
- 446 C: Ah morreram e fim!
- 447 A: Cresceram, morreram fim!
- 448 C: Ah Vanessa!
- 449 B: Viveram felizes para sempre Tião e (?) | daí botava assim ó!
- 450 C: | daí olha só vai até aqui ó (\) daí eles foram pra escola(\)
- 451 B: Olha aqui dá pra botar assim ó: as pessoas que passavam na rua e viam Tião sempre ofereciam alguma coisa (\)
- 452 A: Não!
- 453 B: Ele pedia, ele pedia.
- 454 A: Não
- 455 C: | Mas ele já tá com a família agora.
- 456 B: | Mas quando ele encontrou a família; olha; eu sei, mas quando ele encontrou a mãe dele aí ele sabia; daí quando ele encontro a mãe dele (\)
- 457 A: As pessoas continuavam | dando as coisas pra ele
- 458 B: | Daí ele passava na rua uma pessoa perguntava ah Tião você quer um pedaço de pão? Ele dizia: não, agora já encontrei minha nova família.
- 459 A: Isso! Ficou perfeito! Pronto!
- 460 C: Tá e por que tu riscasse a folha?
- 461 B: | porque mandaram eu apagar.
- 462 C: | Agora vai ter que passar pra outra folha e eu que vou ter que copiar né!
- 463 A: Isso
- 464 C: Ah isso não! copia também agora!
- 465 A: Ah essa não! Tu não copiou nadinha daqui...
- 466 C: Tu também não tu não pode falar de mim.
- 467 A: Tá eu copio isso daqui e tu copia o fim tá!
- 468 C: Que?
- 469 A: Eu copio isso e tu copia o fim!
- 470 C: Tá, tá!
- 471 A: Todos os dias (\)
- 472 C: Soletra (?)
- 473 A: Não!!!
- 474 B: Todos os dias Tião tinha a mesma rotina... a gente vai contar a história em algum lugar?
- 475 T: (+) (+) (+)
- 476 B: (?)
- 477 C: Quer que eu copie?
- 478 A: Tu me deu pra eu copiar agora eu vou copiar!
- 479 C: ah então copia!
- 480 A: Depois tu copia!
- 481 T: (+)
- 482 B: É só essa aula que a gente vai fazer hoje ou tu vai usar outro dia? Falando com a professora
- 483 P: Só essa. Vocês já terminaram ?

- 484 B: É só passar a limpo.
485 P: Já tá terminada então, é só passar a limpo?
486 A: é mais ou menos.
487 P: Escreveram o fim já?
488 A: Não mas a gente já sabe o fim. Empresta a borracha um pouquinho.
489 P: Então termina! | Faz o fim aqui.
490 C: | Mas é porque ela riscou.
491 P: | e deixa pra passar a limpo depois.
492 C: Tá pode ser então! Mas a gente tem que apagar ali a coisa ó até aqui. Daqui a borracha daqui que eu apago.
493 B: Deixa não apaga isso aí!
494 C: Não apaga!
495 P: Faz só o fim e deixa pra passar a limpo depois tá!
496 A: Tá! como é que era o fim?
497 B: O fim (/)
498 A: Ah não! continua embaixo não perde tempo pra apagar.
499 B: Ai como é que era o fim?
500 A: Continua aqui embaixo ó!
501 C: Não! Não vai dar!
502 A: Dá sim!
503 B: Ahhhhh! Como é que era o fim, alguém por acaso lembra?
504 C: O fim é que eles foram felizes para sempre quando eles foram pra escola...
505 B: Antes disso, antes disso!
506 C: Não então!
507 A: Isso! A gente vai ter que (?)
508 C: Ah tá!
509 A: Quando Tião encontrou com ela (/)
510 A: | (?)
511 C: | (?)
512 B: Tião continua com sua mesma rotina (/)
513 A: | Parem de falar!
514 C: |
515 A: Olha só: essa rotina aqui ela já tinha feito aqui. Como é que ela não tinha reconhecido antes? Como é que ela foi reconhecer só agora? A gente tem que pensar nessa história também; no início a agente não pode pensar só no fim!
516 C: Pois é né!
517 A: Tem o início o meio e o fim. A gente tá botando só o início e o fim!
518 B:
519 A: Toda história tem que ter um início um meio e um fim!
520 C: Ah tá o Vanessa! Tu acha que eu já não aprendi isso!
521 A: Não! Parece que não!
522 C: Ah Vanessa! melhor eu copiar
523 A: Ah mas eu queria copiar (?)
524 C: Então agora inventa a história (?)
0525 A: (?)
526 C: Agora a gente tem que arrumar tudo?
527 A: Não! resume aí resume aí!
528 C: Todos os dias Tião tinha a mesma rotina passava no bar | de seu Manuel e pedia, dá um pedaço de pão
529 B: | no bar de seu Manuel
530 C: Passava na cada da mãe de Carlos e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Certo dia, não tá errado! Ele conhece
531 A: Tem alguma coisa pra dar?
532 C: | Daí ela podia (\)
533 A: | Mas,

- 534 C: conhecer o filho!
535 B: | Nesse dia,
536 C: | mesmo que ficasse
537 B: | Nesse dia
538 A: (?)
539 C: É, boa!
540 B: Nesse dia...
541 C: tá bom, tá bom, tá bom!
542 A: Isso! Daí depois
543 C: E perguntava. Daí (?)
544 B: | (?)
545 A: | (?)
546 D: | (?)
547 C: Ahh mas aqui ó! Ele já tinha pedido ó. Tem que começar desse daqui ó!
548 A: O que?
549 B: | (?)
550 C: | (?)
551 A: Ele podia não trabalhar com ela. Daí no dia que ele trabalhou com ela ela conheceu ele
552 C: A gente vai botar assim ó (/)
553 B: | (?)
554 A: | (?)
555 B: Bateu o sinal
556 P: Tem 4 minutos pra terminar
557 A: 4 só?
558 B: Risos
559 C: ah eu agora? Eu me escapo!
560 A: Por que é de religião?
561 P: Por que terminou o tempo!
562 A: (?)
563 C: tá e agora?
564 B: Ai meu Deus! Tá, é assim ó: daí ele tava ali né? Daí nesse dia que ele passou na casa de Dona Maria (/)
565 C: E olhou pra ela! Nos olhos dela!
566 B: | Pros olhos dela!
567 C: | Nos olhos dela!
568 B: Nos olhos dela, Dona Maria reconheceu o filho.
569 C: Maria reconheceu seu filho per(/), perdido não!
570 A: Isso
571 B: Seu filho sequestrado!
572 A: Seu filho desaparecido!
573 C: Seu filho desaparecido!
574 B: Desaparecido!
575 A: Isso!
576 B: Seu filho desaparec (\)
577 C: Tá agora quem copia?
578 A: Não, mas faz o rascunho aí depois eu passo pra cá!
579 C: Tá agora daí a gente escreve tudo de novo e continua a história?
580 A: Não, não! Continua faz aqui, aqui embaixo ó. Depois!
581 C: (?)
582 D: Aqui nesse pedacinho tá dizendo que o filho dela foi roubado?
583 B: | Não!
584 C: | Não!
585 D: Então, como é que vão saber?
586 C: Não, mas daí não é roubado. É quando ele, ela, ele olha (\)
587 A: Mas deixa porque já vão saber, já vão saber!

- 588 C: É!
- 589 B: Daí quando (\)
- 590 C: Quando ele tá. Daí vou ler aqui: perguntava tem alguma coisa pra me dar? (+)
- 591 B: E olhou fundo nos olhos dela(\)
- 592 C: Daí nesse momento, nesse momento (\)
- 593 B: Não bota assim: ele olhou fundo nos olhos de Dona Maria e Maria reconhece (\)
- 594 A: Seu filho desaparecido.
- 595 B: e Maria reconhece seu filho.
- 596 C: E daí nesse dia Maria reconhece seu filho?
- 597 B: Não! nesse ó (+) aí me esqueci o que eu tinha falado! risos
- 598 C: Nesse dia Maria reconhece seu filho! Olha nos olhos dentro (risos)
- 599 B: | Olha no fundo dos olhos.
- 600 A: | Nesse instante reconhece.
- 601 A: seu filho desaparecido, Tião. Me dá um abraço filho? Ela falou(\)
- 602 B: NÃO! Ela foi correndo (?) risos
- 603 T: risos
- 604 C: Não dá pra entender mais nada né?
- 605 A: Meu Deus!
- 606 C: A gente bota assim ó: daí nesse seguinte ele olhou nos olhos dela e ela reconhece o seu filho | e foi dar um abraço.
- 607 B: | foi correndo dar um abraço.
- 608 C: E Carlos ficou muito contente | com seu irmão.
- 609 B: | Com a chegada do seu irmão que tinha sido | desaparecido.
- 610 C: | Sequestrado, desaparecido?
- 611 B: Que estava desaparecido.
- 612 C: Sequestrado.
- 613 A: Tu fez as perguntas de religião?
- 614 C: Agora coisa porque eu esqueci tudo! (passando a folha para aluna A)
- 615 B: Ah não acredito!
- 616 C: Não! Agora eu me esqueci. Anda! Rápido!
- 617 A: Tá o que que era? Eu escrevo, eu escrevo!
- 618 C: | Coloca assim ó:
- 619 B: Era assim: nesse (\)
- 620 C: Daí nesse dia (\)
- 621 B: Nesse dia Tião (\)
- 622 C: Nesse dia Tião olhou (+)
- 623 B: Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria.
- 624 C: De Dona Maria.
- 625 B: Parou de rodar aqui ó. (mostrando o gravador) (+)
- 626 C: Não apertasse? (+)
- 627 A: Tião olhou fundo? É?
- 628 C: | Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria.
- 629 B: | Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria.
- 630 C: E ela reconhece seu filho.
- 631 D: Tião!
- 632 A: E ela reconhece seu filho.
- 633 B: E vai correndo (+) dar um abraço (+) e vai correndo (+)
- 634 C: Tá já repetisse mais de quinhentas vezes!
- 635 B: Ela ainda tava aí?
- 636 C: Aí! (machucando-se na carteira)
- 637 A: Dá a borracha!
- 638 C: Aí mas tu erra né!
- 639 B: Tu rerra né?! risos
- 640 C: Risos
- 641 B: E vai correndo dar um abraço em seu filho.

642 C: E ela, e Tião vai para a escola
643 B: (?)
644 C: E cresceu? (\)
645 T: (+++)
646 B: Dona Maria vai correndo dar um abraço em seu filho.
647 C: Deu!
648 B: Carlos fica muito feliz com a chegada (\)
649 C: Muito contente!
650 B: É! Muito contente com a chegada de seu filho.
651 A: Peraí!
652 B: (?)
653 A: Com a chegada de seu filho. E Carlos (+)
654 C: E Carlos (\)
655 B: E Carlos
656 C: Fica muito contente e deu! Terminamos!
657 P: Ok! Vocês podem ir para sala agora. Obrigada!