

ROSANE MARIA BOLZAN

**INFLUÊNCIA DA INTERVENÇÃO ESCRITA DO DOCENTE
EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS REESCRITOS:
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. Fábio José Rauen, Dr.

Tubarão

2008

ROSANE MARIA BOLZAN

**INFLUÊNCIA DA INTERVENÇÃO ESCRITA DO DOCENTE
EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS REESCRITOS:
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, 2 de junho de 2008

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

Profa. Rosângela Gabriel, Dra.
Universidade de Santa Cruz do Sul

Profa. Maria Ester Wollstein Moritz, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus pais, Oliva Cervelin e José Bolzan (*in memoriam*), pelo incentivo que sempre me deram para que eu continuasse a me aperfeiçoar.

À Heloísa e ao Giordano pelo amor, pelo carinho e pela vida que me transmitem.

A Solange Rech (*in memoriam*), pela amizade e visão poética de mundo que tanto me contagiou durante o curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e iluminação durante todas as etapas do trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio José Rauen, pelas aulas, conversas, explicações incansáveis, orientação segura, simplicidade na comunicação, incentivo, enfim, pelo conjunto de boas ações que convergiram para este momento sonhado.

À banca de qualificação de projeto, Profa. Dra. Débora Figueiredo e Prof. Dr. Adair Bonini, pelas sugestões de melhoria do texto.

A Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, pela amizade e ajuda incondicional.

A Delamar José Volpato Dutra, pela leitura pormenorizada do projeto e pelas sugestões dadas ao trabalho.

A Jamille Militão de Souza, pela contribuição que sua dissertação de Mestrado deu ao meu trabalho.

À Coordenadora da Área de Cultura Geral, Profa. Lúcia Maria Cidade de Souza, e à Coordenadora-adjunta, Profa. Ana Maria Schmitz, pelo apoio e incentivo durante o curso.

Ao CEFET/SC/SJ, pela liberação parcial de carga horária para que eu pudesse dedicar-me ao curso de Mestrado.

Aos alunos da primeira fase do CEFET/SC/SJ, segundo semestre 2007, pelo trabalho conjunto que desenvolvemos na coleta de dados, o que me possibilitou a produção desta dissertação.

A todos que colaboraram de alguma forma durante o curso de Mestrado para a elaboração deste trabalho.

Tabacaria (15-1-1928)

“Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo” (FERNANDO PESSOA).

RESUMO

Com base na Teoria da Relevância, esta pesquisa analisou a influência do registro escrito de questões de segunda ordem (perguntas-QU) pelo docente na explicitação lingüística dos elementos da forma lógico-proposicional dos enunciados da reescrita de produções textuais dissertativo-argumentativas de estudantes do ensino médio. Para tanto, trabalhamos com estudantes da 1ª fase do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC – em São José. Os resultados demonstraram a adequação dos três níveis representacionais – forma lógica, explicatura e implicatura – propostos por Sperber e Wilson (1986, 1995 [2001]) e Carston (1988) para a descrição e a explicação dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação e na produção textual. Com base no instrumento de análise de dados e na metodologia adotada por Rauen (2005), observamos que os enunciados da reescrita foram mais explícitos, formando escalas focais completas influenciadas pelas perguntas-QU do docente. Nessa reescrita, houve influência dos ambientes cognitivos ativados nas fases anteriores, bem como a ocorrência de informações inéditas.

Palavras-chave: Teoria da Relevância. Perguntas-QU. Reescrita.

ABSTRACT

Based on the Relevance Theory, this research has analyzed the influence of the writing register of second order questions (WH-questions) by the teacher on the linguistic explicitness of logical propositional elements of the utterance, in rewriting textual production made by first grade High School students from Centro Federal de Educação Tecnológica of Santa Catarina – CEFET/SC – at São José. The collected data has demonstrated the adequacy of Sperber & Wilson's (1986, 1995 [2001]) and Carston's (1988) representational levels: logic form, explicature and implicature, as description and explanation of ostensive-inferencial processes involved in both textual interpretation and textual production. Based on data analysis instrument and on Rauen's (2005) methodology, this research has demonstrated that the sentences were more explicit in rewritten textual version, forming complete focal scales influenced by teacher's WH-questions intervention. This version was also influenced by cognitive environments activated in previous phases, and some new information was manifested as well.

Keywords: Relevance Theory. WH-questions. Rewriting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Comparação dos enunciados do primeiro texto com as perguntas-QU e os enunciados do segundo texto do aluno 1	84
Quadro 2: Texto 2 – aluno 2.....	92
Quadro 3: Texto 5 – aluno 5.....	94
Quadro 4: Texto 7 – aluno 7.....	95
Quadro 5: Texto 9 – aluno 9.....	96
Quadro 6: Texto 9 – aluno 9.....	96
Quadro 7: Texto 10 – aluno 10.....	97
Quadro 8: Texto 11 – aluno 11.....	98
Quadro 9: Texto 15 – aluno 15.....	98

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...
- ↔ Bi-implicação lógica: se e somente se..., então...
- x, y, z Variáveis lógicas
- QU Perguntas do tipo '-QU', tais como: quem, o quê, quando, quanto, onde, como, qual.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	TEORIA DA RELEVÂNCIA	15
2.1	O MODELO INFERENCIAL DE GRICE	15
2.2	CONHECIMENTO E MANIFESTABILIDADE.....	20
2.3	RELEVÂNCIA: ESFORÇOS E EFEITO CONTEXTUAL.....	23
2.4	A COMUNICAÇÃO INFERENCIAL OSTENSIVA	33
2.5	MECANISMO DEDUTIVO.....	36
2.6	NÍVEIS REPRESENTACIONAIS	38
2.7	RELEVÂNCIA E TEXTUALIDADE.....	42
2.8	A ESCALA FOCAL	45
2.9	PERGUNTAS-QU	48
3	METODOLOGIA.....	51
3.1	HIPÓTESES	51
3.2	PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS	53
3.3	PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS	56
4	ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1	ANÁLISE DO TEXTO DE BASE	60
4.2	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ALUNO 1.....	64
4.2.1	Primeira produção textual do aluno 1.....	65
4.2.2	Análise dos enunciados do primeiro texto do aluno 1.....	69
4.2.3	Segunda produção textual do aluno 1	75
4.2.4	Comparação entre as duas produções textuais	80
4.3	RECORTES DAS DEMAIS PRODUÇÕES TEXTUAIS	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXOS	109
	ANEXO A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
	ANEXO B – PROPOSTA DE ATIVIDADE.....	112
	ANEXO C – PRODUÇÕES TEXTUAIS	114

1 INTRODUÇÃO

Escrever de modo explícito não é, de modo algum, uma tarefa fácil. Todos nós conhecemos a mistura de ansiedade e de entusiasmo que uma página em branco nos suscita, a dificuldade que significa expressar claramente o que pensamos ou a satisfação de ter mais explícitas determinadas questões depois de termos conseguido escrevê-las num papel.

Se escrever explicitamente nos impõe dificuldades, ensinar a escrever explicitamente demanda competências específicas dos docentes. Confrontados permanentemente com dificuldades e bloqueios dos alunos diante de um texto a ser produzido, os professores necessitam não só de categorias descritivas do produto, mas de descrições da própria atividade de produção da escrita que desloquem o objeto da pesquisa do produto para os processos.¹

Nesse contexto, a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) se candidata como potencialmente produtiva, porque amalgama 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 concebe os processos de codificação/decodificação como subsidiários aos processos de inferência.

No interior de um quadro que é consistente com a Psicologia Cognitiva, o modelo visa a estudar como determinada interpretação inferencial é pragmaticamente selecionada dentre muitas compatíveis com a decodificação lingüística. Posto isso, os autores apresentam uma proposta de interpretação pragmática em três níveis: o nível da forma lógica, da explicatura e da implicatura. Em resumo, a Teoria da Relevância propõe-se a descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada, passando pela explicatura, objeto de atenção desta dissertação, até a forma proposicional da implicatura, obtida por processos inferenciais.

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. Intitulado *Graus de explicitação em reescrita de*

¹ Sobre processos de produção textual e processos de reescrita, vejam-se: Citelli (1994), Costa Val (1994), Dahlet (1994), Franchi (1986), Geraldi (1984, 1995), Koch (1993, 2000, 2002), Luft (1985), Meurer (2002) e Soares (1989).

produção textual: análise, com base na teoria da relevância dos efeitos da intervenção oral docente, a pesquisa de Jamille Militão de Souza (2006) observou que a reescrita da produção textual, além de mais explícita, foi influenciada pela intervenção oral e individual do docente.

O trabalho de Souza aplicou os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura para explicar as inferências necessárias para a elaboração dos textos. Uma vez analisado cada enunciado, com base na metodologia de Rauen (2005), o primeiro texto produzido pelo aluno foi comparado com o segundo texto (reescrita), a fim de verificar a influência da fase de intervenção docente na segunda produção.

A pesquisa de Souza pressupõe a possibilidade de o docente fazer uma intervenção oral com cada aluno em turno diferente daquele das aulas. Essa possibilidade, contudo, não é viável para todos os docentes, quer pela impossibilidade de acesso aos alunos, quer pela excessiva carga horária à que o docente está submetido. Logo, estratégias de intervenção coletiva, como as que corrigem uma produção no quadro-negro, ou individuais, como as que deixam pistas escritas que permitam aos estudantes aprimorarem a redação, podem ser mais viáveis. Admitindo a última possibilidade, emerge a questão de quais pistas possibilitariam aos estudantes explicitar mais adequadamente as idéias no texto.

Sperber e Wilson (1986, 1995), em *Relevance: communication & cognition*, delineiam certas implicações da Teoria da Relevância para o estudo dos efeitos estilísticos. Segundo eles, esses efeitos podem ser tratados como informações de primeiro e segundo planos, fazendo parte do que os autores nomearam *escala focal*. Eles explicam que o processamento de cada implicação da escala focal pode contribuir para a relevância total do enunciado de duas formas: reduzindo o esforço necessário para processá-la ou aumentando seus efeitos contextuais.

As implicações que possuem seus próprios efeitos contextuais, sendo relevantes por si mesmas, são denominadas implicações de primeiro plano – *foreground implications*; por outro lado, as implicações que contribuem para a relevância de forma indireta, facilitando o acesso a um contexto no qual efeitos contextuais são obtidos, são denominadas de implicações de segundo plano – *background implications*.

Vejamos o exemplo (1).

(1) Paulo comprou.

Nesse enunciado, o ouvinte/leitor está diante da seguinte hipótese antecipatória:

(1a) Paulo comprou algo.

Essa hipótese pode ser explicitada por uma pergunta-QU.²

(1b) Paulo comprou o quê?

No exemplo acima, quando dizemos que “Paulo comprou”, autorizamos o interlocutor a levantar a hipótese antecipatória de que “Paulo comprou algo”, ou seja, que o sintagma verbal será complementado por um sintagma nominal. A relevância dirige-se para a resposta à pergunta: “Paulo comprou o quê?”. Dizemos, desse modo, que tanto a hipótese antecipatória quanto a pergunta-QU que a espelha são implicações de segundo plano, cuja resposta é uma implicação de primeiro plano.

Conforme a teoria, esse processo ocorre sucessivamente até que estejamos satisfeitos e tenhamos uma informação relevante. Isso revelaria uma espécie de escala focal em que os elementos se relacionam logicamente.

De acordo com Sperber e Wilson,

as hipóteses antecipatórias que serão confirmadas relacionam-se entre si logicamente, ou seja, uma é implicada pela outra, formando uma escala focal em que cada membro implica analiticamente o membro que se encontra na posição anterior e é analiticamente implicado pelo membro que vem logo a seguir (1995, p. 208).

Desse modo, perguntas-QU de segunda ordem podem fornecer pistas para que o aluno consiga explicitar suas idéias no texto escrito, formando uma escala focal completa, logicamente construída.

Tendo por base o exposto, o presente estudo de caso objetiva: analisar, com base na Teoria da Relevância, a influência do registro escrito de questões de segunda ordem, por parte do docente, na explicitação lingüística dos elementos da forma lógico-proposicional dos enunciados na reescrita de produções textuais dissertativo-argumentativas de estudantes do ensino médio. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido com alunos da 1ª fase do ensino médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) no município de São José.

² Sperber e Wilson (2001) classificam os enunciados interrogativos, cuja descrição encerra a forma em *O falante pergunta QU-P*, onde QU-P é uma pergunta indireta, em dois tipos. As perguntas sim - não têm uma forma lógica e uma forma proposicional total; as perguntas-QU (WH-questions), uma forma lógica, mas nenhuma forma proposicional total. Para eles, uma pergunta-QU indica a direção em que deverá ser procurada a relevância do enunciado. Sobre o tema, veja-se a seção 2.9 desta dissertação.

Para dar conta do objetivo proposto, esta dissertação dispõe de mais quatro capítulos. No segundo capítulo, apresentamos a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson, com ênfase nos níveis representacionais e na escala focal. No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, que foi dividida em três seções destinadas às hipóteses, ao procedimento da coleta de dados e ao procedimento da análise de dados. No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais.

2 TEORIA DA RELEVÂNCIA

De acordo com Deirdre Wilson (2004), o termo *pragmática* foi introduzido na Linguística para tratar do estudo do uso da linguagem em vez de sua estrutura. Para a autora, a sentença pertence ao domínio da gramática que pode abordá-la dentro da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica. Trata-se de um construto de caráter abstrato, isolado e descontextualizado. O enunciado, por sua vez, extrapola o domínio da sentença, abordando fatos sobre o falante, a audiência, o tempo e o lugar para gerar uma interpretação particular e contextualizada. Trata-se de um construto de caráter concreto, não-isolado e contextualizado.

Na interpretação, os seres humanos operam com significados contextualizados, e cabe a uma pragmática cognitiva 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. Conforme Silveira e Feltes (2002), o mérito da Teoria da Relevância é ser um amálgama dos pontos fortes de teorias de codificação e decodificação e de teorias inferenciais, descrevendo e explicando, do ponto de vista do destinatário, desde os processos de decodificação linguística até a produção de inferências.

Este capítulo apresenta a abordagem teórica da Relevância e algumas de suas aplicações no campo da textualidade, com ênfase nos níveis representacionais e na escala focal, propostos por Sperber e Wilson (1986, 1995).

2.1 O MODELO INFERENCIAL DE GRICE

Segundo Sperber e Wilson (1995), as teorias da comunicação, desde Aristóteles até a semiótica moderna, 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).

A Teoria de Código por si mesma não dá conta de explicar a comunicação humana, como se percebe no seguinte exemplo típico de uma sala de aula:

- (2a) Professor: O Bruno veio hoje? (durante a chamada)
(2b) Aluno: Ele está doente.

No caso, podemos inferir, mas não decodificar que Bruno não veio à aula.

- (3) Se o Bruno está doente, então não veio à aula.

O processo de inferência é bem diferente do processo de decodificação. Nesta, toma-se um sinal como *input* e produz-se, como *output*, uma mensagem associada com o sinal através de um código subjacente que deve ser mutuamente conhecido 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.

Como explicar a compreensão de mensagens através da mera decodificação de sinais? Wilson e Sperber questionam o modelo de código para a comunicação, porque não há como explicar a compreensão das sentenças em seu contexto de uso com esse modelo. Seria necessário acrescentar um nível pragmático extra de decodificação ao nível lingüístico fornecido pela gramática. Assim, uma das principais motivações da Teoria da Relevância é a de contribuir para uma compreensão dos fenômenos culturais a partir do estudo da comunicação humana. Sperber e Wilson engajaram-se em diversos domínios que não têm uma ambição especificamente antropológica, mas têm a ver com as necessidades do domínio que se chama hoje de Pragmática.

A Pragmática moderna recebeu uma das principais contribuições de Paul Grice. A maioria das abordagens dentro da pragmática foi inspirada em suas *Conferências a William James* (1967/1989), ocorridas em Harvard em 1967, que puseram as fundações do campo.

Antes de Grice, o modelo de código ou semiótico era o único modo de explicar como a comunicação podia ser alcançada. Neste modelo, um indivíduo transmitiria uma mensagem produzindo um sinal associado que seria recebido e decodificado do outro lado. Para melhor definir o processo de codificação e decodificação, citamos Silveira e Feltes,

[...] codificar seria como “empacotar” algo (colocar as idéias-objeto em recipientes-palavras), e decodificar seria “desempacotar” algo (tirar as idéias-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. 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).

Grice mostrou como a comunicação pode ser alcançada na ausência de um código, quando indivíduos têm a habilidade de reconhecer as intenções uns dos outros. Para Grice, a comunicação é obtida através da produção e da interpretação das evidências. Existe um hiato (espaço) entre a construção lingüística do enunciado pelo falante e a sua compreensão pelo ouvinte. Esse espaço é preenchido por inferência, e não por decodificação.

Assim, podemos dizer que duas idéias centrais perpassam o trabalho de Grice: a de que a comunicação pode ser alcançada pelo reconhecimento de certas intenções; e a de que a comunicação é uma atividade cooperativa.

Conforme Grice, a comunicação não é somente uma atividade racional e propositiva, mas também cooperativa. Cada conversação tem um propósito ou uma direção aceita, nos quais os participantes trabalham em conjunto. Para haver comunicação, é necessário um acordo entre os interlocutores, uma suposição de que o outro deseja cooperar durante o ato comunicativo. A isso Grice denominou de Princípio Cooperativo.

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).

Segundo Wilson (2004), o Princípio Cooperativo é extremamente geral e vago.³ São as máximas conversacionais de Grice que lhe traduzem mais especificidade.

³ Além dessa crítica, Deirdre Wilson tece várias críticas à teoria de Grice. Para ela, os termos teóricos são imprecisos; não há um procedimento explícito de compreensão; há problemas no escopo, natureza e origem do Princípio de Cooperação e das máximas; excessivo cálculo para a obtenção de implicaturas; dúvidas sobre como crianças desenvolvem competências; etc. Para maiores detalhes, veja-se Wilson (2004).

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”.

A *máxima de modo*, dividida em mais quatro submáximas, refere-se à objetividade e à clareza do conteúdo comunicado. São elas: “Evite obscuridade de expressão”, “Evite ambigüidade”, “Seja breve” e “Seja ordenado”.

Grice defende 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 aos significados implícitos adicionais e as classifica em três tipos: a conversacional particularizada, a conversacional generalizada e a implicatura convencional.

Na implicatura conversacional particularizada, a interpretação de um enunciado depende de um contexto específico. Um mesmo enunciado pode ser diferentemente interpretado quando variam as situações contextuais em que ele se inscreve. Exemplo:

(4) Como Mário emagreceu!

Esse enunciado poderia implicar dois contextos particulares. No contexto A, Mário poderia ser obeso, ter desejo de ser mais elegante e fazer uma dieta para emagrecer. Agora, ele está mais magro e, assim, parece melhor aos olhos de quem o viu. Nesse caso, o enunciado soaria como um elogio, até mesmo pelo esforço de Mário em obter uma forma melhor. No contexto B, Mário poderia ter uma doença que o emagrecesse. Nesse caso, o enunciado expressaria um comentário sobre as conseqüências da doença de Mário. Dessa forma, numa implicatura conversacional particularizada, o contexto é uma condição necessária ao entendimento do enunciado.

No caso de uma implicatura conversacional generalizada, a interpretação não depende de um contexto particular, mas das pistas lingüísticas. Vejamos o exemplo:

(5) Rosa conversou com um homem.

Em (5), o falante não foi mais específico, porque o homem ao qual o sintagma se refere não é conhecido 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 é racional. Esse tipo de implicatura é semelhante às convencionais.

Por fim, na implicatura convencional, o significado lingüístico das palavras constituintes do enunciado contribui diretamente para sua interpretação adequada.

Vejamos o exemplo:

(6) Renan é um político, portanto não é um homem sério.

No exemplo (6), ocorre uma implicatura convencional a partir da conjunção ‘portanto’: a de que todo político não é homem sério. Esse tipo de implicatura provém do significado semântico das palavras, sendo facilmente intuída pelo conhecimento lingüístico dos interlocutores, além de seu conhecimento cultural e contextual.

O modelo inferencial de Grice vai constituir um ponto de partida para uma nova abordagem do processo comunicacional. Assim, através do processo inferencial, seria 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.

De acordo com Wilson (2004), a idéia central da teoria de Grice é a de que, obedecendo ao Princípio Cooperativo e às máximas, aumentam nossas chances de comunicação bem sucedida, particularmente em nível implícito, permitindo-nos ir além do que é estritamente falado.⁴ A Teoria da Relevância consiste num desenvolvimento crítico do modelo de Grice, inspirado, em seu início, no desenvolvimento da máxima de relevância. Começaremos sua descrição pela questão do que se partilhada numa interação.

⁴ Veja-se a “reconstrução racional” de Grice para ilustrar como a derivação de uma implicatura ocorre. “O falante disse P; ele obedeceu ao PC e às máximas; ele não poderia ter feito isso a menos que ele pensasse Q; ele espera que eu reconheça isso; conseqüentemente, ele implicou Q”.

2.2 CONHECIMENTO E MANIFESTABILIDADE

Na proposta de Sperber e Wilson, o contexto tem um papel importante para a interpretação de conteúdo explícito e implícito de um enunciado. Dada a importância do contexto para o estudo de enunciados, é necessário delimitar seu conceito.

Tradicionalmente, associa-se contexto com o ambiente físico, ou com a situação na qual o enunciado acontece, ou com o texto/discurso que precede ou sucede um enunciado. Todavia, para Sperber e Wilson, o contexto está ligado aos ambientes cognitivos, ou seja, é o que vem à nossa mente quando o enunciado é proferido. O contexto vai sendo construído no decorrer do processo comunicacional. “Um contexto é uma construção psicológica formada por um subconjunto das suposições que o ouvinte tem do mundo” (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 45-46).

Dessa forma, o contexto é, fundamentalmente, um subconjunto de suposições do ouvinte sobre o mundo que é adquirido no decorrer da vida e renovado a cada processamento de informação. Ele afeta e mesmo 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. Daí se supõe que o contexto não é totalmente garantido de antemão.

Na questão do contexto, cabe questionar a noção de conhecimento mútuo. A noção de conhecimento mútuo implica uma certeza relativa à mutualidade de conhecimento entre os falantes, especificamente sobre suposições contextuais envolvidas na enunciação. Como esta certeza não pode ser garantida, uma vez que não podemos estar absolutamente certos de que o nosso interlocutor saiba exatamente o que sabemos, essa hipótese não pode ser sustentada. Além disso, não temos as mesmas representações do mundo devido a diferenças de nossos ambientes físicos, de nossas capacidades cognitivas e experiências individuais adquiridas ao longo da vida.

Desse modo, a aplicação da noção de conhecimento mútuo na interpretação revela algumas restrições que podem ser enumeradas: não garantiria uma comunicação bem-sucedida; levaria um período de tempo que excederia a rapidez do processamento de produção e de compreensão de um enunciado; as pessoas poderiam olhar para a mesma coisa e identificá-las de maneiras diferentes, sem reconhecer ou compreender os mesmos fatos, só para citar alguns problemas levando em consideração o termo conhecimento mútuo.

Reportando-nos ao modelo semiótico, o conhecimento mútuo é uma necessidade, uma vez que a única maneira de se comunicar é através da codificação e decodificação de uma mensagem. Essa necessidade, para Sperber e Wilson, é inaceitável, pois as capacidades perceptuais inferenciais variam. Logo, as pessoas nunca partilham entre si os seus ambientes cognitivos totais.

De fato, durante o processo de comunicação, os seres humanos partilham entre si informações para que o processo ocorra. Sperber e Wilson (2001 [1986]) afirmam, porém, que uma noção de informação partilhada é vaga conceitualmente. Como dissemos, os seres humanos não têm todos a mesma representação de mundo, devido às diferenças de ambiente, de conhecimento enciclopédico, de experiências múltiplas, de capacidades cognitivas, perceptuais, inferenciais e de memória. Em vista disso, os autores propõem a noção de manifestabilidade. Manifesto, para eles, significa aquilo que pode ser percebido ou inferido.

Segundo os autores, há graus de manifestação dos acontecimentos para os indivíduos, o que nos permite dizer que algumas suposições tornam-se mais ou menos manifestas para falantes e ouvintes. O conjunto dessas suposições manifestas em graus diversos constitui o que Sperber e Wilson chamam de ambiente cognitivo. Para eles, um ambiente cognitivo de um indivíduo é “um conjunto de fatores que lhe são manifestos” (2001 [1986], p. 80). O ambiente cognitivo total de um indivíduo é definido como “[...] o conjunto de todos os fatores que ele tem a capacidade de apreender ou inferir: todos os fatores que lhe são manifestos” (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 80).

Assim, esse ambiente cognitivo é uma função do ambiente físico e das capacidades cognitivas de um indivíduo. É possível dizer, então, que indivíduos que partilham do mesmo ambiente físico nem sempre irão partilhar do mesmo ambiente cognitivo.

Como 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 noção de informação compartilhada, conceitualmente vaga, respectivamente pelas noções de ambiente cognitivo mútuo e de manifestabilidade mútua, numa abordagem psicológica mais plausível. O ambiente cognitivo mútuo é diferente do conhecimento mútuo, pois neste último toda a suposição manifesta é mutuamente manifesta. A manifestabilidade mútua é, nesse sentido, relativa a toda a suposição manifesta no ambiente cognitivo que é compartilhado por falante e ouvinte. Nesse último processo, ocorre a construção do contexto (conjunto de suposições) ao longo do processo comunicacional. Dessa forma, quando as pessoas se comunicam, elas têm a intenção de alterar o ambiente cognitivo dos seus ouvintes, e isso vai acontecendo na construção do ambiente cognitivo mútuo.

Seguindo essa discussão, Sperber e Wilson (2001 [1986], p. 89) afirmam que “os seres humanos são mecanismos eficientes no processamento de informações”. Essa eficiência é definida em relação a metas, as quais podem ser absolutas, quando chegamos a elas com o mínimo possível de dispêndio, e relativas, quando conseguimos um equilíbrio entre o grau de custo e de realização. 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).

O problema principal para o processamento eficiente das informações de curto prazo é o de conseguir alocá-las otimamente nos recursos de processamento centrais. Estes, por sua vez, têm de ser localizados no processamento das informações que, possivelmente, darão origem a uma maior contribuição para as metas cognitivas da mente com um mínimo custo no processo. Nesse processamento de informações, haverá:

- a) informações antigas, as quais 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; e
- c) informações novas, mas que se encontram ligadas às informações antigas.

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

Até o momento, trabalhamos alguns conceitos de forma mais superficial. Esses conceitos serão aprofundados na próxima seção, inclusive com exemplos que os tornarão mais acessíveis à compreensão pragmática.

2.3 RELEVÂNCIA: ESFORÇOS E EFEITO CONTEXTUAL

Com base no modelo inferencial de Grice (1975), Sperber e Wilson (1986, 1995) desenvolveram uma teoria de comunicação voltada para a compreensão de enunciados, chamada Teoria da Relevância. 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.⁵

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 pobreza” (Sperber; Wilson, 2001 [1986], p. 70).

Há muitas diferenças entre a abordagem de Grice e a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2001, [1986]). 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.

Desse modo, 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 reinterpretam à luz da Teoria da Relevância. Esta descreve os

⁵ Nesse sentido, a Teoria da Relevância começou como uma tentativa de dar resposta a algumas questões firmadas pela abordagem de Grice. Por exemplo, por que os ouvintes escolheriam algumas interpretações e rejeitariam outras, questões de natureza e origem do Princípio de Cooperação e das máximas, por que a violação das máximas originaria a noção de implicatura, só para citar algumas. Essas questões, na verdade, não foram explicadas, mas acabaram por ficar com um aspecto muito diferente e esse aspecto distintivo suscitou a Teoria da Relevância.

fenômenos de compreensão de mensagens em geral operados pela mente, e não especificamente das mensagens verbais.

O termo ‘relevância’, neste estudo, não é tomado em seu sentido comum o qual consta, por exemplo, no dicionário Houaiss (2001) como “aquilo que se destaca em escala comparativa ou de valores, importância, relevo”. Para Sperber e Wilson, o conceito teórico em torno da relevância é centrado na relação de equilíbrio entre efeitos cognitivos e esforço de processamento, com o propósito de explicar a forma como os indivíduos interpretam informações nos contextos comunicativos, mostrando como a relevância é buscada e alcançada em processos mentais.

Os autores assim se referem à relevância:

We are not trying to define the ordinary English word ‘relevance’. Relevance is a fuzzy term, used differently by different people or by the same people at different times (SPERBER; WILSON, 1995, p. 119).

Em vista disso, Silveira e Feltes (2002) afirmam que a Teoria da Relevância é teoricamente complexa. Ela une, de um lado, uma tradição em filosofia da linguagem e, de outro lado, estudos em psicologia cognitiva, que enfatizam aspectos sobre o processamento de informações, como memória, processos inferenciais, representação de conhecimento, etc.

Para Deirdre Wilson (2004), uma variedade de processos pragmáticos – como desambiguação, resolução de referência, recuperação de implicações pretendidas – é usada para completar, enriquecer e complementar o significado esquemático da sentença para gerar uma hipótese sobre o significado desenvolvido do falante. Uma mesma sentença, enunciada em diferentes ocasiões, pode transmitir significados muito diferentes. Alguns aspectos da interpretação global dependem somente do significado da sentença, enquanto outros dependem de fatores contextuais conectados a uma ocasião particular de uso.

Certos exemplos podem ilustrar a intuição difundida de que alguns aspectos do significado do falante são explícitos, parte do que é declarado, afirmado ou dito, enquanto outros podem ser implícitos, parte do que é indicado, sugerido ou implicado. Os enunciados abaixo contêm um conteúdo explícito e, em cada um deles, o significado, independente do significado, da sentença atribuído pela gramática, possui um amplo conjunto de interpretações possíveis.

(7) Jorge está pintando o banco da praça.

(8) João disse a Paulo que levou seu pai ao hospital.

(9) Todos nós ficamos sabendo da verdade sobre o assassinato.

Em (7) ‘banco’ pode significar certo banco de sentar ou certa agência bancária. Em (8) o referente de ‘seu’ pode ser tanto o pai de João como o de Paulo. Em (9) o pronome ‘todos’ é genérico como quantificador.

Dando seqüência, alguns exemplos de conteúdo implícito:

(10) Eu trato as outras pessoas como se fossem meus parentes.

(11) Alguns dos meus colegas de trabalho são amigáveis.

Em (10), o falante poderia estar implicando que ele trata as outras pessoas com atenção, carinho, prazer, ou que ele as maltrata, as ignora e as despreza. Em (11), o falante pode ou não pretender implicar que todos os seus colegas de trabalho sejam amigáveis.

Nesses exemplos, algo que não é codificado no significado da sentença enunciada é tacitamente transmitido. O problema para o ouvinte é identificar essa interpretação. Desse modo, precisamos identificar qual(is) é (são) o(s) fator(es) contextual(ais) presente(s) no conteúdo explícito e implícito de um enunciado. Assim, a pragmática é, freqüentemente, definida como o estudo de aspectos da interpretação do enunciado dependentes de contexto.

A autora argumenta que o que importa não são os fatores dados, mas as representações mentais que o ouvinte constrói e usa na identificação do significado do falante, o que faz com que o contexto seja um “construto psicológico”. Isso significa dizer que ouvintes possuem recursos como os referentes, que podem nem estar presentes na situação do enunciado e nem serem mencionados no texto precedente, mas podem estar representados na sua memória enciclopédica como parte de seu conhecimento ou de crenças sobre o mundo. Tais referentes poderão desempenhar um papel na identificação do significado do falante.

A Teoria da Relevância está fundamentada em dois princípios gerais: o princípio cognitivo e o princípio comunicativo. Estes princípios foram revisados e alterados no pós-fácio da segunda edição do livro *Relevância: comunicação e cognição* em 1995.⁶ São eles:

Princípio Cognitivo de Relevância: a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância.

Princípio Comunicativo da Relevância: todo enunciado (ou ato de comunicação inferencial) comunica uma presunção de sua própria relevância ótima (SPERBER; WILSON, 2005 [1995], p. 35).

⁶ Inicialmente, Sperber e Wilson chegaram à formulação do Princípio de Relevância: “Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima” (1986, 1995, p. 158). Na edição de 1995, este Princípio foi desdobrado nos dois citados no texto, embora os autores já fizessem essa distinção, porém não de forma sistematizada explanatoriamente, na obra de 1986. Trata-se de uma mudança expositiva e não substantiva.

Para Wilson (2004), cada enunciado tem uma variedade de interpretações lingüisticamente 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 à medida que elas ocorrem, aceitando-as ou rejeitando-as como hipóteses sobre o significado do falante. Este 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.

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

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

Além disso, Sperber e Wilson definem relevância em contexto, ou seja, um conjunto de suposições usadas na interpretação ou processamento de um dado item de informação. A asserção fundamental dos autores 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.

Desse modo, abordaremos, a seguir, esse aspecto.

Esforços

Wilson (2004) faz uma distinção entre a Teoria da Relevância e as demais teorias pragmáticas, tal como a de Grice. Na sua teoria, a interpretação do enunciado é tomada seriamente como uma questão psicológica, e é afetada tanto por fatores cognitivos como também por fatores sociais e lingüísticos, 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) Haverá chuva em Pelotas amanhã.

Essa informação não tem a relevância imediata para uma pessoa que mora em Florianópolis do que ela teria se morasse em Pelotas e estivesse planejando um passeio amanhã. Essa informação é menos relevante para a pessoa que mora em Florianópolis 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 Psicolingüística.

Aqui estão alguns dos fatores conhecidos que afetam, segundo Wilson (2004) o esforço de processamento requerido para a compreensão do enunciado:

- a) recenticidade de uso: quanto mais recente foi usada uma palavra, um conceito, uma construção sintática ou uma suposição contextual, teremos um menor esforço de processamento requerido;
- b) frequência de uso: da mesma forma, quanto mais freqüente foi usada uma palavra, um conceito, uma construção sintática ou uma suposição contextual, menor o esforço é requerido para o processamento;
- c) complexidade lingüística: quanto mais complexa for uma palavra, uma frase, uma construção sintática ou fonológica, mais esforço de processamento ela demandará.
- d) complexidade lógica: expressões negativas incluindo ‘não’, ‘impossível’ ou ‘sem dúvida’ causam maiores dificuldades que correspondentes expressões positivas.

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.

Segundo Wilson (2004), temos certa habilidade em predizer 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, afirma a autora, manipular os estados mentais dos outros.

Até o momento, explicitamos o primeiro princípio da Relevância, ou seja, o cognitivo. No que segue, 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, fornecendo 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.

Deirdre Wilson (2004) 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 freqüentemente adversa e hostil, antes que cooperativa. Ela critica a 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) 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. Dito de outro modo: 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 também, quanto menores forem os esforços de processamento requerido, maior será a relevância. Isso posto, um enunciado será otimamente relevante quando for suficientemente merecedor de ser processado e, mais do que isso, quando for o estímulo mais relevante que o falante se disporia ou seria capaz de produzir. Cabe ressaltar que, para um ato comunicativo ter êxito, é necessário que atraia a atenção do ouvinte, melhor dizendo, 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. Este ato caracteriza-se como uma presunção de relevância.

Em vista 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 conseqüências 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.

Outro aspecto importante dentro da teoria que estamos explanando, refere-se ao efeito contextual.

Efeito contextual

É necessário haver algum tipo de efeito contextual dentro de um contexto para se ter relevância. Essa seria não apenas uma condição necessária, mas também suficiente. No estudo da Teoria da Relevância esse contexto vai sendo construído no decorrer do processo: as pessoas não chegam ao processamento de informações novas de “mente vazia”, mas têm uma espécie de armazém de memórias de curto prazo.

Assim, efeito contextual consiste no tipo de resultado que um estímulo recentemente recebido tem de produzir, interagindo com algumas das suposições pré-existentes no sistema cognitivo, para poder ser considerado relevante. Nesse sentido, uma suposição só será relevante se houver efeitos contextuais que podem ocorrer através de três modos diferentes:

a) pelo fortalecimento (ou enfraquecimento) de suposições;

- b) pela eliminação de suposições contraditórias;
- c) por implicação contextual.

O primeiro tipo de efeito contextual consiste em fortalecimentos ou enfraquecimentos de suposições. Contudo, as suposições não são obtidas, necessariamente, de uma suposição nova derivada, mas podem apenas reforçar (ou enfraquecer) uma informação já existente.

Vejamos o exemplo do primeiro caso de efeito contextual. Alguém está saindo para o trabalho com os seguintes pensamentos em sua mente que constituem o contexto em que a nova informação será processada:

(13)

(13a) Eu (provavelmente) chegarei ao trabalho pontualmente.

(13b) Se o trânsito estiver livre eu chegarei ao trabalho pontualmente.

(13c) Se eu não me deparar com o trânsito livre, eu não chegarei ao trabalho pontualmente.

Ao chegar à primeira avenida mais movimentada, esse alguém está sozinho na rua, o que o faz pensar:

(14) Eu chegarei ao trabalho pontualmente.

Esse *input* tem dois efeitos cognitivos quando processado no contexto em (13). Ele fortalece (fornece mais evidência para) a suposição em (13a); e ele combina com a suposição em (13b) para gerar a implicação contextual em (15):

(15) Eu não me atrasarei hoje.

A informação em (14) seria relevante para aquela pessoa nesse contexto. Segundo Deirdre Wilson, essa informação é relevante porque ela tem efeitos cognitivos e quanto maiores eles forem, ou seja, quanto mais implicações contextuais e fortalecimentos de suposições existentes, maior a relevância.

Para ilustrarmos o segundo tipo de efeito cognitivo, ou seja, de contradição e de eliminação de uma suposição contextual, segue o exemplo.

Da mesma forma uma pessoa está correndo com o seu carro para chegar pontualmente ao trabalho com os mesmos pensamentos conforme em (13). Agora, quando ela dobra a esquina e vê o trânsito congestionado, pensa:

(16) Eu não chegarei na hora para o trabalho.

Aqui, a nova informação em (16) contradiz sua suposição contextual em (13a). Segundo Deirdre Wilson (2004) quando suposições novas e velhas contradizem umas às outras, a mais fraca das duas suposições é abandonada. Aqui, a informação nova em (16) forneceria forte evidência contra a suposição velha (13a), que, desse modo, seria abandonada. (16) também combinaria com a suposição (13c) para gerar a implicação contextual em (17):

(17) Eu chegarei atrasada ao trabalho.

Intuitivamente, (16) seria relevante nesse contexto. De acordo com Deirdre Wilson, ela seria relevante parcialmente porque ela contradiria e eliminaria suposições existentes e quanto mais suposições ela eliminar, mais forte ou mais relevante ela será.

No terceiro tipo de efeito cognitivo, temos a implicação contextual que consiste no saldo de informações que resultam da combinação de informações velhas C (já existentes) com as novas P. Sperber e Wilson lembram que

as implicações contextuais são efeitos contextuais: são o resultado de uma interação crucial entre informações novas e antigas que servem de premissas numa implicação sintética (2001 [1986], p. 175).

Vejamos o exemplo:

(18a) Célia: Você deseja comer um churrasco hoje?

(18b) Rosa: Não é do meu costume.

As suposições (S) candidatas à interpretação do enunciado de Rosa poderiam ser:

S₁: Rosa não gosta de carne vermelha.

S₂: Rosa não frequenta restaurantes que servem churrasco.

Nesse caso, entre duas suposições contraditórias, a mais fraca, ou seja, aquela para a qual se tem menos evidência é eliminada.

Prosseguimos retomando o exemplo acima na situação: quando Célia se aproxima da colega Rosa, aquela vê esta folheando uma revista de restaurantes vegetarianos. Dentre as duas suposições inferidas por Célia em (S1 e S2), a segunda suposição será mais fraca, e, portanto, eliminada, já que a primeira ficou mais evidente e relevante para o contexto.

Dessa forma, as suposições podem ser obtidas através de quatro formas, que podem aparecer imbricadas:

- a) por *input* perceptual;
- b) por *input* lingüístico;
- c) pela ativação de suposições estocadas na memória, ou esquemas de suposições;
- d) por deduções que derivam suposições adicionais.

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. São eles:

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

Adaptando os exemplos de Sperber e Wilson (2001 [1986], p. 191-2) para ilustrarmos os itens acima, temos, respectivamente:

- (19) O dia 11 de setembro de 2001 foi um dia de sol no Brasil.
- (20) O leitor está lendo um projeto de dissertação.
- (21) O leitor está dormindo profundamente.

Suponhamos que uma pessoa leitora tenha um conjunto de suposições em sua mente sobre a leitura que esteja fazendo e digamos para ela a suposição expressa em (19). Ela não terá qualquer efeito contextual e o que dissemos não será relevante para o conjunto de suposições daquela pessoa. Isso porque (19) não tem nenhuma relação com o contexto em questão daquela pessoa.

Em (20), do mesmo modo, não haverá nenhum efeito contextual na pessoa que está lendo, pois já se encontrava em tal situação, ou seja, já tinha essa suposição como certa, de tal modo que a sua força não podia ser aumentada.

Em (21), ocorre uma incompatibilidade em relação ao número de suposições firmes que o leitor possui. Ele está consciente do fato de estar lendo e de que essa atividade é incompatível com dormir. Não há, portanto, nenhum efeito contextual, e a suposição (21) é considerada irrelevante. Assim, o fato de ter um efeito contextual dentro de um contexto é uma condição necessária para a relevância.

Sperber e Wilson (2001 [1986], p. 220) salientam que

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

Podemos dizer 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, assim, diferentes graus de relevância.

2.4 A COMUNICAÇÃO INFERENCIAL OSTENSIVA

O modelo de comunicação proposto por Sperber e Wilson defende a existência de duas propriedades da comunicação humana: ser ostensiva, da parte do comunicador, e ser inferencial, da parte do ouvinte. 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 consiste 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 {I} (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 encontra 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 visa a modificar o ambiente cognitivo do ouvinte. Os pragmaticistas tratam a intenção informativa do comunicador 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 {I}” (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 105).

Assim, comunicar por ostensão é produzir 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 [1986], p. 109). Dito de outra forma, a intenção comunicativa é manifesta por meio de um estímulo ostensivo, cujo objetivo é o de que o ouvinte reconheça a intenção informativa. Essa será efetivamente comunicativa se a forma como a elaboramos e transmitimos conduza à intenção informativa.

Para que compreendamos a ocorrência dos pressupostos teóricos sobre a intenção informativa e a comunicativa, vejamos o seguinte exemplo:

(22a) Professor: A aula de português será muito importante para você, não deixe de comparecer amanhã.

(22b) Aluno: Só se eu estiver muito doente ou louco, capaz professor!

Em (22a), são reconhecidas potenciais intenções do professor:

- a) produzir no aluno a crença de que a aula de português será muito importante para ele, portanto, não deverá deixar de comparecer amanhã no momento da enunciação;
- b) fazer com que o aluno reconheça a sua intenção (a);

- c) fazer com que o reconhecimento do aluno da sua intenção (a) funcione como parte da crença do professor.

Nesse caso, enquanto a intenção (a) é informativa, (b) constitui-se como a intenção comunicativa. Trata-se da intenção de que a intenção informativa seja reconhecida.

As entradas no processo comunicativo

Para Sperber e Wilson, os conceitos são objetos psicológicos considerados em um nível abstrato. Cada conceito é constituído por uma etiqueta, ou endereço, que desempenha funções complementares e diferentes.

Quando o endereço de um conceito aparece na proposição processada é possível termos acesso a informações de natureza lógica, enciclopédica e lexical. De acordo com Sperber e Wilson, há uma entrada própria para cada tipo de informação, explicitadas abaixo:

- a) entrada lógica – constituída por um conjunto finito, pequeno e constante de regras dedutivas que se aplicam às formas lógicas das quais são constituintes. São de caráter computacional, ou seja, constituídas por um conjunto de regras de dedução aplicadas às suposições em que aparece o conceito associado. As entradas lógicas são relativamente constantes através dos falantes e dos tempos;
- b) entrada enciclopédica – consiste em informações sobre a extensão ou denotação do conceito, quais sejam, objetos, eventos e/ou propriedades que a instanciam; as informações são de caráter representacional, isto é, são constituídas por um conjunto de suposições que podem submeter-se às regras de dedução e variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo;
- c) entrada lexical – consiste em informações lingüísticas sobre a contraparte em linguagem natural do conceito que trata da informação sintática e fonológica, de caráter representacional.

Com relação à representação e à computação, Sperber e Wilson afirmam que são processos formalmente distintos e complementares, já que um não existe sem o outro e ambos são necessários para haver compreensão.

Assim, na construção do conteúdo de um enunciado está envolvida a identificação das palavras que o constituem, a recuperação dos conceitos associados e a aplicação das regras dedutivas ligadas às suas entradas lógicas. Dessa forma, seguiremos, explicitando essas regras.

2.5 MECANISMO DEDUTIVO

Para a Teoria da Relevância, o processo interpretativo ocorre, por hipótese, num módulo dedutivo. Esse módulo explica os componentes lógico-cognitivos que constituem a base essencialmente inferencial da comunicação humana. Esse mecanismo dedutivo é, na verdade, computacional, limitado em suas operações não somente pelas regras dedutivas que aplica, exclusivamente 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 eliminação do “e”. Uma regra sintética toma como *input* duas suposições separadas, por exemplo, a regra *modus ponendo ponens* que toma uma suposição condicional e seu antecedente como *inputs*.

Sperber e Wilson defendem a existência de regras de eliminação do tipo eliminação do ‘e’ (‘&’) e *modus ponendo ponens*, como em (23) e (24).

eliminação-e

Input: P e Q

Output: P

Vejamos o exemplo:

(23) Mário é inteligente e ele joga xadrez.
Mário é inteligente.

Em (23), há uma conjunção simples entre duas proposições verdadeiras, eliminada a conjunção (eliminação do 'e'), cada uma delas é verdadeira de modo isolado.

Modus ponendo ponens

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

Vejamos o exemplo:

(24a) Se João correr, pegará o seu ônibus a tempo.
(24b) João correu.
(24c) João pegou seu ônibus.

Em (24), dada uma relação de implicação entre duas proposições, quando a primeira é afirmada P , segue-se necessariamente a segunda Q . A regra de eliminação da implicação, demonstrada em (24), *modus ponendo ponens*, toma como *input* o conjunto de premissas formado por P e Q e como *output* o conseqüente do condicional $P \rightarrow Q$, ou seja, Q , o qual faz parte do conjunto de premissas iniciais.

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. Portanto, é bem visível, que o modelo cognitivo da Teoria da Relevância é essencialmente dedutivo. No mecanismo dedutivo proposto pelos autores, o processo de compreensão é não-demonstrativo, ou seja, não pode ser provado, apenas confirmado. Além disso, as inferências produzem conclusões não-triviais, isto é, a verdade das premissas torna a verdade das conclusões apenas provável, através da formação de hipóteses e de suas confirmações que se ajustam ao conhecimento de mundo do indivíduo e às suas evidências.

Fizemos nesta seção a descrição geral de um mecanismo de dedução que poderia ser utilizado no processamento das informações. Desse modo, a função do mecanismo é a de analisar e a de manipular o conteúdo conceitual das suposições, sendo essa função desempenhada pelas regras lógicas de eliminação dos conceitos ligadas às entradas.

2.6 NÍVEIS REPRESENTACIONAIS

Segundo Silveira e Feltes (2002, p. 56), a proposta de Sperber e Wilson pretende, mais especificamente, descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada, até a forma proposicional da implicatura. Nesse processo, conforme Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988), três níveis representacionais são hipotetizados:

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

Forma lógica

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

Uma forma lógica, então,

é uma fórmula bem formada, um conjunto estruturado de constituintes que passa pelas operações lógicas formais determinadas pela sua estrutura (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 125).

A forma lógica conserva o valor da verdade, permitindo implicações e contradições nas relações entre diversas outras representações mentais. Ela ainda é classificada, segundo os autores, como não-proposicional e proposicional. Vejamos os exemplos:

Forma lógica não-proposicional: semanticamente incompleta.

(25) Ele veio até aqui correndo.

Forma lógica proposicional: semanticamente completa.⁷

(26) O aluno André veio até a escola correndo.

No processo comunicativo, a mente é capaz de, ao receber uma informação em nível não-proposicional, 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. Observemos o exemplo (27), que ilustra a fala de uma amiga de André, chegando à sala de aula depois dele, quando, então, a mesma se dirige à professora:

(27) Ele veio até aqui correndo.

Assim, se a professora ouve a amiga de André enunciar (27) em um dado momento, o enunciado se decodificará com a forma lógica não-proposicional da oração (28). Essa forma lógica poderá se completar para produzir a forma proposicional (29), que poderá, por sua vez, integrar-se no esquema de suposição de (30) para produzir a suposição (31):

(28) Ele veio até aqui correndo (forma lógica não-proposicional).

(29) O aluno André veio até a escola correndo (forma lógica proposicional).

(30) A amiga de André afirma à professora que André veio até a escola correndo (esquema de suposição).

(31) A amiga de André afirma à professora que o aluno André veio até a escola correndo (recuperação do referente por meio da explicatura, forma lógica proposicional).

Os exemplos (28-31) ilustram claramente o posicionamento teórico de Sperber e Wilson, para quem a combinação de características conceituais contextualmente inferidas e lingüisticamente decodificadas constitui a explicatura do enunciado e essa pode ser inferida do contexto, da forma proposicional do enunciado e da atitude proposicional expressa pelo falante.

⁷ De acordo com a Teoria da Relevância, a forma lógica proposicional é semanticamente completa porque atenderia ao Princípio da Relevância, segundo o qual uma informação deveria fornecer maiores efeitos contextuais com o menor esforço cognitivo empregado. Esses efeitos satisfariam o interlocutor, assim ele não poderia continuar se esforçando infinitamente para acrescentar poucos efeitos contextuais. Ele, portanto, pararia de processar informações quando obtivesse uma interpretação satisfatória do enunciado.

Explicatura e Implicatura

Partindo do termo implicatura, de Grice (1975), Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988) chegam a um nível pragmático da comunicação humana que se situa entre a decodificação lingüística e a implicação contextual: a explicatura. Assim, uma suposição comunicada explicitamente define-se como uma explicatura e qualquer suposição comunicada implicitamente, uma implicatura.

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

Desse modo, o reconhecimento do modo lingüisticamente 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 [...]

Para ilustrar como se faz a explicatura, segue um exemplo retirado de Silveira e Feltes (2002, p. 54).

(32) Ele foi lá; o seu livro já está na livraria.

Existe um problema de referência nos pronomes ‘ele’ e ‘lá’. Além disso, ocorre uma ambigüidade no pronome ‘seu’. Esses problemas poderão ser resolvidos através de um processo caracterizado como inferencial. Através da explicatura isso é resolvido através de processos pragmáticos inferenciais, levando em consideração o contexto. Assim, Sperber e Wilson (2001[1986] p. 291) definem implicatura: “é uma suposição ou implicação contextual que um falante, com a intenção de a sua elocução ser manifestamente relevante, tenha manifestamente a intenção de tornar manifesta ao ouvinte”.⁸

Na seqüência, ocorrerá uma exemplificação dos três níveis representacionais, quais sejam: forma lógica, explicatura e implicatura, com base em um diálogo entre amigos:

⁸ A tradução portuguesa utiliza a expressão ‘elocução’, enquanto estamos utilizando a expressão ‘enunciado’.

- (33a) Jonas: Está de carro novo?
 (33b) Paulo: Meu pai comprou para a família.

Nível da forma lógica:

Alguém comprou alguma coisa para alguém.

Nível da explicatura:

O pai [de alguém/de Paulo] comprou [alguma coisa/um carro] novo para a família [de alguém/de Paulo].

Nível da implicatura:

Se o pai de Paulo comprou um carro novo para a família, ele (Paulo) está mais satisfeito agora.

Os autores fazem a distinção entre duas espécies de implicaturas: as premissas implicadas e as conclusões implicadas. Vejamos o exemplo (34) em que ocorre a seguinte situação:⁹

- (34) 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 (I), fecha rapidamente a sua mochila (vazia) e olha para o supervisor.

Ao perceber a atitude do jovem, o supervisor pode ter acessado o conjunto (I₁₋₈) de suposições:

- I₁: O adolescente fechou a mochila (de material escolar) ‘descaradamente’ (por *input* visual).
 I₂: fechar a mochila (significa ‘não oferecer, não mostrar o que há dentro’).
 I₃ → Conclusão implicada: logo, o adolescente quer dizer que [mochila de material escolar] ‘não pode ser vista’ (neste momento).
 I₄: O adolescente olhou para mim depois de fechar a mochila.
 I₅: Olhar ostensivamente para outra pessoa significa ‘ver se ela viu’.
 I₆ → Conclusão Implicada: Logo, o adolescente quis se certificar de que eu o vi fechando a mochila [de material escolar].

⁹ O exemplo faz parte de um texto infantil “Linha de merenda”, sofrendo adaptações para ser explicado nas suposições referentes à teoria tratada aqui.

I₇ → Conclusão implicada: Logo, quis que eu o visse (que ele havia visto) fechando a mochila [de material escolar].

I₈ → Conclusão implicada: Logo, o adolescente não quer que eu veja o que está dentro da sua mochila.

Em um raciocínio simplificado:

I₉ – 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.

I₁₀ – Se ele discorda do que virá depois do meu olhar, então ele está me dizendo para eu não falar sobre o que vi.

I₁₁ → Premissa implicada: o adolescente não quer que eu fale sobre o que eu vi [mochila de material escolar].

I₁₂ → Conclusão implicada: o adolescente não quer falar sobre a mochila de material escolar vazia.

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.

2.7 RELEVÂNCIA E TEXTUALIDADE

Para a Teoria da Relevância, a linguagem é um elemento essencial para processar informações. Trata-se de um atributo necessário dos mecanismos da comunicação. Para Sperber e Wilson (2001 [1995]), dois mecanismos com capacidade de comunicação recíproca também precisam ser capazes de representar internamente as informações e necessitam, dessa forma, de uma linguagem interna.

No caso da comunicação inferencial ostensiva, os mecanismos comunicativos devem ter uma linguagem interna satisfatoriamente rica e capacidades inferenciais mais poderosas do que o necessário para a comunicação codificada. Isso tudo para que consigamos representar as intenções de outras pessoas e para permitir a realização de processos inferenciais complexos. Assim, os organismos cognitivamente simples podem usar uma comunicação codificada; em contraposição, só aqueles cognitivamente sofisticados usam uma comunicação ostensiva, como é o caso dos seres humanos.

Segundo os autores, a comunicação verbal possui duas formas distintas no seu processo comunicativo, quais sejam: uma baseada na codificação e decodificação e a outra, na ostensão e inferência. Desse modo,

[...] a comunicação verbal propriamente dita começa quando a pessoa falante é reconhecida não apenas por estar a falar, nem mesmo apenas por estar a comunicar através da fala, mas por estar a dizer alguma coisa a alguém (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 269).

A comunicação não verbal é classificada como fraca pelos autores, capaz de ser compreendida de diferentes modos, não apresentando, portanto, um grau de precisão e complexidade como aquele encontrado na verbal. A comunicação lingüística, portanto, é a forma mais forte possível de comunicação, pois insere um elemento de clareza onde uma comunicação não verbal não passaria de implícita. Assim, identificar o significado do falante é uma questão de identificar a combinação pretendida de explicaturas, implicaturas e suposições contextuais.

Blass, contribuindo para a aplicação da Teoria da Relevância na análise e interpretação de texto, discute em sua obra *Relevance Relations in Discourse* (1990), a noção tradicional de coesão e coerência e propõe 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), 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.

Desse modo, nem coesão nem coerência sozinhas apresentam uma abordagem adequada de textualidade, pois a coesão é responsável, parcialmente, pela construção de sentido de um texto. A coerência, por sua vez, 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 agem de forma global.

Ao interpretarmos um enunciado, necessitamos do contexto, pois é através dele que se recupera adequadamente, por meio da inferência, a intenção pretendida pelo falante. O contexto é tomado como o conhecimento de mundo que os interlocutores possuem, em um nível de representação mental. Segundo Silveira e Feltes (2002), ao processarmos 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 lêem, escrevem ou interpretam um texto. Portanto, a textualidade, como julgamento de boa formação textual e, *a fortiore*, como condição para a interpretação, constrói-se no processamento verbal com informação contextual. A conectividade formal ou semântica das estruturas linguístico-textuais não é fator fundamental neste processo, mas apenas dado de natureza lógico-conceitual para se fazer inferências na interpretação.

Seguindo a perspectiva de Sperber e Wilson, Blass admite que a representação semântica de uma sentença é recuperada por um processo de decodificação lingüística e, assim, é enriquecido pelo critério de consistência com o princípio de relevância, por meio de informação contextual acessível. Para Blass (*apud* SILVEIRA; 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.

Dessa forma, a textualidade não se restringe tão somente a uma seqüência lingüística no texto, 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. As relações de relevância, portanto, estão subjacentes à coesão e à coerência e passam a ser uma nova forma de perceber a construção da textualidade. Ambas, textualidade e relevância aliam-se para dar um novo sentido ao texto.

2.8 A ESCALA FOCAL

Para a teoria da relevância, quando um falante tenciona produzir um enunciado relevante, ele tem dois objetivos relacionados mutuamente. Primeiro, o de criar no ouvinte qualquer efeito contextual e, segundo, o de diminuir o esforço cognitivo envolvido no processo. Esse esforço de processamento e esses efeitos contextuais podem diferir dentro de dois enunciados com as mesmas condições de verdade lingüisticamente determinadas. Sperber e Wilson afirmam que é essa a chave para uma teoria explicativa do estilo, e foi na obra *Relevance: communication & cognition* (1986, 1995) que eles trataram certos efeitos estilísticos como informações de primeiro e segundo planos.

Para eles, uma vez que os enunciados são processados passo a passo, o interlocutor acessa alguns de seus constituintes com suas entradas lógicas e enciclopédicas associadas, antes de outros. Assim, a exploração eficiente dessa seqüência temporal é essencial. Quanto mais depressa se obtiver a desambiguação e se atribuírem as referências de itens lexicais, menor será o esforço de processamento. Quanto maior for o número das interpretações possíveis que o intérprete tenha de estar atento ao processar o enunciado, maior será o esforço de processamento. Segue-se que um falante que objetiva relevância ótima formula seu enunciado para facilitar o processamento do interlocutor.

Conforme a prática de leitura de uma pessoa e a sua familiaridade com o material escrito, podemos considerar dois tipos de processamento da leitura: a leitura ascendente ou *bottom-up*, e a leitura descendente ou *topdown*. Na leitura *bottom-up*, a pessoa opera a leitura letra a letra, sílaba a sílaba, através de um processo analítico-sintético apoiado essencialmente nas regras de conversão grafema-fonema. Segundo Kato (1985) esse é o tipo de leitura utilizado por pessoas que se deparam com palavras não familiares que as fazem recorrer a um processo elementar de leitura. Nesse modo de ler descrito, o objetivo é a compreensão de detalhes, é uma leitura pormenorizada que atenta morosamente aos dados do texto a fim de que a leitura possa ser conduzida.

Voltando-nos à teoria de Sperber e Wilson, na interpretação de um enunciado, eles acreditam que os indivíduos formam um processo *topdown*, de cima para baixo, baseados em hipóteses, o que configuraria o segundo tipo de leitura citado acima.¹⁰ As pessoas formam

¹⁰ Os processamentos *bottom-up* e *topdown* parecem ser uma constante, mas não são as únicas ações em um ato de ler. Os leitores têm conhecimento lingüístico variado, experiências de mundo diferentes e usam estratégias de aprendizagem de acordo com seus estilos cognitivos e de personalidade.

hipóteses antecipatórias sobre a estrutura lógica geral e resolvem as ambigüidades e as ambivalências. Assim, em uma comunicação bem sucedida, o ouvinte vê suas hipóteses antecipatórias lançadas durante o processo de interpretação confirmadas ao final.

Os autores propõem um modo de construir hipóteses lógico-antecipatórias com base em hipóteses sintáticas antecipatórias. Para ilustrar o processo, utilizam-se das formas sintática e lógica do enunciado:

(35) John convidou Lucy.

Forma sintática:

Sentença		
SN John	SV	
	V convidou	SN Lucy

Forma Lógica:

Algo é o caso		
alguém John	fez alguma coisa	
	convidou	alguém Lucy

Segundo Sperber e Wilson,

uma representação proposicional de que John convidou Lucy transmitiria, por via de etiquetas encontradas no nós do seu diagrama em árvore, a informação de que alguém convidou alguém, de que alguém convidou Lucy, de que John convidou alguém, de que John fez alguma coisa, e assim por diante (1995, p. 206).

O exemplo apresentado corresponde à seguinte escala focal:

- | | |
|-----------------------------|---------------------|
| (35a) John fez algo. | O que John fez? |
| (35b) John convidou alguém. | Quem John convidou? |
| (35c) John convidou Lucy. | |

Conforme já antecipamos, Sperber e Wilson explicam que o processamento de cada implicação da escala focal pode contribuir para a relevância total do enunciado através da diminuição do esforço necessário para processá-la ou aumentando seus efeitos contextuais.

As implicações relevantes por si mesmas, que possuem seus próprios efeitos contextuais, são chamadas de implicações de primeiro plano – *foreground implications* – e

aquelas que facilitam o acesso a um contexto no qual efeitos contextuais são obtidos, são denominadas de implicações de segundo plano – *background implications*.

Dito de outra forma, as implicações de primeiro plano são as já dadas e as de segundo plano são as novas. Assim, o foco de um enunciado seria o menor constituinte sintático cuja substituição por uma variável resulta em uma implicação de segundo plano ao invés de uma implicação de primeiro plano.

Sperber e Wilson acrescentam informações a respeito da escala focal, dizendo que, quando a pessoa falante cumpriu de modo apropriado a sua tarefa, o enunciado deveria confirmar as escolhas de conteúdo e de contexto feitas durante a trajetória. De outro modo, se o enunciado não confirmar essas escolhas, a intenção informativa da pessoa falante estaria envolvida em inferências extras. Assim, os autores afirmam que as hipóteses antecipatórias, que serão confirmadas com o tempo, estão logicamente relacionadas umas com as outras: uma é necessariamente implicada pela outra, formando uma escala, em que cada membro implica o outro que se encontra na posição anterior e é implicado pelo membro que vem a seguir de modo analítico. Desse modo, Sperber e Wilson chamam a esse subconjunto rigorosamente ordenado de implicações analíticas, determinado pela colocação do acento focal, uma escala focal.

Segundo Rauen, a curiosidade do ouvinte revela o foco do enunciado e sua relevância, por isso ele poderá mudá-lo, mas as relações lógicas dos enunciados permanecem. Ainda, Rauen afirma que as perguntas-QU indicam onde está a relevância, de onde podemos extrair uma importância para precisar o quê, de fato, é importante no enunciado, de acordo com o interesse do seu produtor, a saber, o falante ou escritor (informação verbal).¹¹

Sperber e Wilson colocam procedimentos para a formação de uma escala focal com membros relacionados logicamente:

[...] pegar na forma proposicional completa da elocução e substituí-la por uma variável lógica, em primeiro lugar a interpretação do constituinte focalmente acentuado, depois a interpretação do constituinte sintático mais pequeno seguinte que contém o constituinte focalmente acentuado, e assim por diante, até que não existam mais nenhuns constituintes inclusivos que tenham de ser substituídos (2001 [1995], p. 313).

Sobre a acentuação focal recair no final do enunciado, os autores dizem ser o sentido natural a fim de que o pano de fundo, *background*, seja recuperado antes do primeiro

¹¹ Aula expositiva do Prof. Dr. Fábio José Rauen em 14 junho 2007 no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

plano. É o sentido natural porque é o modo lógico de fazer uma questão antes de lhe dar uma resposta ou de comunicar, passo a passo, um conjunto de informações. Contudo, podem ocorrer afastamentos desse padrão, de acordo com Sperber e Wilson.

Os autores enfatizam que a distinção entre primeiro e segundo planos não desempenha um papel na teoria lingüística e que, na pragmática, é uma etiqueta descritiva utilizada para fazer a distinção entre dois aspectos complementares e independentemente necessários no processo da interpretação. Dito de outro modo, as pessoas não precisam estar conscientes do primeiro e segundo planos enquanto falantes ou escritores, mas essas ações, de primeiro e segundo planos, surgem naturalmente da tendência do ouvinte ou do leitor para maximizar a relevância e da exploração dessa tendência pelo falante. Assim, existe uma ligação natural entre a estrutura lingüística e a interpretação pragmática: o falante adaptará o seu enunciado ao modo como o ouvinte irá processá-lo.

2.9 PERGUNTAS-QU

Como já argumentamos, Sperber e Wilson (2001) rejeitam a hipótese do modelo semiótico da comunicação de que os falantes comunicam somente aquilo que codificam. Em contraposição, Sperber e Wilson vêem

[...] a comunicação verbal como um fenômeno em que uma pessoa falante produz uma elocução que representa uma interpretação pública de um dos seus pensamentos e em que o ouvinte constrói uma interpretação mental dessa elocução, e, por conseguinte, do pensamento original (2001, p. 340-341).

Assim, os autores defendem que “[...] uma elocução é uma expressão interpretativa de um pensamento da pessoa falante e que o ouvinte forma uma suposição interpretativa acerca da intenção informativa da pessoa falante” (2001, p. 341). Dito de outra forma, os autores consideram um enunciado como uma tradução e uma interpretação. Assim sendo, dentro da descrição geral da comunicação inferencial, um enunciado deve ser uma expressão interpretativa de um pensamento da pessoa falante.

Em vista do exposto, uma representação mental tem uma forma proposicional e pode ser utilizada de um modo descritivo ou interpretativo. Do primeiro modo, ela pode ser uma descrição de um estado de coisas do mundo real, ficcional ou pode ser uma descrição de

um estado de coisas desejável. Do segundo modo, interpretativamente, a forma proposicional de um enunciado pode ser uma interpretação de algum pensamento ou enunciado atribuído ou pode ser uma interpretação de algum pensamento que é ou que seria desejável considerar, como conhecimento, por exemplo. Em qualquer enunciado existem, pelo menos, duas relações: a primeira entre a sua forma proposicional e um pensamento da pessoa falante; e a segunda diz respeito à relação entre o pensamento e aquilo que ele representa.

Em vista disso, a tese de Sperber e Wilson sobre as relações básicas existentes nos tropos e nas forças ilocucionárias pode assim ser resumida:

[...] na metáfora existe uma relação interpretativa entre a forma proposicional de uma elocução e o pensamento que ela representa; na ironia existe uma relação interpretativa entre o pensamento da pessoa falante e os pensamentos ou elocuições atribuídas; numa declaração existe uma relação descritiva entre o pensamento da pessoa falante e um estado de coisas do mundo; em cada pedido feito ou em cada conselho dado existe uma relação descritiva entre o pensamento da pessoa falante e um estado de coisas desejável; em cada interrogativa e em cada exclamativa existe uma relação interpretativa entre o pensamento da pessoa falante e os pensamentos desejáveis (2001, p. 341-342).

Nesta pesquisa, estamos interessados nos enunciados interrogativos, em especial as perguntas do tipo-QU. Conforme Sperber e Wilson, em perguntas, “a forma proposicional de uma elocução é uma interpretação de um pensamento da pessoa falante que pode ser uma interpretação de um pensamento desejável” (2001, p. 342). Dito de outro modo, em cada interrogativa existe uma relação interpretativa entre o pensamento do falante e os pensamentos desejáveis.

A relação entre a forma proposicional de um enunciado e o pensamento representado por ele representa uma semelhança e não uma identidade entre as suas formas proposicionais. Elas se assemelham se, e apenas se, partilharem de propriedades lógicas entre si e a identificação dessas semelhanças, como de outros aspectos da compreensão, é regida pelo princípio da relevância. Assim, se o falante cumpriu sua tarefa corretamente, o ouvinte começará a computação, seguindo a ordem de acessibilidade das implicações que lhe são relevantes e continuará a acrescentá-las à interpretação geral do enunciado até que ela seja suficientemente relevante para ser compatível com o princípio da relevância.

Sobre enunciados interrogativos, Sperber e Wilson (2001) têm a seguinte hipótese: o ouvinte de um enunciado interrogativo recupera a sua forma lógica e faz a sua integração em uma descrição com a forma *A pessoa falante pergunta QU-P*, em que QU-P é uma pergunta indireta. Eles fazem a distinção entre as perguntas sim - não e as perguntas-QU. As primeiras têm uma forma lógica e uma forma proposicional total; as segundas, uma forma

lógica, mas nenhuma forma proposicional total. Os enunciados interrogativos são interpretações de respostas que o falante consideraria como relevantes se fossem verdadeiros.

Na interpretação de uma pergunta, o ouvinte deve formar ainda uma suposição sobre quem é a pessoa para quem será relevante a resposta. Isso porque suposições diferentes suscitam tipos diferentes de perguntas, como as retóricas, as expositivas e as ofertas de informação, cujas respostas o falante considera relevantes para o ouvinte. Já os pedidos regulares de informação são classificados pelos autores como perguntas cujas respostas o falante considera relevantes para si e acredita que o ouvinte estaria em situação de fornecê-las.

Assim sendo, existe uma variedade de maneiras em que a relevância da descrição *Alguém pergunta QU-P* pode ser estabelecida e segue o caminho já descrito anteriormente, de acordo com Sperber e Wilson: “a forma proposicional de uma elocução é uma interpretação de um pensamento da pessoa falante que pode ser uma interpretação de um pensamento desejável” (2001, p. 342).

Desse modo, o princípio da relevância torna possível a derivação de inferências não demonstrativas sobre a intenção informativa da pessoa que comunica. No nosso caso, em particular, as perguntas-QU evidenciam o que é relevante no enunciado, de acordo com os interesses do falante ou do escritor.

No próximo capítulo, descreveremos a metodologia a ser utilizada na pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção, apresentamos as hipóteses da pesquisa, subdivididas em operacional e de trabalho. Nas duas seções seguintes, apresentamos os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

3.1 HIPÓTESES

O presente estudo de caso faz parte do Projeto *Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar* do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Este projeto pertence ao Grupo de Pesquisa *Práticas discursivas e tecnologias da linguagem* e da linha de pesquisa *Textualidades e práticas discursivas* 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.¹² Nesta pesquisa, a hipótese operacional será testada em processos de reescrita de produção textual, mediados pela intervenção docente via inserção de questões de segunda ordem na forma de perguntas-QU.

Esta pesquisa previu três tarefas. A primeira tarefa concerniu à leitura de um texto de base e produção de um texto por parte do estudante. Esse texto foi objeto de intervenção escrita do docente através de questões de segunda ordem na forma de perguntas-QU, realizadas durante a leitura do professor. Essas questões tiveram a finalidade de provocar a

¹² A Teoria da Relevância tem sido trabalhada, inicialmente, no Brasil na PUC/RS e UFMG (estudos da tradução). Decorre desses estudos o trabalho de Silveira e Feltes (1999), por exemplo. Mais recentemente, a teoria vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Discursivas e Tecnologias da Linguagem – PRATEC – da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, especialmente no Projeto “Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar”. Esta pesquisa insere-se nesse esforço. Vejam-se também: Coral (2003), Godoi (2004), Matiolla (2004), Pavei (2005), Rauen (2005), Santos (2005), Silva (2003) e Zapelini (2005).

explicitação das idéias formuladas pelos alunos. Tal mediação constituiu a segunda tarefa. Após essa intervenção escrita, o aluno reescreveu o texto, o que definiu a terceira tarefa.

Em função desses passos metodológicos, esta pesquisa propõe duas hipóteses de trabalho:

- a) **a primeira hipótese** é a de que, em função da mediação do docente (segunda tarefa), os enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) serão caracterizados por maior explicitação dos conceitos das suposições por meio de itens lexicais;
- b) **a segunda hipótese** de trabalho é a de que será possível detectar nos enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa): a) dados de suposições do próprio texto de base (tema), b) dados de suposições decorrentes da primeira tarefa, c) dados de suposições decorrentes da intervenção escrita do docente (segunda tarefa), e d) dados de suposições inéditas decorrentes da terceira tarefa (a reescrita do texto).

No que diz respeito à primeira hipótese, a pesquisa defende que a intervenção docente, via inserção de questões de segunda ordem na forma de perguntas-QU, será capaz de influenciar as escolhas dos elementos lingüísticos dos enunciados da reescrita. Com base nesse tipo de intervenção, esperamos que os alunos passem a estar mais atentos aos recursos de explicitação lingüística dos conceitos das suposições envolvidas nesses enunciados. Em outros termos, os enunciados da reescrita estarão mais próximos da explicatura das suposições que os fundamentam do que os enunciados da primeira versão.

No que se refere à segunda hipótese, esta pesquisa fundamenta-se nos trabalhos de Rauén (2005) e Souza (2006). Na primeira pesquisa, a partir de *corpus* coletado por Godoi (2004), alunos de Administração resumiram um texto sem consulta, para, posteriormente, fazerem a mesma tarefa mediante consulta. Os resultados revelaram marcas do texto de base, do primeiro resumo e elementos inéditos decorrentes da segunda tarefa.

Na segunda pesquisa, a partir de *corpus* coletado por Souza (2006), foram aplicados os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura para explicar os processos de inferências necessários para a elaboração dos textos. Os resultados demonstraram marcas de todos os processos na reescrita da produção textual dos alunos (terceira tarefa): marcas do texto de base, dados de suposições decorrentes da primeira tarefa, dados de suposições decorrentes da interação verbal docente (segunda tarefa) e dados de suposições inéditas (terceira tarefa).

Em função desses trabalhos, a presente pesquisa defende que é possível encontrar pistas de todas as fases do processo de escrita na segunda versão: aquelas já contempladas na primeira versão, aquelas que emergem em função da intervenção escrita docente, e aquelas inéditas em função do processo de reescrita textual.

3.2 PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os detalhes da coleta dos dados, em especial, os procedimentos de seleção dos sujeitos, os de obtenção dos textos e os de intervenção docente. Para dar conta dessa coleta, a nossa pesquisa foi realizada na Unidade São José do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC.¹³

A Unidade São José do CEFET/SC iniciou seus cursos no ano de 1988. Atualmente, atende a novecentos alunos em cursos presenciais e duzentos a distância. A Escola funciona em três turnos. A Unidade São José oferece o Curso de ensino médio, Educação para jovens e adultos surdos com profissionalização em informática básica, dois cursos técnicos, um especializado em Refrigeração e Ar Condicionado e o outro especializado em Telecomunicações, além do Curso superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia. A área de Refrigeração tem oferecido, desde o ano 2000, cursos de qualificação básica gratuitos na modalidade a distância para alunos de todo país. Para desenvolver esses cursos, a Unidade está organizada em três áreas de ensino: Cultura Geral, Refrigeração e Ar Condicionado e Telecomunicações.

A Área de Cultura Geral organiza seus cursos preocupando-se em formar o educando para o pleno exercício da cidadania. Além do ensino médio para ouvintes, a Escola tem uma turma piloto de ensino médio específica para surdos e cursos bilíngües para jovens e adultos surdos com profissionalização em informática básica. O Curso de ensino médio da Unidade São José possui seis semestres letivos, tendo como finalidades principais preparar o educando para o mundo do trabalho, propiciando conhecimentos e vivências políticas, sociais, culturais e científico-tecnológicas; consolidar e aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental, a partir da realidade do educando; desenvolver o espírito crítico, a expressividade, a

¹³ A Lei n.º. 8948 de 08/12/1994 transformou todas as Escolas Técnicas Federais criadas pela Lei n.º. 3552 de 16/02 de 1959 em Centros Federais de Educação Tecnológica. Só em 27/03/2002 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto Presidencial de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC). Atualmente, o Sistema CEFET/SC é formado pelas Unidades Sede e Continente em Florianópolis e pelas Unidades de Araranguá, Chapecó, Joinville, Jaraguá do Sul e São José.

ética e a flexibilidade diante de fatos políticos e contribuir para a transformação e superação das relações sociais de exclusão.

Após cursar o ensino médio, o aluno poderá ingressar nos Cursos de Telecomunicações e estando na quinta fase poderá ingressar no Curso de Refrigeração e Ar Condicionado, mediante Exame de Classificação no caso de Curso Técnico e Vestibular para o Curso superior de Tecnologia.

A Área de Refrigeração e Ar Condicionado atende à demanda por mão-de-obra qualificada para climatização de ambientes e conservação dos alimentos, e a Área de Telecomunicações difunde novas tecnologias em Telefonia e Redes de Computadores.¹⁴

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados os trinta e um (31) alunos da 1^a fase do segundo semestre/2007 do ensino médio do CEFET/SC (Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina), município de São José. Esses alunos têm uma idade média entre quatorze e quinze anos. A maioria dos alunos é do sexo feminino: onze alunos e vinte alunas; vinte e seis alunos da turma são procedentes de escolas públicas e apenas cinco de escolas particulares. Sobre o nível sócio-econômico dos alunos dessa turma, 16 (dezesesseis) discriminaram uma renda entre dois e cinco salários mínimos, 9 (nove) declararam uma renda acima de cinco salários mínimos e seis (6) alunos declararam uma renda familiar entre um e dois salários mínimos.¹⁵

A 1^a fase selecionada foi escolhida pela pesquisadora por já trabalhar com eles, tendo, portanto, uma história prévia de trabalho com a turma, uma vivência de interações. Além disso, percebemos uma maior dificuldade dos alunos nessa fase para o processo de produção de textos, o que implicaria numa interferência positiva da pesquisadora em relação a uma metodologia de trabalho que priorizasse uma melhor explicitação de idéias escritas dos alunos.

A coleta de dados foi executada em três fases. Na primeira fase, como parte das atividades cotidianas de sala de aula da disciplina de Português, na qual a pesquisadora atua como docente efetiva, a elaboração de uma produção textual foi solicitada aos sujeitos de pesquisa. Para essa produção, foi elaborado um instrumento próprio, contendo, além dos dados de identificação do aluno e do tema da produção textual, espaço de trinta linhas para a produção do texto (veja-se o anexo B).

Na turma que compõe este estudo de caso, a disciplina de Português possui duas aulas vespertinas, às terças-feiras. Essa tarefa foi realizada nesse período e foram destinados noventa minutos para a sua realização.

¹⁴ Informações disponíveis no endereço www.sj.cefetsc.edu.br

¹⁵ Informações obtidas na Coordenadoria de Suporte Educacional da Unidade São José através de um questionário para ingresso na escola.

Em função da fase escolhida, o tema da produção textual inseriu-se no conteúdo programático da primeira fase do ensino médio do CEFET/SC, a fim de promover uma integração entre conteúdo programático e pesquisa. Esse conteúdo programático referiu-se às variações lingüísticas e foi apresentado aos alunos através de um texto alguns dias antes da realização da coleta de dados com a turma. Foi um tema discutido pela turma e pelo professor e houve a realização de exercícios sobre a temática antes da escrita das redações. Sobre o texto de base apresentado aos alunos, apenas foi lido em voz alta pelo professor e não houve discussão sobre as idéias nele contidas. Não houve nenhum controle sobre a compreensão textual dos alunos por parte do professor.

Vejamos o texto e a respectiva proposta:

Mas, afinal, o que é língua padrão?

Já sabemos que as línguas são um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, cada uma delas com a sua gramática, a sua organização estrutural. Do ponto de vista científico, não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra, a não ser que a gente se esqueça da ciência e adote o preconceito ou o gosto pessoal como critério.

Entretanto, é fato que há uma diferenciação valorativa, que nasce não da diferença desta ou daquela forma em si, mas do significado social que certas formas lingüísticas adquirem nas sociedades. Mesmo que nunca tenhamos pensado objetivamente a respeito, nós sabemos (ou procuramos saber o tempo todo) o que é e o que não é permitido... Nós costumamos “medir nossas palavras”, entre outras razões, porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que se diz, mas também quem diz. E a linguagem é altamente reveladora: ela não transmite só informações neutras; revela também nossa classe social, a região de onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção... Nesse sentido, a linguagem também é um índice de poder.

Assim, na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela é o conjunto de formas consideradas como o modo correto, socialmente aceitável, de falar ou escrever.

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 30.

Após a leitura do texto de base, posicione-se frente ao tema tratado e elabore sua dissertação.

A segunda fase da pesquisa foi efetivada por uma intervenção docente através de questões escritas, elucidativas sobre possíveis idéias incompletas ou mal formuladas por parte dos alunos. Para essa fase, portanto, o professor leu minuciosamente os textos dos alunos, intervindo com questões escritas no próprio texto original de cada aluno.

Cabe, aqui, reconhecer que o papel duplo de pesquisadora e docente da disciplina pode trazer vantagens e desvantagens que limitam ou condicionam os resultados. Com base nisso, houve um comprometimento de, na medida do possível, não direcionar a escrita, mas

tornar explícita aos alunos a necessidade de preencherem as suposições implícitas possivelmente encontradas na primeira tarefa. Além disso, não queremos, aqui, avaliar a intervenção por si mesma, mas uma intervenção focada nessas questões. De qualquer modo, mesmo que a mediação promova uma interferência acentuada, isso será um dado qualitativamente mensurável nesse desenho experimental, como veremos adiante.

Imediatamente após a intervenção escrita do docente, os alunos fizeram a reescrita de sua produção, que foi a terceira e última fase da coleta de dados. Os alunos receberam um novo instrumento de coleta de dados em branco e, de posse do texto da primeira tarefa, ou seja, o texto produzido quando foi lida a proposta de redação, elaboraram a segunda versão. Os alunos não consultaram o texto de base durante a reescrita, mas apenas o primeiro texto que fizeram com a intervenção docente. Entre a primeira tarefa desempenhada pelos alunos (primeira produção textual) e a terceira (reescrita) houve um intervalo de uma semana, pois houve a necessidade de o professor ler as redações e realizar a sua intervenção através de perguntas-QU.

De posse dos produtos de cada fase, partimos para a análise dos dados, cujos procedimentos serão explicitados na próxima seção.

3.3 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro passo da análise dos dados consistiu na identificação dos alunos através de um código. Cada aluno recebeu, para identificação, um código de “1” a “31”. Além disso, cada fase de análise de texto (texto inicial e reescrito) foi identificada pelos códigos “a”, “b” e “c” conforme sua ordem de ocorrência. A codificação foi assim compreendida:

- “1a” – Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual anterior à intervenção);
- “1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (intervenção escrita de questões do professor);
- “1c” – Aluno “1”, tarefa “c” (produção textual posterior à intervenção).

O segundo passo foi a digitação dos textos originais dos alunos com a respectiva intervenção do professor através de questões elucidativas. Não alteramos a paragrafação, nem a pontuação e nem a acentuação nos textos dos alunos. Não corrigimos, portanto, nenhum tipo de questão gramatical.

Uma vez digitados os dados, a próxima fase foi a de aplicação dos conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura em cada enunciado. Aqui, cabe dizer que essa fase foi antecedida pela análise dos enunciados do tema da produção textual, aplicando-se a mesma metodologia. Além disso, vale dizer que o produto dessa fase implicou na avaliação da hipótese operacional. Em outras palavras, cada enunciado do tema, das duas produções textuais e da intervenção escrita do docente foi submetido a três procedimentos:

- a) encaixe do enunciado em sua respectiva forma lógica;
- b) elaboração da explicatura do enunciado lingüístico; e
- c) elaboração das implicaturas do enunciado lingüístico.

Analisado cada enunciado em particular, demos início à próxima fase que consistiu na avaliação da influência da fase de intervenção docente na segunda produção. Para isso, adotamos a metodologia de Rauen (2005) com base em Sperber e Wilson (1986, 1995).

Para a Teoria da Relevância, o contexto cognitivo para a interpretação de um enunciado não se concebe como variável fixa, mas construída no processo comunicacional. Em cada tarefa, como a que se desenha nessa pesquisa, o aluno dispõe de um conjunto de contextos parcialmente ordenados. Assim,

cada contexto, exceto o inicial, contém um ou mais contextos menores e cada contexto (exceto os contextos máximos) está contido em um ou mais contextos maiores. [...] essa relação formal tem uma contraparte psicológica: ordem de inclusão corresponde à ordem de acessibilidade (SPERBER; WILSON, 1995, p. 142).

Rauen (2005, p. 38-39) aplica essa concepção a uma análise de resumos: o primeiro elaborado sem consulta e o segundo com consulta ao texto de base. O autor qualificou os resumos como palimpsésticos, ou seja, os enunciados posteriores na cadeia de ações são influenciados pelas cadeias de ações prévias e se constituem como camadas que se agregam umas às outras. Essa metodologia foi seguida por Souza (2006), quando analisou a influência da intervenção oral docente na explicitação das informações na reescrita. Seguindo essa mesma lógica, nesta pesquisa, a segunda produção textual acrescenta uma camada a mais aos produtos anteriores, especialmente ao texto anterior e à intervenção escrita.

A primeira produção textual foi precedida e mediada pela leitura do tema. Basicamente, trata-se da contextualização dos enunciados do tema no conjunto de suposições que compõe o ambiente cognitivo inicial de cada aluno. Vejamos:

$$E_1 = f(E_0, A_0, t_1)$$

Nessa formulação, queremos comunicar que os enunciados do texto da primeira produção textual (E_1) são uma função (f) da contextualização dos enunciados do texto do tema (E_0) no ambiente cognitivo do aluno (A_0) no tempo da elaboração dessa primeira produção (t_1). Com base nessa formulação, é teoricamente possível detectar marcas dos enunciados do tema (E_0) e da contextualização dos enunciados do tema no ambiente cognitivo do aluno por ocasião de sua primeira produção textual (E_1).

De posse das produções textuais, o docente procedeu à avaliação. No caso desta pesquisa, essa avaliação consistirá, especificamente, na prospecção de lacunas que tornam as formas lógicas dos enunciados não somente incompletas, mas de difícil complementação. Uma vez detectadas essas lacunas, conforme as hipóteses sintáticas antecipatórias, o docente acrescentou aos enunciados perguntas-QU, cujas respostas demandariam a explicitação lingüística dos elementos ausentes nessas formas lógicas.

Nesse caso, a produção textual passou a ser acrescida do registro escrito de perguntas-QU e foi nomeada por (E_2). Essa nova produção (E_2) é também função da contextualização dos enunciados da primeira produção dos alunos (E_1) no ambiente cognitivo do docente (D_1) no tempo dessa avaliação (t_2).

$$E_2 = f(E_1, D_1, t_2).$$

Na reescrita, os enunciados da mesma podem ser assim formalizados:

$$E_3 = f(E_2, A_2(A_1(E_0, A_0, t_1)), t_3).$$

Nessa formulação, queremos dizer que os enunciados produzidos na reescrita (E_3), no tempo dessa reescrita (t_3), são uma função da ambientação do primeiro texto, acrescido das perguntas-QU (E_2), no ambiente cognitivo do aluno (A_2).

Obviamente, o ambiente cognitivo do aluno entre a escrita e a reescrita não é mais o mesmo, de modo que não pode ser expresso na formulação como (A_1), mas como (A_2). Vamos considerar os enunciados do primeiro texto como marcas do ambiente cognitivo do aluno quando de sua elaboração. Na tarefa de reescrita, por hipótese, estamos diante de um ambiente cognitivo que se ampliou desde a elaboração do primeiro texto. Entretanto, esse

novo ambiente contém, pelo menos parcialmente, o ambiente cognitivo (A_1) da elaboração dos enunciados da primeira produção (E_1) que, por sua vez, decorre da ambientação dos enunciados do tema (E_0) contextualizados no ambiente cognitivo de partida (A_0).

Por hipótese, podemos encontrar nos enunciados do segundo texto:

a) marcas dos enunciados do tema

$$E_3 = f(E_2, A_2(A_1(\mathbf{E}_0, A_0, t_1)), t_3);$$

b) marcas do ambiente cognitivo da elaboração do primeiro texto, e que podem ser prospectadas pelos enunciados do primeiro texto

$$E_3 = f(E_2, A_2(\mathbf{A}_1(E_0, A_0, t_1)), t_3);$$

c) marcas do ambiente cognitivo do aluno que emergem quando da elaboração do segundo texto, mas que não decorrem das fases anteriores e são, portanto, inéditas

$$E_3 = f(E_2, \mathbf{A}_2(A_1(E_0, A_0, t_1)), t_3);$$

d) marcas que decorrem da intervenção do docente, ou seja, das perguntas-QU

$$E_3 = f(\mathbf{E}_2, A_2(A_1(E_0, A_0, t_1)), t_3).$$

Uma vez conhecidas as formulações, a segunda hipótese de trabalho se corroboraria na medida em que fossem detectadas as mais diversas marcas de processamento nos enunciados do segundo texto. No que se refere à primeira hipótese, a influência da intervenção foi medida pelas marcas da intervenção presentes nessa reescrita, além da verificação dos graus de explicitação dos conceitos por itens lexicais no segundo texto.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Coletados os dados, foram analisadas as produções textuais de 31 (trinta e um) alunos envolvidos no estudo de caso. Desse grupo, selecionamos quinze redações consideradas com maiores problemas na explicitação de idéias. Esse recorte fez-se necessário em função do volume de dados gerados pela análise. Nesta dissertação, são apresentadas e analisadas, passo a passo, as produções textuais do aluno 1. Escolhemos esse aluno porque a sua primeira redação apresentou maior intervenção do professor. A redação desse aluno foi a mais incompleta sob o ponto de vista da estrutura lógica. Mais adiante, são apresentados nove exemplos das demais produções dos alunos.

Este capítulo foi dividido em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos a explicatura do texto de base. Na segunda seção, analisamos a primeira produção textual do aluno 1. Nessa análise, consta a forma lógica de cada enunciado da redação, a explicatura de cada enunciado da redação e as perguntas-QU realizadas pelo docente no texto do aluno, a partir de cada enunciado com lacunas lógicas. Na terceira seção, apresentamos a análise da segunda produção textual do aluno, ou seja, a reescrita do texto a partir da intervenção do docente através de perguntas-QU. Da mesma forma como realizado na primeira produção, analisamos a forma lógica da reescrita e a respectiva explicatura. Na quarta seção, realizamos comparações entre a primeira e a segunda produções do aluno 1. Por fim, na quinta seção, apresentamos nove excertos selecionados dos demais textos que compõem a coleta de dados, nos quais evidenciamos diferenças entre a primeira e a segunda versão textual dos outros alunos selecionados.

4.1 ANÁLISE DO TEXTO DE BASE

O texto de base, apresentado de forma impressa aos alunos foi retirado do livro *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*, dos autores Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (1992), cuja síntese está na valorização da língua padrão pela sociedade. Revejamos o texto.

Mas, afinal, o que é língua padrão?

Já sabemos que as línguas são um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, cada uma delas com a sua gramática, a sua organização estrutural. Do ponto de vista científico, não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra, a não ser que a gente se esqueça da ciência e adote o preconceito ou o gosto pessoal como critério.

Entretanto, é fato que há uma diferenciação valorativa, que nasce não da diferença desta ou daquela forma em si, mas do significado social que certas formas lingüísticas adquirem nas sociedades. Mesmo que nunca tenhamos pensado objetivamente a respeito, nós sabemos (ou procuramos saber o tempo todo) o que é e o que não é permitido... Nós costumamos 'medir nossas palavras', entre outras razões, porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que se diz, mas também quem diz. E a linguagem é altamente reveladora: ela não transmite só informações neutras; revela também nossa classe social, a região de onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção... Nesse sentido, a linguagem também é um índice de poder.

Assim, na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela é o conjunto de formas consideradas como o modo correto, socialmente aceitável, de falar ou escrever.

Para compreender os processos de interpretação possivelmente desempenhados pelos alunos, analisamos o texto de base depreendendo sua explicatura.

Vejamos o resultado:

Mas, afinal, o que é língua padrão?

∅ [nós] Já sabemos que as línguas são um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, cada uma delas [forma lingüística] com a sua [da forma lingüística] gramática, ∅ [cada uma delas [forma lingüística] com] a sua [da forma lingüística] organização estrutural. Do ponto de vista científico, [da linguagem] não há como dizer que [dizer] uma forma lingüística é melhor que [melhor] outra, [forma lingüística] a não ser que [a não ser] a gente se esqueça da ciência e ∅ [a gente] adote o preconceito [lingüístico] ou ∅ [a gente] adote o gosto pessoal como critério [para classificar uma forma lingüística em melhor ou pior que outra].

Entretanto, é fato que há uma diferenciação valorativa, que [diferenciação valorativa] nasce não da diferença desta [forma lingüística] ou daquela forma [lingüística] em si [mesma], mas ∅ [diferenciação valorativa] ∅ [nasce] do significado social que [significado social] certas formas lingüísticas adquirem nas sociedades. Mesmo que nunca ∅ [nós] tenhamos pensado objetivamente a respeito [que a diferença valorativa nasce do significado social adquirido por certas formas lingüísticas na sociedade] nós sabemos (ou ∅ [nós] procuramos saber o tempo todo) o que [forma lingüística] é ∅ [permitido] e o que [forma lingüística] não é permitido ∅ [falar na sociedade]... Nós costumamos 'medir nossas palavras', entre outras razões, porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que [somente] se diz, mas também [inclusive] quem [a pessoa] diz. E a linguagem é altamente reveladora: ela [a linguagem] não transmite só informações neutras; [mas] ∅ [a linguagem] revela também nossa classe social, ∅ [a linguagem] revela também a região de onde viemos, ∅ [a linguagem] revela também o nosso ponto de vista, ∅ [a linguagem] revela também a nossa escolaridade, [e] ∅ [a linguagem] revela também a nossa intenção [de fazer algo a alguém, em determinado lugar e tempo]... Nesse sentido, [a

linguagem não transmite só informações neutras, mas a linguagem revela também nossa classe social, nosso ponto de vista, escolaridade e intenção] a linguagem também [inclusive] é um índice de poder.

Assim, [a linguagem revela nossa classe social, nosso ponto de vista, escolaridade e intenção e a linguagem também é um índice de poder] na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela [a língua padrão] é o conjunto de formas [lingüísticas] consideradas como o modo correto, socialmente aceitável, de falar ou escrever. [uma língua].

No primeiro enunciado:

∅ [nós] Já sabemos que [sabemos] as línguas são um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, cada uma delas [forma lingüística] com a sua [da forma lingüística] gramática, ∅ [cada uma delas [forma lingüística] com] a sua [da forma lingüística] organização estrutural,

é necessário preencher a elipse do sujeito com o pronome ‘nós’, atribuir referente ao item lexical ‘que’ [sabemos], recuperar a referência ao item lexical ‘delas’ [forma lingüística], atribuir referente a ‘sua’ [da forma lingüística], preencher mais uma elipse de sujeito em [cada uma delas [forma lingüística] com] para recuperar um paralelismo gramatical com o item lexical ‘a sua’, ao mesmo tempo em que se atribui uma referência a ‘sua’ [da forma lingüística].

No segundo enunciado:

Do ponto de vista científico, não há como dizer que [dizer] uma forma lingüística é melhor que [melhor] outra, [forma lingüística] a não ser que [a não ser] a gente se esqueça da ciência e ∅ [a gente] adote o preconceito [lingüístico] ou ∅ [a gente] adote o gosto pessoal como critério [para classificar uma forma lingüística em melhor ou pior que outra],

é preciso recuperar duas vezes o referente do pronome ‘que’ [dizer] e [melhor], explicitar o item lexical ‘outra’ [forma lingüística], atribuir a referência de ‘que’ [a não ser], preencher a elipse do sujeito do verbo ‘adotar’ [a gente], explicitar o tipo de preconceito [lingüístico], novamente preencher elipse do sujeito do verbo ‘adotar’ [a gente] e, finalmente, especificar a finalidade do item lexical ‘critério’ [para classificar uma forma lingüística em melhor ou pior que outra].

No terceiro enunciado:

Entretanto, é fato que há uma diferenciação valorativa, que [diferenciação valorativa] nasce não da diferença desta [forma lingüística] ou daquela forma [lingüística] em si, mas ∅ [uma diferenciação valorativa] ∅ [nasce] do significado social que [significado social] certas formas lingüísticas adquirem nas sociedades [hoje],

preenchemos a elipse do sujeito do verbo ‘ser’ ∅ [algo] é, fizemos referência ao ‘que’ [fato], recuperamos a referência de outro ‘que’ [diferenciação valorativa] e do item lexical ‘desta’ [forma lingüística], complementamos o item lexical forma [lingüística], preenchemos uma elipse do sujeito ∅ [uma diferenciação valorativa] e, em seguida, uma elipse de verbo ∅ [nasce]. Fizemos, ainda, uma referência ao ‘que’ [significado social] e atribuímos uma noção de tempo [hoje].

No quarto enunciado:

Mesmo que nunca ∅ [nós] tenhamos pensado objetivamente a respeito, [diferença valorativa que nasce do significado social adquirido por certas formas lingüísticas na sociedade] nós sabemos (ou ∅ [nós] procuramos saber o tempo todo) o que [forma lingüística] é ∅ [permitido] e o que [forma lingüística] não é permitido,

preenchemos a elipse do sujeito do verbo ‘ter’ [nós], explicitamos a referência do item lexical ‘a respeito’ [diferença valorativa que nasce do significado social adquirido por certas formas lingüísticas na sociedade], preenchemos a elipse do sujeito do verbo ‘procurar’ [nós] para complementar um paralelismo gramatical, fizemos referência ao item lexical ‘que’ [forma lingüística], preenchemos a elipse do sintagma adjetivo do verbo ‘ser’ [permitido], atribuímos nova referência ao ‘que’ [forma lingüística].

No quinto enunciado:

Nós costumamos ‘medir nossas palavras’, entre outras razões, porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que [somente] se diz, mas também quem [a pessoa] diz.,

atribuímos referência aos itens lexicais ‘o’ e ‘que’ [algo] e atribuímos referência ao item lexical ‘quem’ [a pessoa].

Neste sexto enunciado:

E a linguagem é altamente reveladora: ela [a linguagem] não transmite só informações neutras; ∅ [mas] ∅ [a linguagem] revela também nossa classe social, ∅ [a linguagem] revela também a região de onde [da região] ∅ [nós] viemos, ∅ [a linguagem] revela também o nosso [das pessoas] ponto de vista, ∅ [a linguagem] revela também a nossa [das pessoas] escolaridade, [e] ∅ [a linguagem] revela também a nossa [das pessoas] intenção ∅ [de fazer algo a alguém, em determinado lugar e tempo],

atribuímos o referente de ‘ela’ [a linguagem], interpretamos oposição elíptica através do [mas], preenchemos quatro vezes a elipse de sujeito do verbo ‘revelar’ [a linguagem],

atribuímos referentes dos pronomes ‘onde’ [da região] e ‘nós’, ‘nossa’ e ‘nosso’ [das pessoas] e, finalmente, explicitamos o item lexical ‘intenção’ [de fazer algo a alguém, em determinado lugar e tempo].

No sétimo enunciado:

Nesse sentido [a linguagem não transmite só informações neutras, mas a linguagem revela também nossa classe social, nosso ponto de vista, escolaridade e intenção], a linguagem também é um índice de poder ☉ [das pessoas],

recuperamos o referente para a seqüência lexical ‘nesse sentido’ e preenchemos a elipse do complemento do item lexical ‘poder’ [das pessoas].

No último enunciado,

Assim [a linguagem revela nossa classe social, nosso ponto de vista, escolaridade e intenção e a linguagem também é um índice de poder], na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela [a língua padrão] é o conjunto de formas [lingüísticas] consideradas como o modo correto, socialmente aceitável, de falar ou escrever [uma língua],

atribuímos referência ao item lexical ‘assim’ [a linguagem revela nossa classe social, nosso ponto de vista, escolaridade e intenção e a linguagem também é um índice de poder], recuperamos o referente do item lexical ‘ela’ [a língua padrão], explicitamos o tipo de formas [lingüísticas] e os itens lexicais ‘de falar ou escrever’ [uma língua].

Conhecidas as explicaturas, apresentamos a análise das produções textuais do aluno 1 para percebermos de que forma o texto de base foi ambientado no contexto cognitivo desse aluno especialmente.¹⁶

4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ALUNO 1

Esta seção subdivide-se em três subseções. Na primeira subseção, mostramos a análise feita da primeira produção textual do aluno 1, com forma lógica, com explicatura e implicaturas, além de demonstrarmos de que forma surgiram as perguntas-QU provenientes

¹⁶ Não analisamos as implicaturas dos enunciados porque isso acarretaria um volume muito grande de informações que não seriam contempladas pelo nosso objeto de pesquisa, centrado na análise de explicaturas. Apenas em alguns casos pertinentes, analisamos as implicaturas.

da intervenção escrita do professor. Na segunda subseção, apresentamos a análise da segunda produção textual do aluno 1, com forma lógica e explicatura em cada enunciado. Na terceira subseção, comparamos os dois textos, a análise do texto reescrito com as possíveis marcas dos processos anteriores (texto de base, primeira produção textual e perguntas-QU) e a explicitação lingüística ocorrida após essas etapas.

4.2.1 Primeira produção textual do aluno 1

Nesta subseção, apresentamos primeiramente o texto integral do estudante 1 para, em seguida, analisá-lo do ponto de vista de sua correlação com o texto de base. Para melhor situar o leitor para as explicações que se seguem, enumeramos os enunciados do texto.

Vejamos o mesmo:

1a – Aluno 1, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

TÍTULO: O importante é falar o que sentimos

(1) Nossa língua é bem variada, uma região fala de um jeito diferente uma da outra, mas qual será o jeito certo de falar? (2) Às vezes interpretamos a jeito de uma pessoa falar e julgamos sem saber ao menos quem é realmente ela. (3) Pensamos pra falar mas nem sempre falamos corretamente. (4) Medimos palavras mas sempre escapa algo indesejável. (5) As pessoas as vezes usam palavra difíceis só pra confundir o outro, sabendo que poderia ter usado outra palavra. (6) Por isso muitas vezes em um certo lugar, ou em outra região, pois lá sim todos falam ‘minha língua’. (7) Convivendo com outras pessoas podemos pegar o seu jeito de falar, mesmo sendo certo ou errado. (8) Nem todas as pessoas que estudam falam corretamente. (9) De um certo modo eu acho que a linguagem tem um poder, pois se formos fazer uma entrevista de trabalho e não falarmos corretamente podemos perder esse emprego, algumas pessoas tem de fato uma certa discriminação com a outra só pelo seu modo de falar. (10) Com a linguagem correta você pode ‘derrubar alguém, falando certo ou errado sempre queremos dizer algo, se não nos entende é porque não conhece o nosso jeito e, com isso, não me importo, pois o importante é sermos nós mesmo e ser honesto’.

Considerando a produção textual do aluno como produto elaborado a partir do texto de base, percebemos que o aluno inferiu outros pontos de vista em relação à idéia principal do autor do texto, que aponta a norma padrão como a forma lingüística valorizada socialmente.

Na interpretação textual, o leitor não precisa comungar com os argumentos do autor. Isso não constitui problema para a Teoria da Relevância, já que a interpretação vincula-se aos diferentes conhecimentos de mundo dos indivíduos e às suas habilidades cognitivas. Sperber e Wilson (2001) afirmam que as pessoas não partilham ambientes cognitivos totais. Embora partilhem o mesmo ambiente físico e tenham semelhantes capacidades cognitivas, os ambientes físicos nunca são estritamente idênticos, e as capacidades cognitivas são afetadas pelas informações já memorizadas, diferindo de uma pessoa para a outra. Apesar de partilharem mesmo ambiente cognitivo, não é correto crer que as pessoas façam as mesmas suposições, mas que simplesmente têm a capacidade de fazê-las.

Explicitando esses outros pontos de vista do aluno, no primeiro enunciado do seu texto, ele fez uma referência lexical do texto de base, quando escreveu ‘Nossa língua é bem variada’. Ele ignorou o argumento do primeiro parágrafo, segundo o qual, sob o ponto de vista científico, uma forma lingüística não pode ser considerada melhor do que outra. Podemos pensar que o aluno utilizou a entrada lexical ‘variado’ do texto de base, para referir-se aos falares diversos de cada região do país e, em seguida, perguntar ao leitor ‘Mas qual será o jeito certo de falar?’ Aqui, sugerimos que há influência da seqüência lexical ‘modo correto’ do texto de base, de modo a se contrapor à argumentação do autor que coloca a norma padrão como a forma lingüística valorizada socialmente. A argumentação do aluno consistiu basicamente em defender o jeito de cada pessoa falar. Ele disse que a falta de proficiência da linguagem padrão pode ‘derrubar alguém’: trata-se de uma forma lingüística excludente.¹⁷ O aluno correlacionou o jeito de ser com a honestidade das pessoas. A construção desse raciocínio inferencial pode ser explicada como segue:

- (i) uma informação nova – a língua padrão ocupa um lugar privilegiado na sociedade: é considerada o modo correto de falar ou escrever;
- (ii) processada num conjunto de suposições que formam o contexto de informações velhas do aluno – advindas do contexto sócio-político brasileiro: desonestidade e corrupção geral por parte de deputados e senadores;
- (iii) leva à implicação contextual (conclusão): A linguagem correta pode derrubar alguém, falando certo ou errado sempre queremos dizer algo, o importante é sermos nós mesmos e ser honesto.

Isso confirma o argumento de Sperber e Wilson de que o ouvinte, leitor no nosso caso, usa suas crenças, suposições factuais e esquemas de suposições na interpretação de

¹⁷ Talvez possamos fazer uma relação com a classe social desse aluno neste momento em que o aluno critica a linguagem padrão. A maioria dos alunos abordados neste trabalho pertence à classe média (veja-se seção 3.2 desta dissertação) e provém de escolas públicas da rede de ensino. Esses dados podem demonstrar a forma como essa classe social sente a discriminação social em relação à falta de domínio da língua padrão.

informações. Assim, as informações contextuais disponíveis aos leitores são imprescindíveis para que compreendam adequadamente o(s) argumento(s) do texto de base.

Outra idéia discutida no primeiro parágrafo do texto de base foi a do preconceito lingüístico. Embora não citada pelo aluno, a questão do preconceito levou-o a inferências, uma vez que ele se expressou com o seu próprio vocabulário no segundo enunciado: ‘Às vezes interpretamos a jeito de uma pessoa falar e julgamos sem saber ao menos quem é realmente ela’. Provavelmente, a entrada lexical ‘preconceito’ tenha ativado seus conhecimentos enciclopédicos em torno do assunto e por um processo de formação de suposições e dedução inferencial, traduziu por ‘preconceito’ como uma ação que se faz antes de conceituar algo. Dessa forma, o aluno inferiu que poderia associar a palavra ‘preconceito’ com algo que podemos ‘julgar antes de conhecer a pessoa’. Nesse sentido, Sperber e Wilson (2001 [1986], p. 220) salientam que

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

Podemos dizer que a seleção de um contexto é determinada pela busca de relevância, procurando satisfazer um maior efeito cognitivo, com menor esforço de processamento. No caso do aluno, a primeira interpretação foi significativa e, portanto, registrada. Nesse sentido, já citamos Blass (*apud* Silveira e Feltes, 2002, p. 100), na seção 2.7 sobre Relevância e textualidade.

No terceiro enunciado, o aluno retomou sua preocupação com o ‘falar corretamente’. Parece-nos que ele associou essa preocupação com a questão do preconceito social, pois quem não ‘fala corretamente’ acaba sendo julgado e sofrendo preconceito. Em seguida, no quarto enunciado, o aluno usa a seqüência lexical ‘medimos palavras’ e, nesse aspecto, sugere-se haver influência do texto de base, onde se lê ‘Nós costumamos medir nossas palavras’, e a seqüência lexical ‘medir nossas palavras’ está entre aspas. Isso ressalta a importância dessa seqüência e supostamente deve ter chamado a atenção do aluno.

No quinto enunciado, o aluno distanciou-se do contexto cognitivo do texto de base para abordar vivências concretas, quando diz que palavras difíceis são usadas por pessoas para confundir o outro. Nesse momento, parece que o aluno faz uma crítica a quem usa uma linguagem padrão para oprimir, marginalizar, segregar o interlocutor. É como se ele

estendesse seu senso crítico à linguagem padrão. Para ele, a linguagem padrão é fonte de percalços para quem não a domina.

Em seguida, no sexto enunciado, o aluno prossegue sua argumentação de modo confuso, mas fundamentada em suas vivências, seu contexto cognitivo mais próximo. Ver, por exemplo, a seqüência lexical ‘minha língua’. Assim, mais uma vez percebemos a sua crítica à linguagem padrão, que não é ‘sua língua’, mas algo diferente, distante e inacessível para ele.

No sétimo enunciado, o aluno volta a citar ‘o certo e o errado’, já mencionado no texto de base. No oitavo enunciado, sugere uma crítica aos que estudam e que podem falar de modo incorreto. É como se houvesse um desagravo às pessoas que não estudam. Se os indivíduos escolarizados podem falar incorretamente, que razão há para execrar os que falam incorretamente e não estudaram.

No nono enunciado, o aluno retoma uma idéia do texto de base, trazendo à tona novamente o ambiente cognitivo da sua primeira leitura, quando usa a seqüência lexical ‘a linguagem tem um poder’. Através dessa entrada lexical, o aluno ativa seus conhecimentos enciclopédicos, restringindo suas inferências ao seu mundo mais próximo, fornecendo exemplo prático através de uma entrevista de trabalho. Ele também reforça o falar corretamente e cita as suas inferências em torno do item lexical ‘preconceito’, já mencionado anteriormente. Nesse caso, porém, o aluno usa a palavra ‘discriminação’ em relação a quem não fala a linguagem padrão.

No décimo enunciado, há um reforço da correlação falta de proficiência na linguagem padrão e ‘derrubar alguém’. Vejamos a provável inferência:

- S₁ – Alguém faz uma entrevista de trabalho (da memória enciclopédica);
- S₂ – Alguém não fala corretamente (da memória enciclopédica);
- S₃ – Se S₁ e S₂, então S₄ (por *eliminação do e* e *modus ponens*);
- S₄ – Alguém pode perder o emprego (conclusão implicada);
- S₅ – Se S₄ então S₆ (por *modus ponens*);
- S₆ – Algumas pessoas têm uma certa discriminação com a outra pelo seu modo de falar (Se as pessoas não falam a linguagem padrão, são discriminadas) (conclusão implicada);
- S₇ – Se S₆ então S₈ (por *modus ponens*);
- S₈ – Conclusão dedutiva: a linguagem tem um poder: com a linguagem correta você pode ‘derrubar alguém’ (conclusão implicada).

O aluno encerra dizendo não se importar com tudo isso: questões de poder da linguagem, ter de falar correto para conseguir um emprego, cobranças pela fala correta para não ser discriminado socialmente. Para ele, nós sempre queremos dizer algo e se alguém não o entende, supostamente porque não fala a linguagem padrão, é porque não conhece o seu

jeito de falar. O mais importante, finaliza, ‘é sermos nós mesmos e honestos’. O aluno faz a apologia do seu modo de falar, o discriminado socialmente, o que passa pelo preconceito da maioria das pessoas. Apesar disso, ele divulga e enaltece esse modo de falar que diverge da linguagem padrão. Para ele, os valores são outros: ‘sermos nós mesmos’, sem seguir o que é padrão, e ‘ser honesto’, a honestidade. Para o aluno, aquele seu jeito de falar e a honestidade são valiosos diante de uma sociedade corrupta. Supostamente, é como se ele fizesse inferências negativas à linguagem padrão e a associasse ao que é corrupto, discriminador, perverso, porque faz as pessoas perderem emprego, em síntese, ‘derrubando alguém’.

O título do seu texto persegue esse caminho de valoração ao jeito mais simples e popular de as pessoas falarem ‘O importante é falar o que sentimos’. Assim, as abordagens de cada enunciado que compõem o texto do aluno 1 estiveram bem próximas do seu contexto real, de situações vividas ou observadas na realidade. O aluno poderia argumentar de modo diferente ao que foi defendido pelo autor no texto de base, e isso, como, de fato, demonstramos, aconteceu. Desse modo, esse processo exigiu do leitor um esforço cognitivo maior, já que precisou ativar seus conhecimentos de mundo e articular uma argumentação contrária a do autor do texto de base. Com esse procedimento, porém, o leitor supostamente ganhou em efeitos cognitivos, pois defendeu uma tese diversa daquela do texto de base, ou seja, valorizou a linguagem das pessoas que não usam a norma padrão, além de defender o jeito de ser de cada pessoa e a honestidade. Em síntese, o texto de base foi o mote para uma argumentação diversa.

Até o momento, tentamos percorrer o raciocínio lógico-cognitivo do aluno no momento da sua primeira produção textual. A seguir, conduziremos nossa argumentação em torno das perguntas-QU realizadas no processo de intervenção do professor, como parte da segunda tarefa da coleta de dados.

4.2.2 Análise dos enunciados do primeiro texto do aluno 1

Conhecido o texto, seguimos com as análises de seus enunciados. Para compreender como apresentamos os dados, seguimos com a explicação. Em primeiro lugar, repetimos a estrutura lingüística do texto. A seguir, apresentamos a forma lógica subjacente ao enunciado. Depois disso, apresentamos a explicatura, seguida das perguntas-QU relativas

ao enunciado. Mais adiante, destacamos as perguntas-QU que foram repassadas aos alunos na tarefa de reescrita. Por fim, descrevemos os passos executados para cada uma dessas etapas.

Vejamos o primeiro enunciado:

Estrutura lingüística: Nossa língua é bem variada, uma região fala de um jeito diferente uma da outra, mas qual será o jeito certo de falar?

Este enunciado se conforma na seguinte forma lógica:¹⁸

Forma lógica: (ser variada, x) \wedge (falar, x, y) \wedge (ser o jeito certo (falar, x, y), QU?).¹⁹

Com base nessa forma lógica, podemos obter a seguinte explicatura:

Explicatura: Nossa língua [portuguesa] _x é bem variada, \emptyset [e] uma região [do Brasil] _x fala \emptyset [língua portuguesa] _y de um jeito diferente uma [região do Brasil] da outra [região do Brasil], mas qual _{QU} será o jeito certo de \emptyset [alguém] _x falar \emptyset [a língua portuguesa] _y?

Na explicatura desse enunciado: explicitamos a seqüência lexical ‘nossa língua’ [portuguesa], preenchemos a elipse do conectivo lógico ‘e’, atribuímos referente ao item lexical ‘região’ [do Brasil], preenchemos a elipse do sintagma nominal complemento do item lexical ‘fala’ [língua portuguesa], atribuímos referente aos itens lexicais ‘uma’ e ‘outra’ [região do Brasil], recuperamos a elipse do sujeito do verbo ‘falar’ [alguém] e a elipse do complemento desse verbo [a língua portuguesa].

Com base nessa explicatura, é possível detectarmos possíveis lacunas na forma lógico-proposicional desse enunciado, tal como se segue:

Perguntas-QU: Nossa língua **Que língua?** é bem variada, [e] uma região **De onde?** fala **O quê?** de um jeito diferente uma **Qual?** da outra **Qual?**, mas qual será o jeito certo de **Quem** falar **O quê?**

As perguntas-QU surgiram a partir de lacunas lógicas não contempladas na escrita do aluno. Quando ele escreveu ‘Nossa língua’, é possível questionarmos **Que língua?**

¹⁸ Optamos por privilegiar os argumentos do verbo de cada cláusula. As circunstâncias adverbiais e adjetivas foram explicitadas somente quando tomadas como relevantes para a seqüência do encadeamento textual. Para a análise da regência dos verbos dos enunciados, consultamos a obra *Dicionário prático de regência verbal* de Luft.

¹⁹ Nesta descrição da forma lógica do enunciado, utilizamos as variáveis lógicas ‘x, y, z’. O ‘x’ representa o sujeito da oração e o ‘y’ e o ‘z’ os complementos verbais.

Quando o aluno escreveu ‘região’ faltou referenciar **Região de onde?** Ou mesmo, **Qual região?** Quando o aluno usa o verbo ‘fala’, falta complementar **Falar o quê?** Nas expressões ‘uma’ e ‘outra’, resta atribuir referência **Uma qual? Outra qual?** Finalmente, o verbo ‘falar’ poderia ter seus argumentos explicitados **Quem fala?** e **Fala o quê?**

Muitas dessas lacunas, obviamente, não são problemas de explicitação, mas recursos legítimos de estilo na elaboração de um texto. Não se espera que o texto seja de todo explícito, porque pode gerar esforço cognitivo inexplicavelmente alto para os mesmos efeitos cognitivos, o que contraria o princípio de relevância. Entretanto, julgamos que pelo menos duas questões merecem ser destacadas para uma reescrita desse enunciado. Essas questões constituem a intervenção docente:

Intervenção docente:

1. De que língua você fala?
2. De que regiões você fala?

A pergunta ‘de que língua você fala’ procura fazer com que o aluno deixe explícito o idioma a que ele se refere. Em outras palavras, é necessário que se explicita primeiramente de que se fala, para depois poder implicar essa informação. Pela mesma razão, optamos por destacar a necessidade de explicitação da região na pergunta ‘de que regiões você fala’. Aqui, mais claramente, fica difícil saber a que região o aluno se refere.

Conhecida a forma como os dados foram tratados no enunciado, apresentamos os produtos dos demais enunciados.

Segundo enunciado:

Estrutura lingüística: Às vezes interpretamos a jeito de uma pessoa falar e julgamos sem saber ao menos quem é realmente ela.

Forma lógica: (interpretar, x, y (falar, x, y), z (modo)) \wedge (julgar, x, y (\neg saber, x, y (ser realmente, $x, QU-$))).

Explicatura: Às vezes \emptyset [nós] $_x$ interpretamos (o jeito de uma pessoa $_x$ falar \emptyset [a língua portuguesa] $_y$) $_y$ de algum modo $_z$ e \emptyset [nós] $_x$ julgamos (\emptyset [o jeito de uma pessoa falar \emptyset [a língua portuguesa]]) $_y$ sem \emptyset [nós] $_x$ saber ao menos (quem-QU é realmente ela [a pessoa] $_x$) $_y$.

Perguntas-QU: Às vezes **Como? Quem?** interpretamos o jeito de uma pessoa falar **O quê?** e **Quem?** julgamos **O quê?** sem saber ao menos quem é realmente ela **Quem?**.

Intervenção docente:

3. Como a gente interpreta a fala do outro?

Terceiro enunciado:

Estrutura lingüística: Pensamos pra falar mas nem sempre falamos corretamente.

Forma lógica: $(\text{pensar}, x, y (\text{falar}, x, y)) \wedge (\neg \text{falar corretamente}, x, y)$.

Explicatura: \emptyset [nós]_x pensamos [alguma coisa]_y pra \emptyset [nós]_x falar \emptyset [a língua portuguesa]_y, mas nem sempre \emptyset [nós]_x falamos \emptyset [a língua portuguesa]_y corretamente.

Perguntas-QU: **Quem?** Pensamos **O quê?** pra **Quem?** falar **O quê?** mas nem sempre **Quem?** falamos **O quê?** corretamente.

Intervenção docente:

4. Pensamos pra falar o quê (explique ou exemplifique)?

Quarto enunciado:

Estrutura lingüística: Medimos palavras mas sempre escapa algo indesejável.

Forma lógica: $(\text{medir}, x, y) \wedge (\text{escapar}, x, y)$

Explicatura: \emptyset [nós]_x Medimos palavras_y, mas sempre escapa algo indesejável_x \emptyset [de nós]_y.

Perguntas-QU: **Quem?** Medimos palavras, mas sempre escapa **O quê?** algo indesejável **De quem?**

Intervenção docente:

5. O que é esse algo indesejável?

6 De quem é esse algo indesejável?

Quinto enunciado:

Estrutura lingüística: As pessoas as vezes usam palavra difíceis só pra confundir o outro, sabendo que poderia ter usado outra palavra.

Forma lógica: $(\text{usar}, x, y, (\text{confundir}, x, y) \wedge (\text{saber}, x, y (\text{poder usar}, x, y)))$.

Explicatura: As pessoas_x as vezes usam palavra difíceis_y só pra \emptyset [as pessoas]_x confundir o outro_y, \emptyset [as pessoas]_x \emptyset [e] sabendo que \emptyset [as pessoas]_x poderia ter usado outra palavra_y \emptyset [para as pessoas não confundirem o outro].

Perguntas-QU: As pessoas as vezes usam palavra difíceis só pra **Quem?** confundir o outro, sabendo que **Quem?** poderia ter usado outra palavra **Para quê?**

Intervenção docente:

7. Teria usado outra palavra para quê?

Sexto enunciado:

Estrutura lingüística: Por isso muitas vezes em um certo lugar, ou em outra região, pois lá sim todos falam ‘minha língua’.

Forma lógica: (acontecer muitas vezes, x , (lugar) \vee (falar, x , y)).

Explicatura: Por isso [por algum motivo] muitas vezes \emptyset [acontecer] \emptyset [algo] x em um certo lugar ou em outra região [em que todos falam ‘minha língua’], pois lá [em um certo lugar ou em outra região [em que todos falam ‘minha língua’]] sim todos x falam ‘minha língua’ y .

Perguntas-QU: Por isso **o quê?** muitas vezes **Acontece o quê?** em um certo lugar ou em outra região **Onde?**, pois lá **Onde?** sim todos **Quem?** falam ‘minha língua’.

Intervenção docente:

8. Por isso o quê?

9. Muitas vezes, em certo lugar, acontece o quê?

10. Onde fica esse lugar em que se fala a sua língua?

Sétimo enunciado:

Estrutura lingüística: Convivendo com outras pessoas podemos pegar o seu jeito de falar, mesmo sendo certo ou errado.

Forma lógica: (conviver, x , y (poder pegar, x , y (falar, x , y))) \wedge (ser certo ou errado, x).

Explicatura: \emptyset [alguém] x Convivendo com outras pessoas y \emptyset [nós] x podemos pegar o seu [da pessoa] jeito de \emptyset [a pessoa] x falar \emptyset [a língua portuguesa] y , mesmo \emptyset [o seu jeito de alguém falar a língua portuguesa] x sendo certo ou errado.

Perguntas-QU: **Quem?** Convivendo com outras pessoas **Quem?** podemos pegar o seu **De quem?** jeito de falar **O quê?**, mesmo **O quê?** sendo certo ou errado.

Intervenção docente:

11. Convivendo com que pessoas?

12. Falar o quê, que tipo de coisa?

Oitavo enunciado:

Estrutura lingüística: Nem todas as pessoas que estudam falam corretamente.

Forma lógica: (\neg falar corretamente, x (estudar, x , y), y).

Explicatura: Nem todas as pessoas x que [as pessoas] x estudam \emptyset [a língua portuguesa] y falam \emptyset [a língua portuguesa] y corretamente.

Perguntas-QU: Nem todas as pessoas **Quem?** que **Quem?** estudam **O quê?** falam corretamente **O quê?**

Intervenção docente:

13. Nem todas as pessoas que estudam o quê?

14. Nem todas as pessoas falam corretamente o quê?

Nono enunciado:

Estrutura lingüística: De um certo modo eu acho que a linguagem tem um poder, pois se formos fazer uma entrevista de trabalho e não falarmos corretamente podemos perder esse emprego, algumas pessoas tem de fato uma certa discriminação com a outra só pelo seu modo de falar.

Forma lógica: $((\text{Achar}, x, y (\text{ter}, x, y)) \wedge (\text{ir fazer}, x, y) \wedge (\neg \text{falar}, x, y) \rightarrow (\text{poder perder}, x, y)) \wedge (\text{ter}, x, y) \rightarrow (\text{ter}, x, y).$

Explicatura: De um certo modo eu x [autor] acho que a linguagem x tem um poder y \emptyset [sobre algo/alguém], pois se \emptyset [nós] x formos fazer uma entrevista de trabalho y \emptyset [para um emprego] e [nós] x não falarmos corretamente \emptyset [a língua portuguesa] y \emptyset [nós] x podemos perder esse emprego y , \emptyset [e]? algumas pessoas x tem de fato uma certa discriminação com a outra y só pelo seu [da pessoa] modo de \emptyset [a pessoa] x falar \emptyset [a língua portuguesa] y .

Perguntas-QU: De um certo modo eu **Quem?** acho que a linguagem tem um poder sobre **Quem?**, pois se **Quem?** formos fazer uma entrevista de trabalho **Para quê?** e **Quem?** não falarmos corretamente **O quê?** **Quem?** podemos perder esse emprego, algumas pessoas tem de fato uma certa discriminação com a outra só pelo seu **De quem?** modo **De quem?** de falar **O quê?**.

Intervenção docente:

15. A linguagem tem um poder sobre quem?
16. Para que é essa entrevista?
17. De que discriminação você fala?

Décimo enunciado:

Estrutura lingüística: Com a linguagem correta você pode ‘derrubar alguém, falando certo ou errado sempre queremos dizer algo, se não nos entende é porque não conhece o nosso jeito e, com isso, não me importo, pois o importante é sermos nós mesmo e ser honesto’.

Forma lógica: $(\text{Poder derrubar}, x, y) \wedge (\text{falar}, x (\text{querer dizer } x, y, z) \wedge (\neg \text{entender } x, y) \rightarrow (\neg \text{conhecer } x, y)) \wedge (\neg \text{importar } x, y, z) \wedge (\text{ser nós mesmos}, x) \wedge (\text{ser honesto}, x).$

Explicatura: Com a linguagem correta você x pode ‘derrubar alguém’ y , \emptyset [e] \emptyset [você] x falando certo ou errado \emptyset [a língua portuguesa] y , sempre \emptyset [nós] x queremos dizer algo y \emptyset [para alguém] z \emptyset [e] se \emptyset [alguém] x não nos y entende é porque \emptyset [alguém] x não conhece o nosso [de nós] jeito y \emptyset [de a gente falar a língua portuguesa] e, com isso [se \emptyset [alguém] x não nos entende é porque \emptyset [alguém] x não conhece o nosso [de nós] jeito \emptyset [de a gente falar a língua portuguesa]] y , \emptyset [eu] x não me [eu] importo [com o jeito de a pessoa falar a língua portuguesa] z pois o importante é \emptyset [nós] x sermos nós mesmo e \emptyset [nós] x ser honesto.

Perguntas-QU: Com a linguagem correta você pode ‘derrubar alguém’ **Quem?** falando **Quem?** certo ou errado **O quê?** sempre **Quem?** queremos dizer **O quê?** **Quem?**, se **Quem?** não nos **Quem?** entende é porque **Quem?** não conhece o nosso **De quem?** jeito **Do quê?** e, com isso [se **Quem?** não nos **Quem?** entende é porque **Quem?** não conhece o nosso **De quem?** jeito **Do quê?**], **Quem?** não me **Quem?**

importo, **Com o quê?** pois o importante é **Quem?** sermos nós mesmo e **Quem?** ser honesto.

Intervenção docente:

18. Com linguagem correta você pode derrubar quem?
19. Como, com linguagem correta, você pode derrubar alguém?
20. Falando certo ou errado sempre queremos dizer o quê e para quem?
21. As pessoas não conhecem o nosso jeito do quê?
22. Como você não se importa com o jeito de dizer?

Conhecidos os procedimentos analíticos do primeiro texto e as respectivas perguntas-QU elaboradas, podemos apresentar a segunda produção textual do aluno 1.

4.2.3 Segunda produção textual do aluno 1

1c – Aluno 1, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

TÍTULO: O importante é falar o que sentimos

Nossa língua, Língua Portuguesa, é bem variada. Uma região fala de um jeito diferente uma da outra, por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados. Mas qual será o jeito certo de falar?

Às vezes nós interpretamos o jeito de uma pessoa falar e julgamos o seu modo, sotaque, pronuncia, (etc), sem saber ao menos quem realmente ela é, ou seja, sem conhecer de onde ela veio (região), sua classe social, seu grau de conhecimento.

Pensamos para falar mas nem sempre falamos corretamente. Passamos o tempo todo medindo as palavras mais sempre escapa algo indesejável (algo que se fala sem pensar o seu real significado). As pessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado uma linguagem mais simples para simplificar a idéia da oração. Por isso quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de um certo lugar para a nossa região natal, pois lá sim todos, falam 'minha língua'. Convivendo com outras pessoas, no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, podemos pegar o seu jeito de falar, seu sotaque, suas gírias, mesmo sendo 'certa ou erradas'.

Nem todas as pessoas que estudam gramática, que possuem um grau de escolaridade maior falam corretamente o padrão da Língua Portuguesa. De um certo modo eu acho que a linguagem tem um certo poder diante da sociedade pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos formalmente, de acordo com o padrão da Língua Portuguesa podemos até perder esse emprego. Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo de falar e se expressar.

Com a linguagem correta você pode 'derrubar alguém' falando corretamente ou com termos vulgares, comuns 'uma linguagem coloquial'. Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo, precipitam-se a julgar-nos por não conhecer o nosso jeito gerando assim uma discriminação e preconceito entre as pessoas.

Eu particularmente não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da sociedade é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito de falar.

Conhecido o texto, seguimos com as análises de seus enunciados.

Primeiro enunciado:

Estrutura lingüística: Nossa língua, Língua Portuguesa, é bem variada.

Forma lógica: (ser variada, x).

Explicatura: Nossa língua, Língua Portuguesa_x, é bem variada.

Segundo enunciado:

Estrutura lingüística: Uma região fala de um jeito diferente uma da outra, por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados.

Forma lógica: (falar x) \wedge (ter x, y (possuir x, y)).

Explicatura: Uma região [do Brasil]_x fala de um jeito diferente uma da outra [região do Brasil], por exemplo o RS [Rio Grande do Sul]_x tem seu [do Rio Grande do Sul] sotaque e suas [do Rio Grande do Sul] particularidades [lingüísticas] diferentes do PR_x [Paraná]_y que [Paraná] também possui as suas [do Paraná] \emptyset [particularidades lingüísticas diferentes]_y, e assim sucessivamente [cada estado do Brasil ter suas particularidades lingüísticas diferentes] \emptyset [acontece] com todos os estados [do Brasil].

Terceiro enunciado:

Estrutura lingüística: Mas qual será o jeito certo de falar?

Forma lógica: (ser x (falar, x, y), QU?).

Explicatura: Mas qual QU será o jeito certo de \emptyset [alguém]_x falar \emptyset [a língua portuguesa]_x?

Quarto enunciado:

Estrutura lingüística: Às vezes nós interpretamos o jeito de uma pessoa falar e julgamos o seu modo, sotaque, pronuncia, (etc), sem saber ao menos quem realmente ela é, ou seja, sem conhecer de onde ela veio (região), sua classe social, seu grau de conhecimento.

Forma lógica: (interpretar, x, y (falar, x, y)) \wedge (julgar, x, y (\neg saber, x, y)) \wedge (ser, x) \wedge (\neg conhecer, x, y (vir x)).

Explicatura: Às vezes nós_x interpretamos o jeito de uma pessoa falar_x [a língua portuguesa]_y e \emptyset [nós]_x julgamos o seu [da pessoa] modo, [de falar] sotaque, [da língua] pronuncia, [da língua]_y (etc), sem \emptyset [nós]_x saber ao menos quem [a pessoa]

realmente ela [pessoa]_x é _y, ou seja, sem \emptyset [nós]_x conhecer de onde [de alguma região do Brasil] ela [pessoa]_x veio, sua [da pessoa] classe social, seu [da pessoa] grau de conhecimento [sobre a língua]_y.

Quinto enunciado:

Estrutura lingüística: Pensamos para falar mas nem sempre falamos corretamente.

Forma lógica: (pensar, x, y (falar, x, y)) \wedge (\neg falar, x, y).

Explicatura: \emptyset [nós]_x Pensamos para \emptyset [nós]_x falar _y \emptyset [a língua portuguesa]_y mas nem sempre \emptyset [nós]_x falamos \emptyset [a língua portuguesa]_y corretamente.

Sexto enunciado:

Estrutura lingüística: Passamos o tempo todo medindo as palavras mais sempre escapa algo indesejável (algo que se fala sem pensar o seu real significado).

Forma lógica: (passar, x, y (medir, x, y)) \wedge (escapar, x (falar, x, y) (\neg pensar, x, y))

Explicatura: \emptyset [nós]_x Passamos o tempo todo _y \emptyset [nós]_x medindo as palavras _y mais sempre escapa algo indesejável _x (algo _y que [algo] \emptyset [nós]_x se fala \emptyset [nós]_x sem \emptyset [nós]_x pensar o seu [algo] real significado _y).

Sétimo enunciado:

Estrutura lingüística: As pessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado uma linguagem mais simples para simplificar a idéia da oração.

Forma lógica: (usar, x, y (confundir x, y)) \wedge (sabendo poder, x, y (ter usado, x, y, z) (simplificar, x, y)).

Explicatura: As pessoas _x as vezes usam palavras difíceis _y só para \emptyset [as pessoas]_x confundir o outro [ouvinte ou leitor]_y sabendo que [as pessoas] poderia \emptyset [as pessoas]_x ter usado uma linguagem mais simples _y para \emptyset [as pessoas]_x simplificar a idéia da oração _{yz} [que se fala ou se escreve].

Oitavo enunciado:

Estrutura lingüística: Por isso quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de um certo lugar para a nossa região natal, pois lá sim todos, falam ‘minha língua’.

Forma lógica: (mudar, x) \vee (viajar, x) \wedge (retornar, x (sentir, x, y)) \wedge (falar, x, y).

Explicatura: Por isso [pela questão de as pessoas usarem uma linguagem não acessível ao ouvinte ou leitor] quando nos [nós]_x mudamos ou [quando \emptyset [nós]_x] viajamos [para algum lugar diferente do nosso] [e] \emptyset [nós]_x ao retornar [ao nosso lugar] \emptyset [nós]_x sentimos a diferença de um certo lugar _y [para onde fomos] para a

nossa região natal, pois lá [nossa região natal] sim todos [as pessoas]_x falam ‘minha língua’ [língua portuguesa da minha região natal]_y.

Nono enunciado:

Estrutura lingüística: Convivendo com outras pessoas, no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, podemos pegar o seu jeito de falar, seu sotaque, suas gírias, mesmo sendo ‘certa ou erradas’.

Forma lógica: (conviver, x, y) \wedge (poder pegar, x, y) \wedge (falar, x, y) \wedge (ser certa ou erradas, x).

Explicatura: \emptyset [nós]_x Convivendo com outras pessoas _y, no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, [do Brasil] \emptyset [nós]_x podemos pegar o seu [de outras pessoas] jeito de \emptyset [de outras pessoas]_x falar \emptyset [a língua portuguesa]_y, seu sotaque [de outras pessoas], suas gírias [de outras pessoas]_y, mesmo sendo \emptyset [o jeito de outras pessoas falarem a língua portuguesa]_x certa ou erradas.

Décimo enunciado:

Estrutura lingüística: Nem todas as pessoas que estudam gramática, que possuem um grau de escolaridade maior falam corretamente o padrão da Língua Portuguesa.

Forma lógica: (estudar, x, y) \wedge (possuir, x, y (falar x, y)).

Explicatura: Nem todas as pessoas _x que [as pessoas] estudam gramática _y, que [as pessoas]_x possuem um grau de escolaridade maior _y \emptyset [as pessoas]_x falam corretamente o padrão [a linguagem] da Língua Portuguesa _y.

Décimo primeiro enunciado:

Estrutura lingüística: De um certo modo eu acho que a linguagem tem um certo poder diante da sociedade pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos formalmente, de acordo com o padrão da Língua Portuguesa podemos até perder esse emprego.

Forma lógica: (achar x, y (ter, x, y)) pois (ir fazer, x, y, z) \wedge (\neg falar, x, y (poder perder x, y)).

Explicatura: De um certo modo eu _x [autor] acho que a linguagem _x tem um certo poder diante da sociedade _{y, y} pois, se \emptyset [nós]_x formos fazer uma entrevista _y para qualquer tipo de trabalho _z \emptyset [para um emprego] e \emptyset [nós]_x não falarmos formalmente, \emptyset [a língua portuguesa]_y de acordo com o padrão \emptyset [a linguagem] da língua Portuguesa, \emptyset [nós]_x podemos até \emptyset [nós] perder esse emprego _y.

Décimo segundo enunciado:

Estrutura lingüística: Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo de falar e se expressar.

Forma lógica: $(\text{ter}, x, y) \wedge (\text{utilizar}, x, y) \wedge (\text{falar}, x, y) \wedge (\text{expressar}, x, y)$.

Explicatura: Algumas pessoas x têm de fato uma certa discriminação x , [da linguagem] y utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, [muitas coisas] com a outra [pessoa] y só pelo seu [da pessoa] x modo de \emptyset [a pessoa] x falar \emptyset [a língua portuguesa] y e se \emptyset [a pessoa] x expressar \emptyset [a língua portuguesa] y .

Décimo terceiro enunciado:

Estrutura lingüística: Com a linguagem correta você pode ‘derrubar alguém’ falando corretamente ou com termos vulgares, comuns ‘uma linguagem coloquial’.

Forma lógica: $(\text{poder derrubar}, x, y) \vee (\text{falar}, x, y)$.

Explicatura: Com a linguagem correta você x pode ‘derrubar alguém’, [uma pessoa] y falando \emptyset [você] x corretamente [a língua portuguesa] y ou \emptyset [você falando] x com termos vulgares, \emptyset [termos] comuns ‘uma linguagem coloquial’ y .

Décimo quarto enunciado:

Estrutura lingüística: Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo, precipitam-se a julgar-nos por não conhecer o nosso jeito gerando assim uma discriminação e preconceito entre as pessoas.

Forma lógica: $(\text{querer expressar}, x, y) \wedge (\text{ter}, x, y) \wedge (\neg \text{entender}, x, y) \wedge (\text{entrevistar}, x) \wedge (\text{precipitar}, x, y) \wedge (\text{julgar}, x, y) \wedge (\neg \text{conhecer}, x, y) \wedge (\text{gerar}, x, y)$.

Explicatura: Nós x sempre queremos nos expressar y e \emptyset [nós] x temos nosso próprio jeito [de nos expressar] para isso y [querer expressar e ter o próprio jeito] e se com isso [querer expressar e ter o próprio jeito] não nos y [a nós] \emptyset [as pessoas] entendem, quem [as pessoas] x nos entrevista x , por exemplo, \emptyset [as pessoas] precipitam-se [as pessoas quem nos entrevistam] x a \emptyset [as pessoas quem nos entrevistam] x julgar-nos y, y [a nós] por não \emptyset [as pessoas] x conhecer o nosso [do autor ou de qualquer pessoa] jeito y \emptyset [quem nos entrevista] x [e] gerando assim [não conhecer o nosso jeito] uma discriminação [lingüística] e preconceito [lingüístico] entre as pessoas y .

Décimo quinto enunciado:

Estrutura lingüística: Eu particularmente não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da sociedade é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito de falar.

Forma lógica: $(\text{importar}, x, y) \wedge (\text{valer}, x, y) \wedge (\text{ser nós mesmo}, x) \wedge (\text{ser honesto}, x) \wedge (\text{falar}, x, y)$.

Explicatura: Eu [autor] x particularmente não me [eu] importo, [com a discriminação e preconceito lingüísticos] y pois na minha opinião [do autor] o y que x \emptyset [aquilo] vale mais na nossa [de todos nós] imagem dentro da sociedade é \emptyset [nós] x

sermos nós mesmo e principalmente \otimes [nós] _x sermos honestos indiferentemente do nosso [de nós] jeito de falar [a língua portuguesa] _y.

De posse das produções textuais, é possível fazer uma comparação entre elas.

4.2.4 Comparação entre as duas produções textuais

Para realizarmos a comparação entre as duas produções textuais, procedemos a um cotejo entre a última produção e as informações do texto de base, da primeira produção e da intervenção escrita realizada pelo docente através de perguntas-QU. Para demonstrar a influência de cada uma dessas etapas, a transcrição da segunda produção textual vem acompanhada dos seguintes destaques:

- a) os dados do texto de base foram marcados em caixa alta ou versalete;
- b) os dados da primeira produção textual foram marcados em negrito;
- c) os dados da intervenção escrita do docente foram marcados com itálico; e
- d) por fim, as informações inéditas foram marcadas em estilo normal.

Optamos por fazer uma tabela comparativa para demonstrar de modo mais evidente a diferença entre as etapas realizadas nas produções textuais do aluno 1. Na primeira coluna estão os enunciados da primeira produção textual do aluno devidamente enumerados de 1 a 10; na coluna do meio estão as perguntas-QU enumeradas de 1 a 22, relativas aos enunciados da primeira produção textual ; na terceira coluna estão os enunciados da segunda produção textual (reescrita) com a respectiva enumeração de 1 a 15.

Inicialmente, é preciso retomar o segundo texto do aluno na íntegra, com marcações ou divisões, com o propósito de facilitar ao leitor as interpretações realizadas.

Vejamos o texto com as marcações:

1c – Aluno 1, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

TÍTULO: O importante é falar o que sentimos

Nossa LÍNGUA, Língua Portuguesa, é bem VARIADA. Uma REGIÃO fala de um jeito diferente uma da outra, por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados. MAS qual será O JEITO CERTO DE FALAR?

Às vezes nós interpretamos o jeito DE uma pessoa FALAR e julgamos o seu modo, sotaque, pronuncia, (etc), sem saber ao menos quem realmente ela é, ou seja, sem conhecer de onde ela veio (REGIÃO), sua CLASSE SOCIAL, seu grau de conhecimento. Pensamos para falar mas nem sempre falamos CORRETAMENTE. Passamos O TEMPO TODO MEDINDO AS PALAVRAS mais sempre escapa algo indesejável (algo que se fala sem pensar o seu real significado). As pessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado uma LINGUAGEM mais simples para simplificar a idéia da oração. Por isso quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de um certo lugar para a nossa REGIÃO natal, pois lá sim todos, falam ‘minha LÍNGUA’. Convivendo com outras pessoas, no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, podemos pegar o seu jeito DE FALAR, seu sotaque, suas gírias, mesmo sendo ‘certa ou erradas’.

Nem todas as pessoas que estudam GRAMÁTICA, que possuem um grau de ESCOLARIDADE maior FALAM CORRETAMENTE o PADRÃO da Língua Portuguesa. De um certo modo eu acho que a LINGUAGEM tem um certo PODER diante da SOCIEDADE pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos formalmente, de acordo com o PADRÃO da Língua Portuguesa podemos até perder esse emprego.

Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo DE FALAR e se expressar.

Com a LINGUAGEM CORRETA você pode ‘derrubar alguém’ FALANDO CORRETAMENTE ou com termos vulgares, comuns ‘uma LINGUAGEM coloquial’. Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo, precipitam-se a julgar-nos por não conhecer o nosso jeito gerando assim uma discriminação e PRECONCEITO entre as pessoas.

Eu particularmente não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da SOCIEDADE é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito DE FALAR.

Vejam os quadros comparativos entre as primeiras e as segundas produções textuais com as perguntas-QU e as marcações:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
1. Nossa língua é bem variada, uma região fala de um jeito diferente uma da outra, mas qual será o jeito certo de falar?	1. De que língua você fala?	1. Nossa LÍNGUA , <i>Língua Portuguesa</i> , é bem VARIADA .
	2. De que regiões você fala?	2. Uma REGIÃO fala de um jeito diferente uma da outra , <i>por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados</i> .
		3. MAS qual será O JEITO CERTO DE FALAR?
2. Às vezes interpretamos a jeito de uma pessoa falar e julgamos sem saber ao menos quem é realmente ela.	3. Como a gente interpreta a fala do outro?	4. Às vezes nós interpretamos o jeito DE uma pessoa FALAR e julgamos o seu modo, sotaque, pronuncia, (etc), sem saber ao menos quem realmente ela é, ou seja, sem conhecer de onde ela veio (REGIÃO), sua CLASSE SOCIAL, seu grau de conhecimento .
3. Pensamos pra falar mas nem sempre falamos corretamente.	4. Pensamos para falar o quê (explique ou exemplifique)?	5. Pensamos para falar mas nem sempre falamos CORRETAMENTE .
4. Medimos palavras mas sempre escapa algo indesejável.	5. O que é esse algo indesejável? 6. De quem é esse algo indesejável?	6. Passamos O TEMPO TODO MEDINDO AS PALAVRAS mais sempre escapa algo indesejável (<i>algo que se fala sem pensar o seu real significado</i>).
5. As pessoas as vezes usam palavras difíceis só pra confundir o outro, sabendo que poderia ter usado outra palavra.	7. Teria usado outra palavra para quê?	7. As pessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado uma LINGUAGEM mais simples para simplificar a idéia da oração .

<p>6. Por isso muitas vezes em um certo lugar, ou em outra região, pois lá sim todos falam ‘minha língua’.</p>	<p>8. Por isso o quê? 9. Muitas vezes, em certo lugar, acontece o quê? 10. Onde fica esse lugar em que se fala a sua língua?</p>	<p>8. Por isso quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de um certo lugar para a nossa REGIÃO natal, pois lá sim todos, falam ‘minha LÍNGUA’.</p>
<p>7. Convivendo com outras pessoas podemos pegar o seu jeito de falar, mesmo sendo certo ou errado.</p>	<p>11. Convivendo com que pessoas? 12. Falar o quê, que tipo de coisa?</p>	<p>9. Convivendo com outras pessoas, no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, podemos pegar o seu jeito DE FALAR, seu sotaque, suas gírias, mesmo sendo ‘certa ou erradas’.</p>
<p>8. Nem todas as pessoas que estudam falam corretamente.</p>	<p>13. Nem todas as pessoas que estudam o quê? 14. Nem todas as pessoas falam corretamente o quê?</p>	<p>10. Nem todas as pessoas que estudam GRAMÁTICA, que possuem um grau de ESCOLARIDADE maior FALAM CORRETAMENTE o PADRÃO da Língua Portuguesa.</p>
<p>9. De um certo modo eu acho que a linguagem tem um poder, pois se formos fazer uma entrevista de trabalho e não falarmos corretamente podemos perder esse emprego, algumas pessoas tem de fato uma certa discriminação com a outra só pelo seu modo de falar.</p>	<p>15. A linguagem tem um poder sobre quem? 16. Para que é essa entrevista?</p>	<p>11. De um certo modo eu acho que a LINGUAGEM tem um certo PODER diante da SOCIEDADE pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos formalmente, de acordo com o PADRÃO da Língua Portuguesa podemos até perder esse emprego.</p>
	<p>17. De que discriminação você fala?</p>	<p>12. Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo DE FALAR e se expressar.</p>
<p>10. Com a linguagem correta você pode ‘derrubar alguém’, falando certo ou errado sempre queremos dizer algo, se não nos entende é porque não conhece o nosso jeito e, com isso, não me importo, pois o importante é sermos nós mesmo e ser honesto.</p>	<p>18. Com linguagem correta você pode derrubar quem? 19. Como, com linguagem correta, você pode derrubar alguém?</p>	<p>13. Com a LINGUAGEM CORRETA você pode ‘derrubar alguém’ FALANDO CORRETAMENTE ou com termos vulgares, comuns ‘uma LINGUAGEM coloquial’.</p>

	<p>20. Falando certo ou errado sempre queremos dizer o quê e para quem?</p> <p>21. As pessoas não conhecem o nosso jeito do quê?</p>	<p>14. Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo, precipitam-se a julgar-nos por não conhecer o nosso jeito gerando assim uma discriminação e PRECONCEITO entre as pessoas.</p>
	<p>22. Como você não se importa com o jeito de dizer?</p>	<p>15. <i>Eu particularmente não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da SOCIEDADE é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito DE FALAR.</i></p>

Quadro 1: Comparação dos enunciados do primeiro texto com as perguntas-QU e os enunciados do segundo texto do aluno 1

Na segunda produção textual, no primeiro enunciado, percebemos uma explicitação completa da idéia do aluno quando ele nomeia a Língua Portuguesa, conforme o esperado através da pergunta-QU: ‘De que língua você fala?’ Assim, temos: ‘**Nossa LÍNGUA, Língua Portuguesa, é bem VARIADA**’. Desse modo, a interferência de segunda ordem em forma de pergunta-QU mostra-se eficiente neste enunciado e na sua complementação lógica. Em outros termos, os enunciados da reescrita estão mais próximos da explicatura das suposições que os fundamenta do que os enunciados da primeira versão. Segundo Sperber e Wilson (2001, p. 274.): “Uma explicatura é uma combinação de traços conceptuais lingüisticamente codificados e contextualmente inferidos. Quanto mais pequena for a contribuição relativa dos traços contextuais, mais explícita será a explicatura, e inversamente.”

Nesse enunciado ocorreram marcas do texto de base, marcas do primeiro texto do aluno e marcas da interferência do professor.

O mesmo processo é evidenciado no segundo enunciado da segunda produção textual, ou seja, a pergunta-QU ‘De que regiões você fala?’, possibilitou a explicitação das regiões do Brasil: ‘**Uma REGIÃO fala de um jeito diferente uma da outra, por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados**’. Quanto à análise dos efeitos cognitivos

encontrados no texto do aluno neste segundo enunciado, percebemos uma marca do texto de base, marcas do primeiro texto do aluno e marcas significativas da interferência das perguntas-QU realizadas pelo professor.

No terceiro enunciado, o aluno manteve a sua questão do texto inicial que foi influenciada pelo título do texto de base e pela expressão ‘modo correto’, também dele e houve, ainda, o acréscimo de inferências do aluno: ‘**MAS qual será O JEITO CERTO DE FALAR?**’? Assim, seguindo a metodologia de Rauen (2005) interpretamos que os enunciados do texto da primeira produção textual (E_1) são uma função (f) da contextualização dos enunciados do texto do tema (E_0) no ambiente cognitivo do aluno (A_0) no tempo da elaboração dessa primeira produção (t_1). Com base nessa formulação, pudemos evidenciar marcas dos enunciados do tema (E_0) e da contextualização dos enunciados do tema no ambiente cognitivo do aluno por ocasião de sua primeira produção textual (E_1). A formulação $E_1 = f(E_0, A_0, t_1)$ resume a idéia descrita.

No quarto enunciado, através da pergunta-QU ‘Como a gente interpreta a fala do outro?’, evidenciamos uma explicitação maior das idéias, através da resposta ‘ou seja, *sem conhecer de onde ela veio (REGIÃO), sua CLASSE SOCIAL, seu grau de conhecimento*’ e do acréscimo ao enunciado ‘*o seu modo, sotaque, pronuncia, (etc)*’. Quanto às marcas das etapas anteriores, percebemos a presença de algumas do texto de base, outras do primeiro texto e outras da intervenção docente através da explicitação já citada.

Através da pergunta-QU 4, ‘Pensamos para falar o quê (explique ou exemplifique)?’, o aluno não reagiu imediatamente com uma resposta no contexto da sua reescrita que deveria corresponder à pergunta-QU, mas no enunciado seguinte. Neste quinto enunciado, o aluno manteve a interferência cognitiva do seu primeiro texto, além de colocar uma marca do texto de base.

Sobre as questões 5 e 6, ‘O que é esse algo indesejável?’, ‘De quem é esse algo indesejável?’, parece-nos que o aluno tentou resumir o enunciado anterior, o quinto, com a complementação do seguinte, o sexto: ‘**Passamos O TEMPO TODO MEDINDO AS PALAVRAS mais sempre escapa algo indesejável** (*algo que se fala sem pensar o seu real significado*)’. Assim, para a pergunta ‘Pensamos para falar o quê (explique ou exemplifique)?’, obtivemos uma resposta indireta do aluno que atendeu às solicitações das questões seguintes 5. e 6., já citadas. No sexto enunciado, percebemos marcas do texto de base, marcas do primeiro texto, marcas da intervenção do docente e uma marca inédita.

Para a pergunta 7, ‘Teria usado outra palavra para quê?’, a resposta apresentou marcas inéditas com uma marca do texto de base ‘uma LINGUAGEM mais simples’ e a

resposta à pergunta-Qu ‘*para simplificar a idéia da oração*’. Neste sétimo enunciado também ocorreu a conservação de marcas da primeira produção textual do aluno: **‘As pessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado [...]’**

No oitavo enunciado, através das perguntas-QU ‘Por isso o quê?’, ‘Muitas vezes, em certo lugar, acontece o quê?’ e ‘Onde fica esse lugar em que se fala a sua língua?’, obtivemos uma explicitação de idéias bem maior de um enunciado completamente confuso escrito na primeira versão. Nesse enunciado houve marcas da intervenção do docente ‘[...] *quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de [...]*’ e ‘[...] *para a nossa REGIÃO natal [...]*’ que respondem a todas as questões formuladas pelo professor, deixando como resultado um enunciado lógico-proposicional, ou seja, completo. Ocorreram também, nesse enunciado, marcas do texto de base e do primeiro texto do aluno.

As perguntas-QU 11 e 12, ‘Convivendo com que pessoas?’ e ‘Falar o quê, que tipo de coisa?’ resultaram na resposta à primeira questão: ‘[...] *no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, [...]*’ e na resposta à segunda questão: ‘[...] *seu sotaque, suas gírias [...]*’, ou seja, marcas da intervenção do professor. Neste nono enunciado ocorreram, ainda, pistas do texto de base e do primeiro texto do aluno.

No décimo enunciado, através das perguntas-QU 13 e 14, ‘Nem todas as pessoas que estudam o quê?’ e ‘Nem todas as pessoas falam corretamente o quê?’, obtivemos explicitamente respostas às questões realizadas: **‘Nem todas as pessoas que estudam GRAMÁTICA, que possuem um grau de ESCOLARIDADE maior FALAM CORRETAMENTE o PADRÃO da Língua Portuguesa’**. Houve, portanto, o preenchimento de lacunas lógicas, formando uma escala focal completa, confirmando nossa hipótese de que em função da mediação do docente (segunda tarefa), os enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) seriam caracterizados por maior explicitação de itens lexicais. Neste caso, os itens lexicais ‘gramática’ e ‘o padrão da Língua Portuguesa’ preencheram as lacunas dos enunciados do primeiro texto do aluno. Também pudemos visualizar as marcas lingüísticas dos diferentes ambientes cognitivos do aluno: marcas do texto de base, da primeira produção textual e informações inéditas que permitiram ao discente repensar melhor sobre o seu enunciado, fazendo a complementação que achou necessária.

Também no décimo primeiro enunciado, através das perguntas-QU 15. e 16. ‘A linguagem tem um poder sobre quem?’ e ‘Para que é essa entrevista?’, obtivemos respostas que complementaram lacunas lógicas: **‘De um certo modo eu acho que a LINGUAGEM tem um certo PODER diante da SOCIEDADE pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos** formalmente, de acordo com O PADRÃO da

Língua Portuguesa **podemos até perder esse emprego**'. Nessa reescrita, ocorreram marcas do texto de base, do primeiro texto do aluno, da intervenção do professor e houve a presença de informações inéditas.

Através da intervenção do professor com a pergunta-QU 17, 'De que discriminação você fala?', obtivemos do aluno uma resposta, mas não direta ao décimo segundo enunciado: '**Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo DE FALAR e se expressar**'. Ocorreu falta de explicitação do tipo de discriminação e uma fuga do assunto em questão, o que levou o aluno a pensar sobre 'seleção para N coisas'. Através desses itens lexicais percebemos uma imprecisão no que ele quis dizer, falta de uma postura clara e objetiva sobre o argumento em questão, ou seja, a que tipo de discriminação ele se referia. Percebemos que o aluno fez inferências diversas, talvez por falta de informação sobre o assunto em questão ou pelo que dizem Sperber e Wilson, ou seja, a interpretação vincula-se aos diferentes conhecimentos de mundo dos indivíduos e às suas habilidades cognitivas. Portanto, houve um desvio referencial nesse ponto e o aluno não conseguiu preencher a lacuna lógico-proposicional indicada pela pergunta-QU.

Nesse enunciado, ocorreram marcas do texto de base, da primeira produção textual do aluno, marcas da tentativa do aluno em responder à questão do professor, embora não conseguisse explicitar o tipo de discriminação e, ainda, ocorreram marcas inéditas.

No décimo terceiro enunciado, através das perguntas-QU 18 e 19, 'Com linguagem correta você pode derrubar quem?' e 'Como, com linguagem correta, você pode derrubar alguém?', obtivemos a seguinte resposta do aluno: '**Com a LINGUAGEM CORRETA você pode 'derrubar alguém' FALANDO CORRETAMENTE ou com termos vulgares, comuns 'uma LINGUAGEM coloquial'**'. Percebemos que o aluno não conseguiu explicitar quem seria o alguém citado, permanecendo com uma resposta generalizada através do uso do item lexical 'alguém' e na segunda questão, do mesmo modo, observamos que o aluno não conseguiu realizar inferências de acordo com a pergunta-QU, uma vez que não respondeu à questão de forma precisa, mas apenas repetiu o que já havia dito anteriormente, ou seja, 'falando corretamente', talvez por lhe faltar um conhecimento enciclopédico sobre o que lhe foi questionado, não conseguindo realizar suposições acerca da questão, ou, há ainda a possibilidade de ele não considerar significativa a pergunta para o seu contexto cognitivo, uma vez que escrever sobre o perguntado estaria demandando muito esforço cognitivo, não compensando o seu processamento informacional, já que o ganho cognitivo seria irrelevante. Em vista disso, os autores Sperber e Wilson manifestam-se em relação à relevância:

Relevância para um indivíduo (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.

Relevância para um indivíduo (comparativa)

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

Condição de extensão 2: uma suposição é relevante para um indivíduo quando é requerido um esforço pequeno para a processar otimamente (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 224-225).

Assim, a resposta do aluno às questões não foram precisas e logicamente estruturadas como em situações anteriormente demonstradas. Sobre o levantamento das marcas dos diferentes ambientes cognitivos, podemos perceber marcas do texto de base e quando cita a expressão ‘falando corretamente’, o aluno tenta responder à pergunta-QU, na sua compreensão inferencial. Ainda observamos nesse enunciado marcas do primeiro texto do aluno, a influência do docente quando o aluno tentou dar uma resposta às questões, embora não preenchesse a estrutura lógico-proposicional pretendida pelas questões e marcas inéditas. Estas parecem ter surgido como uma tentativa de resposta à segunda pergunta-QU ‘Como, com linguagem correta, você pode derrubar alguém?’ Parece-nos que o aluno ainda tentou respondê-la, não parando na primeira resposta que inferiu ‘falando corretamente’. Ele fez um segundo esforço cognitivo, como se tentasse refletir mais sobre a questão, mas não conseguiu obter maiores ganhos cognitivos, surgindo essas marcas inéditas: ‘ou com termos vulgares, comuns ‘uma linguagem coloquial’’. Desse modo, explicamos as marcações em itálico no texto, embora sejam também informações inéditas e com a interferência do texto de base em alguns itens lexicais. Parece-nos que as marcas inéditas reforçam a nossa suspeita de que o aluno não conseguiu inferir o que as perguntas do professor intencionaram suscitar como resposta lógica. Assim, nesse décimo terceiro enunciado, as perguntas-QU não surtiram um efeito positivo e lógico, conforme já demonstramos em outros enunciados reescritos pelo aluno.

No décimo quarto enunciado, através das perguntas-QU: ‘Falando certo ou errado sempre queremos dizer o quê e para quem?’ ‘As pessoas não conhecem o nosso jeito do quê?’, obtivemos a resposta: ‘**Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo, precipitam-se a julgar-nos por não conhecer o nosso jeito** gerando assim uma discriminação e PRECONCEITO entre as pessoas’.

O aluno respondeu às questões formuladas pelo professor, embora tenha se permitido trocar o verbo dizer pelo querer e nesse momento, respondeu, ou seja, reorganizou suas suposições mentais através de outra estrutura. Ele também respondeu para quem dizemos algo com a resposta ‘*quem nos entrevista, por exemplo*’, de forma a reestruturar o seu enunciado. Quando perguntamos sobre o jeito, ele se referiu ao jeito de as pessoas se expressarem. Neste enunciado, o momento da intervenção do professor e o processo da reescrita permitiram um ambiente cognitivo de reflexão sobre o que foi dito na primeira versão do texto, o modo como foi dito e, com isso, o aluno pôde mudar suas suposições e reorganizar seus enunciados. Nessa reorganização do nosso aluno, elementos inéditos surgiram, o que caracterizou essa reflexão e rearranjo do texto, pois ele fez um esforço cognitivo maior e obteve, com isso, efeitos adicionais ou diferentes. Neste caso, ocorreu a presença de itens lexicais inéditos. Quanto às outras marcas surgidas neste enunciado, observamos uma marca do texto de base, marcas do primeiro texto e marcas da intervenção do professor. Observamos que o aluno conservou do seu primeiro texto, enunciado 10., a parte que dizia sobre o jeito das pessoas falarem, citando esse jeito pelo menos duas vezes no seu segundo texto. Para ele, essa idéia pareceu ser importante e foi, portanto, mantida na reescrita.

No décimo quinto enunciado através das perguntas-QU ‘Como você não se importa com o jeito de dizer?’, o aluno pronunciou-se: ‘*Eu particularmente **não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da SOCIEDADE é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito DE FALAR***’.

Na primeira versão do texto do aluno, no décimo e último enunciado, pudemos perceber uma confusão de idéias e ilogicidade proposicional muito grande no que o discente escreveu. Através das perguntas-QU 18-22, verificamos que o aluno precisou refletir mais e melhor sobre o que pretendia dizer, sobre as suas suposições e inferências acerca do assunto e reelaborou a segunda versão do seu texto através de informações mais lógicas. Esse processo resultou em enunciados mais coerentes e completos em várias lacunas lógico-proposicionais que estavam presentes na primeira versão do texto do discente. Ele reescreveu seu texto explicitando melhor as suas idéias, escrevendo três enunciados, na segunda versão (enunciados 13-15) ao invés de apenas um, quando da primeira versão (enunciado 10.). Há, contudo, a manutenção de uma lacuna no seu enunciado final, nº15, quando escreveu ‘Eu particularmente **não me importo**’. Neste caso, perguntamos: Não se importa com o quê? Inferimos que o aluno não explicitou essa lacuna levando em consideração o contexto do enunciado anterior, no qual havia a menção à discriminação e preconceito social ao modo

como as pessoas falam dentro da sociedade, não sendo necessário repetir o contexto novamente.

Nesse último enunciado do aluno, ocorreram marcas do texto de base, marcas do primeiro texto e marcas da intervenção do docente. Contudo, o que se salienta neste enunciado final é uma reflexão maior sobre o assunto discutido, com uma escrita mais lógica e completa, resultado da intervenção do professor como forma de fazer o aluno pensar mais sobre o assunto tratado na temática.

Dessa forma, o trabalho de intervenção do professor através das perguntas-QU obteve uma importância considerável, o que refletiu diretamente em proposições e enunciados mais claros e logicamente estruturados na segunda versão textual do aluno. Desse modo, Segundo a Teoria da Relevância, um indivíduo, ao processar um *input* dentro de um contexto de suposições cognitivas disponíveis a ele, esse *input* poderá gerar certo efeito cognitivo através da modificação ou da reorganização dessas suposições. No caso dos enunciados analisados, parece-nos que isso se confirmou no segundo texto do aluno em questão, havendo uma modificação e reorganização de idéias em função das perguntas-QU do docente. Podemos acrescentar que o aluno incluiu novas interpretações e enunciados na reescrita do seu texto o que correspondeu à acessibilidade de outro ambiente cognitivo, no tempo de elaboração da reescrita. As marcas do ambiente cognitivo do aluno que emergiram ao elaborar o segundo texto, não decorrentes das fases anteriores, são inéditas.

A respeito da escala focal buscada pelo professor nas questões acima mencionadas, Sperber e Wilson (2001) afirmam que, uma vez que os enunciados são processados passo a passo, o interlocutor acessa alguns de seus constituintes com suas entradas lógicas e enciclopédicas associadas, antes de outros. Para eles, a exploração eficiente dessa seqüência temporal é essencial. Quanto mais depressa se obtiver a desambiguação e se atribuírem as referências de itens lexicais, menor será o esforço de processamento. Quanto maior for o número das interpretações possíveis que o intérprete tenha de estar atento ao processar o enunciado, maior será o esforço de processamento. Segue-se que um falante que objetiva relevância ótima formula seu enunciado para facilitar o processamento do interlocutor. Portanto, o professor, através das questões realizadas acima, tentou facilitar o trabalho do aluno no processo de reescrita, conduzindo-o à relevância ótima, presente nas perguntas-QU. Desse modo, as implicações de segundo plano facilitaram o acesso a um contexto no qual efeitos contextuais são obtidos, o que é dito na teoria de Sperber e Wilson em *Relevance: communication & cognition* (1986, 1995).

Podemos dizer que o que aconteceu na segunda produção textual do aluno 1 pode ser considerado um processo que objetivou relevância ótima, pois os enunciados ficaram mais explícitos e isso para o leitor facilitou seus ganhos cognitivos, com um menor esforço intelectual. A efetiva curiosidade do leitor/professor revelou o foco do enunciado e sua relevância. Portanto, as perguntas-QU indicam onde está a relevância do enunciado.

Após essa análise minuciosa das intervenções dos ambientes cognitivos no aluno e das marcas que aparecem na versão final da produção do aluno, podemos retomar a formulação hipotética completa: $E_3 = f(E_2, A_2 (A_1 (E_0, A_0, t_1)), t_3)$.

Ela passa a ser confirmada, ou seja, ocorrem marcas na reescrita do texto dos ambientes cognitivos formulados através do texto de base, da primeira produção textual e da intervenção docente em segundo plano através de perguntas-QU e, ainda, ocorrem algumas informações inéditas decorrentes da terceira tarefa. As explicações detalhadas sobre a formulação hipotética estão na seção 3.3 desta dissertação. Assim, o contexto cognitivo do aluno 1 para a interpretação e a elaboração de todas as tarefas, com ênfase na reescrita, não se concebeu como uma variável fixa, mas foi construído no processo comunicacional.

Percebemos uma grande influência na reescrita do ambiente cognitivo do aluno quando da sua primeira produção textual e, em particular, do ambiente cognitivo suscitado através da intervenção do professor em forma de perguntas-QU. O ambiente cognitivo do texto de base também influenciou fortemente o aluno, pois usou algumas marcas lexicais daquele texto em todos os enunciados da reescrita.

Houve, portanto, através da intervenção de segunda ordem, com perguntas-QU uma modificação substancial e significativa no segundo texto do aluno, o que contribuiu para modificações de idéias, reorganizações mentais acerca do assunto, resultando numa maior explicitação lógico-proposicional das idéias no texto final do aluno. Essa conclusão é visivelmente demonstrada no Quadro 1 através das marcações anteriormente descritas.

4.3 RECORTES DAS DEMAIS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Conhecidas as produções textuais do aluno 1, mostraremos nesta seção recortes dos demais textos produzidos pelos alunos. Esses recortes destacam enunciados em que

podemos perceber significativas influências das perguntas-QU na reescrita dos alunos. Os textos completos dos alunos estão anexados no final da dissertação.

Do mesmo modo como fizemos nas produções do aluno 1, procederemos a um cotejo entre a última produção e as informações do texto de base, da primeira produção e da intervenção escrita realizada pelo docente através de perguntas-QU. Com o propósito de demonstrarmos a influência de cada uma dessas etapas, a transcrição da segunda produção textual vem acompanhada dos mesmos destaques detalhados na seção 4.2.4 desta dissertação.

Primeiro recorte

Vejamos o respectivo quadro:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
A língua portuguesa é muito modificada à fala do homem que passa de pessoa para pessoa, e muitos se emcomodam com esses tipos de mudança, ‘erros’... esses chamados de variação lingüística.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por quem, por o que é modificada a Língua Portuguesa? 2. O que passa de pessoa para pessoa? 3. Quem são os muitos? 4. A que tipo de mudança você se refere? 5. O que são erros? Em relação a que é ‘erro’? 6. Por quem são chamados de variação lingüística. 	<i>A língua portuguesa é modificada pelo próprio homem, pois passa de pessoa para pessoa e isso faz com que ela fique diferente da fala PADRÃO.</i>

Quadro 2: Texto 2 – aluno 2.

Neste recorte, percebemos que o aluno escreveu um enunciado confuso na primeira produção. Tentamos elucidar o que esse aluno tentou dizer, intervindo com as perguntas-QU e seguindo um raciocínio lógico-proposicional. Questionamos sobre o verbo modificar: alguém modifica algo e, através desse raciocínio, fizemos a pergunta: ‘Por quem, por o que é modificada a Língua Portuguesa? Em seguida, tomamos o verbo passar: alguém passa algo e disso surgiu a questão, levando em consideração todo o enunciado do aluno: ‘O que passa de pessoa para pessoa?’ Na questão seguinte, provocamos a explicitação do referente ‘muitos’, com a pergunta: ‘Quem são os muitos?’ Em seguida, tentamos fazer o aluno refletir sobre que tipo de mudança ele estava se referindo e sobre a questão do erro, para

trazer ao texto do aluno um aprofundamento à questão temática sobre a norma padrão. Fizemos, portanto, através das perguntas-QU uma provocação lógico-proposicional, intentando para a complementação de uma escala focal e, ao mesmo tempo, procuramos despertar no aluno novos argumentos, pretendendo trazer à discussão um aprofundamento a respeito da temática.

O resultado da nossa intenção parece satisfatório, pois intervindo com as questões no ambiente cognitivo do aluno fizemos com que ele refizesse sua primeira versão textual e tornasse o seu enunciado mais completo e de acordo com a escala focal, conforme a teoria de Sperber e Wilson. Portanto, fazendo um cotejo entre a primeira produção textual e a segunda, esta se mostrou mais completa e logicamente estruturada, conforme pode ser evidenciado no quadro acima do aluno 2.

Sobre as pistas encontradas no fragmento do aluno 2, constatamos a influência acentuada das perguntas-QU, o que possibilitou ao aluno refletir e repensar sobre o que havia escrito e reescrever o seu enunciado, e constatamos a presença de algumas marcas do primeiro texto e uma do texto de base.

Ainda pudemos perceber através da reescrita do aluno 2, nesse fragmento selecionado, que ele não considerou todas as perguntas realizadas quando da intervenção docente. Ele selecionou algumas que lhe pareceram importantes e outras questões, ignorou. Parece-nos que a relevância do aluno ficou direcionada para as quatro primeiras questões, o que lhe possibilitou fazer a sua escolha em relação ao que traria mais efeitos cognitivos com um esforço menor para o processamento das informações. Através dessas escolhas, o aluno corroborou o princípio cognitivo da relevância que diz que a cognição humana tende a se dirigir para a maximização da relevância, isto é, para alcançar o máximo de efeitos contextuais com o mínimo de esforço possível.

Segundo recorte

Vejam os respectivos quadros:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
Várias pessoas tem preconceito sobre a linguagem de muitas pessoas pois cada um tem sua maneira de se expressar o sotaque também influencia no modo de falar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem são essas várias pessoas? 2. Em relação a que, a quem se refere esse preconceito? 3. Quem são essas ‘muitas pessoas’? 4. Quem é ‘cada um’? 5. Como é essa linguagem de muitas pessoas? Por que esse preconceito acontece? 6. O que seria o sotaque? De que modo ele influencia? 7. É de quem esse modo de falar? 	<i>A sociedade tem PRECONCEITO sobre a LINGUAGEM das pessoas sem muito estudo; o sotaque que é uma característica da fala de uma REGIÃO também influencia o modo DE FALAR.</i>
As cidades por exemplo: nordeste tem um modo diferente dos gaúchos onde influencia muito.	<ol style="list-style-type: none"> 8. O que acontece com as cidades? Quais cidades? 9. Em que é diferente esse modo de falar dos gaúchos? 10. Onde esse modo de falar dos gaúchos é diferente? 11. O que influencia o quê? Com o quê? 	<i>Nos estados brasileiros, por exemplo, o nordeste tem um modo DE FALAR diferente do estado gaúcho.</i>

Quadro 3: Texto 5 – aluno 5

No primeiro recorte do aluno 5, direcionamos as perguntas-QU para explicitação maior de conteúdo do enunciado. Instigamos o aluno a pensar sobre algumas indefinições e generalizações usadas por ele, tais como ‘várias pessoas, muitas pessoas, cada um’. Também pretendíamos, através das questões, fazer o aluno refletir sobre o conteúdo envolvido na temática, para tentar aprofundá-lo, por isso, questões como as de número 5, 6 e 7. Obtivemos um bom resultado também na segunda versão escrita do aluno 5, pois ele conseguiu explicitar suas generalizações e construir dois enunciados ao invés de um único, quando da primeira versão do texto. Com isso, os enunciados ficaram melhor constituídos, com proposições lógicas completas.

Nesse trecho em destaque ocorrem marcas do texto de base, marcas do primeiro texto e marcas da intervenção docente. O aluno selecionou o que mais lhe pareceu relevante em relação às perguntas-QU, talvez pelo fato de fazer um menor esforço cognitivo, aproveitando ao máximo as informações contempladas no seu primeiro texto, as quais foram significativas neste enunciado selecionado.

No segundo recorte do aluno 5, este formulou um enunciado muito confuso, pois não distinguiu estado de cidade e usou com impropriedade o pronome relativo ‘onde’ o que conferiu ao enunciado uma ilogicidade completa. Tentamos torná-lo mais lógico e completo, formulando algumas questões que distinguíssem cidade de estado e formulamos a última questão, a número 11, na tentativa de que atendesse a uma escala focal completa, o que não se efetivou na segunda versão.

A segunda versão do enunciado desse aluno ficou mais completa e logicamente estruturada e as questões propiciaram uma reflexão maior e uma reelaboração adequada na reescrita do enunciado, embora ele ainda tenha confundido estado com região. Também ocorreram marcas do primeiro texto e percebemos a intervenção das perguntas-QU, além de uma marca do texto de base que coincidiu com uma resposta à pergunta-QU.

Terceiro recorte

Vejamos o respectivo quadro:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
A língua Portuguesa é tão rica com tantas palavras, tantas regras que a sociedade adquire uma língua ‘padrão’ com suas próprias regras fazendo com que a comunidade se entenda com mais facilidade, usando as gírias.	1. Qual é esse ‘padrão’? 2. Por que isso acontece?	A língua Portuguesa é tão rica com tantas palavras, tantas regras que a sociedade adquire uma LINGUA ‘PADRÃO’, que é a LINGUAGEM informal, com suas próprias regras fazendo com que a comunidade se entenda com mais facilidade, por ser um modo mais simples DE FALAR.

Quadro 4: Texto 7 – aluno 7

Neste enunciado, percebemos uma melhora expressiva na segunda produção do enunciado e a intervenção do professor com as perguntas-QU mostrou-se efetiva. O aluno explicitou seu segundo enunciado, ao mesmo tempo em que conservou fortemente as marcas do seu primeiro texto, além de colocar marcas do texto de base.

O aluno 7 fez suas inferências acerca do que seria para ele uma língua padrão, ou seja, algo informal criado pelo povo para se comunicar mais facilmente, já que a Língua Portuguesa que seria, de fato, a formal, possui muitas regras, e isso dificultaria a sua prática.

Quarto recorte

Vejamos o respectivo quadro:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
Podemos afirmar que as línguas são um conjunto variado e em alguns casos mais complexos, sendo que cada língua tem a sua estrutura, seu modo de olhar a gramática, sendo que nem todos possuem o nosso ponto de vista.	<ol style="list-style-type: none"> 1. As línguas são um conjunto variado de quê? Essa variedade é constituída do quê? 2. Que estrutura é essa que cada língua tem? 3. O que olha a gramática? 4. Quem são todos? 5. Qual é o nosso ponto de vista? 	Podemos afirmar que as línguas são um conjunto VARIADO de vocabulário, constituída de palavras, regras, expressões, entre outros e, em alguns casos mais complexos, sendo que cada LÍNGUA tem sua estrutura, a LÍNGUA culta, a base da LINGUAGEM e ela segue o seu modo de olhar a GRAMÁTICA. Cada pessoa interpreta de uma maneira a GRAMÁTICA, sendo ainda que nem todos possuem o mesmo PONTO DE VISTA.

Quadro 5: Texto 9 – aluno 9.

Neste enunciado, o aluno 9 explicitou bem mais a sua segunda produção e respondeu logicamente às perguntas-QU, formando uma escala focal completa, como podemos perceber nas primeiras questões realizadas pelo professor: ‘As línguas são um conjunto variado de quê?’ ‘Essa variedade é constituída do quê?’ O aluno respondeu logicamente às questões, como podemos perceber no quadro da segunda produção, destacado acima. Esse aluno também considerou todas as perguntas-QU para a reescrita e atendeu perfeitamente aos propósitos do trabalho com as questões.

No recorte acima, ocorrem marcas do texto de base, marcas da primeira produção textual do aluno, marcas da intervenção do professor e algumas marcas inéditas.

Quinto recorte

Vejamos o respectivo quadro:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
Mesmo não tendo todos os mesmos objetivos, essa diferenciação linguística é bem valorizada, e muitas vezes discriminada.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Quem são todos? Que objetivos são esses? Para que servem? 7. Qual diferenciação linguística? Por que é valorizada? 8. O que é discriminada? 9. Quais são as razões para isso? 	<i>Nem todas essas pessoas, no caso os professores, possuem os mesmos objetivos, nem todos eles apreciam essa diferenciação LINGUÍSTICA, que é o modo que cada REGIÃO possui e até mesmo o modo de ensinar, que muitas vezes é discriminada pelo professor por não ter a paixão pela língua portuguesa.</i>

Quadro 6: Texto 9 – aluno 9

No segundo texto do aluno 9 também percebemos um bom resultado da intervenção do professor através das questões, pois ficou mais explícito e contemplou todas as questões realizadas pelo docente. Ocorreram marcas do texto de base, marcas do primeiro texto do aluno e marcas da intervenção do professor através das perguntas-QU.

Sexto recorte

Vejamos o respectivo quadro:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
Existe uma grande variedade de formas linguísticas, apesar de muitas pessoas afirmarem sua forma de falar a correto, não podemos dizer o que é certo ou errado em um idioma, pois cada um tem seu jeito de falar dependendo do região em que nasceu, classe social e até mesmo sua escolaridade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que variedade lingüística é essa? 2. O que as pessoas afirmam? Quem são elas? 	Existe uma grande variedade DE FORMAS LINGÜÍSTICAS que dependem de varios fatores. Um deles é A REGIÃO em que a pessoa vive, por exemplo um pessoa que mora no Rio Grande do Sul e outra em Santa Catarina falam completamente diferente apesar das pessoas que tem um maior grau de ESCOLARIDADE afirmarem que a sua forma de fala é a 'CORRETA' não podemos dizer que é certo ou errado, pois cada um tem seu jeito DE FALAR.

Quadro 7: Texto 10 – aluno 10

Percebemos que o aluno 10 conseguiu explicitar mais seu segundo enunciado e levou em consideração as perguntas-QU do professor. No segundo enunciado ocorreram marcas do texto de base, do seu primeiro enunciado e da intervenção das questões realizadas. O aluno conseguiu fazer dois enunciados mais completos e exemplificados na sua reescrita.

Sétimo recorte

Vejamos o respectivo quadro:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
Esse vocabulário, de variações e gramatica é bastante rico, pode se achar varios pontos de vistas no ponto de vista, cientifico todos os tipos de linguagem tem seu valor, mas nos olhos da sociedade se tem um conceito diferente, uma pessoa cuja seu vocabulario é pobre, encontrá-ra varias dificuldades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem pode achar um ponto de vista? 2. Ponto de vista sobre o quê? 3. Quais são esses pontos de vista? 4. O que acontece aos olhos da sociedade? 5. Quem tem um conceito diferente? 	Esse vocabulário de variações e GRAMÁTICA é bastante rico. O OUVINTE pode achar diversas variações LINGÜÍSTICAS. Do PUNTO DE VISTA de uma pessoa intelectual (que possui um conhecimento avançado sobre a LINGUAGEM) certamente ele irá notar uma grande diferença no vocabulário. Todos os tipos de LINGUAGEM possuem o seu devido valor, mas nos olhos da alta sociedade (que possui um vasto vocabulário), se

	<p>6. O que seria um vocabulário pobre?</p> <p>7. A pessoa encontrará várias dificuldades em quê?</p> <p>8. Quais são essas dificuldades?</p>	<p>tem um conceito diferente: <i>so terá chance de subir na vida alguém que tenha um completo domínio da Língua portuguesa. Se conclui assim que uma pessoa que possui um vocabulário pobre (um vocabulário não tão complexo), encontrá-rá diversas dificuldades para cursar uma vida profissional. Por exemplo: um profissional que tem uma lógica e vasta riqueza vocabular tem mais chance de chegar ao topo do que profissionais tão qualificados quanto eles, mas sem o mesmo domínio da palavra.</i></p>
--	---	---

Quadro 8: Texto 11 – aluno 11

Este enunciado inicial do aluno 11 foi desdobrado em seis enunciados, todos mais completos e argumentados logicamente. O aluno conseguiu levar em conta as perguntas-QU e expandiu o seu texto inicial, dando exemplos para isso. Na segunda produção, o aluno 11 manteve marcas do texto de base, marcas do seu primeiro enunciado e ampliou seu texto através da interferência marcante das questões do professor. Também ocorreram algumas marcas inéditas.

Oitavo recorte

Vejamos o respectivo quadro:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
<p>Seria se a sociedade usasse o mesmo padrão lingüístico. Um padrão elevado ao que a sociedade é acostumada a usar.</p>	<p>1. O que seria?</p> <p>2. Para quê?</p> <p>3. Que padrão é esse?</p> <p>4. Um padrão elevado faria o quê?</p> <p>5. A sociedade usa esse padrão lingüístico elevado, está acostumada?</p> <p>6. A sociedade usa-o para quê?</p>	<p>Seria importante se a sociedade usasse o mesmo PADRÃO LINGÜÍSTICO <i>para ajudar na unificação das classes. Um PADRÃO elevado que seguisse as normas da GRAMÁTICA.</i></p>

Quadro 9: Texto 15 – aluno 15

Neste recorte do aluno 15 percebemos que ele teve uma influência grande no seu ambiente cognitivo quando reescreveu seu enunciado, pois considerou as perguntas-QU quase

na sua totalidade, com exceção da questão número 5. A segunda produção do enunciado ficou mais explícita e atendeu aos objetivos de suscitar no aluno uma escolha vocabular mais explícita e lógica, o que elevou o padrão da sua argumentação.

Na segunda produção desse aluno, além das marcas da intervenção do professor através das questões, ocorreram marcas do texto de base e do seu primeiro enunciado.

Comentário geral a respeito dos recortes das demais produções textuais

Por um lado, percebemos através da amostra apresentada acima uma interferência positiva da intervenção de segunda ordem do professor através de perguntas-QU. Essas questões tinham a finalidade de provocar a explicitação das idéias formuladas pelos alunos e isso, de fato, foi confirmado. Dessa forma, a primeira hipótese levantada, ou seja, a de que em função da mediação do docente (segunda tarefa), os enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) seriam caracterizados por maior explicitação dos conceitos das suposições por meio de itens lexicais, foi confirmada. Os alunos demonstraram uma capacidade de escolher melhor os itens lexicais envolvidos na constituição do segundo texto e uma explicitação vocabular e inferencial mais lógica.

Por outro lado, algumas questões formuladas pelo professor tiveram a intenção de provocar os alunos para uma reflexão maior sobre o assunto e que isso fosse registrado na segunda produção textual, o que nem sempre aconteceu. Parece-nos que os discentes selecionaram para si mesmos algumas questões mais lógicas, as quais acrescentaram efeitos cognitivos relevantes para eles. Outras perguntas foram ignoradas, talvez porque as abordando precisariam empregar maior esforço cognitivo e isso acabaria lhes dando maior trabalho, um custo adicional de esforço cognitivo na reescrita. Assim, optaram pela simplificação de idéias em alguns momentos.

Assim, podemos dizer que através da intervenção de segundo plano em forma de perguntas-QU, obtivemos, na maioria dos enunciados analisados, uma escala focal logicamente completa, pelo menos nesta amostra selecionada de textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos, com base na Teoria da Relevância, a influência do registro escrito de questões de segunda ordem, por parte do docente, na explicitação lingüística dos elementos da forma lógico-proposicional dos enunciados na reescrita de produções textuais dissertativo-argumentativas de estudantes da 1ª fase do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) no município de São José.

Para tanto, fizemos um estudo de caso com uma turma de (31) trinta e um alunos de 1ª fase do CEFET/SC do segundo semestre/2007. O trabalho desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, solicitamos aos alunos que escrevessem uma dissertação com base em um texto retirado do livro *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*, de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (1992), cujo tema concerniu à questão: O que é língua padrão? Essa atividade foi realizada durante dois períodos de aula da disciplina de Português. Na segunda tarefa, analisamos os trinta e um (31) textos e elaboramos perguntas-QU em enunciados com lacunas lógico-proposicionais, registrando-as nos próprios textos dos alunos. A terceira tarefa consistiu na reescrita das dissertações. Os alunos deveriam reescrever o texto, considerando as perguntas-QU registradas nas redações.

Coletados os dados, selecionamos quinze textos, considerados problemáticos sob a ótica da falta de estrutura lógico-proposicional. Ato contínuo, digitamos as duas produções textuais, bem como a intervenção do docente através de perguntas-QU. Desses quinze alunos, devido à repetição dos casos, selecionamos os dados do aluno 1 e porque a redação desse aluno apresentou uma intervenção maior do docente através de perguntas-QU. Dos outros textos, selecionamos e analisamos alguns recortes sob o ponto de vista das várias marcas deixadas pelo aluno na reescrita do texto, a saber, do texto de base, da primeira produção do aluno, da intervenção docente e também marcas inéditas.

Para dar conta da análise dos dados, foram definidos os seguintes procedimentos nos textos selecionados:

- a) encaixe de cada enunciado do texto em sua respectiva forma lógica;
- b) elaboração das explicaturas dos enunciados lingüísticos (objeto de atenção desta dissertação); e

- c) elaboração das implicaturas dos enunciados lingüísticos (pelo menos em casos pertinentes).

Uma vez analisado cada enunciado em particular, comparamos o primeiro texto produzido pelo aluno com o segundo (reescrita), para verificarmos a influência da fase de intervenção docente na segunda produção. Para essa tarefa, adotamos a metodologia de Rauen (2005) com base em Sperber e Wilson (1986, 1995).

No que concerne às análises dos textos, podemos destacar as seguintes conclusões:

- a) os dados do nosso estudo de caso corroboraram a hipótese operacional de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 2001 [1995]) e Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na reescrita de produção textual, por alunos de 1ª fase do ensino médio, mediada pela intervenção docente. Foi possível descrever e explicar a forma como os alunos consideraram os enunciados do texto de base, como derivaram possíveis implicaturas (em alguns casos) e como eles, com base em muitas das possíveis implicaturas, conduziram suas interpretações;
- b) a hipótese de trabalho de que em função da mediação do docente (segunda tarefa), os enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) seriam caracterizados por maior explicitação dos conceitos das suposições a eles vinculados por meio de itens lexicais foi corroborada em grande parte dos enunciados. Em apenas alguns enunciados analisados, percebemos que os alunos não conseguiram responder às questões de forma lógica e completa;
- c) a segunda hipótese de trabalho de que seria possível detectar nos enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) dados de suposições do texto de base, dados de suposições decorrentes do primeiro texto, dados de suposições decorrentes da intervenção escrita do docente através de perguntas-QU (segunda tarefa) e dados de suposições inéditas, pôde ser corroborada nas produções textuais reescritas.

Evidentemente, algumas marcas dos ambientes cognitivos, pelos quais o aluno passou, apareceram em maior grau do que outras. No nosso trabalho, percebemos em maior quantidade marcas da intervenção do docente, o que demonstra a efetiva influência dessa fase na complementação de enunciados. Também houve a incidência forte de marcas do primeiro

texto produzido pelo aluno, seguidas pelas marcas do texto de base. Observamos apenas algumas marcas inéditas.

Segundo a Teoria da Relevância, a acessibilidade das informações varia. Pode ser que a entrada enciclopédica de um conceito se torne acessível quando aquele conceito aparece numa suposição que já foi acessada. Assim, a escolha de um contexto para processos inferenciais é determinada, em algum dado momento, pelos conteúdos da memória do sistema dedutivo, pelos conteúdos da memória de curto prazo para propósitos gerais, pelos conteúdos da memória enciclopédia e pela informação que pode ser retirada do ambiente físico.

Podemos acrescentar que, por ser a reescrita uma fase próxima da intervenção, os conteúdos dessa fase puderam ser ativados em função da acessibilidade da memória de curto prazo e porque estavam presentes através de *inputs* recebidos pelo código escrito, através do qual o aluno pôde repensar suas idéias e processos inferenciais. Da mesma forma, a primeira produção do discente estava presente o tempo todo durante a reescrita, por isso o seu ambiente cognitivo tanto o influenciou na reescrita.

O aluno 1 tomou um caminho próprio de inferências a partir da leitura do texto de base e se deixou influenciar por ele em itens lexicais como 'língua', 'variada', 'região', 'de falar', 'classe social', 'correto(a) (mente)', 'linguagem', 'gramática', 'escolaridade', 'poder', 'padrão', 'sociedade', 'preconceito' e pela expressão 'o tempo todo medindo as palavras'. O aluno argumentou e defendeu o jeito de cada um falar, as variantes lingüísticas, e associou a linguagem padrão ao que discrimina e 'derruba as pessoas'. O aluno finalizou seu texto dizendo que o importante para ele é 'sermos nós mesmos' dentro da imagem social e até falou em honestidade. Nesse item lexical, fizemos inferências sobre o contexto social do Brasil atual, caracterizado por corrupção e desonestidade por parte dos nossos governantes. Assim, o aluno ativou a sua experiência, os seus conhecimentos sobre a realidade que o circunda para fazer uma relação entre a temática do texto de base e o que estava acontecendo na realidade, ou seja, corrupção generalizada em vários setores da sociedade, principalmente no meio político.

A partir de toda essa série de possíveis contextos, não podemos deixar de salientar, novamente, que a seleção de um contexto particular é determinada pela procura por relevância. Segundo Sperber e Wilson uma suposição é relevante em um contexto à medida que o esforço exigido para processá-lo nesse contexto seja pequeno. Os autores defendem que as pessoas tendem a prestar atenção a fenômenos relevantes e a processá-los de forma a maximizar a relevância. Logo, eles acreditam que os indivíduos fazem estimativas da relevância ótima, o que afeta seu comportamento cognitivo. Alcançar relevância ótima

envolve selecionar o melhor contexto possível no qual processar uma suposição: o contexto que permite o melhor equilíbrio possível de esforço contra o efeito a ser alcançado. Assim, para professor e aluno, a produção reescrita alcançou maiores efeitos contextuais, pois foram utilizados, possivelmente, menores esforços de processamento, em virtude da explicitação dos enunciados e da seleção dos mesmos nos diferentes ambientes cognitivos. Sobre isso, Sperber e Wilson (2001) afirmam que as pessoas não partilham ambientes cognitivos totais. Embora partilhem o mesmo ambiente físico e tenham semelhantes capacidades cognitivas, os ambientes físicos nunca são estritamente idênticos. As capacidades cognitivas são afetadas pelas informações já memorizadas, diferindo de uma pessoa para a outra. Apesar de partilharem um mesmo ambiente cognitivo, não é correto crer que as pessoas façam as mesmas suposições, mas que simplesmente têm a capacidade de fazê-las.

Os resultados do segundo texto dos vários alunos selecionados reforçaram a importância de tratarmos a escrita como um processo a ser compreendido, refletido, elaborado e reelaborado, até que cheguemos a uma melhor explicitação de idéias e não como mera tarefa escolar de um produto acabado, que passa por correções gramaticais superficiais, baseadas em grafia correta, acentuação e pontuação. Percebemos como os ambientes cognitivos dos alunos foram ampliados da primeira para a segunda produção textual e que a intervenção de segundo plano do professor, através de perguntas-QU foi decisiva para que refletissem sobre o que escreveram e melhorassem a sua argumentação, o que tornou os textos finais mais explícitos. Dessa forma, os alunos puderam avaliar e compreender seu texto, particularmente em aspectos que ficaram implícitos, em lacunas do primeiro texto e, a partir desse ponto, preencheram esses vazios em grande parte, constituindo um texto mais completo, logicamente estruturado e acessível ao entendimento do leitor.

Em uma segunda leitura, o professor não precisou fazer um grande esforço cognitivo para entender o significado do produtor do texto. A relevância da leitura do texto reescrito, produzido pelo aluno, concentrou-se numa interpretação fácil, acessível e com grande ganho cognitivo. Nesse particular, Sperber e Wilson (2001) explicam que o processamento de cada implicação da escala focal pode contribuir para a relevância total do enunciado através da diminuição do esforço necessário para processá-la ou aumentando seus efeitos contextuais.

Esse resultado positivo da intervenção do professor ressalta o seu papel crucial nos textos produzidos pelos alunos e pode ser entendido como o momento propício para oportunizar a eles uma avaliação dos seus enunciados, revendo-os no seu contexto. Através dessa ocasião favorável a novas revisões do texto, os alunos poderão selecionar contextos

novos, fortalecer certas suposições e enunciados, excluir alguns, gerar melhor efeito contextual, chegar a novas conclusões para, como resultado desse processo, aprimorarem seu texto inicial.

Podemos concluir que as escolhas dos alunos quanto aos enunciados que apareceram no texto reescrito não foram executadas sem critério. A seleção pelos enunciados do primeiro texto e pelas informações vindas da intervenção escrita do professor foi conseguida pelos prováveis efeitos contextuais e pelo menor esforço de processamento que os alunos realizaram. Parafraseando Silveira e Feltes (2002), seguindo a hipótese de Blass (1990), relações de relevância, baseadas no equilíbrio entre efeitos contextuais amplos e esforço de processamento, subjazeram às escolhas dos constituintes dos enunciados dos textos. Blass afirma que qualquer conectividade textual percebida, como coesão e coerência, é apenas um subproduto de algo mais profundo que passa por relações de relevância entre texto e contexto. Assim, a textualidade passa a ser tratada no nível do processamento cognitivo, guiado pelo princípio da Relevância.

Gostaríamos de fazer algumas observações gerais que julgamos pertinentes ao longo deste trabalho. Destacamos e defendemos argumentativamente a importância da reescrita dos textos dos alunos porque, ao longo do trabalho com eles, percebemos seu entusiasmo no processo de reescrita, interesse e compreensão pelo processo de reestruturação lógica do texto. Eles ficaram admirados após a reescrita de seus textos, demonstrando prazer pelo processo de melhora do texto. Esse trabalho muito nos motivou como docente, por isso sugerimos que ele aconteça em sala de aula. O trabalho de comparação junto com os alunos é necessário e imprescindível para que eles vejam a disciplina de Português engajada com sua vida. É necessário que passemos aos alunos o conceito de texto como processo, possível de se intervir, modificar, rever.

Não poderíamos deixar de citar as limitações do nosso trabalho, uma vez que não eliminamos problemas de argumentação dos textos do aluno, aprofundamento da temática, progressão textual, não-contradição, dentre outros. Tínhamos um objetivo específico e parece que através dos aspectos teóricos abordados da Teoria da Relevância e aplicados ao nosso estudo de caso, alcançamos o nosso propósito de tornar mais explícitas algumas idéias dos textos dos alunos analisados. Não alcançamos um êxito completo, pois os alunos, como já mencionamos, em alguns casos, não responderam às perguntas-QU, mas escolheram um contexto que os favoreceu naquele momento da reescrita. Entretanto, percebemos melhoras significativas com a intervenção do professor que foram destacadas ao longo do trabalho.

Do ponto de vista de sua aplicabilidade, este trabalho pode ser utilizado para fins didáticos em cursos que se destacam pela produção escrita, como Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Letras e Pedagogia. Também pode ser aproveitado como sugestão na disciplina de Português no ensino médio, destacado aqui, como também no ensino fundamental, ou seja, em ambientes de ensino-aprendizagem que tenham como objeto a textualidade. Esta pesquisa ainda pode contribuir para termos novas visões sobre: a forma como os indivíduos interpretam informações nos contextos comunicativos, os fenômenos de compreensão de mensagens em geral operados pela mente, a linguagem escrita, a elaboração de textos diversos utilizados nos vários níveis de ensino e como a relevância é buscada e alcançada em processos mentais.

Muitas são as possibilidades de explorar os conceitos da teoria associados a pesquisas em educação, em especial em processos de ensino-aprendizagem voltados à avaliação, à interpretação de respostas de alunos a questionários, à interpretação de mapas, gráficos e à leitura de imagens, à interação docente/discente em sala de aula e à linguagem presente nas diferentes disciplinas curriculares, somente para citar alguns caminhos que poderiam ser estudados.

Em síntese, sobre o trabalho, podemos dizer que cumprimos com o que nos propusemos inicialmente, levantando hipóteses que foram corroboradas após a análise dos dados, além de descrevermos e explicarmos como ocorrem os graus de explicitação em reescrita de produção textual. Esse fato nos permitiu chegar a algumas conclusões positivas sobre o processo de intervenção escrita do professor através de perguntas-QU em textos dissertativo-argumentativos e dizer que se trata de um trabalho profícuo que poderá servir de inspiração a outros estudos a partir da Teoria da Relevância. Podemos dizer, ainda, que foi um trabalho gratificante, comprometido com mudanças que atingem o âmago dos seres humanos, qual seja, a comunicação ostensivo-inferencial.

REFERÊNCIAS

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

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

CEFET/SC. Disponível em <http://www.sj.cefetsc.edu.br/>. Acesso em: 12 de junho de 2007.

CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

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

COSTA VAL. M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DAHLET, P. A. A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 79-95, jan./jun.1994.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FARACO, C. A; TEZZA, C. **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 30.

FODOR, J. **The modularity of mind**. Cambridge: The MIT Press, 1983.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 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. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. 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).

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência verbal**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

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

MEURER, J. L. “**Reflexões sobre o ensino: Três perguntas não mistificadoras que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula**”. Mimeo. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Inglês – UFSC, 2002.

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

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

_____; SILVEIRA, J. R. C. (Orgs.) **Linguagem em Discurso**, v. 5, número especial sobre Teoria da Relevância. Tubarão, Ed. da Unisul, 2005.

SANTOS, M. B. Contrato de cooperação e implicaturas. In: MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed. UFSM, 1997.

SANTOS, S. D. P. **Interação jogos instrucionais, docente e estudantes em aulas de matemática sobre números inteiros: análise com base na teoria da relevância**, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

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

SILVEIRA, J. R. C. **Teoria da Relevância: uma resposta pragmático-cognitiva à comunicação inferencial humana**. Tese de Doutorado. PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), 1997.

_____; FELTES, H. P. M. **Pragmática e cognição**: a textualidade pela relevância e outros ensaios. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

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

SPERBER, D.; WILSON, D. Posfácio da edição de 1995 de “Relevância: comunicação & cognição”. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. esp., p. 171-219, 2005.

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

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

_____; _____. **Relevância**: comunicação e cognição. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

_____; _____. Teoria da Relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005.

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

WILSON, D. **Pragmatic Theory**. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Trad. de Fábio José Rauén. Original em inglês disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/pragtheory/>>. Acesso em: 15 mar. 2005.

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

ANEXOS

ANEXO A – Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA COMISSÃO
DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNISUL TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O projeto intitulado: “Influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos: análise com base na teoria da Relevância”, projeto de dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem tem o objetivo de analisar, por meio da Teoria da Relevância, a influência de questões escritas elaboradas pelo docente na explicitação de idéias dos alunos, no processo da reescrita de texto.

O trabalho consiste na coleta de textos da fase selecionada e intervenção por parte do professor com questões colocadas nos próprios textos dos alunos. Após essa etapa, os alunos reescreverão os seus textos, procurando responder às questões apresentadas pelo professor.

A pesquisadora se compromete a manter sob absoluto sigilo o nome dos alunos, bem como qualquer pista que permita identificá-lo.

Dados da pesquisadora:

Rosane Maria Bolzan, CPF 470452800-68, CI 1033350222

Dados do Orientador:

Prof. Dr. Fábio José Rauen, CPF 556726559-04, CI 4. 420. 659-5 PR

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a respeito dos alunos serão sigilosos. Declaro que fui informado que poderia ter-me recusado a participar da pesquisa antes da assinatura desse termo de consentimento.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Adaptado de: (1) South Sheffield Ethics Committee, Sheffield Health Authority, UK; (2) Comitê de Ética em pesquisa – CEFID – Udesc, Florianópolis, BR.

ANEXO B – Proposta de Atividade



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA
UNIDADE SÃO JOSÉ
DISCIPLINA: PORTUGUÊS
PROFESSORA: ROSANE MARIA BOLZAN

ALUNO:
TURMA:

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Leia o texto abaixo que servirá de base para a sua redação e elabore um texto dissertativo-argumentativo. Atente para as seguintes normas:

- a) não se esqueça de dar um título à sua redação;
- b) use caneta com tinta preta ou azul para transcrever seu texto do rascunho para a folha oficial de redação;
- c) redija um texto que tenha no **mínimo 20 (vinte)** e no **máximo 30 (trinta)** linhas;
- d) escreva com letra legível e ocupe todo o espaço das linhas, respeitando os parágrafos.

Mas, afinal, o que é língua padrão?

Já sabemos que as línguas são um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, cada uma delas com a sua gramática, a sua organização estrutural. Do ponto de vista científico, não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra, a não ser que a gente se esqueça da ciência e adote o preconceito ou o gosto pessoal como critério.

Entretanto, é fato que há uma diferenciação valorativa, que nasce não da diferença desta ou daquela forma em si, mas do significado social que certas formas lingüísticas adquirem nas sociedades. Mesmo que nunca tenhamos pensado objetivamente a respeito, nós sabemos (ou procuramos saber o tempo todo) o que é e o que não é permitido... Nós costumamos “medir nossas palavras”, entre outras razões, porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que se diz, mas também quem diz. E a linguagem é altamente reveladora: ela não transmite só informações neutras; revela também nossa classe social, a região de onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção... Nesse sentido, a linguagem também é um índice de poder.

Assim, na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela é o conjunto de formas consideradas como o modo correto, socialmente aceitável, de falar ou escrever.

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 30.

Após a leitura do texto de base, posicione-se frente ao tema tratado e elabore sua dissertação.



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA

UNIDADE SÃO JOSÉ

DISCIPLINA: PORTUGUÊS

PROFESSORA: ROSANE MARIA BOLZAN

ALUNO:

TURMA:

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

ANEXO C – Produções textuais

1a – Aluno 1, tarefa a (produção textual anterior à intervenção), tarefa b (intervenção escrita de questões do professor) e c (produção textual posterior à intervenção).

20

Título: O importante é falar o que sentimos

Primeira produção (tarefa a)	Perguntas-QU (tarefa b)	Segunda produção (tarefa c)
Nossa língua é bem variada, uma região fala de um jeito diferente uma da outra, mas qual será o jeito certo de falar?	1. De que língua você fala?	Nossa língua, Língua Portuguesa, é bem variada.
	2. De que regiões você fala?	Uma região fala de um jeito diferente uma da outra, por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados.
		Mas qual será o jeito certo de falar?
Às vezes interpretamos a jeito de uma pessoa falar e julgamos sem saber ao menos quem é realmente ela.	3. Como a gente interpreta a fala do outro?	Às vezes nós interpretamos o jeito de uma pessoa falar e julgamos o seu modo, sotaque, pronúncia, (etc), sem saber ao menos quem realmente ela é, ou seja, sem conhecer de onde ela veio (Região), sua classe social, seu grau de conhecimento.
Pensamos pra falar mas nem sempre falamos corretamente.	4. Pensamos para falar o quê (explique ou exemplifique)?	Pensamos para falar mas nem sempre falamos corretamente.
Medimos palavras mas sempre escapa algo indesejável.	5. O que é esse algo indesejável? 6. De quem é esse algo indesejável?	Passamos o tempo todo medindo as palavras mas sempre escapa algo indesejável (algo que se fala sem pensar o seu real significado).
As pessoas as vezes usam palavra difíceis só pra confundir o outro, sabendo que poderia ter usado outra palavra.	7. Teria usado outra palavra para quê?	As pessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado uma linguagem mais simples para simplificar a idéia da oração.
Por isso muitas vezes em um certo lugar, ou em outra região, pois lá sim todos falam “minha língua”.	8. Por isso o quê? 9. Muitas vezes, em certo lugar, acontece o quê? 10. Onde fica esse lugar em que se fala a sua língua?	Por isso quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de um certo lugar para a nossa região natal, pois lá sim todos, falam “minha língua”.

²⁰ Conforme já mencionado, mantivemos, durante a digitação das três tarefas, a escrita original dos alunos. Não alteramos paragrafação, pontuação e nem acentuação. Não corrigimos, portanto, nem um tipo de questão gramatical.

Convivendo com outras pessoas podemos pegar o seu jeito de falar, mesmo sendo certo ou errado.	11. Convivendo com que pessoas? 12. Falar o quê, que tipo de coisa?	Convivendo com outras pessoas, no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, podemos pegar o seu jeito de falar, seu sotaque, suas gírias, mesmo sendo “certa ou erradas”.
Nem todas as pessoas que estudam falam corretamente.	13. Nem todas as pessoas que estudam o quê? 14. Nem todas as pessoas falam corretamente o quê?	Nem todas as pessoas que estudam gramática, que possuem um grau de escolaridade maior falam corretamente o padrão da Língua Portuguesa.
De um certo modo eu acho que a linguagem tem um poder, pois se formos fazer uma entrevista de trabalho e não falarmos corretamente podemos perder esse emprego, algumas pessoas tem de fato uma certa discriminação com a outra só pelo seu modo de falar.	15. A linguagem tem um poder sobre Quem? 16. Para que é essa entrevista?	De um certo modo eu acho que a linguagem tem um certo poder diante da sociedade pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos formalmente, de acordo com o padrão da Língua Portuguesa podemos até perder esse emprego.
	17. De que discriminação você fala?	Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo de falar e se expressar.
Com a linguagem correta você pode “derrubar alguém, falando certo ou errado sempre queremos dizer algo, se não nos entende é porque não conhece o nosso jeito e, com isso, não me importo, pois o importante é sermos nós mesmo e ser honesto.	18. Com linguagem correta você pode derrubar quem? 19. Como, com linguagem correta você pode derrubar alguém?	Com a linguagem correta você pode “derrubar alguém” falando corretamente ou com termos vulgares, comuns “uma linguagem coloquial”.
	20. Falando certo ou errado sempre queremos dizer o quê e para quem? 21. As pessoas não conhecem o nosso jeito do quê?	Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo, precipitam-se a julgar-nos por não conhecer o nosso jeito gerando assim uma discriminação e preconceito entre as pessoas.
	22. Como você não se importa com o jeito de dizer?	Eu particularmente não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da sociedade é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito de falar.

2a – Aluno 2, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: A língua portuguesa em sí

A língua portuguesa é muito modificada à fala do homem que passa de pessoa para pessoa, e muitos se emcomodam com esses tipos de mudança, “erros”...

esses chamados de variação lingüística. As variações lingüísticas existem porque do Brasil à fora existem todo tipo de sociedade, raça, cultura, classe social... e isso faz com que eles falem de forma mais formal ou informal. Um dos fatores que contribui para isso também são as variações regionais dadas pelo sotaque, pelo modo de fala, pelos antepassados e assim vai.

Isso faz com que as pessoas acabem fazendo uma barreira uma com a outra, pois acha “estranho” ou “bizarro” a forma de falar do outro, isso faz parte do preconceito que cada vez cresce mais, por exemplo, a variação “opoiu” meu! tas mais melhor de bom?” causa um polêmica e faz com que a pessoa seja discriminada, bem diferente da pessoa que fala “Olá Senhor, como vai?”

Mais na sociedade de hoje estamos nois esforçando para que falemos de um modo formal para alcançarmos um nível maior na sociedade.

2b – Aluno 2, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: A língua portuguesa é muito modificada à fala do homem que passa de pessoa para pessoa, e muitos se emcomodam com esses tipos de mudança, “erros”... esses chamados de variação lingüística.

1- Por quem, por o que é modificada a Língua Portuguesa?

2- O que passa de pessoa para pessoa?

3- Quem são os muitos?

4- A que tipo de mudança você se refere?

5- O que são erros? Em relação a que é “erro”?

6- Por quem são chamados de variação lingüística?

Estrutura lingüística: As variações lingüísticas existem porque do Brasil à fora existem todo tipo de sociedade, raça, cultura, classe social... e isso faz com que eles falem de forma mais formal ou informal.

7- Por que, para que existe essa diversidade “todo tipo de... “?

8- O que faz com que eles falem formal ou informal? Para que falar mais formal ou informal?

Um dos fatores que contribui para isso também são as variações regionais dadas pelo sotaque, pelo modo de fala, pelos antepassados e assim vai.

9- O que é isso? Recuperá-lo.

10- O que vai e para onde?

Estrutura lingüística: Isso faz com que as pessoas acabem fazendo uma barreira uma com a outra, pois acha “estranho” ou “bizarro” a forma de falar do outro, isso faz parte do preconceito que cada vez cresce mais, por exemplo, a variação “opoiu” meu! tas mais melhor de bom?” causa um polêmica e faz com que a pessoa seja discriminada, bem diferente da pessoa que fala “Olá Senhor, como vai?”

11- O que cria barreira entre as pessoas? Que tipo de barreira? Quem acha estranho, bizarro?

12- Há preconceito em relação a quê? O que faz parte do preconceito que cresce? Por que o preconceito cresce?

13- Essa pessoa fala para quem?

Estrutura lingüística: Mais na sociedade de hoje estamos nois esforçando para que falemos de um modo formal para alcançarmos um nível maior na sociedade.

14- Estamos nos esforçando para falar o quê?

15- O que seria esse nível maior?

16- Para que alcançarmos um nível maior na sociedade?

2c – Aluno 2, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: A língua portuguesa em si

A língua portuguesa é modificada pelo próprio homem, pois passa de pessoa para pessoa e isso faz com que ela fique diferente da fala padrão. Isso é proporcionado por cada colonização e suas outras culturas e também a classe social, pois as pessoas mais ricas tiveram mais oportunidades de estudo com qualidade, já as pobres não.

E há também as variações regionais dadas pelo sotaque, pelo modo de fala, antepassados e assim vai. A variação lingüística faz com que aja um certo preconceito de uma pessoa em relação à outra pelo modo que ela fala, ou seja, pela diferenciação da estrutura lingüística; por exemplo: uma pessoa com nível de escolaridade maior que teve mais oportunidade na vida, age com preconceito com outra que não teve condições para ter um estudo com mais qualidade, e diz que o que o outro fala está errado em relação à gramática.

Isso é o que ele deveria pensar, pois toda fala é considerada um tipo de linguagem seja classe alta ou baixa. Para encerrar não podemos esquecer que a linguagem é reveladora, ela diz o que você é e até porque você é. E é por isso que estamos sempre a procura de melhorar a nossa linguagem.

3a – Aluno 3, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: Línguas e o tal padrão

Na nossa sociedade existe uma enorme variação de formas lingüísticas. Essas formas lingüísticas são baseadas por gírias, classes sociais, regiões, idades.

Nessa sociedade existe também as formas certas e erradas de falar ou escrever, formas que uma pessoa de classe média alta e com um nível intelectual superior á uma pessoa que sempre conviveu com pessoas que não possuíram uma escolaridade aceitável. Mas porque dizer que um senhor que mora no Norte do país e que não tenha ido á escola e que não fale tão bem português padrão está necessariamente errado?

Cada pessoa tem influências, algumas são influenciadas por gírias ou sutaques.

Hoje em dia uma pessoa que não domine o básico do português padrão é de um certo modo rejeitado pela sociedade.

3b – Aluno 3, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor)

Estrutura lingüística: Na nossa sociedade existe uma enorme variação de formas lingüísticas.

1- Quais são essas formas lingüísticas? Como são?

Estrutura lingüística: Essas formas lingüísticas são baseadas por gírias, classes sociais, regiões, idades.

2- Essas formas são de que modo?

3- Quem é baseada e em quê?

4- O que significa formas lingüísticas baseadas? Esse é o termo?

5- Por gírias, classes sociais, etc é o quê?

Estrutura lingüística: Nessa sociedade existe também as formas certas e erradas de falar ou escrever, 8 formas que uma pessoa de classe média alta e com um nível intelectual superior á uma pessoa que sempre conviveu com pessoas que não possuíram uma escolaridade aceitável.

6- Quais seriam as formas certas e as erradas? De acordo com o que dizes isso?

7- Fala o quê? Escrever o quê? Para quem?

8- O que acontece com essa afirmação? Está incompleta.

Estrutura lingüística: Mas porque dizer que um senhor que mora no Norte do país e que não tenha ido á escola e que não fale tão bem português padrão está necessariamente errado?

9- Para quem dizer?

10- Para quem não falar tão bem o Português padrão?

11- O que seria o Português padrão?

12- O que seria “não falar tão bem português”?

13- Em que aspecto está errado?

Estrutura lingüística: Cada pessoa tem influências, algumas são influenciadas por gírias ou sutaques.

14- Do que cada pessoa tem (recebe) influências?

15- Quem são algumas?

16- Essas influências podem provocar o quê?

Estrutura lingüística: Hoje em dia uma pessoa que não domine o básico do português padrão é de um certo modo rejeitado pela sociedade.

17- Para que dominar “o básico do português”?

18- O que significa “de um certo modo”. Explique ou dê exemplo.

3c – Aluno 3, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: Formas lingüísticas

Na nossa sociedade existe uma enorme variação de formas lingüísticas. Elas podem variar de acordo com a classe social, com a região geográfica, ou, ainda, com idade a faixa-etária dos falantes.

No Brasil, existe as formas “certas” e “erradas” de falar e escrever. Normalmente aceita-se como forma correta ditado pela gramática escolar e o que foge a esse padrão e considerado “errado”.

Assim uma pessoa de classe média alta e com um nível de escolaridade razoável, ou seja, que tenha um Ensino Médio, por exemplo, usará a linguagem padrão. Por outro lado, os indivíduos que nunca foram a escola, favorece a um outro tipo de linguagem, ou, seja, a dita “incorreta”.

Por que considerar que um senhor que tenha um nível muito inferior de aprendizado se comparado com um aluno do Ensino Médio fale um português “incorreto”? Ele é um falante da língua portuguesa, não podemos dizer que o português dele está incorreto, mas provavelmente a gramática dele terá erros, já que ele não teve um bom aprendizado escolar.

Nós somos influenciados pelo jeito de falar das pessoas com quem convivemos por muito tempo, ou seja, paulistas que foram morar no Rio Grande do Sul serem influenciados pelo jeito de falar dos gaúchos mesmo que seja muito pouco.

É importante entender as regras gramaticais e saber usar a língua portuguesa na hora de se expressar, principalmente para uma entrevista de emprego de um vestibular por exemplo. É importante também saber respeitar as diferenças lingüísticas, as pessoas falam de formas diferentes e devemos respeitar e ser respeitados.

4a – Aluno 4, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: O ser humano e a linguagem

O ser humano é um ser pensante, por isso ele criou várias formas (línguas) diferentes para se comunicar, porém como os seres humanos criaram línguas diferentes em lugares diferentes por muito tempo as comunidades viveram isoladas.

Nós não podemos diferenciar as línguas como melhores e piores. Entretanto existem línguas que tem influências marcantes, como é o caso da nossa língua.

Como a nossa língua é muito influenciada por outras culturas a nossa fala acaba se tornando muito rica e vasta em palavras, de modo que os menos estudados “aproveitam” a língua muito pouco enquanto quem lê e estuda mais tem uma fala muito mais culta e bela.

A linguagem informal que circula pelas classes menos favorecidas também é de grande valor, pois ela serve para a comunicação da mesma maneira que a linguagem culta. A linguagem que a pessoa tem acaba por nos mostrar qual os seus conhecimentos e sua cultura. Geralmente quem tem uma fala mais abrangente tem um padrão melhor na sociedade, porque ela é melhor conceituada.

4b – Aluno 4, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor)

Estrutura lingüística: O ser humano é um ser pensante, por isso ele criou várias formas (línguas) diferentes para se comunicar, porém como os seres humanos criaram línguas diferentes em lugares diferentes por muito tempo as comunidades viveram isoladas.

1- Quais seriam essas várias formas (línguas) diferentes?

2- Que línguas diferentes são essas? Para que foram criadas?

3- Quais são esses lugares diferentes?

4- Quanto tempo é “por muito tempo”? Precisar mais.

5- Quais são as comunidades? Viveram isoladas do quê? Onde viveram? Por que viveram as comunidades viveram isoladas?

Estrutura lingüística: Nós não podemos diferenciar as línguas como melhores e piores.

6- Por que razão não podemos fazer isso? Diferenciar do quê essa línguas?

7- O que seria melhor e pior numa língua? Em relação a que uma língua é melhor e pior?

Estrutura lingüística: Entretanto existem línguas que tem influências marcantes, como é o caso da nossa língua.

8- Quais influências marcantes e por que marcantes?

9- Qual é a nossa língua?

Estrutura lingüística: Como a nossa língua é muito influenciada por outras culturas a nossa fala acaba se tornando muito rica e vasta em palavras, de modo que os menos estudados “aproveitam” a língua muito pouco enquanto quem lê e estuda mais tem uma fala muito mais culta e bela.

10- Quais são essas culturas?

11- Por que os menos estudados aproveitam pouco a língua? Quais são os motivos?

12- Por que razão quem estuda mais tem uma fala melhor? Por que ocorre esse fenômeno? Citar exemplo ou explicar.

Estrutura lingüística: A linguagem informal que circula pelas classes menos favorecidas também é de grande valor, pois ela serve para a comunicação da mesma maneira que a linguagem culta.

13- Explicar melhor por que a linguagem informal também serve para a comunicação? Dar exemplo.

Estrutura lingüística: A linguagem que a pessoa tem acaba por nos mostrar qual os seus conhecimentos e sua cultura.

14- Qual o quê? O que acontece?

15 – Conhecimentos sobre o quê? Cultura do quê?

Estrutura lingüística: Geralmente quem tem uma fala mais abrangente tem um padrão melhor na sociedade, porque ela é melhor conceituada.

16- O que seria uma fala mais abrangente?

17- Padrão melhor do quê?

18- Quem é ela?

19- Por que razão é melhor conceituada? Em relação a que é melhor conceituada?

4c – Aluno 4, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: O ser humano e a linguagem

O ser humano é um ser pensante, por isso ele criou várias formas (línguas) diferentes para se comunicar, como os sotaques que foram criados para facilitar a comunicação entre as pessoas de vários lugares; no Rio Grande do Sul por exemplo, eles tem gírias diferentes dos nordestinos. Porém como os seres humanos criaram línguas diferentes em lugares diferentes por muito tempo, como por exemplo as comunidades indígenas que viveram isoladas até o contato com os povos europeus.

Nós não podemos diferenciar as línguas como melhores e piores, por que todas as línguas são válidas desde que as pessoas que usam entendam o seu significado; Alguns que tem a linguagem mais culta julgam os que tem uma linguagem menos coloquial, como sendo uma linguagem inferior a delas. Entretanto existe línguas que tem influências marcantes, como é o caso da nossa língua portuguesa que foi muito influenciada pelos colonizadores. Como a língua portuguesa é muito rica e vasta em palavras os menos estudados “aproveitam” a língua muito pouco porque eles não tem muito conhecimento, tendo em vista que as classes menos favorecidas tem poucas oportunidades de estudo. enquanto quem lê e estuda mais tem uma fala muito mais bela e culta porque com a leitura as pessoas aprendem novas palavras.

A linguagem informal que circula pelas classes menos favorecidas também é de grande valor, porque ela serve para se comunicar da mesma forma que a linguagem culta. A linguagem que a pessoa tem acaba por nos mostrar qual seus conhecimentos e sua cultura, porque quando nós vemos uma pessoa com uma fala mais culta nós percebemos que ela tem um nível intelectual maior. Geralmente quem tem uma fala mais abrangente tem um padrão melhor na sociedade, porque ela é melhor conceituada. Entretanto devemos saber que precisamos conhecer todos os níveis de fala para usar em qualquer situação.

5a – Aluno 5, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: Linguagem padrão

Linguagem é um conjunto bastante variado, de formas lingüística. Temos muitas variações de linguagem, temos a tradicional e a formal, cada tem sua maneira pessoal de se expressar. Várias pessoas tem preconceito sobre a linguagem de muitas pessoas pois cada um tem sua maneira de se expressar o sotaque também influencia no modo de falar. As cidades por exemplo: nordeste tem um modo diferente dos gaúchos onde influencia muito. Procuramos cada vez mais em nosso aperfeiçoar, no português pois hoje em dia como nós comunicamos revela também a nossa classe social, a região onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção...

Temos a linguagem padrão onde ocupa um espaço privilegiado, considerado como o modo correto, social aceitável de falar ou de escrever.

Nós costumamos “medir nossas palavras” entre outra razão nosso ouvinte vai julgar não somente o que diz, mas também quem diz. E por isso temos que nós aperfeiçoar cada vez mais em nosso português para nossa sociedade.

5b – Aluno 5, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: Linguagem é um conjunto bastante variado, de formas lingüística.

1- Quais são essas formas lingüísticas?

Estrutura lingüística: Temos muitas variações de linguagem, temos a tradicional e a formal, cada tem sua maneira pessoal de se expressar.

- 2- Quantas são muitas? Quais são?
- 3- Qual é a forma tradicional? Como ela é?
- 4- Qual é a formal e quais são suas características?
- 5- Cada o quê?
- 6- Como é essa maneira pessoal de se expressar? Explicar ou exemplificar.
Estrutura lingüística: Várias pessoas tem preconceito sobre a linguagem de muitas pessoas pois cada um tem sua maneira de se expressar o sotaque também influência no modo de falar.
- 7- Quem são essas várias pessoas?
- 8- Em relação a que, a quem se refere esse preconceito?
- 9- Quem são essas “muitas pessoas”?
- 10- Quem é “cada um”?
- 11- Como é essa linguagem de muitas pessoas? Por que esse preconceito acontece?
- 12- O que seria o sotaque? De que modo ele influencia?
- 13- É de quem esse modo de falar?
Estrutura lingüística: As cidades por exemplo: nordeste tem um modo diferente dos gaúchos onde influencia muito.
- 14- O que acontece com as cidades? Quais cidades?
- 15- Em que é diferente esse modo de falar dos gaúchos?
- 16- Onde?
- 17- O que influencia o quê? Com o quê?
Estrutura lingüística: Procuramos cada vez mais em nosso apherfeioar, no português pois hoje em dia como nós comunicamos revela também a nossa classe social, a região onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção...
- 18- O que procuramos apherfeioar?
- 19- O que comunicamos?
- 20- Revelamos o que além do citado? Por que revelamos isso?
Estrutura lingüística: Temos a linguagem padrão onde ocupa um espaço privilegiado, considerado como o modo correto, social aceitável de falar ou de escrever.
- 21- Onde se refere a que lugar?
- 22- Onde a linguagem padrão ocupa um espaço privilegiado? Por quê?
- 23- O que é considerado o modo correto de falar ou de escrever?
- 24- “Correto” e “incorreto” em relação a quê?
- 25- Em que lugar esse modo de falar “correto” é aceitável?
Estrutura lingüística: Nós costumamos “medir nossas palavras” entre outra razão nosso ouvinte vai julgar não somente o que diz, mas também quem diz.
- 26- O que significa medir palavras?
- 27- Medimos nossas palavras em relação a quê?
- 28- Quais são as razões pelas quais o ouvinte julgará a fala?
Estrutura lingüística: E por isso temos que nós apherfeioar cada vez mais em nosso português para nossa sociedade.
- 29- Qual é o motivo pelo qual precisamos apherfeioar a nossa linguagem? podem existem vários? Quais?
- 30- Para que precisamos apherfeioar o nosso português?
- 31- “Para nossa sociedade” fazer o quê?

5c – Aluno 5, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: Linguagem Padrão

Linguagem é um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, formal, coloquial, regional, gírias. A formal usamos mais as regras e tomamos mais cuidado ao falar. Já a coloquial é como nós falamos, sem se preocupar com o correto.

A sociedade tem preconceito sobre a linguagem das pessoas sem muito estudo, o sotaque que é uma característica da fala de uma região também influencia o modo de falar. Nos estados brasileiros, por exemplo, o nordeste tem um modo de falar diferente do estado gaúcho. Procuramos cada vez mais se apherfeioar em nosso português, pois quando falamos com as pessoas revela também a nossa classe social,

a região onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção, além de...

Temos a linguagem padrão que ocupa um espaço privilegiado, considerado como o modo correto, social aceitável de falar ou de escrever.

Nós costumamos medir nossas palavras quando falamos com uma autoridade entre outra razão por que o nosso ouvinte vai julgar não sómente o que dizemos, mas também nos julgar. E por isso que temos que nos aperfeiçoar cada vez mais a nossa linguagem formar para termos mais chance na sociedade.

6a – Aluno 6, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: Portugues e suas variações

A língua portuguesa tem um conjunto muito variado de sentenças, neles a maioria das pessoas conhecem, só que não sabem para que servem ou o que são. As maneiras diferenciadas do português, seja ele culto ou informal, de uma pessoa que teve acesso a escola ou não, o português será sempre um português, contanto que seja compreendido por outras pessoas.

Nos sistemas da língua portuguesa, existem diversas classes, regras, e etc. Na língua portuguesa, hoje em dia para conseguir um bom emprego de cargo auto na sociedade, um indivíduo tem de dominar por média 500 a 600 palavras. Assim, temos de saber a diferença do português culto e o português informal.

No português culto temos de falar o português correto, sem gírias, nem manias de fala. Já no informal, podemos falar as gírias e as manias de fala. O português culto utilizamos quando vamos falar em público ou falar em um ambiente de mais luxo. No informal podemos falar como quisermos, com gírias ou sem gírias, utilizamos quando falamos com amigos.

Enfim, não está errado o informal, está certo pois é a outra maneira de falar nossa língua maravilhosa.

6b – Aluno 6, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: A língua portuguesa tem um conjunto muito variado de sentenças, neles a maioria das pessoas conhecem, só que não sabem para que servem ou o que são.

- 1- Neles quem?
- 2- O que a maioria das pessoas conhece?
- 3- Quem não sabe para que serve?
- 4- O que são o quê?

Estrutura lingüística: As maneiras diferenciadas do português, seja ele culto ou informal, de uma pessoa que teve acesso a escola ou não, o português será sempre um português, contanto que seja compreendido por outras pessoas.

- 1- Quem é ele?
- 2- O que acontece com “as maneiras diferenciadas do português”?
- 3- O que é o português?
- 4- Qual é a condição para o português ser entendido?

Estrutura lingüística: Nos sistemas da língua portuguesa, existem diversas classes, regras, e etc.

- 5- Que sistemas são esses? Existe mais de um?
- 6- Existem se refere a quem, a quê?
- 7- Quais são as diversas classes e regras?
- 8- Qual seria a finalidade dessas regras citadas?

Estrutura lingüística: Na lingua portuguesa, hoje em dia para conseguir um bom emprego de cargo auto na sociedade, um individuo tem de dominar por média 500 a 600 palavras.

9- Quem consegue emprego?

10- Que cargo alto seria esse? Explique ou dê exemplo.

Estrutura lingüística: Assim, temos de saber a diferença do portugues culto e o portugues imformal.

11- Para que saber a diferença entre os dois?

Estrutura lingüística: No portugues culto temos de falar o portugues correto, sem girias, nem manias de fala.

12- Que manias seriam essas?

Estrutura lingüística: Já no imformal, podemos falar as girias e as manias de fala.

Estrutura lingüística: O portugues culto utilizamos quando vamos falar em publico ou falar em um ambiente de mais luxo.

13- O que vamos falar?

14- Qual é a razão disso?

Estrutura lingüística: No imformal podemos falar como quizermos, com girias ou sem girias, utilizamos quando falamos com amigos.

15- O que podemos falar?

16- O que utilizamos? Para quê?

Estrutura lingüística: Enfim, não esta errado o imformal, esta certo pois e a outra maneira de falar nossa lingua maravilhosa.

17- O que não está errado?

18- Qual maneira de falar é mais aceita pela sociedade? Ambas são? Por quê?

19- Por que nossa língua portuguesa é maravilhosa?

6c – Aluno 6, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: Português e suas variações

A língua portuguesa tem um conjunto muito variado de sentenças, a maioria das pessoas conhecem este conjunto, só que as pessoas não sabem para que servem o que essas sentenças.

As maneiras diferenciadas do português, seja ele o português culto ou português informal sempre a variações lingüísticas, não a mudanças de linguagem de uma pessoa que leve aceso a escola ou não, a língua portuguesa será sempre a língua portuguesa, contanto que seja compreendida pelos falantes.

Na língua portuguesa existem vários falares em nossa língua.

Na língua portuguesa, hoje em dia para a pessoa conseguir um emprego de cargo culto na sociedade como juiz, advogado e dono de empresas, teria que dominar por media 500 a 600 palavras.

Assim, temos de saber a diferença do português culto e o português informal, para podermos utilizar em lugares que nessesitamos.

No português culto temos de falar o português correto, sem gírias.

Já no informal, podemos falar as gírias em um ambiente mais descontraídos.

O português culto utilizamos quando estamos em um ambiente mais formal.

Enfim o português informal não esta errado, o jeito que nós nos expressamos, pois é outra maneira de falar nossa língua.

7a – Aluno 7, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: A linguagem no Brasil.

No Brasil o “povo” se comunica de diferentes formas, por exemplo: um empresário certamente conhece e sabe usar mais palavras que um adolescente que pratica esporte. Porém esse mesmo adolescente pode mudar totalmente seu jeito de falar para uma entrevista de emprego.

O Brasil é um dos únicos países que possui uma língua oficial do norte ao sul, mas é claro que dependendo da região ela irá sofrer algumas modificações desde seu modo de falar até seu modo de escrita. A língua Portuguesa é tão rica com tantas palavras, tantas regras que a sociedade adquire uma língua “padrão” com suas próprias regras fazendo com que a comunidade se entenda com mais facilidade, usando as gírias.

Mas por que a língua portuguesa possui tantas regras? É para mostrar o grau de conhecimento das pessoas, por exemplo: um chefe de uma locadora conhece 5.000 palavras, já o chefe de uma empresa mult-nacional deve conhecer em média 50.000 palavras. A questão é: será que todas as pessoas tem as mesmas condições de aprendizado do que o chefe de uma empresa? Graças a essa e outras perguntas a língua portuguesa deveria ser mais simples do que é agora, para que haja mais chances de trabalho para todos.

7b – Aluno 7, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: No Brasil o “povo” se comunica de diferentes formas, por exemplo: um empresário certamente conhece e sabe usar mais palavras que um adolescente que pratica esporte.

Estrutura lingüística: Porém esse mesmo adolescente pode mudar totalmente seu jeito de falar para uma entrevista de emprego.

1- Por quê?

Estrutura lingüística: O Brasil é um dos únicos países que possui uma língua oficial do norte ao sul, mas é claro que dependendo da região ela irá sofrer algumas modificações desde seu modo de falar até seu modo de escrita.

2- Qual é a língua oficial?

3- Que região é essa?

4- Que modificações essa língua sofrerá na fala e na escrita? Qual é a causa desse fenômeno?

Estrutura lingüística: A língua Portuguesa é tão rica com tantas palavras, tantas regras que a sociedade adquire uma língua “padrão” com suas próprias regras fazendo com que a comunidade se entenda com mais facilidade, usando as gírias.

5- Qual é esse “padrão”?

6- Por que isso acontece?

Estrutura lingüística: Mas por que a língua portuguesa possui tantas regras?

Estrutura lingüística: É para mostrar o grau de conhecimento das pessoas, por exemplo: um chefe de uma locadora conhece 5.000 palavras, já o chefe de uma empresa multinacional deve conhecer em média 50.000 palavras.

7- Por que a nossa língua possui tantas regras? Qual seria a origem disso?

8- Quem disse isso, qual seria a fonte utilizada? Por que ocorre essa diferença?

Estrutura lingüística: A questão é: será que todas as pessoas tem as mesmas condições de aprendizado do que o chefe de uma empresa?

Estrutura lingüística: Graças a essa e outras perguntas a língua portuguesa deveria ser mais simples do que é agora, para que haja mais chances de trabalho para todos.

9- Que outras perguntas?

10- Por que a língua portuguesa não é simples?

11- Qual é a associação entre mais trabalho e a língua ser fácil? As chances de trabalho dependem do quê?

7c – Aluno 7, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: A linguagem no Brasil

No Brasil o “povo” se comunica de diferentes formas, por exemplo: um empresário certamente conhece e sabe usar mais palavras que um adolescente que pratica esportes. Porém esse mesmo adolescente pode mudar esse jeito de falar para

uma entrevista de emprego, porque ele sabe que se comportando mais formalmente ele terá mais chance de ser aceito.

O Brasil é um dos únicos países que possui uma língua oficial do norte ao sul, o português, é claro que dependendo da região ela irá sofrer algumas modificações desde seu modo de falar até seu modo de escrita, como por exemplo uma pessoa do nordeste fala diretamente de uma pessoa do sul do Brasil, isso ocorre por causa dos moradores que são geralmente pessoas mais velhas que falam diferente dos adolescentes atuais.

A língua Portuguesa é tão rica com tantas palavras, tantas regras que a sociedade adquire uma língua “padrão”, que é a linguagem informal, com suas próprias regras fazendo com que a comunidade se estenda com mais facilidades, por ser um modo mais simples de falar. Mas porque a língua portuguesa possui tantas regras? É para mostrar o grau de conhecimento das pessoas, por exemplo: o chefe de uma locadora conhece 5.000 palavras, já o chefe de uma empresa multi nacional deve conhecer em média 50.000 palavras, diz a revista veja.

Graças a essa e outras perguntas a língua portuguesa deveria ser mais simples do que é agora, pois se for mais fácil vai haver mais emprego, para todas as pessoas.

8a – Aluno 8, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: “A linguagem é altamente reveladora”.

Observando o modo como as pessoas falam, podemos perceber de qual região a pessoa vem, ex:

catarina – Oi, tudo bom?

gaúcho – Tudo tri.

Percebemos também a classe social, por exemplo um executivo normalmente não emprega tantas gírias no seu vocabulário. Pessoas de uma classe mais baixo, costumam empregar mais gírias ou não tem tanto conhecimento.

Nosso escolaridade; com um nível de escolaridade maior, empregamos palavras mais “complicadas” no nosso vocabulário.

“Não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra”.

Podemos sim, julgar, mas neste caso, estaremos sendo preconceituosos. Ex: Não podemos dizer que os gaúchos falam errado, por empregarem o “tri” no seu vocabulário Ou os catarinenses, quando falam “treies” ao invéz de “três”.

Normalmente, ao conversar com um colega, empregamos gírias, o que não se pode fazer em uma entrevista de emprego. Por isso, temos que ter conhecimento do linguagem padrão, saber quando é realmente necessário utilizá-la, etc...

8b – Aluno 8, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor)

Estrutura lingüística: Observando o modo como as pessoas falam, podemos perceber de qual região a pessoa vem, ex:

catarina – Oi, tudo bom?

gaúcho – Tudo tri.

1- De qual região a pessoa do exemplo vem?

Estrutura lingüística: Percebemos também a classe social, por exemplo um executivo normalmente não emprega tantas gírias no seu vocabulário.

2- Qual seria a razão para isso?

Estrutura lingüística: Pessoas de uma classe mais baixo, costumam empregar mais gírias ou não tem tanto conhecimento.

3- Qual é a causa disso?

Estrutura lingüística: Nosso escolaridade; com um nível de escolaridade maior, empregamos palavras mais “complicadas” no nosso vocabulário.

4- O que seriam palavras complicadas? Dê exemplo ou explique.

5- Será que o nível de escolaridade complica o vocabulário? Como é isso?

Estrutura lingüística: “Não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra”.

6- Por quê?

Estrutura lingüística: Podemos sim, julgar, mas neste caso, estaremos sendo preconceituosos. Ex: Não podemos dizer que os gaúchos falam errado, por empregarem o “tri” no seu vocabulário Ou os catarinenses, quando falam “treies” ao invéz de “três”.

7- O que podemos julgar?

8- Estaremos sendo preconceituosos com o quê?

9- Por quê?

Estrutura lingüística: Normalmente, ao conversar com um colega, empregamos gírias, o que não se pode fazer em uma entrevista de emprego.

10- Por quê?

Estrutura lingüística: Por isso, temos que ter conhecimento da linguagem padrão, saber quando é realmente necessário utilizá-la, etc...

11- Por causa do quê?

12- Para que temos que ter conhecimento da linguagem padrão?

13- Quando devemos usar essa linguagem padrão? Explicar.

8c – Aluno 8, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: “A linguagem é altamente reveladora”

Observando o modo como as pessoas falam, podemos perceber de qual região a pessoa vem,ex:

Catarina- Oi, tudo bom?

Gaúcho- Tudo tri.

Percebemos também a classe social, por exemplo. Um executivo não pode empregar gírias no seu ambiente de trabalho, pois seria discriminado. pessoas de uma classe mais baixa, não tem um nível de escolaridade bom, não tem tanta instrução e acabam aplicando mais gírias. Ou seja, não tem conhecimento da linguagem padrão.

Com um nível de escolaridade maior, empregamos palavras mais sofisticadas, que demonstram um nível mais apurado da sua cultura.

“Não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra. “ pois todas as formas lingüísticas servem para um processo de comunicação.

Normalmente, ao conversarmos com um colega, empregamos gírias, o que não se pode fazer em uma entrevista de emprego. pois seríamos discriminados.

Temos que ter conhecimento da linguagem padrão, para que não nos sintamos lesados em nossos direitos de conquistar um espaço melhor dentro da sociedade.

9a – Aluno 9, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: Língua e linguagem

Podemos afirmar que as línguas são um conjunto variado e em alguns casos mais complexos, sendo que cada língua tem a sua estrutura, seu modo de olhar a gramática, sendo que nem todos possuem o nosso ponto de vista.

Mesmo não tendo todos os mesmos objetivos, essa diferenciação lingüística é bem valorizada, e muitas vezes discriminada.

Nosso português vai evoluindo conforme vamos crescendo, ou seja, quando criança falamos de uma determinada forma e conforme vamos crescendo, vamos adquirindo mais conhecimento e sabedoria sobre a gramática, tendo assim um modo mais formal segundo as “regras da sociedade”, pois ocorrem ocasiões em que não podemos nos dirigir a uma determinada pessoa como nos dirigimos aos nossos chegados.

Em torno disso, podemos descrever essa grande “teia”, que liga tantas culturas, tantas formas que abrange nosso conhecimento, formando um conjunto tão privilegiado que usamos no nosso dia-a-dia, ajudando na expansão da nossa comunicação.

9b – Aluno 9, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor)

Estrutura lingüística: Podemos afirmar que as línguas são um conjunto variado e em alguns casos mais complexos, sendo que cada língua tem a sua estrutura, seu modo de olhar a gramática, sendo que nem todos possuem o nosso ponto de vista.

- 1- As línguas são um conjunto variado de quê? Essa variedade é constituída do quê?
- 2- Que estrutura é essa que cada língua tem?
- 3- O que olha a gramática?
- 4- Quem são todos?
- 5- Qual é o nosso ponto de vista?

Estrutura lingüística: Mesmo não tendo todos os mesmos objetivos, essa diferenciação lingüística é bem valorizada, e muitas vezes discriminada.

- 6- Quem são todos? Que objetivos são esses? Para que servem?
- 7- Qual diferenciação lingüística? Por que é valorizada?
- 8- O que é discriminada?
- 9- Quais são as razões para isso?

Estrutura lingüística: Nosso português vai evoluindo conforme vamos crescendo, ou seja, quando criança falamos de uma determinada forma e conforme vamos crescendo, vamos adquirindo mais conhecimento e sabedoria sobre a gramática, tendo assim um modo mais formal segundo as “regras da sociedade”, pois ocorrem ocasiões em que não podemos nos dirigir a uma determinada pessoa como nos dirigimos aos nossos chegados.

- 10- Que determinada forma é essa?
- 11- Adquirimos automaticamente com o crescimento a linguagem formal?
- 12- Quais são essas regras da sociedade?
- 13- Por que isso acontece?
- 14- Quem são os nossos chegados?

Estrutura lingüística: Em torno disso, podemos descrever essa grande “teia”, que liga tantas culturas, tantas formas que abrange nosso conhecimento, formando um conjunto tão privilegiado que usamos no nosso dia-a-dia, ajudando na expansão da nossa comunicação.

- 15- Em torno do que podemos descrever essa grande “teia”?
- 16- Que “teia” é essa?
- 17- Qual é esse conjunto tão privilegiado que usamos no nosso dia-a-dia?
- 18- O que ajuda na expansão da nossa comunicação?

9c – Aluno 9, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: Língua e Linguagem

Podemos afirmar que as línguas são um conjunto variado de vocabulário, constituída de palavras, regras, expressões, entre outros e, em alguns casos mais complexos, sendo que cada língua tem sua estrutura, a língua culta, a base da linguagem e ela segue seu modo de olhar a gramática. Cada pessoa interpreta a gramática de uma maneira, sendo ainda que nem todos possuem o mesmo ponto de vista.

Nem todas essas pessoas, no caso os professores, possuem os mesmos objetivos, nem todos eles apreciam essa diferenciação lingüística, que é o modo que cada região possui e até mesmo o modo de ensinar, que muitas vezes é discriminada pelo professor por não ter a paixão pela língua portuguesa.

Nosso português vai evoluindo conforme vamos crescendo, ou seja, quando criança falamos de uma determinada forma e conforme vamos crescendo, vamos

adquirindo mais conhecimento e sabedoria sobre a gramática, tendo assim um modo mais formal segundo as “regras da sociedade”, pois ocorrem ocasiões em que não podemos nos dirigir a uma determinada pessoa como nos dirigimos aos nossos conhecidos.

Em torno desse texto, podemos descrever essa grande “teia”, rede que liga tantas culturas, tantas formas que abrange nosso conhecimento, formando um conjunto dessas formas, ajudando na expansão da nossa comunicação.

10a – Aluno 10, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: A forma padrão, e suas variedades

Existe uma grande variedade de formas linguísticas, apesar de muitas pessoas afirmarem sua forma de falar a correto, não podemos dizer o que é certo ou errado em um idioma, pois cada um tem seu jeito de falar dependendo do região em que nasceu, classe social e até mesmo sua escolaridade.

Há um enorme preconceito com quem não fala a dita “língua padrão”, pois é o modo mais aceitável de falar. Todos deveriam ter sim o conhecimento correto da linguagem e saber usa-la. Em determinados momentos uma linguagem mais formal, em outros mais informal, dependendo do local e da situação.

Todos nós pensamos muito antes de falar ou escrever para ter certeza de que está correto, por que é a forma que toda a sociedade aceita e não discrimina, apesar de ninguém ter o direito de julgar todas as outras formas de falar.

10b – Aluno 10, tarefa b(intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: Existe uma grande variedade de formas linguísticas, apesar de muitas pessoas afirmarem sua forma de falar a correto, não podemos dizer o que é certo ou errado em um idioma, pois cada um tem seu jeito de falar dependendo da região em que nasceu, classe social e até mesmo sua escolaridade.

1- Que variedade lingüística é essa?

2- O que as pessoas afirmam? Quem são elas?

Estrutura lingüística: Há um enorme preconceito com quem não fala a dita “língua padrão”, pois é o modo mais aceitável de falar.

3- O preconceito existe por parte de quem?

4- Por quê?

5- Por que é o modo mais aceitável de falar? Falar o quê?

Estrutura lingüística: Todos deveriam ter sim o conhecimento correto da linguagem e saber usa-la.

6- Quem são todos?

7- Por que é o conhecimento “correto” da linguagem?

8- Existe um conhecimento da linguagem “incorreto”? Qual?

9- Quando usá-la? Para que usá-la?

Estrutura lingüística: Em determinados momentos uma linguagem mais formal, em outros mais informal, dependendo do local e da situação.

10- Em determinados momentos fazer o quê?

11- Que determinados momentos são esses?

12- Que locais?

13- O que caracteriza a linguagem formal? E a informal?

Estrutura lingüística: Todos nós pensamos muito antes de falar ou escrever para ter certeza de que está correto, por que é a forma que toda a sociedade aceita e não discrimina, apesar de ninguém ter o direito de julgar todas as outras formas de falar.

14- Quem são todos?

15- O que significa estar correto o que falamos?

16- Quem é toda a sociedade?

17- Por que a sociedade aceita uma forma lingüística e discrimina outra? Qual é uma e outra forma? o que caracteriza cada uma delas?

- 18- Quem é ninguém?
 19- Por que esse ninguém não pode julgar as outras formas de falar?
 20- Quais são essas outras formas de falar? O que as caracteriza?
 21- São formas de falar o quê?

10c – Aluno 10, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: A forma padrão e suas variedades

Existe uma grande variedade de formas linguísticas que dependem de vários fatores. Um deles é a região em que a pessoa vive, por exemplo uma pessoa que mora no RioGrande do sul e outro em Santa Catarina falam completamente diferente. Apesar das pessoas que tem um maior grau de escolaridade afirmarem que a sua forma de falar é a “correta”, não podemos dizer que é certo ou errado, pois cada um tem seu jeito de falar.

As pessoas que não tiverem oportunidade de estudar deveriam ter uma chance de ter o conhecimento formal, pois precisamos usa-lo em determinadas situações como para uma entrevista de emprego, entre outros.

Os que tem um certo grau de escolaridade se preocupam com a forma de falar e escrever, pois essa é a mais aceita conforme os padrões. As pessoas dentro da sociedade não tem o direito de discriminar a maneira informal de se falar.

11a – Aluno 11, tarefa a (produção textual anterior à intervenção)

Título: Nossa linguagem

No Brasil a muitas variações linguísticas, de estado para estado, já conseguimos notar a diferença, cada estado possui sotaques e “gírias” que são notadas facilmente pelo ouvinte, essas variações ocorrem em qualquer lugar.

Esse vocabulário, de variações e gramática é bastante rico, pode se achar vários pontos de vistas no ponto de vista, científico todos os tipos de linguagem tem seu valor, mas nos olhos da sociedade se tem um conceito diferente, uma pessoa cuja seu vocabulário é pobre, encontrará várias dificuldades.

Por isso é muito importante estudar a nossa gramática, e certo que não iremos falar só com a linguagem formal, mas precisamos conhecê-la, e ter um vocabulário maior, e assim conseguimos entender o valor e como é grande o poder da nossa gramática, como ela é importante e como influência não só no nosso dia-à-dia mas na nossa vida. E saber o momento de usar cada linguagem, hoje em dia é essencial!

11b – Aluno 11, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor)

Estrutura linguística: No Brasil a muitas variações linguísticas, de estado para estado, já conseguimos notar a diferença, cada estado possui sotaques e “gírias” que são notadas facilmente pelo ouvinte, essas variações ocorrem em qualquer lugar.

- 1- Que variações são essas?
- 2- Que estados são esses?
- 3-Que diferenças são notadas?
- 4- São notadas diferenças em que nesses sotaques e gírias?
- 5- Que lugar é esse?

Estrutura linguística: Esse vocabulário, de variações e gramática é bastante rico, pode se achar vários pontos de vistas no ponto de vista, científico todos os tipos de linguagem tem seu valor, mas nos olhos da sociedade se tem um conceito diferente, uma pessoa cuja seu vocabulário é pobre, encontrará várias dificuldades.

- 6- Quem pode achar um ponto de vista
- 7- Ponto de vista sobre o quê?
- 8-Quais são esses pontos de vista?
- 9-O que acontece aos olhos da sociedade?
- 10-Quem tem um conceito diferente?
- 11- O que seria um vocabulário pobre?
- 12- A pessoa encontrará várias dificuldades em quê?
- 13- Quais são essas dificuldades?

Estrutura lingüística: Por isso é muito importante estudar a nossa gramática, e certo que não iremos falar só com a linguagem formal, mas precisamos conhecê-la, e ter um vocabulário maior, e assim conseguimos entender o valor e como é grande o poder da nossa gramática, como ela é importante e como influência não só no nosso dia-à-dia mas na nossa vida.

- 14- Por que razão é muito importante estudar a nossa gramática?
- 15- O que dá tanta certeza ao fato?
- 16- Em que consiste um vocabulário maior?
- 17- Conseguimos entender o valor do quê?
- 18- Ela é importante para quem?
- 19- Em que aspectos a gramática influencia na nossa vida, no nosso dia-a-dia?
- 20- Qual é o poder da gramática?

Estrutura lingüística: E saber o momento de usar cada linguagem, hoje em dia é essencial!

- 21- Quem sabe?
- 22- Que linguagens existem?
- 23- Para que é essencial... ? Quando é essencial?

11c – Aluno 11, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: Nossa linguagem

No Brasil há muitas variações lingüísticas. Podem ser variações socioculturais (que são referentes ao grupo social ao qual o falante pertence) ou geográficas (referente a região que o falante vive durante um período). Elas existem de relação em estado para estado, como por exemplo: um gaúcho não possui a pronúncia igual de um nordestino, que por sua vez fala “diferente” de um carioca. De fato essas diferenças de sotaques e gírias são notadas facilmente pelo ouvinte, tanto que essas variações ocorrem em qualquer lugar do país.

Esse vocabulário de variações e gramática é bastante rico. O ouvinte pode achar diversas variações lingüísticas. Do ponto de vista de uma pessoa intelectual (que possui um conhecimento avançado sobre a linguagem) certamente ele irá notar uma grande diferença no vocabulário.

Todos os tipos de linguagem possuem o seu devido valor, mas nos olhos da alta sociedade (que possui um vasto vocabulário), se tem um conceito diferente: so terá chance de subir na vida alguém que tenha um completo domínio da Língua Portuguesa. Se conclui assim que uma pessoa que possui um vocabulário pobre (um vocabulário não tão complexo), encontrará diversas dificuldades para cursar uma vida profissional. Por exemplo: um profissional que tem uma lógica e vasta riqueza vocabular tem mais chance de chegar ao topo do que profissionais tão qualificados quanto eles, mas sem o mesmo domínio da palavra, por isso é muito importante estudar nossa gramática, pois só assim obteremos o sucesso profissional. É certo que não iremos falar só com a linguagem formal, mas precisamos conhecê-la e ter um vocabulário bastante variado. E assim conseguimos entender o valor da nossa gramática e como ela influência não só no nosso dia-a-dia, mas na nossa vida, principalmente em busca de empregos. Pois a gramática possui um poder tão alto que é capaz de nos classificar ou não no mercado de trabalho. O fato é que nós temos que saber o momento de usar cada linguagem, a formal em ambientes profissionais e a informal entre amigos.

Isso nos leva a concluir que hoje em dia a linguagem é essencial não só para se comunicar como também para se obter sucesso na carreira.

12a – Aluno 12, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: Uma nova Linguagem

Hoje em dia cada um tem a sua própria linguagem, seus dialetos, pois cada um tem sua cultura, suas experiências, sua forma de ser, hoje em dia com a influência da mídia, da internet, vamos cada vez mais “atropelando” o português, esquecendo de pontos, acertos e cada vez mais fica difícil pronunciar e escrever o português correto, e isso é muito sério pois, é importante falar e escrever corretamente, isso influencia muitas vezes na vida, como, no colégio em entrevistas para certos empregos e até mesmo socialmente, quando você conversa com colegas com familiares. Por isso precisamos prestar muita atenção, quando escrevemos e falamos e sempre procurar se atualizar lendo livros assistindo jornal e outros meios de comunicação pois nessa vida podemos perder muitas coisas, menos o conhecimento e este quanto mais se tem, melhor é.

12b – Aluno 12, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: Hoje em dia cada um tem a sua própria linguagem, seus dialetos, pois cada um tem sua cultura, suas experiências, sua forma de ser, hoje em dia com a influência da mídia, da internet, vamos cada vez mais “atropelando” o português, esquecendo de pontos, acertos e cada vez mais fica difícil pronunciar e escrever o português correto, e isso é muito sério pois, é importante falar e escrever corretamente, isso influencia muitas vezes na vida, como, no colégio em entrevistas para certos empregos e até mesmo socialmente, quando você conversa com colegas com familiares.

1- Por que essa afirmação?

2- o que seria o português correto? Existe o incorreto?

3- Que tipo de influência exerce o falar “correto”?

Estrutura lingüística: Por isso precisamos prestar muita atenção, quando escrevemos falamos e sempre procurar se atualizar lendo livros assistindo jornal e outros meios de comunicação pois nessa vida podemos perder muitas coisas, menos o conhecimento e este quanto mais se tem, melhor é.

4- Precisamos prestar atenção em quê?

5- Atualizarmo-nos para quê?

6- Que coisas podemos perder?

7- Um maior conhecimento é bom para quê?

12c – Aluno 12, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: Uma nova linguagem

Hoje em dia cada um a sua própria linguagem, seus dialetos, pois cada um tem a sua cultura, por isso cada um fala da sua forma e nem sempre é o correto com a influência da mídia, da internet, vamos cada vez mais “atropelando” o português correto seria aquele padrão, com regras e não que exista um português incorreto mas o que ocorre hoje em dia é as gírias e “maneiras de falar” incorretas. É importante falar e escrever corretamente, isso influencia muitas vezes na vida, como, no colégio em entrevistas para certos empregos e até mesmo socialmente, é a aparência da pessoa, influência de várias formas como quando você vai fazer uma entrevistas para um certo emprego, um dos requisitos e ser apresentável e falar corretamente.

Por isso precisamos prestar muita atenção, quando escrevemos falamos e sempre procurar se atualizar para saber as novidades e para saber onde temos que

nos corrigir. pois nessa vida podemos perder muitas coisas nessa vida como bens materiais, menos o conhecimento.

13a – Aluno 13, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: A linguagem

Nesta redação irei dicertar o que eu intendi do texto “Mas, afinal, o que é uma língua padrão?”

A nossa linguagem é muito difícil de se compreender pois existem muitos aspectos que diferenciam a forma de falar de um para outro.

Pois o sotaque e as gírias dependem das regiões mudando a linguagem de quem mora em São Paulo para quem mora em Maceio.

A linguagem hoje em dia também pode atrair poder pois se você usar uma linguagem um tanto culta você causará uma boa impressão.

Se você for ver no Brasil não existe bem uma linguagem padrão, pois tem uma variedade muito grande pois você não iria comparar o jeito que um indivíduo da favela fala e comparar com um da alta sociedade.

Assim concluo que a dicertação do texto “Mas, afinal, o que é uma linguagem padrão” foi bom para nos nos aprofundar no tema da linguagem e suas formas.

13b – Aluno 13, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: A nossa linguagem é muito difícil de se compreender pois existem muitos aspectos que diferenciam a forma de falar de um para outro.

1- Que aspectos diferenciam a forma de falar de um para o outro.

2- Quem é um e outro?

3- Por que a nossa linguagem é difícil de se compreender? Que fatores determinam quando uma língua é fácil ou difícil?

Estrutura lingüística: Pois o sotaque e as gírias dependem das regiões mudando a linguagem de quem mora em São Paulo para quem mora em Maceio.

4- Que regiões são essas?

5- O sotaque e as gírias dependem de que fatores?

6- Quem muda a linguagem de quem mora em São Paulo e Maceió?

Estrutura lingüística: A linguagem hoje em dia também pode atrair poder pois se você usar uma linguagem um tanto culta você causará uma boa impressão.

7- O que a linguagem poderá atrair, além de poder?

8- O que significa uma linguagem um tanto culta?

9- Você causará uma boa impressão em quem? Por que isso acontece?

Estrutura lingüística: Se você for ver no Brasil não existe bem uma linguagem padrão, pois tem uma variedade muito grande pois você não iria comparar o jeito que um indivíduo da favela fala e comparar com um da alta sociedade.

10- Se você for ver o quê?

11- O que significa “não existe bem uma linguagem padrão”?

12- Existe uma variedade muito grande do quê?

13- Essa variedade muito grande não me permite comparar dois tipos de linguagem? Por quê?

14- O que aconteceria nessa comparação? Haveria alguma conclusão?

Estrutura lingüística: Assim concluo que a dicertação do texto “Mas, afinal, o que é uma linguagem padrão” foi bom para nos nos aprofundar no tema da linguagem e suas formas.

15- Que linguagem e formas?

13c – Aluno 13, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: A linguagem

A nossa linguagem é muito difícil de se compreender, pois existem muitos aspectos que diferenciam a forma de falar de um para o outro, como a classe social, onde uma pessoa de poucos conhecimentos, na falará corretamente, como uma pessoa de mais conhecimentos. Como a variação geográfica interfere na compreensão das palavras, de um lugar para o outro, ele se torna um fator que determina uma linguagem fácil ou difícil.

Os sotaques e as gírias foram um fator que se tornou importante, para diferenciar as regiões, onde cada região tem seu próprio sotaque e suas gírias. A linguagem hoje em dia, também pode atrair poder, pois se você usar uma linguagem um tanto culta, uma linguagem normalmente mais usada por pessoas de alta sociedade, você causará uma boa impressão, por exemplo, em uma pessoa que lhe está entrevistando para um emprego.

Se você ver no Brasil, a linguagem se diferencia, existe uma variedade muito grande de dialetos, assim com esse tipo de variação, não dá para comparar o jeito que uma pessoa da favela e comparar com a linguagem de uma pessoa da alta sociedade, com essa comparação você vai ver que a linguagem é muito diferente.

Concluo assim que a dicertação do texto “Mas afinal, o que é uma linguagem padrão” foi bom para nos aprofundar no tema linguagens, as diferentes formas de falar, tais coma as gírias e sotaques.

14a – Aluno 14, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: A língua em suas diferentes formas

No mundo existem várias línguas, porem em cada língua existem regras diferentes.

Na língua portuguesa, por exemplo, nós temos dois tipos de linguagem: a formal e a informal. Na linguagem formal, aplica-se a “norma culta”, uma forma de linguagem mais respeitosa sem gírias, que é usada principalmente na presença de autoridades. Já na linguagem informal, usamos palavras mais fáceis, gírias e de uma forma mais objetiva, que é a linguagem que usamos no dia-a-dia. É de extrema importância para a sociedade, que cada individuo domine esses dois tipos de linguagem, pois ela tem um poder muito grande se usada corretamente e tambem é extremamente reveladora.

Com isto concluímos que a sociedade e os individuos que vivem nela, ao saber se expressar podem cada vez mais ajudar a sociedade a se organizar e melhorar a vidas dos cidadãos que vivem nela.

14b – Aluno 14, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: É de extrema importância para a sociedade, que cada individuo domine esses dois tipos de linguagem, pois ela tem um poder muito grande se usada corretamente e tambem é extremamente reveladora.

1- Quem tem um poder muito grande?

2- O que seria usar corretamente a linguagem? Que tipo?

3- O que a linguagem revela?

Estrutura lingüística: Com isto concluímos que a sociedade e os individuos que vivem nela, ao saber se expressar podem cada vez mais ajudar a sociedade a se organizar e melhorar a vidas dos cidadãos que vivem nela.

4- Os indivíduos se expressam de que modo?

5- De que forma os indivíduos, através da expressão, podem ajudar a sociedade a se organizar e melhorar a vida dos cidadãos?

14c – Aluno 14, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: A linguagem em suas diferentes formas

No mundo existem várias línguas, porém em cada língua existem regras diferentes. Na língua portuguesa, por exemplo, nós temos dois tipos de linguagem: a formal e a informal. Na linguagem formal, aplica-se a “norma culta”, uma forma de linguagem mais respeitosa sem gírias, que é usada principalmente na presença de autoridades. Já na linguagem informal, usamos palavras mais fáceis, gírias e de uma forma mais objetiva, que é a linguagem que usamos no dia-a-dia. É de extrema importância para a sociedade, que cada indivíduo domine esses dois tipos de linguagem, pois esses dois tipos de linguagem, a formal e a informal tem um poder muito grande se usada corretamente respeitando a norma culta de linguagem.

Essa é extremamente reveladora porque demonstra a classe social, o nível de escolaridade e a região onde residem. Com isto concluímos que a sociedade e os indivíduos que vivem nela, ao saber se expressar usando a norma culta podem cada vez mais ajuda-la a se organizar e melhorar a vida dos cidadãos que vivem nela, extinguindo o preconceito contra, as pessoas que não usam a norma culta.

15a – Aluno 15, tarefa a (produção textual anterior à intervenção).

Título: Língua, engrenagens de uma sociedade

Vivemos em uma sociedade composta por diversas gírias, sotaques e até outros idiomas não oficiais.

A forma que falamos, diz diretamente nosso nível de escolaridade, emprego que temos e a classe social que pertencemos, isso somente no ato de conversar com outra pessoa.

Seria se a sociedade usasse o mesmo padrão lingüístico. Um padrão elevado ao que a sociedade é acostumada a usar.

Isso deixaria a sociedade mais homogênea e não haveria tanta discriminação e seletividade nos grupos sociais. Isso se refletiria diretamente na economia e política de uma sociedade, negócios fluiriam e geraria emprego e renda a população.

Mas a inclusão de uma língua não é tão simples e isso exigiria mas empenho do governo na educação e também empenho da sociedade, se esforçando e aprendendo.

15b – Aluno 15, tarefa b (intervenção escrita de questões do professor).

Estrutura lingüística: Vivemos em uma sociedade composta por diversas gírias, sotaques e até outros idiomas não oficiais.

1- Que idiomas não-oficiais são esses?

Estrutura lingüística: A forma que falamos, diz diretamente nosso nível de escolaridade, emprego que temos e a classe social que pertencemos, isso somente no ato de conversar com outra pessoa.

2- Por que isso acontece?

Estrutura lingüística: Seria se a sociedade usasse o mesmo padrão lingüístico. Um padrão elevado ao que a sociedade é acostumada a usar.

3-O que seria?

4- Para quê?

5- Que padrão é esse?

6- Um padrão elevado faria o quê?

- 7- A sociedade usa esse padrão lingüístico elevado, está acostumada?
 8- A sociedade usa-o para quê?
 Estrutura lingüística: Isso deixaria a sociedade mais homogênea e não haveria tanta discriminação e seletividade nos grupos sociais.
 9- Que tipo de discriminação é essa?
 Estrutura lingüística: Isso se refletiria diretamente na economia e política de uma sociedade, negócios fluiriam e geraria emprego e renda a população.
 10- o que é isso?
 11- De que forma isso se refletiria na economia e na política do país? Exemplo.
 12- Que negócios? Eles fluiriam para onde?
 13- De que forma os negócios gerariam emprego e renda à população?
 Estrutura lingüística: Mas a inclusão de uma língua não é tão simples e isso exigiria mais empenho do governo na educação e também empenho da sociedade, se esforçando e aprendendo.
 14- Que tipo de língua?
 15- Por que é complexo?
 16- Empenho em que setor da educação?
 17- A sociedade deveria aprender o quê?

15c – Aluno 15, tarefa c (produção textual posterior à intervenção).

Título: Línguas, engrenagens de uma sociedade

Vivemos em uma sociedade composta por diversas gírias e até outros idiomas não oficiais como o alemão, italiano e línguas indígenas.

A forma que falamos, diz diretamente o nosso nível de escolaridade, o emprego que temos e a classe social que pertencemos isso somente no ato de conversar com outra pessoa, pois conforme a pessoa vai adquirindo conhecimento seu vocabulário se expande. Seria importante se a sociedade usasse o mesmo padrão lingüístico para ajudar na unificação das classes. Um padrão elevado que seguisse as normas da gramática.

Isso deixaria a sociedade mais homogênea, e não haveria tanta discriminação e seletividade nos grupos sociais, mas padronizar uma língua não é tão simples isso exigiria mais empenho do governo na educação de um modo geral, e também empenho da sociedade se esforçando e aprendendo.