

EVA LOURDES PIRES

**JUSTIFICATIVAS DE AVALIAÇÃO DE INTERPRETAÇÕES DO POEMA
O BARRO, DE PAULO LEMINSKI, POR PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen

Tubarão

2008

EVA LOURDES PIRES

**JUSTIFICATIVAS DE AVALIAÇÃO DE INTERPRETAÇÕES DO POEMA
O BARRO, DE PAULO LEMINSKI, POR PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: 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, 15 de dezembro de 2008.

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

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

Prof. Nome do Professor, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a duas pessoas que dão sentido a minha vida, meu marido Luiz Carlos e meu filho Marlon Luiz, pela compreensão, parceria, amizade, luta, angustias, dedicação, incentivo, desprendimento harmonia e amor vividos a todo instante.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência.

A meus pais, Sebastião (*in memoriam*) e Dileta, pelo carinho e educação.

A Maria Tereza, pelo incentivo de sempre.

A minha irmã, Elida, pela amizade e pelas palavras de conforto nas horas certas.

Aos amigos de todas as horas, Sidênio, Zenir, Bruno e Karine, obrigada.

Aos professores do curso, especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio José Rauen, pelo conhecimento recebido e pela amizade.

As professoras e aos alunos que participaram deste estudo.

A todos que colaboraram de uma forma ou de outra para a realização deste trabalho.

“Quem é firme em seus propósitos molda o mundo a seu modo.” (Johann Wolfgang Von Goethe).

RESUMO

Esta dissertação descreve e explica, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), os processos ostensivo-inferenciais das justificativas das notas atribuídas por cinco professoras de Língua Portuguesa a doze interpretações do poema *O barro*, Paulo Leminski, retiradas do *corpus* de Vandresen (2005) e supostamente elaboradas por doze discentes do terceiro ano do ensino médio. Os dados evidenciaram que as professoras: interpretaram inadequadamente a estrutura lógica do poema, prejudicando a avaliação das interpretações consideradas adequadas; atribuíram critérios *ad hoc*, cujas justificativas não se sustentam; elaboraram critérios esdrúxulos em relação à tarefa de interpretação do poema; atribuíram notas de forma idiossincrática; não discriminaram qualitativamente as interpretações por ausência de critérios; e, atribuíram notas mais altas a interpretações politicamente corretas voltadas ao ensino-aprendizagem. Esses resultados sugerem a corroboração da hipótese de que a atribuição de nota às interpretações seria influenciada pelas inferências autorizadas pelas professoras, independentemente da correção dessas interpretações em relação à estrutura lógica do poema *O barro*, Paulo Leminski.

Palavras-chave: Cognição. Interpretação. Avaliação. Teoria da Relevância.

ABSTRACT

This dissertation describes and explains, based on Sperber and Wilson's (1986, 1995) Relevance Theory, the ostensive-inferential processes of the justifications for the grades, attributed by five Portuguese teachers to twelve interpretations of Paulo Leminski's poem *O barro*, that were taken from Vandresen's (2005) corpus and supposedly elaborated by twelve third-year-high-school students. The data has demonstrated that: the logical structure of the poem was unsuitably interpreted by the teachers, impairing the evaluation of appropriate interpretations; ad hoc criteria were attributed, whose justifications are not been supported; weird criteria, regarding the task of interpretation of the poem, were created; grades were idiosyncratically attributed; interpretations were not qualitatively distinguished for the absence of criteria; and, higher grades were attributed to politically correct interpretations about teaching-apprenticeship matters. These outcomes suggest the corroboration of the hypothesis that the attribution of the grade to the interpretations would be influenced by the inferences authorized by the teachers, independently of the correction of these interpretations, regarding the logical structure of Paulo Leminski's poem *O barro*.

Keywords: Cognition. Interpretation. Evaluation. Relevance Theory.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Atribuição de notas e respectivas médias às doze interpretações do poema <i>O barro</i> , de Paulo Leminski, divididas conforme os grupos 1, 2 e 3, pelas cinco professoras de Língua Portuguesa: | 86 |
| Tabela 2 – Média das notas atribuídas às doze interpretações do poema <i>O barro</i> , de Paulo Leminski, pelos cinco professoras de Língua Portuguesa, conforme os grupos 1, 2 e 3: | 87 |
| Tabela 3 – Classificação dos estudantes, conforme o desempenho em notas de suas interpretações:..... | 87 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 | REVISÃO TEÓRICA..... | 15 |
| 2.1 | DO MODELO DE CÓDIGO À TEORIA DA RELEVÂNCIA | 15 |
| 2.1.1 | O modelo de código..... | 15 |
| 2.1.2 | O modelo inferencial de Grice | 17 |
| 2.1.3 | Fundamentos para uma perspectiva alternativa..... | 20 |
| 2.2 | TEORIA DA RELEVÂNCIA | 24 |
| 2.2.1 | Ostensão e inferência | 24 |
| 2.2.2 | Seleção do contexto e relevância ótima | 29 |
| 2.2.3 | A ostensão e o princípio de relevância | 30 |
| 2.2.4 | Forma lógica, explicatura e implicatura..... | 31 |
| 2.2.5 | Efeitos poéticos..... | 37 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 41 |
| 3.1 | HIPÓTESES E PROCEDIMENTOS | 41 |
| 3.2 | CRITÉRIOS DE PERTINÊNCIA DAS INTERPRETAÇÕES..... | 43 |
| 3.3 | AS DOZE INTERPRETAÇÕES..... | 54 |
| 3.4 | CONTEXTOS DA AVALIAÇÃO | 59 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS | 61 |
| 4.1 | ANÁLISE DAS JUSTIFICATIVAS DA TERCEIRA PROFESSORA | 61 |
| 4.2 | ANÁLISE DAS DEMAIS PROFESSORAS | 78 |
| 4.2.1 | Primeira professora | 79 |
| 4.2.2 | Segunda professora..... | 80 |
| 4.2.3 | Quarta professora | 82 |
| 4.2.4 | Quinta professora..... | 83 |
| 4.3 | ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS | 86 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| | REFERÊNCIAS | 92 |
| | ANEXOS | 94 |
| | ANEXO A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 95 |
| | ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES..... | 97 |

1 INTRODUÇÃO

Sperber e Wilson (1986, 1995) inauguraram uma nova perspectiva para a abordagem do processo comunicacional – a teoria da relevância. Os autores propõem um modelo de comunicação que é um amálgama do modelo de código de Shannon e Weaver (1949) com o modelo inferencial de Grice (1975). Do modelo de código, a teoria reconhece o componente formal da linguagem, vinculando-o à fase modular do processamento cognitivo da comunicação verbal. Do modelo griceano, a teoria ressalta a importância dos processos inferenciais na produção e interpretação da linguagem.

Uma das aplicações da Teoria da Relevância se refere às questões escolares. Ela permite descrever e explicar processos de interação entre múltiplos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como os que tipicamente ocorrem entre professores e alunos. No que diz respeito aos processos de interação, um dos que mais se destaca é o da solicitação e da avaliação de trabalhos escolares.

Na disciplina de Língua Portuguesa, um trabalho escolar típico é o da solicitação de interpretação de textos, entre os quais textos literários em verso. Uma vez solicitada a interpretação de qualquer poema, surge a questão incômoda de quais seriam os critérios a serem seguidos para avaliar as respostas dos alunos. Dado que esses textos, por definição, caracterizam-se pela polissemia, um leque extenso de opções aparentemente corretas pode ocorrer na atividade.

Do ponto de vista do professor, isso pode levar a duas condutas avaliativas. Por um lado, o professor pode fixar-se em uma interpretação fornecida por um gabarito ou julgada por ele como correta e, então, medir as interpretações dos alunos em função da aproximação ou distanciamento dessa interpretação. Contra essa postura monossêmica, o professor pode cair no extremo oposto de aceitar toda e qualquer interpretação como correta e, desse modo, perceber-se sem critérios para qualificação das interpretações.

Esta pesquisa tem como objeto, justamente, os critérios que os professores usam para analisar interpretações de textos poéticos e se insere no Projeto *Teoria da relevância: Práticas de leitura e produção textual em contexto escolar*. Organizado por Fábio José Rauen, esse projeto integra o grupo de pesquisa *Práticas discursivas e tecnologias da linguagem* e a linha de pesquisa *Textualidades e práticas discursivas* do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem – Unisul.

O projeto visa agregar um conjunto de subprojetos cujo núcleo comum concerne às atividades de leitura e de produção textual em ambiente escolar. Basicamente, as análises aplicam os princípios da teoria da relevância, em especial, os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura de Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988).¹ Entre as pesquisas que compõe o projeto, os trabalhos de Silveira (2005) e Vandresen (2005) se destacam, porque analisam a questão da avaliação em tarefas de interpretação de textos.

Luana Rabelo da Silveira (2005) analisou, com base na Teoria da Relevância, a avaliação da interpretação inferencial de texto de cinco estudantes da terceira série do ensino médio por cinco professoras de Língua Portuguesa. De modo específico, Silveira verificou a influência da semelhança das interpretações com a estrutura lingüística na avaliação da interpretação textual. Do ponto de vista dos resultados, sua hipótese de trabalho foi a de que a atribuição de nota seria influenciada pela remissão direta dessas respostas ao texto de base, ou seja, quanto mais as respostas dos intérpretes se conformassem com as entradas lexicais do texto, maior seria a nota atribuída pela professora.

Para dar conta dessa tarefa, a pesquisa de Silveira foi organizada em seis fases. Na primeira fase, ela aplicou os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura em um texto de Cecília Meireles, extraído do livro *Seleto em prosa e verso*. Na segunda fase, ela obteve um conjunto de respostas autênticas de estudantes da terceira série do ensino médio com base na interpretação do texto base. Para isso, elaborou um instrumento de coleta de dados com cinco questões, todas caracterizadas pela possibilidade de serem respondidas inferencialmente. Na terceira fase, com base nas respostas coletadas, a autora analisou as interpretações, selecionando as respostas que mais se aproximavam da estrutura lingüística do texto e as respostas inferenciais mais significativas. Na quarta fase, Silveira simulou seis alunos, três rapazes e três moças, cada um com uma gradação diferente entre respostas lingüísticas e inferenciais. Na quinta fase, foi solicitado que voluntários escrevessem as respostas, simulando alunos reais. A sexta fase consistiu na apresentação das interpretações simuladas a cinco professores de Língua Portuguesa para fins de leitura, correção e avaliação. Essa última fase constituiu-se de duas etapas: na primeira, as professoras elaboraram suas avaliações sem qualquer interferência; na segunda, em função da avaliação feita, foi

¹ Do ponto de vista operacional, as pesquisas defendem a hipótese de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e seu desenvolvimento em Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais.

estabelecida uma interação verbal, gravada em áudio, para questionar por que motivos cada uma das opções de avaliação foram executadas.

Do ponto de vista quantitativo, os dados de Silveira não comprovaram haver uma tendência para diminuição das notas em função do aumento de percentual de inferências. Todavia, embora a hipótese não tenha sido corroborada, as professoras consideraram as respostas textuais corretas e duas professoras atribuíram nota máxima ao estudante que transcreveu todas as respostas do texto.

Do ponto de vista qualitativo, os resultados revelaram que as professoras concordam que a interpretação de enunciados devesse ocorrer através de um processo inferencial e que os estudantes que concebem interpretar como cópia de fragmentos do texto não estariam interpretando, mas transcrevendo o texto. As professoras conceberam interpretação como ler as entrelinhas, isto é, dizer o que não foi dito no texto. Para elas, o texto de base devia ser encarado como um norte para as respostas dos estudantes, de modo a não permitir que eles forneçam respostas alheias ao texto. Todavia, o que é interessante na pesquisa é que mesmo considerando que as respostas devessem ser fornecidas através de processos inferenciais, os professoras pareciam ter dificuldades em corrigi-las, recorrendo ao texto como referência.

Os dados evidenciaram haver uma contradição entre o discurso do professor e a sua prática. Apesar de afirmarem que preferiam interpretações inferenciais, as professoras demonstraram-se inseguros com respostas desse tipo. Ao se depararem com respostas inesperadas, ou quando os alunos não faziam as mesmas inferências dos professores, a nota tendia a ficar comprometida. Ou seja, Silveira constatou que as notas das interpretações textuais eram influenciadas pelas inferências feitas pelas professoras.

A autora, então, destacou dois pontos: primeiro, sobre a validade dos critérios utilizados pelas professoras na avaliação de interpretações textuais, e, segundo, se interpretações textuais deveriam ser utilizadas como meio de avaliação. Se a interpretação do aluno precisa ser compatível com aquela do professor, os estudantes não precisam fazer a própria interpretação, mas descobrir aquela autorizada pelo professor, denuncia a pesquisa.

Outro trabalho que aborda a questão da avaliação de interpretações é o de Ana Sueli Ribeiro Vandresen (2005). Vandresen fez um estudo sobre os processos de compreensão do poema *O barro*, de Paulo Leminski, por estudantes de um curso de capacitação e

aperfeiçoamento para professores de primeira a quarta séries oferecido pelas Faculdades São Judas Tadeu de Pinhais, PR, e realizado em Fartura, SP.²

Veja-se o poema, a seguir:

O barro
Toma a forma
Que você quiser

Você nem sabe
Estar fazendo
O que *O barro* quer

(LEMINSKI, 1983)

Do ponto de vista da análise, a autora aplicou a escala focal (cf. SPERBER; WILSON, 1995, seção 2.6.6), deslindando quatro critérios objetivos para a avaliação das interpretações: atribuição adequada ou potencialmente adequada de referente ao item lexical ‘barro’; atribuição adequada ou potencialmente adequada de referente ao item lexical ‘você’; recuperação da relação de oposição entre as duas estrofes do poema; e, recuperação da relação paradoxal das duas estrofes do poema.

Mais à frente, com base nesses critérios, ela reconstruiu a dinâmica dos processos inferenciais realizados, numa tentativa de demonstrar o cálculo dedutivo utilizado pelos cursistas. Os resultados obtidos pela autora revelaram que: a) houve uma diversificação de referentes ao item lexical ‘barro’ nas trinta interpretações analisadas, sobressaindo-se a interpretação de que barro remete a alunos e a concepção de educando como tabula rasa; b) vinte interpretações recuperaram a relação adversativa; e c) apenas onze interpretações recuperaram a relação de contradição implícita do poema.

Vandresen questionou, então, como o professor desenvolve a avaliação na escola, estabelecendo duas hipóteses: ou o professor baseia-se em código, ou assimila os processos inferenciais. Se o professor baseia-se em código, provavelmente, ele elege uma interpretação como a correta, normalmente, aquela apresentada pelo livro didático ou sua própria. Caso ele assimile os processos inferenciais, pode ampliar sua visão de avaliação.

² Paulo Leminski nasceu em Curitiba, PR em 1944, filho de pai polonês e mãe negra. Desde muito cedo inventou um jeito próprio de escrever poesia, preferindo poemas breves. Foi professor de História e de Redação. Além disso, era letrista e músico. Dentre suas parcerias destacam-se Caetano Veloso, Gilberto Gil, Moraes Moreira, Arnaldo Antunes, entre outros. Leminski também era tradutor, traduziu obras de autores como: James Joyce, John Lennon, Samuel Beckett, entre outros. Sua obra de maior repercussão foi *Catatau*, denominada por ele “prosa experimental”. O poeta faleceu em 1989.

Avançando nesse veio de investigação, um problema interessante foi investigar como os professores processam cognitivamente as justificativas das notas que eles atribuem às interpretações de um texto poético realizadas por alunos. Nesse sentido, valendo-se dos dois trabalhos destacados, este estudo investigou como se deu as justificativas das notas atribuídas por professoras de Língua Portuguesa às interpretações do mesmo poema escolhido por Vandresen (2005).

Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em descrever e explicar, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), os processos ostensivo-inferenciais das justificativas das notas atribuídas por cinco professoras de Língua Portuguesa às interpretações do poema *O barro*, Paulo Leminski, elaboradas hipoteticamente por doze estudantes do terceiro ano ensino médio, a partir dos textos obtidos por Vandresen (2005).

Desse modo, o trabalho de Silveira (2005) contribuiu nesta dissertação no sentido de fornecer os passos metodológicos para a consecução da pesquisa. Assim, replicaram-se fases e etapas da pesquisa da autora, adaptando-as ao tema mais específico deste trabalho. Do trabalho de Vandresen, aproveitam-se: a análise do poema *O barro*, de Paulo Leminski e doze dentre as trinta interpretações que compõem o *corpus* daquela pesquisa.

Para dar conta de seu objetivo, esta dissertação possui mais quatro capítulos. No capítulo dois, apresentam-se os pressupostos teóricos da pesquisa num trajeto que parte do modelo de código, passando pela teoria inferencial de Grice (1975), até a teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986, 1995). No capítulo três, retoma-se a hipótese e expõem-se os procedimentos de coleta e de análise dos dados. No capítulo quatro, apresentam-se a análise das justificativas de cada professora, bem como a análise global dos dados. No quinto e último capítulo, apresentam-se as considerações finais.

2 REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção, faz-se um percurso do modelo de código à teoria da relevância, passando pela teoria inferencial de Grice. Na segunda seção, pormenoriza-se a teoria da relevância. Por fim, na terceira seção, dá-se atenção aos conceitos de forma lógica, explicatura, implicatura e aos efeitos poéticos.

2.1 DO MODELO DE CÓDIGO À TEORIA DA RELEVÂNCIA

2.1.1 O modelo de código

O modelo de código influenciou as teorias de comunicação até a década de 80. Esse modelo defende a tese de que a comunicação acontece por meio de codificação e decodificação. Isto significa que o falante emite um código ou mensagem, e o ouvinte deve entendê-la exatamente como foi emitida. Assim, não é função do ouvinte a dedução da intenção do falante. Para esse modelo, um processo comunicacional é bem sucedido se ambos os indivíduos envolvidos nesse processo estiverem funcionando corretamente, cada um tiver uma cópia idêntica do código e o sinal não for distorcido.

No modelo código proposto por Shannon e Weaver (1949), retomado por Jakobson e Halle (1956) e Jakobson (1961), funciona o que Reddy (1979) denominou como a metáfora do canal.³ Nessa metáfora, comunicar resume-se em “empacotar” e “desempacotar”

³ Segundo Wilson (2005), o modelo de código é o único modo conhecido de explicar como a comunicação pode ser alcançada por indivíduos com inabilidade de representar estados mentais uns aos outros. Talvez seja um modelo correto para comunicação animal, como é o caso das abelhas, que se comunicam por sua ‘dança’ característica ao voarem. Para ela, até então, não há evidência de que as abelhas têm a habilidade de reconhecer as intenções umas das outras, ou transmitir significados que vão além do que é estritamente codificado em sua dança. A suposição de que elas têm um código interno que emparelha sinais (dança) com mensagens (representações da localização e distância de néctar) é um modo de explicar como é alcançada a comunicação da abelha.

idéias que se transmitem por meio de um canal de comunicação (ver SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 17-18).

Wilson (2005) salienta que o modelo de código explica em parte alguns aspectos da comunicação verbal humana. Para ela, conhecer uma língua é ter um código interno (ou gramática) que emparelha representações fonéticas de sentenças com representações semânticas de sentenças. Neste caso, os sinais são enunciados de sentenças com representações fonéticas particulares, as mensagens são os significados das sentenças, e a gramática é o código responsável por relacionar ambos. Esta relação é independente da intenção do indivíduo.

Nesse caso, não pode existir um hiato entre o significado da sentença atribuído pela gramática e o significado pleno que o falante pretende transmitir pela enunciação da sentença em uma ocasião particular. Assim, caso a única maneira de explicar a comunicação seja o modelo de código, todos os significados do falante deveriam ser codificados no enunciado e reconhecidos pelo uso de um código.

Silveira e Feltes (2002) observaram que um mesmo enunciado pode gerar múltiplas interpretações. Essa discrepância decorre do fato de o modelo de código negligenciar o importante papel do contexto e o modo como ele atua no processo interpretativo. Para elas, os seres humanos interpretam o mundo em que se inserem e não apenas o decodificam.

Adaptando o exemplo de Silveira (2005), essas questões podem ser verificadas. Imagine-se que a imprensa divulga (1a) que a mulher do Gustavo, jogador da seleção de vôlei, é uma guerreira. André, que não acompanhou o jogo do dia 9 de junho de 2007, pergunta a Bruno (1b). Como não viu o jogo, André não soube que no final da partida a esposa do jogador Gustavo entrou em quadra e, chorando, abraçou-o. O repórter da Rede Globo, que cobria o evento, entrevistou-os e, então, foi relatado que ela enfrentara um câncer no ano de 2006. Essa informação foi exaustivamente repetida durante aquela semana pela imprensa esportiva e pela apresentadora Ana Maria Braga, que também a entrevistou. Veja-se, então a resposta (1c) de Bruno:

- (1a) A mulher de Gustavo é uma guerreira.
- (1b) André: Por que, o jogador não é ele?
- (1c) Bruno: Você não assiste TV?

Considerar a resposta de (1c) Bruno apenas como um código a ser decodificado torna impossível a interpretação, porque nada tem a ver com a pergunta (1b) de André. A

resposta de Bruno só seria entendida através de um processo inferencial, no qual se atribui ao enunciado um conjunto de premissas, que permitem derivar um conjunto de conclusões, que poderão ou não ser verdadeiras. O processo de inferência difere do processo de decodificação. No processo de decodificação, um sinal é um *input*, desse *input* origina-se um *output*, que nada mais é que uma mensagem ligada ao sinal por um código subjacente. Tudo isso deve ser do conhecimento mútuo dos falantes durante o ato comunicacional. No processo inferencial, o *input* é um conjunto de premissas e o *output* será o conjunto de conclusões seguidas, logicamente, das premissas.

2.1.2 O modelo inferencial de Grice

Wilson (2005) diz que a principal contribuição que a pragmática moderna recebeu origina-se do trabalho pioneiro de Paul Grice. Grice (1975) ressalta que a comunicação pode ser alcançada sem a presença de um código, desde que indivíduos tenham a habilidade de reconhecer as intenções uns dos outros. Suas Conferências a William James, ocorridas em Harvard em 1967, constituem-se um marco para as abordagens pragmáticas.

Um dos objetivos de Grice (1975) foi demonstrar que os diálogos são basicamente esforços cooperativos, e que os indivíduos seguem um princípio geral de cooperação quando se comunicam. Assim, além do falante emitir a sentença com a intenção de induzir o ouvinte a uma determinada convicção, ele também pretende que o ouvinte reconheça a intenção que está por de trás desse enunciado. Dessa forma, dois pontos principais conduzem o trabalho de Grice: o de que o ser humano não capta o código, mas a intenção que existe por de trás de sua utilização; e o de que a comunicação é um ato cooperativo.

Nesse modelo, para haver comunicação, é necessário um acordo prévio entre falante e ouvinte, o de que ambos irão cooperar no decorrer do ato comunicacional. Grice chama esse acordo de Princípio de Cooperação.

Princípio de Cooperação.

Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida no momento em que ocorre, pelo propósito do intercâmbio de fala que você está engajado.

Esse princípio está ligado a quatro categorias de máximas que, obedecidas, garantiriam a eficiência da comunicação. São elas: quantidade, qualidade, relevância e modo.

Categorias e Máximas:

1. Quantidade

A máxima da quantidade está relacionada com a contribuição do locutor para com o receptor, visa o bom entendimento da mensagem por ambos, ou seja, a informação em quantidade suficiente.

- a) Faça sua contribuição tão informativa que a requerida.
- b) Não faça sua contribuição mais informativa que a requerida.

2. Qualidade

A máxima de qualidade refere-se a falar apenas o que se acredita ser verdadeiro.

- a) Não diga o que você acredita ser falso.
- b) Não afirme aquilo para o qual você não tenha evidência adequada.

3. Relevância

A máxima de relevância, ou relação, está relacionada com aquilo que é falado e é importante para aquele instante.

Seja relevante.

4. Modo

A máxima de modo diz respeito à objetividade e a clareza do conteúdo comunicativo.

- a) Evite obscuridade de expressão.
- b) Evite ambigüidade.
- c) Seja breve.
- d) Seja ordenado.

Os interlocutores nem sempre obedecem a essas máximas. Eles cometem o que Silveira e Feltes (2002) chamam de infrações comunicacionais, ou seja, a dedução inferencial substitui as máximas, porque os discursos estão repletos de situações que permitem isso.

Considere-se o exemplo:

(2a) Anderson: Você tem medo de tempestade?

(2b) Beto: O que você acha?

Conforme o exemplo, podemos perceber que está ocorrendo uma violação da máxima de quantidade, já que Beto não responde corretamente a pergunta de Anderson, a que ele deveria responder: Sim ou Não.

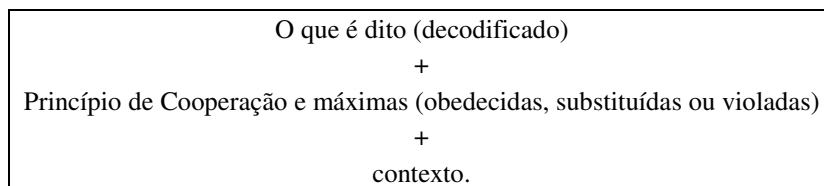
A situação em questão poderia ser analisada em dois contextos distintos. No contexto A, Anderson e Beto trabalham para uma revista de esportes radicais e foram enviados para cobrirem uma temporada de esportes no Canadá. Ao chegarem lá, ficaram pasmos com tamanha quantidade de gelo e enormes avalanches que estavam ocorrendo naquele local. Anderson percebe que Beto está inquieto, tremendo de frio e de medo. Nesse caso A, a resposta (2b) indica que Beto tem medo, de fato, da tempestade. Num contexto B, Anderson e Beto estão editando suas reportagens no computador, quando de repente,

Anderson observa Beto em um *site* sobre tempestades, furacões e outros fenômenos da natureza. Nesse caso, (2b) indicaria uma resposta negativa.

Esses exemplos sugerem que, conforme as situações um enunciado pode receber diferentes interpretações. Nessas situações podem ocorrer implicaturas. Grice (1975) classifica as implicaturas em três grupos:

- a) a *conversacional particularizada*, nessa implicatura a interpretação depende da situação comunicativa na qual ela se insere;
- b) a *conversacional generalizada*, que ocorre quando a interpretação depende de pistas lingüísticas; e finalmente,
- c) a *implicatura convencional*, esta se dá quando o significado lingüístico dos vocábulos que formam o enunciado colabora diretamente para a interpretação adequada do mesmo.

Para o autor, as implicaturas ajudam esclarecer aquilo que está sendo dito naquilo que está implícito nas entrelinhas, algo que pode ser sumarizado no esquema a seguir:



No exemplo (2), pode-se perceber um exemplo de implicatura conversacional. Ao responder (2b) Beto está violando as máximas de quantidade e relevância. Todavia, pelo comportamento de Beto, Anderson pode implicar em cada contexto particular de conversação, quer que ele tem medo de tempestade (situação A), quer que não tem medo (situação B).

No exemplo (3), há um caso de implicatura conversacional generalizada:

Ainda, temos situações que por falta de informações a máxima de qualidade pode ser violada. Vejamos:

(3a) Joana: Onde está Maria?

(3b) Mara: Foi levar uma criança para o hospital.

A resposta (3b) implica, generalizadamente, que essa criança supostamente não é conhecida de Joana.

No exemplo a seguir, (4a) dispara a implicatura convencional (4b), por força da significação própria da conjunção ‘mas’:

(4a) Paulo é gaúcho, mas não é gremista nem colorado.

(4b) Gaúchos ou são gremistas ou são colorados.

Neste caso, (4b) supõe que gaúchos devam ser gremistas ou colorados.

2.1.3 Fundamentos para uma perspectiva alternativa

Sperber e Wilson (1986, 1995) criticam a teoria de Grice por não concordarem com a “elevação de um modelo inferencial a uma teoria geral da comunicação”. Para eles, os processos de decodificação também participam da comunicação, servindo de base para os raciocínios inferenciais humanos. Dado que o código desempenha um papel no processo da comunicação, porém, sem explicá-lo totalmente, uma teoria inferencial forte da comunicação é empiricamente inadequada (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 26).

Para Sperber e Wilson (1986, 1995), o que de fato interessam são as mútuas intenções dos interlocutores durante o discurso, falante e ouvinte devem pertencer ao mesmo contexto e conhecer a mesma língua. Isso evidencia a questão de mutualidade.

Segundo Silveira e Feltes, “a idéia de conhecimento mútuo fundamenta modelos que tomam, em algum grau, o modelo de código como garantia primária de uma comunicação bem-sucedida” (2002, p. 26). A idéia de conhecimento mútuo implica que o falante e ouvinte necessitam ter conhecimento igual e mútuo, ou seja, eles precisam recuperar a interpretação correta de um enunciado sem interferência do meio. Para que essa recuperação se dê corretamente a informação contextual deve ser não somente conhecida pelo falante e ouvinte, mas mutuamente conhecida.

Muitos pragmaticistas de orientação cognitiva têm criticado essa maneira de entender o contexto como informação mutuamente conhecida. Sperber e Wilson (1986, 1995) dizem que essa tese evidencia uma condição de certeza relativa à mutualidade de conhecimento, mas tal certeza não pode ser dada como garantia. Sendo assim, a tese não pode ser sustentada. Os autores lembram que alguém pode contrapor que a garantia de certeza poderia ser alcançada através de uma série infinita de checagens, restringindo ao máximo o conhecimento mútuo entre os interlocutores. Todavia, do ponto de vista da Relevância, seria

injustificado dispêndio de esforço para tão pouco resultado. Um exemplo que ilustra esse argumento é o fato de que, embora duas pessoas olhem para um mesmo objeto, elas identificam características diferentes dele.

O contexto, para Sperber e Wilson (1986, 1995), é definido como o ambiente cognitivo, que se constitui de um conjunto de suposições manifestas em diferentes graus, pois diferem de indivíduo para indivíduo. Para os autores, o contexto se constrói ao longo do processo comunicativo. Assim, a noção de conhecimento mútuo é substituída pela noção de ambiente cognitivo mútuo.

Vale mencionar que Sperber e Wilson (1986, 1995) divergem de Grice (1975) sobre o conceito de implicatura. Para Grice (1975) as implicaturas partem do dito, são pós-factuais e referem-se a tudo o que não está explicitado no enunciado. Para Sperber e Wilson (1986, 1995), a noção de implicatura é dividida em premissas e conclusões implicadas. Essas premissas implicadas são suposições que podem advir, entre outros, do ambiente físico, do discurso anterior e do conhecimento enciclopédico, passam por um mecanismo dedutivo. Quando confirmadas as premissas, temos as conclusões implicadas.

O exemplo (5) ilustra como as implicaturas podem ser suscitadas:

- (5a) Antonio: Você já vota?
- (5b) Bento: Não tenho ainda 16 anos.

A partir de (5b), podem surgir implicaturas como (6a-d) na mente de Antonio.

- (6a) Apenas pessoas maiores de 16 anos podem ter título de eleitor.
- (6b) Bento não tem 16 anos.
- (6c) Bento não tem título de eleitor.
- (6d) Bento não tem permissão para votar.

Segundo Sperber e Wilson (1986, 1995), quando um enunciado é proferido, o ouvinte acessa um conjunto de informações armazenadas na memória. Silveira e Feltes (2002, p. 32), citando Sperber e Wilson (1986, 1995), definem os conceitos como endereços que permitem ter acesso a informações de forma lógica, enciclopédica e lexical. Estas entradas são assim explicadas pelas autoras:

- a) *entrada lógica* – trata-se de um conjunto finito, pequeno e constante de regras dedutivas que se aplica às formas lógicas das quais são constituintes. São informações de caráter computacional;

- b) *entrada enciclopédica* – consiste de informações sobre a extensão ou denotação do conceito, ou seja, objetos, eventos e/ou propriedades que a instanciam. Essas informações, de caráter representacional, variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo.
- c) *entrada lexical*: consiste de informações lingüísticas sobre a contraparte em linguagem natural do conceito – informação sintática e fonológica. São informações de caráter representacional.

A distinção entre entradas lógicas e enciclopédicas reflete a distinção formal entre processos de computação e representação. O primeiro é dirigido por regras dedutivas e o segundo por distintas formas de categorização conceitual.

Conforme Silveira e Feltes (2002), Sperber e Wilson (1986, 1995) defendem que somente regras de eliminação têm papel no processamento de enunciados.

A defesa de regras de eliminação baseia-se no argumento de que tais regras são interpretativas, indo além das propriedades puramente formais das suposições, na medida em que o conteúdo das premissas, submetidas àquele mecanismo, é analisado e explicado num cálculo dedutivo. Em outras palavras, as regras dedutivas são sensíveis aos arranjos estruturais dos constituintes (conceitos) das formas lógicas e das formas proposicionais das suposições. (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 33).

Os autores propõem duas regras dedutivas fundamentais, a *eliminação-e* (7) e a regra de *modus ponens* (8).

Eliminação-e

Input: P e Q
Output: P

Ou:

Input: P e Q
Output: Q

Veja-se o exemplo:

(7a) Maria é atleta e Maria joga futebol.
(7b) Maria é atleta.

(7a) Maria é atleta e ela joga futebol.
(7c) Maria joga futebol.

Em (8a), 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:

- (8a) Se João correr, pegará o seu ônibus a tempo.
- (8b) João correu.
- (8c) João pegou seu ônibus.

Em (8), havendo uma relação de implicação entre duas proposições, ao afirmar a primeira P , a segunda Q segue-se necessariamente. A regra de eliminação da implicação, demonstrada em (8), *modus ponendo ponens*, toma o conjunto de premissas formado por P e Q como *input* e como *output* o conseqüente do condicional $P \rightarrow Q$, ou seja, Q , o qual faz parte do conjunto de premissas iniciais.

Para Sperber e Wilson (1986, 1995), um sistema de regras dedutivas permitiria: uma economia de esforço nas representações de mundo; um refinamento das concepções de mundo, tornando-se precisas quando mais claras forem as premissas envolvidas no cálculo dedutivo; e, uma possibilidade de identificação de inconsistências nos conceitos sobre o mundo.

É importante salientar que a conclusão derivada da dedução de premissas não é verdadeira, mas apenas provavelmente verdadeira. As hipóteses são construídas pelo processo criativo, e confirmadas pelo conhecimento do indivíduo. Isso acontece através de processos mentais em que o indivíduo relaciona as informações dadas pelo falante com as que ele possui em seus registros na memória.

2.2 TEORIA DA RELEVÂNCIA

Baseando-se no modelo inferencial de Grice (1975), Sperber e Wilson (1986, 1995) desenvolveram o modelo ostensivo-inferencial: a teoria da relevância, que se volta, em especial, à tarefa de explicar os enunciados comunicativos.

Os autores reinterpretam a noção de relevância de Grice, defendendo a tese de que a cognição humana apresenta como característica principal, a de prestar atenção aos aspectos que são relevantes. Alguns estímulos são mais percebidos de modo consciente e proveitoso no que se refere às circunstâncias do momento do que outros.

Quando o falante profere um enunciado, ele deixa clara sua intenção de comunicar algo que, por sua vez, conduzirá o ouvinte à conclusão pretendida por ele. A intenção, na verdade, é uma “pista” deixada pelo falante durante o processo comunicativo. As “pistas” são os estímulos ostensivos, porque visam comunicar algo propositalmente. O ouvinte desvendará essas pistas pelo processo de inferência e avaliará se a informação é ou não relevante para ele.

O termo relevância, embora comum, adquire novas perspectivas.

[...] Trata-se de um conceito teórico útil, centrado na relação de equilíbrio entre efeitos cognitivos e esforço de processamento, para explicar como os indivíduos interpretam informações nos contextos explicativos. Seu interesse é mostrar como a Relevância é buscada e alcançada em processos mentais (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 38).

2.2.1 Ostensão e inferência

Para compreender o modelo de Sperber e Wilson, por tratar-se de uma abordagem pragmático-cognitiva que considera a idéia de que prestamos atenção naquilo que é relevante para nós, eles ressaltam a existência de duas propriedades da comunicação humana: ser ostensiva da parte do comunicador e ser inferencial da parte do ouvinte.

A propriedade da ostensão indica que a atividade do falante/emissor envolve a produção de um determinado estímulo, com a intenção de tornar mutuamente manifesto, para

o comunicador e para o ouvinte, uma intenção informativa. Quando ocorre o reconhecimento mútuo da intenção informativa, ocorre também a intenção comunicativa.

Conforme Silveira e Feltes (2002, p. 39), para que haja a comunicação propriamente dita, a intenção informativa deve “elevator-se à intenção comunicativa”. Isso ocorre através do reconhecimento mútuo (manifestabilidade mútua) da intenção informativa.

Segundo Sperber e Wilson, a intenção é um estado psicológico e, por isso, deve ter seu conteúdo representado na mente. O comunicador deve ter a representação na mente de um conjunto de suposições que pretende tornar manifesto para o ouvinte. Aqui, é importante dizer que essa perspectiva toma como objeto a comunicação intencional.

A propriedade inferencial constitui uma relação de proporção entre os efeitos contextuais e o esforço de processamento que se origina em diferentes graus de relevância: quanto mais efeitos contextuais e menos esforço de processamento, maior a Relevância; quanto menos efeitos contextuais e mais esforço de processamento, menor a Relevância; porém, um maior esforço de processamento somado a maiores efeitos contextuais, propicia o aumento da Relevância.

A saída é transformar a intenção informativa em intenção comunicativa, o que ocorre quando as pessoas envolvidas na comunicação manifestam mutuamente sua intenção informativa. Falante e ouvinte indicam um processo em que as interpretações inferenciais do ouvinte, através da dedução explicativa, tornam-se muito importantes. De acordo com os autores, uma informação é relevante se ela se combina com as suposições que o ouvinte já tem sobre o mundo, resultando numa nova suposição (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 40).

Uma informação nova que tem a propriedade de melhorar a compreensão sobre determinado assunto ou de modificá-la, será relevante em relação às informações que o indivíduo tem do mundo. Sperber e Wilson denominaram esta situação de efeitos contextuais (alteração das crenças do indivíduo), que podem ocorrer nas seguintes situações:

- a) *por implicação contextual* – resultado do cruzamento das informações antigas de que temos posse, com novas informações dadas, derivando desta situação, novas suposições;
- b) *por fortalecimento ou enfraquecimento de suposições* – também denominado de força das suposições, constitui-se na afirmação do próprio enunciado, ou seja, enfraquece ou reforça as suposições já existentes; e,
- c) *por eliminação de suposições contraditórias* – nesta situação, a suposição mais fraca é eliminada.

O exemplo (9), adaptado de Matiolla (2004), explica uma implicação contextual:

- (9a) Marlon: Posso molhar a grama?
 (9b) Luís: A grama ficaria molhada.

As possíveis suposições (S_{1-4}) interpretariam o enunciado (9b) de Luís:

- S_1 : A água molha.
 S_2 : A grama ficará molhada.
 S_3 : É preciso molhar o jardim.
 S_4 : Luís quer que a grama fique molhada.

Assim sendo, as suposições do enunciado acima constituem o grupo de possíveis suposições. O enunciado (9b) constitui a suposição P, que contextualizada em C, deriva a implicação contextual (9c):

- (9c) Luís quer que Marlon molhe a grama.

Tornando mais simplificado o raciocínio, o conjunto de suposições que constituiria C e que levaria à implicação em (9c) seria a seguinte:

- S_1 : Se Marlon molhar a grama, então o gramado ficará molhado.
 S_2 : Luís quer que o gramado fique molhado.

Todavia, pode-se pensar numa situação B:

- S_1 : A água molha.
 S_2 : O gramado ficará molhado.
 S_3 : O gramado ficará escorregadio e o jogo não sairá.
 S_4 : Luís não quer o gramado molhado.

Nesse caso, Luís não quer que Marlon molhe a grama.

- S_1 : Se a grama for molhada, Luís não poderá jogar.
 S_2 : Luís não quer a grama molhada.

A contextualização C em P deriva:

- (9d) Luís não quer a grama molhada.

A definição da Relevância não supõe apenas o conhecimento dos efeitos contextuais, mas também, de entender o esforço de processamento, que se define da seguinte maneira, segundo Silveira e Feltes (2002, p. 44):

Todo processamento de informação exige algum esforço, algum dispêndio de energia mental em nível de atenção, memória e raciocínio. O esforço está numa relação comparativa com os benefícios que são alcançados, os quais, nesse caso, são os efeitos cognitivos. De uma maneira geral, a mente opera de modo produtivo ou econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com um mínimo de esforço.

Desse modo, a estrutura cognitiva do indivíduo parece seguir sempre o melhor caminho, economizando esforço quando isto for possível, ou desprendendo mais, se a recompensa for significativa.

Com essas explicações, sobre os efeitos contextuais e esforços de processamento, destaca-se uma definição temporária de Relevância:

Definição temporária de Relevância:

Um enunciado torna-se relevante na presença da maior quantidade possível de efeitos contextuais e quando for necessário menor esforço no processamento das informações.

É importante lembrar que existem situações em que será vantajoso desprender mais esforço para obtermos a compreensão de um enunciado.

Segundo Silveira e Feltes (2002, p. 42), o fortalecimento ou enfraquecimento das suposições, acontecem por:

- a) *input perceptual* (visual, auditivo, olfativo, tátil, etc.);
- b) *input lingüístico* (decodificação lingüística);
- c) *ativação de suposições estocadas na memória* (conhecimento enciclopédico e outros) *ou esquemas de suposições*, que podem ser completados com informação contextual; ou
- d) *deduções*, que derivam suposições adicionais.

Retomando (9), há várias formas de se obterem as conclusões (9c-d).

- a) pelo *input perceptual*, Marlon poderia ter percebido a preocupação de Luís, fortalecendo a conclusão de que Luís não quer que Marlon molhe a grama, pois ele quer jogar futebol;

- b) pelo *input lingüístico*, entendemos que Luís poderia ter comunicado: “Estou ansioso para jogar uma bolinha”, o que levaria Marlon a decodificar a linguagem, fortalecendo, deste modo, a suposição;
- c) pelo *conhecimento enciclopédico* que Marlon tem sobre Luís, em especial sobre a rotina cansativa de seu trabalho, fortalecendo a suposição de que Luís não quer a grama molhada, pois gostaria de jogar um futebol; e, finalmente,
- d) pelos *processos dedutivos*, ativando-se suposições estocadas na memória de Marlon:

S₁: Luís está com resfriado.
 S₂: Resfriado deixa a pessoa sensível à umidade.
 S₃: Evitar exposição à umidade contribui para recuperar mais rápido do resfriado.
 S₄: Luís precisa evitar ambientes úmidos para curar mais rápido o seu resfriado.
 S₅: Luís não quer a grama molhada.

Vale por fim mencionar que pode haver eliminação das suposições contraditórias. No exemplo (9), supondo que Luís quisesse manter a grama seca, Marlon entra em casa. De lá percebe que Luís molha a grama. Marlon constata que Luís tomou uma atitude diferente da suposição anterior de que ele gostaria que a grama continuasse seca. A suposição inicial, Luís não quer que a grama seja molhada é eliminada pelo *input* visual.

A definição de Relevância não se dá apenas a partir da noção dos efeitos contextuais, que modificam o ambiente cognitivo da pessoa, mas em especial pelo esforço de processamento que se realiza para se compreender um enunciado.

Veja-se o exemplo (10):

(10a) Lucas: Um drinque?
 (10b) Mateus: Sou evangélico.

A resposta (10b) obriga Lucas a desprender maior esforço de processamento do que se Mateus tivesse dado uma resposta direta (por exemplo, Sim ou Não). Sendo indireta a resposta de Mateus, Lucas recebe outras informações sobre Mateus, das quais derivam novas suposições, novos efeitos contextuais, que justificam o enunciado (Mateus): Sou evangélico.

Temos um conjunto C:

S₁: Drinques são bebidas de álcool que age no cérebro humano.
 S₂: Evangélicos não bebem, pois bebida destrói o fígado.

Então:

S₃: Mateus não bebe.

Esta suposição relaciona-se ao contexto C estendido (S₁, S₂, S₃):

S₄: Mateus não quer drinque.

Logo, ao compreender S₄, Lucas não insiste em novas ofertas de bebidas alcoólicas, o que não seria possível a partir de uma resposta do tipo ‘Sim/Não’.

2.2.2 Seleção do contexto e relevância ótima

Quando um enunciado é emitido, não apresenta um contexto construído *a priori*, pois outras suposições podem ser agregadas a ele. Assim, o contexto é construído ao longo do processo de comunicação.

Para interpretar um enunciado, a seleção do contexto é primordial, pois ela faz parte do processo de interpretação e é guiada pela busca da Relevância no processamento da informação. Nenhuma suposição é relevante em si mesma, pois uma suposição passa a ser relevante em uma situação determinada de comunicação, onde diferentes indivíduos são envolvidos. Desta maneira, um enunciado só é relevante dentro de um contexto.

É importante destacar que o contexto depende dos outros conhecimentos enciclopédicos do ouvinte, e de suas habilidades perceptuais e cognitivas durante o tempo em que está exposto ao ato comunicacional do enunciado (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 47). O contexto é selecionado no ato de interpretação guiado pela busca de Relevância no processamento da informação. Com isso, conclui-se que a Relevância não pode ser generalizada, porque pertence ao universo individual. Seria correto chamá-la de *Relevância para um indivíduo*.

A Relevância Ótima ocorre quando o contexto escolhido possibilita maior número de efeitos com menor esforço. Todavia, mesmo que o contexto seja construído a partir de julgamento comparativo de Relevância, apresentando um contexto mais produtivo, o indivíduo direcionará sua atenção para um conjunto de estímulos ou suposições. Isto ocorre porque nem todos os fenômenos que chamem atenção do indivíduo sejam construídos de suposições.

Alguns fenômenos têm maiores possibilidades de chamar atenção do ser humano (sons altos, clarões de luz, cheiros fortes, etc.), e algumas suposições, dependendo do ambiente cognitivo do indivíduo em circunstâncias específicas, podem ocorrer ou não (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 48).

Pode-se dizer que esta conclusão não é radical, visto que um estímulo pode chamar a atenção de alguém mesmo não o conduzindo à construção de suposições.

2.2.3 A ostensão e o princípio de relevância

A partir do que foi demonstrado até aqui, a noção de Relevância pode ser compreendida como:

- a) *Relevância de um fenômeno*: um fenômeno é relevante para um indivíduo na medida em que os efeitos contextuais alcançados, quando ele é otimamente processado, são amplos; e um fenômeno é relevante para um indivíduo na medida em que o esforço requerido para processá-lo otimamente é pequeno.
- b) *Presunção de Relevância Ótima*: o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário para processá-lo; e o estímulo ostensivo é o mais relevante comparável com as habilidades e preferências do comunicador (SPERBER; WILSON, 1995).

Até aqui, é possível compreender os processos do Princípio de Relevância apresentado inicialmente e retomado neste momento:

Princípio da Relevância:
Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de uma Relevância Ótima.

O colorário desse princípio é o de que: ele se aplica a todas as formas de comunicação; os indivíduos cujo ambiente cognitivo o comunicador está tentando modificar são os destinatários do ato de comunicação; e ele não garante que a comunicação, apesar de tudo, seja sempre bem-sucedida.

Neste caso, se o falante deseja alterar o ambiente cognitivo de uma ou mais pessoas, ele deve fazer através de um enunciado ostensivo, tornando o enunciado relevante sem que isto exija de seus ouvintes muito esforço.

Comunicar, portanto, é requisitar a atenção de alguém através de um estímulo ostensivo; conseqüentemente, comunicar é implicar que a informação comunicada é relevante (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 53).

Em suma, o contexto é fundamental no processo de interpretação, selecionar o contexto é parte primordial desse processo. Para tal escolha, outra vez o indivíduo guia-se pela busca da Relevância.

2.2.4 Forma lógica, explicatura e implicatura.

Sperber e Wilson (1986, 1995) afirmam que para alcançar a Relevância ótima no processo inferencial três níveis representacionais são importantes:

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

Segundo Sperber e Wilson, na comunicação humana, os sistemas de entrada de dados apresenta, entre outras funções, a de transformar as representações sensoriais em conceituais, para que passe a ter o mesmo formato, qualquer que seja a modalidade sensorial de que derivam. Nesse processo, a mente envolve propriedades lógicas e não-lógicas. O processo que interessa cognitivamente é o processo lógico, denominado pelos autores de *forma lógica* ou *nível formal lógico*.

A forma lógica, segundo Sperber e Wilson (1986, 1995, p. 72-3) é uma fórmula sintaticamente bem formada, numa representação conceptual, podendo ser semanticamente completa. A forma lógica no ponto de vista dos autores pode ser construída através de várias fontes, sejam elas lingüísticas ou não.

A distinção que ocorre entre as operações lógicas e outras operações é o fato de a forma lógica preservar o valor de verdade, permitindo, assim, implicações e contradições, nas relações entre outras representações mentais.

A forma lógica apresenta a base para a construção da representação proposicional completa, alcançada pelo processo dedutivo, envolvendo designação de referência e desambiguação, ou informação contextual, desenvolvendo esquemas de suposição organizados na memória enciclopédica.

A forma lógica divide-se em: proposicional e em não-proposicional. A proposicional é uma fórmula sintaticamente bem formada, e completa no nível semântico, ao passo que a não-proposicional é igualmente bem formada, mas semanticamente incompleta.

Para os autores, são no nível da *explicatura* que ocorrem várias operações pragmáticas que envolvem a atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminâncias, interpretação de linguagem metafórica, enriquecimentos de elipses, entre outros. A combinação de traços conceituais lingüísticos codificados e inferidos no contexto forma uma explicatura. Os traços contextuais contribuem para que uma explicatura seja mais ou menos explícita.

A teoria não considera somente a distinção entre dito e implicado, mas admite entre esses dois extremos a inserção de um nível intermediário de conteúdo explícito. Assim, uma explicatura define-se por ser a combinação de traços codificados lingüisticamente e de traços conceituais inferidos contextualmente.

Com isso, pretende-se, através da explicatura, “descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada, até a forma proposicional da implicatura” (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 56) obtida por um processo pragmático-inferencial. Nesse processo, o único conteúdo que se pode atribuir a uma sentença pela gramática é a forma lógica, recuperação geralmente incompleta, composicionalmente determinada, a partir dos conceitos nomeados por expressões individuais e da sua configuração lógica associada pela estrutura sintática da construção.

Na Teoria da Relevância, no que diz respeito ao nível explícito da comunicação, ele é mais rico, pois tem caráter inferencial forte, o que justifica um avanço na investigação pragmática maior do que Grice e seus seguidores fazem. Segundo Sperber e Wilson os graus

de explicitude apresentam um papel de suma importância no processo comunicativo, pois é o falante que decide ser mais ou menos explícito, conforme o acesso que ele tem das fontes contextuais do ouvinte.

A Teoria da Relevância, ainda postula sobre as atitudes proposicionais, a atitude do comunicador expressada em relação à preposição. Essa atitude não precisa ser evidenciada linguisticamente, ela pode ser recuperada no nível da explicatura, a partir do ajuste do conteúdo do enunciado do comunicador em uma descrição de alto nível da atitude do falante em relação à proposição que ele expressou. A atitude torna-se evidente através de pistas paralingüísticas.

Por fim, a implicatura é uma proposição que não deriva da forma lógica, mas que decorre da interação das formas lógicas dos enunciados com o ambiente cognitivo do indivíduo.

Para ilustrar esses três níveis representacionais, adapta-se aqui o exemplo de Silveira e Feltes (2002, p. 57).

(11a) Laura: Elisa efetuou o cálculo?

(11b) Camila: Ela descobriu a fórmula e efetuou para a equipe.

No nível da forma lógica, obtém-se (11c) que é uma formulação semântica e (11d), que é uma formulação sintática:

(11c) Descobriu (ela, fórmula) \wedge efetuou (\emptyset o cálculo).

(11d) [S[S'[SN ela] [SV descobriu [SN a fórmula]]] e [s''[SN] [SV efetuou [SN a equipe]]].

No nível da explicatura tem-se (11e):

(11e) Ela [Elisa], descobriu a fórmula [do cálculo] e [então] [Elisa] efetuou [o cálculo] para a equipe.

E, no nível da implicatura, uma suposição (11f) possivelmente obtida é a de que:

(11f) Elisa <possivelmente> efetuou o cálculo.

De acordo com os três níveis representacionais temos:

- a) as formas (11c-d) não são proposicionais, porque são semanticamente incompletas;
- b) a forma (11e) é proposicional, porque é semanticamente completa, podendo ser a ela atribuído um valor de verdade;
- c) a forma (11f) é uma proposição que, possivelmente, é a representação da interpretação última pretendida por Camila em (11b).

A compreensão estrutural nos níveis da explicatura e da implicatura nas estruturas (11e) e (11f) se dimensionam da seguinte maneira:

Em (11e):

- a) Ela [Elisa] descobriu a fórmula. Atribuição de referência pelo discurso anterior de B.
- b) Ela [Elisa] descobriu a fórmula [do cálculo]. Enriquecimento da forma lógica através de uma suposição advinda da memória enciclopédica de que fórmulas fazem parte de cálculos.
- c) [Elisa] efetuou o cálculo. Preenchimento de material elíptico, pelas relações de Relevância entre as ações do Agente [Elisa, descobriu / 'Elisa' sendo sujeito sintático de 'descobriu'].
- d) [Elisa] efetuou [com a fórmula] o cálculo. Enriquecimento da forma lógica através de uma suposição advinda da memória enciclopédica de que cálculos se efetuam com fórmulas.
- e) [Elisa] efetuou [o cálculo] para a equipe [com a fórmula que descobriu]. Enriquecimento da forma lógica a partir de uma suposição advinda da memória enciclopédica e de parte do enunciado, conforme abaixo:

S₁: Fórmula serve para descobrir o que queremos efetuar.

S₂: Se Elisa efetuou o cálculo para a equipe, ela descobriu a fórmula.

S₃: Elisa efetuou o cálculo.

S₄: Elisa efetuou o cálculo com a fórmula que descobriu.

- f) Ela [Elisa] descobriu a fórmula [do cálculo] e [então] [Elisa] efetuou o cálculo [para a equipe] e [com o cálculo que descobriu para a equipe] efetuou o cálculo. Enriquecimento do conetivo através da conotação temporal de sucessividade – causalidade das ações.

Em (11f) existe uma ligação lingüística entre as propriedades do comunicado (11b) e a proposição que ele recupera de acordo com a informação contextual.

Conseqüentemente, Elisa <possivelmente> efetuou o cálculo, deriva do enunciado (11b) pelo ouvinte, explicitado em (11c-d) e acrescentando-se a suposição contextual

(premissa implicada), sem efetivamente carecer das propriedades lingüísticas de (11b), sendo que neste enunciado não foi dito explicitamente que ‘Elisa <possivelmente> efetuou o cálculo’.

Existem restrições pela organização da memória enciclopédica, habilidades perceptuais e outras habilidades cognitivas que dificultam as suposições contextuais, implicando na seleção adequada do contexto. Como por exemplo:

S₁: Se Elisa descobriu a fórmula do cálculo e efetuou para a equipe, possivelmente efetuou o cálculo.

A suposição acima processada no contexto da resposta (11b) conduz o ouvinte a derivar (11f), uma conclusão implicada.

Segundo Silveira e Feltes, Sperber e Wilson abordam como deficiência griceana a distinção que é feita entre o dito (explícito) e a implicatura, a forma como caracteriza o explícito e a negação da forma lógica, necessária para a interpretação do enunciado. Grande parte dos pragmaticistas griceanos julga que qualquer interpretação do enunciado é uma implicatura.

Veja-se (12), a seguir:

(12) Ou ele se tornou desonesto e seu sócio o abandonou ou o sócio dele o abandonou e ele se tornou desonesto.

Esta circunstância identifica-se com a estrutura (f) de (11e), de onde a interpretação do ‘e’ numa conotação temporal e causal acontecem no nível da explicatura, não ocorrendo a implicatura conversacional generalizada, focado por Grice.

A Teoria da Relevância oferece uma abordagem mais completa do significado implícito sob o aspecto cognitivo, e diferencia-se dos moldes griceanos já que este parte do dito, não canalizando os graus de explicitude. Deste modo, pode-se verificar que o modelo da Teoria da Relevância no nível explícito da comunicação é muito mais opulento/rico.

Sperber e Wilson ressaltam a importância do processo de enriquecimento num enunciado em uma descrição de alto nível em relação ao que ele/falante expressou.

Veja-se o exemplo (13a):

(13a) Tenho que cortar a árvore.

Ao enunciar, o falante intenciona uma comunicação de alto nível:

- (13b) O falante acredita que tem que cortara árvore.
- (13c) O falante lamenta que tenha que cortar a árvore.

A atitude de crença ou lamento, em (13a), não fica clara de acordo com a forma lingüística. Em contraponto, no enunciado (13c), a tonalidade da voz do falante poderia ser usada como argumento paralingüístico.

Entretanto, o enunciado tornaria mais evidente se fosse apresentado como em (13d-e) a seguir:

- (13d) Lamentavelmente, tenho que cortar a árvore.
- (13e) Lamento que tenha que cortar a árvore.

Em relação a isso, a atitude proposicional do falante, em termos comunicacionais, é mais um aspecto a ser considerado no enriquecimento da forma lógica, podendo ser, esta atitude, mais relevante para a proposição expressado que a própria proposição, pois contribui para alcançar a explicatura do enunciado.

Mais um item a ser questionado por Sperber e Wilson são os graus de explicitude, como essencial no processo de comunicação, sendo este mais ou menos explícito, conforme o falante e das fontes contextuais do ouvinte:

- (14a) Será mês que vem.
- (14b) O dia do amigo será no dia 20 de julho de 2007.

Podemos observar que ambos os enunciados transmitem nível de explicatura similar, embora em (14b) o material contextualmente inferido é menos utilizado, pois o enunciado é mais explícito.

Para Silveira e Feltres (2002, p. 62), a “combinação de características conceituais contextualmente inferidas e lingüisticamente decodificadas” constroem a explicatura do enunciado, a qual pode ser inferida no contexto, da forma proposicional do enunciado e da atitude proposicional expressada pelo falante.

2.2.5 Efeitos poéticos

Segundo Sperber e Wilson (1986, 1995), o estilo é o relacionamento, porque muitas vezes, é através do estilo de uma comunicação que se podem inferir algumas considerações feitas pelo falante/escritor, como por exemplo, aquilo que o falante considera sobre as capacidades cognitivas e sobre a atenção do ouvinte. Além disso, os autores afirmam que o comunicador não só pretende alargar o ambiente cognitivo mútuo que partilha com seu ouvinte, como também, pressupõe um determinado grau de mutualidade, que pode ser indicada pelo estilo utilizado. Em outras palavras, como o falante precisa selecionar alguma maneira para que ele possa transmitir sua mensagem, essa maneira escolhida deixa transparecer suas suposições sobre os recursos contextuais e as capacidades de processamento do interlocutor. Então, o estilo surge a partir da busca pela relevância.

Com base na Teoria da Relevância, a linguagem figurada é uma variedade de estilo. A tarefa do ouvinte diante de sua utilização é a de que essa linguagem foi utilizada visando atingir relevância ótima. Quando da sua utilização pelo falante/escritor, o ouvinte/leitor é estimulado a ser imaginativo e assumir uma grande parcela da responsabilidade da interpretação.

O efeito peculiar produzido por um enunciado que consegue a maior parte de sua relevância a partir de um largo leque de implicaturas fracas, Sperber e Wilson (1986, 1995) chamam de *efeitos poéticos*. Segundo eles, os efeitos poéticos aumentam consideravelmente a manifestação de um grande número de suposições levemente manifestas, originando impressões comuns, e não conhecimentos comuns; e que eles resultam da apreensão de uma grande gama de implicaturas muito fracas ao contrário da busca vulgar da relevância.

Em relação aos *tropos*, Sperber e Wilson afirmam que em muitos casos, possivelmente na maior parte, a forma proposicional de um enunciado não é em geral uma explicatura. Normalmente, no que tange aos tropos e aos atos de fala, esses dois tipos de enunciados não são considerados como particularmente relacionados no seu íntimo. E que a preocupação principal dos estudos realizados nessas áreas volta-se aos problemas de classificação, contribuindo muito pouco sobre as formas possíveis de explicá-los, os autores divergem da maioria dos teóricos não compartilhando, como já observado, “esta idéia de que as forças ilocucionárias e os tropos definam dois campos homogêneos e radicalmente distintos” (p. 334).

Essa postura leva os autores a sugerir um novo enfoque, fundamentado em uma distinção entre interpretação e descrição desprendida naturalmente da explicação da comunicação ostensivo-inferencial. Segundo eles, qualquer representação com uma forma proposicional, e em particular qualquer enunciado, pode ser usado para representar coisas de duas formas distintas. Pode representar um estado de coisas em virtude de que sua forma proposicional reflita fielmente esse estado de coisas; nesse caso, pode-se dizer que a representação é uma descrição, ou que é usada descritivamente. Ou, ainda, pode representar uma outra representação que também tenha uma forma proposicional, um pensamento, por exemplo, em virtude da similitude existente entre as duas formas proposicionais; neste caso nós diremos que a primeira representação é uma interpretação da segunda, ou que é utilizada interpretativamente (p. 335-336).

Os enunciados são utilizados interpretativamente para representar tipos de enunciados ou pensamentos que são validados por suas propriedades intrínsecas. Mas, Sperber e Wilson consideram que “há um uso interpretativo essencial dos enunciados. No nível mais básico, todo enunciado é usado para representar um pensamento do falante”. O significado de um enunciado tem que ser uma expressão literal, ou seja, uma reprodução idêntica de um pensamento do falante. Entretanto, Sperber e Wilson, opondo-se ao modelo de código e às limitações estritamente gramaticais por ele impostas, acreditam que a comunicação verbal implique que um falante emite um enunciado como uma interpretação pública de um de seus pensamentos e que o ouvinte construa uma interpretação mental deste enunciado e, conseqüentemente, do pensamento original. Poderia dizer que um enunciado é uma expressão interpretativa de um pensamento do falante e que o ouvinte constrói uma suposição interpretativa sobre a intenção informativa do falante.

Desse modo, todo e qualquer enunciado envolverá duas relações: uma relação entre sua forma proposicional e um pensamento do falante e uma relação entre esse pensamento e o que representa.

Para os autores, as relações básicas que se encontram nos tropos e nas forças ilocutivas estão representadas no diagrama *Aspectos da comunicação verbal* (ver figura 1). Ou seja:

- a) A *metáfora* envolve uma relação interpretativa entre a forma proposicional de um enunciado e o pensamento que representa;
- b) A *ironia* envolve uma relação interpretativa entre o pensamento do falante e o pensamento ou enunciados atribuídos a outros;

- c) A *asserção* envolve uma relação descritiva entre o pensamento do falante e um estado de coisas desejáveis;
- d) As *interrogativas* e as *exclamativas* implicam uma relação interpretativa entre o pensamento do falante e outros pensamentos desejáveis (ibidem, p. 342).

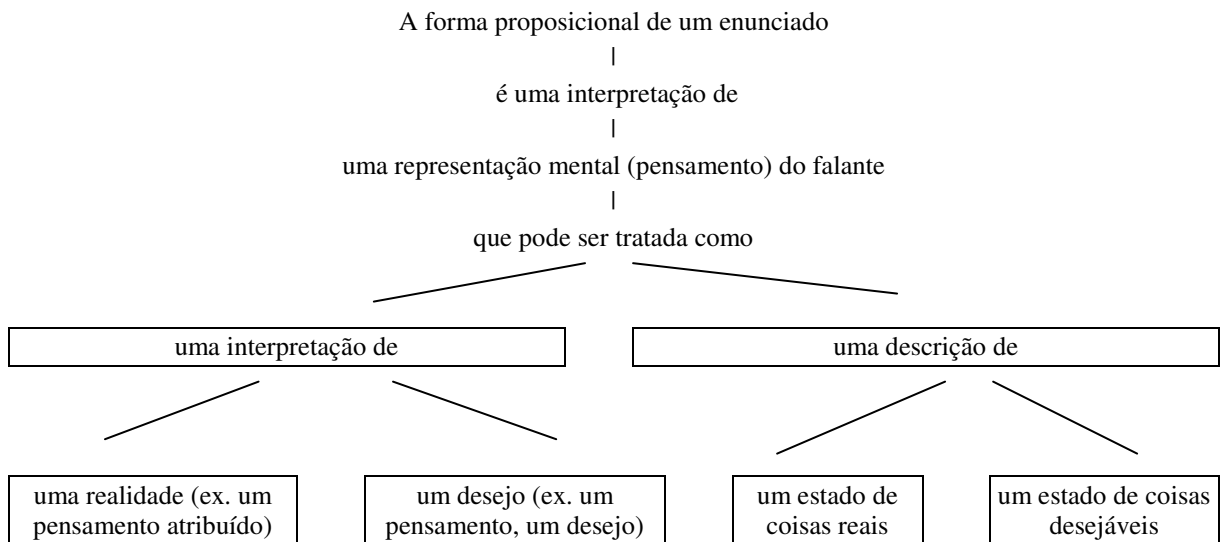


Figura 1 – Aspectos da comunicação verbal, segundo Sperber e Wilson (1995, p. 342):

Na Teoria da Relevância, não há razão para que se pense que uma interpretação interpretativa de um pensamento seja sempre a mais literal possível. Espera-se que o falante vise ou busque a relevância ótima, e não a verdade literal. Dessa forma, a expressão otimamente interpretativa de um pensamento poderia dar ao ouvinte informações sobre aquele pensamento que é relevante o suficiente para que valha a pena o processamento e, também, poderia exigir o menor esforço de processamento possível.

Em situações em que o objetivo do falante seja a relevância ótima, uma interpretação literal de seu pensamento não poderia ser dada, e o ouvinte não deveria tratar o enunciado como literal. Nessas situações mais de uma interpretação é ativada na mente do ouvinte sendo que só uma ou todas estão sendo realmente comunicadas, mas a seleção desta(s) fica ao encargo do ouvinte.

Supõe-se, então, que o ouvinte pode considerar como certo um enunciado concebido para ser uma interpretação de um dos pensamentos do falante, significando que toda vez que uma suposição seja expressa o ouvinte tenha que computar todas as suas implicações lógicas e contextuais, escolhendo entre essas os subconjuntos que são implicações do pensamento do falante. Na Teoria da Relevância, isso é desnecessário. Caso o falante desenvolva adequadamente a sua tarefa, cabe a ele/ouvinte começar a computar em

ordem de acessibilidade, as implicações que poderiam ser relevantes. E adicionando-as à interpretação geral do enunciado até que seja relevante o suficiente para ser coerente com o Princípio da Relevância. Na verdade, um ouvinte interpreta um enunciado como literal quando nada, a não ser a plena literalidade possa confirmar a sua presunção de relevância.

Sperber e Wilson afirmam que, em geral, quanto maior a série de implicaturas potenciais, maior a responsabilidade do ouvinte em construí-las, e tanto mais poético é o efeito. Nos casos mais ricos e bem sucedidos, o ouvinte/leitor pode ir além da mera exploração do contexto imediato e das entradas para conceitos envolvidos nela, acessando uma área ampla do saber. O resultado é complexo, e o ouvinte deve tomar uma boa parte da responsabilidade, mas essa descoberta foi desencadeada pelo falante.

Os autores consideram que o impacto ou a beleza de uma metáfora criativa bem sucedida está em sua condensação, no fato de que uma única expressão, usada de maneira solta, determina uma ampla série de implicaturas fracas aceitáveis.

A metáfora é uma variedade de tropos relacionados a elas (por exemplo, a hipérbole, a metonímia, a sinédoque) são simplesmente explorações criativas de dimensão perfeitamente comum do uso da linguagem. A busca pela relevância ótima conduz o falante a adotar, em diferentes situações, uma interpretação mais ou menos fiel de seus pensamentos. Em alguns casos o resultado é a literalidade, em outros a metáfora. Deste modo, a metáfora não requer capacidades ou procedimentos interpretativos especiais: é o resultado material de algumas capacidades e procedimentos usados na comunicação verbal (SPERBER; WILSON, 1995, p. 349).

Assim, diante os aspectos abordados, pode-se ver a contribuição dos estudos de Sperber e Wilson (1986, 1995), em consonância com os de outros autores, para explicar como a interpretação é feita durante o processo comunicativo. A Teoria da Relevância abrange aspectos pertinentes ao processo comunicacional não só de um grupo de indivíduos, mas toda comunicação universal. Em virtude disso, hoje, parece ser a maneira mais lógica e completa de se chegar a uma explicação dos mecanismos disparados pela mente humana na busca de entendimento e compreensão das mensagens.

3 METODOLOGIA

Este capítulo foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, apresentam-se as hipóteses da pesquisa, subdivididas em operacional e de trabalho, e os procedimentos de coleta e de análise dos dados. Na segunda seção, apresenta-se a análise do poema, bem como os critérios de agrupamento das interpretações. Na terceira seção, analisam-se as doze interpretações escolhidas para a pesquisa. Na quarta seção, apresentam-se as condições contextuais das justificativas de avaliação das professoras.

3.1 HIPÓTESES E PROCEDIMENTOS

Esse 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.

Como os demais trabalhos abrigados pelo projeto, esta pesquisa defende a **hipótese operacional** de que a aplicação dos níveis representacionais, forma lógica, explicatura e implicatura, conforme Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988), permite uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais de interações comunicativas.⁴

Neste trabalho em particular, a hipótese operacional será testada em processos de avaliação: trata-se de um estudo de caso com características experimentais. Enquanto estudo de caso, os resultados têm como meta a generalização naturalística (RAUEN, 2002, p. 40); enquanto experimentação manipula-se uma variável independente, a pertinência das interpretações, de modo a observar sua influência sobre a variável dependente, a avaliação das professoras.

⁴ São exemplos de pesquisas do projeto: Bolzan (2008), Coral (2003), Godoi (2004), Matiolla (2004), Pavei (2005), Rauen (2005), Santos (2005), Silva (2003) e Zapelini (2005). No país, além das pesquisas na Unisul, a Teoria da Relevância tem sido aplicada na PUC/RS e UFMG (em estudos da tradução).

Do ponto de vista dos resultados, a **hipótese de trabalho** é a de que a atribuição de nota da professora à interpretação do poema *O barro*, de Paulo Leminski é influenciada pelas inferências autorizadas desta professora independente da pertinência dessas interpretações.

Essa hipótese se baseia no estudo de Silveira (2005). Nesse trabalho, ao verificar se a nota das professoras era influenciada pela remissão direta das interpretações ao texto de base, demonstrou que as professoras tendem a atribuir maior nota para as respostas que combinam com inferências autorizadas por elas. Ou seja, a nota não tinha direta remissão com a qualidade das interpretações.

Conhecidas as hipóteses, apresentam-se os procedimentos de coleta dos dados. A primeira tarefa consistiu na seleção de doze interpretações dentre os trinta exemplares analisados por Vandresen (2005), conforme critérios que serão apresentados mais a frente.

Vandresen (2005) realizou um estudo sobre a compreensão do poema *O barro*, de Paulo Leminski, por estudantes de um curso de capacitação e aperfeiçoamento para professores de primeira a quarta séries oferecido pelas Faculdades São Judas Tadeu de Pinhais, PR, em Fartura, SP. Em sua pesquisa foram analisadas trinta interpretações. Destas, foram selecionados doze exemplares nesta dissertação.

Uma vez escolhidas as doze interpretações, foi solicitado a voluntários que transcrevessem esses textos em ficha própria que simulasse um trabalho de sala de aula de estudantes da terceira série do ensino médio.

Em seguida, poema e interpretações foram lidos, corrigidos e avaliados (com atribuição de nota) por cinco professoras de Língua Portuguesa, sem qualquer interferência da pesquisadora.

Após a avaliação das professoras, foi estabelecida uma interação verbal, gravada em áudio, de modo a questionar os critérios de avaliação e de atribuição de nota. Nessa fase, as professoras preencheram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo A), que foi assinado em duas vias, uma para a professora e outra para a pesquisadora.

Uma vez coletados os dados, passou-se para a fase de análise. Após a transcrição das interações, foram aplicados os seguintes procedimentos descritivos: a) encaixe de cada enunciado dentro de sua forma lógica respectiva; b) elaboração das explicaturas dos enunciados lingüístico, quando necessário; e c) quando pertinente, elaboração das implicaturas.

Mais a frente, os argumentos de avaliação das professoras foram cotejados com a pertinência de cada uma das interpretações, a fim de verificar a correlação entre os critérios de pertinência das avaliações e a avaliação das professoras.

3.2 CRITÉRIOS DE PERTINÊNCIA DAS INTERPRETAÇÕES

Reveja-se o poema:

O barro
Toma a forma
Que você quiser

Você nem sabe
Estar fazendo
O que O barro quer
(LEMINSKI, 1983)

Para dar conta dos critérios de pertinência, é preciso conhecer os processos inferenciais ótimos, conforme a análise de Vandresen (2005), a partir da noção de escala focal de Sperber e Wilson (1995). Trata-se de dois enunciados lingüísticos coordenados e justapostos, que correspondem às duas estrofes do poema.

De início, o leitor se depara com a seqüência lexical ‘O barro’.

[1] O barro...

Embora não seja relevante por si mesmo, esse *input* lingüístico restringe os contextos possíveis. Possivelmente, o primeiro contexto relevante correlaciona ‘barro’ e ARGILA.⁵ Ao atribuir ‘O barro’ à categoria sintática de Sintagma Nominal (SN), o leitor possivelmente formaria a hipótese sintática antecipatória de que o sintagma será seguido por um Sintagma Verbal (SV), gerando a hipótese lógica antecipatória [H₁] e a questão relevante [Q₁], em conseqüência da atribuição de caráter inanimado a ‘barro’:

⁵ Neste trabalho, adotam-se as seguintes formatações: para itens lexicais, cada termo é colocado entre aspas simples ‘barro’; para entradas enciclopédicas, o item é destacado em caixa alta ou versalete BARRO.

[H₁] alguma coisa aconteceu com o barro.
 [Q₁] O que aconteceu com o barro?

Segue o enunciado:

[2] O barro toma...

O verbo 'toma', uma flexão do verbo tomar, possui vários significados dicionarizados, entre os quais o leitor possivelmente escolheria entre:

[2'] O barro recebe/aceita.
 [2''] O barro assume/mostra. ⁶

Essas interpretações permitem ao leitor lançar a hipótese sintática antecipatória de que esse SV será seguido de um SN, derivando:

[H₂] O barro toma alguma coisa.
 [Q₂] O que o barro toma?

Seguem-se os itens lexicais 'a forma':

[3] O barro toma a forma...

Por sua vez, dada a transitividade do item lexical 'forma', é possível gerar a hipótese sintática antecipatória de que esse SN deverá ser seguido da complementação de um Sintagma Preposicional (SP), possibilitando a hipótese lógica antecipatória e a questão que se seguem:

[H₃] O barro toma a forma de alguma coisa;
 [Q₃] O barro toma a forma de quê?

O enunciado assim continua:

[4] O barro toma a forma que...

⁶ Entre os significados dicionarizados apresentam-se: 1. pegar em; 2. segurar, agarrar; 3. apreender, conquistar; 4. apoderar-se de, acometer, invadir, assaltar; 5. receber, aceitar; 6. beber; 7. comer; 8. adotar; 9. adquirir, contrair; 10. Assumir, mostrar, apresentar em si, dar mostras de.

O item lexical ‘que’ não responde à pergunta [Q₃] e o leitor mantém a entrada lógica em aberto. Provavelmente, algo como:

[4’] O barro toma a forma \emptyset [de algo/alguma coisa] que...

Todavia, ‘que’ permite antecipar sua função relativa, como anáfora dos constituintes anteriores.

[4’’] O barro toma a forma \emptyset [de algo/alguma coisa] que [a forma de alguma coisa]...

De qualquer modo, surge a hipótese antecipatória de que outras informações textuais são necessárias para a continuidade do processamento na forma lógica. Vejam-se:

[H₄] O barro toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] faz algo.

[Q₄’] O barro toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] o quê?

Veja-se a seqüência:

[5] O barro toma a forma que você...

A entrada lexical ‘você’ nem confirma nem refuta [H₄’]. O leitor precisa atribuir referência a entrada pronominal ‘você’. Dentre os referentes possíveis de serem atribuídos a ‘barro’ Vandresen supõe serem plausíveis: OLEIRO, SER HUMANO, SER UNIVERSAL, PESSOAS e LEITOR. Por hipótese, a autora defende que o leitor atribuiria como referente de ‘você’, a entrada enciclopédica LEITOR, pelo fato de ser mais acessível no contexto.

Mais uma vez, pode-se atribuir à categoria de SN e formula a hipótese sintática antecipatória de que ‘você será seguido de um SV:

[H₅] O barro toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você fez alguma coisa

[Q₅’] O barro toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você fez o quê?

Veja-se a seqüência:

[6] O barro toma a forma que você quiser...

Possivelmente, o leitor reconhece ‘quiser’ como núcleo de um sintagma verbal, cujo domínio antecipa um sintagma nominal, derivando:

[H₆] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quisera alguma coisa.

[Q₆] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quisera o quê?

Repare-se que o enunciado encerra-se com o item lexical ‘quiser’. Nesse caso, trata-se de uma elipse de SN para a qual há, provavelmente, duas complementações candidatas mais salientes:

[H₆’] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quisera ∅ [fazer do barro].

[H₆’’] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quisera ∅ [dar ao barro].

Por fim, podem ser atribuídos ao enunciado às complementações de tempo e de lugar da enunciação. Essa complementação, como se verá, será fundamental para a interpretação dos dois enunciados do poema, tomados em conjunto e, por decorrência, para a geração de critérios de pertinência para avaliar as interpretações dos estudantes.

[H₇’] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quisera ∅ [fazer do barro] ∅ [no tempo_i] ∅ [no lugar_i].

[H₇’’] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quisera ∅ [dar ao barro] ∅ [no tempo_i] ∅ [no lugar_i].

Observe-se o segundo enunciado:

[8] Você...

Essa entrada lexical já possui referência que, provavelmente, será retomada. Embora não sendo relevante em si mesmo, ‘você’ restringe os contextos acessíveis. A provável atribuição de função sintática de SN ao item lexical ‘você’ leva o leitor a formar a hipótese sintática antecipatória de que esse SN será seguido de um SV. Isso gera as seguintes hipóteses e questões lógicas antecipatórias, seja atribuído caráter agentivo ou não-agentivo à entrada lexical:

[H₈’] Alguma coisa envolvendo você [aquele que está lendo] aconteceu.

[Q₈’] O que aconteceu envolvendo você [aquele que está lendo]?

[H₈'] Você [aquele que está lendo] fez alguma coisa.
 [Q₈'] O que você [aquele que está lendo] fez?

Segue-se a entrada lexical 'nem'

[9] Você [aquele que está lendo] nem...

O item lexical em questão leva às seguintes modificações das hipóteses e questões antecipatórias, não sendo relevante por si mesmo, e restringindo o argumento do enunciado.

[H₉'] Alguma coisa envolvendo você [aquele que está lendo] nem aconteceu.
 [Q₉'] O que nem aconteceu envolvendo você [aquele que está lendo]?
 [H₉'] Você [aquele que está lendo] nem fez alguma coisa.
 [Q₉'] O que você [aquele que está lendo] nem fez?

O próximo item lexical é 'sabe':

[10] Você [aquele que está lendo] nem sabe...

'Sabe' apaga 'H₉'. Isso é retomado pela autora mais a frente. Com base em 'sabe', surge a hipótese [H₁₀] e a questão [Q₁₀]:

[H₁₀] Você [aquele que está lendo] nem sabe alguma coisa.
 [Q₁₀] você [aquele que está lendo] nem sabe o quê?

O enunciado apresenta a seguinte seqüência:

[11] Você nem sabe estar fazendo...

Isso responde parcialmente à Q₁₀ e permite gerar a hipótese e a questão antecipatória que se seguem.

[H₁₁] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo alguma coisa.
 [Q₁₁] você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o quê?

Veja-se como o enunciado continua

[12] Você nem sabe estar fazendo o...

A entrada lexical ‘o’ é uma pro-forma que substitui um sintagma nominal e, dessa forma, responde parcialmente à ‘Q₁₁’.

[H₁₂] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa].

Segue-se o item lexical ‘que’:

[13] Você nem sabe estar fazendo o que...

A interpretação mais acessível nesse momento é a de que esse item lexical é uma pro-forma relativa e, desse modo, replica a variável lógica anterior. Esse item lexical não é relevante por si mesmo, mas restringe a interpretação, antevendo a hipótese e a questão antecipatória que se seguem.

[H₁₃] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] faz algo.

[Q₁₃] você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o quê?

Veja-se a seqüência do enunciado:

[14] Você nem sabe estar fazendo o que o barro...

Aqui, é razoável supor que o leitor atribua mesma referência a ‘barro’ e nada impede a interpretação *default* de que ‘barro’ equivale à ARGILA. Essa entrada lexical permite antecipar que ‘o barro’ deve ser um sintagma nominal, provavelmente dominado por uma sentença. Para Vandresen, a hipótese H₁₂ de que a entrada lexical ‘que’ seria seguida de um sintagma verbal é revista e o mais plausível é que esse item lexical equivale ao sintagma nominal dominado pelo sintagma verbal. Veja-se.

[H₁₄] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] *O barro* faz.

[Q₁₄] você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] barro faz?

Veja-se a seqüência do enunciado:

[15] Você nem sabe estar fazendo o que o barro quer...

Para a autora, confirma-se a hipótese antecipatória: ‘quer’ corresponde ao núcleo do sintagma verbal. Não sendo relevante por si mesma, ela permite antecipar a hipótese e a questão que se seguem:

[H₁₅] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer fazer.
 [Q₁₅] você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] barro quer o quê?

Nova elipse ocorre aqui.

[H₁₆'] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer ∅ [fazer] ∅ [do barro].
 [H₁₆"] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer ∅ [dar] ∅ [ao barro].

Como Vandresen adotou no enunciado anterior, o segundo enunciado é balizado pelas circunstâncias de lugar e de tempo, conforme se segue:

[H₁₇'] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer ∅ [fazer] ∅ [do barro] ∅ [no tempo_t] ∅ [no lugar_l].
 [H₁₇"] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer ∅ [dar] ∅ [ao barro] ∅ [no tempo_t] ∅ [no lugar_l].

A interpretação desse poema só pode pertinente se os dois enunciados forem observados em conjunto. Vejam-se:

[H₇'] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quiser ∅ [fazer do barro] ∅ [no tempo_t] ∅ [no lugar_l].
 [H₁₇'] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer ∅ [fazer] ∅ [do barro] ∅ [no tempo_t] ∅ [no lugar_l].

Ou:

[H₇"] O barro toma a forma ∅ [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quiser ∅ [dar ao barro] ∅ [no tempo_t] ∅ [no lugar_l].
 [H₁₇"] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer ∅ [dar] ∅ [ao barro] ∅ [no tempo_t] ∅ [no lugar_l].

Seguem-se os comentários de Vandresen (2005, p. 64):

Nesse ponto do processamento, suponho que o leitor, provavelmente, deva ter detectado a oposição entre o caráter passivo, na primeira estrofe, dado ao item

lexical ‘barro’ e o caráter agentivo-reflexivo, dado ao mesmo item lexical, na segunda estrofe. Essa percepção autoriza o intérprete a estabelecer a hipótese de que os dois enunciados estão em relação de oposição.

Veja-se o resultado, adotando-se por conveniência [H₇'] e [H₁₇'].

[H₁₈] O barro toma a forma Ø [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quiser Ø [fazer do barro] Ø [no tempo_i] Ø [no lugar_i]. Ø [mas] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer Ø [fazer] Ø [do barro] Ø [no tempo_i] Ø [no lugar_i] (negrito no original).

Nesse ponto da análise, Vandresen pondera que a hipótese H₁₈ não somente capta a oposição entre os enunciados, mas também leva a refletir sobre as referências de tempo e de lugar dos dois enunciados.

Nesse caso, conforme a autora, numa interpretação ótima, o leitor deveria perceber a saliência da semelhança das circunstâncias de tempo e de lugar, expressa pelo acréscimo de [mesmo] na explicatura do segundo enunciado.

[H₁₉] O barro toma a forma Ø [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quiser Ø [fazer do barro] Ø [no tempo_i] Ø [no lugar_i]. Ø [mas] Você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer Ø [fazer] Ø [do barro] Ø [no **mesmo** tempo_i] Ø [no **mesmo** lugar_i] (negritos no original).

A riqueza da obra poética se salienta nesse momento. A atribuição de mesmas referências espaço-temporais aos enunciados permite perceber, nos termos da autora, “a junção entre processo/produto; criatura/criador; inanimado/animado”. Se essa relação paradoxal não for apreendida, abre-se espaço para uma interpretação diferente. Nesse caso, o caráter passivo de ‘barro’ ocorre no tempo **t**, enquanto o caráter agentivo-reflexivo ocorre no tempo **t'**, perdendo-se o caráter paradoxal da própria formulação lógica do poema.

Vandresen (2005, p. 65-66) argumenta:

Cabe salientar que os procedimentos até aqui desenvolvidos reforçam a tese de que o conteúdo lingüisticamente codificado subdetermina o que é comunicado. No caso do poema em questão, é de suma importância que o intérprete recupere a relação entre as estrofes, de modo a capturar não somente que o argumento da segunda se opõe ao argumento da primeira, mas também que essa oposição é paradoxal. Qualquer interpretação que ignore esse preenchimento e a percepção do paradoxo entre elas não captura a relação entre as estrofes. Além disso, isso implica a possibilidade de que o item lexical ‘barro’ não equivalha à ARGILA e mesmo que o item lexical ‘você’ não equivalha, necessariamente ao LEITOR *AD HOC* DO POEMA. (Destques acrescidos ao original).

A análise pode ser assim resumida. O poema *O barro*, de Paulo Leminski, apresenta a seguinte forma lingüística:

(1a) O barro toma a forma que você quiser. Você nem sabe estar fazendo o que o barro quer.

Essa forma lingüística, como se viu, é semanticamente incompleta. Ela se comporta no interior de uma forma lógica que pode ser expressa numa formulação sintática ou semântica (SILVEIRA; FELTES, 1999).

Veja-se a formulação sintática:

(1b) [S1 [S2 [SN [*O barro*]] [SV [V [toma]] [SN [a forma [SP [Ø]]]]] [S3 [SN [Você]] [SV [V [quer Ø]] [SN [a forma [SP [Ø]]]]]]] [SAdv_{tempo} [Ø]] [SAdv_{lugar} [Ø]]] mas [S4 [SN [Você]] [Neg [nem]] [SV [V [sabe estar fazendo]] [SN [o]] [S5 [SN [*O barro*]] [SV [V [quer Ø]] [SN [QUE]] [SP [Ø]]]]] [[SAdv_{tempo} [Ø]] [SAdv_{lugar} [Ø]]]].

Essa formulação pode ser resumida como em (1c):

(1c) [S1[S2[S3]] mas [S4[S5]]].

Veja-se a formulação semântica:

(1d) ((tomar, x, y (quiser fazer, z, y, de x) t_i l_i) mas (sabe estar fazendo, nem, z, y, quer fazer, x, y, de x) t_i l_i)

onde:

x = *O barro*;
y = a forma de alguma coisa;
z = você;
t_i = tempo *t* qualquer;
l_i = lugar *l* qualquer.

Consideradas essas formulações, a explicatura de base do poema pôde ser descrita tal como (1e):

(1e) O barro toma a forma Ø [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quisier Ø [fazer do barro] Ø [no tempo_i] Ø [no lugar_i] Ø [mas] você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer Ø [fazer] Ø [do barro] Ø [no mesmo tempo_i] Ø [no mesmo lugar_i].

Embora Vandresen não tivesse avançado neste aspecto, essa explicatura ainda poderia ser desenvolvida, considerando-se uma descrição de alto nível que considere a atitude proposicional envolvida, tal como em (1f), a seguir:

(1f) A forma proposicional do enunciado é uma interpretação de um pensamento que descreve um estado de coisas para Paulo Leminski no qual O barro toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] você [aquele que está lendo] quiser \emptyset [fazer do barro] \emptyset [no tempo,_i] \emptyset [no lugar,_i] \emptyset [mas] você [aquele que está lendo] nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o barro quer \emptyset [fazer] \emptyset [do barro] \emptyset [no mesmo tempo,_i] \emptyset [no mesmo lugar,_i].

O estudo desenvolvido por Vandresen (2005, 67-68) deu origem a quatro critérios para a avaliação das interpretações do poema, que transcrevemos a seguir:

1. Atribuição de referente ao item lexical 'barro'. Sendo os poemas locais privilegiados para a linguagem figurada, é provável que o intérprete considere o enunciado de Leminski como uma interpretação de um pensamento de Leminski. Assim, seria razoável supor que barro é algo diferente de "argila". Logo, a primeira interpretação para a palavra barro, que for consistente com o princípio de relevância, será tomada pelo intérprete como provavelmente verdadeira e, por consequência, base para a interpretação como um todo. É razoável supor que um intérprete acostumado a ler textos poéticos, provavelmente, tentará preencher a entrada lexical 'barro' com outro sentido já na primeira leitura.
2. Atribuição de referência ao item lexical 'você'. É razoável supor que a atribuição de referente ao item lexical 'você' seja compatível com aquela estabelecida com o item lexical 'barro'. Por exemplo, 'barro' enquanto argila pode acessar 'você' enquanto oleiro; 'barro', enquanto palavra pode autorizar 'você' enquanto escritor ou poeta.
3. Percepção da oposição entre o caráter passivo atribuído ao item lexical 'barro' na primeira estrofe e o caráter agentivo/reflexivo, na segunda, autorizando o preenchimento da relação adversativa entre as estrofes.
4. Percepção de mesma atribuição de referência espaço-temporal para o conteúdo proposicional da primeira e da segunda estrofe e, por consequência, percepção do paradoxo.

A autora, então, analisou as trinta interpretações de seu estudo de caso, classificando-as conforme esses critérios. Todavia, quando foram selecionadas as interpretações para este estudo em particular, verificou-se ser necessário uma reavaliação dos critérios, uma vez que, da forma como se apresentavam não eram suficientes.

Para dar conta dessa constatação, veja-se o resultado da substituição dos itens lexicais 'barro' e 'você' por 'Capitu' e 'Machado de Assis', pensando na obra *Dom Casmurro* do escritor Machado de Assis, tanto na forma lingüística (2a) como na explicatura (2b).

(1a) O barro toma a forma que você quiser. Você nem sabe estar fazendo o que o barro quer.

(2a) **Capitu** toma a forma que **Machado de Assis** quiser. **Machado de Assis** nem sabe estar fazendo o que **Capitu** quer

(2b) Capitu toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] Machado de Assis quiser \emptyset [fazer de Capitu] \emptyset [no tempo_i] \emptyset [no lugar_i] \emptyset [mas] Machado de Assis nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o Capitu quer \emptyset [fazer] \emptyset [de Capitu] \emptyset [no mesmo tempo_i] \emptyset [no mesmo lugar_i].

Nessa substituição, pode-se observar que o autor Machado de Assis criou e exerce sua vontade sobre a personagem Capitu, tal como a primeira estrofe do poema. Entretanto, Machado de Assis não sabe ou não está consciente de que ele, Machado de Assis está fazendo o que Capitu quer fazer de si mesma, o que é a essência da segunda estrofe do poema.

Em outras palavras, o poeta está alertando que a criação artística, no caso, a personagem de Dom Casmurro, foge do controle de seu criador ou autor. A criação acaba por exercer uma ‘autonomia’, mesmo que essa autonomia não seja autorizada.

Com base nessa reavaliação, podem-se pensar duas questões a serem feitas para cada interpretação. A primeira tem a ver com a constatação da soberania do criador sobre a obra; a segunda tem a ver com a identificação de outro agente sobre a obra. Conforme sejam essas questões respondidas, as interpretações podem ser estratificadas em três grupos.

Vejam-se os grupos:

- a) O estudante interpreta adequadamente a primeira estrofe, identificando a soberania da vontade do criador sobre a criação? Nesse caso, a interpretação detecta adequadamente a significação expressa na primeira estrofe, onde “a criação toma a forma que o criador quiser”;
- b) O estudante interpreta adequadamente a segunda estrofe, identificando a soberania da vontade da obra sobre ela mesma e, por inferência, identificando o paradoxo? Nesse caso, a interpretação revela que o estudante identifica a contradição segundo a qual embora o criador imagine-se modelando a criação, esta apresenta vontade própria sobre si mesma;
- c) O estudante interpreta equivocadamente a segunda estrofe, atribuindo soberania de um agente externo sobre o criador, a obra ou ambos? Nesse caso, a interpretação sugere que o estudante identificou a segunda estrofe como adversativa, mas atribui a soberania a um agente externo;

Com base nessas questões, podemos apresentar as doze interpretações selecionadas para compor o conjunto de interpretações a serem avaliadas pelos professores.

3.3 AS DOZE INTERPRETAÇÕES

Em primeiro lugar, apresentam-se os seis textos do **grupo 1**, onde o estudante interpreta adequadamente a primeira estrofe, identificando a soberania da vontade do criador sobre a obra, mas não aborda a segunda estrofe e, assim, não identifica quer a soberania da vontade da obra sobre ela mesma quer a soberania de qualquer outro agente externo. Pertencem a esse grupo os estudantes identificados por Bruno, Giovana, Fernando, Maria Cristina, Maria Eduarda e Vanessa.

[Bruno] **A gente** pode manipular *O barro* e moldar o que quiser, mas será que *O barro* fica satisfeito com a moldura que seu **dono** faz? Na vida escolar, a **criança** muitas vezes dá a sua opinião e **nós** queremos mudar, mas nem sempre **estamos** certos. (Destaques acrescidos ao original).

Bruno argumenta que o professor molda a criança. Cabe à criação ficar satisfeita ou não com a criador/dono. Esse argumento é muito diferente daquele de dizer que o professor, ao mesmo tempo em que molda a criança, percebe que a criança molda a si mesma.

(3) [Fernando] O “**coração**” sempre toma a forma que **queremos** mas, às vezes, **nos** “fala” uma coisa e **fazemos** outra. (Destaques acrescidos ao original).

Essa interpretação substitui ‘barro’ por ‘coração’ e ‘você’ por NÓS. Nela, a nossa vontade é soberana sobre o coração, mesmo quando ele nos alerta para caminhos diversos.

(4) [Giovana] Este poema quer nos mostrar que o “barro” é o **aluno**, que chega até **nós** com um objetivo e **nós os** ensinamos como queremos e não percebemos que muitas vezes não é aquilo que os alunos querem. (Destaques acrescidos ao original).

Giovana capta a soberania do criador, supostamente o professor, sobre a criação, explicitamente o aluno. Novamente, embora esse aluno expresse sua discordância, pouco importa, uma vez que “ensinamos como queremos”.

(5) [Maria Cristina] A **pessoa** torna a **vida** da forma que quiser porque cada um tem o seu jeito. E algumas nem sabem o que fazem e deixam a vida as levar. (Destaques acrescidos ao original).

Nessa interpretação, ‘barro’ está sendo substituído por ‘vida’ e ‘você’ por ‘a pessoa’. A vontade é soberana, mas algumas pessoas se deixam levar, porque não a assumem.

Ou seja, a vida comanda os acontecimentos apenas se a pessoa descuidar-se de sua soberania. Insiste-se aqui que, apesar de algumas pessoas abrirem mão dessa soberania, ela está sempre presente e potencialmente pode exercer sua influência sobre a vida.

(6) [Maria Eduarda] Às vezes, achamos que podemos moldar uma pessoa (aluno) como se fosse *O barro*, passando nossos valores, nossos conhecimentos sociais e culturais, sem ao menos valorizarmos a capacidade de aprendizagem de nossos educandos, pois cada um tem sua individualidade. (Destaques acrescentados ao original).

Outra vez, embora se reconheça a individualidade dos alunos, ela é ignorada. O professor é soberano, tal como expressa a primeira estrofe do poema.

(7) [Vanessa] Acho que **cada pessoa** tem uma maneira própria de aprender, ou seja, **cada um** é maleável e depende muito do **professor** saber conduzir esse processo, insistindo em levar o **aluno** para o caminho do sucesso, lembrando sempre que ele é capaz. (Destaques acrescentados ao original).

Vanessa produz a interpretação em que mais explicitamente a vontade do criador se expressa. Não há qualquer menção a elementos da segunda estrofe. O aluno é moldável como o barro é moldável. Cabe ao oleiro, o professor, saber conduzir o processo de modelagem, não se esquecendo de valorizar as capacidades do aluno.

No **grupo 2**, formado pelas interpretações identificadas como pertencentes à Ana, Fábio e Paulo, o intérprete considera a segunda estrofe. Entretanto, essa consideração falha, na medida em que, em vez de perceber que a criação tem vontade própria, o estudante atribui soberania a um terceiro elemento, que não decorre da estrutura lógica dos dois enunciados do poema, ou seja, que não decorre da explicatura do poema. Trata-se, portanto, de uma implicatura, que surge da interação do poema com o contexto cognitivo do intérprete.

(8) [Ana] A **vida você** leva como dá para levar. Às vezes, **a gente** pensa em fazer **alguma coisa** e acaba tendo a oportunidade ou criatividade de fazer **outra**. **A gente** às vezes se toca que está construindo a nossa própria história. (Destaques acrescentados ao original).

Nessa interpretação, ‘barro’ está sendo substituído por ‘vida’, e ‘você’ por ‘você’ e ‘a gente’. O terceiro elemento é algo como DESTINO ou ACASO. Ana sugere que a vida toma a forma que o destino ou o acaso quer e, desse modo, temos que nos consolar. O destino é soberano a tal ponto que, por vezes, ele nos leva a fazer coisas que divergem da nossa vontade. Outras vezes, contudo, o destino ou o acaso permite que a gente faça nossa história.

Comparemos o argumento de Leminski e o de Ana na segunda estrofe:

- (9a) Leminski – O criador nem sabe estar fazendo o que a criação quer.
 (9b) Ana – Você nem sabe estar fazendo com a vida o que o **destino** quer que você faça com a vida.

Veja-se o texto de Fábio:

- (10) [Fábio] Acredito que o poema quer demonstrar uma realidade, pois nem sempre fazemos ou pensamos o que queremos e sim o que é imposto por alguns. (Destaques acrescentados ao original).

Esse texto falha na interpretação da segunda estrofe. Fábio argumenta que ‘alguns’ impõem sua vontade sobre os outros. Nesse caso, por ‘alguns’, podem-se incluir criadores e criações. Sua interpretação, por inferência, sugere que, por vezes, faz-se o que se quer (leia-se, impõe-se a vontade sobre as criações). Entretanto, a vontade de certas pessoas é soberana e impõe restrições.

Mais uma vez, esse não é o argumento de Leminski. Comparemos:

- (11a) Leminski – O criador nem sabe estar fazendo o que a criação quer.
 (11b) Fábio – Você nem sabe estar fazendo com a criação o que **alguns** querem que você faça com a criação.

Veja-se a interpretação de Paulo:

- (12) [Paulo] As **crianças** vão sendo moldadas, segundo o que é instituído pelo **Estado** e pela **ideologia dominante**. Porém, ninguém sabe se é o melhor a fazer, se não seria melhor ouvi-las primeiro e a partir daí elaborar programas educacionais. (Destaques acrescentados ao original).

Nessa interpretação, Paulo também institui um agente externo que domina criador e criatura. Nesse caso, ‘barro’ são as ‘crianças’, e ‘você’ são possivelmente os EDUCADORES. Ambos, educadores e crianças, são dominados pelo ‘Estado’ e pela ‘ideologia dominante’.

Parafrazeando a segunda estrofe, podemos ver o equívoco do argumento:

- (12a) Leminski – O criador nem sabe estar fazendo o que a criação quer.
 (12b) Fábio – O educador nem sabe estar fazendo com as crianças o que o Estado e a ideologia dominante querem que o educador faça com as crianças.

Mesmo considerando a hipótese de ouvir as crianças, ainda assim o criador teria domínio sobre a criação, reforçando o equívoco da interpretação.

O **grupo 3**, por sua vez, consiste nas interpretações nas quais o estudante interpreta adequadamente a segunda estrofe, identificando a soberania da vontade da obra sobre ela mesma. Ao identificar esse tipo de soberania, supostamente, o estudante identifica o paradoxo. Nesse grupo, estão as interpretações de Helena, Eduardo e Roberto.

(13a) [Helena] O poema está dizendo que o **criador** pode mandar na **criação**, mas nunca terá total controle sobre ela. (Destaques acrescidos ao original).

Nessa interpretação, ‘barro’ está sendo substituído por ‘criação’ e ‘você’ por ‘criador’. Essas substituições têm o seguinte efeito na explicatura do poema:

(13b) A CRIAÇÃO toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] O CRIADOR quiser \emptyset [fazer DA CRIAÇÃO] \emptyset [no tempo,] \emptyset [no lugar,] \emptyset [mas] O CRIADOR nem sabe estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] A CRIAÇÃO quer \emptyset [fazer] \emptyset [DA CRIAÇÃO] \emptyset [no mesmo tempo,] \emptyset [no mesmo lugar,].

A interpretação de Helena explicita tanto a soberania do criador “o **criador** pode mandar na **criação**”, quanto sua impotência diante da obra “mas nunca terá total controle sobre ela”. Supostamente, a inferência da intérprete, é a de que o criador nunca terá controle sobre a criação justamente porque ela tem vontade própria.

S₁: O criador nunca terá controle total sobre a criação.
S₂: S₁ → S₃:
S₃: A criação tem vontade própria.

Veja-se a interpretação de Eduardo.

(14a) [Eduardo] O texto está associado à **arte**, pois, muitas vezes, nem **sabemos** como e o que fazer, ou, em **nossa** imaginação, **nossa obra de arte** está definida mas, ao trabalhar com ela **podemos** construir algo novo, não planejado. (Destaques acrescidos ao original).

Nessa interpretação, é possível identificar que o item lexical ‘barro’ do poema está sendo substituído pela seqüência lexical ‘obra de arte’, ‘você’, por ‘nós’ e não há um terceiro elemento. Substituindo-se as entradas enciclopédicas respectivas da forma lógica do poema pelas novas entradas enciclopédicas da interpretação do estudante, podemos obter:

(14b) A OBRA DE ARTE toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] NÓS quisermos \emptyset [fazer DA OBRA DE ARTE] \emptyset [no tempo_i] \emptyset [no lugar_i] \emptyset [mas] NÓS nem sabemos estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] A OBRA DE ARTE quer \emptyset [fazer] \emptyset [DA OBRA DE ARTE] \emptyset [no mesmo tempo_i] \emptyset [no mesmo lugar_i].

Como se pode constatar, o texto de Eduardo identifica o paradoxo da aparente soberania da vontade do criador sobre a obra. Todavia, essa identificação só pode ser obtida por inferência. Veja-se como isso poderia ser descrito, substituindo-se NÓS por ARTISTA:

S₁: A obra de arte está definida na imaginação do artista;
 S₂: O artista constrói algo não planejado (novo) ao trabalhar com a obra de arte;
 S₃: S₂ \rightarrow S₄;
 S₄: A obra de arte exerce influência sobre o planejamento do artista;

Identificou-se essa interpretação no grupo 3, uma vez que é possível inferir que o estudante argumenta, em síntese, que ao trabalhar com a obra de arte o artista pode construir algo novo e não planejado, justamente porque a obra de arte possui vontade própria.

Observe-se a interpretação de Roberto.

(15a) [Roberto] *O barro é como o destino, nem sempre é como queremos, mas mesmo assim temos que aceitar* (destaques acrescentados ao original).

Nessa interpretação, explicitamente, ‘barro’ está sendo substituído por destino e ‘você’ por NÓS. Veja-se o efeito disso na explicatura do poema, alertando que o estudante acrescenta ‘nem sempre’ à estrutura lógica da primeira estrofe:

(15b) O DESTINO nem sempre toma a forma \emptyset [de alguma coisa] que [forma de alguma coisa] NÓS quisermos \emptyset [fazer do destino] \emptyset [no tempo_i] \emptyset [no lugar_i] \emptyset [mas] NÓS nem sabemos estar fazendo o [alguma coisa] que [alguma coisa] o DESTINO quer \emptyset [fazer] \emptyset [do DESTINO] \emptyset [no mesmo tempo_i] \emptyset [no mesmo lugar_i].

Roberto, por inferência, parecer ter interpretado o paradoxo, porque o destino nem sempre faz o que queremos porque ele tem suas regras próprias.

S₁: O destino nem sempre é como queremos;
 S₂: S₁ \rightarrow S₃;
 S₃: O destino possui vontade própria.

Nessa interpretação, o estudante acrescenta um caráter de fatalismo: “mas mesmo assim temos que aceitar”. Veja-se:

S₁: O destino tem vontade própria;
 S₂: S₁ → S₃:
 S₃: As pessoas têm de aceitar a vontade do destino.

Nesse caso, novamente por inferência, é possível identificar que o estudante considerou a primeira estrofe. Veja-se:

S₁: As pessoas têm de aceitar a vontade do destino.
 S₂: S₁ → S₃:
 S₃: O destino nem sempre é como as pessoas querem.

Conhecidos os textos a serem avaliados, passamos a identificar os contextos da avaliação.

3.4 CONTEXTOS DA AVALIAÇÃO

Segundo a teoria da relevância, o contexto para a interpretação não é dado antecipadamente, mas construído no decorrer da interpretação. Cada etapa da interpretação amplia o contexto, e os produtos constituem-se palimpsestos, ou seja, cada etapa inclui os contextos cognitivos das etapas anteriores.

Vandresen (2005, p. 52-55), utilizando-se da metodologia de Rauen (2005, p. 37-39), assim descreveu as etapas da interpretação, que é adaptada para os propósitos desta pesquisa. Segundo ela, antes de o intérprete elaborar seu texto, ele leu o poema *O barro*, de Paulo Leminski. Para dar conta desse momento, Vandresen (2005) formalizou-o como se segue:

A leitura (L) do intérprete (I) no tempo inicial (t₁) é uma função (f) dos enunciados do poema *O barro* de Paulo Leminski (E_{LK}) nesse tempo inicial (t₁) ambientado no contexto cognitivo do intérprete nesse tempo inicial (C_{t₁}).

$$L_I = f(E_{LK}t_1, C_{t_1}).^7$$

⁷ Vale lembrar que esse contexto cognitivo inicial já sofrera influência das intervenções do professora, quando este havia contextualizado a atividade. E o contexto inicial do intérprete é uma função (f) de pistas sobre o poema (E_{LK}), conforme o professora, no primeiro momento (t₀), ambientado no Contexto Cognitivo do intérprete nesse mesmo primeiro momento (C_{t₀}). Assim, a formulação se expandiria: L_I = f(E_{LK}t₁, C_{t₁}) (f(E_{LK}t₀, C_{t₀})). Para efeitos de nossa pesquisa, essa expansão pode ser ignorada.

Segundo a autora, na tarefa mesma da interpretação do poema,

o enunciado do intérprete (E_i) é função (f) dos enunciados do poema no tempo dois ($E_{LK t_2}$), ambientado no contexto cognitivo do intérprete nesse mesmo tempo dois (C_{it_2}), que já sofreu influência da leitura inicial e contextualizado na tarefa-alvo: é uma função (f), como exposto na primeira formulação e, agora, representado por Δ .

$$E_{it_2} = f E_{LKt_2}.C_{it_2} (f \Delta).$$

Na tarefa de avaliação do professor, similar ao do analista no trabalho de Vandresen (2005), os enunciados interpretativos do avaliador (E_A) no tempo três (t_3) são uma função (f) dos enunciados do intérprete no tempo dois (E_{it_2}), interpretação essa que já fora influenciada nos termos da segunda formulação e, agora, está representada por Δ , ambientada no contexto cognitivo do avaliador no tempo três (C_{At_3}).

$$E_{At_3} = f E_{it_2} (f \Delta).C_{At_3}.$$

Por fim, cabe destacar a posição dos enunciados do pesquisador, que compõem a análise dos dados desta dissertação. Na tarefa de análise da avaliação do professor, os enunciados interpretativos do pesquisador (E_P) no tempo quatro (t_4) é uma função (f) dos enunciados das professoras avaliadores no tempo três (E_{At_3}), avaliação essa que já fora influenciada nos termos da terceira formulação e, agora, representado por Δ , ambientada no contexto cognitivo do pesquisador no tempo quatro (C_{Pt_4}).

$$E_{Pt_4} = f E_{At_3} (f \Delta).C_{Pt_4}.$$

Essa última etapa, acompanhando Vandresen (2005), é influenciada tanto pelo conhecimento do pesquisador sobre o texto de Leminski, como pelo conhecimento da abordagem da comunicação guiada pela relevância que, reiteremos, conduziu não somente a análise dos dados, mas todas as etapas metodológicas dessa pesquisa.

Justamente esta última etapa será objeto do capítulo de análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa em três seções. Na primeira, analisa-se detidamente a avaliação da professora 3. Na segunda seção, apresenta-se a análise das demais professoras. Por fim, na terceira seção, discutem-se os resultados globais.

4.1 ANÁLISE DAS JUSTIFICATIVAS DA TERCEIRA PROFESSORA

A terceira professora foi entrevistada às 14 horas do dia 12 de dezembro de 2007, em uma sala de aula de uma escola pública de Criciúma, SC. A avaliação (leitura do poema, das interpretações e atribuição de nota) durou aproximadamente 20 minutos, e a intervenção (questionamento realizado pela pesquisadora) oral durou 6 minutos e 4 segundos.⁸

A seguir, apresenta-se a análise da interação, ressaltando que a forma lógica e a explicatura serão apresentadas minuciosamente apenas no primeiro turno, de modo a apresentar integralmente os procedimentos analíticos.

Veja-se o primeiro turno:

- (1) Pesquisadora: Qual foi o critério que você utilizou para avaliar as interpretações?
- (2) Professora 3: Dentro do conteúdo né, o que eles queriam abordar e a colocação feita em determinadas interpretações com o poema, não levei em conta o meu entender, mas sim do aluno né, esse foi o principal critério

A intervenção (1a) da pesquisadora funciona como uma *pergunta-QU*. Conforme Sperber e Wilson (2001), enunciados interrogativos, cuja descrição de alto nível deve conter a forma em *O falante pergunta QU-P*, e a forma *QU-P* é uma pergunta indireta, podem ser classificados em dois tipos. As *perguntas sim/não* têm uma forma lógica e uma forma proposicional total; as *perguntas-QU (WH-questions)*, têm 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. No caso, a direção onde se procura a relevância refere-se ao critério que a professora usa para a avaliação.

⁸ A docente 3 foi escolhida por apresentar uma interação com maiores subsídios para análise.

- (1a) Qual foi o critério que você utilizou para avaliar as interpretações?
 (1b) (ser, x (utilizar, x, y, z_{finalidade} (avaliar x, y)), y)
 (1c) Ø [A pesquisadora pergunta] o critério que [o critério] você [a professora] utilizou para Ø [você/a professora] avaliar as [doze] interpretações [do poema *O barro*, de Paulo Leminski] foi QUAL?

Para que a forma lógica (1b) dessa questão seja proposicional, é preciso que a professora complemente vários elementos da estrutura lingüística. No caso, ela deve atribuir referente ao pronome relativo ‘que’. É de seu conhecimento lingüístico que pronomes relativos substituem os elementos lingüísticos antecedentes. Daí a explicatura [o critério]. Mais a frente, é preciso atribuir referente ao pronome ‘você’, supostamente [a professora]. No domínio do sintagma adverbial de finalidade, é preciso preencher a elipse do sujeito de ‘avaliar’. Nesse caso, candidata-se como agente da avaliação [você] ou [a professora]. Além disso, é preciso determinar melhor de que ‘interpretações’ se trata: no caso, a pesquisadora se refere às [doze] interpretações [do poema *O barro*, de Paulo Leminski]. Por fim, é preciso que a professora insira a forma lógica da pergunta dentro de uma descrição de alto nível que abarque o ato ilocucional em jogo: aqui, [A pesquisadora pergunta-*QU*].

Uma vez feitos os enriquecimentos pragmáticos necessários, por hipótese, a explicatura da pergunta da pesquisadora pode ser descrita como (1d), a seguir:

- (1d) A pesquisadora pergunta QUAL foi o critério que [o critério] você/a professora utilizou para você/a professora avaliar as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski?

Conforme essa descrição, preencher o constituinte lógico marcado lingüisticamente pelo pronome interrogativo ‘qual’ é a dimensão relevante em jogo.

Veja-se como a professora responde essa pergunta:

- (2a) Dentro do conteúdo, né.
 (2b) (ser, x (utilizar, x, y, z_{finalidade} (avaliar x, y)), y (analisar x, y (estar x, y))).
 (2c) Ø [O critério que/o critério eu/a professora utilizei para eu/professora avaliar as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski foi eu/a professora analisar se as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski estão baseadas/fundamentadas] dentro do conteúdo Ø [do Poema *O barro*, de Paulo Leminski], né?

Para tornar proposicional a resposta (2a) da professora, o ouvinte precisa complementar alguns elementos da estrutura lingüística. Neste caso, o ouvinte deve retomar

todo o primeiro enunciado e, em seguida, atribuir referência mais precisa ao item lexical ‘conteúdo’. Supostamente, trata-se aqui do conteúdo [do Poema *O barro*, de Paulo Leminski].

Feito isso, pode-se obter a explicatura (2d):

(2d) O critério que [o critério] eu/a professora utilizei para eu/professora avaliar as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski foi eu/a professora analisar se as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski estão baseadas/fundamentadas dentro do conteúdo do Poema *O barro*, de Paulo Leminski, né?

A professora continua:

(3a) O que eles queriam abordar e a colocação feita em determinadas interpretações com o poema.

(3b) (ser, x (utilizar, x , y , z finalidade (avaliar x , y)), y (comparar x , y_1 (querer abordar, x , y) \wedge y_2 com z))

(3c) [O critério que/o critério eu/a professora utilizei para eu/professora avaliar as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski foi eu/a professora comparar] o [conteúdo] que [conteúdo] eles [os doze alunos] queriam abordar \emptyset [nas doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski] e a colocação feita em determinadas interpretações [do Poema *O barro*, de Paulo Leminski] \emptyset [pelos alunos] com o [conteúdo do] poema [*O barro*, de Paulo Leminski]

Em (3a), a professora continua a preencher o constituinte lógico marcado lingüisticamente pelo pronome interrogativo ‘qual’. Repare na vagueza dos termos ‘o que’ e ‘colocação feita’.

Ela continua:

(4a) Não levei em conta o meu entender, mas sim do aluno, né.

(4b) (\neg levar em conta x , y) \wedge [mas] (levar em conta x , y) z finalidade (avaliar x , y))

(4c) \emptyset [eu/a professora] não levei em conta o meu [da professora] entender [sobre o Poema *O barro*, de Paulo Leminski], mas sim [eu/a professora levei em conta o entender sobre o Poema *O barro*, de Paulo Leminski] do aluno [para eu/professora avaliar as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski], né.

O enunciado (4a) sugere que a professora crê que sua avaliação foi objetiva, uma vez que não considerou a sua própria interpretação, mas a dos estudantes.

Em (5a), a professora reforça a resposta:

(5a) Esse foi o principal critério.

(5b) (ser x , y , z finalidade (avaliar x , y))

(5c) Esse [eu/a professora levar em conta o entender sobre o Poema *O barro*, de Paulo Leminski do aluno] foi o principal critério [para eu/professora avaliar as doze interpretações do Poema *O barro*, de Paulo Leminski].

No segundo turno, questiona-se a interpretação do poema da própria professora:

- (6a) E lendo o poema e conhecendo o autor, qual foi o seu entender sobre o mesmo?
 (6b) Uma vez que a professora leu o poema *O barro*, de Paulo Leminski e uma vez que a professora conhece o autor Paulo Leminski, a pesquisadora pergunta QUAL foi o entender da professora sobre o poema *O barro*, de Paulo Leminski.

Ela responde:

- (7a) O meu entender fazemos da vida o que queremos
 (7b) O entender da professora sobre o poema *O barro*, de Paulo Leminski, uma vez que a professora leu o poema *O barro*, de Paulo Leminski e uma vez que a professora conhece o autor Paulo Leminski é que as pessoas [incluindo a professora] fazem da vida das pessoas [incluindo a professora] o [qualquer coisa] que [qualquer coisa] as pessoas [incluindo a professora] querem fazer da vida.

A professora substitui o item lexical ‘barro’ por ‘vida’ e ‘você’ por NÓS, supostamente NÓS/AS PESOSAS [INCLUINDO A PROFESSORA]. Uma paráfrase dessa interpretação pode ser vista em (8a-b):

- (8a) Leminski: O barro toma a forma que você quiser.
 (8b) Professora 3: A vida toma a forma de qualquer coisa que as pessoas [incluindo a professora] quiserem [fazer da vida].

A interpretação tal como em (8b) omite a segunda estrofe e, com isso, o paradoxo. Isso sugere que a professora interpretou o texto de modo análogo aos alunos do grupo 1. Com base nessa interpretação, é interessante verificar quais serão seus procedimentos para avaliar as interpretações consideradas nos grupos 2 e 3.

No terceiro turno, a pesquisadora indaga os motivos pelos quais seis alunos receberam nota sete, a nota mínima atribuída pela professora.

- (9a) Comente sobre as notas atribuídas aos alunos: Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto, pois todos atingiram sete, nota mínima.
 (9b) Comente sobre as notas atribuídas aos [textos dos] alunos: Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto [pela professora], pois todos [Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] atingiram sete, nota mínima [atribuída aos textos de todos os alunos pela professora].

Segundo Sperber e Wilson, a comunicação verbal é um fenômeno em que um falante torna público um enunciado que representa uma interpretação de um dos seus pensamentos e em que o ouvinte produz uma interpretação mental desse enunciado, e, conseqüentemente, do pensamento original. Numa declaração imperativa, existe uma relação

descritiva envolvendo o pensamento da pessoa falante e um estado de coisas desejável. Segundo os autores, quando o ouvinte recupera a forma proposicional *P* de uma elocução imperativa ele vai integrá-la em uma descrição da forma *O falante está ordenando ao ouvinte fazer P*. Isso significa que “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” (2001, p. 342). Além disso, o ouvinte precisa recuperar para quem é desejável fazer a ação. Caso seja desejável para o falante, o enunciado é uma ordem; caso seja desejável para o ouvinte, trata-se de um conselho.

No caso, a intervenção da pesquisadora pode ser descrita como em (9c):

(9c) [A pesquisadora declara que é desejável para a pesquisadora que a professora] comente sobre as notas atribuídas aos textos dos alunos: Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto pela professora, pois todos, Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto, atingiram sete, a nota mínima atribuída aos textos de todos os alunos pela professora.

Segue-se a resposta da professora em seis enunciados. Nos dois primeiros, (10) e (11), a professora está observando as interpretações de Fábio e de Ana.

(10a) Fábio demonstra a realidade: nem sempre no que pensamos e o que é imposto por alguns.

(10b) [A professora comenta que a interpretação de Fábio sobre o poema *O barro*, de Paulo Leminski recebeu a nota sete] [porque] [a interpretação do poema *O barro*, de Paulo Leminski de] Fábio “demonstra a realidade: [pois] Nem sempre [nós fazemos algo] no (sic) que [algo nós] pensamos e [mas sim] [nós fazemos] o [algo] que [algo] é imposto por alguns”.

(11a) Ana diz que quando a gente pensa fazer alguma coisa, tendo criatividade, oportunidade, tá construindo nossa própria história.

(11b) [A professora comenta que a interpretação de Ana sobre o poema *O barro*, de Paulo Leminski recebeu a nota sete] [porque] Ana diz [na interpretação do poema *O barro*, de Paulo Leminski] que quando a gente [incluindo Ana] pensa fazer alguma coisa, [a gente/incluindo Ana] tendo criatividade, [e] oportunidade, [a gente/incluindo Ana] tá construindo nossa [da gente/incluindo Ana] própria história.

Como ainda não expressa qual o motivo da atribuição da nota, a professora elabora a pergunta expositiva (12). Segundo Sperber e Wilson (2001, p. 369), trata-se de uma estratégia normal de muitos escritores a de “fazer uma pergunta [...] a que eles próprios passam a responder”. Vejamos:

(12a) Qual a relação deles?

(12b) [A professora pergunta para a professora (?!)] Qual a relação deles [da interpretação do poema *O barro*, de Leminski do aluno Fábio com a interpretação do poema *O barro*, de Leminski da aluna Ana]?

Os enunciados (13) e (14) correspondem à resposta dessa pergunta:

(13a) Eu acho assim ó, que tudo tem uma interferência na criação, tudo né.

(13b) [A professora comenta que] Eu [a professora] acho assim [sobre a relação entre a interpretação do poema *O barro*, de Leminski do aluno Fábio e a interpretação do poema *O barro*, de Leminski da aluna Ana] ó, que tudo [?] tem uma interferência na criação, tudo [?] né.

(14a) Então, aí pra mim, ficaram iguais, né.

(14b) [A professora comenta que] Então, aí [porque tudo [?] tem uma interferência na criação] pra mim [professora], [a interpretação do poema *O barro*, de Leminski do aluno Fábio e a interpretação do poema *O barro*, de Leminski da aluna Ana] ficaram iguais, né.

O problema da interpretação desses enunciados é a indeterminação constitutiva do pronome ‘tudo’. Sperber e Wilson dizem que a linguagem vaga indica que as lacunas entre as representações lingüísticas e as formas proposicionais não podem ser preenchidas simplesmente pela desambiguação e pela atribuição de referências. No caso, muitas implicaturas fracas podem ser atribuídas a esse item lexical.

A professora afirma que ‘tudo tem uma interferência na criação’. Nesse caso, que quer dizer com tudo? Que o autor interfere na obra de criação? Que a obra de criação interfere na criação do autor? Que as condições de produção da obra de criação interferem na criação do autor? Isso só pode ser verificado no enunciado (15), em que a professora tenta esclarecer mais seu ponto de vista:

(15a) Que nem sempre fazemos o que pensamos, com certeza, a gente tem uma influência do meio.

(15b) [A professora comenta que a professora acha que a interpretação do poema *O barro*, de Leminski do aluno Fábio e a interpretação do poema *O barro*, de Leminski da aluna Ana ficaram iguais] que [porque] nem sempre [nós/incluindo a professora] fazemos o [algo] que [algo] [nós/incluindo a professora] pensamos, com certeza, a gente [incluindo a professora] tem uma influência do meio.

O enunciado (15) é revelador: a professora toma o item lexical ‘tudo’ como significado MEIO, a ponto de tornar essa concepção explícita: “com certeza, a gente tem uma influência do meio”. Compare a interpretação da professora com o poema:

(16a) Leminski: O barro toma a forma que você quiser.

(17a) Professora 3: A vida toma a forma de qualquer coisa que as pessoas [incluindo a professora] quiserem [fazer da vida].

(16b) Leminski: Você nem sabe estar fazendo o que o barro quer.

(17b) Professora 3: As pessoas [incluindo a professora] nem sabem estar fazendo o que **o meio** quer as pessoas [incluindo a professora] façam [da vida].

Os dados agora sugerem que a interpretação da professora se enquadra no grupo 2, ou seja, aquele grupo em que o intérprete atribui soberania de um agente externo sobre a criação, ou seja, nem criador nem obra possuem soberania. A professora defende que o meio interfere na criação, indicando uma objetivação da interferência. Isso é diferente do argumento de Leminski, para quem há um paradoxo na criação: de objeto da criação artística, a criação artística transforma-se numa entidade independente, auto-gestora.

Uma vez que se inferiu a explicatura provável da interpretação do poema que a professora fez, podemos inferir que motivo fez com que as interpretações de Fábio e Ana recebessem a nota mais baixa. Para tanto, é preciso ampliar o contexto.

Veja-se um possível encadeamento de suposições para o caso:

- S₁: A professora deu notas de 7 a 8 (do *input* visual);
- S₂: 7 é a nota mais baixa (da memória enciclopédica);
- S₃: Notas mais baixas são dadas para desempenhos mais fracos (da memória enciclopédica);
- S₄: Ana e Fábio receberam 7 (do *input* visual);
- S₅: Se S₄ então S₆ (por *modus ponens*);
- S₆: Ana e Fábio tiveram nota mais baixa (conclusão implicada);
- S₇: Se S₆ então S₈ (por *modus ponens*);
- S₈: Ana e Fábio tiveram desempenhos mais fracos (conclusão implicada);

Até aqui, conclui-se que o desempenho dos alunos foi insatisfatório.

- S₉: Desempenho mais forte equivale a perceber que nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam porque há uma influência do meio (do *input* lingüístico do enunciado da professora);
- S₁₀: Se S₈ e S₉ então S₁₁ (por *eliminação-e* e *modus ponens*);
- S₁₁: Ana e Fábio <provavelmente> não perceberam que nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam porque há uma influência do meio.

Com base nessa cadeia de inferências, pode-se desenvolver melhor a explicatura do enunciado (14) da professora, tal como em (14c), a seguir:

(14c) [A professora comenta que] Então, aí [porque tudo [?] tem uma interferência na criação/nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam porque há uma influência do meio] \wedge [Ana e Fábio <provavelmente> não perceberam que tudo [?] tem uma interferência na criação/nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam porque há uma influência do meio] pra mim [professora], [a interpretação do poema *O barro*, de Leminski do aluno Fábio e a interpretação do poema *O barro*, de Leminski da aluna Ana] ficaram iguais \wedge [Ana e Fábio tiveram nota mais baixa], né.

As interpretações de Fábio e de Ana são, de fato, diferentes da interpretação da professora? Ana diz que ‘a gente pensa em fazer alguma coisa’, que poderia ser parafraseado por ‘a gente pensa em criar algo’, e completa que ‘e acaba tendo oportunidade ou criatividade de fazer outra’. Justamente acaba tendo oportunidade ou criatividade porque o meio interfere na criação. Mesmo que seja considerada a criatividade como algo intrínseco ao criador, ela é movida pelas oportunidades exteriores a esse criador. Exatamente o que diz a professora.

Fábio argumenta que ‘nem sempre fazemos o que pensamos’. Por quê? Segundo ele, fazemos ‘o que é imposto por alguns’. Trata-se de uma visão mais radical de interferência do meio. Outras pessoas interferem na criação a ponto de impor seus pontos de vista.

Comparem-se os argumentos:

- (18a) Professora: Nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam porque há uma influência do meio.
- (18b) Ana: Nem sempre a gente faz que a gente pensa porque há uma influência das oportunidades.
- (18c) Fábio: Nem sempre as pessoas fazem ou pensam o que as pessoas querem porque há uma imposição de alguns.

Em síntese, a justificativa da professora não procede, uma vez que as interpretações em questão são paráfrases do que ela acredita ser a interpretação correta. Mesmo assim, foram consideradas inadequadas ou menos adequadas.

A professora continua respondendo:

- (19a) Helena: “está dizendo que o criador pode mandar na criação, mas nunca terá total controle sobre ela”.
- (19b) [A professora comenta] Helena está dizendo que o criador pode mandar na criação [da obra], mas Ø [o criador] nunca terá total controle sobre ela [a criação da obra].
- (20a) Então, equiparou aí.
- (20b) Então, Ø [a interpretação da Helena] equiparou Ø [com as interpretações de Fábio e Ana] aí [não apresenta a influência do meio].

A interpretação de Helena é categoricamente adequada para a estrutura lógica do poema. A lembrar, Helena argumenta que “a criação toma a forma que o criador quer”, em tudo similar ao argumento da primeira estrofe do poema: “O barro toma a forma que você quiser”. A seguir, Helena diz: “Mas nunca o criador terá total controle sobre a obra”, uma inferência possível, posto não haver controle, justamente porque o criador “nem sabe estar fazendo o que o barro quer”.

Essa interpretação, todavia, não se conforma com a interpretação da professora, para quem “nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam, porque há uma influência do meio”. É por esse motivo que a interpretação da Helena equiparou-se com as interpretações de Fábio e Ana (veja-se a utilização do advérbio ‘aí’).

Os enunciados (21) e (22) referem-se à Giovana (interpretação do grupo 1).

(21a) Giovana: “O barro é o aluno que chega até nós com o objetivo, nós que ensinamos como queremos não percebemos muitas vezes aquilo que os alunos querem”.

(21b) [A professora relata que] Giovana diz que o barro é o aluno que Ø [o aluno] chega até nós [professores] com o objetivo Ø [de aprender] Ø [e, então] nós [professores] que [nós/professores] ensinamos como Ø [nós/professores] queremos Ø [nós/professores] não percebemos muitas vezes aquilo que [aquilo] os alunos querem Ø [aprender].

(22a) Novamente aquela influência da escola, do professor né.

(22b) [A professora comenta que a interpretação de Giovana apresenta] novamente aquela influência da escola, do professor Ø [sobre a aprendizagem do aluno] né.

A interpretação de Giovana foi classificada no grupo 1 porque, embora conceba o fato de os alunos terem vontade própria, essa vontade é ignorada: há uma soberania do criador (no caso, aqui, o professor). Todavia, não deve ter sido esse o motivo da atribuição da nota mais baixa. A professora ressentia-se da falta da influência da escola (o meio), apesar deste meio incluir o professor (aqui na posição de criador). Em poucas palavras, a interpretação de Giovana não considera a influência do meio escolar na aprendizagem.

Seguem-se questões expositivas agrupadas em (23) e a resposta em (24):

(23a) Como? Quem sabe né? Como? Qual a forma? Todos têm a mesma forma?

(23b) [A professora pergunta] como Ø [ensinar os alunos]? [A professora pergunta] Quem sabe Ø [como ensinar os alunos] né? [A professora pergunta] Como Ø [ensinar os alunos]? [A professora pergunta] Qual a forma Ø [de ensinar os alunos]? [A professora pergunta se] Todos [os alunos] têm a mesma forma Ø [de aprender]?

(24a) Não sabemos qual é o modo.

(24b) A professora afirma que Ø [nós/professores] não sabemos qual é o modo Ø [correto de ensinar].

Esses enunciados sugerem, por hipótese, que a professora está considerando a opinião de Giovana sobre as incertezas da atividade professora. Desabafa: “não sabemos qual é o modo”, supostamente, correto de ensinar.

Os próximos enunciados referem-se a Paulo, embora Roberto tenha sido nominado:

(25a) Paulo e Roberto: “As crianças vão sendo moldadas segundo o que é instituído pelo Estado e pela ideologia e o melhor a fazer, saber ouvir o aluno”.

(25b) [A professora comenta que] Paulo e Roberto dizem que “as crianças vão sendo moldadas Ø [pelos professores] segundo o que [o] é instituído pelo Estado e pela ideologia e o melhor a fazer Ø [é] Ø [o professor] saber ouvir o aluno”.

(26a) Sim, quais são as idéias em relação?

(26b) Sim [o melhor a fazer é o professor ouvir o aluno], Ø [mas] quais são as idéias em relação Ø [o melhor a fazer é o professor ouvir o aluno]?

A interpretação de Paulo é semelhante àquela considerada correta pelo professor, um agente externo “o que é instituído pelo Estado e pela ideologia” regula a modelagem das crianças, embora Paulo conceda que o professor devesse saber ouvir o aluno. Mesmo assim, Paulo recebe a nota mais baixa.

Compare-se a interpretação da professora (18a) e a de Paulo (18d):

(18a) Professora: Nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam porque há uma influência do meio.

(18d) Paulo: Nem sempre os professores modelam os alunos como os professores pensam, porque há uma influência do que é instituído pelo Estado e pela ideologia.

Segue-se a avaliação de Roberto (grupo 3):

(27a) E por último, Roberto: “O barro é como o destino, nem sempre fazemos o que queremos, mas mesmo assim temos que aceitar”.

(27b) E [A professora comenta] por último Ø [a interpretação de] Roberto Ø [que a interpretação de Roberto diz que] o barro é como o destino, nem sempre Ø [nós] fazemos o que [o] Ø [nós] queremos, mas mesmo assim [nem sempre fazendo o que nós queremos] Ø [nós] temos que aceitar Ø [o destino].

Para Roberto, o destino (enquanto criação) nem sempre faz o que queremos porque ele tem vontade própria (logo, é soberano apesar de nossa vontade): uma interpretação fatalista. A professora assim se expressa sobre essa interpretação:

(28a) Influência externa, tudo tem sua mudança né, tudo tem alteração.

(28b) Influencia externa [na criação], tudo tem sua mudança [na criação] né, tudo tem alteração [na criação].

Novamente, depara-se com a vagueza do pronome ‘tudo’. A professora atribui nota baixa a Roberto porque o meio deveria ser considerado e ele não considerou? Mas nesse caso, mesmo considerando que a interpretação de Roberto detecta o paradoxo (18e), a seguir,

e a interpretação da professora não (18a), o destino ainda sim poderia ser considerado uma influência externa.

(18a) Professora: Nem sempre as pessoas fazem que as pessoas pensam porque há uma influência do meio.

(18e) Roberto: Nem sempre nós fazemos com o destino o que nós pensamos fazer com o destino porque há uma influência do destino.

Seja como for, a professora não considera adequada a interpretação.

Ela complementa:

(29a) Então, foi aí que eu me baseei né.

(29b) [A professora afirma que] então, foi aí [a questão da influência externa] que [a questão da influência externa] eu [a professora] me baseei Ø [na avaliação das doze interpretações do poema *O barro*, de Paulo Leminski].

A pesquisadora comenta sobre a nota, deixando para a professora a inferência de que gostaria de obter uma justificativa mais explícita (30). Diante do silêncio que se seguiu, emenda o enunciado (31):

(30a) Essas interpretações atingiram a nota sete...

(30b) [A pesquisadora afirma que] essas [as interpretações dos alunos Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] interpretações atingiram a nota sete...

(31a) Na tua opinião, o que faltou para que a nota fosse um pouco melhor?

(31b) [A pesquisadora pergunta se] na tua Ø [da professora] opinião, o que faltou Ø [nas interpretações dos alunos Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] para que a nota [das interpretações dos alunos Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] fosse um pouco melhor [do que a nota sete]?

A professora responde longamente com os enunciados (32-39):

(32a) Um pouco melhor?

(32b) [O que faltou nas interpretações dos alunos Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto para que a nota das interpretações dos alunos Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto fosse] um pouco melhor [do que a nota sete]?

(33a) Faltou assim ó, eles traçarem objetivos, como eles queriam moldar esse barro.

(33b) [A professora diz que] faltou assim ó, eles [Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] traçarem Ø objetivos, como eles [Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] queriam moldar esse barro.

(34a) A partir do objetivo de como eles queriam o aluno deles, traçar as normas.

(34b) [A professora diz que a interpretação de Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] faltou a partir do objetivo de como eles [Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto] queriam Ø [moldar] o aluno deles, Ø [Fábio, Ana, Giovana,

Helena, Paulo e Roberto] traçar as normas [de como Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto queriam moldar o aluno deles].

(34a) Aí a partir disso, então, faltou embasamento.

(34b) [A professora diz que] aí a partir disso [a interpretação de Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto não ter o objetivo de como Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto queriam moldar o aluno deles e não ter as normas de como Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto queriam moldar o aluno deles] faltou embasamento [de como Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto queriam moldar o aluno deles].

A professora infere que os estudantes do experimento são professores. Ressentindo-se de embasamento, sugere que eles deveriam explicitar fundamentadamente objetivos de ensino e aprendizagem. Ela indica um roteiro de uma interpretação correta:

(35a) Como que eu vou atingir?

(35b) [A professora pergunta] como que eu [o professor] vou atingir Ø [o objetivo do ensino e da aprendizagem].

(36a) Peguei esse barro agora, então como que eu vou moldar esse meu aluno?

(36b) [A professora diz que] Ø [eu/a professora] peguei esse barro [aluno] agora, então como que eu [professora] vou moldar esse meu [da professora] aluno Ø [agora].

(37a) Vou moldar dessa maneira.

(37b) [A professora diz que] Ø [eu/a professora] vou] moldar Ø [o barro] dessa maneira.

(38a) Todas as influências externas, da sociedade.

(38b) [A professora diz que] <supostamente> Ø [eu/a professora] vou] moldar Ø [o barro] [com] todas as influências externas, da sociedade.

(39a) E quais objetivos que eu vou atingir.

(39b) [A professora diz que] <supostamente> Ø [eu/a professora] vou] moldar Ø [o barro] [com] quais objetivos que [objetivos] eu [professora] vou atingir [com os alunos].

O que é importante nesse ponto, mais do que expressar com fidelidade qual a interpretação que a professora julga correta, é dizer que todas essas questões postas por ela não são essenciais para a interpretação do poema. Leminski está acentuando que a criação artística encerra um paradoxo: a obra, ao mesmo tempo em que é moldada, molda-se a si mesma. O que percebemos nos enunciados (32-39) nada tem a ver com esse argumento, sugerindo que, conforme já detectado por Silveira (2005), a professora se fixa numa interpretação *default* e avalia as interpretações do aluno conforme essa interpretação.

Vejamos como a professora justifica as notas mais altas. A pesquisadora intervém:

(40a) Temos o grupo que atingiu oito.

(40b) [A pesquisadora afirma que] Ø [nós/pesquisadora e professora] temos o grupo [Vanessa, Maria Cristina, Fernando, Eduardo e Bruno] que Ø [grupo/ Vanessa, Maria Cristina, Fernando, Eduardo e Bruno] atingiu [a nota] oito.

(41a) Comente.

(41b) [A pesquisadora pede para a professora que a professora] comente [por que o grupo atingiu a nota oito].

Veja-se a resposta:

(42a) Avaliei como um todo, vamos dizer.

(42b) [A professora afirma que] Ø [eu/a professora] avaliei Ø [as interpretações dos alunos: Vanessa, Maria Cristina, Fernando, Eduardo e Bruno] como um todo, vamos dizer.

Dada a vagueza da resposta, segue-se nova intervenção:

(43a) Fale um pouco mais sobre cada um deles e diga o que há de semelhante entre essas interpretações?

(43b) [A pesquisadora solicita que a professora] fale um pouco mais sobre cada um deles [dos alunos que atingiram a nota oito/das interpretações de Vanessa, Maria Cristina, Fernando, Eduardo e Bruno] e [que a professora] diga o que há de semelhante entre essas interpretações [de Vanessa, Maria Cristina, Fernando, Eduardo e Bruno]?

A professora fala sobre as interpretações de Vanessa e Maria Cristina

(44a) Vanessa: ela falou aqui, e Maria Cristina: ela falou cada um “torna a vida da forma que quiser, porque cada um tem seu jeito”.

(44b) [A professora comenta que] Vanessa ela [Vanessa] falou aqui[na interpretação], e Maria Cristina ela Ø [Maria Cristina] falou Ø [na interpretação] que cada um “torna a vida da forma que Ø [cada um] quiser, porque cada um tem seu jeito [de tornar a vida].

(45a) “E alguns nem sabem o que fazem e deixam a vida as levar”.

(45b) [A professora comenta que Maria Cristina diz que] “e alguns [alunos] nem sabem o que [o] fazem Ø [da vida] e deixam a vida as [os alunos] levar.

(46a) Alunos, eles não sabem o que querem.

(46b) [A professora comenta que os] alunos, eles Ø [os alunos] não sabem o que [o] querem Ø [da vida].

(47a) Eles não sabem o que fazer.

(47b) [A professora comenta que] eles Ø [alunos] não sabem o que [alunos] fazer.

(48a) Eles montam idéias, de repente mudam de idéia, vestibular, capacidade de aprendizagem, direção, isso aí.

(48b) [A professora afirma que] eles [alunos] montam idéias [sobre o futuro dos alunos], Ø [e] de repente Ø [os alunos] mudam de idéia, vestibular, capacidade de aprendizagem, direção, isso aí.

Para Maria Cristina, a vontade é soberana. Entretanto, algumas pessoas abrem mão dessa soberania. Não é esse o argumento do poema e nem essa é a interpretação da professora. Todavia, supostamente porque a interpretação sugere que o meio exerce influência sobre as pessoas, a professora atribui melhor nota. Insistimos que a aluna argumenta que a vida exerce influência sobre as pessoas somente para quem deixa isso acontecer e não de forma categórica, como crê a professora.

A interpretação de Vanessa que, por hipótese, é tomada como paralela à interpretação de Maria Cristina, é a que mais enfaticamente afirma a soberania do criador. Para ela, relembremos, o aluno é moldável como o barro é moldável. Cabe ao oleiro, o professor, saber conduzir o processo de modelagem, não se esquecendo de valorizar as capacidades do aluno.

A professora, então, fala sobre a interpretação de Fernando

(49a) Fernando, Fernando falou “O ‘coração’ sempre toma a forma que queremos, mas, às vezes, nos ‘fala’ uma coisa e fazemos outra”.

(49b) [A professora diz que] Fernando, Fernando falou “O ‘coração’ sempre toma a forma que [o coração] Ø [nós] queremos [dar], mas, às vezes, Ø [coração] nos ‘fala’ uma coisa e Ø [nós] fazemos outra”.

(50a) Ele foi um pouco mais emotivo né, ele falou e é assim a vida da pessoa, pensa de uma forma acontecem outras.

(50a) Ele [Fernando] foi um pouco mais emotivo né, ele [Fernando] falou [O ‘coração’ sempre toma a forma que nós queremos dar ao coração, mas, às vezes, o coração nos [para nós] ‘fala’ uma coisa e nós fazemos outra] e é Ø assim [O ‘coração’ sempre toma a forma que nós queremos dar ao coração, mas, às vezes, o coração nos [para nós] ‘fala’ uma coisa e nós fazemos outra] a vida da pessoa, Ø [a pessoa] pensa de uma forma Ø [e] acontecem outras [coisas].

A interpretação de Fernando, que mantém a soberania do criador intocável, recebe avaliação melhor. Mais uma vez a aparente consideração de aspectos do meio trai a análise da professora. Se não se ouve o que o coração diz, é porque o ser humano se vê soberano.

Observe-se como isso continua despercebido pela professora. Nesse momento, a pesquisadora provoca:

(51a) Às vezes, a pessoa traça um objetivo e no meio do caminho ela tem que mudar.

(51b) [A pesquisadora afirma que] às vezes, a pessoa traça um objetivo e [então] no meio do caminho ela [pessoa] tem que mudar [de objetivo].

A professora concorda:

(52a) Mudar tudo.

(52b) [A professora afirma que às vezes, a pessoa traça um objetivo e, então, no meio do caminho, a pessoa tem que] mudar tudo.

(53a) Ficou bem real né, porque isso acontece muito.

(53b) [A professora diz que] Ø [a interpretação do aluno Fernando] ficou bem real né, porque isso [a pessoa traçar um objetivo e, então, a pessoa tem que mudar tudo no meio do caminho às vezes] acontece muito.

(54a) Aí, temos que adotar outros critérios imediatos.

(54b) [A professora diz que] Aí [quando a pessoa traça um objetivo e, então, a pessoa tem que mudar tudo no meio do caminho às vezes] Ø [nós] temos que adotar outros critérios imediatos.

Reitere-se, a interpretação de Fernando não autoriza essa avaliação. Ele argumenta que “o coração **sempre** toma a forma que queremos” (destaque acrescido). Sempre moldamos o coração conforme a nossa vontade: somos soberanos sobre nosso coração. Todavia, para Fernando, há certas circunstâncias em que o coração “nos fala uma coisa e fazemos outra”. Ou seja, algo como nossa razão não escuta o que o coração quer dizer.

Para que a interpretação de Fernando fosse capaz de justificar a avaliação da professora, ele deveria dizer algo como “o coração nem sempre toma a forma que queremos, porque por vezes nós queremos uma coisa e ele quer outra”.

Segue-se a interpretação de Eduardo:

(55a) Aí vem o Eduardo.

(55b) [A professora afirma que] Aí vem [a interpretação d]o Eduardo.

(56a) Eduardo associou a imaginação com o trabalho e com o planejamento.

(56b) [A professora afirma que] Eduardo associou a imaginação com o trabalho e com o planejamento.

(57a) O que não foi planejado não vai atingir.

(57b) [A professora afirma que] o que [o] não foi planejado não vai atingir Ø [o objetivo].

A interpretação de Eduardo, relembre-se, associa claramente o poema com a criação artística. Talvez por isso, essa seja a única interpretação do grupo 3 que foi considerada com a nota mais alta atribuída pela professora. Diz ele: “o texto está associado à arte, pois, muitas vezes, nem sabemos como e o que fazer, ou, em nossa imaginação, nossa obra de arte está definida, mas, ao trabalhar com ela, podemos construir algo novo, não planejado”. Como já se argumentou, é possível inferir que essa mudança de planejamento decorre das características da obra de arte. A interpretação de Eduardo, esta sim, pode sustentar os argumentos da professora em (52-54).

Segue a avaliação da interpretação de Bruno:

(58a) Bruno: “Será que o barro fica satisfeito com a moldura que seu dono faz?”.
 (58b) [A professora afirma que] Bruno [questiona se] Será que o barro fica satisfeito com a moldura que [a moldura] seu [do barro] dono faz Ø [do barro]?

(59a) Moldar, “a criança muitas vezes dá a sua opinião”.
 (59b) [A professora diz que] Ø [alguém] Moldar Ø [o barro], a criança muitas vezes dá a sua [da criança] opinião [para alguém].

Segue-se uma digressão:

(60a) Esse texto do Bruno lembra bem aquele texto da Escola de Vidros né.
 (60b) [A professora diz que] esse texto do Bruno lembra bem aquele texto da Escola de Vidros, né.

(61a) Cada criança tinha o molde né e tinha que ficar ali dentro.
 (61b) [A professora diz que] cada criança tinha o molde, né, e [então] [cada criança] tinha que [cada criança] ficar ali dentro [do molde].

(62a) Aqui nós temos o barro, temos como moldar.
 (62b) [A professora comenta que] aqui Ø [no texto de Bruno] nós Ø [professora/alunos] temos como moldar Ø [algo/barro].

A professora supostamente usou o texto *Escola de vidros* para exemplificar a idéia de moldura a que o aluno Bruno referiu-se em sua interpretação. No texto, os alunos não eram ouvidos quando se manifestavam, e, em uma moldura, possivelmente, aconteça o mesmo com as crianças. A professora fortalece essa idéia em (63). Veja-se:

(63a) O aluno dá sua opinião, dá espaço, porque o professor nem sempre está certo e o aluno também.
 (63b) [a professora afirma que] o aluno dá sua [do aluno] opinião [para os professores], [o aluno] dá espaço [de diálogo] [para o professor], porque o professor nem sempre está certo e o aluno também [nem sempre está certo].

Na verdade, a explicatura de 55 reforça a idéia de que os alunos opinam, mas não são totalmente ouvidos, embora fosse desejável que isso acontecesse.

A pesquisadora intervém:

(64a) É uma troca?
 (64b) [A pesquisadora questiona se] [a relação entre aluno e professor] é uma troca?

Essa pergunta de tipo sim/não é respondida favoravelmente:

(65a) Uma troca, um crescimento.

(65b) [A professora acrescenta] uma troca Ø [de quê?], um crescimento Ø [para quem?].

Como a avaliação ficou somente entre 7 e 8, a pesquisadora questiona:

(66a) Oito foi a nota máxima que você atribuiu.

(66b) [A pesquisadora afirma que] oito foi a nota máxima que [nota máxima] você [professora] atribuiu [às interpretações].

(67a) Não teria um diferencial entre as interpretações que elevasse a nota final de alguma delas?

(67b) [A pesquisadora pergunta se] não teria um diferencial entre as [doze] interpretações que [diferencial] elevasse a nota final de alguma delas [das doze interpretações do poema *O barro*, de Paulo Leminski]?

A resposta é negativa:

(68a) Não, não porque faltou um complemento, pra ter.

(68b) [A professora afirma que] Não, não porque faltou um complemento [nas doze interpretações do poema *O barro*, de Paulo Leminski], pra ter Ø [uma nota mais alta].

(69a) Eles teriam que finalizar o barro.

(69b) [A professora comenta que] eles [os doze alunos] teriam que [os doze alunos] finalizar o barro.

O que seria nesse contexto “finalizar o barro”? A pesquisadora sugere:

(70a) Ter início, meio e fim?

(70b) [A pesquisadora pergunta se a interpretação do poema *O barro* deveria] ter início, meio e fim?

Essa pergunta sim/não tem uma resposta afirmativa:

(71a) É, ter início, meio e um fim.

(71b) [A professora afirma que] é: [a interpretação do poema *O barro* deveria] ter início, meio e um fim.

A pesquisadora questiona:

(72a) Como seria?

(72b) [A professora questiona] como seria [a interpretação do poema *O barro* ter início, meio e um fim]?

A professora responde:

(73a) Como é que ficou?

(73b) [A professora afirma que para a interpretação do poema *O barro* ter início, meio e um fim, é preciso dizer] como é que [o barro] ficou Ø [depois da modelagem]?

(74a) O que eles atingiram com esse resultado?

(74b) [A professora afirma que para a interpretação do poema *O barro* ter início, meio e um fim, é preciso dizer] o que eles [alunos] atingiram com esse resultado?

A professora sugere que as interpretações falharam ao não explicitar os resultados da modelagem. Mais uma vez, trata-se de uma exigência que não procede, uma vez que o poema sequer expressa qualquer resultado da intervenção da obra sobre ela mesma, em que se pese a ilusão de que o criador tenha alguma soberania no processo.

Em síntese, essa interação sugere as seguintes conclusões parciais:

- a) a professora interpretou o poema tal como os alunos do grupo 2, identificando um agente externo, o meio, como aquele que, de fato, molda a criação;
- b) dos três alunos do grupo 3, Helena e Roberto receberam a nota mais baixa e Eduardo recebeu a nota mais alta, supostamente porque sua interpretação fala mais explicitamente da relação entre criador e criação;
- c) as três interpretações do grupo 2, embora se constituam paráfrases da interpretação da professora, receberam nota mais baixa;
- d) das seis interpretações do grupo 1, apenas Giovana recebeu nota mais baixa;
- e) os critérios de excelência da professora, explicitar fundamentadamente objetivos de ensino e aprendizagem e explicitar os resultados da modelagem, não são essenciais nem necessários para a interpretação do poema.

Esse conjunto de dados sugere que a professora adotou sistematicamente critérios *ad hoc*, para os quais suas justificativas não se sustentam. Na próxima seção, serão observadas as interações com as demais professoras.

4.2 ANÁLISE DAS DEMAIS PROFESSORAS

Esta seção foi dividida em quatro subseções, dedicadas respectivamente às demais professoras. Cada subseção observa a interpretação do poema, os critérios de análise e a

avaliação das interpretações. Vale mencionar que as interações estão anexadas no final da dissertação (Anexo B).

4.2.1 Primeira professora

A primeira entrevista ocorreu às 9 horas e 55 minutos do dia 22 de outubro de 2007, na sala dos professores de uma escola pública de Criciúma, SC. A avaliação durou aproximadamente 20 minutos e a intervenção oral durou 2 minutos e 17 segundos

Perguntada sobre a sua interpretação pessoal do poema, a primeira professora não respondeu, inviabilizando comparações tanto com sua postura diante das interpretações. Sobre seus critérios, ela afirma que comparou interpretações com sua leitura e não considerou erros de ortografia ou concordância. Em essência, percebeu que algumas das interpretações “olharam no sentido literal, né, do barro mesmo”; outras interpretações “colocaram a pessoa, né, no lugar do barro”. Ficam aqui duas dúvidas: o que a professora toma como sentido literal de uma palavra; e qual seria esse sentido literal, visto que ‘pessoa’ já se candidata como figurado. Aguardemos um pouco.

Sobre se alguma interpretação havia se destacado, ela retoma a interpretação de Vanessa (grupo 1):

(75) Acho que cada pessoa tem uma maneira própria de aprender, ou seja, cada um é maleável e depende muito do professor saber conduzir esse processo, insistindo em levar o aluno para o caminho do sucesso, lembrando sempre que ele é capaz.

A interpretação de Vanessa, apesar de incorreta, consiste num discurso que agrada o professor. A professora endossa:

(76) Gostei muito dessa, porque é muito bonito né, mas não é fácil, às vezes tem uma sala com 40 alunos, como é que o professor vai conseguir enxergar a individualidade de cada aluno, não é fácil né, seria muito bom, mas teria que ser um trabalho individual né.

Sobre o diferencial das notas (de nove a dez), a professora atribui nove àquelas em que os estudantes “interpretaram no sentido bem literal, do barro mesmo”. E ratifica: “a palavra está ali, barro”. A nota mais alta é atribuída àqueles que “colocaram a pessoa, o aluno, um ser né, ser humano ou outro ser, mas geralmente o humano”.

Confira-se. Ana substitui ‘barro’ por ‘vida’, Maria Eduarda substitui ‘barro’ por NÓS [PROFESSORES], e o mesmo faz Giovana, Maria Cristina substitui ‘barro’ por ‘a pessoa’, Vanessa faz o mesmo, mas ‘a pessoa’ equivale a [PROFESSOR], Paulo substitui ‘barro’ por [PROFESSOR], na posição de agente da voz passiva e Helena substitui ‘barro’ por ‘criador’. Todos esses receberam nota dez.

Por sua vez, Eduardo substitui ‘barro’ por ‘obra de arte’, mas não necessariamente BARRO. Isso equivaleria a dizer que o poema *O barro*, de Paulo Leminski não estaria falando de criação artística. Roberto substitui ‘barro’ como ‘destino’, o que não de ser uma interpretação metafórica. Fábio substitui ‘barro’ por qualquer referente que seja moldável, mais uma vez não necessariamente BARRO. Fernando substitui ‘barro’ por ‘coração’, mais uma vez uma metáfora. Por fim, Bruno substitui ‘barro’ por ‘barro’, mas isso ocorre somente em seu primeiro enunciado, no segundo, por inferência, ‘barro’ é substituído por ‘criança’:

(77) A gente pode manipular **o barro** e moldar o que quiser, mas será que **o barro** fica satisfeito com a moldura que seu dono faz? Na vida escolar, **a criança** muitas vezes dá a sua opinião e nós queremos mudar, mas nem sempre estamos certos.

Ou seja, o critério da professora é esdrúxulo, posto que não é a substituição literal ou “menos metafórica” em si mesma que qualificaria a interpretação do poema.

A oscilação das notas de nove a dez revelaria ausência de um critério mais adequado? A professora acredita que as interpretações foram boas, em especial porque não possuem erros graves de ortografia ou concordância (sic):

(78) Eles escrevem muito bem. Eles não têm erros graves de ortografia ou erro de concordância. Escrevem muito bem.

4.2.2 Segunda professora

A segunda entrevista ocorreu às 14 horas e 30 minutos do dia 18 de outubro de 2007, na residência da professora 2. A avaliação durou aproximadamente 20 minutos e a intervenção oral durou 2 minutos e 27 segundos.

Os dados da segunda professora não permitiram avaliar qual foi sua interpretação. Ela diz que se apegou ao que “o poema tinha dito e depois com que o aluno escreveu”, mas

não revela explicitamente o que o poema tinha dito. Em dado momento, ela acredita que o poema “é simples, mas leva a uma reflexão bem profunda”, e isso norteou sua avaliação.

Se a interpretação incluísse uma reflexão filosófica “com profundidade fundamentada no poema”, ele atribuiu nota oito, para o professora “uma nota boa, até pelo tamanho da interpretação”, segundo ela: “pequeninha” e “fácil de ser feita”. Sete interpretações atingem nota oito, entre as quais Roberto (grupo 3), Fábio (grupo 2), Paulo (grupo 2), Bruno (grupo 2), Giovana (grupo 1), Maria Eduarda (grupo 1) e Vanessa (grupo 1).

Por outro lado, segundo a professora, há aquelas interpretações que não ficaram claras. “[...] nem eu consegui entender o quê eles quiseram dizer”, confessa. Para essas interpretações, ele atribuiu nota cinco ou seis. Incluem-se nesse grupo as interpretações de Eduardo (grupo 3), Helena (grupo 3), que obtiveram 6,0 e Fernando (grupo 1) e Maria Cristina (grupo 1).

Por fim, houve uma interpretação, a de Ana (grupo 2) que se aproximou com a interpretação desejada pela professora, mas que, segundo ela, o texto “não ficou tão bom quanto os outros que ganharam oito”. Ela atribuiu sete a esse texto.

No que se refere à qualidade das dissertações, a professora julgou que os alunos “escrevem bem”, que eles “foram claros, foram bem objetivos e não fugiram do tema proposto”, no caso, “sobre moldar o barro”. A professora achou que “muitos têm uma consciência crítica”. Ela destaca alunos que agiram como professores (*sic*), lembrando-se da interpretação de Bruno. Diz a professora:

(79) Bruno, ele começou falando ‘nós’, então, eu imaginei que esse ‘nós’ fosse o professor, o aluno está se colocando no lugar de professor ou, talvez, ele mesmo enquanto aluno tenha se deparado com situações que ele queria mudar alguém, mudar algum colega, por isso usou esse ‘nós’, mas a primeira impressão que eu tive é que se tratava de um professor.

Vale relembrar que as interpretações, de fato, foram feitas por professores no município de Fartura, SP (VANDRESEN, 2005). Na interpretação de Bruno, o sujeito professor não foi apagado, e a professora detecta isso.

4.2.3 Quarta professora

A quarta entrevista ocorreu às 18 horas e 30 minutos do dia 12 de dezembro de 2007, em uma sala de aula desocupada de uma escola pública de Criciúma, SC. A avaliação durou aproximadamente 20 minutos e a intervenção oral durou 6 minutos e 51 segundos.

A quarta professora julga ter avaliado as interpretações pela objetividade e clareza.

Segundo ela, Roberto (grupo 3), Maria Eduarda (grupo 1) atingiram dez. Sobre a interpretação de Roberto, a professora destaca “O traço que ele faz do barro. A comparação do barro”. Roberto havia comparado ‘barro’ com ‘destino’. Ela enfatiza que ambas as interpretações se assemelham, porque os alunos falam da “vida deles” do “cotidiano deles”. Embora em duas linhas, eles foram “objetivos e foram claros. Qualquer um que vai ler vai entender o que eles querem dizer”.

Já as interpretações de Fábio (grupo 2), Helena (grupo 3) e Giovana (grupo 1) receberam nove, porque a professora julgou a construção das mensagens como “truncadas”. Sobre Helena (e por inferência sobre as demais interpretações com nota nove), ela diz que são problemáticas:

(80) [...] no sentido da clareza também né. Eu acho nas avaliações de textos. Eu sempre digo pra eles quem vai ler não vai ser vocês, então vocês precisam identificar o que vocês querem dizer, ser claro no que diz para que as pessoas possam compreender do que se trata o texto. Então, acho a clareza.

Como já se destacou, a interpretação de Helena caracteriza-se justamente por objetividade e rigor técnico.

Paulo (grupo 2) e Bruno (grupo 1) recebem 8,5 porque restringiram sua interpretação ao mundo da escola: “eles falam mais pelo lado da escola, da sala de aula [...] eles se limitaram”. Novamente, a professora destaca a falta de objetividade.

O argumento da linguagem truncada vai justificar a nota oito de Ana (grupo 2), Eduardo (grupo 3) e Vanessa (grupo 1). Ela destaca que os textos são “fechados” (*sic*): “ao invés deles abrirem pra escreverem, eles fecham”.

Esse argumento se repete com Maria Cristina (grupo 1) e Fernando (grupo 1) que obtiveram 7,0 e 6,0 respectivamente. Maria Cristina, “Ela pecou em tudo assim; o texto dela ficou truncado, fechado, não tem como ela construir mais a partir disso aqui, ela fechou”. A professora considerou o texto como uma introdução: “Se fosse uma redação, ela não

escreveria mais nada”. Sobre Fernando, comenta: “Ele já disse tudo né, porque o problema na verdade na construção da redação é que ele começa e termina numa frase, não tem mais como o texto continuar”.

Sobre os comentários gerais das interpretações, vale apresentá-los na íntegra:

(81) No geral, o problema da interpretação de texto, que eu acho que é a leitura né. O problema da interpretação está na falta de leitura, falta de incentivo à leitura e as formas como os professores trabalham a interpretação de texto também. Ele trabalha como se fosse uma grande brincadeira, uma matação de tempo, menosprezando o trabalho dele mesmo, quando ele poderia se utilizar dessa forma grandiosa que é o texto. Isso reflete nas notas de interpretação. Tanto reflete que acabamos de ver nessas interpretações. Isso é o professor do magistério né, o professor de segundo grau. Não só lá embaixo, primeiro e segundo graus. Sempre o mesmo problema, é a desvalorização, da questão da leitura, tu pegas aluno de terceiro ano e não sabe ler. Ele não lê porque tem vergonha, é mentira. Ele não lê porque não sabe ler. Quem sabe quer mostrar, o adolescente, mais exibido que adolescente não tem né, ele quer aparecer, então se ele lê bem, flui a leitura, ele vai ler com certeza. Ele não lê porque ele não sabe e o professor não manda mais esse trabalho, não existe mais em sala de aula. E se ele não aprende em casa e não aprende na escola, ele vai aprender aonde.

4.2.4 Quinta professora

A quinta entrevista ocorreu às 19 horas e 30 minutos do dia 13 de dezembro de 2007 na casa da professora em Criciúma, SC. A avaliação durou aproximadamente 20 minutos e a interação oral durou 8 minutos e 20 segundos.

Por fim, a quinta professora argumenta, dizendo que poema é poema em si mesmo. Tratando-se de Leminski, ela tentou relacionar o poema com a educação, ressaltando que tudo que se aprende ou é possível modificar depende da maneira do professor conduzir o processo.

(82) Eu vejo que o poema já é o próprio poema. O que o autor quis dizer com o que ele escreveu no sentido da educação, pelo próprio autor, então, que tudo que aprender ou é maleável e depende de como o professor saber conduzir.

Repare-se que essa interpretação é paráfrase da interpretação de Vanessa:

(83) Acho que cada pessoa tem uma maneira própria de aprender, ou seja, **cada um é maleável e depende muito do professor saber conduzir esse processo**, insistindo em levar o aluno para o caminho do sucesso, lembrando sempre que ele é capaz. (Destaques acrescidos ao original).

A interpretação de Vanessa, relembre-se, foi classificada no grupo 1.

Paulo (grupo 2), Vanessa (grupo 1) e Maria Eduarda (grupo 1) atingiram nove, a nota mais alta. Segundo seus critérios, essas interpretações “colocam como se conduz o processo de ensino-aprendizagem, falam nos programas educacionais”. A professora defende que se “deveria se respeitar primeiro o educando e depois elaborar as propostas”. Giovana recebeu 8,5, porque “faz mais ou menos essa comparação”, ou seja, “que o ‘barro é o aluno e que chega até nós com um objetivo””. A correlação entre o tema da escola e as notas mais altas reaparece nas avaliações.

Eduardo (grupo 3) recebeu 8,5, comparando arte com barro. Diz a professora “Ele não foi tão objetivo quanto aos alunos do nove. Ele escreveu de forma mais poética, mais, não sei como dizer”. Fugir do tema da educação traz incômodos que, como veremos, tende a baixar as notas.

Fábio (grupo 2) recebeu oito, porque, embora a professora concorde que “nem sempre fazemos ou pensamos o que queremos e sim o que é imposto por alguns”, o grupo da nota nove “melhorou mais a forma de escrever, a gramática”. O pecado da interpretação de Fábio foi sua “escrita mais simples”.

Helena (grupo 3) recebe 7,5 por ter sido sua interpretação julgada “religiosa” (*sic*). Aqui, a professora toma ‘criador’ por DEUS. Veja-se:

(84a) [Helena] O poema está dizendo que o **criador** pode mandar na **criação**, mas nunca terá total controle sobre ela (destaques acrescidos ao original).

(84b) [Professora] O poema está dizendo que o **Deus** pode mandar na **criação**, mas nunca terá total controle sobre ela (destaques acrescidos ao original).

Segundo a teoria da relevância, a primeira interpretação julgada relevante será a interpretação escolhida e todas as demais estão bloqueadas. Ao tomar ‘criador’ por DEUS, a professora acaba por reduzir o significado da palavra ‘criador’ usada por Helena e depreciar a nota da aluna.

Mas o problema é mais grave com a interpretação de Helena. A professora diz que Helena argumenta que “ao pegar *O barro* e moldá-lo, não haverá controle sobre o resultado, da forma que *O barro* vai tomar”, sugerindo que há um segundo candidato à referente de ‘criador’, em função da imposição do discurso didático: criador é PROFESSOR. A professora protesta “Mas não, nós sabemos o resultado”, algo explicável como (85), a seguir:

(85) Mas não [o barro não toma a forma que o barro quer], [porque] nós [professores] sabemos o resultado [de nossa intervenção pedagógica/modelagem].

Relembre-se, a professora interpretou o poema como a aluna Vanessa. Ela considera a primeira estrofe e desconsidera a segunda. Logo, a interpretação de Helena recebe nota mais baixa, porque Helena interpretou o poema num nível que excede o da professora. Em outras palavras, o argumento da soberania do professor, crença que a professora parece comungar, bloqueia a interpretação integral do poema.

A influência do pedagógico explica os resultados mais baixos. Sobre Roberto (grupo 3), vale observar a justificativa da professora, especialmente porque o poema em nada revela que tenha sido feito para ser correlacionado necessariamente com a educação:

(86) O Roberto, ele diz que ‘*O barro* é como o destino, nem sempre é como queremos, mas mesmo assim temos que aceitar’. E uma maneira simples de colocar, **só que ele não colocou com relação à educação**. Ele não escreveu de forma objetiva. A Helena colocou quanto ao criador e ele comparou o destino. (Destaque acrescido ao original).

As demais interpretações são consideradas não-objetivas: Ana (grupo 2) e Maria Cristina (grupo 1) sobre a vida, Fernando (grupo 1) sobre o coração. Bruno, entretanto, retoma o tema da educação, mas comete o “pecado” de substituir ‘barro’ por ‘a gente’. Veja-se a justificativa.

(87) Bruno colocou, o autor usou *O barro*, e aí eles já usaram *O barro* como a pessoa ou criador. [...] É, ele substituiu. ‘A gente pode manipular *O barro* e moldar o que quiser, mas será que *O barro* fica satisfeito...’. Se ele fosse modificar isso aqui pelo aluno, ou pelo o que seu dono faz. Então, que dizer? Ele tenta comparar o aluno nisso aqui. [...].

Perguntada sobre em que os alunos com nota sete poderiam melhorar, a professora sugere que “eles devem pegar a essência e escrever aquilo várias vezes e tentarem melhorar a forma de escrever”. Entretanto, percebe-se que não é bem essa a questão em jogo, mas a de elaborar uma interpretação que se emparelhe com aquela julgada correta pela professora, independentemente da adequação como o texto de base.

Observadas as interações com todas as professoras, pode-se passar para a análise global das justificativas na seção seguinte.

4.3 ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados globais da avaliação das cinco professoras. Na tabela 1, apresenta-se cada estudante na coluna 1, conforme pertençam aos grupos 1, 2 e 3, na coluna 2. Nas cinco colunas seguintes são apresentadas as notas atribuídas por cada uma das professoras, seguidas de uma coluna para o somatório das notas e uma coluna para a média de cada estudante. As duas últimas linhas são reservadas para o somatório das notas atribuídas pelas professoras, bem como a média de cada um deles. Nas últimas caselas, podem ser vistos o somatório de todas as notas e a média global das notas.

Tabela 1 – Atribuição de notas e respectivas médias às doze interpretações do poema *O barro*, de Paulo Leminski, divididas conforme os grupos 1, 2 e 3, pelas cinco professoras de Língua Portuguesa:

| Estudante | Grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Σ | Média |
|----------------|-------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Eduardo | 3 | 9,0 | 6,0 | 8,0 | 8,0 | 8,5 | 39,5 | 7,9 |
| Helena | 3 | 10,0 | 6,0 | 7,0 | 9,0 | 7,5 | 39,5 | 7,9 |
| Roberto | 3 | 9,0 | 8,0 | 7,0 | 10,0 | 7,5 | 41,5 | 8,3 |
| Ana | 2 | 10,0 | 7,0 | 7,0 | 8,0 | 7,5 | 39,5 | 7,9 |
| Fábio | 2 | 9,0 | 8,0 | 7,0 | 9,0 | 8,0 | 41,0 | 8,2 |
| Paulo | 2 | 10,0 | 8,0 | 7,0 | 8,5 | 9,0 | 42,5 | 8,5 |
| Bruno | 1 | 9,0 | 8,0 | 8,0 | 8,5 | 7,0 | 40,5 | 8,1 |
| Fernando | 1 | 9,0 | 5,0 | 8,0 | 6,0 | 7,0 | 35,0 | 7,0 |
| Giovana | 1 | 10,0 | 8,0 | 7,0 | 9,0 | 8,5 | 42,5 | 8,5 |
| Maria Cristina | 1 | 10,0 | 5,0 | 8,0 | 7,0 | 7,0 | 37,0 | 7,4 |
| Maria Eduarda | 1 | 10,0 | 8,0 | 8,0 | 10,0 | 9,0 | 45,0 | 9,0 |
| Vanessa | 1 | 10,0 | 8,0 | 8,0 | 8,0 | 9,0 | 43,0 | 8,6 |
| Σ | | 115,0 | 85,0 | 90,0 | 101,0 | 95,5 | 486,5 | 97,3 |
| Média | | 9,6 | 7,1 | 7,5 | 8,4 | 8,0 | 8,1 | 8,1 |

Os dados da tabela 1 revelam que a dispersão das notas dependeu muito dos critérios das professoras. A professora 1 atribui dois valores 10,0 e 9,0 conforme considera mais ou menos adequada a interpretação. A professora 2 oscila entre 8,0 e 5,0. A professora 3 atribui apenas dois valores 8,0 e 7,0. A dispersão maior ocorre com a professora 4, entre 10,0 e 6,0. Entre 9,0 e 7,0 estão as notas da professora 5. Se na média, as interpretações oscilaram entre 9,0 e 7,0, as notas nominais aparentam ser idiossincráticas.

Vale, então, verificar o comportamento das notas em função dos grupos, o que pode ser visto na tabela 2.

Tabela 2 – Média das notas atribuídas às doze interpretações do poema *O barro*, de Paulo Leminski, pelos cinco professoras de Língua Portuguesa, conforme os grupos 1, 2 e 3:

| Grupo de Estudantes | Média |
|---------------------|-------|
| 3 | 8,03 |
| 2 | 8,20 |
| 1 | 8,10 |
| Média Geral | 8,11 |

Nessa tabela, observa-se que não foi o critério de consistência entre a estrutura lógica do poema *O barro*, de Paulo Leminski e a interpretação de cada aluno o fio condutor da avaliação. Os dados apontam que as interpretações do grupo 1, que desconsideraram a segunda estrofe do poema, ficaram 0,01 ponto abaixo da média. As do grupo 2, inadequadas por atribuírem soberania a um terceiro agente, ficaram 0,09 ponto acima da média. As interpretações do grupo 3, adequadas, ficaram 0,08 ponto abaixo da média.

Dado que a dispersão das médias é muito pequena, isso sugere ausência de critérios discriminadores nas avaliações.

Na tabela 3, apresenta-se uma classificação dos estudantes, conforme o desempenho em notas de suas interpretações.

Tabela 3 – Classificação dos estudantes, conforme o desempenho em notas de suas interpretações:

| Estudante | Grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Σ | Média |
|----------------|-------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Maria Eduarda | 1 | 10,0 | 8,0 | 8,0 | 10,0 | 9,0 | 45,0 | 9,0 |
| Vanessa | 1 | 10,0 | 8,0 | 8,0 | 8,0 | 9,0 | 43,0 | 8,6 |
| Paulo | 2 | 10,0 | 8,0 | 7,0 | 8,5 | 9,0 | 42,5 | 8,5 |
| Giovana | 1 | 10,0 | 8,0 | 7,0 | 9,0 | 8,5 | 42,5 | 8,5 |
| Roberto | 3 | 9,0 | 8,0 | 7,0 | 10,0 | 7,5 | 41,5 | 8,3 |
| Fábio | 2 | 9,0 | 8,0 | 7,0 | 9,0 | 8,0 | 41,0 | 8,2 |
| Bruno | 1 | 9,0 | 8,0 | 8,0 | 8,5 | 7,0 | 40,5 | 8,1 |
| Eduardo | 3 | 9,0 | 6,0 | 8,0 | 8,0 | 8,5 | 39,5 | 7,9 |
| Helena | 3 | 10,0 | 6,0 | 7,0 | 9,0 | 7,5 | 39,5 | 7,9 |
| Ana | 2 | 10,0 | 7,0 | 7,0 | 8,0 | 7,5 | 39,5 | 7,9 |
| Maria Cristina | 1 | 10,0 | 5,0 | 8,0 | 7,0 | 7,0 | 37,0 | 7,4 |
| Fernando | 1 | 9,0 | 5,0 | 8,0 | 6,0 | 7,0 | 35,0 | 7,0 |
| Média | | 9,6 | 7,1 | 7,5 | 8,4 | 8,0 | 8,1 | 8,1 |

Fonte: Pesquisa

Os dados da tabela 3 revelam aspectos interessantes. Seguem-se três análises, entre muitas possíveis, verificando: o desempenho das interpretações que ficaram nos extremos; o desempenho das interpretações que julgadas *a priori* mais e menos adequadas, conforme os critérios desse estudo; e a dispersão das médias nos grupos.

Sobre os extremos das médias atribuídas pelas professoras, vale verificar os motivos para o desempenho positivo da interpretação de Maria Eduarda (1), média 9,0:

(88) [Maria Eduarda] Às vezes, achamos que podemos moldar uma pessoa (aluno) como se fosse o barro, passando nossos valores, nossos conhecimentos sociais e culturais, sem ao menos valorizarmos a capacidade de aprendizagem de nossos educandos, pois cada um tem sua individualidade.

Essa interpretação, apesar de desconsiderar a segunda estrofe, apresenta o tema do ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva politicamente correta que traz à cena a questão da valorização da capacidade do aluno e de sua individualidade. Trata-se de um discurso que parece capturar o sentimento dos avaliadores, também professores.

Oposta é a situação de Fernando (grupo 1), para quem se atribui a nota 7,0 em média. Sua interpretação foi considerada emotiva (*sic*) demais pelas professoras.

(89) [Fernando] O “coração” sempre toma a forma que queremos mas, às vezes, nos “fala” uma coisa e fazemos outra.

O leitor poderá conferir que, em média, as interpretações que se referem à educação estão todas no topo da tabela, sugerindo que a substituição de ‘barro’ por ‘aluno’ e ‘você’ por ‘professor’ exerceu influência positiva nas interpretações.

No que se refere ao desempenho da interpretação de Vanessa, aquela que foi considerada menos adequada porque é a interpretação em que mais explicitamente a vontade do criador se expressa e não há qualquer menção a elementos da segunda estrofe, verifica-se que atingiu a média 8,6, a segunda maior desse *corpus*. Reveja-se seu texto:

(90) Acho que cada pessoa tem uma maneira própria de aprender, ou seja, cada um é maleável e depende muito do professor saber conduzir esse processo, insistindo em levar o aluno para o caminho do sucesso, lembrando sempre que ele é capaz.

Supostamente, Vanessa consegue esse desempenho, porque também apresenta um discurso politicamente correto, no qual cabe ao professor “saber conduzir esse processo, insistindo em levar o aluno para o caminho do sucesso, lembrando sempre que ele é capaz”. Ou seja, mais uma vez, apresenta um discurso que agrada a professora.

A interpretação de Helena, por sua vez, considerada adequada justamente por que captura com precisão a lógica do poema, obtém somente 7,9 de média. Um desempenho abaixo da média geral das interpretações. Como se pode conferir a seguir, sua interpretação não se refere às questões de ensino-aprendizagem:

(91) [Helena] O poema está dizendo que o criador pode mandar na criação, mas nunca terá total controle sobre ela.

Por fim, no que se refere à dispersão das notas, percebemos que o grupo 3 variou de 8,3 atribuído à Roberto (sobre destino) a 7,9 atribuídos a Helena e Eduardo (sobre arte), ou seja 0,2 pontos para mais e para menos da média geral. No que concerne ao grupo 2, a dispersão foi de Paulo 8,5 (sobre educação), passando por Fábio (sobre educação), a Ana 7,9 (sobre a vida), uma variação de 0,4 ponto para cima e 0,2 para baixo da média. Por fim, no que se refere ao grupo 1, a dispersão vai de 9,0 (Maria Eduarda) a 7,0 (Fernando), respectivamente 0,9 ponto acima e 1,1 ponto abaixo da média. Vale mencionar, contudo, que as quatro interpretações que se posicionam acima da média, todas eram sobre ensino-aprendizagem, e as duas que se posicionam para baixo, usaram como tema a vida e o coração.

Com base nesse conjunto de evidências e nas análises de cada professora em particular, pode-se concluir que:

- a) as professoras não interpretaram a estrutura lógica do poema, tal como aquelas interpretações do grupo 3, prejudicando a avaliação das interpretações desse grupo;
- b) critérios de avaliação das interpretações, no mais das vezes, são esdrúxulos em relação à suposta tarefa em questão, a de interpretar o poema *O barro*, de Paulo Leminski;
- c) na ausência de critérios objetivos, houve atribuição de critérios *ad hoc*, supostamente inconscientes, uma vez que as justificativas não se sustentam;
- d) a análise individual das notas atribuídas revela que as notas nominais, a dispersão das notas conforme critérios, e a própria discriminação de desempenhos conforme as notas é idiossincrática;
- e) a oscilação das notas dos grupos de menos de um décimo de ponto para mais e para menos da média, sugere ausência de critérios discriminadores nas avaliações;
- f) a avaliação das notas em função dos temas dos estudantes revela que as interpretações voltadas ao ensino-aprendizagem receberam sistematicamente notas mais altas, especialmente quando o discurso é politicamente correto, sugerindo que interpretações que satisfazem crenças e valores dos avaliadores tendem a receber notas mais altas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação, em específico, consistiu em descrever e explicar, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), os processos ostensivo-inferenciais das justificativas das notas atribuídas por cinco professoras de Língua Portuguesa a doze interpretações do poema *O barro*, Paulo Leminski, retiradas do *corpus* de Vandresen (2005) e supostamente elaboradas por doze discentes do terceiro ano ensino médio.

Essa pesquisa replicou fases e etapas da pesquisa de Silveira (2005), adaptando-as ao tema mais específico deste trabalho. Do trabalho de Vandresen (2005), aproveitaram-se a análise do poema *O barro*, de Paulo Leminski e doze interpretações de seu *corpus*.

Escolhidas as interpretações, elas foram transcritas por virtuais alunos-autores. Em seguida, as interpretações e o poema foram entregues para avaliação e atribuição de nota, para então serem solicitadas as justificativas da atribuição das notas.

O presente estudo corroborou a hipótese operacional de que a aplicação dos níveis representacionais, forma lógica, explicatura e implicatura, permitiriam uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais de interações comunicativas, como se pode constatar na seção 4.1 desta dissertação. A aplicação desses níveis representacionais possibilitou aprofundada descrição das complementações necessárias para tornar proposicionais as formas lógicas subjacentes das justificativas das professoras, bem como de algumas implicaturas envolvidas. Foi possível, igualmente, explicar determinados critérios, incluindo aqueles implícitos e supostamente inconscientes.

Do ponto de vista do caráter experimental, manipulou-se a pertinência das interpretações, conforme os critérios aqui desenvolvidos (variável independente), com vistas à observação de sua influência sobre a avaliação das professoras (variável dependente). A hipótese de trabalho subjacente foi a de que a atribuição de nota da professora à interpretação do poema *O barro*, de Paulo Leminski seria influenciada pelas inferências autorizadas da professora independente da correção dessas interpretações aos critérios de avaliação.

Com base no conjunto de evidências globais (seção 4.3) e nas análises de cada professora em particular (seções 4.1 e 4.2), pode-se concluir que:

- a) as professoras não interpretaram a estrutura lógica do poema, tal como aquelas interpretações do grupo 3, prejudicando a avaliação das interpretações desse grupo;

- b) critérios de avaliação das interpretações, no mais das vezes, são esdrúxulos em relação à suposta tarefa em questão, a de interpretar o poema *O barro*, de Paulo Leminski;
- c) na ausência de critérios objetivos, houve atribuição de critérios *ad hoc*, supostamente inconscientes, uma vez que as justificativas não se sustentam;
- d) a análise individual das notas atribuídas revela que as notas nominais, a dispersão das notas conforme critérios, e a própria discriminação de desempenhos conforme as notas é idiossincrática;
- e) a oscilação das notas dos grupos de menos de um décimo de ponto para mais e para menos da média, sugere ausência de critérios discriminadores nas avaliações;
- f) a avaliação das notas em função dos temas dos estudantes revela que as interpretações voltadas ao ensino-aprendizagem receberam sistematicamente notas mais altas, especialmente quando o discurso é politicamente correto, sugerindo que interpretações que satisfazem crenças e valores dos avaliadores tendem a receber notas mais altas.

Postas essas considerações, os resultados sugerem que a hipótese de trabalho foi corroborada, confirmando as constatações de Silveira (2005) e Vandresen (2005). Em outras palavras, as avaliações das professoras, embora todas consistentes com o mecanismo de compreensão guiado pela relevância, que considera adequada a primeira interpretação consistente com o princípio comunicativo de relevância, não foram adequadas, quando se considera a estrutura lógica do poema.

Ressalve-se que, quase categoricamente, todas as interpretações foram aprovadas pelas professoras. Entretanto, os achados desta dissertação reiteram evidências de que interpretações que se assemelham àquelas que os avaliadores fariam em lugar de seus avaliados, tendem a receber notas mais expressivas, independentemente da pertinência dessas interpretações. Uma questão que merece atenção de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, R. M. **influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos: análise com base na teoria da relevância**, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- CARSTON, Robyn. Implicature, explicature, and truth-theoretic semantics. In: KEMPSON, Ruth (Ed.). **Mental representations: the interface between language and reality**. Cambridge: Cambridge University, 1988, p. 155-181.
- 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, Jorge Campos da. **A relevância da pragmática na pragmática da relevância: a lógica não-trivial da linguagem natural**. 1984. Dissertação (Mestrado em Linguística) Curso de Pós-graduação em Linguística e Letras, Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- 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. Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. V. 4 Pragmática Campinas: Unicamp, 1982, p. 81-104.
- LEMINSKI, Paulo. **Caprichos & Relaxos**, 1983. Disponível em: <http://planeta.terra.com.br/artes/PopBox/Kamiquase/poesia.htm>. Acesso em 10 fev. 2004.
- MATIOLLA, J. A. **Aulas de Filosofia com alunos de sétima série do Ensino Fundamental: análise de processos interacionais com base na teoria da relevância**, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- PAVEI, M. F. S. **Influência do título na interpretação de charge: estudo de caso com base na teoria da relevância**, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- RAUEN, Fábio José. Influência de sublinhas centrais e periféricas na produção de resumos informativos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, n. 1, p. 157-186, jul./dez. 2002.
- RAUEN, Fábio José. **Influência do sublinhado na produção de resumos informativos**, 1996. Tese (Doutorado em Letras/Lingüística) Curso de Pós-graduação em Letras/Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul, SC: Nova Era, 2006.

RAUEN, Fábio José; SILVEIRA, Jane Rita Caetano da (Orgs.) **Linguagem em Discurso**, v. 5, n. esp., Tubarão, Ed. da Unisul, 2005. Número especial sobre Teoria da Relevância.

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, Célia Maria da. **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, Luana Rabelo. **Avaliação de interpretação textual por cinco docentes de Língua Portuguesa**: análise com base na teoria da relevância, 2005. Monografia (Licenciatura Plena em Letras português-Inglês) Curso de Letras, Universidade do Sul de Santa Catarina.

SILVEIRA, Jane Rita C. da. **Teoria da Relevância**: uma resposta pragmático-cognitiva à comunicação inferencial humana, 1997. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição**: a textualidade pela relevância. 3. ed.. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

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

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

SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre. **Relevance**: communication & cognition. 2nd. ed.. Oxford: Blackwell, 1995 (1st. ed. 1986).

SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre. **Relevância**: comunicação e cognição. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

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

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

ANEXOS

ANEXO A – 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 “Interpretações do poema *O barro*, de Paulo Leminski: uma análise com base na Teoria da Relevância das justificativas das notas atribuídas por docentes de Língua Portuguesa”, em nível de Dissertação, tem o objetivo de analisar, por meio da Teoria da Relevância, as justificativas das notas atribuídas por cinco docentes de Língua Portuguesa às interpretações do poema *O barro*, de Paulo Leminski, elaboradas por dez discentes simulados a partir dos textos obtidos por Vandresen (2005).

O estudo investiga os processos mentais que o docente desenvolve no ato de justificar a avaliação de questões de interpretação de texto, neste caso, texto poético. O trabalho consiste na coleta das avaliações por escrito e na transcrição das justificativas orais do docente sobre suas opções de justificativas.

A pesquisadora se compromete a manter absoluto sigilo o nome do docente, assim como, qualquer pista que permita identificá-lo.

Dados da pesquisadora:

Eva Lourdes Pires, CPF 672.838.530/49, CI 5.316.477-6

Dados do Orientador:

Prof. Dr. Fábio José Rauhen, 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 meu respeito 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: _____

ANEXO B – Transcrição das Interações

Primeira professora

Pesquisadora: Qual foi o critério que você usou para avaliar as interpretações?

Professora 1: Bom, eu li o poema, depois eu vi a interpretação que eles poderiam dar em cima dele né, não pensei em olhar erro ortográfico, concordância, nada disso. Olhei a interpretação e alguns olharam no sentido literal, né, do barro mesmo, outros já colocaram a pessoa, né, no lugar do barro.

Pesquisadora: E lendo o poema e conhecendo o autor, qual foi o seu entender sobre o mesmo?

Professora 1: Não respondeu.

Pesquisadora: Tem alguma interpretação que te chamou atenção?

Professora 1: Tem, tem sim, esta aqui, a da Vanessa. Gostei muito dessa, porque é muito bonito né, mas não é fácil, às vezes tem uma sala com 40 alunos, como é que o professor vai conseguir enxergar a individualidade de cada aluno, não é fácil né, seria muito bom, mas teria que ser um trabalho individual né.

Pesquisadora: Dentro dos dois grupos de nota nove e dez. Qual foi a diferença básica entre essas interpretações?

Professora 1: Estas aqui interpretaram no sentido bem literal, do barro mesmo, a palavra está ali, barro. E os outros não, eles colocaram a pessoa, o aluno, um ser né, ser humano ou outro ser, mas geralmente o humano.

Pesquisadora: Faça um comentário a respeito das interpretações?

Professora 1: Eles escrevem muito bem. Eles não têm erros graves de ortografia ou erro de concordância. Escrevem muito bem.

Segunda professora

Pesquisadora: Que critério você utilizou para fazer a avaliação?

Professora 2: Procurei me apegar no que o poema tinha dito e depois com que o aluno escreveu. Então, aquele que escreveu uma coisa filosófica, com profundidade fundamentada no poema eu atribui uma nota oito, que eu achei uma nota boa, até pelo tamanho da interpretação, é pequenininha, era fácil de ser feita, o poema também é simples, mas leva a uma reflexão bem profunda. Então, foi de acordo com o que a pessoa escreveu se foi clara, se foi objetiva, se ela fundamentou o que ela escreveu com vivências do cotidiano ou no poema, eu atribuí uma nota oito. E teve aqueles que não ficaram muito claro, que nem eu consegui entender o que eles quiseram dizer, então, eu atribuí uma nota cinco ou seis. E teve, também, um sete, ele tava se aproximou do que eu queria que eu queria analisar *O barro*, mas não ficou tão bom quanto os outros que ganharam oito.

Pesquisadora: E lendo o poema e conhecendo o autor, qual foi a sua interpretação do mesmo?

Professora 2: Humm.

Pesquisadora: Quer comentar alguma coisa a respeito das interpretações?

Professora 2: Achei que eles escrevem bem. O pessoal que escreveu aqui sobre este poema, eu achei que eles escreveram bem. Eles foram claros, foram bem objetivos e não fugiram do tema proposto ali que é sobre *O barro*, sobre moldar *O barro*. Achei que muitos têm uma consciência crítica, e teve alunos que agiu como se fosse professor também. Bruno, ele começou falando ‘nós’, então, eu imaginei que esse ‘nós’ fosse o professor, o aluno está se colocando no lugar de professor ou, talvez, ele mesmo enquanto aluno tenha se deparado com situações que ele queria mudar alguém, mudar algum colega, por isso usou esse ‘nós’, mas a primeira impressão que eu tive é que se tratava de um professor.

Terceira professora

Pesquisadora: Qual foi o critério que você utilizou para avaliar as interpretações?

Professora 3: Dentro do conteúdo né, o que eles queriam abordar e a colocação feita em determinadas interpretações com o poema, não levei em conta o meu entender, mas sim do aluno né, esse foi o principal critério.

Pesquisadora: E lendo o poema e conhecendo o autor, qual foi o seu entender sobre o mesmo?

Professora 3: O meu entender, fazemos da vida o que queremos.

Pesquisadora: Comente sobre as notas atribuídas aos alunos: Fábio, Ana, Giovana, Helena, Paulo e Roberto, pois todos atingiram sete, nota mínima.

Professora 3: Fábio: “demonstra a realidade nem sempre no que pensamos e o que é imposto por alguns”. Ana diz que quando “a gente pensa fazer alguma coisa tendo criatividade, oportunidade ta construindo nossa própria história”. Qual a relação deles? Eu acho assim ó, que tudo tem uma interferência na criação, tudo né. Então, aí pra mim, ficaram iguais né, que nem sempre fazemos o que pensamos, com certeza, a gente sempre tem uma influência externa né, do meio. Helena: “está dizendo que o criador pode mandar na criação, mas nunca terá total controle sobre ela”. Então, equiparou aí. Giovana: “*O barro* é o aluno que chega até nós com o objetivo, nós que ensinamos como queremos não percebemos muitas vezes aquilo que os alunos querem”. Novamente aquela influência da escola, do professor né. Como? Quem sabe né? Como? Qual a forma? Todos têm a mesma forma? Não sabemos qual é o modo. Paulo e Roberto: “As crianças vão sendo moldadas segundo o que é instituído pelo Estado e pela ideologia e o melhor a fazer, saber ouvir o aluno”, sim, quais são as idéias em relação? E por último, Roberto: “*O barro* é como o destino, nem sempre...” fazemos o que queremos, “...mas mesmo assim temos que aceitar”. Influência externa, tudo tem sua mudança né, tudo tem alteração. Então, foi aí que eu me embasei né.

Pesquisadora: Essas interpretações atingiram a nota sete. Na tua opinião, o que faltou para que a nota fosse um pouco melhor?

Professora 3: Um pouco melhor.? Faltou assim ó, eles traçarem objetivos, como eles queriam moldar esse barro. A partir do objetivo de como eles queriam o aluno deles, traçar as normas. Aí a partir disso, então, faltou embasamento. Como que eu vou atingir. Peguei esse barro agora, então como que eu vou moldar esse meu aluno. Vou moldar dessa maneira. Todas as influências externas, da sociedade. E quais objetivos que eu vou atingir. O que eu quero que ele vá ser.

Pesquisadora: Temos o grupo que atingiu oito. Comente:

Professora 3: Avaliei um todo, vamos dizer.

Pesquisadora: Fale um pouco mais sobre cada um deles e diga o que há de semelhante entre essas interpretações?

Professora 3: Vanessa: ela falou aqui, e Maria Cristina: ela falou cada um “torna a vida da forma que quiser, porque cada um tem seu jeito. E alguns nem sabem o que fazem e deixam a vida as levar”. Alunos, eles não sabem o que querem. Eles não sabem o que fazer. Eles montam idéias, de repente mudam de idéia, vestibular, capacidade de aprendizagem, direção. Isso aí. Fernando, Fernando falou “O “coração” sempre toma a forma que queremos, mas, às vezes, nos “fala” uma coisa e fazemos outra”. Ele foi um pouco mais emotivo né, ele falou e é assim a vida da pessoa, pensa de uma forma acontecem outras.

Pesquisadora: Às vezes, a pessoa traça um objetivo e no meio do caminho ela tem que mudar.

Professora 3: Mudar tudo. Ficou bem real né, porque isso acontece muito. Aí temos que adotar outros critérios imediatos. Aí vem o Eduardo. Eduardo associou a imaginação com o trabalho e com o planejamento. O que não foi planejado não vai atingir. Bruno: “Será que *O barro* fica satisfeito com a moldura que seu dono faz?”. Moldar, a criança muitas vezes dá a sua opinião. Esse texto do Bruno lembra bem aquele texto da Escola de Vidros né. Cada criança tinha o molde né, e tinha que ficar ali dentro. Aqui nós temos *O barro*, temos como moldar. O aluno dá sua opinião, dá espaço, porque o professor nem sempre está certo e o aluno também.

Pesquisadora: É uma troca?

Professora 3: Uma troca, um crescimento.

Pesquisadora: Oito foi a nota máxima que você atribuiu. Não teria um diferencial entre as interpretações que elevasse a nota final de alguma delas?

Professora 3: Não, não porque faltou um complemento, pra ter. Eles teriam que finalizar *O barro*.

Pesquisadora: Ter início, meio e fim?

Professora 3: É, ter início, meio e um fim. Como seria? Como é que ficou? O que eles atingiram com esse resultado?

Quarta professora

Pesquisadora: No geral, qual ou quais critérios que você adotou para avaliar as interpretações?

Professora 4: Objetividade né, e clareza.

Pesquisadora: E lendo o poema e conhecendo o autor, qual foi o seu entender sobre o mesmo?

Professora 4: Claro e...

Pesquisadora: Roberto e Maria Eduarda atingiram a nota máxima que foi dez. Qual é justificativa?

Professora 4: O traço que ele faz do barro. A comparação do barro né.

Pesquisadora: Sobre essas interpretações. Qual a semelhança existente entre elas? E o que mais lhe chamou atenção?

Professora 4: A vida deles, o cotidiano deles, embora seja em duas linhas ele foi objetivo, ele disse o que.

Pesquisadora: Mais alguma coisa sobre essas notas máximas?

Professora 4: Foram objetivos e foram claros. Qualquer um que vai ler vai entender o que eles querem dizer né.

Pesquisadora: Três alunos tiraram nove, o Fábio, a Helena e a Giovana. O que motivou essa nota?

Professora 4: A construção. A forma como eles construíram. Ficou meio truncada a construção dos textos deles. Eu achei assim.

Pesquisadora: O que a Helena conseguiu com relação ao texto base e com relação aos outros colegas, pois ela recebeu nove assim como eles?

Professora 4: Comparando aos outros? A Helena com os outros?

Pesquisadora: Sim. A Helena com relação ao Fábio e a Giovana. Ou da Giovana com relação aos outros dois que atingiram a mesma nota. Tente relacionar com o texto base.

Professora 4: Com relação ao nove no caso, no sentido da clareza também né, eu acho nas avaliações de textos, eu sempre digo pra eles quem vai ler não vai ser vocês, então vocês precisam identificar o que vocês querem dizer, ser claro no que diz para que as pessoas possam compreender do que se trata o texto. Então, acho a clareza.

Pesquisadora: Paulo e Bruno atingiram oito e meio. O que você tem a dizer?

Professora 4: Acho que faltou objetividade e clareza nos dois textos com relação aos outros, eles falam mais pelo lado da escola, da sala de aula né, da vida em geral, um lugar né, os outros enviaram o texto buscando o universo no todo. A vida no todo, não dentro só da sala de aula, eles se limitaram né.

Pesquisadora: E com relação aos textos dos alunos que atingiram oito; Ana, Eduardo e Vanessa. Que justificativa você daria sobre o texto e a nota?

Professora 4: A forma como eles construíram os textos né, truncado os textos deles né, a primeira pessoa né, que alguns. O Eduardo, qual é a idéia da construção dele, ele fecha o texto dele. O que no geral, o problema deles é ao invés deles abrirem pra escreverem, eles fecham, isso é comum nos três textos.

Pesquisadora: A Maria Cristina tirou sete. No que ela pecou em seu texto?

Professora 4: Ela pecou em tudo assim; o texto dela ficou truncado, fechado, não tem como ela construir mais a partir disso aqui, ela fechou. Uma introdução. Se fosse uma redação, ela não escreveria mais nada. Eu acho que é isso. Também é o problema do outro, Fernando.

Pesquisadora: O Fernando atingiu seis.

Professora 4: Bem pessoal, virada só a questão a ele. Não tem como ele construir mais nada. Ele já disse tudo né, porque o problema na verdade na construção da redação é que ele começa e termina numa frase, não tem mais como o texto continuar. O texto acabou, iniciou e terminou o texto dele. Não tem como desenvolver mais, ele já disse tudo “o coração”. Que eu acho que é o problema dos nossos alunos né.

Pesquisadora: Faça um comentário geral sobre interpretação de texto.

Professora 4: No geral, o problema da interpretação de texto, que eu acho que é a leitura né. O problema da interpretação está na falta de leitura, falta de incentivo à leitura e as formas como os professores trabalham a interpretação de texto também. Ele trabalha como se fosse uma grande brincadeira, uma matação de tempo, menosprezando o trabalho dele mesmo, quando ele poderia se utilizar dessa forma grandiosa que é o texto. Isso reflete nas notas de interpretação. Tanto reflete que acabamos de ver nessas interpretações. Isso é o professor do magistério né, o professor de segundo grau. Não só lá embaixo, primeiro e segundo graus. Sempre o mesmo problema, é a desvalorização, da questão da leitura, tu pegas aluno de

terceiro ano e não sabe ler. Ele não lê porque tem vergonha, é mentira. Ele não lê porque não sabe ler. Quem sabe quer mostrar, o adolescente, mais exibido que adolescente não tem né, ele quer aparecer, então se ele lê bem, flui a leitura, ele vai ler com certeza. Ele não lê porque ele não sabe e o professor não manda mais esse trabalho, não existe mais em sala de aula. E se ele não aprende em casa e não aprende na escola, ele vai aprender aonde.

Pesquisadora: Nós ficamos com o aluno mais da metade da vida deles.

Professora 4: Na sala de aula e desvalorizando o nosso trabalho.

Quinta professora

Pesquisadora: O que você entendeu do poema, primeiro, para você poder cobrar do seu aluno?

Professora 5: Eu vejo que o poema já é o próprio poema. O que o autor quis dizer com o que ele escreveu no sentido da educação, pelo próprio autor, então, que tudo que aprender ou é maleável e depende de como o professor saber conduzir. O aluno Paulo.

Pesquisadora: Que atingiu a mesma nota que a Vanessa.

Professora 5: Teve a mesma nota nove. Coloca também no sentido educacional, programas educacionais. A Maria Eduarda, que também tem nove, diz que, às vezes, nós achamos que podemos moldar a realidade.

Pesquisadora: Pode comentar um pouquinho desses três que atingiram a nota maior?

Professora 5: Os três, eles em comum colocam como se conduz o processo de ensino-aprendizagem, falam nos programas educacionais. Deveria se respeitar primeiro o educando e depois elaborar as propostas. A Giovana, ela também faz mais ou menos essa comparação que o 'barro é o aluno e que chega até nós com um objetivo'. Ela faz parte do grupinho do oito e meio. O aluno Eduardo diz que o texto está associado à arte porque fala do barro. Compara *O barro*, nós 'muitas vezes nem sabemos como e o que fazer, ou em nossa imaginação está definido, mas ao trabalhar com ela podemos construir algo novo, não planejado'. Ir moldando. Ele não foi tão objetivo quanto aos alunos do nove. Ele escreveu de forma mais poética, mais, não sei como dizer.

Pesquisadora: Mais lúdica?

Professora 5: É, mais, ele escreveu diferente.

Pesquisadora: O Fábio atingiu oito.

Professora 5: O grupo do oito, o Fábio coloca que 'o poema quer demonstrar uma realidade, pois nem sempre fazemos ou pensamos o que queremos e sim o que é imposto por alguns'. Ele só escreveu diferente do grupo do nove. O grupo do nove melhorou mais a forma de escrever, a gramática, ele colocou de maneira, escrita mais simples. O grupo do sete e meio; a Helena, ela coloca de forma religiosa. Ela 'dizendo que o criador pode mandar na criação, mas nunca terá total controle sobre ela'. Então, tirou a parte do barro. Ela coloca que ao pegar *O barro* e moldá-lo, não haverá controle sobre o resultado, da forma que *O barro* vai tomar. Mas não, nós sabemos o resultado. Então, ela colocou de uma forma. Ela não conseguiu se expressar quanto aos outros.

Pesquisadora: E o Roberto?

Professora 5: O Roberto, ele diz que ‘*O barro* é como o destino, nem sempre é como queremos, mas mesmo assim temos que aceitar’. É uma maneira simples de colocar, só que ele não colocou com relação à educação. Ele não escreveu de forma objetiva. A Helena colocou quanto ao criador e ele comparou o destino.

Pesquisadora: A Ana também tirou sete e meio.

Professora 5: ‘A vida você leva como dá pra levar. Às vezes, a gente pensa em fazer alguma coisa e acaba tendo a oportunidade e criatividade de fazer outra. A gente às vezes se toca que está construindo a nossa própria história’. Colocou de outra forma. Não foi objetivo. E a Maria Cristina também coloca que a vida ‘A pessoa torna a vida da forma que quiser porque cada um tem seu jeito. E algumas nem sabem o que fazem e deixam a vida as levar’. Colocou, dizem que não dá pra usar frases prontas, saindo uma outra coisa, no caso, comparar *O barro* à pessoa, sem ser assim esclarecedor, sem. Bruno colocou, o autor usou *O barro*, e aí eles já usaram *O barro* como a pessoa ou criador.

Pesquisadora: Ele substituiu?

Professora 5: É, ele substituiu. ‘A gente pode manipular *O barro* e moldar o que quiser, mas será que *O barro* fica satisfeito...’. Se ele fosse modificar isso aqui pelo aluno, ou pelo o que seu dono faz. Então, que dizer? Ele tenta comparar o aluno nisso aqui. Fernando: Ele quis escrever, e escreveu de uma outra forma. ‘O “coração” sempre toma a forma que queremos...’ a *O barro*. Então, por isso que tiraram sete.

Pesquisadora: Analisando todos os textos. Qual é a diferença básica entre eles?

Professora 5: Foi o objetivo. Acredito que conseguiu escrever, colocar ali, *O barro*, a forma, tentou produzir de forma melhor, ou melhor.

Pesquisadora: Com relação aos alunos, eles atingiram notas de sete até o nove, eles estão bem com suas interpretações de texto ou você acredita que poderiam melhorar?

Professora 5: O grupo do sete poderiam melhorar.

Pesquisadora: Em que consiste essa melhora?

Professora 5: Eles devem pegar a essência e escrever aquilo várias vezes e tentarem melhorar a forma de escrever.