



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
GABRIELA NIERO

INFLUÊNCIA DO GABARITO DE RESPOSTAS
NA AUTOCORREÇÃO DE EXERCÍCIO DE INTERPRETAÇÃO:
ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DE SANTA CATARINA

Tubarão
2016

GABRIELA NIERO

**INFLUÊNCIA DO GABARITO DE RESPOSTAS
NA AUTOCORREÇÃO DE EXERCÍCIO DE INTERPRETAÇÃO:
ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DE SANTA CATARINA**

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

2016

N57 Niero, Gabriela, 1990-
Influência do gabarito de respostas na autocorreção de
exercício de interpretação : estudo de caso com estudantes do
programa estadual de novas oportunidades de aprendizagem de
Santa Catarina / Gabriela Niero ; -- 2016.
80 f. ; 30 cm

Orientador : Fábio José Rauen.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2016.
Inclui bibliografias.

1. Linguística. 2. Pragmática. 3. Relevância. 4. Interpretação
de textos. I. Rauen, Fábio José. II. Universidade do Sul de
Santa Catarina – Mestrado em Ciências da Linguagem. III.
Título.

CDD (21. ed.) 401

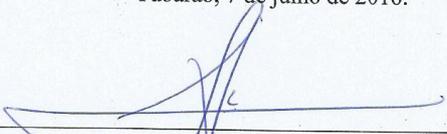
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

GABRIELA NIERO

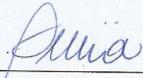
**INFLUÊNCIA DO GABARITO DE RESPOSTAS NA AUTOCORREÇÃO DE
EXERCÍCIO DE INTERPRETAÇÃO: ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO
PENOA-SC**

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

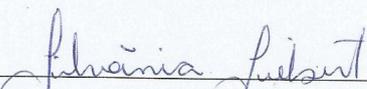
Tubarão, 7 de julho de 2016.



Professor e orientador Fábio José Raien, Doutor
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Sandra Vieira, Doutora
Instituto Federal Catarinense



Professora Silvânia Siebert, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

Aos meus pais Ronaldo e Kátia e ao meu irmão Gustavo,
minha imensa gratidão e amor eterno.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o apoio e compreensão em minha caminhada até aqui.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem por todos os ensinamentos que me proporcionaram alcançar meus objetivos enquanto acadêmica, no curso de mestrado.

Aos colegas de curso pelo companheirismo e a troca de saberes e experiências que contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Ao meu orientador, professor Fábio José Rauen pelas orientações ricas em conhecimento que me permitiram realizar este trabalho.

Aos meus estudantes que se prontificaram a participar da pesquisa e a equipe gestora da Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti que me permitiu usar o ambiente escolar para realizar a pesquisa que norteia esta dissertação.

A todos, muito obrigada. Vocês foram peças fundamentais na realização de um sonho.

“Se você quiser alguém em quem confiar, confie em si mesmo” (Renato Russo).

RESUMO

Com base na teoria da relevância, analisamos neste estudo a influência do gabarito de respostas na correção que estudantes do primeiro ano do Ensino Médio diagnosticados com dificuldades de aprendizado fazem de suas próprias interpretações textuais. Para tanto, investigamos seis estudantes do Ensino Médio do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica (PENOA) da Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti do Município de Urussanga, SC, assumindo a hipótese de que esses estudantes, dadas as suas dificuldades em leitura, tenderiam a se comportar como *intérpretes ingênuos* neste processo. Para testar essa predição, propusemos um exercício de interpretação da crônica “A Verdade”, de Luís Fernando Veríssimo, contendo dez questões representando as diferentes categorias de perguntas propostas por Marcuschi (2008), seguida de uma sessão de autocorreção mediada por um gabarito de respostas com erros e de uma sessão de avaliação. Do ponto de vista quantitativo, a média que os estudantes atribuem a si próprios é mais aderente à média proposta pela remissão incondicional ao gabarito do que aquela derivada da correção da pesquisadora. Do ponto de vista qualitativo, os estudantes não contestam a autoridade do gabarito salvo em questões subjetivas; não voltam ao texto para conferir a pertinência de suas respostas; e são dependentes do professor para problematizar o instrumento. Concluimos, portanto, que os estudantes, confiam ingenuamente no gabarito como preposto da autoridade do professor, sugerindo ser mais relevante confiar nessa presunção do que manter-se em vigilância epistêmica na atividade.

Palavras-chave: Pragmática cognitiva. Teoria da relevância. Vigilância epistêmica. Correção de interpretação textual. Gabarito de respostas.

ABSTRACT

Based on relevance theory, we analyzed in this study the influence of an answer template in the correction the students of Mid-School's first year with learning problems make of their own textual interpretations. To achieve this goal, we investigated six students of Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica (PENOA) from Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti of Urussanga, SC. We assumed the hypothesis that these students would tend to behave as naïve interpreters in this process, due their reading difficulties. To test this prediction, we proposed an interpretation activity, using Luís Fernando Veríssimo's text "A Verdade", with ten questions representing Marcuschi's (2008) question categories. The activity was followed by a session of autocorrection, mediated by an answer template with errors, and a session of activity evaluation. From a quantitative perspective, the grade that students attribute to themselves is similar to the grade that the student would have if they followed the answer template created by the researcher unconditionally. From a qualitative perspective, the students do not refute the authority of the answer template when the answers are not subjective; they do not return to the text to analyze the pertinence of their answers; and they depend on the teacher to problematize the instrument. We concluded that the students trust naïvely in the answer template as representative of the teacher's authority, suggesting that it is more relevant to trust in this presumption than keeping in the epistemic vigilance in the activity.

Keywords: Cognitive pragmatics. Relevance theory. Epistemic vigilance. Correction of textual interpretation. Answer template.

LISTA DE SÍMBOLOS

Símbolo	Operador Lógico	Interpretação
Lógica Clássica		
\neg	Negação	Não é o caso que P
\wedge	Conjunção	P e Q
\vee	Disjunção inclusiva	P e/ou Q
$\underline{\vee}$	Disjunção exclusiva	P ou Q
\leftrightarrow	Bi-implicação	Se e somente se P, então Q
\rightarrow	Implicação	Se P, então Q
Explicatura de Enunciados		
\emptyset		Elipse de conceito integrante da forma lógica de um enunciado
[P]		Alguma entrada enciclopédica P de um conceito
x		Variável indicadora de argumentos em formas lógicas
α, β		Variáveis indicadoras de circunstâncias em formas lógicas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REVISÃO TEÓRICA	20
2.1	PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA RELEVÂNCIA	21
2.1.1	O modelo de código e o modelo inferencial de comunicação.....	21
2.1.2	A noção de contexto.....	26
2.1.3	Mecanismo dedutivo	30
2.2	TEORIA DA RELEVÂNCIA.....	33
2.2.1	Estímulos ostensivos	33
2.2.2	Efeitos cognitivos e esforços de processamento	34
2.2.3	Relevância ótima	35
2.3	INTERPRETAÇÃO PRAGMÁTICA	36
2.3.1	Forma lógica, explicatura e implicatura	36
2.3.2	A identificação de Atos de fala	39
2.3.3	Relevância e textualidade	42
2.4	EXPERTISE INTERPRETATIVA E VIGILÂNCIA EPISTÊMICA	44
3	ANÁLISE DOS DADOS	48
3.1	METODOLOGIA	48
3.1.1	Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem	49
3.1.2	Perfil dos estudantes pesquisados	50
3.1.3	Etapas da pesquisa	52
3.2	ANÁLISE DAS CORREÇÕES	53
3.2.1	Análise da correção da questão 1.....	53
3.2.2	Análise da correção da questão 2.....	55
3.2.3	Análise da correção da questão 3.....	56
3.2.4	Análise da correção da questão 4.....	57
3.2.5	Análise da correção da questão 5.....	58
3.2.6	Análise da correção da questão 6.....	61
3.2.7	Análise da correção da questão 7.....	63
3.2.8	Análise da correção da questão 8.....	65
3.2.9	Análise da correção da questão 9.....	67
3.2.10	Análise da correção da questão 10.....	69
3.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....75
REFERÊNCIAS79

1 INTRODUÇÃO

Exercícios de interpretação textual são práticas rotineiras em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico. Atividades como estas demandam o fortalecimento de conceitos prévios, a contradição e conseqüente eliminação de conceitos prévios ou a reelaboração de conceitos prévios por meio de inferências produzidas a partir de informações contidas no texto em contato com informações armazenadas em seu ambiente cognitivo. Nestes processos, os textos funcionam como peças de evidências a partir das quais os intérpretes precisam construir hipóteses sobre o significado, escolhendo uma combinação de contexto, significado explícito e significado implícito de uma lista de possíveis interpretações.

Paradoxalmente, por mais que atividades de interpretação sejam essencialmente inferenciais, muitas vezes, os próprios estudantes rejeitam suas inferências quando procuram por uma resposta supostamente correta fornecida pelo professor ou por um gabarito. Esse tipo de comportamento reflete uma crença disseminada de que os textos veiculam significados únicos codificados a serem decodificados na leitura e transportados para as respostas das questões dos exercícios de interpretação. Corrigir um exercício de interpretação é emparelhar as respostas que os estudantes elaboram com a resposta correta de modo que o desempenho apropriado é aquele que maximiza esses emparelhamentos.

No Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina foram desenvolvidos alguns trabalhos referentes à interpretação textual e correções com base em gabaritos de respostas. Dentre eles, podem ser citados os estudos de Silveira (2005) e Cardozo (2011).

Silveira (2005) pesquisou a avaliação que cinco docentes de Língua Portuguesa fizeram da interpretação de um texto de Cecília Meirelles (1973) supostamente elaborados por seis estudantes¹ da terceira série do ensino médio. O detalhe deste experimento é que todas as respostas estavam corretas, mas se diferenciavam por possuir diferentes graus de semelhança com a estrutura linguística do texto de base, indo desde a transcrição, passando por diferentes graus de paráfrase, até inferências fundamentadas no texto, mas caracterizadas por significativa distância da formulação linguística do texto. Silveira (2005, p. 27) lançou a hipótese de que “a atribuição de nota do docente à interpretação do texto pelos seis estudantes [seria] influenciada pela remissão direta dessas respostas ao texto de base, de tal modo que

¹ No sentido de que geram esse efeito. De fato, as identidades desses alunos e as respectivas respostas que eles suposta ou virtualmente elaboraram foram criadas pela autora.

quanto mais as respostas dos intérpretes se [conformassem] com as entradas lexicais do texto, maior seria a nota” (adaptações textuais nossas).

O estudo indicou que a atribuição de nota na avaliação feita pelos docentes não decorreu de emparelhamento entre as respostas com a estrutura linguística do texto de base, em sentido estreito, uma vez que, em geral, respostas similares à estrutura linguística do texto foram consideradas transcrição e não interpretação (SILVEIRA, 2005, p. 58). Mesmo assim, a autora verificou que alguns dos professores consideraram corretas respostas meramente transcritas, e dois docentes atribuíram nota máxima a estudantes que usaram essa estratégia. Esses resultados sugerem que, apesar de assumirem valorizar uma interpretação que extrapole a transcrição de informações do texto, os professores tendem a considerar corretas respostas transcritas, reforçando esse comportamento.

Com base no trabalho de Silveira, Cardozo escreveu sua dissertação de mestrado, intitulada “Influência do gabarito na correção de interpretação textual por docentes de Língua Portuguesa: análise com base na teoria da relevância”. Cardozo (2011) questionou qual seria a influência do gabarito na avaliação de respostas a perguntas de interpretação sobre determinado texto supostamente elaboradas por um conjunto de estudantes² e caracterizadas por diferentes porcentagens de cópias, paráfrases e inferências corretas em relação ao texto de base. Mais especificamente, Cardozo questionou se havia “interferência do tipo de resposta em relação ao gabarito de respostas (mais textual ou mais inferencial) na atribuição de acertos pelos docentes” e se seriam “atribuídos mais acertos aos estudantes cujas respostas são mais textuais em relação ao gabarito” (2011, p. 12).

Os resultados da pesquisa de Cardozo sugerem que a atribuição de acertos e erros nas interpretações foi influenciada tanto pela interpretação que o docente fez da remissão ao texto como da remissão ao gabarito. Segundo ela, quando as inferências dos estudantes eram as mesmas do gabarito, o nível de acertos tendia a ser maior. Por outro lado, quando as inferências divergiam daquelas esperadas pelo professor ou daquelas explicitadas no gabarito, gerando certo grau de estranheza nos docentes e os levando a prestar mais atenção aos detalhes das respostas dos estudantes para validar ou não as inferências, o nível de acertos decaía. Mesmo assim, “aquelas inferências que estavam em conformidade com as feitas pelo docente eram também consideradas corretas” (CARDOZO, 2011, p. 79).

² Mais uma vez, no sentido de que geram esse efeito. De fato, as identidades desses alunos e as respectivas respostas que eles suposta ou virtualmente elaboraram foram criadas pela pesquisadora.

No processo de correção, é comum que os professores façam intervenções que acabam por induzir os estudantes a mudar seu posicionamento ou a desconsiderar alguma resposta divergente, e isso é mais sensível quando a atividade se fundamenta em respostas gabaritadas. Segundo Cardozo (2011, p. 12) “muitas das vezes, premidos pelo tempo, os docentes confiam em demasia nessas respostas e as empregam como respostas únicas a questões que podem ensejar uma variedade de alternativas”. Nessas circunstâncias, o ato de corrigir torna-se mecânico e limitado, dificultando a consideração de respostas dissidentes. O professor, na maioria das vezes, deixa de considerar informações que foram pertinentes para o estudante no momento da interpretação e acomoda-se à praticidade das respostas gabaritadas.

Nesta dissertação, partimos da hipótese de que a crença disseminada de que há sempre uma resposta correta está internalizada no estudante. Posto isso, o modo como os professores corrigem tende a ser reproduzido quando o próprio estudante se coloca na posição de corretor. Em outras palavras, eles mesmos tendem a confiar em respostas gabaritadas quando são solicitados a atribuir erros ou acertos a um trabalho seu ou de outro estudante que lhes seja confiável. O problema que se coloca neste trabalho, portanto, é verificar como o estudante se comporta ao corrigir seu próprio trabalho com base em um gabarito de respostas.

Cabe destacar neste ponto da introdução que se elege a teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 1986/1995) como aparato teórico de descrição e de explicação da provável influência do gabarito na autocorreção dos estudantes por essa teoria ser uma abordagem de viés pragmático-cognitivo que visa a descrever e a explicar como ocorre a interpretação de estímulos comunicativos em cadeias comunicacionais.

Nesta pesquisa, esses processos serão analisados em um conjunto de cadeias comunicacionais. Em primeiro lugar, os enunciados do texto servirão de estímulos ostensivos para a interpretação dos estudantes; em segundo lugar, os enunciados da interpretação, combinados com os enunciados do gabarito, servirão de estímulos ostensivos para a avaliação que os estudantes farão de suas próprias interpretações; em terceiro lugar, os enunciados da pesquisadora servirão de estímulos ostensivos para os estudantes elaborarem uma avaliação de sua própria avaliação.

Para Sperber e Wilson (1986, p. 241), a relevância de um estímulo é determinada por dois fatores: “o esforço necessário para processá-lo otimamente e os efeitos cognitivos que são alcançados por esse processamento ótimo”. Guiado pelo princípio cognitivo de relevância, segundo o qual a cognição humana maximiza a relevância dos estímulos que processa (vale dizer, produz o maior número de efeitos cognitivos com o menor dispêndio de esforço justificável), a teoria da relevância propõe um princípio comunicativo de relevância,

segundo o qual cada enunciado (ou outro estímulo ostensivo) cria a presunção de sua própria relevância ótima. Por relevância ótima, a teoria define que o enunciado (ou outro estímulo ostensivo) será suficientemente relevante para valer a pena ser processado e o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do falante/escritor. Isso implica dizer que enunciados particulares geram expectativas mais ou menos precisas sobre a relevância pretendida e sobre os efeitos cognitivos a serem atingidos.

O princípio comunicativo de relevância e a presunção de relevância ótima justificam o uso de um procedimento de compreensão guiado pela relevância para identificar o significado do falante/escritor. Conforme esse procedimento, os ouvintes/leitores, maximizando a relevância dos estímulos, seguem um caminho de menor esforço para computar efeitos cognitivos. Para tanto, eles avaliam interpretações à medida que elas se tornam acessíveis, encerrando o processo quando a expectativa de relevância ótima é satisfeita.

Procedimento de compreensão guiado pela relevância

Siga um caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos:

2a. Considere interpretações em ordem de acessibilidade;

2b. Pare quando sua expectativa de relevância é satisfeita.

(WILSON, 2004, Lição 5, p. 1).

Ouvintes/leitores possuem diferentes expertises na aplicação do procedimento de compreensão guiado pela relevância de modo que é possível identificar graus de sofisticação na interpretação do enunciado.

Gráus de sofisticação na interpretação do enunciado:

3a. Aceite uma interpretação onde o enunciado é relevante do modo esperado.

3b. Aceite aquela onde o falante poderia ter pensado que seria otimamente relevante.

3c. Aceite aquela onde o falante poderia ter pensado que seria visto como otimamente relevante.

(WILSON, 2004, Lição 5, p. 1-2).

Esses três níveis de sofisticação sugerem a definição de três tipos de intérpretes. O primeiro é chamado de *intérprete ingênuo*, na medida em que aceita como real a primeira interpretação otimamente relevante. Para esse intérprete, o falante/escritor não se engana e não trapaceia. Neste caso, professores formulam e gabaritos de resposta contêm respostas corretas. O segundo é chamado de *intérprete cauteloso*, na medida em que assume uma interpretação que o falante/escritor poderia ter pensado que seria otimamente relevante. Para esse intérprete, o falante/escritor é benevolente, mas pode se equivocar. Neste caso, pode ser o

caso de que professores formulem e gabaritos de resposta contenham respostas inadvertidamente equivocadas. O terceiro é chamado de *intérprete sofisticado*, na medida em que assume uma interpretação que o falante/escritor poderia ter pensado que seria visto como otimamente relevante. Para esse intérprete, o falante/escritor pode ser trapaceiro ou não benevolente. Neste caso, pode ser o caso de que professores formulem e gabaritos de resposta contenham respostas intencionalmente erradas.

Neste estudo, estamos interessados nos comportamentos de correção de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, elegemos desenvolver a investigação com estudantes do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti do Município de Urussanga (SC) que participavam do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica (PENOA) no ano de 2015. O PENOA destina-se a oferecer aulas de reforço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, implantadas no contra turno das aulas regulares, destinadas a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem nas áreas de linguagens e cálculos³. Nossa hipótese é a de que esses estudantes, dadas as suas dificuldades em leitura, tendem a se comportar como *intérpretes ingênuos*, especialmente quando lidam com a autoridade do professor e do gabarito, de tal modo que, para eles, as respostas dos professores ou do gabarito estão necessariamente corretas.

Para testar essa predição, produzimos um exercício de interpretação seguido de um processo de autocorreção apoiado em um gabarito contendo algumas respostas francamente incorretas, respostas para as quais não é possível nenhuma remissão ao texto de base e respostas com várias opções corretas, na expectativa de monitorar os comportamentos desses estudantes no processo mesmo de correção e numa entrevista com a pesquisadora logo após a correção.

Do ponto de vista metodológico, este estudo apoiou-se em pesquisa desenvolvida por Marcuschi (1989) e citada na obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (MARCUSCHI, 2008, p. 251). Nesta pesquisa, o autor solicitou que estudantes de escolas públicas e privadas do ensino fundamental lessem a crônica *A verdade*, de Luís Fernando Veríssimo, e respondessem a um teste com dez perguntas que, mais à frente, comporiam a tipologia de perguntas de livros didáticos proposta por ele (MARCUSCHI, 2008, p. 271-272).

³ Conforme explica documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC, 2014, p. 1), “as pesquisas relacionadas à aprendizagem em âmbito escolar e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010) orientam e enfatizam a importância da oferta de novas oportunidades de aprendizagem sempre que o estudante apresentar lacunas de conhecimento, sobretudo nos processos (habilidades): de produção textual oral e escrita e de cálculo”.

Segundo o autor, as perguntas encontradas em livros didáticos podem ser classificadas em nove tipos, a saber: perguntas tipo *a cor do cavalo branco de Napoleão*, perguntas cópias, perguntas objetivas, perguntas inferenciais, perguntas globais, perguntas subjetivas, perguntas *vale-tudo*, perguntas impossíveis e perguntas metalinguísticas.

Veja-se o texto.

A Verdade

Luís Fernando Veríssimo

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:

– Agora me lembro, não era um homem, eram dois.

E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel. E a donzela disse:

– Então está com o terceiro!

Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante. E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E trouxeram o homem para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

– Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida – gritaram os aldeões. – Matem-no!

– Esperem! – gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. – Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu!

E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo “Já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor”. E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade é o algoz da honra.

Todos se viraram contra a donzela e gritaram: “Rameira! Impura! Diaba!” e exigiram seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço.

Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:

– A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?

O pescador deu de ombros e disse:

– A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 249).

O desenho metodológico consistiu na proposição de um exercício de interpretação da crônica contendo dez questões representando as diferentes categorias de perguntas propostas por Marcuschi (2008, p. 271-272). Replicando atividades costumeiras do dia-a-dia

escolar, os seis estudantes da turma do PNOA foram convidados na semana seguinte a corrigir individualmente suas interpretações com apoio de um gabarito de respostas especificamente desenhado para apresentar respostas ora corretas, ora incorretas. Uma vez corrigidas as interpretações, a pesquisadora avaliou a atividade com cada um dos estudantes⁴.

Em suma, este estudo de caso de caráter experimental pretende analisar, com base na teoria da relevância, a influência do gabarito de respostas de um exercício de interpretação de textos na correção que estudantes do primeiro ano do Ensino Médio diagnosticados com dificuldades de aprendizagem fazem de suas próprias interpretações.

Do ponto de vista textual, esta dissertação foi organizada em mais dois capítulos de desenvolvimento e um capítulo destinado às considerações finais. No primeiro capítulo de desenvolvimento, elaboramos uma revisão teórica sobre a teoria da relevância, uma vez que é esta a teoria que fundamentará a análise do texto, a elaboração do instrumento de coleta de dados e respectivo gabarito e a análise dos comportamentos ostensivo dos estudantes tanto na autocorreção de suas interpretações como na avaliação do processo junto com a pesquisadora. No segundo capítulo de desenvolvimento, apresentamos a metodologia da pesquisa, a análise do desempenho dos estudantes em cada questão, e a discussão qualitativa e quantitativa dos resultados. No capítulo das considerações finais, promovemos uma apreciação remissiva da pesquisa, assumindo limitações e recomendando aplicações dos resultados.

⁴ Este estudo, portanto, replica os trabalhos de Cardozo (2011) no que se refere ao uso do gabarito e de Marcuschi (1989, 2008) no que se refere à aplicação da crônica e à tipologia de perguntas.

2 REVISÃO TEÓRICA

O termo ‘pragmática’ foi introduzido na linguística para dar conta do estudo do uso da linguagem para além do estudo da estrutura da língua, investigando como se atribui significado aos enunciados. Os estudos pragmáticos diferem dos estudos fonológicos, morfológicos, sintáticos ou semânticos, na medida em que estes últimos estudam diferentes aspectos da estrutura da linguagem. Dentre várias possibilidades de se estudar pragmaticamente a linguagem, elegemos para esta dissertação descrições e explicações de viés cognitivo. Nestes estudos, conforme Wilson (2004, lição 1, p 2), o propósito da pragmática é explicar como o hiato entre o significado da sentença e o significado do falante/escritor é preenchido dinamicamente no processo de interpretação.

Para pragmaticistas cognitivos, o significado que o falante emprega ao proferir um enunciado extrapola o significado da sentença atribuído pela gramática. Processos comunicacionais que visam à interação entre falante e ouvinte, obviamente, envolvem aspectos de ordem fonológica, sintática e semântica, próprios das sentenças codificadas, mas demandam por aspectos que extrapolam o significado codificado e que somente podem ser acessados por inferência.

Descrições e explicações em pragmática cognitiva, portanto, precisam lidar com três perguntas essenciais, se quiserem dar conta do que acontece em processos comunicativos humanos: “Qual é o significado explícito da sentença enunciada?”, “Qual é o significado implícito do falante/escritor, quando enuncia a sentença?” e “Qual é o contexto apropriado (isto é, o conjunto de suposições contextuais) para responder às duas questões anteriores?”.

A teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) candidata-se a responder às três questões a partir da noção de uma inequação entre efeitos cognitivos positivos maximizados e esforços de processamento minimizados que autoriza a eleição de um princípio comunicativo de relevância segundo o qual se presume a relevância ótima de qualquer estímulo ostensivo. Segue dessa presunção a emergência de um procedimento de compreensão supostamente capaz de, encontrando um contexto apropriado para interpretar um estímulo ostensivo, produzir uma interpretação suficientemente explícita das sentenças enunciadas e capaz de gerar as inferências implícitas adequadas a partir das sentenças enunciadas.

Neste capítulo, pretendemos apresentar a teoria da relevância em quatro seções dedicadas, respectivamente, aos pressupostos teóricos, à apresentação da teoria propriamente dita, ao processo de interpretação pragmática e a questão da vigilância epistêmica.

2.1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Esta seção apresenta os pressupostos da teoria da relevância e foi dividida em três subseções que abordam o modelo de código e o modelo inferencial de comunicação, a noção de contexto e a noção de mecanismo dedutivo de interpretação.

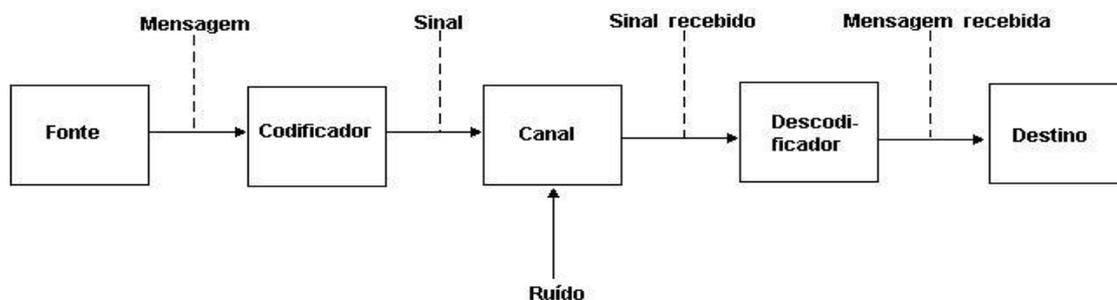
2.1.1 O modelo de código e o modelo inferencial de comunicação

Há inúmeros modelos dedicados a descrever e a explicar como ocorrem os processos comunicativos. Por exemplo, o modelo de código que defende a comunicação como um processo de codificação e decodificação de mensagens. Este modelo foi proposto por Reddy (1979) com base em estudos de Shannon e Waver (1949) e, posteriormente, desenvolvido por Jakobson e Halle (1956) por meio do que ficou conhecido como metáfora do canal. Conforme essa metáfora, as mensagens são codificadas e transmitidas pelo emissor, e recebidas e decodificadas pelo destinatário.

Para Silveira e Feltes (2002, p.18), a metáfora do canal se dá pela seguinte estrutura:

- (i) A mente é um recipiente (de ideias).
- (ii) As ideias são objetos.
- (iii) As expressões linguísticas são recipientes (para ideias).
- (iv) Comunicar é mandar.

Esta estrutura é bem visível no diagrama dos sistemas de telecomunicações de Shannon e Waver (1949)⁵.



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

⁵ Conforme tradução portuguesa.

Neste contexto, decodificar implica compreender a mensagem. Em outras palavras, a metáfora do canal parte da premissa de que é possível compreender todos os significados da sentença por meio do código. De acordo com Sperber e Wilson (2001, p. 30).

A comunicação é conseguida através da codificação de uma mensagem (que não pode viajar) num sinal (que o pode fazer) e pela descodificação deste sinal pelo receptor no outro extremo. Qualquer ruído ao longo do canal pode destruir ou deturpar o sinal. De outro modo desde que os mecanismos estejam em ordem e desde que os códigos sejam idênticos em ambas as extremidades, está garantida uma comunicação bem-sucedida.

Um modelo que se fundamenta nessa premissa é chamado de semiótico. Todavia, há muitos exemplos nos quais um modelo restrito à codificação e decodificação de mensagens é insuficiente para descrever e explicar processos comunicacionais.

Como explicam Sperber e Wilson (2001, p. 32):

O modelo semiótico da comunicação verbal é apenas uma hipótese, com méritos bem conhecidos e com defeitos bastante menos conhecidos. O seu mérito principal é o de ser explicativo: as elocuições são, na verdade, bem-sucedidas na comunicação dos pensamentos e a hipótese de que elas codificam os pensamentos poderia explicar como isso é feito. O seu defeito principal, como iremos em breve defender, é o de ser um modelo descritivamente inadequado: na compreensão humana existe algo mais do que a decodificação de um sinal linguístico.

O exemplo a seguir, simula uma situação de como ocorreria um processo comunicativo pautado exclusivamente pela teoria do código.

Suponhamos que em uma aula de interpretação de texto a professora apresente um texto aos estudantes e faça o seguinte questionamento:

- (1a) Professora: Vocês já leram a crônica “A verdade”, de Luiz Fernando Veríssimo?
- (1b) Marcos: Sim.
- (1c) Marcos: Não.

De acordo com o modelo de código, as respostas de Marcos para a pergunta da professora são as únicas respostas aceitáveis. Segundo este modelo, para que a comunicação seja bem-sucedida, os interlocutores devem possuir os mesmos conhecimentos de código linguístico e isto pressupõe que para um questionamento direto como este, as únicas respostas admissíveis são “Sim” ou “Não”.

Se o mesmo questionamento fosse respondido da forma que segue, a explicação fornecida pelo modelo de código não seria suficiente. Vejamos por que:

(2a) Professora: Vocês já leram a crônica “A verdade”, de Luiz Fernando Veríssimo?

(2b) Marcos: Era para hoje?

Neste caso, a resposta (2b) de Marcos dificilmente pode ser descrita e explicada somente por remissão a um código. Se ele pergunta se a leitura da crônica era para hoje, é razoável supor que ele não leu a crônica. Em outras palavras, para compreender essa resposta, não somente é necessário completar as lacunas de seu enunciado (que a leitura da crônica era para hoje, por exemplo), mas, sobretudo inferir qual é a resposta que ele pretende fornecer: a de que ele não havia lido a crônica em questão.

Tendo em vista que o modelo de código não explica por completo a comunicação humana, abordagens mais amplas precisam levar em conta processos inferenciais. Considerar inferências nesse contexto significa assumir que existe algo que extrapola o significado codificado, algo que o código linguístico não tem condições de veicular. Significa também assumir que há um hiato, espaço ou lacuna entre o que o falante pretendia comunicar e o que ele pode ou consegue codificar, cujo preenchimento inferencial é essencial. Em um processamento inferencial, um conjunto de premissas é tomado como *input* e as conclusões seguidas logicamente ou garantidas por estas premissas constituem o *output*.

Herbert Paul Grice foi o primeiro estudioso a propor um modelo inferencial de comunicação. Segundo Silveira e Feltes (2002, p. 21):

O modelo inferencial de Grice constitui um ponto de partida para uma nova abordagem do processo comunicacional. A ideia básica subjacente a sua obra é a de que existe um hiato entre a construção linguística do enunciado pelo falante e sua compreensão pelo ouvinte. Esse hiato no processo interpretativo deveria ser preenchido não mais por decodificação e sim por inferências.

Para explicar como o processo comunicacional é bem-sucedido, Grice (1982, p. 86) propõe que falantes e ouvintes seguem um princípio de cooperação, segundo o qual é requerido do falante que ele “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que ele está engajado”.

O princípio cooperativo sugerido por Grice é sustentado por categorias e máximas, que devem ser obedecidas pelo falante para que a comunicação ocorra com sucesso. As categorias e máximas que organizam o princípio cooperativo são as que seguem:

*Categorias e Máximas:*1. *Quantidade:*

Faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido.

Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

2. *Qualidade:*

Não diga aquilo que você acredita ser falso.

Não diga aquilo para o qual você não dispõe de evidência adequada.

3. *Relação:*

Seja relevante.

4. *Maneira*

Evite obscuridade de expressões.

Evite ambiguidade.

Seja breve.

Seja ordenado. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 72)

Por vezes, princípio e máximas podem ser obedecidas, substituídas ou violadas promovendo o que o autor chama de implicaturas. Para Grice, há três tipos de implicatura: a implicatura conversacional particularizada, a implicatura conversacional generalizada e a implicatura convencional.

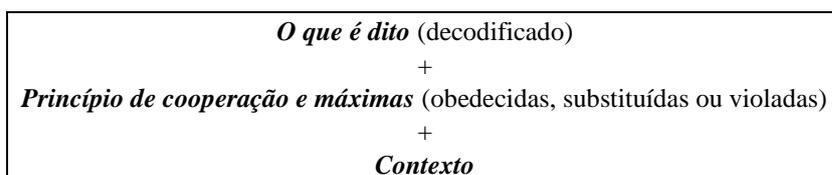
A *Implicatura conversacional particularizada* depende do contexto em que o enunciado é produzido, podendo variar conforme varia o contexto. Vejamos o exemplo:

(4) O filho da Ana é um anjo.

Se considerarmos como primeiro contexto o fato de o filho da Ana ser um menino calmo e obediente e admitirmos que anjos sejam criaturas calmas, é possível compararmos o filho da Ana a um anjo e inferirmos que o enunciado implica que o filho da Ana é calmo. Se o filho da Ana é uma criança muito rebelde, o enunciado pode ser agora irônico, autorizando-nos a inferir que o filho de Ana não é uma criança calma. Em ambos os casos, a implicatura conversacional particularizada depende de um contexto específico para receber interpretação adequada.

As implicaturas conversacionais particularizadas são vistas por Grice como resultado do seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema para implicaturas conversacionais particularizadas conforme Grice



Fonte: Silveira e Feltes (2002, p. 24)

A *implicatura conversacional generalizada*, diferente da particularizada, não necessita de contexto específico para ser interpretada, mas leva em conta os aspectos linguísticos do enunciado. Vejamos um exemplo:

(5) Maria buscou uma menina na escola.

Neste caso, inferimos sem qualquer dúvida de que a menina não é conhecida de Maria a partir do sintagma “uma menina”.

Numa *implicatura convencional*, por fim, o significado das palavras presentes no enunciado contribui diretamente para a sua interpretação. Vejamos um exemplo:

(6) Gustavo é homem, mas é sensível.

Aqui a implicatura convencional ocorre a partir da conjunção “mas”, gerando a interpretação de que “todos os homens são insensíveis”. Esta interpretação é possível considerando o conhecimento linguístico dos interlocutores.

A abordagem de Grice deixa algumas questões sem respostas para o processo comunicativo, de acordo com Wilson (2004, p. 10-13), as questões são as que seguem:

- (a) **A fonte do PC (Princípio de Cooperação) e das máximas:** A primeira questão é de onde o princípio de cooperação e as máximas vieram. Por que se espera que os falantes as obedeçam? São elas universais? Caso sejam, são elas inatas? São elas especificadas pela cultura? Caso sejam, por que elas variam, e como são elas adquiridas? É o PC realmente o princípio supremo governando a conversação? Por que são justamente essas as máximas? Poderia haver mais? Poderia haver menos?
- (b) **Incerteza de termos teóricos:** A meta de uma teoria pragmática é explicar como os ouvintes identificam o significado do falante, isto é, a combinação pretendida de conteúdo explícito, contexto e implicaturas. Mas a abordagem de Grice não faz realmente isso. Suas *Logic and Conversation Conferences* não são uma teoria, mas um conjunto de sugestões sobre como alguém poderia produzir uma teoria.
- (c) **Falta de um procedimento explícito de compreensão:** A perspectiva de Grice diz que o ouvinte deveria procurar uma interpretação que satisfizesse o PC e as máximas, mas não oferece nenhuma sugestão sobre como isso poderia ser feito.
- (d) **O escopo da teoria:** De outra forma, a teoria de Grice é também restritiva. Por exemplo, ele viu o PC e as máximas como úteis principalmente na geração de implicaturas isto é para mostrar como o ouvinte decide o contexto implícito de um enunciado. Ele parece não ter pensado que elas poderiam ser úteis na determinação do que foi explicitamente comunicado, por exemplo, na desambiguação e na atribuição de referência.
- (e) **A forma do processo de compreensão:** Grice analisou a interpretação pragmática como um processo inferencial inteligente, que ele apresentou como uma forma de raciocínio consciente e deliberado. Compreender um enunciado nem sempre se assemelha a um processo de raciocínio deliberado e consciente. Além disso, essa perspectiva não se adequou bem aos trabalhos recentes sobre

‘leitura-de-mente’, que os trata como um processo de inferência espontâneo e inconsciente.

- (f) **Implicações desenvolvimentais:** Dado que as análises de compreensão de Grice são processos de raciocínio conscientes complexos, é difícil de ver como uma criança muito pequena os executa tão facilmente e tão cedo. Há agora um conjunto de evidência experimental como os processos de comunicação não verbal, desambiguação, atribuição de referência e recuperação de implicaturas desenvolvem-se através dos tempos.

Tendo em vista estas questões, os autores propõem a teoria da relevância amalgamando as virtudes dos modelos de código e de inferência. Como veremos, a Teoria da Relevância surge como uma nova abordagem engajada em descrever e explicar os processos comunicacionais com base em dois princípios de relevância fundamentais, o primeiro de caráter cognitivo e o segundo de caráter comunicativo.

2.1.2 A noção de contexto

Ao considerar a noção de contexto para as diferentes teorias comunicacionais que tentaram explicar o processo comunicativo antes da teoria da relevância, tem-se a ideia de que contexto é o conjunto de acontecimentos prévios e externos ao indivíduo que servem de base para sua interpretação dos enunciados. Para a teoria do código ou semiótica, por exemplo, uma comunicação bem-sucedida demanda que falante e ouvinte, engajados em dada situação comunicativa, sejam capazes de reconhecer de igual forma as informações e construir o que se chamará de conhecimento mútuo. Neste modelo, o conhecimento mútuo entre falante e ouvinte é uma necessidade fundamental ao sucesso da comunicação, pois só será possível ao ouvinte compreender seu interlocutor, se ambos tiverem as mesmas informações e as mesmas percepções à cerca do assunto tratado.

Essa restrição, contudo, é problemática como o exemplo a seguir demonstra:

- (7) João e Carlos conversam sobre um primo que ambos não veem há muito tempo, então Carlos diz: O primo Mário parece, finalmente, ter conseguido um emprego. João, porém, não se recordava de que o primo estava há procura de emprego já fazia algum tempo, logo ele diz: De fato, enfim ele terá um emprego.

Se esta conversa fosse analisada sob a hipótese do conhecimento mútuo, seu desfecho só seria possível se João e Carlos compartilhassem mutuamente a informação de que Mário estava procurando emprego há algum tempo. Porém, isto não acontece, porque João não recorda o fato de o primo estar procurando emprego há algum tempo.

A hipótese do conhecimento mútuo exige que falante e ouvinte tenham certeza das informações e que possuam informações idênticas em suas memórias. No caso do exemplo (7), para obter sucesso na comunicação João e Carlos deveriam seguir um esquema do tipo:

- (i) Carlos sabe que Mário estava procurando emprego há algum tempo;
- (ii) João sabe que Mário estava procurando emprego há algum tempo;
- (iii) Carlos sabe que João sabe que Mário estava procurando emprego há algum tempo;
- (iv) João sabe que Carlos sabe que Mário estava procurando emprego há algum tempo;
- (v) Carlos sabe que João sabe que Carlos sabe que Mário estava procurando emprego há algum tempo;
- (vi) João sabe que Carlos sabe que João sabe que Mário estava procurando emprego há algum tempo e assim infinitamente. (Adaptado de: SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 27).

Contudo, não há evidências de que os indivíduos sejam capazes de seguir mentalmente um esquema como este, a ponto de construir um conhecimento mútuo.

Vale destacar que o contexto em que o processo comunicativo ocorre não é percebido da mesma forma pelos indivíduos envolvidos. Por isso, a hipótese do conhecimento mútuo, embora aceita pelo senso comum, não se sustenta cientificamente. O conhecimento mútuo deve ser algo certo e comprovado para poder existir. Como não se pode ter certeza de que o conhecimento prévio é certo, este conhecimento não pode existir.

A ideia do modelo semiótico como teoria comunicacional, que se vale da hipótese do conhecimento mútuo, é criticada por pragmaticistas que acreditam não ser possível a existência de conhecimento mútuo entre indivíduos de formações diferentes. Eles afirmam que o conhecimento mútuo não existe e, com isso, sugerem a incapacidade de o modelo semiótico explicar os processos comunicativos.

Todavia, afirmar que o conhecimento mútuo não existe, não significa dizer que os indivíduos não partilhem nenhuma informação. De alguma forma, algumas informações precisam ser partilhadas para que se obtenha sucesso no processo comunicativo. As críticas, porém, giram em torno de como estas informações são partilhadas.

Algumas das críticas ao modelo semiótico e ao conhecimento mútuo são bem elaboradas por pragmaticistas de orientação cognitiva, como é o caso de Sperber e Wilson. Ao proporem a teoria da relevância, Sperber e Wilson defenderam que as informações que sustentam o processo de comunicação são acessadas a partir do ambiente cognitivo dos indivíduos em interação.

Para apresentarmos a noção de um ambiente cognitivo, consideremos um caso paralelo. Uma das capacidades cognitivas humanas é a da vista. No que respeita à vista, cada indivíduo encontra-se num ambiente visual que pode ser caracterizado como o conjunto de todos os fenômenos que lhe são visíveis. Aquilo que é visível a esse indivíduo é uma função tanto do seu ambiente físico como das suas capacidades visuais. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 79)

Os autores argumentam que, no decorrer do processo comunicativo, algumas suposições advindas da apropriação dos acontecimentos externos e da percepção do ambiente físico se tornam mais ou menos manifestas tanto para falante quanto para ouvinte. É destas suposições que surge o que os autores denominam ambiente cognitivo.

Um fato é manifesto a um indivíduo em dada altura se, e apenas se, ele for capaz nessa altura de representá-lo mentalmente e de aceitar a sua representação como verdadeira ou provavelmente verdadeira.

Um ambiente cognitivo do indivíduo é um conjunto de fatores que lhe são manifestos. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 79-80)

Assim sendo, o ambiente cognitivo do indivíduo é resultado de todas as informações que lhe forem manifestas. O ambiente cognitivo é formado por todos os fatos de que o indivíduo tem consciência e também por aqueles de que pode vir a ter consciência no momento da comunicação. É por isso que se diz que o ambiente cognitivo é construído no decorrer do processo comunicativo.

O contexto comunicacional, portanto, será o conjunto de suposições armazenadas na memória do indivíduo, sendo resultante de suas experiências sobre o mundo, que poderão ser modificadas sempre que uma nova informação for internalizada.

Ao tratarem a questão do contexto, Sperber e Wilson (2001, p. 46) afirmam que:

Um contexto não está limitado nem às informações que se referem ao ambiente físico imediato nem às informações que se referem às elocuições imediatamente anteriores; também poderão ter um papel na interpretação todas as expectativas do futuro, as hipóteses científicas ou crenças religiosas, o anedotário, as suposições culturais gerais e as opiniões sobre o estado mental da pessoa falante.

Os autores acreditam que o contexto se relaciona ao ambiente cognitivo que se produz quando um estímulo comunicativo é processado. Todas as informações que são manifestas para falante e ouvinte no momento da comunicação formam o seu ambiente cognitivo, o que possibilita a interação de ambos durante o processo comunicativo.

Sperber e Wilson (2001, p. 83) assim definem ambiente cognitivo mútuo:

Qualquer ambiente cognitivo partilhado em que esteja manifesto quais as pessoas que o partilham é aquilo a que chamaremos um *ambiente cognitivo mútuo*. Num ambiente cognitivo mútuo, para toda suposição manifesta, o fato de ela ser manifesta para as pessoas que partilham esse ambiente é ele próprio manifesto. Por outras palavras, num ambiente cognitivo mútuo, toda suposição manifesta é aquela a que chamamos *mutuamente manifesta*.

As informações manifestas a falante e ouvinte no momento da comunicação são informações mutuamente manifestas. São elas que formam o ambiente cognitivo mutuamente compartilhado dos indivíduos, resultado da intersecção dos ambientes cognitivos individuais quando estes reconhecem as mesmas informações, ou seja, quando elas se tornam manifestas para ambos no mesmo momento comunicacional.

Para que falante e ouvinte interajam de forma satisfatória, considerando que sejam capazes de reconhecer as mesmas informações é necessário que eles tornem seus ambientes cognitivos mutuamente partilhados, aceitando que as informações manifestas que são compartilhadas por eles são mutuamente manifestas.

O exemplo a seguir explica a formação do ambiente cognitivo mutuamente compartilhado por meio de suposições mutuamente manifestas. Nesse exemplo, dois estudantes conversam sobre a aula e, em dado momento o falante faz o comentário (8a) sobre a crônica de Veríssimo. O outro estudante, que até então não conhecia o autor da crônica profere (8b) a seguir:

(8a) Muito interessante a crônica de Veríssimo que a professora nos mostrou hoje.

(8b) Realmente a crônica de Veríssimo é muito interessante.

Este exemplo ilustra uma situação comum na comunicação diária. Os dois estudantes compartilhavam um conhecimento sobre a autoria da crônica. Apenas pelo andamento do processo de comunicação é que a suposição de a crônica ser de Veríssimo se tornou manifesta para eles, fazendo com que ambos compartilhassem a mesma suposição. Ao tornarem mutuamente manifesta a suposição de que a crônica vista durante a aula era de Veríssimo, os estudantes constituem seu ambiente cognitivo mutuamente compartilhado. Posto isso, vale destacar que o ambiente cognitivo dos indivíduos está em constante modificação, pois a cada processo comunicativo novas suposições são acrescentadas à memória e em contato com suposições antigas, já armazenadas, reorganizam o ambiente cognitivo.

Dado que para os autores da teoria da relevância a interpretação dos enunciados em um processo comunicativo é fruto de um mecanismo dedutivo, tal mecanismo será apresentado e explicado na próxima seção.

2.1.3 Mecanismo dedutivo

Sperber e Wilson propõem um esquema formal de dedução que reproduz a forma como os seres humanos produzem inferências espontâneas na compreensão dos enunciados. O mecanismo dedutivo para a interpretação de enunciados proposto por Sperber e Wilson se apropria de um conjunto de suposições mentalmente processadas pelo indivíduo, os *inputs*, e deduz possíveis conclusões deste conjunto de suposições.

De acordo com os próprios autores:

As deduções são feitas do modo seguinte. Coloca-se na memória do mecanismo um conjunto de suposições que irão constituir os axiomas ou teses iniciais da dedução. Ele lê cada uma dessas suposições, recolhe as entradas lógicas de cada um de seus conceitos constituintes, faz a aplicação de qualquer regra cuja descrição estrutural é satisfeita por essa suposição e anota a suposição resultante dentro da sua memória como uma tese derivada. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 156).

O mecanismo dedutivo de Sperber e Wilson não se pauta pela lógica padrão em que as premissas já estariam pré-estabelecidas. Parte-se da ideia de que as premissas se constroem no curso da interação comunicativa, a partir do momento em que os indivíduos acessam conceitos presentes nas proposições para interpretar os enunciados. Os conceitos possibilitam o acesso a informações da memória que possuem natureza lógica, enciclopédica e lexical e são capturadas por entradas, conforme especificado abaixo:

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.

Entrada Enciclopédica: Consiste de informações sobre a extensão ou denotação do conceito objetos, eventos ou propriedades que a instanciam. Estas informações de caráter representacional variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo.

Entrada Lexical: Consiste de informações linguísticas sobre a contraparte em linguagem natural do conceito – informação sintática e fonológica. São informações de caráter representacional. (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 32).

A partir destas entradas, se constitui o conteúdo dos enunciados e faz com que os indivíduos engajados no processo comunicativo desenvolvam habilidades para: “a) identificar as palavras que os constituem, b) recuperar os conceitos a elas associados e c) aplicar as regras dedutivas e suas entradas lógicas” (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 33).

Sperber e Wilson (1986, 1995, p. 156) assim explicam o mecanismo dedutivo:

O mecanismo que estamos a considerar é um autômato com uma memória e a capacidade de ler, escrever e apagar as formas lógicas, de fazer as comparações das suas propriedades formais, de as armazenar na memória e de conseguir recolher as regras de dedução que se encontram nas entradas lógicas dos conceitos. As deduções são feitas do modo seguinte. Coloca-se na memória do mecanismo um conjunto de suposições que irão constituir os axiomas ou teses iniciais da dedução. Ele lê cada uma dessas suposições, recolhe as entradas lógicas de cada um dos seus conceitos constituintes, faz a descrição de qualquer regra cuja descrição estrutural é satisfeita por essa suposição e anota a suposição resultante dentro da sua memória como uma tese derivada. Quando uma regra fornece as descrições das entradas de duas suposições, o mecanismo faz a sua verificação para ver se tem na memória um par apropriado de suposições; se assim for, anota a suposição do resultado dentro da sua memória como tese derivada. Aplica-se esse processo a todas as teses iniciais e derivadas até que não sejam possíveis mais nenhuma dedução.

O mecanismo dedutivo proposto por Sperber e Wilson considera a existência de regras de eliminação, como: *eliminação-e*, *modus ponens* e *modus tollens*.

Na regra de *eliminação-e*, sendo consideradas em conjunto verdadeiras duas suposições P e Q , cada uma delas é verdadeira separadamente, P ou Q . Formalmente: " $P \wedge Q, P$ " ou " $P \wedge Q, Q$ " (o símbolo \wedge equivale à operação lógica de adição).

Na regra de *modus ponens*, se há uma relação de implicação entre duas suposições P e Q , quando a primeira é afirmada P , segue-se necessariamente a segunda Q . Formalmente: " $P \rightarrow Q, P, Q$ " (o símbolo \rightarrow equivale à operação lógica de implicação, se P então Q). Por vezes, é possível combinar as duas regras como é o caso da regra de *modus ponens conjuntivo*: " $(P \wedge Q) \rightarrow R, P \rightarrow R, R$ " ou então " $(P \wedge Q) \rightarrow R, Q \rightarrow R, R$ ".

Na regra de *modus tollens*, inicia-se por um conjunto de duas alternativas P ou Q . Em seguida, obtém-se a negação de uma delas, $\neg Q$ ou $\neg P$. Nesse caso, conclui-se por P ou Q . Formalmente: " $P \vee Q, \neg Q, P$ " ou " $P \vee Q, \neg P, Q$ " (o símbolo \vee equivale à operação lógica de disjunção e o símbolo \neg equivale à operação lógica de negação). Mais uma vez, pode-se pensar numa regra combinada, o *modus ponens disjuntivo*: " $(P \vee Q) \rightarrow R, \neg Q, P \rightarrow R, R$ " ou " $(P \vee Q) \rightarrow R, \neg P, Q \rightarrow R, R$ ". (RAUEN, 2011, p. 227).

Vejamos um exemplo de regra de eliminação-e:

- | | | |
|------|--------------|---|
| (9a) | $P \wedge Q$ | O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e o mataram. |
| (9b) | P | O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante. |
| (9c) | $P \wedge Q$ | O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e o mataram. |
| (9d) | Q | O pai e os irmãos da donzela mataram o assaltante. |

Neste exemplo, dada a verdade das suposições P e Q isoladamente, segue a verdade da suposição P ou da suposição Q isoladamente.

Vejamos agora um exemplo de regra de *modus ponens*:

- (10a) $P \rightarrow Q$ Se a donzela contar que foi assaltada então ela não será castigada.
pelo pai.
(10b) P A donzela contou que foi assalta.
(10c) Q A donzela não será castigada pelo pai.

Neste exemplo, dada a verdade da condicional $P \rightarrow Q$ e do antecedente dessa condicional P, segue a verdade do conseqüente dessa condicional Q.

Não há como provar a veracidade das suposições e a certeza das conclusões durante o processo comunicativo, pois os ambientes cognitivos de cada um dos indivíduos envolvidos no processo são constituídos por suposições diversas, o que gera a derivação de suposições e conclusões bem diferentes. Em função disso, Sperber e Wilson trabalham com a noção de hipótese, como afirmam Silveira e Feltes (2002, p. 34):

A verdade das premissas torna a verdade das conclusões apenas provável, através de um processo de formação de hipóteses – que supõe raciocínio criativo, analógico e associativo – e de confirmação de hipóteses – que se ajusta ao conhecimento de mundo do indivíduo e às evidências disponíveis a ele.

Para Sperber e Wilson, portanto, o processo de compreensão é não demonstrativo, ou seja, não pode ser comprovado. Ele baseia-se em hipóteses que podem ou não ser confirmadas durante o processo comunicativo.

As informações acessadas para compor as inferências não demonstrativas podem advir de diversas fontes. O mecanismo dedutivo é um processo central que acessa qualquer informação da memória. Ele decodifica a estrutura linguística do enunciado e fornece como *output* (resultado) da decodificação em combinação com um contexto apropriado, o que se caracteriza como um efeito contextual. O efeito contextual é, então, o resultado do processamento da forma linguística e da estrutura do enunciado em contato com as informações da memória do indivíduo que lhe permitem interpretar os enunciados.

Os efeitos contextuais formam o contexto apropriado para a interpretação dos enunciados. Segundo Silveira e Feltes (2002, p. 35), o contexto se define por um conjunto de suposições que inclui: “(a) Informações advindas do ambiente físico, (b) informação recentemente processada, armazenada na memória de curto prazo e (c) informação armazenada na memória mental.

Em síntese, verificamos nesta seção que o modelo de código não é suficiente para explicar o processo comunicacional. O processo comunicacional sugere a produção de inferências com base em informações contextuais. O contexto, por sua vez é construído ao longo do processo comunicacional e constituído por suposições, o que forma o ambiente

cognitivo do indivíduo e em interação com o ambiente cognitivo particular de outros indivíduos, constitui o chamado ambiente cognitivo mútuo, fruto do que é mutuamente manifesto para ambos os indivíduos durante o processo comunicacional. Na próxima seção será abordada a teoria da relevância propriamente dita e seus princípios elaborados por Sperber e Wilson.

2.2 TEORIA DA RELEVÂNCIA

Sperber e Wilson criaram a teoria da relevância guiados pela ideia de que os indivíduos tendem a dar mais atenção aos fenômenos que lhes parecem mais relevantes e tendem a maximizar essa relevância. Cabe ao comunicador provocar estímulos para que o ouvinte processe as informações relevantes que ele pretende comunicar. Para atrair a atenção do interlocutor, o falante produz estímulos ostensivos.

2.2.1 Estímulos ostensivos

A proposta da Teoria da Relevância é a de que o indivíduo, ao comunicar algo, veicula uma intenção informativa e uma comunicativa. “A intenção informativa é a de tornar manifesto ou mais manifesto um conjunto de suposições ao interlocutor” e “a intenção comunicativa é tornar mutuamente manifesto ao receptor e à pessoa que comunica que a pessoa que comunica possui uma intenção informativa” (SPERBER; WILSON, 1986, 1995, p. 105-109).

Para cumprir a intenção comunicativa, o comunicador provoca em seu interlocutor os chamados estímulos ostensivos, ou seja, utilizam-se de palavras, gestos, sons ou imagens para atrair a atenção do interlocutor para seu enunciado.

No processo comunicacional ostensivo é de interesse do comunicador optar por um estímulo mais relevante entre uma série de estímulos possíveis, isto é, aquele que exigirá do receptor menor esforço cognitivo para o máximo de efeitos. O comunicador pretende tornar mutuamente manifesto que sua escolha por tal estímulo foi a mais relevante e seu objetivo foi alcançado. (GOMES; MEDEIROS; NIERO, 2011, p. 31).

Posto isso, a comunicação de define como ostensivo-inferencial. Ela é ostensiva da parte do locutor, visto que ele produz estímulos ostensivos; ela é inferencial da parte do interlocutor, visto que ele produz inferências que lhe possibilitam interpretar o enunciado.

Conforme confirmam Sperber e Wilson (1986, 1995, p. 100):

A comunicação inferencial ostensiva consiste em tornar manifesto a um receptor a intenção de se tornar manifesto um nível básico de informação. Poderá, portanto, ser descrita em termos de uma intenção informativa e comunicativa.

Por meio da apropriação e do processamento de todas as informações lançadas pelo falante, o ouvinte produzirá inferências e, por meio delas, selecionará o que lhe for relevante naquele momento comunicativo. O ouvinte apropria-se de informações contidas em sua memória enciclopédica para produzir as inferências que lhe possibilitarão interpretar os enunciados proferidos pelo falante.

A relevância só será possível se o interlocutor conseguir processar o estímulo ostensivo do comunicador e produzir o maior número possível de inferências, despendendo o mínimo de energia justificável. As inferências são suposições que vem à mente do indivíduo no momento da comunicação. Elas não são por si só relevantes.

Uma suposição não é relevante em si mesma, pois é considerada relevante de acordo com uma situação comunicacional específica, na especificidade em que os indivíduos estão inseridos podendo haver variações em diferentes situações. (GOMES; MEDEIROS; NIERO, 2011, p. 29).

A suposição relevante para o indivíduo, portanto, é aquela que resulta do maior número de efeitos cognitivos com menor esforço possível de processamento.

2.2.2 Efeitos cognitivos e esforços de processamento

Para Sperber e Wilson a relevância para o indivíduo se dá nas formas classificativa e comparativa, conforme definem os próprios autores:

Relevância para um indivíduo (classificativa)

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

Relevância para um indivíduo (comparativa)

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

Condição de extensão 2: uma suposição é relevante para um indivíduo quando é requerido um esforço pequeno para a processar otimamente. (1986, 1995, p. 224-225).

Para exemplificar a relevância para um indivíduo, vejamos a situação a seguir.

(11a) Donzela: Onde está afinal a verdade?

(11b) Pescador: A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe.

O enunciado do pescador demonstra a informação que havia sido relevante para ele no momento da conversa, partindo da pergunta da donzela. Os efeitos contextuais cognitivos gerados para que o pescador respondesse: “A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe”, podem ter partido das seguintes inferências, conforme a cadeia de suposições abaixo.

S₁: O peixe engoliu o anel da donzela que havia caído na água.
 S₂: O pescador abriu a barriga do peixe.
 S₃: O anel estava na barriga do peixe.

Pela regra de *modus ponens conjuntivo*, que considera a combinação da regra de *eliminação-e* com a regra *modus ponens*, teremos a seguinte conclusão: Se o peixe engoliu o anel da donzela que havia caído na água e o pescador abriu a barriga do peixe e o anel da donzela estava na barriga do peixe, então o pescador encontrou o anel na barriga do peixe. Portanto, dadas as suposições S₁, S₂ e S₃, tem-se a implicação contextual S₅ a seguir:

S₄: S₁∧S₂∧S₃→S₅ (implicação por *modus ponens conjuntivo*);
 S₅: O pescador encontrou o anel na barriga do peixe (conclusão implicada).

2.2.3 Relevância ótima

Conforme a teoria da relevância, no processo de interpretação, o ouvinte presume que o enunciado do falante é relevante, levando em conta que ele fez o seu melhor para tornar a sua informação relevante a ponto de merecer ser processada pelo ouvinte, gerando o maior número de efeitos com o menor esforço de processamento. Essa presunção é denominada pela teoria de presunção de relevância ótima.

Presunção de Relevância Ótima:

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

O estímulo ostensivo é o mais relevante que a pessoa que comunica podia ter utilizado para comunicar {I}. (SPERBER; WILSON, 1986, 1995, p. 242).

Mais à frente, a presunção de relevância ótima passa a assumir a seguinte descrição em Wilson (2004):

O enunciado (ou outro estímulo ostensivo) será:

1a. Ao menos relevante suficiente para merecer o esforço de processamento do ouvinte;

1b. O mais relevante compatível com as habilidades e preferências do falante.

(WILSON, 2004, Lição 5, p. 1).

A partir dessa definição, entende-se que comunicador e interlocutor atingem a relevância ótima quando conseguem fazer o seu melhor durante o processo comunicativo. Com base nesta presunção, é possível definir um princípio comunicativo de relevância, segundo o qual estímulos ostensivos comunicam a presunção de sua relevância ótima.

Princípio Comunicativo de Relevância:

Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima. (1986, 1995, p. 242).

2.3 INTERPRETAÇÃO PRAGMÁTICA

Conforme vimos no final da seção anterior, enunciados criam expectativas mais ou menos precisas sobre o grau de relevância pretendido e o tipo de efeitos cognitivos a serem alcançados. Em função disso é possível estabelecer um procedimento (ou heurística) guiado pela relevância para a identificação do significado do falante. Conforme esse procedimento, o intérprete, seguindo um caminho de esforço mínimo na computação de efeitos cognitivos dos estímulos ostensivos que processa, considera a emergência de interpretações em ordem de acessibilidade e para quando sua expectativa de relevância ótima é satisfeita.

Procedimento de compreensão guiado pela relevância

Siga um caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos:

2a. Considere interpretações em ordem de acessibilidade;

2b. Pare quando sua expectativa de relevância é satisfeita.

Posto isso, veremos na próxima subseção como se dá a interpretação pragmática por meio da aplicação deste procedimento ou heurística.

2.3.1 Forma lógica, explicatura e implicatura

A interpretação de enunciados sob a ótica da Teoria da Relevância se dá por meio de três níveis de representação, chamados por Sperber e Wilson de forma lógica, explicatura e implicatura. O nível da forma lógica representa a decodificação linguística e a percepção da estrutura dos enunciados. Como nem sempre as formas lógicas são plenamente

proposicionais, ou seja, nem sempre é possível atribuir a elas valores de verdade, faz-se necessário completa-las por processos lógico-inferenciais. As explicaturas se encarregam de desfazer as ambiguidades, de explicitar informações ocultadas pela forma linguística proposicional, isto como uma forma de facilitar a comunicação e possibilitar o trabalho da cognição na produção das implicaturas.

Sperber e Wilson criaram o termo explicatura em analogia ao termo Implicatura proposto por Grice. Segundo Silveira e Feltes:

Essa proposta como se observa, não considera apenas a distinção entre **dito** (tudo o que é decodificado linguisticamente) e **implicado** (o que é inferencialmente construído), como estabelecida por Grice, pois que entre esses dois polos é inserido um nível intermediário de conteúdo explícito. (2002, p. 56, negritos no original).

Implicaturas, por sua vez, são as suposições que o falante pretende tornar manifestas ao ouvinte. As implicaturas são divididas em premissas implicadas e conclusões implicadas. Premissas implicadas são informações da memória ou construídas pelo conjunto de suposições da memória do ouvinte, acessadas durante o processo comunicativo. Conclusões implicadas são as suposições resultantes da explicatura e do conjunto de suposições do contexto por meio de deduções.

O exemplo que segue explicita uma interpretação pragmática por meio dos três níveis representacionais propostos pela Teoria da Relevância. Para análise será utilizada a metodologia de Rauen (2005), incluindo, portanto, a representação das circunstâncias se dá por letras gregas: α_{tempo} , β_{lugar} .

Para exemplificar como ocorre o processamento pragmático, retomemos o final da crônica de Luiz Fernando Veríssimo:

Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:
 – A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?
 O pescador deu de ombros e disse:
 – A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

O exemplo (12a) se dá a partir do recorte da última fala do texto “A verdade” proferida pelo pescador, uma das personagens principais da história. A partir dele, mostra-se uma hipótese de como o estudante pode ter interpretado a moral da história.

(12a) O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

Seguem as descrições (12a-f) do enunciado:

(12b) $P \wedge Q$

(12c) $(\text{querer } x, y) \wedge \neg(\text{querer } x, y)$

(12d) $(\text{querer alguém, algo}) \wedge \neg(\text{querer alguém, algo})$.

(12e) $(\text{querer o pessoal, violência e sexo}) \wedge \neg(\emptyset, \emptyset, \text{histórias de pescador})$.

(12f) O pessoal [PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS] quer \emptyset [HISTÓRIAS DE] violência e sexo, E \emptyset [AS PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS] não \emptyset [QUER] histórias de pescador.

(12g) AS PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS QUEREM HISTÓRIAS DE VIOLÊNCIA E SEXO, E AS PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS NÃO QUEREM HISTÓRIAS DE PESCADOR⁶.

A forma (12b) apresenta as duas proposições do enunciado do pescador, tal como prevista na lógica proposicional. As formas (12c-d) são mais propriamente semânticas e representam os termos dos argumentos das duas proposições. A forma (12e) apresenta o preenchimento linguístico das entradas lógicas das proposições. A forma (12f) apresenta o preenchimento das entradas enciclopédicas, formando a explicatura em (12g).

Na representação em (12g), observamos que o sujeito do verbo querer foi representado por PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS; preencheram-se as elipses de sujeito e verbo na segunda proposição PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS e QUEREM respectivamente.

A explicatura em (12g) pode ser ampliada em (12h), considerando o respectivo ato de fala do pescador. Vejamos:

(12h) *O PESCADOR AFIRMA QUE AS PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS QUEREM HISTÓRIAS DE VIOLÊNCIA E SEXO, E AS PESSOAS QUE OUVEM HISTÓRIAS NÃO QUEREM HISTÓRIAS DE PESCADOR.*

É importante lembrar que, de acordo com a teoria da relevância, a lógica interpretativa é sensível à crença e pode ser modificada pela formação de suposições novas em detrimento das antigas. Na crônica “A verdade”, de Luiz Fernando Veríssimo, o pescador havia mentido sobre como havia conseguido o anel. Ele havia encontrado o anel na barriga de um peixe, mas contou que ela havia dado o anel em troca de favores sexuais. Como a donzela lhe pergunta “Onde está, afinal, a verdade?” e, ele fornece a resposta (12a), é razoável supor que (12h) não é a resposta relevante, mas funciona como premissa implicada em direção a resposta relevante a ser obtida por meio de um cálculo inferencial. Algo como:

⁶ Vale destacar, aqui, que nas demonstrações de explicatura, as palavras aparecem em CAIXA ALTA, pois são representações de informações mentalmente elaboradas, não pertencem à linguagem natural.

S_1 – O pescador afirma que as pessoas que ouvem histórias querem histórias de violência e sexo (premissa implicada da explicatura 12h do enunciado do pescador);
 S_2 – O pescador afirma que as pessoas que ouvem histórias não querem histórias de pescador (premissa implicada da explicatura 12h do enunciado do pescador);
 S_3 – A história de violência e sexo que o pescador contou é uma mentira (premissa implicada derivada da leitura do trecho anterior da crônica);
 S_4 – Histórias de pescador parecem mentiras (premissa implicada da memória enciclopédica sobre histórias de pescador);
 S_5 – $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_6$ (inferência por *modus ponens conjuntivo*)
 S_6 – As pessoas preferem mentiras com violência e sexo a verdades de pescador que parecem mentiras (conclusão implicada).

A conclusão implicada em (S_6) de que as pessoas preferem mentiras com violência e sexo a verdades de pescador que parecem mentiras, por hipótese, é a resposta relevante do pescador à pergunta da donzela.

Na próxima subseção serão apresentados os enunciados agregados a atos de fala específicos, de acordo com a intenção pretendida pelo falante.

2.3.2 A identificação de Atos de fala

As explicaturas dos enunciados devem ser encaixadas nos respectivos atos de fala em questão. Em geral, elas podem ser encaixadas como atos de fala declarativos, imperativos e interrogativos.

O falante disse que P.
 O falante ordena que P.
 O falante pergunta se P ou O falante deseja saber P.

Um enunciado declarativo tal como “Foi ele que assaltou a donzela” pode ser representado da seguinte maneira:

(13a) O falante disse que P
 (13b) O falante disse que _____.
 (13c) O falante disse que foi ele que assaltou a donzela.
 (13d) O falante crê que foi ele que assaltou a donzela
 (13d) Foi ele que assaltou a donzela.

Um enunciado imperativo, tal como “Devolva o anel da donzela”, no qual fica claro que o ouvinte deve reconhecer o desejo de quem fala e cumprir-lhe uma ordem, pode ser representado da seguinte maneira.

(14a) O falante ordena que P
 (14b) O falante ordena que _____.

- (14c) O falante ordena que o ouvinte devolva o anel da donzela.
- (14d) O falante deseja que o ouvinte devolva o anel da donzela
- (14d) Devolva [o ouvinte] o anel da donzela.

Um enunciado interrogativo, tal como: “Quem é a personagem principal do texto “A verdade”, no qual fica claro que o ouvinte deve reconhecer uma forma de fornecer a informação desejada do falante, pode ser representado da seguinte maneira.

- (15a) O falante deseja saber que P
- (15b) O falante deseja saber que _____.
- (15c) O falante deseja saber quem é a personagem principal do texto.
- (15d) O falante quer saber quem é a personagem principal do texto
- (15d) Quem é a personagem principal do texto?

Enunciados interrogativos podem ser classificados de várias formas. Eles podem ser, por exemplo, perguntas de exame (16a), perguntas retóricas (16b), perguntas expositivas (16c), perguntas a si próprio (16d) ou perguntas indiretas (16e).

- (16a) Quem é a personagem principal do texto “A verdade”?
- (16b) Mentir em situações como essa é correto? O pescador foi ético?
- (16c) Quais os motivos para a donzela estar tão preocupada com a perda do anel? No texto, podemos ver que os motivos decorrem de a donzela...
- (16d) Eu me pergunto: por que o pescador roubaria o anel da donzela?
- (16e) O pescador não sabe quem é a donzela.

Perguntas de exame são feitas para atestar a capacidade do estudante/candidato de responder adequadamente à questão e não necessariamente para lhe pedir alguma informação. Perguntas retóricas não requerem precisamente uma resposta verbal, qualquer reação que cumpra a expectativa do falante pode ser bem-vinda. Perguntas expositivas são feitas geralmente para si próprios, por demandarem algo que apenas eles próprios têm meios para respondê-las. Da mesma forma, perguntas a si mesmos não exigem a presença de um ouvinte que as responda, são feitas para estimular especulações intelectuais do próprio falante. Por fim, as perguntas indiretas, estas não deixam claro qual tipo de informação requerem, por isso a sua difícil distinção perante as teorias de atos de fala.

Do ponto de vista da estrutura linguística, Sperber e Wilson sugerem classificar as perguntas em dois grupos: perguntas sim-não e perguntas-Qu.

A nossa hipótese é que o ouvinte de uma elocução interrogativa recupera a sua forma lógica faz a sua integração numa descrição com a forma *A pessoa falante está a perguntar Qu-P*, onde *Qu-P* é uma pergunta indirecta. Façamos a distinção entre as perguntas sim-não, que não só têm uma forma lógica como também uma forma proposicional total, e as perguntas-Qu que têm uma forma lógica, mas nenhuma

forma proposicional total. Em seguida, queremos analisar *perguntar Qu-P*, onde *Qu-P* é uma pergunta sim-não e *P* é a forma proposicional da elocução, como estando a comunicar que o pensamento interpretado por *P* seria relevante se fosse verdadeiro. Queremos analisar perguntas *Qu-P*, onde *Qu-P* é uma pergunta-Qu e *P* é a forma lógica menos que proposicional da elocução, como estando a comunicar que existe alguma totalização do pensamento interpretado por *P* para se tornar num pensamento totalmente proposicional que seria relevante se fosse verdadeiro. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 360).

Conforme os autores, as *perguntas sim-não* são relevantes à medida que o ouvinte consiga confirmar sua forma proposicional total enquanto verdadeira ou falsa e reaja com respostas do tipo sim ou não. Já as *perguntas-Qu* são consideradas relevantes quando o ouvinte consegue completar a sua forma proposicional, preenchendo informação requerida pelo pronome relativo correspondente, desde que a informação esteja compatível com o princípio de relevância e cumpra as intenções do falante.

Para melhor compreender a interpretação de enunciados interpretativos do tipo sim-não e perguntas-Qu, como propõem Sperber e Wilson, vejam-se os exemplos que seguem e suas respectivas análises.

(17a) A donzela foi assaltada?

Para interpretar o enunciado 17, o ouvinte deve recuperar a forma lógica (17b-d).

(17b) (ser assaltada, x).

(17c) (ser assaltada, alguém).

(17d) (ser assaltada, a donzela).

Ao fazer a explicatura deve-se agregar ao enunciado o seguinte ato de fala, sendo que *P* corresponde à forma proposicional: “A donzela foi assaltada”.

(17e) O falante deseja saber se é verdade que P

(17f) O falante deseja saber se é verdade que a donzela foi assaltada.

Caso considere a proposição verdadeira, o ouvinte responderá sim, confirmando a verdade da forma proposicional; caso a considere falsa, responderá não, negando a verdade da proposição. Neste caso, tem-se uma pergunta do tipo sim-não, cuja relevância está justamente na confirmação da forma proposicional do enunciado.

Considere-se agora o exemplo (19)

(19a) Quem assaltou a donzela?

Para interpretar 19, o ouvinte deve acessar a forma lógica (19b-d):

- (19b) (assaltar, *Qu-P*, *y*)
- (19c) (assaltar, alguém, alguém)
- (19d) (assaltar, alguém, a donzela)

E recuperar a explicatura com o ato de fala, como em (19e)

- (19e) O falante deseja saber *Qu-P*.

Sabendo que *Qu-P* representa a parte a ser preenchida para completar a forma proposicional do enunciado e que o pronome “quem” faz referência ao “alguém” que assaltou a donzela, o ouvinte precisa recuperar (19f).

- (19f) O falante deseja saber quem (ALGUÉM) assaltou a donzela.

O enunciado, apenas poderá ser respondido caso o ouvinte consiga acessar de sua memória enciclopédica, seguindo o caminho de menor esforço cognitivo, a suposição que melhor complete a referente ao “alguém”. Neste caso, trata-se de uma pergunta-*Qu*.

2.3.3 Relevância e textualidade

Por ser este um trabalho que trata de compreensão textual, cabe aqui levantar algumas noções de textualidade, evidenciando o papel fundamental da teoria da relevância como uma abordagem cognitivista de interpretação.

Em ensaio publicado no livro *Tópicos em Teoria da Relevância*, organizado por Costa e Rauen, Silveira (2008, p. 68) afirma que

a ideia básica é a de que o modelo da Teoria da Relevância (TR), de natureza inferencial, é o mais adequado para a interpretação dos conceitos tradicionais de coerência e coesão desde que a abordagem cognitivista seja privilegiada. Isso significa que, adotada uma interface com as ciências cognitivas, a textualidade deve ser analisada através de uma relação de custo-benefício, ou de economia-eficiência, sem a qual a integração dos diversos aspectos que garantem a unidade do texto ficaria inexplicada.

A interpretação de um texto só é possível quando há o processamento das informações nele contidas em conformidade com as informações armazenadas no ambiente cognitivo do leitor, de modo que ele consiga captar a intenção do produtor do texto fazendo o

menor esforço possível no processamento e conseguindo acessar o maior número de efeitos contextuais para interpretá-lo.

Na obra *Relevance Relations in Discourse* (1990), Blass afirma que a forma linguística da sentença é apenas um elemento que subdetermina o que é comunicado e ressalta a importância do contexto cognitivo no processo de interpretação, por meio de estratégias pelas quais o leitor produz as inferências. Para a autora as relações de coerência e coesão também não são necessárias nem suficientes como requisito para a interpretação do texto. A interpretação é muito mais eficaz quando ocorrem as relações de relevância, frutos de um equilíbrio entre esforço mínimo de processamento e maiores efeitos cognitivos.

Os exercícios de interpretação textual são atividades tradicionais e rotineiras em aulas de Língua Portuguesa. Os professores comumente propõem aos estudantes que leiam um texto e após a leitura respondam a uma série de questões a ele relacionadas.

É comum que os professores orientem seus estudantes para interpretações que levam em conta as visões tradicionais de textualidade, considerando a apropriação do código e as relações de coerência e coesão. Em muitos dos casos, os professores influem na interpretação dos estudantes, induzindo-os a considerar como resposta apenas as informações já contidas no texto, desconsiderando as inferências provenientes do processamento do texto em contato com as informações que os estudantes têm armazenadas em seu ambiente cognitivo.

Neste projeto apresenta-se uma pesquisa que evidencia a compreensão textual sob o prisma da teoria da relevância, contando que ao ler, o estudante faz inferências para interpretar e chegar às respostas. Ao considerar a teoria da relevância como suporte para o trabalho de compreensão, em detrimento da visão tradicionalista de textualidade, supõe-se que o ensino de leitura e compreensão se torne bem mais eficiente, pois o professor passará a considerar uma interpretação mais ampla e consistente que engloba a apropriação da informação do texto em contato com as informações presentes na memória do estudante, provenientes do seu conhecimento de mundo.

Conforme afirmam Goldnadel e Oliveira (2007, p. 124),

A utilização da Teoria da Relevância como ferramenta de ensino baseia-se nas dificuldades de interpretação de textos escolares por parte de muitos estudantes. Se o professor tem consciência dos elementos envolvidos no processo interpretativo de maneira sistemática e clara, pode torná-los mais evidentes ao educando, e a Teoria da Relevância apresenta-se como uma grande aliada que auxiliará o professor e tornará sua prática docente mais significativa e eficaz.

Ao considerar o processo de compreensão do texto como um processo ostensivo-inferencial, seguindo a teoria da relevância, o professor talvez consiga sanar algumas dificuldades dos estudantes. Ao perceberem que suas inferências são válidas para a interpretação e que não precisam estar necessariamente presos ao texto para interpretá-lo, os estudantes poderão sentir-se mais seguros e terão mais sucesso na aprendizagem. Consequentemente o professor também será bem-sucedido em sua prática pedagógica.

2.4 EXPERTISE INTERPRETATIVA E VIGILÂNCIA EPISTÊMICA

Como antecipamos na introdução, ouvintes/leitores possuem diferentes expertises na aplicação do procedimento de compreensão guiado pela relevância de modo que é possível identificar graus de sofisticação na interpretação do enunciado.

Esses três níveis de sofisticação sugerem a definição de três tipos de intérpretes:

- a) *Intérprete ingênuo*. Por intérprete ingênuo define-se o indivíduo que aceita como real a primeira interpretação otimamente relevante. No caso mais específico de nossa pesquisa, um intérprete ingênuo considera que professores formulam e gabaritos de resposta contêm respostas corretas. Para esse intérprete, o falante/escritor não se engana e não trapaceia;
- b) *Intérprete cauteloso*. O intérprete cauteloso assume uma interpretação que o falante/escritor poderia ter pensado que seria otimamente relevante. No caso mais específico de nossa pesquisa, um intérprete cauteloso assume ser possível que professores formulem e gabaritos de resposta contenham respostas equivocadas. Para esse intérprete, o falante/escritor, embora benevolente, pode estar equivocado.
- c) *Intérprete sofisticado*. O intérprete sofisticado assume uma interpretação que o falante/escritor poderia ter pensado que seria visto como otimamente relevante. No caso mais específico de nossa pesquisa, um intérprete sofisticado é aquele que considera possível que professores formulem e gabaritos de resposta contenham respostas intencionalmente erradas. Para esse tipo de intérprete, o falante/escritor pode não ser benevolente e francamente trapaceiro.

Esses diferentes tipos de intérpretes possuem diferentes graus de vigilância epistêmica com os quais monitoram a qualidade dos estímulos ostensivos que processam. O conceito de vigilância epistêmica em teoria da relevância leva em conta aspectos das teorias

de mente. Trata-se de mecanismos com os quais os indivíduos verificam se a informação do comunicador é ou não verdadeira e conseqüentemente digna de confiança.

Segundo Sperber e colaboradores (2010, p. 26-27):

Os correntes estudos de vigilância epistêmica, assim, oferecem alguns *insights* interessantes sobre a natureza e o desenvolvimento da teoria das habilidades mentais. Eles mostram que a vigilância epistêmica se baseia em uma variedade de mecanismos cognitivos com trajetórias de desenvolvimento distintas, incluindo o senso moral envolvido no reconhecimento de potenciais parceiros para a cooperação, a epistemologia ingênua, e a leitura de mente.

Naturalmente, a mente humana é guiada para a busca pela relevância dos enunciados durante um processo comunicativo. A relevância é alcançada quando o enunciado é otimamente processado na busca por maiores efeitos cognitivos de fortalecimento, contradição/eliminação e implicação contextual. Os efeitos cognitivos são obtidos por processos inferenciais que consideram não somente as informações armazenadas na memória enciclopédica dos indivíduos, mas também sua crença no comunicador que profere o enunciado (a sua autoridade comunicativa).

Em outras palavras, fazer uma afirmação tipicamente envolve alegar suficiente autoridade epistêmica para esperar confiança epistêmica do destinatário. Da mesma forma, fazer um pedido tipicamente envolve alegar autoridade prática ou moral suficiente para esperar que o destinatário cumpra a solicitação. (SPERBER et al., p 14).

O enunciado do falante precisa ser suficientemente crível para merecer o esforço de processamento por parte do ouvinte. Porém, na prática, o indivíduo está propenso a ser vítima de falantes mal-intencionados que, por vezes, podem proferir informações falsas. Isso demanda vigilância do ouvinte em busca da confirmação e da atribuição de verdade ao enunciado.

Qualquer enunciado implica dois processos diversos no destinatário: o primeiro diz respeito à identificação da relevância do que é comunicado na suposição de que ele é confiável; o segundo se destina a avaliar a sua confiabilidade.

Conforme Sperber e colaboradores:

Quão confiáveis são os outros como fontes de informação? Em geral eles estão enganados muitas vezes não mais do que nós estamos - afinal, “nós” e “eles” se referem às mesmas pessoas - e eles sabem coisas que nós não sabemos. Assim, deve ser “vantajoso confiar, mesmo cegamente, na competência dos outros. Seria mais “vantajoso” modular a nossa confiança, exercendo algum grau de vigilância para a

competência dos outros? Isso vai depender do custo e da confiabilidade de tal vigilância. (2010, p. 8, aspas no original).

A confiabilidade do enunciado está intimamente ligada à autoridade que seu comunicador exerce sobre o ouvinte. Cabe ao ouvinte, portanto ser vigilante a ponto de diagnosticar se o enunciado pode ser aceito como verdadeiro ou não. Espera-se que o ouvinte seja capaz de identificar o enunciado não verdadeiro e confrontá-lo a ponto de contradizê-lo em busca da verdade, de certa forma rejeitá-la. “A vigilância epistêmica dirigida a informantes produz uma variedade de atitudes epistêmicas (aceitação, dúvida ou rejeição, por exemplo) aos conteúdos transmitidos por esses informantes” (SPERBER et al., 2010, p. 24)

O comunicador, ao produzir o enunciado, possui intenções que devem ser reconhecidas pelo ouvinte para que o processo comunicativo tenha sucesso. A teoria da relevância assume que há dois tipos de intenção, uma informativa e uma comunicativa. A intenção informativa sugere que o ouvinte almeja comunicar um conjunto de informações {I} e a intenção comunicativa diz respeito à intenção de fazer com que o ouvinte reconheça essa intenção informativa.

A intenção informativa é reconhecida levando em conta os estímulos ostensivos do comunicador, mas não apenas. O reconhecimento desta intenção também está ligado ao nível de confiança que o ouvinte deposita no falante, quando este se prontifica a processar a informação comunicada acreditando que ela seja verdadeira.

No caso de o falante, intencionalmente, produzir um enunciado falso, ele não foi benevolente com seu interlocutor, pois exigiu esforço de processamento do outro em função de algo que não se confirma e não pode ser considerado verdadeiro para fins subsequentes.

Quando a vigilância epistêmica é dirigida ao risco do engano, que exige a compreensão não só dos estados epistêmicos de um comunicador, mas também de suas intenções, inclusive a intenção de induzir falsas crenças em sua audiência. Isto exige leitura de mente relativamente sofisticada usando metarrepresentações de ordem superior (“Ela acredita que não-P, mas quer que eu acredite que P” combina uma atribuição de primeira ordem da crença com uma atribuição de segunda ordem da intenção). (SPERBER et al., 2010, p. 25, aspas no original)

Os estudos de vigilância epistêmica enfatizam conclusões interessantes sobre a natureza e o desenvolvimento da pragmática cognitiva. Eles mostram que a vigilância epistêmica tem origem em mecanismos cognitivos desenvolvidos de maneiras diversas, levando em conta a moralidade envolvida no reconhecimento de potenciais parceiros para a cooperação, a ingenuidade do conhecimento, e a interpretação dos processos mentais.

Esse conceito se aplica a esta pesquisa, na medida em que o estudante tende a confiar na autoridade do professor enquanto comunicador e, ainda mais, na autoridade representada pelo gabarito de respostas enquanto instrumento que contém as informações corretas. Como explicaremos no capítulo seguinte, é esta presunção de correção que será desafiada quando o gabarito não apresenta respostas verdadeiras ou respostas fixas para perguntas com uma gama considerável de respostas plenamente plausíveis.

Apresentada a fundamentação teórica que sustenta este trabalho, seguem, no próximo capítulo, os procedimentos de coleta e análise dos dados pesquisados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se reserva à análise do experimento e está organizado em três seções dedicadas, respectivamente, à metodologia da coleta de dados, à análise do desempenho dos estudantes em cada questão e à discussão dos resultados. Os dados obtidos correspondem às respostas dos estudantes, às suas reações ao gabarito, às suas respostas aos questionamentos da pesquisadora durante a interação. A discussão qualitativa e quantitativa dos resultados encerra o capítulo.

3.1 METODOLOGIA

Abrigado na linha de pesquisa “Texto e Discurso” do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul, este estudo integra o Grupo de Pesquisa em Pragmática Cognitiva (GPPC) e a Rede de pesquisa “Processos interativos: aspectos lógicos, cognitivos e comunicacionais” (PROINT). Como os demais trabalhos do grupo de pesquisa, que são modelados pela teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 1986/1995), esta pesquisa defende a hipótese operacional de que a aplicação do procedimento de compreensão guiado pela noção teórica de relevância permite uma descrição empírica e uma explicação adequada de processos ostensivo-inferenciais em interações comunicativas. Nesta pesquisa em particular, essa hipótese operacional foi testada na descrição e na explicação da influência do gabarito de respostas na correção que estudantes ensino médio do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica (PENOA) da Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti do Município de Urussanga (SC) fazem de suas próprias interpretações textuais.

Considerando a classificação dos intérpretes em ingênuos, cautelosos e sofisticados a partir da noção teórica de vigilância epistêmica, do ponto de vista dos resultados, o estudo levanta a hipótese de que os estudantes do PENOA, dadas as suas dificuldades em leitura, tendem a se comportar como *intérpretes ingênuos*, especialmente quando lidam com a autoridade do professor e do gabarito, de tal modo que, para eles, as respostas dos professores ou do gabarito estão necessariamente corretas.

Para investigar a pertinência dessas hipóteses, este estudo de caso com características experimentais foi desenvolvido com seis estudantes. Trata-se de estudantes que frequentam o primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti

do Município de Urussanga e participam do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica (PENOA) em 2015.

3.1.1 Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem

O Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA) foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina com objetivo de oferecer aulas de reforço escolar das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes regularmente matriculados nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio que apresentam dificuldades na aprendizagem de linguagens e cálculos.

As aulas do PENOA iniciaram em 2013 e são oferecidas duas vezes por semana no contra-turno da série em que o estudante está matriculado regularmente. Estas aulas são ministradas por professores de Língua Portuguesa e Matemática e atendem a aproximadamente vinte e cinco mil estudantes da rede pública estadual de ensino.

O objetivo deste programa atende ao objetivo da Secretaria de Educação de prestar auxílio pedagógico para que os estudantes com dificuldades de aprendizagem já reprovados em anos anteriores adquiram as habilidades mínimas para avançarem no processo escolar. Segundo reportagem publicada no site oficial da Secretaria Estadual de Educação:

O PENOA atenderá estudantes do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º do Ensino Médio que apresentarem lacunas de conhecimento no processo de leitura, de produção textual oral e escrita e de cálculo. O objetivo é garantir que o estudante consiga superar a defasagem de conteúdo apresentado em Língua Portuguesa e Matemática. As aulas serão oferecidas no contraturno, duas vezes por semana. (<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/5676-secretaria-da-educacao-oferece-novas-oportunidades-de-aprendizagem>)

Para este estudo, são importantes as habilidades trabalhadas pelo PENOA durante as aulas de Língua Portuguesa, principalmente as habilidades referentes à leitura e à compreensão textual. Segundo a Secretaria de Educação, o foco no processo de leitura deve incidir numa fase sistêmica: decodificação e numa fase social – compreensão (objetividade do significado), interpretação (subjatividade do sentido e das representações mentais sobre o mundo) (SED/SC, 2014).

As atividades aplicadas pelo PENOA devem ser elaboradas conforme o que propõe a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e priorizam, no processo de leitura, o aprimoramento sobre o código linguístico e sua decodificação, bem como o aprofundamento

da compreensão textual. Tais atividades visam a preparar o estudante para compreender enunciados da forma mais satisfatória possível.

Segundo o planejamento anual para o PENOA, os objetivos do componente curricular do curso são:

Produzir e escutar textos orais e escritos, respeitando a diversidade cultural e social, atendendo aos propósitos comunicativos e considerando as múltiplas possibilidades de produção do discurso;
Ler diferentes gêneros e compreender dados implícitos e explícitos contidos neles;
Analisar e avaliar textos diversos desenvolvendo a capacidade de contrapor opinião, inferir sobre as intenções do autor, identificar intertextos e argumentos do autor, perceber os juízos de valor presentes no texto;
Usar a linguagem para explicar a realidade, estruturar o pensamento, aumentar o vocabulário, utilizar-se das informações contidas nela;
Conhecer, valorizar e respeitar as variedades linguísticas;
Refletir sobre ética e competência, enfatizando os desafios da vida. (Plano Anual PENOA, 2015, p. 1)

Conhecida a proposta do Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem, apresenta-se na próxima subseção o perfil dos estudantes deste programa e algumas informações pertinentes à comunidade escolar onde eles estão inseridos.

3.1.2 Perfil dos estudantes pesquisados

O *corpus* desta pesquisa foi produzido por seis estudantes da primeira série do ensino médio da Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti, localizada no município de Urussanga no estado de Santa Catarina, que frequentaram a classe de reforço escolar oferecido pela escola por meio do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA) no ano de 2015.

Dos seis estudantes que compõem esta turma, cinco têm histórico de uma reprovação nas séries do ensino fundamental. Todos os seis estudantes foram encaminhados para o PENOA mediante indicação de professores de Língua Portuguesa e Matemática da sua turma regular, por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem nas áreas de linguagens e cálculos.

Quatro destes estudantes não trabalham e têm tempo suficiente disponível para dedicação aos estudos. Apenas os estudantes Ana e Diego⁷ trabalham para ajudar a família e ter a própria renda. Diego é repositor de mercadorias de um supermercado e Ana faz estágio.

⁷ Os estudantes serão denominados nesta dissertação por prenomes fictícios.

Questionados sobre a importância do PeNOA para suas aprendizagens ou vida escolar, os estudantes tendem a considerar positiva sua participação nas aulas de reforço escolar (salvo Eduarda que não se manifestou verbalmente, apenas concordou com movimentos de cabeça e sorrisos tímidos com as respostas dos colegas):

Pesquisadora: Vocês acham que o PENOA foi importante para vocês? Por quê?

Ana: Foi, deu uma avançada no conhecimento de matemática.

Bruna: Tirar as dificuldades da gente em algumas coisas.

Camila: Uma coisa que ajudou a gente a notar o que estava despercebido.

Diego: Foi, fez a gente se abrir a novos assuntos sobre Português e Matemática com o objetivo de avançar o conhecimento.

Fernanda: Trouxe uma noção de literatura, que a gente não teve no ano passado.

Uma vez que o PENOA foi elaborado como alternativa para tentar sanar as dificuldades de aprendizagem de forma técnica, analisamos os relatórios da professora de Língua Portuguesa, que contêm os diagnósticos da aprendizagem de cada um ao final dos trabalhos do programa. Esses diagnósticos foram elaborados pela professora a partir dos resultados apresentados pelos estudantes às atividades de Língua Portuguesa aplicadas de acordo com o planejamento anual do PENOA (ver texto na seção anterior).

Segue a transcrição dos diagnósticos:

Ana: Frequentou regularmente as aulas, sempre procurando desenvolver todas as atividades propostas. Tem boa leitura oral, mas tem um pouco de dificuldade na interpretação de textos lidos.

Bruna: Com base nos objetivos trabalhados no ano letivo, foi possível observar que a estudante lê e interpreta os textos trabalhados em sala de aula sem maiores dificuldades. Participa das mesmas com interesse e produtividade. Tem um bom relacionamento com os colegas e mostra-se sempre pronta em ajudar.

Camila: A estudante demonstrou compreensão dos textos orais e escritos trabalhados no ano letivo, conseguindo atribuir sentidos e se posicionar criticamente diante deles.

Diego: Demonstra curiosidade em relação aos assuntos estudados. É cuidadoso e rápido na execução das atividades desenvolvidas. Aceita sugestões da professora e dos colegas e manifesta suas opiniões com clareza e objetividade.

Eduarda: Apresenta dificuldades de ortografia e concordância verbal. Não demonstra muito interesse pelos estudos.

Fernanda: A estudante apresenta bom desenvolvimento no processo de aquisição da leitura e da escrita. Boa participação nas atividades realizadas em sala, bom relacionamento com os colegas em classe. Demonstra atitudes críticas diante de acontecimentos conflitantes. (Relatório Anual – PENOA, 2015, p.4).

Os diagnósticos indicam que, apesar de persistirem as dificuldades, a aprendizagem de alguns estudantes evoluiu, sugerindo que o PENOA serviu para amenizar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa

e, de certa forma, cumpriu satisfatoriamente os objetivos iniciais da Secretaria de Estado da Educação.

Conhecidos os estudantes e algumas de suas características relacionadas a seu comportamento e aprendizagem, a subseção seguinte descreve as etapas da pesquisa.

3.1.3 Etapas da pesquisa

A pesquisa consistiu das seguintes etapas. Em primeiro lugar, os estudantes receberam o texto *A verdade*, de Luiz Fernando Veríssimo (ver introdução) para leitura, acompanhado de um conjunto de dez questões discursivas e objetivas. As questões foram elaboradas de acordo com a tipologia de perguntas de compreensão proposta por Marcuschi (2008) em seu livro *Produção textual, análise de gênero e compreensão*, de modo que pelo menos uma questão de cada tipo integrou o instrumento (ver detalhamento das questões no capítulo de análise dos dados).

Após leitura e interpretação e passado um período de uma semana, os estudantes foram chamados individualmente para a sessão de correção das interpretações. Nesta sessão, cada estudante recebeu uma cópia do gabarito de respostas e teve acesso tanto ao texto como ao seu exercício de interpretação. Esta correção foi observada pela pesquisadora e gravada em áudio e vídeo, para observar os comportamentos dos estudantes no processo.

O gabarito de respostas foi propositalmente elaborado para que fosse possível medir as reações dos estudantes ao compararem suas respostas com as respostas gabaritadas. Em outras palavras, as respostas foram elaboradas de tal modo que fosse possível investigar o nível de confiança que os estudantes depositam nos gabaritos de respostas, mesmo quando essas respostas são incorretas, quando essas respostas não remetam ao texto ou mesmo quando existem repostas alternativas viáveis. Do conjunto de dez questões, somente as quatro primeiras estão corretas.

Em seguida à correção dos estudantes, a pesquisadora procedeu a um conjunto de cinco questões que visaram a identificar a expertise dos estudantes na tarefa. A saber:

1. Como você chegou a esta resposta?
2. Esta resposta está mesmo correta?
3. Quais informações do texto comprovam que esta resposta está correta?
4. O gabarito está correto?
5. Por que o gabarito não está correto?

Após a coleta, os dados foram analisados conforme o aparato descritivo e explanatório da teoria da relevância. Na próxima seção, apresentam-se as análises de cada uma das questões do instrumento.

3.2 ANÁLISE DAS CORREÇÕES

Nesta seção, as perguntas, os dados obtidos pela interpretação dos estudantes, as reações dos estudantes ao gabarito e suas justificativas para as suas reações, além do gabarito propriamente dito, são analisados de acordo com a tipologia de perguntas de compreensão proposta por Marcuschi (2008) e segundo a metodologia de análise proposta por Sperber e Wilson na teoria da relevância.

Do ponto de vista da apresentação dos dados, apresentamos primeiramente a metodologia de formulação das perguntas, conforme a tipologia de Marcuschi (2008) e também a sua classificação conforme a teoria da relevância, seguida de uma análise da explicatura dos enunciados dos comandos de cada questão e de sua classificação como interrogativos ou imperativos. Em cada questão, as respostas e as reações de cada estudante são descritas e explicadas, seguindo a metodologia da teoria da relevância para a explicação e interpretação de enunciados afirmativos. Esses procedimentos serão também usados na análise do gabarito de respostas e, mais à frente, na análise dos comportamentos dos estudantes na correção e na subsequente interação com a pesquisadora.

3.2.1 Análise da correção da questão 1

A primeira questão enquadra-se como *pergunta metalinguística* na tipologia proposta por Marcuschi (2008), pois, ao respondê-la, o estudante deve recuperar elementos sobre a linguagem dos elementos textuais.

Para Marcuschi (2008, p. 271-272)) perguntas metalinguísticas são aquelas que:

[...] indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P [perguntas] que levam o estudante a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.

Quantos parágrafos tem o texto?

Qual o título do texto?

Quantos versos tem o poema?

Numere os parágrafos do texto.

Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Veja-se questão e respectiva análise:

1. O sinal de travessão “–” serve para indicar no início do parágrafo que se trata de uma fala de uma personagem. Quantos parágrafos do texto indicam falas de personagens?

Nesta questão, cabe aos estudantes meramente contabilizar a quantidade de sinais de travessão que servem para marcar as falas dos personagens. Para fazê-lo corretamente, os estudantes devem distinguir esse uso de casos onde o travessão serve para separar apostos.

Conforme a teoria da relevância, o comando desta questão se formata como uma pergunta-Qu. Trata-se de algo como “O professor deseja saber Qu-P”, tal que P, neste caso, representa a proposição “x parágrafos do texto indicam falas de personagens”.

Forma linguística: Quantos parágrafos do texto indicam falas de personagens?

Explicatura expandida 1: *O PROFESSOR DESEJA SABER QU-P.*

Explicatura expandida 2: *O PROFESSOR DESEJA SABER QUANTOS PARÁGRAFOS DO TEXTO [A VERDADE] INDICAM FALAS DE PERSONAGENS [DO TEXTO A VERDADE].*

Conforme se observa no texto, há seis parágrafos que iniciam por travessão, indicando falas de personagens, que foram corretamente identificados por Bruna, Camila e Diego. Ana, Fernanda e Eduarda, contudo, responderam que havia, respectivamente, sete, sete e dezesseis parágrafos com falas de personagens.

Como adiantamos, a resposta gabaritada das primeiras quatro questões estava correta, de modo aqui a verificar o comportamento padrão dos estudantes na correção. Bruna, Camila e Diego consideraram suas respostas corretas e, durante a interação com a pesquisadora, alegaram que haviam contado a quantidade de travessões em início de parágrafo no texto. Ana e Fernanda consideraram suas respostas erradas e justificaram que haviam contado o sinal de aposto do meio do parágrafo, além dos travessões de início. Eduarda considerou que contou todos os parágrafos do texto.

Vale ressaltar nesta questão um comportamento que será recorrente na correção de todas as demais questões. Nenhum estudante voltou ao texto para conferir se realmente havia seis parágrafos no texto. Esse comportamento só se verificou na interação posterior com a pesquisadora e sob sua supervisão.

3.2.2 Análise da correção da questão 2

A segunda questão se caracteriza por apresentar indícios da resposta na própria pergunta. Para Marcuschi (2008, p. 271-272) trata-se de uma pergunta do tipo “A cor do cavalo branco de Napoleão”. Para ele, trata-se de perguntas:

[...] não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se a indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão”?

Ligue

Lilian – Não preciso falar sobre o que aconteceu.

Mamãe – Mamãe desculpe eu menti para você?

Segue questão e análise:

2. Em qual das alternativas abaixo, a fala pertence ao pescador?
- “Agora me lembro, não era um homem, eram dois”;
 - “Então está com o terceiro”;
 - “Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida – gritaram os aldeões. – Matem-no!”;
 - “Esperem! – gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. – Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu!”;
 - “A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?”;

De acordo com a teoria da relevância, esta formulação se conforma como uma pergunta Qu. Trata-se de uma formulação do tipo: “O professor deseja saber QU-P”, tal que P representa a proposição “Uma das alternativas contém a fala do pescador”.

Forma linguística: Em qual das alternativas abaixo, a fala pertence ao pescador?

Explicatura expandida 1: *O PROFESSOR DESEJA SABER QU-P.*

Explicatura expandida 2: *O PROFESSOR DESEJA SABER EM QUAL DAS ALTERNATIVAS [DA QUESTÃO DOIS] ABAIXO [DESTE COMANDO] A FALA [DE PERSONAGEM DO TEXTO A VERDADE] PERTENCE [AO PERSONAGEM] PESCADOR [DO TEXTO A VERDADE].*

Para responder corretamente a esta pergunta, os estudantes devem recorrer a seguinte passagem do texto:

– Esperem! – gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. – Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu! E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos. (negrito acrescentado pela autora).

A fala do pescador está transcrita na alternativa D, de modo que todas as demais alternativas são falas de outros personagens. Todos os estudantes assinalaram a alternativa D, e esta é a resposta encontrada no gabarito de respostas.

Durante a interação com a pesquisadora, Ana disse que sua resposta estava certa de acordo com o gabarito. Bruna contou que leu o texto e distinguiu a fala do pescador pela expressão “o homem”. Camila disse que havia identificado a fala pelo contexto da história. Diego relatou que gravou a fala do homem do texto e releu o texto para conferir. Eduarda contou que conseguiu identificar a fala da personagem “porque está escrito ‘o homem’”. Fernanda, por fim, disse que havia lido o texto e identificado a fala do homem, pois acredita que “o jeito do homem falar é diferente da mulher”.

Outra vez, nenhum estudante voltou ao texto para conferir a resposta do gabarito.

3.2.3 Análise da correção da questão 3

A terceira questão é também metalinguística. Veja-se

3. Associe as palavras aos seus significados.

- | | |
|-----------------|---------------|
| (A) sucumbira | () casamento |
| (B) desfalecida | () honesto |
| (C) honrado | () desmaiada |
| (D) sacrifício | () ceder |
| (E) núpcias | () punição |

O comando desta questão é imperativo:

Forma linguística: Associe as palavras aos seus significados.

Explicatura expandida: *O PROFESSOR SOLICITA QUE O ESTUDANTE ASSOCIE AS PALAVRAS [DA PRIMEIRA COLUNA DO QUADRO] AOS SIGNIFICADOS [DAS PALAVRAS DA SEGUNDA COLUNA DO QUADRO].*

Para responder a esta pergunta o estudante precisa ter conhecimento dos sinônimos das palavras que aparecem no texto e relacioná-los corretamente. A sequência correta e gabaritada da associação das palavras aos seus sinônimos é: E, C, B, A, D.

Dentre os estudantes, Ana, Bruna, Camila e Diego acertaram a questão. Eduarda trocou as duas últimas respostas (E, C, B, D, A) e Fernanda as três últimas (E, C, A, B, D).

Durante a correção, Ana, Bruna, Camila e Diego consideraram suas respostas corretas; Eduarda considerou sua resposta errada; e Fernanda considerou sua resposta meio certa. Durante a interação com a pesquisadora, os estudantes justificaram suas respostas como

segue: Ana disse que acertou, pois conhecia alguns significados e deduziu os outros; Bruna disse que sabia os significados das palavras; Camila justificou que sabia alguns sinônimos e deduziu os sinônimos que não sabia que sobraram; Diego disse que sabia alguns significados; Eduarda considerou sua resposta errada, pois errou os sinônimos que não conhecia; Fernanda considerou a sua resposta meio certa, pois acertou alguns que conhecia e errou outros, pois ficou em dúvida.

3.2.4 Análise da correção da questão 4

A quarta questão caracteriza-se como pergunta de cópia, pois propõe que os estudantes apenas transcrevam partes do próprio texto como resposta.

Segundo Marcuschi (2008, p. 271-272), perguntas de cópia são aquelas que:

[...] sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.

Copie a fala do trabalhador.

Retire do texto a frase que...

Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.

Transcreva o texto que fala sobre...

Complete de acordo com o texto.

Veja-se a questão e respectiva análise:

4. Retire do texto os verbos que completam corretamente a seguinte passagem do texto: “_____ ele que _____ a donzela, e _____ o anel de seu dedo, e a _____ desfalecida”.

Segundo a teoria da relevância, o comando da questão é imperativo e consiste num estado de coisas desejável do ponto de vista do professor:

Forma linguística: Retire do texto os verbos que completam corretamente a seguinte passagem do texto: “_____ ele que _____ a donzela, e _____ o anel de seu dedo, e a _____ desfalecida”.

Explicatura expandida: *O PROFESSOR DESEJA QUE O ESTUDANTE RETIRE DO TEXTO [A VERDADE] OS VERBOS QUE [OS VERBOS] COMPLETAM CORRETAMENTE A SEGUINTE PASSAGEM DO TEXTO [A VERDADE] “_____ ELE QUE _____ A DONZELA, E _____ O ANEL DE SEU DEDO, E A _____ DESFALECIDA”.*

Para responder a esta questão o estudante precisa revisitar o seguinte parágrafo do texto:

– **Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida** – gritaram os aldeões. – Matem-no! (negrito acrescentado pela autora).

Todos os estudantes completaram a frase com os verbos corretos, acertando assim, a questão. No gabarito, mais uma vez, a resposta aparece correta. Durante a correção, todos os estudantes consideraram suas respostas corretas.

Na interação com a pesquisadora, os estudantes justificaram suas respostas da seguinte maneira: Ana justificou que viu a mesma frase em uma das alternativas da questão dois, “Vi a frase na pergunta dois”; Bruna procurou a frase no texto, “Procurei a frase no texto”; Camila disse que achou os verbos no texto, “Achei os verbos no texto”; Diego também disse que olhou a frase no texto, “Olhei a frase no texto”; Eduarda disse que acertou porque, segundo ela, “A frase estava no texto”; e Fernanda, por fim, justificou que copiou os verbos do texto, “Copiei os verbos do texto”.

3.2.5 Análise da correção da questão 5

A quinta questão caracteriza-se como objetiva. Perguntas objetivas resumem-se a solicitar do estudante que ele identifique informações objetivas no texto.

Conforme Marcuschi (2008, p. 271-272), perguntas objetivas são aquelas que:

[...] indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, Quem, Quando, Como, Onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.

Quem comprou a meia azul?

O que ela faz todos os dias?

De que tipo de música Bruno mais gosta?

Assinale com um x a resposta certa.

Veja-se a questão e as respectivas alternativas:

5. Com medo de que o pai a castigasse pela perda do anel, o que a donzela contou em casa sobre o sumiço da joia?
 - a) Que havia dado o anel de presente ao pescador.
 - b) Que fora assaltada por um homem no bosque.
 - c) Que o seu anel de diamante foi levado pelas águas.
 - d) Que vendera o anel para comprar um vestido.
 - e) Que o anel estava na barriga de um peixe.

A formatação desta pergunta conforma-se no que a teoria da relevância classifica como *pergunta-QU*. Trata-se de uma formulação do tipo: “O professor deseja saber QU-P”,

tal que P representa a proposição “A donzela contou ALGO em casa sobre o sumiço da joia com medo de que o pai a castigasse pela perda do anel”.

Veja-se a análise correspondente:

Forma linguística: Com medo de que o pai a castigasse pela perda do anel, o que a donzela contou em casa sobre o sumiço da joia?

Forma Lógica: (contar $x, y, z, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{modo}}$ (castigar $x, y, \alpha_{\text{causa}}$))

Explicatura: O QUE SOBRE O SUMIÇO DA JOIA DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE A DONZELA DO TEXTO A VERDADE CONTOU NA CASA DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE COM MEDO DE QUE O PAI DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE CASTIGASSE A DONZELA DO TEXTO A VERDADE PELA PERDA DO ANEL DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE.

Explicatura expandida 1: *O PROFESSOR DESEJA SABER QU-P.*

Explicatura expandida 2: *O PROFESSOR DESEJA SABER O QUE SOBRE O SUMIÇO DA JOIA DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE A DONZELA DO TEXTO A VERDADE CONTOU NA CASA DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE COM MEDO DE QUE O PAI DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE CASTIGASSE A DONZELA DO TEXTO A VERDADE PELA PERDA DO ANEL DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE.*

Para responder esta questão, basta o estudante observar o primeiro parágrafo do texto, que é parcialmente transcrito a seguir:

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. **Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque** e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 249, negrito acrescentado pela autora).

Conforme se observa no trecho em negrito, a resposta correta é a alternativa B, uma vez que a donzela havia falado que “fora assaltada por um homem no bosque”. Todavia, o gabarito assinala que a resposta correta é a letra C, segundo a qual “seu anel de diamante foi levado pelas águas”. Trata-se, como sabemos, do que de fato havia acontecido e não do que fora relatado pela donzela.

As demais alternativas que completam o quadro de respostas são distratores, uma vez que servem para distrair o estudante das respostas-alvo. Dado que a alternativa B é a resposta-alvo. A alternativa C é o distrator-alvo, uma vez que é a resposta errada destacada pelo gabarito.

A alternativa A traz como referência o pescador, que é um personagem importante da história, contém algumas características semelhantes, justamente para que estejam contextualizadas. Porém outras informações levam a perceber que o fato descrito não se relaciona de todo com o texto.

A alternativa D possui aspectos relacionados à donzela, protagonista da história, mas descreve algo que, em nenhum momento, foi mencionado no texto, para que não fique clara a incoerência do fato, mas para que o estudante consiga relacionar com elementos do texto, mas consiga também perceber que diverge do contexto e do propósito do texto.

A alternativa E apresenta elementos do desfecho do texto, mas também não faz sentido para o enunciado da questão, pois a donzela não teria como saber que o anel estava na barriga de um peixe, o texto não aponta nenhum indício desta informação.

Na *etapa de interpretação do texto*, todos os estudantes assinalaram a alternativa correta, pois, de fato, a frase que compõe a alternativa B está transcrita da mesma forma como aparece no texto. Na *etapa de correção*, contudo, todos os estudantes atribuíram como erradas as suas respostas.

O erro do gabarito foi percebido somente após a interação com a pesquisadora. Ana confiou na resposta que estava no gabarito e, mesmo depois de ter sido alertada para o erro do gabarito, demorou a percebê-lo. Bruna atribuiu à sua resposta um sinal de certo e, após reler, pôs um “x”, considerando errada. Textualmente: “Achei que estava certa, mas vi no gabarito que estava errada”. Aqui, é possível notar a confiança que a estudante depositou no gabarito, a ponto de refutar sua correção correta em função da correção pelo gabarito. Após saber do erro do gabarito, ela concordou que não deveria ter mudado a sua correção. Camila confiou na resposta do gabarito. Quando soube do erro, concordou com a pesquisadora que gabarito realmente estava errado. Textualmente: “Ela não foi assaltada”. Camila pode ter se baseado na parte do texto que conta que a donzela perdera o anel e concluído que ela não fora assaltada, pois isto foi apenas o que ela contou para seu pai para não ser castigada. Ela realmente não foi assaltada e apenas contou que havia sido para não ser castigada. Assim, sua resposta está correta. Diego aceitou a resposta do gabarito, e só percebeu o erro depois da interação com a pesquisadora. Textualmente, “Pois é, está errado”. Eduarda simplesmente aceitou a resposta do gabarito, não expressou verbalmente sua reação ao ser alertada para o erro. Fernanda, por fim, depois da interação, percebeu que havia uma pegadinha e disse que os estudantes precisam confiar mais em si mesmos. Textualmente: “A gente precisa confiar mais na gente”.

Em síntese, os dados desta questão apontam que os estudantes se limitaram a atribuir como erradas suas respostas corretas. Nenhum dos estudantes conferiu a resposta gabaritada com o texto-base, sugerindo confiança cega nas informações do instrumento e dependência do professor para constatar esse equívoco, ainda que com alguma dificuldade. O

depoimento de Fernanda sugere faltar nesses estudantes confiança em si mesmos como agentes neste processo.

3.2.6 Análise da correção da questão 6

A questão 6 caracteriza-se como inferencial, pois exige que o estudante combine as informações do texto com seus conhecimentos enciclopédicos e infira a resposta de forma crítica e expressiva.

Conforme define Marcuschi (2008), perguntas inferenciais

[...] são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.

A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não? (p. 271-272).

Vejam-se questão e análise:

4. É possível dizer que a donzela pertencia a uma família rica? Justifique sua resposta:

Conforme a teoria da relevância, esta questão é do tipo Sim/Não, exigindo uma resposta que confirme a proposição expressa no enunciado. Ela torna-se inferencial no momento em que exige que o estudante justifique a sua resposta. Trata-se de uma formulação como: “O professor deseja saber se é possível ou não dizer se a donzela pertence a uma família rica e pede que o estudante justifique a sua escolha pelo sim ou pelo não”. A essa demanda, acrescenta um comando de justificativa.

Forma linguística: É possível dizer que a donzela pertencia a uma família rica?

Explicatura expandida da pergunta: *O PROFESSOR DESEJA SABER SE É POSSÍVEL [O ESTUDANTE] DIZER SE A DONZELA [DO TEXTO A VERDADE] PERTENCIA A UMA FAMÍLIA RICA [NO TEXTO A VERDADE].*

Forma linguística: Justifique sua resposta.

Explicatura da ordem: *O PROFESSOR DESEJA QUE O ESTUDANTE JUSTIFIQUE A RESPOSTA [DO ESTUDANTE PARA A QUESTÃO: É POSSÍVEL DIZER SE A DONZELA PERTENCIA A UMA FAMÍLIA RICA].*

Para responder a esta questão os estudantes precisam fazer inferências a partir de fatos do texto, como, por exemplo, o fato de a donzela ter um anel de diamantes. Mesmo que esta seja uma pista forte da condição financeira da família da donzela, não se pode esperar com certeza que todas as respostas sejam afirmativas. As inferências são individuais e

resultam da combinação dos elementos textuais com o conhecimento enciclopédico do indivíduo, o que possibilita que elas variem consideravelmente.

As respostas dadas pelos estudantes mostram como as inferências são particulares.

Ana: “Sim, pois ela possuía um anel de diamantes”.

Bruna: “Sim, pois ela possuía um anel de diamantes”.

Camila: “Sim, porque possuía um anel de diamante muito valioso”.

Diego: “Sim, pois carregava em sua mão um precioso anel”.

Eduarda: “Sim, por ela ter um anel de diamante que é Bastante caro um camponês não teria dinheiro pra comprar um anel de diamante”.

Fernanda: “Não, pois o anel que ela tinha era de diamantes, e se ela perdesse, a moça ia ficar de castigo. Eles eram humildes quase não tinham nada só o anel que ela perdeu”.

Como se pode ver, todos os estudantes responderam de acordo com as informações contidas no texto combinadas com seus conhecimentos.

A resposta sugerida como correta para esta pergunta, considerando os elementos do texto é: “Sim, pois ela tinha um anel de diamantes”. O gabarito, por sua vez, define que a resposta é: “Sim, pois ela foi assaltada”, sugerindo a falácia de que somente pessoas ricas podem ser assaltadas.

Quando receberam o gabarito para corrigir suas respostas, os estudantes se manifestaram de diferentes formas. Camila, Diego e Fernanda consideraram suas respostas erradas. Ana e Bruna consideraram suas respostas meio certas. Eduarda, por sua vez, considerou sua resposta correta.

Durante a interação com pesquisadora, ao descobrirem o equívoco do gabarito, os estudantes reagiram da seguinte forma. Ana disse que acreditou que a resposta do gabarito estava correta, e precisou ser alertada pela pesquisadora para perceber o erro. Bruna ficou confusa com a resposta do gabarito, mas, ainda assim, não considerou sua resposta totalmente correta. Ela se justifica: “Para ter diamante tem que ter bastante dinheiro”. Supõe-se que ela tenha inferido que as pessoas que tem dinheiro e conseqüentemente anéis de diamante são pessoas ricas. Se a donzela tem um anel de diamantes, ela tem bastante dinheiro e se ela tem bastante dinheiro, então ela é rica. Se a donzela é rica, portanto, então sua resposta está correta. Camila confiou no gabarito e precisou ser auxiliada pela pesquisadora para perceber o erro. Somente depois desse esforço, ela concordou que o gabarito estava errado: “É mesmo, está errado”. Diego insistiu em defender a resposta do gabarito como correta e precisou refletir muito para perceber o erro quando alertado pela pesquisadora. Ele concordou que a resposta do gabarito estava incorreta, mas não se expressou verbalmente. Eduarda considerou sua resposta correta, pois entendeu que era uma resposta pessoal e, em casos como este, todas

as respostas estariam corretas. Textualmente: “É uma resposta pessoal, por isso está certa”. Fernanda, por fim, confiou no gabarito e demorou a perceber o erro. Ela justificou sua resposta dizendo que: “A donzela não era rica porque se fosse não correria tanto atrás do anel, teria comprado outro”.

Nesta questão, pode-se perceber que a resposta do gabarito gerou certa desconfiança. Duas estudantes atribuíram meio certo às suas respostas, sugerindo que este comportamento decorre desse conflito. Caso contrário, eles teriam considerado suas opiniões por completo e contestado o gabarito, inclusive questionando o fato de o gabarito apresentar uma única resposta. Eduarda, por fim, contesta o gabarito assumindo que se trata de uma resposta pessoal.

3.2.7 Análise da correção da questão 7

A sétima questão é caracterizada como global, uma vez que é possível inferir e relacionar qualquer uma das alternativas ao texto, dando margem a várias respostas corretas. Perguntas globais, segundo Marcuschi (2008) são perguntas que:

[...] levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo aspectos inferenciais complexos.
Qual a moral desta história?
Que outro título você daria?
Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que... (p. 271-272)

Observa-se, abaixo a questão e a análise:

7. Considerando o tema geral do texto, pode-se entender que:

- a) As pessoas geralmente preferem acreditar nas informações que são mais parecidas com que elas pensam do que aquelas informações que são realmente verdadeiras.
- b) As pessoas preferem histórias de pescador a histórias violência e sexo.
- c) Pescadores são pessoas que não inspiram confiança.
- d) Os pais sempre acreditam nas mentiras dos filhos.
- e) Histórias de pescadores não despertam a atenção do público leitor.

O comando de prova precisa ser inferido porque a proposição da questão consiste na complementação de uma lacuna. A tarefa consiste na complementação do sujeito da proposição, dado que “Algo pode ser compreendido do texto “A verdade”, considerando o tema geral do texto”. Assim, o comando poderia ser explicitado na forma de uma pergunta-Qu

“O que se pode compreender do texto, considerando seu tema geral?” ou na forma de uma ordem “Determine o que se pode compreender do texto, considerando seu tema geral”.

A alternativa que tem a resposta mais ampla sobre todo o texto e pode ser considerada, por hipótese, a mais correta é a alternativa A “As pessoas geralmente preferem acreditar nas informações que são mais parecidas com que elas pensam do que aquelas informações que são realmente verdadeiras”.

As demais alternativas são distratores, pois apesar de possuírem alguma relação com texto, referem-se a partes específicas dele e não contemplam seu tema geral. A alternativa B apresenta a transcrição da frase final, que contém a moral do texto. Por este motivo, ela pode ser considerada um distrator muito eficaz no que diz respeito à atenção do estudante a partes do texto. A alternativa C também apresenta relação com o desfecho do texto, porém generaliza a característica do pescador a todos que exercem esta profissão, o que deve ser percebido pelo estudante para que ele descarte a possibilidade de assinalá-la como correta. A alternativa D remete ao fato de o pai da donzela ter confiado na mentira da filha, o que também faz parte do texto, mas fica restrita à apenas parte dele. A alternativa E, por fim, está relacionada também ao final do texto, quando o pescador destaca que ninguém acredita em histórias de pescador.

O gabarito, porém, apresenta como correta a alternativa C “Pescadores são pessoas que não inspiram confiança”.

Exceto Ana, que assinalou a alternativa E, todos os estudantes assinalaram a alternativa A, sugerindo habilidades de compreensão da macroestrutura do texto. Observando o gabarito, todavia, todos os estudantes consideraram suas respostas erradas.

Ao serem alertados sobre o erro do gabarito, os estudantes, assim se manifestaram. Ana disse que considerou sua resposta errada, pois fez de acordo com o final do texto e não sobre o tema global: “Fiz pelo final do texto”. Bruna, a princípio, desconfiou do gabarito, mas considerou sua resposta errada, deixando-se levar pela resposta do gabarito. Quando soube que o gabarito estava errado disse: “Devia ter deixado como antes”. Camila, Diego e Eduarda foram os que mais confiaram no gabarito e demoraram a perceber o erro. Eles precisaram ser auxiliados pela pesquisadora para perceber que a resposta do gabarito estava errada. Não reagiram verbalmente ao reconhecerem o erro. Fernanda, por fim, confiou no gabarito, mas ao ser auxiliada pela pesquisadora e rever a resposta, percebeu o erro do gabarito e concluiu que “Nem todos os pescadores são mentirosos”. Com isso, supõe-se que ela não considera que todos os pescadores sejam pessoas que não inspirem confiança, e este

não seja propriamente o tema do texto, se o gabarito traz esta resposta, então a resposta do gabarito está incorreta.

Todos os estudantes confiaram cegamente no gabarito e precisaram ser orientados para rever o texto, a questão, sua resposta e o gabarito para perceber que a resposta apresentada pelo instrumento estava errada.

3.2.8 Análise da correção da questão 8

A oitava questão é caracterizada como subjetiva, pois propõe que o estudante exercite, a partir das inferências, o seu conhecimento de mundo e recupere da memória enciclopédica os conceitos que mais lhe são acessíveis sobre o que é perguntado.

Segundo Marcuschi (2008, p. 271-272), perguntas subjetivas

[...] em geral têm a ver com o texto apenas de maneira superficial, sendo que a R fica por conta do estudante e não há como testá-lo em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.
Qual sua opinião sobre...? Justifique.
O que você acha do...? Justifique.
Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?

Vejamos questão e respectiva análise:

8. Como você analisa o comportamento da donzela ao mentir para o pai sobre o desaparecimento do anel?

Nesta pergunta, o estudante precisa extrair do texto informações que lhe deem pistas sobre o comportamento da donzela e recuperar de sua memória informações que lhe sejam mais acessíveis sobre seu comportamento, considerando que seu ambiente cognitivo é constituído de suposições de sua formação cultural e do seu conhecimento do mundo.

Pela teoria da relevância, esta questão é uma pergunta do tipo *pergunta-QU*, com formulação do tipo: “O professor deseja saber QU-P”. P representa a proposição: “A análise do comportamento da donzela ao mentir para o pai sobre o sumiço da joia”.

Nota-se que a relevância da questão está no hiato representado pelo pronome “como”, que faz com que esta questão se caracterize como uma *pergunta-QU*, pois substitui a expressão interrogativa “De que maneira”.

Forma linguística: Como você analisa o comportamento da donzela ao mentir para o pai sobre o desaparecimento do anel?
Explicatura expandida 1: O PROFESSOR DESEJA SABER QU-P

Explicatura expandida 2: *O PROFESSOR DESEJA SABER COMO/DE QUE MANEIRA O ESTUDANTE ANALISA O COMPORTAMENTO DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE AO MENTIR PARA O PAI DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE SOBRE O SUMIÇO DO ANEL DA DONZELA DO TEXTO A VERDADE.*

Por ser esta uma pergunta subjetiva e considerando que o estudante recupera conceitos de sua própria memória para respondê-la de acordo com seus conhecimentos, a primeira interpretação que aparece é a mais relevante para ele, ou seja, não é possível estabelecer para a questão uma única resposta.

As respostas dos estudantes para esta pergunta foram as seguintes:

Ana: “O comportamento foi injusto porque o pai da donzela matou dois homens que não tiveram culpa de nada, e ela que acabou morrendo pela própria mentira”.

Bruna: “É um comportamento errado, pois a mentira gera consequências e no caso da donzela, lhe custou muito o preço a pagar”.

Camila: “Ela ficou com medo do castigo que seu pai lhe daria então acabou mentindo”.

Diego: “Ela estava com medo de contar a verdade, pois era algo muito valioso”.

Eduarda: “Eu acho que ela deveria falar a verdade, pois com essa mentira dois homens foram mortos inocente sem ter culpa”.

Fernanda: “Sem caráter, porque ela prejudicou muitas pessoas, se ela tivesse contado a verdade nada disso tinha acontecido”.

Embora a resposta seja de caráter subjetivo ou pessoal, é possível dizer que o texto aborda o dilema da donzela. Ela tem de decidir entre contar a verdade e ser castigada ou mentir e ser poupada do castigo. A donzela opta por mentir, assumindo várias consequências, inclusive a de ser envolvida por uma mentira ainda mais elaborada. O gabarito, porém, apresenta como correta a resposta: “A donzela mentiu para o pai porque temia o castigo dele”.

Ao compararem suas respostas com a do gabarito, Ana, Camila, Diego e Fernanda consideraram que suas respostas estavam corretas. Bruna considerou sua resposta meio certa e Eduarda considerou sua resposta errada.

Durante a interação com a pesquisadora, Ana disse que considerou sua resposta certa, pois entendeu que a resposta era pessoal e que todas as respostas pessoais podem ser consideradas corretas. Em suas próprias palavras: “Era pessoal, então também está certa”. Bruna não considerou sua resposta totalmente correta e, de certa forma, se deixou influenciar pelo gabarito. Ela disse: “Meio certo, porque cada um tem sua opinião”. Camila considerou sua resposta certa, porque ela ficou muito parecida com a do gabarito. Ela confiou no gabarito e não defendeu a tese de que qualquer resposta pessoal estaria correta. Diego ficou em dúvida, pois considerou sua resposta certa. Após a interação, contudo, ele concluiu que sua resposta não combinava com a do gabarito: “A minha está diferente”. Eduarda confiou no gabarito. Ela

percebeu o erro somente depois da interação, quando releu o texto. Não manifestou nenhuma reação verbal. Fernanda, por fim, considerou sua resposta como correta porque, segundo ela, “É uma resposta pessoal e cada um tem sua opinião”.

Apesar de alguns estudantes confiarem nas respostas, persistem suas dúvidas quando eles confrontam essas respostas com aquela gabaritada, sugerindo certa resistência em aceitar suas próprias opiniões como respostas válidas.

3.2.9 Análise da correção da questão 9

A nona questão é caracterizada como pergunta vale-tudo. É o tipo de pergunta que considera a opinião do leitor, e a resposta deve ser resultado da combinação de elementos textuais com o conhecimento que o leitor possui em sua memória enciclopédica.

De acordo com Marcuschi (2008), perguntas de vale-tudo são aquelas que

[...] indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.

De que passagem do texto você mais gostou?

Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.

Você concorda com o autor? (p. 271-272)

Segue questão e análise:

9. Você concorda com o pescador quando ele disse que “o pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador”?

A nona questão configura-se como uma pergunta do tipo Sim/Não com uma formulação como: “O professor deseja saber se você, estudante, concorda ou não com o pescador quando ele disse que o pessoal quer violência e sexo, não história de pescador”.

Forma linguística: Você concorda com o pescador quando ele disse que “o pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador”?

Explicatura expandida: O PROFESSOR DESEJA SABER SE O ESTUDANTE CONCORDA COM A FALA DO PESCADOR DO TEXTO A VERDADE QUANDO O PESCADOR DO TEXTO A VERDADE DIZ QUE AS PESSOAS QUE OUVEM OU LEEM HISTÓRIAS QUEREM OUVIR OU LER HISTÓRIAS DE VIOLÊNCIA E SEXO E QUE AS PESSOAS QUE OUVEM OU LEEM HISTÓRIAS NÃO QUEREM OUVIR OU LER HISTÓRIAS CONTADAS POR PESCADORES.

Por se tratar de uma pergunta vale-tudo, é aceitável que se considere qualquer resposta que o estudante der para esta questão.

Ana respondeu: “Sim, porque as pessoas querem notícias chocantes que chamem atenção”.

Bruna respondeu: “Sim, pois o povo quer só o que lhe convém não ligam para assuntos importantes e verdadeiros”.

Camila respondeu: “Sim, algumas pessoas não se interessam pelas histórias, quando é um fato como esse da donzela, não acreditam nele e sim nos outros”.

Diego respondeu: “Sim, pois na mentira e ilusão as pessoas passam a acreditar realmente naquilo e levam em consideração o entretenimento”.

Eduarda respondeu: “Sim, os homens principalmente porque acham história de sexo melhor do que acreditar na história de um pescador”.

Fernanda, respondeu: “Não, por que nem todas as pessoas querem violência, eles só querem saber os fatos que aconteceu de verdade”.

Apesar de esta pergunta propor uma resposta de caráter pessoal, o gabarito apresenta como correta a resposta: “Sim, porque as pessoas preferem histórias que contêm sexo e violência e não mentiras contadas por pescadores”.

De posse do gabarito, os estudantes Ana, Camila, Diego e Eduarda consideraram suas respostas corretas, Bruna considerou sua resposta meio certa e Fernanda considerou sua resposta errada.

Ana disse que considerou certa, pois, em sua opinião, “Notícias sobre sexo e violência são chocantes” e notícias chocantes tendem a chamar mais a atenção dos ouvintes. Bruna justificou que considerou meio certa, pois acredita que “As pessoas querem apenas fatos para comentar e não se importam se o assunto for ou não importante”. Apesar de durante a interação, ter expressado sua opinião, Bruna apresentou certa confiança no gabarito, pois ao corrigir não considerou sua resposta totalmente correta. Camila comentou apenas que considerou sua resposta certa, pois concorda com a fala do pescador, mas ainda acreditou que o gabarito estivesse correto. Diego considerou sua resposta certa, pois achou parecida com a do gabarito. Ele confiou no gabarito e precisou de auxílio para refletir sobre a pergunta e descobrir que a resposta era pessoal. Eduarda considerou certo, pois pensa que “Resposta pessoal sempre está correta”. Fernanda, por fim, confiou no gabarito e precisou interagir com a pesquisadora e rever a pergunta para concordar que a resposta era pessoal. Ela afirmou que “Nem todas as pessoas gostam de histórias de violência e sexo”. Neste caso, se nem todas as pessoas gostam de histórias de violência e sexo, então as pessoas que não gostam, não darão atenção a estas histórias.

Alguns estudantes ainda resistem em valorizar suas próprias respostas e confiam na autoridade representada pelo gabarito. Eles só confirmam o erro do instrumento de

correção, após receber auxílio da pesquisadora, o que sugere serem dependentes de uma única resposta correta e de alguém que lhes ajude a confirmar a veracidade das suas respostas.

3.2.10 Análise da correção da questão 10

A décima e última pergunta do exercício feito para esta pesquisa é tratada como pergunta impossível, pois as alternativas para resposta não decorrem do texto. Para respondê-la o estudante precisa utilizar seu conhecimento enciclopédico e talvez faça um maior esforço de processamento do que o que havia feito para responder às outras perguntas que possuem algum fundamento no texto de base.

Segundo Marcuschi (2008, p. 271-272), perguntas impossíveis são aquelas que

[...] exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas. Dê um exemplo de pleonasma vicioso. (Não havia pleonasma no texto e isso não havia sido explicado na lição).
Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu). (p.271-272)

Seguem questão e análise:

10. Por que as pessoas dão tanto valor a anéis de diamante?

- a) Porque o diamante é a pedra mais dura do mundo.
- b) Porque todas as mulheres gostam de anéis.
- c) Porque os anéis de diamante são muito caros.
- d) Porque os anéis de diamantes são bijuterias caras.
- e) Porque anéis de diamante brilham.

A questão 10 se configura como uma Pergunta-QU. Trata-se de uma formulação do tipo “O professor deseja saber QU-P” em que P representa a proposição “O MOTIVO para as pessoas darem tanto valor a anéis de diamante”.

Forma linguística: Por que as pessoas dão tanto valor a anéis de diamante?

Explicatura expandida 1: *O PROFESSOR DESEJA SABER QU-P.*

Explicatura expandida 2: *O PROFESSOR DESEJA SABER O MOTIVO PARA AS PESSOAS QUE USAM ANÉIS DAREM TANTO VALOR A ANÉIS DE DIAMANTE.*

Nesta questão, espera-se que o estudante recupere da memória algum conhecimento relacionado a anéis de diamantes. Pela forma como a questão foi apresentada, todas as alternativas são respostas possíveis. A informação sobre o porquê de se valorizar tanto os anéis de diamantes não aparece em nenhum momento do texto.

Ao responderem a esta questão os estudantes Ana, Bruna, Camila e Diego escolheram a alternativa C. Eduarda escolheu a alternativa A e Fernanda, por fim, optou pela alternativa B. Considerando que todas as alternativas são respostas possíveis, pode-se dizer que todos os estudantes acertaram a décima questão.

Porém, apesar de todas as alternativas serem aceitas como respostas, o gabarito apresenta como resposta correta a alternativa B, “Porque todas as mulheres gostam de anéis”.

De posse do gabarito para corrigir esta questão, Ana, Bruna, Camila, Diego e Eduarda consideraram suas respostas erradas, Fernanda foi a única que considerou sua resposta correta.

Durante a interação com a pesquisadora, os estudantes justificaram suas correções da seguinte forma. Ana confiou no gabarito. Após a interação, percebeu o erro e disse: “Nem todas as mulheres gostam de anéis”. Bruna confiou no gabarito, mas após ser auxiliada ela pesquisadora concordou que nem todas as mulheres gostam de anéis. Camila confiou no gabarito e demorou a perceber que a informação não estava no texto. Ficou em dúvida em todas as alternativas e escolheu aleatoriamente uma como resposta. Após ser auxiliada pela pesquisadora, concluiu que: “O anel de diamantes é diferente, é mais caro, por isso as mulheres gostam mais dele”. Diego confiou no gabarito e demorou a perceber que todas as alternativas poderiam ser corretas. Concordou com a pesquisadora que a resposta poderia ser qualquer uma das alternativas: “Sim, pode ser qualquer uma”. Eduarda confiou no gabarito e precisou de auxílio da pesquisadora para perceber que não havia apenas uma alternativa correta. Após a interação, concordou gestualmente com a pesquisadora. Fernanda, por fim, assinalou a mesma alternativa que o gabarito trouxe como resposta, por isso considerou correta e disse: “Não conheço ninguém que não goste de anéis”.

Diante das correções dos estudantes para esta pergunta, constata-se que todos confiaram na resposta apresentada pelo gabarito. Nenhum deles, em princípio, percebeu que a informação solicitada pela questão não foi apresentada pelo texto de base. Foi possível constatar aqui que os estudantes foram totalmente submissos à resposta do gabarito e dependentes do apoio da pesquisadora para perceber a falha do instrumento de correção.

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados obtidos com a pesquisa foi possível chegar aos seguintes resultados quantitativos, conforme as tabelas e o gráfico que se seguem.

A tabela 1 demonstra as notas dadas pela pesquisadora às respostas dos estudantes ao exercício de interpretação do texto “A verdade”. Pela média, 9,12 e notando que três dos estudantes gabaritaram o exercício, percebe-se que os estudantes apresentaram bom desempenho, considerando que todos eram estudantes da classe de reforço escolar e que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem e que o texto não era tão simples de ser interpretado, pois possuía algumas particularidades de vocabulário e construções sintáticas complexas. Caso este exercício fosse aplicado como uma avaliação formal, todos os estudantes seriam aprovados.

Tabela 1 – Notas dos estudantes conforme correção da pesquisadora

Estudante	Nota
Ana	8,00
Bruna	10,00
Camila	10,00
Diego	10,00
Eduarda	8,60
Fernanda	8,10
Média	9,12

Fonte: Pesquisa

Na tabela 2 apresentam-se as notas dos estudantes se a correção fosse feita exclusivamente com base no gabarito, reconhecendo que o instrumento foi propositalmente elaborado para conter respostas incorretas ou inapropriadas. Como se pode observar, a média dos estudantes cai para 3,58, oscilando entre 2,5 e 5,0.

Tabela 2 – Notas dos estudantes conforme o gabarito de respostas da interpretação do texto “A verdade”

Estudante	Nota
Ana	3,00
Bruna	4,00
Camila	5,00
Diego	4,00
Eduarda	2,50
Fernanda	3,00
Média	3,58

Fonte: Pesquisa

Na tabela 3, por sua vez, apresentam-se as notas da correção feita pelos estudantes ao compararem suas respostas com as respostas do gabarito. Observe-se que a média atribuída

pelos próprios estudantes às suas interpretações é de 5,27 dispersos entre a nota mínima de 4,0 e máxima de 6,0.

Tabela 3 – Notas dadas pelos estudantes ao compararem suas respostas com o gabarito de respostas da interpretação do texto “A verdade”

Estudante	Nota
Ana	5,50
Bruna	5,50
Camila	6,00
Diego	6,00
Eduarda	4,00
Fernanda	4,60
Média	5,27

Fonte: Pesquisa

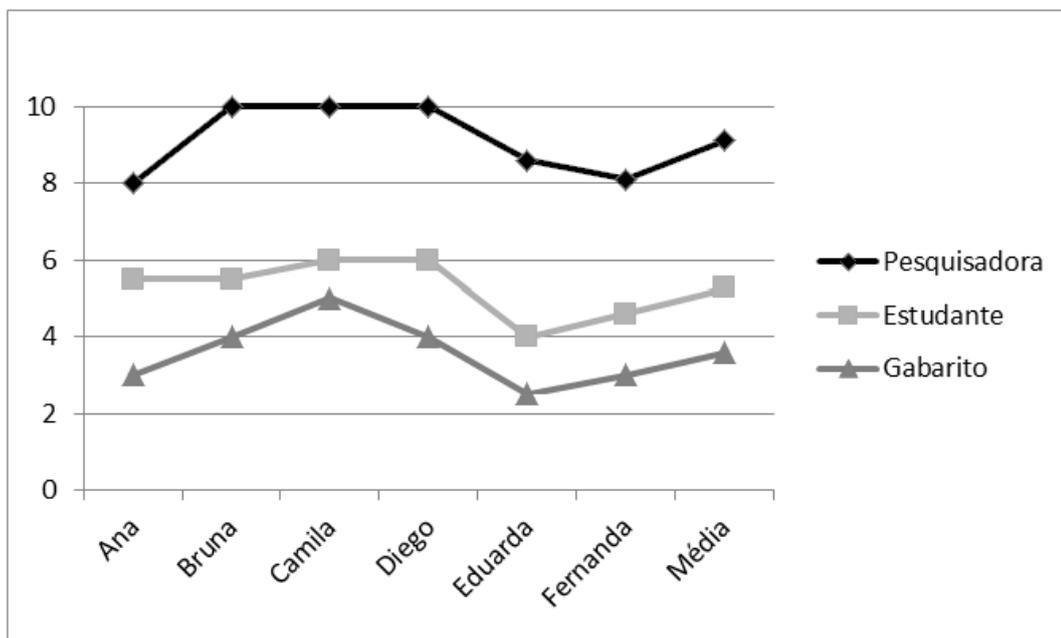
A tabela 4, a seguir, e seu gráfico respectivo, incorpora as três notas com o objetivo de demonstrar quantitativamente a influência do gabarito na correção dos estudantes.

Tabela 4 – Comparação das notas

Estudante	Pesquisadora	Estudante	Gabarito
Ana	8,00	5,50	3,00
Bruna	10,00	5,50	4,00
Camila	10,00	6,00	5,00
Diego	10,00	6,00	4,00
Eduarda	8,60	4,00	2,50
Fernanda	8,10	4,60	3,00
Média	9,12	5,27	3,58

Fonte: Pesquisa

Gráfico 1 – Desempenho dos estudantes conforme notas atribuídas pela pesquisadora, por eles próprios e pelo gabarito de respostas da interpretação do texto “A verdade”.



Fonte: Pesquisa.

O comportamento do gráfico replica de certa forma a apreciação qualitativa que apresentamos anteriormente. As notas atribuídas pelos estudantes aderem mais proximamente às notas do gabarito do que as notas da pesquisadora. A média das notas atribuídas pelos estudantes, “5,27” é “1,69” pontos acima da média das notas atribuídas pelo gabarito de respostas “3,58” e “3,85” pontos abaixo da média das notas atribuídas pela pesquisadora, “9,12”.

No que se refere à análise dos vídeos do momento em que os estudantes corrigiam os exercícios, é possível perceber que os estudantes não reagem de forma expressiva para contestar os erros do gabarito, sugerindo que, de fato, eles não detectaram os erros do instrumento de correção. Isso sugere que os estudantes não foram vigilantes o suficiente a ponto de reconhecerem os enunciados falsos ou equivocados apresentados pelo instrumento de correção, assumindo em geral um comportamento ingênuo, exceto no que se refere às questões de caráter subjetivo, quando assumem que respostas pessoais estão sempre corretas. Em nenhum momento os estudantes voltaram ao texto para conferir a pertinência de suas respostas.

Ainda nesta fase, vale considerar que somente em situações de caráter subjetivo, há casos em que os estudantes atribuem certo e meio-certo a respostas consideradas erradas pelo gabarito, sendo digno de nota o comportamento de atribuir meio-certo quando se percebe a discrepância nas respostas e emerge o conflito.

A terceira etapa do estudo refere-se ao comportamento dos estudantes na interação com a pesquisadora. Nesta etapa, foi possível perceber que os estudantes são muito dependentes do professor para reconhecerem os erros do gabarito. Apenas após serem questionados e levados ostensivamente a rever suas respostas, é que os estudantes conseguiram, de alguma forma problematizar o instrumento. Reitere-se que este comportamento nunca se deu por iniciativa própria dos estudantes, mas por influência dos questionamentos da pesquisadora.

De forma geral, com base nos resultados obtidos pode-se dizer que os estudantes foram leitores ingênuos e submissos à autoridade do gabarito, autoridade esta legitimada pela confiança que eles depositaram na pesquisadora. Portanto, é possível afirmar que os estudantes confiam no gabarito, pois ele representa a autoridade atribuída ao professor e por ser um instrumento igualmente utilizado pelo professor como forma de obtenção de respostas corretas.

Pelo viés da teoria da relevância, os resultados se explicam pela economia de esforço de processamento em busca de maiores efeitos contextuais. Ou seja, é mais prático para o estudante confiar no gabarito que está a sua disposição, do que voltar ao texto, reler e processar as informações para concluir que há erros nas respostas do gabarito. Considerando a forte crença dos estudantes de que o gabarito contém todas as respostas corretas, é improvável que ele se mantenha em vigilância epistêmica em busca da legitimidade das respostas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso de caráter experimental, analisamos, com base na teoria da relevância, a influência do gabarito de respostas de um exercício de interpretação de textos na correção que estudantes do primeiro ano do Ensino Médio diagnosticados com dificuldades de aprendizado fazem de suas próprias interpretações textuais.

Exercícios de interpretação textual são práticas que demandam capacidades inferenciais nas quais os textos funcionam como peças de evidências a partir das quais os intérpretes precisam construir hipóteses sobre o significado, escolhendo uma combinação de contexto, significado explícito e significado implícito de uma lista de possíveis interpretações. Apesar de as atividades de interpretação serem essencialmente inferenciais, os próprios estudantes tendem a rejeitar suas inferências em favor de uma resposta supostamente correta fornecida pelo professor ou por um gabarito, refletindo uma crença disseminada de que os textos veiculam significados únicos codificados a serem decodificados na leitura e transportados para as respostas das questões dos exercícios de interpretação.

Assumindo essa crença disseminada, levantamos a hipótese de os estudantes reproduziriam o modo como os professores corrigem quando desempenhassem o papel de corretores de suas próprias interpretações ou das interpretações de seus colegas. Em outras palavras, eles mesmos tenderiam a confiar em respostas gabaritadas nestas demandas. Posto isso, o problema em questão neste estudo foi o de verificar como o estudante se comporta ao corrigir seu próprio trabalho com base em um gabarito de respostas.

Para dar conta desta questão, elegemos a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986/1995) como aparato teórico de descrição e de explicação da provável influência do gabarito na autocorreção dos estudantes, em função de essa teoria ser uma abordagem de viés pragmático-cognitivo que visa a descrever e a explicar como ocorrem a interpretação de estímulos comunicativos em cadeias de interpretação. Segundo a teoria da relevância, ao interpretar textos, os indivíduos acionam um procedimento de compreensão guiado pelas noções cognitiva e comunicativa de relevância, de tal modo que eles seguem um caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos, considerando interpretações em ordem de acessibilidade e parando quando sua expectativa de relevância ótima é satisfeita.

Nesta pesquisa, esse procedimento de interpretação foi acionado em uma sequência de três cadeias comunicacionais. Em primeiro lugar, os enunciados do texto funcionaram como estímulos ostensivos para a interpretação dos estudantes. Em segundo lugar, os enunciados da interpretação, combinados com os enunciados do gabarito,

funcionaram como estímulos ostensivos para a avaliação que os estudantes fizeram de suas próprias interpretações. Em terceiro lugar, os enunciados da pesquisadora funcionaram como estímulos ostensivos para os estudantes elaborassem uma avaliação de sua própria avaliação.

Além disso, a teoria da relevância assume que há graus de sofisticação na interpretação de enunciado. Conforme a expertise como intérpretes lidam com esses graus de sofisticação, eles podem ser considerados ingênuos, cautelosos ou sofisticados. Um *intérprete ingênuo* aceita como real a primeira interpretação otimamente relevante, de forma que, para esse intérprete, o falante/escritor não se engana e não trapaceia. Neste caso, professores formulam e gabaritos de resposta contêm respostas corretas. O *intérprete cauteloso* assume uma interpretação que o falante/escritor poderia ter pensado que seria otimamente relevante, de forma que, para esse intérprete, o falante/escritor é benevolente, mas pode se equivocar. Neste caso, pode ser o caso de que professores formulem e gabaritos de resposta contenham respostas inadvertidamente equivocadas. O *intérprete sofisticado* assume uma interpretação que o falante/escritor poderia ter pensado que seria visto como otimamente relevante, de forma que, para esse intérprete, o falante/escritor pode ser trapaceiro ou não benevolente. Neste caso, pode ser o caso de os professores formularem e gabaritos de resposta conterem respostas intencionalmente erradas.

Neste estudo, estivemos interessados nos comportamentos de correção de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, elegemos desenvolver a investigação com estudantes do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Caetano Bez Batti do Município de Urussanga (SC) que participavam do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica (PENOA) no ano de 2015. Nossa hipótese é a de que esses estudantes, dadas as suas dificuldades em leitura, tenderiam a se comportar como *intérpretes ingênuos* diante de respostas gabaritadas.

Para testar essa predição, produzimos um exercício de interpretação seguido de um processo de autocorreção apoiado em um gabarito contendo respostas francamente incorretas, respostas para as quais não é possível nenhuma remissão ao texto de base e respostas com várias opções corretas, na expectativa de monitorar os comportamentos desses estudantes no processo de correção e numa entrevista com a pesquisadora logo após a correção.

O desenho metodológico consistiu na proposição de um exercício de interpretação da crônica “A Verdade”, de Luís Fernando Veríssimo contendo dez questões representando as diferentes categorias de perguntas propostas por Marcuschi (2008, p. 271-272). Replicando atividades costumeiras do dia-a-dia escolar, os seis estudantes da turma do PENOA foram

convidados na semana seguinte a corrigir individualmente suas interpretações com apoio de um gabarito de respostas. Uma vez corrigidas as interpretações, a pesquisadora avaliou a atividade com cada um dos estudantes.

Do ponto de vista quantitativo, os resultados da pesquisa demonstram que a média que os estudantes atribuem a si próprios é mais aderente à média proposta pela remissão ao gabarito do que aquela derivada da correção da pesquisadora. A média atribuída pela pesquisadora foi de 9,12, oscilando as notas entre 8,00 e 10,00, com três dos estudantes acertando integralmente as questões. A média atribuída pela remissão incondicional às respostas do gabarito foi de 3,58, oscilando as notas individuais entre 2,5 e 5,0. A média atribuída pelos próprios estudantes às suas interpretações foi de 5,27, oscilando as notas individuais entre 4,0 e 6,0. Isso implica dizer que a média das notas atribuídas pelos estudantes, “5,27” ficou “1,69” pontos acima da média das notas atribuídas pelo gabarito de respostas “3,58” e “3,85” pontos abaixo da média das notas atribuídas pela pesquisadora “9,12”.

Do ponto de vista qualitativo, é possível concluir que os estudantes:

- a) não reagem de forma expressiva para contestar os erros do gabarito, sugerindo terem detectado os erros do instrumento de correção. Em geral, os estudantes não foram vigilantes o suficiente a ponto de reconhecerem os enunciados falsos ou equivocados, assumindo um comportamento ingênuo, exceto no que se refere às questões de caráter subjetivo, quando assumem que respostas pessoais estão sempre certas ou, pelo menos, meio certas;
- b) não voltam ao texto para conferir a pertinência de suas respostas;
- c) são dependentes do professor para reconhecerem os erros do gabarito, de forma que somente depois de serem questionados e levados ostensivamente a rever suas respostas, é que conseguiram, de alguma forma, problematizar o instrumento. Esse comportamento, enfatizamos nunca se deu por iniciativa própria, mas por influência dos questionamentos da pesquisadora.

Com base nesses resultados, pode-se dizer que os estudantes foram intérpretes ingênuos, confiando no gabarito como preposto da autoridade atribuída ao professor. Do ponto de vista da teoria da relevância, isso se explicaria pela otimização de efeitos cognitivos maximizados e esforço de processamento minimizados. Os comportamentos dos estudantes sugerem ser mais prático confiar no gabarito a disposição, do que voltar ao texto, reler e processar as informações para concluir que há erros nas respostas do gabarito. Dada a forte

crença de que o gabarito contém as respostas corretas, é improvável se manter em vigilância epistêmica em busca de sua legitimidade.

Por fim, vale dizer que, apesar de a pesquisa ter sido limitada a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e considerando o espaço de uma semana entre o exercício de interpretação e o trabalho de correção, bem como a ausência de um trabalho paralelo e comparativo com estudantes de uma classe regular de primeira série do ensino médio que não apresentavam dificuldades de aprendizagem, a pesquisa cumpriu seu objetivo, corroborando a hipótese inicial de que os estudantes que frequentam a classe do PENOA e possuem dificuldades de aprendizagem, tendem a serem leitores ingênuos e confiantes em alguma fonte que lhes confirme a legitimidade de suas respostas e opiniões.

A autoridade do gabarito pode ser ainda reforçada com um paradoxo apresentado nesta pesquisa que precisa ser mais bem investigado. O bom desempenho dos estudantes na interpretação não é compensado por um bom desempenho na interpretação do gabarito. Isso pode decorrer de vários fatores, dentre os quais, por exemplo, a tipologia de questões, o intervalo de uma semana entre interpretação e correção, o viés de confirmação na autoridade do gabarito pela correção das quatro primeiras questões. Apesar disso, era de se esperar que as altas notas obtidas pelos estudantes revelassem uma compreensão satisfatória do texto, mas isso não redundava em vigilância epistêmica do gabarito.

Apesar de todas essas limitações, este trabalho considera que a pesquisa corroborou a hipótese, uma vez que se demonstrou, como se acreditava inicialmente, que os estudantes tendem a confiar na autoridade do gabarito. Esta pesquisa também tem o mérito de colocar o tema vigilância epistêmica em pauta, o que nos possibilita fundamentar a discussão sobre a formação de cidadãos críticos. Seguramente, não formaremos cidadãos vigilantes com relação às informações que recebem e capazes de contestá-las enquanto nossos estudantes se acomodam à autoridade de quem quer que seja e do que quer que seja, incluindo nesses grupos, obviamente, professores e gabaritos.

REFERÊNCIAS

- BLASS, R. **Relevance relations in discourse: a study special reference to Sissala**. Cambridge: Cambridge U. P., 1990
- CARDOZO, Marina de Lima. **Influência do gabarito na correção de interpretação textual por docentes de Língua Portuguesa: análise com base na teoria da relevância**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CAETANO BEZ BATTI, **Relatório anual – PENOA**, Urussanga, 2015.
- GOLDNADEL, Marcos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. Teoria da relevância e interpretação textual: uma ilustração através de textos de humor. **Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 124-137, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18533/14485>>. Acesso em: 21 ago. 2015.
- GOMES, Amanda Boaventua; MEDEIROS, Vanessa Dias; NIERO, Gabriela. **Inferências em comentários do sítio youtube sobre o filme publicitário “Dona Marisa” da campanha AME-BOMBRILO**: Análise com base na teoria da relevância 2011. Monografia (Curso de Letras)-Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, 2011.
- GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo. Fundamentos metodológicos da linguística. Campinas: Unicamp, 1982. V. 4: Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da linguística.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Unisul, 2002
- _____. Inferências em resumo com consulta ao texto de base: estudo de caso com base na Teoria da Relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 33-57, 2005.
- _____. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da prova Brasil. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.11, n. 2, p. 217-240, 2011.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **PENOA**. Florianópolis, 2014.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **PENOA**. Florianópolis, 2014 disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/5676-secretaria-da-educacao-oferece-novas-oportunidades-de-aprendizagem>. Acesso em: 05 mai. 2016
- SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. Cognição, relevância e textualidade. In: RAUEN, Fábio José; COSTA, Jorge Campos da **Tópicos em teoria da relevância**. Porto Alegre: Edpucrs, 2008.

SILVEIRA, Luana Rabelo da. **Avaliação de interpretação textual por cinco docentes de Língua Portuguesa**: análise com base na teoria de relevância: 2005. Monografia (Curso de Letras)-Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, 2005.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevance**: communication & cognition. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995 [1. ed.1986].

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

SPERBER, Dan; CLÉMENT, Fabrice; HEINTZ, Christophe; MASCARO, Olivier; MERCIER, Hugo; ORIGGI, Gloria; WILSON, Deidre. Epistemic Vigilance **Mind and Language**, Hoboken, 2010.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **As mentiras que os homens contam**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 125.

WILSON, Deidre. **Pragmatic theory**. Trad. livre de Fábio José Rauen. London: UCL Linguistics Dept, 2004.