



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MARINA DE LIMA CARDOZO

**INFLUÊNCIA DO GABARITO NA CORREÇÃO DE
INTERPRETAÇÃO TEXTUAL POR DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Tubarão

2011

MARINA DE LIMA CARDOZO

**INFLUÊNCIA DO GABARITO NA CORREÇÃO DE
INTERPRETAÇÃO TEXTUAL POR DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen.

Tubarão
2011

Cardozo, Marina de Lima, 1981-

C26 Influência do gabarito na correção de interpretação textual
por docentes de língua portuguesa : análise com base na teoria da
relevância / Marina de Lima Cardozo ; Orientador: Fábio José
Rauen. -- 2011.
96 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)-Universidade do Sul de Santa Catarina,
Tubarão, 2011

Inclui bibliografias

1. Avaliação educacional. 2. Relevância. 3. Análise de conteúdo
(Comunicação). 4. Interpretação de texto. I. Rauen, Fábio José. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Ciências da
Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.27

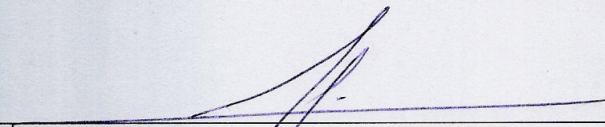
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da UNISUL

MARINA DE LIMA CARDOZO

**INFLUÊNCIA DO GABARITO NA CORREÇÃO DE
INTERPRETAÇÃO TEXTUAL POR DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

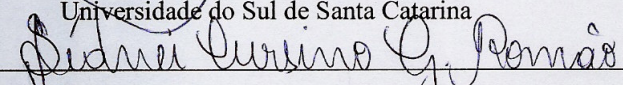
Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 9 de dezembro de 2011.



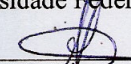
Professor e orientador Fábio José Rauem, Doutor

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Sídnei Cursino Guimarães Romão, Doutora

Universidade Federal de Uberlândia



Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora

Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação a meus pais Valmor e Marilene e a minha irmã Suzana, as pessoas mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Dr. Fábio José Rauen, pela enorme paciência e apoio durante este período, também por compartilhar de seu grande conhecimento com humildade.

Agradeço, também, aos demais professores do mestrado, que muito contribuíram para que eu aprofundasse o fascinante universo das Ciências da Linguagem.

Agradeço a minha amiga, Alesandra da Cruz, que foi meu consolo nas horas de medo, insegurança e lágrimas.

Agradeço especialmente a meu pai, mãe e irmã pelo amor e incentivo constantes. Sem eles eu não teria conseguido findar mais esta etapa acadêmica.

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (Clarice Lispector).

RESUMO

Este estudo de caso verificou, com base no aparato descritivo e explanatório da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), a influência de um gabarito na avaliação de cinco docentes de Língua Portuguesa em seis interpretações do texto *O que é filosofia?*, elaboradas por seis estudantes verossímeis do ensino médio. Para dar conta dessa demanda, analisou-se o texto de base a partir das noções teóricas de forma lógica, explicatura e implicatura. Fundamentado nessa análise, aplicaram-se cinco questões interpretativas a alunos da primeira série de uma escola de ensino básico da rede pública estadual do município de Orleans, SC. A partir das respostas desses alunos, elaboraram-se seis interpretações verossímeis com diferentes graus de fidelidade textual a um gabarito especialmente construído para a avaliação da tarefa. Em seguida, solicitou-se a cinco docentes de Língua Portuguesa que, de posse do texto e do gabarito, corrigissem as interpretações e justificassem os respectivos critérios de avaliação. Os dados sugerem que as variáveis ‘tipo de resposta’ e ‘atribuição de acerto’ estão correlacionadas estatisticamente, pois 81,33% das respostas textuais foram aprovadas contra 22,66% das respostas inferenciais e 5,33% das respostas textuais foram reprovadas contra 49,33% das respostas inferenciais, apontando que as respostas que se aproximarem textualmente às respostas gabaritadas tendem a ser mais aprovadas. Além disso, há um decréscimo da nota potencial dos estudantes à medida que a quantidade de respostas inferenciais aumenta. Apesar de as respostas, em tese, serem corretas, apenas metade delas foi aprovada pelos docentes, não havendo evidências de interferência das questões elaboradas ou do docente avaliador nesse processo. Todavia, do ponto de vista qualitativo, os achados sugerem que a avaliação foi feita com base nas inferências autorizadas pelos docentes com base em sua interpretação tanto do texto como do gabarito, verificando-se evidências de diferentes graus de consideração do gabarito conforme o profissional.

Palavras-chave: Teoria da relevância. Interpretação. Correção. Gabarito.

RESUMEN

Este estudio de caso verificó, con base en la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986, 1995), la influencia de respuestas sugeridas en la evaluación hecha por cinco profesores de Lengua Portuguesa de seis interpretaciones de estudiantes verosímiles de la primera serie de la enseñanza secundaria a respecto del texto *¿Qué es filosofía?*. Para hacerlo, se analizó el texto de base a partir de las herramientas teóricas: forma lógica, explicatura e implicatura. Basado en ese análisis, se aplicaron cinco preguntas interpretativas a alumnos de la primera serie de la enseñanza secundaria de una escuela de la red pública estatal de la ciudad de Orleans, SC. A partir de las respuestas de esos alumnos, fueron elaboradas seis interpretaciones verosímiles con distinguidos grados de fiabilidad textual a respuestas listas, o sea, a respuestas sugeridas especialmente creadas para la evaluación de la tarea. Después, se solicitó a cinco profesores de Lengua Portuguesa que, de pose del texto y de las respuestas sugeridas, corrigiesen las interpretaciones y explicasen sus respectivos criterios de evaluación. Los datos sugieren que las variables ‘tipo de respuesta’ y ‘atribución de corrección’ están correlacionadas estadísticamente, pues 81,33% de las respuestas textuales fueron aprobadas contra 22,66% de las inferenciales y 5,33% de las respuestas textuales fueron reprobadas contra 49,33% de las inferenciales, apuntando que las respuestas que se aproximaban del texto y las respuestas sugeridas eran más aprobadas. Además, hay una disminución de la nota potencial de los estudiantes conforme la cantidad de respuestas inferenciales crece. Aunque todas las respuestas estén correctas en teoría, solo mitad de ellas fue aprobada por los profesores, sin evidencias de interferencia de las preguntas creadas o del profesor evaluador en ese proceso. Sin embargo, del punto de vista cualitativo, los datos sugieren que la evaluación fue hecha apoyada en las inferencias autorizadas por los profesores con base en su interpretación tanto del texto como de las respuestas sugeridas, verificándose evidencias de distinguidos grados de consideración de respuestas sugeridas.

Palabras-clave: Teoría de la relevancia. Interpretación. Corrección. Respuestas sugeridas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama dos sistemas de telecomunicações de Shannon e Weaver (1949)	15
Figura 2 – Gabarito e respostas dos seis estudantes às cinco perguntas do questionário	53
Figura 3 – Síntese das correções dos cinco docentes.....	55
Figura 4 – Percentual de questões textuais e inferenciais ‘certas’, ‘meio certas’ e ‘erradas’	57
Figura 5 - Razão de acertos dos cinco alunos verossímeis	59
Figura 6 – Desempenho dos estudantes conforme questões e tipos de respostas	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Correlação de respostas similares ao gabarito e inferenciais, conforme os seis estudantes verossímeis criados para o estudo:.....	51
Tabela 2 – Síntese quantitativa das correções dos cinco docentes.	56
Tabela 3 – Frequência de questões consideradas ‘certas’, ‘meio certas’ e ‘erradas’.	57
Tabela 4 – Percentual de questões consideradas ‘certas’, ‘meio certas’ e ‘erradas’:	57
Tabela 5 – Frequência e razão de acertos de questões conforme a proporção de respostas textuais dos cinco alunos verossímeis:	59
Tabela 6 – Desempenho dos estudantes conforme as questões.....	60
Tabela 7 – Desempenho dos estudantes conforme questões e tipos de respostas.	60
Tabela 8 – Desempenho dos estudantes conforme o docente:	61
Tabela 9 – Desempenho dos estudantes conforme as questões:.....	63
Tabela 10 – Desempenho dos estudantes conforme a razão de acertos.....	65
Tabela 11 – Frequência de acertos, meios acertos e erros em questões com respostas textuais	66
Tabela 12 – Frequência de acertos, meios acertos e erros em questões com respostas inferenciais:	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	REVISÃO TEÓRICA	13
2.1	PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA RELEVÂNCIA	14
2.1.1	Código e inferência.....	14
2.1.2	A questão do contexto	20
2.1.3	O mecanismo dedutivo.....	23
2.2	A TEORIA DA RELEVÂNCIA	26
2.2.1	Ostensão e inferência	27
2.2.2	Efeitos e esforços	28
2.2.3	Relevância Ótima	29
2.3	A INTERPRETAÇÃO PRAGMÁTICA	30
2.4	RELEVÂNCIA E TEXTUALIDADE	34
3	METODOLOGIA	36
3.1	HIPÓTESES.....	36
3.2	METODOLOGIA DA COLETA E DA ANÁLISE DOS DADOS	37
4	ANÁLISE DOS DADOS	41
4.1	ANÁLISE DO TEXTO DE BASE.....	41
4.2	ELABORAÇÃO DAS RESPOSTAS.....	50
4.3	ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS.....	54
4.4	ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS.....	81
	ANEXOS	83
	ANEXO A – FOLHA DE AVALIAÇÃO	84
	ANEXO B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	86
	ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	87

1 INTRODUÇÃO

Os processos ostensivo-inferenciais de viés pragmático-cognitivo envolvidos na avaliação de interpretação textual vêm sendo abordados em pesquisas do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Silveira (2005), por exemplo, com base no aparato descritivo e explanatório da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), analisou como cinco docentes de Língua Portuguesa avaliaram a interpretação de um texto de Cecília Meirelles (1973) elaborada por seis estudantes verossímeis de terceira série do ensino médio.¹ Mais especificamente, a autora verificou a influência de inferências na avaliação da interpretação textual, comparando à atribuição de acertos e erros conforme as respostas fossem mais ou menos similares a estrutura linguística do texto de base.²

Os dados de sua pesquisa, do ponto de vista quantitativo, não permitiram corroborar que tenha havido uma tendência para a diminuição das notas em função do aumento do percentual de respostas inferenciais. Porém, do ponto de vista qualitativo, as notas atribuídas foram influenciadas pelas inferências particulares dos docentes, de tal modo que inferências autorizadas pelos docentes eram sistematicamente consideradas corretas enquanto aquelas não autorizadas, mesmo que corretas, eram consideradas erradas.

Esses resultados puseram em evidência a fragilidade do processo de avaliação de questões de interpretação. Em função disso, quer-se particularmente olhar para outro aspecto do processo. Enquanto Silveira deu especial atenção à influência da remissão ao texto de base no ato de corrigir, que se poderia dizer da influência de um gabarito de respostas.

Por gabarito, define-se, conforme o dicionário Aurélio, um “modelo a que se devem conformar certas partes de navio, peças de artilharia, etc.” ou um “conjunto das dimensões que se devem observar em construções”. Por extensão, também qualquer “instrumento com que se verificam essas dimensões” ou mesmo “qualquer série de dimensões

¹ O termo ‘verossímil’ foi escolhido por representar aquilo que se aproxima do verdadeiro. Para Ferreira (2000, p. 704), verossímil é um adjetivo de dois gêneros que significa: semelhante à verdade ou aquilo que parece ser verdadeiro ou provável. Silveira (2005) usou para esse fim o termo ‘virtual’, assumindo o inconveniente de o termo ser confundido como aquele reservado a um aluno da modalidade de ensino a distância.

² A metodologia do trabalho implicou a análise do texto e a aplicação de cinco questões a alunos da terceira série da Escola de Ensino Básico João XXIII do Município de Tubarão, SC. Com base nas respostas, simularam-se seis estudantes com diferentes porcentagens de respostas inferenciais. Por fim, solicitou-se a cinco docentes que atribuíssem nota e a justificassem.

prefixadas”. No sentido que nos interessa aqui, gabarito define-se como uma “tabela das respostas corretas das questões duma prova”. Em comum a todas essas acepções está o fato de que algo pode ser comparado a um modelo que se supõe correto ou adequado a determinado fim. No caso dessa dissertação, a existência de um gabarito de respostas implica haver respostas corretas para determinada interpretação e, por decorrência, isso remete a um sentido considerado correto ou adequado contra o qual se compara as respostas.

Boa parte das atividades escolares está baseada em materiais didáticos que contemplam gabaritos de respostas. 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.

Com base nesse problema e considerando a pesquisa de Silveira (2005), em especial do ponto de vista de sua metodologia, a presente pesquisa quer responder à seguinte pergunta: *Qual seria a influência de um gabarito de respostas na avaliação de respostas de estudantes verossímeis da primeira série do ensino médio a perguntas interpretativas sobre um determinado texto, caracterizadas por diferentes porcentagens de cópia, paráfrase e inferência corretas em relação o texto de base?*

Mais especificamente, questiona-se:

- a) Há interferência do tipo de resposta em relação ao gabarito de respostas (mais textual ou mais inferencial) na atribuição de acertos pelos docentes?; e,
- b) Serão atribuídos mais acertos aos alunos cujas respostas são mais textuais em relação ao gabarito?

Para responder essas questões, esta dissertação foi dividida em mais quatro capítulos, destinados respectivamente: ao fundamento teórico, à metodologia, à análise dos dados e às considerações finais.

2 REVISÃO TEÓRICA

Para Wilson (2004, lição 1, p. 1), a pragmática trata do estudo do uso da linguagem em vez de sua estrutura. Nessa definição ampla, a pragmática contrasta com a fonologia, a sintaxe e a semântica, que estudam diferentes aspectos da estrutura da linguagem.

Mais adiante, Wilson vai restringir sua preocupação ao que chamará de pragmática cognitiva, ou seja, um conjunto de abordagens interessadas em como são compreendidos os enunciados. Ou, ainda mais especificamente,

o estudo de como propriedades linguísticas e fatores contextuais interagem na interpretação de enunciados: ou seja, como a estrutura fonológica, sintática e semântica da sentença enunciada combina-se com fatos sobre o falante, a audiência, o tempo e o lugar do enunciado para gerar uma interpretação particular de um enunciado em contexto.

Wilson pondera que o problema central de uma pragmática cognitiva é que o significado manipulado por um falante ao transmitir o enunciado de uma sentença em uma ocasião particular extrapola geralmente o significado linguístico (independente de contexto) atribuído à sentença pela gramática. “O significado da sentença tipicamente subdetermina o significado do falante” (WILSON, 2004, lição 1, p. 1-2)

Enquanto uma “sentença é um objeto abstrato com uma estrutura fonológica, sintática e semântica, que pode ser estudada independentemente de questões sobre o uso da linguagem”, um enunciado excede o domínio da sentença, reunindo fatos sobre o falante, a audiência, o tempo e o lugar para gerar a interpretação. Wilson (2004, lição 1, p. 2) entende que enunciado: “É um objeto concreto com propriedades linguísticas e não linguísticas”. Sendo assim, o que difere a sentença de um enunciado é o uso, aplicação social. A Teoria da Relevância se localiza nesse entorno, pois se trata de uma teoria de cunho pragmático.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a Teoria da Relevância e está dividido em três seções. Na primeira seção, com base na síntese elaborada por Silveira e Feltes (2002), apresentam-se os pressupostos da teoria, contextualizando-a nos estudos da linguagem. Na segunda seção, expõem-se os elementos que configuram a teoria, com base principalmente em Sperber e Wilson (2001 [1986]). Por fim, na terceira seção, apresentam-se os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, que são as ferramentas analíticas da pesquisa.

2.1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

A Teoria da Relevância é tributária de dois modelos descritivos e explanatórios da comunicação: as teorias de código e a teoria inferencial de Grice. Na primeira subseção deste capítulo, pretende-se dar conta dessa discussão. Com o objetivo de elaborar a ideia de comunicação ostensivo-inferencial, na segunda subseção, apresenta-se a distinção entre conhecimento mútuo e manifestabilidade mútua, essencial para a elaboração do conceito de ostensão e, na terceira subseção, apresenta-se o mecanismo dedutivo, essencial para a concepção de inferência.

2.1.1 Código e inferência

De acordo com o modelo de código, a comunicação acontece por meio de codificação e decodificação.

Um código, é um sistema que faz a ligação entre cada mensagem e o sinal que a representa, conferindo a dois mecanismos de processamento de informações o poder de comunicar. Uma mensagem é uma representação que se encontra no interior destes mecanismos de comunicação. Um sinal é uma modificação do ambiente exterior, modificação essa que pode ser produzida por um dos mecanismos e reconhecida pelo outro (SPERBER; WILSON, 2001 [1995], p. 29).

Para Silveira e Feltes (2002), o modelo de código pode ser representado pela metáfora do canal, proposta por Reddy (1979), com base nos estudos precursores de Shannon e Weaver (1949) e desenvolvimentos posteriores de Jakobson e Halle (1956), Jakobson (1961) e Eco (1968, 1975, 1984). Segundo essa metáfora, comunicar é, em suma, transmitir uma mensagem codificada por meio de um canal de comunicação.

A metáfora do canal, segundo Silveira e Feltes (2002, p. 18), apresenta a seguinte estrutura conceitual:

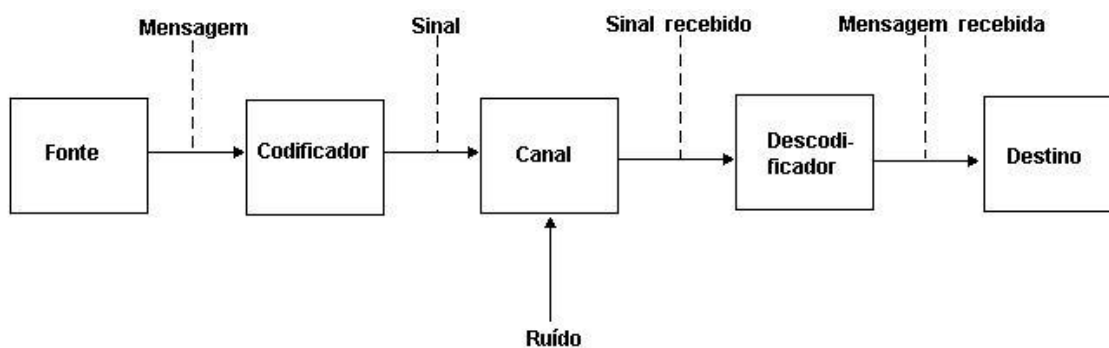
- (i) A mente é um recipiente (de ideias).
- (ii) As ideias são objetos.
- (iii) As expressões linguísticas são recipientes (para ideias).
- (iv) Comunicar é mandar.

Do ponto de vista do senso comum, a metáfora do canal é visível em asserções do tipo: “Essa ideia não me sai da cabeça”, “Não consigo pôr as ideias no papel” ou “Tenho de colocar essas ideias em palavras”.

Correlacionando-se a metáfora do canal com este estudo, pode-se pensar que tanto o texto de base como o gabarito de respostas funcionam como recipientes de ideias, cabendo aos receptores reproduzir essas ideias durante o processamento. A ideia básica da teoria do código seria a de que codificar seria colocar o pensamento em uma forma, neste caso a escrita, e decodificar seria desinformá-lo, como se todos os leitores que recebessem esse texto nesse formato o compreendessem do mesmo modo. Assim, por hipótese, se um conjunto de questões foi elaborado a partir de um texto e um conjunto de respostas gabaritadas foi proposto, então esse conjunto de respostas deve ser um modelo adequado para comparar as respostas dos intérpretes do texto, mesmo porque o que eles fariam é tão somente reproduzir as ideias e respondê-las como um fac-símile.

Sperber e Wilson (2001, p. 30) interpretam o modelo desenvolvido por Shannon e Weaver (1949) conforme a figura 1, a seguir.

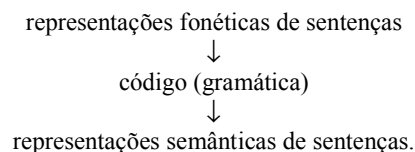
Figura 1 – Diagrama dos sistemas de telecomunicações de Shannon e Weaver (1949)



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

Partindo de tal proposta, na comunicação verbal, as letras e os fonemas formam as palavras que por sua vez se organizam em uma estrutura sintática dotada de valor semântico. Essa estrutura gera um conjunto de sinais o qual se serve de um código para fazer com que a engrenagem comunicativa aconteça. Em outras palavras, a parte estrutural, “física” da língua são os enunciados, a parte “não-física”, ou seja, a mensagem refere-se ao pensamento do enunciador bem como a gramática (um conjunto de regras comum aos interlocutores), o

código. Desse modo, a efetiva compreensão seria resultante da decodificação mecânica dos sinais codificados (SPERBER; WILSON, 2001, p. 8).



Conforme essa abordagem, a ligação entre representações semânticas e fonológicas seria explicada em termos de codificação e de decodificação e estaria desconectada da intencionalidade do enunciador.

Segundo Wilson (2004), esse modelo dá conta de determinados aspectos da comunicação verbal humana. Obviamente, o conhecimento de um idioma envolve domínio de um código interno que unifica representações fonéticas e semânticas de sentenças.

Veja-se um exemplo que parece afiançar o modelo:

- (1a) Ana: Você fez as tarefas?
- (1b) Beatriz: Sim.
- (1c) Beatriz: Não.

As respostas de Beatriz encaixam-se nos moldes do que propõe o modelo de código, pois, de acordo com esse modelo, diante da questão em (1a), seriam permitidas apenas duas respostas: sim (1b) ou não (1c), conforme o cumprimento ou não da tarefa.

O modelo de código, contudo, não é suficiente para explicar o processo da comunicação humana. Imagine-se a seguinte situação em que Amanda, professora de Língua Portuguesa, diz aos alunos que olhará as tarefas na semana seguinte. Na segunda-feira, a professora entra na sala de aula e pergunta:

- (2a) Amanda: Fizeram a tarefa?

Bruna, uma de suas alunas, responde:

- (2b) Bruna: Ah professora, era final de semana!

Considerar a resposta de Bruna simplesmente como um código a ser decodificado gera uma distorção. Silveira e Feltes (2002) reforçam que o modelo de código não permite ao ouvinte/leitor captar, perceber um enunciado como uma ordem, pedido, ameaça, ironia ou qualquer outra sutileza da comunicação, uma vez que para isso ocorrer é necessário lançar mão de um raciocínio inferencial.

Para ilustrar esse argumento, retome-se a questão (2a). Pelo modelo de código, aos alunos seriam permitidas apenas duas respostas, “Sim” ou “Não”, conforme eles tivessem ou não feito a tarefa. Ao responder que “Era final de semana”, Bruna não responde a questão da professora, a não ser que essa resposta seja considerada inferencialmente.

(2c) Se era final de semana, então Bruna não fez a tarefa.

Na decodificação, toma-se um sinal (gráfico, sonoro, gestual, expressivo) como *input* e se produz, como *output*, uma mensagem associada com o sinal através de um código subjacente, que deve ser conhecido por todos os participantes do ato comunicativo.

Na inferência, toma-se um conjunto de premissas como *input* e se produz como *output* um conjunto de conclusões que se segue logicamente ou, pelo menos, são garantidas por aquelas premissas.

Quem primeiro destacou a inferência como princípio explicativo para os processos de comunicação foi Paul Grice. Para Silveira e Feltes (2002, p. 21):

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

Acrescente-se que a ideia de que a inferência faz parte do senso comum.

O falante tem a intenção de informar alguma coisa ao ouvinte e deseja que o mesmo reconheça essa intenção. Já o ouvinte busca reconhecer a intenção do falante. E a comunicação é bem sucedida se o ouvinte inferir o significado daquilo que o falante quis dizer. (ZAPELINI, 2005, p. 21).

Para Grice (1975), a comunicação humana se dá por um processo inferencial através do cálculo das intenções do falante. Para ele, a comunicação não é somente uma

atividade racional e propositiva, mas também cooperativa. A teoria griciana estabelece que é necessário haver de ambos os interlocutores um acordo cooperativo para existir comunicação entre falante e ouvinte. Em outras palavras, os comunicadores devem cooperar um com o outro durante a conversação e contribuir conforme requerido.

Isso se expressa em seu Princípio Cooperativo (PC):

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

Além do princípio cooperativo, Grice defende que a comunicação se fundamenta em máximas conversacionais. Assim, para que o comunicador obtenha sucesso na comunicação, ele deve obedecer a algumas regras quanto à quantidade, qualidade, relação e maneira da mensagem emitida por ele.

Vejam-se as categorias e máximas de Grice:

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.

Retome-se o exemplo:

- (2a) Amanda: Fizeram a tarefa?
(2b) Bruna: Ah professora, era final de semana!

Conforme a teoria de Grice, a resposta (2b) de Bruna precisa ser entendida como uma pista para a real intenção dos alunos: supostamente, justificar que eles não haviam feito a tarefa. Na explicação desse caso, parte-se do pressuposto de que Bruna está cooperando, mas a resposta fere a máxima de quantidade, pois ela não fornece a informação requerida, e fere a máxima de relevância, pois aparentemente nada tem a ver com a tarefa em si. Para conciliar

esse paradoxo, a perspectiva griciana sugere que a resposta dos alunos aponta para a implicatura, aqui conversacional, de que se a tarefa devia ser feita em um fim de semana e se fins de semana são adequados para o lazer, então os alunos não fizeram a tarefa.

Para melhor entender esse processo, retome-se Grice. Ele determina que implicatura é um significado implícito adicional que há em um enunciado. Silveira e Feltes (2002, p. 24) assim ilustram o modelo:

$$\begin{array}{c}
 \text{o que é dito (decodificado)} \\
 + \\
 \text{Princípio de Cooperação e máximas (obedecidas, substituídas ou violadas)} \\
 + \\
 \text{contexto}
 \end{array}$$

Grice apresenta três tipos de implicaturas: a conversacional particularizada, a conversacional generalizada e a implicatura convencional. Na *implicatura conversacional particularizada*, a interpretação de um enunciado está subordinada a um contexto específico. O mesmo enunciado pode ser interpretado de forma distinta quando o contexto em que está inserido é variável, por exemplo:

(3) Como Beatriz está comportada.

Esse enunciado poderia gerar diferentes implicaturas conforme os contextos particulares em que está inserido. Num contexto A, por exemplo, Beatriz poderia ser muito *bagunceira*, algo que prejudica seu desempenho escolar. Percebendo a necessidade de ser mais atenta às aulas, ela se esforça por se comportar. Nesse caso, o enunciado (3) sugere um elogio pela iniciativa de Beatriz em ser menos comunicativa. Num contexto B, Beatriz poderia manter-se bagunçando as aulas e, nesse caso, o enunciado (3) poderia ser uma ironia. Dessa forma, numa implicatura conversacional particularizada, o contexto é uma condição fundamental para o entendimento do enunciado.

Na *implicatura conversacional generalizada*, a interpretação não está subordinada a um contexto específico, mas sim à materialidade linguística. A seguir, tem-se um exemplo:

(4) Ana viu o namorado de Lili com uma garota.

Em (4), o falante não foi mais específico, porque o referente ao qual o sintagma se refere não é conhecido de Ana, tampouco de sua interlocutora. O enunciado extrapola a máxima de quantidade, porém o interlocutor infere que o falante foi cooperativo e que seu enunciado é racional.

Finalmente, numa *implicatura convencional*, o significado linguístico das palavras que compõem o enunciado contribui diretamente para a sua interpretação adequada:

(5) Marina é professora, portanto leva muito trabalho para fazer em casa.

No exemplo (5), ocorre uma implicatura convencional a partir da conjunção “mas”: a de que “toda professora leva trabalho para fazer em casa”. Esse tipo de implicatura provém do significado das palavras, sendo facilmente intuída pelo conhecimento linguístico dos interlocutores.

Com base no modelo de Grice, pôde ser possível explicar de que modo os falantes comunicam o que tradicionalmente se tem chamado conteúdo implícito dos enunciados. Para o autor, há uma conexão essencial entre o Princípio Cooperativo e as máximas, de um lado, e as implicaturas, de outro. De acordo com Wilson (2004), a ideia central da teoria de Grice é a de que, obedecendo ao princípio cooperativo e às máximas, aumentam-se chances de comunicação bem sucedida, particularmente em nível implícito, permitindo ir além do que é estritamente falado.

Para Sperber e Wilson (1986, 1995), entretanto, o modelo de Grice não se justifica por si só como uma teoria geral da comunicação, porque o processo comunicacional não prescinde de processos de codificação e de decodificação que, por sua vez, guiam o raciocínio inferencial humano. Silveira e Feltes (2002) declaram que o diferencial da Teoria da Relevância é que essa reúne os pontos fortes de teorias de codificação e decodificação e de teorias inferenciais, descrevendo e explicando os processos de decodificação linguística bem como a produção de inferências sob a óptica do ouvinte.

A argumentação desta dissertação segue nestas linhas, discutindo em primeiro lugar a questão do contexto.

2.1.2 A questão do contexto

Na teoria de Sperber e Wilson (1986, 1995), o contexto é fundamental para a interpretação de conteúdo explícito e implícito de um enunciado. O contexto é associado

tradicionalmente ao ambiente físico ou à situação na qual o enunciado é emitido, ou ainda ao texto que é apresentado anterior ou posteriormente ao enunciado.

Nas teorias de código, considera-se contexto como a informação mutuamente conhecida ou conhecimento mútuo, o que implica uma certeza referente ao conjunto de informações partilhadas. Em outras palavras, para que falante e ouvinte se comuniquem com sucesso, ambos precisam deter o mesmo conjunto de informações contextuais.

Para Sperber e Wilson, o contexto está diretamente relacionado ao ambiente cognitivo humano produzido no momento em que se processa um estímulo comunicacional. Não se trata de algo pronto e acabado, mas sim, algo que vai se constituindo ao longo da interação comunicativa.

“Um contexto é uma construção psicológica formada por um subconjunto das suposições que o ouvinte tem do mundo” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 45-46). Sendo assim, o contexto é um subconjunto de suposições do ouvinte a respeito do mundo que é resultado das experiências adquiridas no decorrer da vida e que se renovam a cada acionamento de nova informação. Segundo Bolzan (2008, p. 20), o contexto inclui informações “do ambiente físico, das suposições armazenadas na memória de curto prazo do ouvinte e das suposições armazenadas na enciclopédia mental”. Embora o contexto influa e mesmo determine o modo de entender o mundo, ele “não é totalmente garantido de antemão”.

Retome-se o conceito de conhecimento mútuo. Ele implica uma certeza relativa à mutualidade de conhecimento entre os interlocutores, essencialmente a respeito das suposições contextuais envolvidas na enunciação. Uma vez que não há garantias da condição de conhecimento mútuo, não é possível garantir que o interlocutor compartilhe esse conjunto de saberes. Para Bolzan (2008 p. 20): “Além disso, não temos as mesmas representações do mundo devido a diferenças de nossos ambientes físicos, de nossas capacidades cognitivas e experiências individuais adquiridas ao longo da vida.”.

Dessa forma, a utilização do conceito de conhecimento mútuo numa descrição ou explicação cognitiva do processamento de enunciados imporia sérias restrições, entre as quais, o processamento tomaria um período de tempo que excederia a rapidez do processamento de produção e de compreensão de um enunciado ou mesmo há a possibilidade de as pessoas olharem para as mesmas coisas e identificá-las de maneira diferente, sem reconhecer ou compreender os mesmos fatos. Isso só para citar alguns problemas levando em consideração o termo conhecimento mútuo.

No modelo de código, o conhecimento mútuo é uma necessidade, já que é o único modo de se comunicar se dá pela codificação e decodificação de um enunciado. Tal necessidade não é aceita por Sperber e Wilson, uma vez que a capacidade de percepção inferencial modifica-se de indivíduo para indivíduo. Desse modo, as pessoas jamais dividem totalmente o seu ambiente cognitivo.

Uma alternativa seria pensar no conceito de informação compartilhada. Contudo, para Sperber e Wilson essa noção é vaga demais. É sabido que as pessoas têm em comum algumas informações no processo comunicacional. Contudo, elas não possuem uma mesma representação de mundo, devido a diferenças de ambientes, a conhecimento enciclopédico diverso; a experiências múltiplas distintas e a variabilidade das capacidades cognitivas, perceptuais, inferenciais e de memória. Desse modo, como saber que espécie de compartilhamento de informações poderia haver entre os indivíduos?

Em função dessas condições, é que Sperber e Wilson criam a noção de manifestabilidade. Para eles, manifesto é aquilo que pode ser percebido ou inferido. Há diferentes graus de manifestação dos acontecimentos para as pessoas. Isso significa que algumas suposições podem-se revelar mais ou menos manifestas, e pode haver diferentes graus de manipulação dessa manifestabilidade. Assim ambiente cognitivo pode ser repensado como o conjunto dessas suposições manifestas em graus diversos.

Se o ambiente cognitivo individual é “um conjunto de fatores que lhe são manifestos”, o ambiente cognitivo total de uma pessoa define-se como: “[...] o conjunto de todos os fatores que ele tem capacidade de apreender ou inferir: todos os fatores que lhe são manifestos” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 80).

Dessa maneira, o ambiente cognitivo é uma junção do ambiente físico com as capacidades cognitivas de um indivíduo. Porém, os seres humanos que têm o mesmo ambiente físico compartilhado podem não partilhar do mesmo ambiente cognitivo.

Uma vez que as pessoas têm ambientes cognitivos diferentes e por isso não compartilham todos os fatos ou ambientes cognitivos, Sperber e Wilson reformulam os conceitos de conhecimento mútuo e de informação partilhada em prol das noções de ambiente cognitivo mútuo e de manifestabilidade mútua.

Ambiente cognitivo mútuo e conhecimento mútuo não se equivalem. Por conhecimento mútuo define-se toda suposição manifesta que é mutuamente manifesta. A manifestabilidade, por sua vez, equivale à emergência de certa suposição no ambiente

cognitivo. É através de sucessivas emergências de suposições que se vai construindo o contexto durante a comunicação. Logo, cabe ao comunicador elaborar estímulos que alterem o ambiente cognitivo de sua audiência.

2.1.3 O mecanismo dedutivo

Sperber e Wilson (1986, 1995) divergem de Grice (1975) ainda quanto ao conceito de implicatura. Para Grice (1975) as implicaturas partem do dito; são pós-factuais. Trata-se de tudo o que não está explicitado no enunciado. Para Sperber e Wilson (1986, 1995), a noção de implicatura é dividida em premissas e conclusões implicadas. As premissas implicadas são suposições que podem advir, entre outros, do discurso anterior, do ambiente físico e do conhecimento enciclopédico, passam por um mecanismo dedutivo. Confirmadas as premissas, têm-se as conclusões implicadas.

A situação a seguir demonstra como as implicaturas podem ser suscitadas:

- (6) Político: Você já vota?
- (7) Adolescente: Não, tenho 16 anos.

A partir do enunciado (7), surgem-se as implicaturas, na mente de (6), nesse caso, provenientes de sua memória enciclopédica. Por exemplo:

- (a) Apenas pessoas maiores de 16 anos podem votar.
- (b) O adolescente não tem 16 anos.
- (c) O adolescente não tem título de eleitor.
- (d) O adolescente não pode votar em mim.

Para Sperber e Wilson (1986, 1995), dado um enunciado, o ouvinte acessa um conjunto de informações a partir do qual buscará a interpretação. Essas informações encontram-se “arquivadas” e podem ser acessadas no momento em que forem requeridas. Elas podem ser de caráter computacional, ou seja, de natureza lógica; ou de caráter representacional: de natureza enciclopédica, informações armazenadas na memória que são pertinentes a cada indivíduo, ou de natureza lexical, que consistem no significado gramatical e sintático do termo ou dos termos do enunciado.

De acordo com Sperber e Wilson (2002, p. 32), existe uma entrada específica para cada tipo de informação, a seguir:

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

Na Teoria da Relevância, o caminho percorrido até chegar à interpretação ocorre, por hipótese, em um módulo dedutivo. Tal módulo é usado para explicar os componentes lógico-cognitivos constituintes da base inferencial da interação comunicativa humana. Esse processo de dedução é uma metáfora computacional, que está limitado não apenas às regras de dedução a eles aplicadas, mas também pelo modo como as aplica.

Sendo assim:

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

Podem-se considerar duas classes de regras dedutivas: Analíticas e Sintéticas. Sperber e Wilson defendem a existência de regras de eliminação do tipo *eliminação-e* e *modus ponendo ponens*:

<i>Eliminação-e</i>	
<i>Input</i>	$P \wedge Q$
<i>Output</i>	P

Veja-se o exemplo:

- (8a) Magali gosta de comer e ela é gulosa (*input*).
 (8b) Magali gosta de comer (*output*).

- (8a) Magali gosta de comer e ela é gulosa (*input*).
 (8c) Magali é gulosa (*output*).

Em (8), há uma conjunção simples entre duas proposições verdadeiras, ao eliminar a conjunção “e”, ambas as preposições são verdadeiras de modo isolado.

O mecanismo também pode operar por *modus ponens*:

<i>Modus Ponens</i>		
<i>Input</i>	(i)	$P \rightarrow Q$
	(ii)	P
<i>Output</i>		Q

Veja-se um exemplo:

- (9a) Se Pedro tirar 7 na prova, ele será aprovado.
 (9b) Pedro tirou 7.
 (9c) Pedro foi aprovado.

Em (9), dada uma relação de implicação entre duas proposições, quando a primeira é afirmada P, segue-se necessariamente a segunda Q. A regra de eliminação da implicação, demonstrada em (9), *modus ponendo ponens*, toma como *input* o conjunto de premissas formado por P e Q e como output o consequente do condicional $P \rightarrow Q$, ou seja, Q, o qual faz parte do conjunto de premissas iniciais.

Sendo assim, pode-se concluir que o mecanismo dedutivo é equipado por uma série de regras aplicadas às formas lógicas, das quais se constituem e possibilitam chegar a conclusões de premissas edificadas no curso do processamento.

Os autores propõem que esse processo de compreensão é *não demonstrável*, ou melhor, que não pode ser comprovado. Ainda, as inferências criam conclusões *não triviais*, tornando-as apenas probabilidades por meio de hipóteses que se encaixam ao conhecimento de mundo do ser humano e seus vestígios.

No processamento das informações, pode-se conseguir uma maior contribuição para as metas cognitivas com um mínimo de esforço nesse processo. Quando há um maior efeito de multiplicação, proveniente do processamento de informações novas, maior é a relevância. Uma informação nova será relevante para um indivíduo se essa estiver estritamente relacionada a melhoramentos ou benefícios acrescentados a representação de mundo desse indivíduo.

O Princípio da Relevância, criado por Sperber e Wilson, determina que: “Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua Relevância ótima” (1986, 1995, p. 158). Em outras palavras, todo o enunciado pretende atingir a *relevância ótima*, ou seja, que o ouvinte identifique a intenção do falante a qual está por detrás do estímulo ostensivo, pois, se o falante se dirige a alguém possivelmente, tem a intenção de emitir uma informação importante e essa, por sua vez, será interessante para o ouvinte.

Visto que o contexto é fundamental no processo interpretativo, selecionar o contexto é parte essencial desse processo, e para tal escolha, novamente o indivíduo guia-se pela busca da Relevância. Porém, nenhuma suposição é relevante em si mesma. A relevância depende de indivíduo para indivíduo. Descobrir como é feita tal seleção individual é o que move essa investigação, para tal a próxima seção traz um maior detalhamento da teoria do Sperber e da Wilson.

2.2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA

A Teoria da Relevância de Dan Sperber, antropólogo e cientista social, e de Deirdre Wilson, linguista, é uma abordagem comunicacional voltada para a compreensão de enunciados.

Silveira (2005, p. 18) descreve que a Teoria da Relevância é

um modelo de comunicação ostensivo-inferencial, ou seja, ao comunicador/falante cabe ser ostensivo e ao ouvinte, cabe o processamento inferencial. Em outras palavras, o falante sempre produzirá um estímulo que será ostensivo, quer dizer, buscará chamar a atenção do ouvinte; e o ouvinte fará inferências ou procurará deduzir, através do raciocínio lógico, qual a intenção do falante.

Para dar conta de como esse modelo foi organizado, esta seção está dividida em três subseções. Na primeira subseção, são apresentados os conceitos de ostensão e inferência, bem como a teorização do termo relevância neste contexto. Na segunda subseção, apresentam-se os conceitos de efeitos cognitivos e esforços de processamento. Na terceira subseção, aborda-se o conceito de relevância ótima.

2.2.1 Ostensão e inferência

O modelo proposto pela Teoria da Relevância é ostensivo-inferencial. Ele tem como base uma característica natural dos seres humanos: a de que os indivíduos tendem a prestar atenção apenas aos fenômenos que lhes parecem relevantes. Em outras palavras, a afirmação central da Teoria da Relevância é a de que expectativas de relevância são precisas e previsíveis o suficiente para guiar o ouvinte na direção do significado do falante (WILSON; SPERBER, 2005).

Ao proferir um enunciado, o comunicador deixa clara sua intenção de comunicar algo que, por sua vez, guiará o ouvinte à conclusão pretendida pelo falante. Essas pistas linguísticas são estímulos-ostensivos que tencionam comunicar algo propositalmente. Ao procurar entender tais pistas através de um processo inferencial, o ouvinte avaliará, por fim, se a informação é ou não relevante para ele. Para a teoria, a ideia básica é a de que toda informação comunicada garante sua relevância.

O termo relevância nesta pesquisa tem um sentido estritamente técnico conforme a tradução feita por Souza (2005, p. 84) das palavras de Sperber e Wilson (2003, p.119):

Antes de embarcarmos neste projeto, gostaríamos de tornar claro o que estamos tentando fazer e o que não estamos. Não estamos procurando definir a popular palavra inglesa ‘relevance’. ‘Relevance’ é um termo difuso, utilizado de maneiras diferentes por diferentes pessoas, ou pelas mesmas pessoas em diferentes momentos. Ela não tem um correspondente em algumas línguas. Não há motivos para acharmos que uma análise semântica apropriada da palavra inglesa ‘relevance’ também consiga caracterizar um conceito da psicologia científica.

Cremos, no entanto, que a psicologia científica precisa de um conceito bastante próximo da noção de relevância na linguagem popular; em outras palavras, acreditamos que existe uma importante propriedade psicológica – uma propriedade dos processos mentais – que a noção popular de relevância se aproxima razoavelmente e que, portanto, torna-se apropriado denominá-la também de relevância, utilizando agora o termo num sentido técnico. O que estamos procurando fazer é descrever esta propriedade: isto é, definir relevância como um conceito teórico útil.

Assumimos que as pessoas possuem intuições de relevância: que elas conseguem distinguir, de forma consistente, uma informação relevante de outra irrelevante ou, em alguns casos, uma informação mais relevante de outra menos relevante. O fato de existir, na linguagem popular, uma noção de relevância com um significado difuso e variável, resulta mais em um inconveniente do que em uma ajuda.

Uma informação poderá ser relevante para um indivíduo em determinado momento e poderá ser irrelevante em outro. Para ser relevante, a informação terá que se combinar com as suposições que já fazem parte de seu conhecimento e que forem pertinentes

ao momento. Os autores Sperber e Wilson (2001) relatam que a finalidade da cognição humana é ampliar o conhecimento que um indivíduo possui do mundo através dos recursos de que dispõe.

O problema principal para o processamento eficiente das informações de curto prazo é o de conseguir alocá-las otimamente nos recursos de processamento centrais. Estes, por sua vez, têm de ser localizados no processamento das informações que, possivelmente, darão origem a uma maior contribuição para as metas cognitivas da mente com um mínimo custo no processo. (BOLZAN, 2008, p. 22).

2.2.2 Efeitos e esforços

Chama-se a atenção aqui para dois fatores básicos da Teoria da Relevância : efeitos cognitivos positivos e esforço de processamento. A partir desses fatores, diz-se que o indivíduo obteve efeito cognitivo positivo quando uma suposição torna-se relevante a ponto de gerar conclusões que importam a esse indivíduo, ou melhor, a resposta de uma questão que ele tinha em mente, tenha aumentado seu conhecimento em certo tópico, esclarecido uma dúvida, confirmado uma suspeita, ou corrigido uma impressão equivocada.

Isso é conseguido através de três modos diferentes:

- a) por implicação contextual, ou seja, quando informações novas são adicionadas ao ambiente cognitivo do indivíduo passando a integrar suas informações contextuais;
- b) pelo fortalecimento ou enfraquecimento de suposições existentes no ambiente cognitivo do indivíduo;
- c) pela eliminação de suposições velhas, quer dizer, quando informações novas eliminam ou substituem informações já pertencentes ao ambiente cognitivo do indivíduo.

Assim, se uma nova suposição alterar o conjunto de suposições do indivíduo quer fortalecendo-as, enfraquecendo-as ou eliminando-as, diz-se que tal informação foi relevante para o indivíduo. Os efeitos cognitivos são os primeiros fatores para o conceito de relevância.

O segundo fator é o esforço de processamento. De acordo com Silveira e Feltes, “quanto mais efeitos contextuais e menos esforço de processamento, maior a Relevância; quanto menos efeitos contextuais e mais esforço de processamento, menor a Relevância;

entretanto, um maior esforço de processamento, compensado por mais efeitos contextuais, aumenta a Relevância” (2002, p. 40).

Para exemplificar a relação que há entre esforço de processamento e efeitos contextuais, tem-se uma parte de um diálogo entre duas amigas, Ana e Bruna, que falam sobre o namorado de uma amiga em comum:

- (7a) Ana: E aí amiga, você achou bonito o namorado da Lili?
 (7b) Bruna: Achei-o muito simpático.

O esforço despendido para processar a resposta de Bruna é maior do que seria requerido para processar uma resposta direta: “Sim” ou “Não”. A partir daí, Bruna fornece para Ana possibilidade de esta fazer novas suposições, ou seja, novos efeitos contextuais. Dada as seguintes suposições

- S_1 – Ela o achou simpático;
 $S_2 - S_1 \rightarrow S_3$;
 S_3 – Ela não falou que ele era bonito (conclusão implicada).

A conclusão S_3 se converte em premissa implicada para uma nova inferência S_5 :

- S_3 – Ela não falou que ele era bonito (premissa implicada);
 $S_4 - S_3 \rightarrow S_5$;
 S_5 – Ela o achou feio (conclusão implicada).

O aumento de esforço, nesse caso, justifica-se porque houve um aumento de ganhos cognitivos.

2.2.3 Relevância Ótima

Para Sperber e Wilson (1986, 1995), um estímulo ostensivo deve vir com uma garantia de Relevância, isto é, o enunciado deve sugerir ao ouvinte que ele merece sua atenção. Assim, o falante deve eleger, dentre vários estímulos possíveis, aquele que melhor expressa sua intenção pretendida. Por outro lado, o ouvinte, que parte do princípio de que o estímulo mais relevante foi eleito, terá menos esforço no processamento das informações e alcançará a relevância.

Há dois princípios básicos nos quais a Teoria da Relevância está embasada:

- a) o *princípio cognitivo de relevância* de que “a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância”; e
- b) o *princípio comunicativo de relevância* de que “todo estímulo ostensivo comunica a presunção de sua própria relevância ótima”.

O primeiro Princípio refere-se à tendência humana de buscar a relevância na comunicação. Sabendo disso de antemão, o comunicador pode produzir um estímulo ostensivo, ou seja, ele intencionalmente produz um *input* que parecerá mais relevante para seu ouvinte, a fim de fazê-lo acessar as informações arquivadas na memória e conduzi-lo à conclusão pretendida.

O segundo princípio engloba a noção de relevância ótima, que determina que um estímulo ostensivo é otimamente relevante se, e somente se, for relevante o suficiente para merecer esforço de processamento da audiência; e se for o mais relevante compatível com as habilidades e as preferências do comunicador.

De acordo com esse princípio, um estímulo ostensivo gera uma presunção de relevância ótima, ou seja, se o comunicador usar um estímulo ostensivo para atrair a atenção de seu ouvinte, é certo que este discernirá corretamente a intenção do comunicador, alcançando assim a relevância ótima.

2.3 A INTERPRETAÇÃO PRAGMÁTICA

Conforme Sperber e Wilson (1995 [2001]) (ver também CARSTON, 1988), é possível descrever e explicar os níveis de compreensão de enunciados desde a forma lógica, que é lexical e gramaticalmente determinada (e também explicada pela gramática) até a forma proposicional da implicatura, que é obtida por meio de inferências.

Nesse trajeto, há três níveis representacionais:

- a) o nível da *forma lógica*, que é dependente da decodificação linguística. A forma lógica é a base sobre a qual se constrói a representação proposicional completa;
- b) o nível da *explicatura*, que é o resultado do desenvolvimento da forma lógica através de processos inferenciais de natureza pragmática. A explicatura é uma combinação de traços codificados linguisticamente e de traços conceituais inferidos contextualmente. Quanto maior for a contribuição dos traços

conceituais, menos explícito teria sido o enunciado e vice-versa. A explicatura é obtida por meio do processo dedutivo, que inclui informação contextual; e
 c) o nível da *implicatura*, que é o resultado de uma inferência que parte da explicatura.

Um exemplo desses três níveis representacionais pode ser dado, tomando-se o diálogo a seguir entre uma patroa (Ana) e sua empregada (Maria) sobre a elaboração dos deveres da filha da patroa (Bruna) durante o período em que a patroa estava ausente:

- (1a) Patroa: Minha filha fez os deveres?
 (1b) Empregada: Ela abriu os livros e escutou música.

O enunciado da empregada contém a forma lógica (1c-1f):

- (1c) $P \wedge Q$;
 (1d) $(\text{abrir } x, y) \wedge (\text{escutar } x, y)$;
 (1e) $(\text{abrir, alguém, algo}) \wedge (\text{escutar, alguém, algo})$;
 (1f) $(\text{abrir ela, os livros}) \wedge (\text{escutar } \emptyset, \text{música})$.

A forma (1c) captura apenas as duas proposições do enunciado da empregada. As formas (1d-1e) capturam as variáveis lógicas das proposições. A forma (1f) captura o preenchimento linguístico das variáveis lógicas. No caso, há um pronome ‘ela’ para o qual há necessidade de atribuição de referente e há uma elipse ‘ $\emptyset$ ’ que precisa ser preenchida.

Antes de continuar, é bom esclarecer que se seguirá a metodologia de Rauen (2005) para quem, por vezes, é necessário complementar as formas lógicas com variáveis circunstanciais. Para dar conta dessa situação, o autor usa letras gregas e indexa as circunstâncias, subscrevendo os tipos, por exemplo, α_{tempo} , β_{lugar} .

Justamente no nível da explicatura é que os elementos linguísticos são explicitados. Quando isso ocorre, costuma-se marcar essas explicitações com versalete ou caixa alta entre colchetes. Veja-se o resultado nas versões (1f-1g).

- (1f) $(\text{abrir ela, os livros}) \wedge (\text{escutar } \emptyset, \text{música})$.
 (1g) Ela_i [BRUNA_i] abriu os livros [DE ESTUDOS] e [ENTÃO] $\emptyset_i$ [BRUNA_i] escutou música.

A versão (1g) demarca que o pronome ‘ela’ se refere à Bruna, a filha da patroa e também atribui o mesmo referente para a elipse na segunda proposição. Isso quer dizer que a

empregada proferiu duas proposições completas (1h-1i), ambas passíveis de serem verdadeiras ou falsas:

(1h) BRUNA ABRIU OS LIVROS DE ESTUDOS
(1i) BRUNA ESCUTOU MÚSICA

Além disso, ela construiu um enunciado conjuntivo (1j)

(1j) BRUNA ABRIU OS LIVROS DE ESTUDOS E, ENTÃO, BRUNA ESCUTOU MÚSICA.

A versão (1j) equivale à explicatura dos enunciados da empregada. Contudo, vale ainda acrescentar os atos de fala implícitos, porque supostamente a patroa confiará na verdade dos enunciados da empregada. A teoria da relevância defende o argumento que a lógica interpretativa humana é trivial, ou seja, sensível a crenças.

A versão (1k), a seguir, agrega os atos de fala:

(1k) MARIA AFIRMA QUE BRUNA ABRIU OS LIVROS DE ESTUDOS E, ENTÃO, BRUNA ESCUTOU MÚSICA.

Com base no *output* desse processo, entra o mecanismo dedutivo em cena. Ana pode muito bem, por *eliminação-e*, fixar-se no segundo enunciado. Veja-se:

Input – (1k) MARIA AFIRMA QUE BRUNA ABRIU OS LIVROS DE ESTUDOS E, ENTÃO, BRUNA ESCUTOU MÚSICA ($P \wedge Q$);
Output – (1l) MARIA AFIRMA QUE BRUNA ESCUTOU MÚSICA (Q).

No exemplo, (1k) funciona como premissa implicada, e (1l) funciona como conclusão implicada por *eliminação-e*. Essa conclusão implicada pode muito bem ser ainda uma premissa implicada para outra inferência, por exemplo, a de que Bruna não fez os deveres, quando é o caso de já haver evidências de que ela deixa de fazê-los porque fica escutando música. Veja-se:

Input – (1l) MARIA AFIRMA QUE BRUNA ESCUTOU MÚSICA (premissa implicada P);
Modus ponens – Se MARIA AFIRMA QUE BRUNA ESCUTOU MÚSICA, então BRUNA NÃO FEZ OS DEVERES ($P \rightarrow Q$);
Output – (1m) BRUNA NÃO FEZ OS DEVERES (Q) (conclusão implicada Q).

A conclusão implicada Q de que Bruna não fez os deveres é o que a teoria da relevância chama de implicatura. No exemplo em tela, essa interpretação supostamente é aquela pretendida por Maria.

Retomem-se as formas (1b), (1f), (1j), (1k) e (1m) do exemplo:

- (1b) Ela abriu os livros e escutou música.
- (1f) (abrir ela, os livros) $\wedge$ (escutar $\emptyset$, música).
- (1j) BRUNA ABRIU OS LIVROS DE ESTUDOS E, ENTÃO, BRUNA ESCUTOU MÚSICA.
- (1k) MARIA AFIRMA QUE BRUNA ABRIU OS LIVROS DE ESTUDOS E, ENTÃO, BRUNA ESCUTOU MÚSICA.
- (1m) BRUNA NÃO FEZ OS DEVERES.

Com base nessas descrições, tem-se que:

- a) A formulação (1b) é a forma linguística dos enunciados de Maria;
- b) A formulação (1f) representa (uma entre inúmeras versões) a forma lógica dos enunciados de Maria;
- c) A formulação (1j) corresponde à explicatura dos enunciados de Maria, podendo ser atribuídos valores de verdade;
- d) A formulação (1k) corresponde à explicatura dos enunciados de Maria acrescida da descrição do ato de fala, importante aqui porque as inferências humanas são dependentes do universo de crença dos interlocutores;
- e) A formulação (1m) corresponde à implicatura que, possivelmente, é a representação da interpretação última pretendida por Maria, ou seja, aquilo que ela queria dizer.

A primeira atividade da patroa é recuperar a explicatura dos enunciados, identificando sua forma proposicional. Como a explicatura parece não ser a intenção última da empregada, a patroa busca uma inferência que conforme com sua expectativa de relevância. A primeira interpretação que se conforma com essa expectativa é a interpretação relevante e nenhuma mais poderia ser.

Quaisquer que sejam os processos regulares que existam para a desambiguação, a atribuição referencial e o enriquecimento, dão no máximo como resultado uma identificação experimental da forma proposicional, uma identificação que será rejeitada se acabar por ver que não é compatível com o princípio de relevância [...] (SPERBER e WILSON, 1995 [2001], p. 277).

Conforme Vieira (2009, p. 101), “a forma proposicional que o ouvinte deveria recuperar é aquela sugerida pelo princípio de relevância”. Sempre economizando esforços, em cada etapa do processo, o ouvinte escolhe a alternativa que envolve o menor esforço. “Desta forma, apenas abandonará a solução caso ela falhar na obtenção de uma interpretação compatível com o princípio de relevância”.

No exemplo, a resposta da empregada parece não fornecer a resposta desejada pela patroa. Como se observou, poderia ser o caso de a resposta ser uma inferência derivada desses inputs. Uma implicatura é, de acordo com Sperber e Wilson (1995 [2001], p. 291): “uma suposição ou implicação contextual que uma pessoa falante, com a intenção de a sua elocução ser manifestamente relevante, tenha manifestamente a intenção de tornar manifesta ao ouvinte”.

2.4 RELEVÂNCIA E TEXTUALIDADE

Na obra *Relevance relations in discourse*, Blass (1990) traz uma nova perspectiva para os estudos da textualidade. Segundo ela, os mecanismos de coesão e de coerência não dão conta de explicar a textualidade, e relações de relevância, baseadas no equilíbrio entre efeitos contextuais amplos e esforço de processamento fundamentam a qualificação do texto.

Silveira e Feltes, citando Blass 2002, afirmam:

qualquer conectividade textual percebida é apenas um subproduto de algo mais profundo: relações de Relevância entre texto e contexto, que qualquer ouvinte, incluindo o analista do discurso, automaticamente procura (2002, p. 63).

Seguindo as ideias de Blakemore (1987), a autora critica a abordagem tradicional e argumenta que os mecanismos de coesão e de coerência são mais bem analisados não como marcadores de coerência, mas como marcadores de restrição semântica sobre relevância. Ela considera que restrições semânticas facilitam o processamento da informação pelo ouvinte ao indicar a direção na qual relevância deve ser buscada.

Silveira e Feltes destacam:

Se, conforme Sperber e Wilson, o papel do ouvinte é tão importante nesse processo, e se o comportamento verbal dos falantes é restringido pela expectativa de relevância do ouvinte, então, em termos de autor e leitor, tal expectativa deve ser considerada a base para a análise do texto/discurso (1999, p. 64).

Blass preocupa-se com aspectos cognitivos da interpretação textual. Para ela, a compreensão do discurso não é uma noção puramente linguística. Assim, uma abordagem que deseja ser cognitivamente plausível e consistente não pode ser tratada como puramente linguística e, com isso, critica abordagens meramente semióticas de que a compreensão verbal se dá somente por codificação e decodificação de mensagens.

Para ela, as noções de coesão e de coerência sozinhas não apresentam uma abordagem adequada de textualidade. Um bom texto pode ser coerente sem ser coeso, porque fatores pragmáticos de ordem cognitiva desempenham papel fundamental no estabelecimento das conexões entre as proposições.

Segundo Silveira e Feltes (2002), ao se processar um enunciado, o ouvinte não se utiliza de todo o conhecimento de mundo, mas escolhe algumas delas dentro de um conjunto de suposições possíveis. O intérprete seleciona um conjunto de suposições a serem utilizadas no momento da interpretação e da produção de um texto por meio do princípio de relevância. Portanto, a textualidade, como julgamento de boa formação textual, e, *a fortiore*, como condição para a interpretação, constrói-se no processamento verbal com informação contextual. A conectividade semântica das estruturas linguístico-textuais não é fator fundamental neste processo; apenas fornecem dados de natureza lógico-conceitual para se fazer inferências na interpretação.

Silveira e Feltes (2002, p. 78) destacam:

Blass segue a perspectiva de Sperber e Wilson, segundo a qual a representação semântica é recuperada por um processo, via de regra automático e inconsciente, de decodificação linguística e enriquecida, pelo critério de consistência com o princípio de relevância, através de informação contextualmente acessível. A natureza dessa operação explica, por exemplo, por que se procura construir a coerência de um texto antes de julgá-lo, de imediato, incoerente.

Pode-se atribuir que a textualidade não é um fenômeno necessário e suficientemente explicável, pois ela ocorre a partir de um fenômeno processado e operado pela mente.

3 METODOLOGIA

Este capítulo, reservado à metodologia, foi dividido em duas seções, destinadas, respectivamente, às hipóteses e aos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

3.1 HIPÓTESES

Este estudo faz parte do Projeto “Leitura e produção de textos em ambientes interacionais e de ensino e aprendizagem”, do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Este projeto pertence ao Grupo de Pesquisa “Análise do discurso: pesquisa e ensino – GADIPE” e da linha de pesquisa “Texto e Discurso” desse mesmo Programa.

Do ponto de vista operacional, defende-se a hipótese de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e seu desenvolvimento em Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação do texto *O que é filosofia?*, retirado do livro didático “Português: de olho no mundo do trabalho”, volume único da editora Scipione do ano de 2004. Todavia o texto é excerto da obra *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. A escolha do texto se deu, por trazer uma série de inferências de cunho filosófico, possibilitando momentos de reflexão por parte dos envolvidos.

Do ponto de vista dos resultados, a hipótese de trabalho é a de que a atribuição de erros e acertos pelos professores à interpretação do texto pelos seis alunos é influenciada pelas respostas do gabarito, de tal modo que quanto mais textualmente as respostas se aproximarem das respostas sugeridas no gabarito, maior será o número de acertos.

Essa hipótese tem como premissa certa concepção enraizada na teoria de código de que a comunicação consiste em transmitir e receber mensagens, o que “sustenta práticas nas quais o educador se comporta como emissor e o aluno como mero receptor” (RAUEN, 2005). Nesse sentido, cabe ao aluno decodificar a mensagem das aulas e devolvê-la *ipsis litteris* em interpretações. Levada essa concepção a extremo, o professor tenderia a considerar corretas as respostas que se aproximassem com as respostas do gabarito e, por consequência, considerariam maior número de erros conforme o distanciamento dessas respostas.

3.2 METODOLOGIA DA COLETA E DA ANÁLISE DOS DADOS

Apresentadas as hipóteses, seguem-se os procedimentos de coleta dos dados. Em linhas gerais, com base em um texto de livro didático acompanhado de perguntas criadas pela pesquisadora bem como o gabarito, o trabalho iniciou com a coleta de respostas autênticas da interpretação desse texto por alunos da primeira série do ensino médio de uma escola estadual do município de Orleans, SC. Com base nessa coleta, foram criados seis alunos verossímeis, cujos enunciados das respostas possuem diferentes graus de semelhança linguística com os enunciados do gabarito. Em comum, apesar desses diferentes graus de semelhança, todos os enunciados estão coerentes com o que se pede no questionário. De posse dessas simulações, cinco professores de Língua Portuguesa, uma vez conhecendo o texto de base, as questões e o gabarito, foram convidados a corrigir e, posteriormente, a justificar a correção dessas respostas.

Inicialmente, foi necessário escolher um texto de base que não fosse muito extenso, que fosse atrativo e principalmente que gerasse uma série de inferências para a aplicação dos conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura para proceder à análise. O objetivo dessa etapa foi auxiliar a elaboração do instrumento de coleta da segunda etapa e o resultado constitui a primeira seção da análise dos dados.

Na segunda etapa, o objetivo foi obter um conjunto de respostas verdadeiras de alunos da primeira série do ensino médio com base na interpretação do texto escolhido. Em outras palavras, como etapa preparatória para a elaboração do instrumento de coleta de dados sobre a correção dos professores, o primeiro instrumento permitirá identificar enunciados que, de fato, seriam obtidos numa avaliação de interpretação.

Para essa coleta, elaborou-se uma folha de avaliação com os seguintes dados: data, nome do professor, da disciplina e do aluno, seguida da apresentação do texto e de cinco questões de interpretação com espaços para respostas. Para facilitar a leitura segue a folha de avaliação:

Orleans, 19 de novembro de 2007.
Professora: Marina de Lima Cardozo.
Disciplina: Língua Portuguesa
Aluno (a):

A) Leia o texto abaixo com muita atenção:

O que é filosofia?

“Querida Sofia,

Muitas pessoas têm hobbies diferentes. Algumas colecionam moedas e selos antigos, outras gostam de trabalhos manuais, outras ainda dedicam quase todo o seu tempo livre a uma determinada modalidade de esporte.

Também há os que gostam de ler. Mas os tipos de leitura também são muito diferentes. Alguns lêem apenas jornais ou gibis, outros gostam de romances, outros ainda preferem livros sobre temas diversos como astronomia, a vida dos animais ou as novas descobertas da tecnologia.

Se me interesso por cavalos ou pedras preciosas, não posso querer que todos os outros tenham o mesmo interesse. Se fico grudado na televisão assistindo a todas as transmissões de esporte, tenho que aceitar que outras pessoas achem o esporte uma chatice.

Mas será que existe alguma coisa que interessa a todos? Será que existe alguma coisa que concerne a todos, não importando quem são ou onde se encontram? Sim, querida Sofia, existem questões que deveriam interessar a todas as pessoas. E é sobre tais questões que trata este curso.

Qual é a coisa mais importante da vida? Se fazemos esta pergunta a uma pessoa de um país assolado pela fome, a resposta será: a comida. Se fazemos a mesma pergunta a quem está morrendo de frio, então a resposta será: o calor. E quando perguntamos a alguém que se sente sozinho e isolado, então certamente a resposta será: a companhia de outras pessoas.

Mas, uma vez satisfeitas todas essas necessidades, será que ainda resta alguma coisa de que todo mundo precise? Os filósofos acham que sim. Eles acham que o ser humano não vive apenas de pão. É claro que todo mundo precisa comer. E precisa também de amor e de cuidado. Mas ainda há uma coisa de que nós todos precisamos. Nós temos a necessidade de descobrir quem somos e por que vivemos.

Portanto, interessar-se em saber por que vivemos não é um interesse ‘casual’ como colecionar selos, por exemplo. Quem se interessa por tais questões toca um problema que vem sendo discutido pelo homem praticamente desde quando passamos a habitar este planeta. A questão de saber como surgiu o universo, a Terra e a vida por aqui é uma questão maior e mais importante do que saber quem ganhou mais medalhas de ouro nos últimos Jogos Olímpicos.”

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

B) Responda as questões abaixo:

- 1) Quem é Sofia?
- 2) De que trata o curso?
- 3) Qual é a coisa mais importante da vida?
- 4) Quais questões interessam a todos?
- 5) O que é filosofia?

A instituição selecionada para a aplicação foi uma escola de ensino básico da rede estadual, localizada no município de Orleans, SC. Ela oferece o Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, e o Ensino Médio durante os três períodos. Em 2007, possuía aproximadamente 1250 alunos, sendo que desses, 220 pertenciam às primeiras séries do Ensino Médio.

A coleta dos dados ocorreu no mês de novembro de 2007, no período vespertino e noturno. A folha foi entregue aos alunos e foi-lhes explicado que se tratava de um trabalho

desenvolvido pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul. Cabe frisar que o texto não foi lido para os alunos e nem foi feito qualquer comentário a ele relacionado. No decorrer da tarefa, não foi permitido nenhum tipo de consulta a qualquer material que não o texto. O resultado disso constitui a terceira seção da análise dos dados.

Na terceira etapa, as respostas dos alunos foram analisadas, de modo a selecionar as respostas que mais se aproximavam da estrutura linguística do gabarito ou as respostas que eram mais criativas. O objetivo, aqui, foi o de inserir variações de desvio à estrutura linguística do gabarito sugerido que permitissem obter das correções dos docentes variações de critérios de erros e acertos.

Com base na tarefa anterior, foram criados seis alunos verossímeis, três garotos e três garotas, baseando-se nas respostas das interpretações produzidas pelos alunos verdadeiros, os das primeiras séries. O resultado dessa etapa compõe a segunda seção da análise dos dados. As respostas dos seis alunos verossímeis foram montadas em gradação, isto é: o aluno 1 produziu enunciados similares aos enunciados do gabarito; o aluno 2 teve uma resposta inferencial; o aluno 3 apresentou duas respostas inferenciais; o aluno 4 apresentou três respostas inferenciais; o aluno 5 apresentou quatro respostas inferenciais; e, finalmente, o aluno 6 apresentou todas as respostas inferenciais não contempladas no gabarito.

Construídos os alunos verossímeis, foi solicitado a seis pessoas que fizessem a cópia das respostas, de modo a se obter interpretações com letras diferentes. Foi dada aos docentes uma cópia do texto fotocopiada do livro didático com uma montagem do questionário feito para a coleta com as respostas, para que o docente acreditasse ser um questionário de livro didático.

Com base nos originais dos alunos verossímeis, foram produzidas cinco cópias, que foram corrigidas pelos cinco docentes de Língua Portuguesa.

A última etapa de coleta dos dados consistiu na distribuição das interpretações simuladas a cinco docentes de Língua Portuguesa para fins de leitura e correção. Essa etapa constituiu-se de duas fases. Na primeira, distribuiu-se uma cópia do texto fotocopiada do livro didático com uma montagem do questionário feito para a coleta com as respostas e as cópias das interpretações dos seis alunos em ordem alfabética para a leitura dos docentes, após os docentes terem lido o texto e o gabarito de respostas, eles efetuaram suas correções sem qualquer instrução ou comentário adicional da pesquisadora.

Na segunda, em função da correção feita, a pesquisadora estabeleceu uma interação verbal, que foi gravada em áudio, a fim de questionar como se deu a correção e quais foram os critérios utilizados por eles.

Ressalta-se que os mesmos procedimentos foram replicados com todos os docentes. As interpretações produzidas a partir dos alunos reais foram entregues aos docentes, organizadas em ordem alfabética e diversa da gradação de respostas similares e diferenciadas do gabarito. Com base nessa ordem, solicitou-se que falassem livremente sobre os critérios de correção. Depois de todas essas fases, por fim, entregava-se ao docente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja função era a de tornar os objetivos da pesquisa explícitos. Com base no documento, foi garantido o anonimato do docente, bem como foi solicitada a autorização para transcrição das fitas gravadas em áudio. O docente será incluso como sujeito de pesquisa apenas mediante expresso Consentimento, em duas vias: via do docente e via da pesquisadora.

A análise dos dados, por fim, consiste na observação de três itens. O primeiro item se refere à análise do texto de base, das perguntas e do respectivo gabarito, mediante aplicação dos conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura. O segundo item se refere à análise dos acertos e erros atribuídos pelos docentes, de modo a correlacionar a variável dependente, atribuição de acerto, com a variável independente, semelhança das respostas ao gabarito. O terceiro item se refere à análise das justificativas dos docentes para a atribuição de acertos e erros às respostas dos alunos, de modo a estabelecer pistas mais concretas dos processos de correção. O resultado dessas atividades pode ser visto no capítulo a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se destina à análise dos dados e está dividido em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se a análise do texto de base conforme os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura e o respectivo gabarito. Na segunda seção, apresentam-se as respostas dos estudantes. Na terceira seção, apresenta-se a análise quantitativa dos dados. Na quarta seção, apresenta-se a análise qualitativa das justificativas dos docentes.

4.1 ANÁLISE DO TEXTO DE BASE

Nesta seção, analisa-se o texto de base *O que é filosofia?*, de Jostein Gaarder. O texto é um excerto do livro *O mundo de Sofia* e foi transcrito no livro didático *Português: de olho no mundo do trabalho*, de Ernani Terra e José de Nicola (2004, p. 25). Trata-se de um texto em prosa, disposto em sete parágrafos, com vinte e cinco sentenças, na forma de uma carta que se inicia com o vocativo: “Querida Sofia”.

Reveja-se o texto:

O que é filosofia?

Querida Sofia,

Muitas pessoas têm hobbies diferentes. Algumas colecionam moedas e selos antigos, outras gostam de trabalhos manuais, outras ainda dedicam quase todo o seu tempo livre a uma determinada modalidade de esporte.

Também há os que gostam de ler. Mas os tipos de leitura também são muito diferentes. Alguns lêem apenas jornais ou gibis, outros gostam de romances, outros ainda preferem livros sobre temas diversos como astronomia, a vida dos animais ou as novas descobertas da tecnologia.

Se me interesso por cavalos ou pedras preciosas, não posso querer que todos os outros tenham o mesmo interesse. Se fico grudado na televisão assistindo a todas as transmissões de esporte, tenho que aceitar que outras pessoas achem o esporte uma chatice.

Mas será que existe alguma coisa que interessa a todos? Será que existe alguma coisa que concerne a todos, não importando quem são ou onde se encontram? Sim, querida Sofia, existem questões que deveriam interessar a todas as pessoas. E é sobre tais questões que trata este curso.

Qual é a coisa mais importante da vida? Se fazemos esta pergunta a uma pessoa de um país assolado pela fome, a resposta será: a comida. Se fazemos a mesma pergunta a quem está morrendo de frio, então a resposta será: o calor. E quando perguntamos a alguém que se sente sozinho e isolado, então certamente a resposta será: a companhia de outras pessoas.

Mas, uma vez satisfeitas todas essas necessidades, será que ainda resta alguma coisa de que todo mundo precise? Os filósofos acham que sim. Eles acham

que o ser humano não vive apenas de pão. É claro que todo mundo precisa comer. E precisa também de amor e de cuidado. Mas ainda há uma coisa de que nós todos precisamos. Nós temos a necessidade de descobrir quem somos e por que vivemos.

Portanto, interessar-se em saber por que vivemos não é um interesse ‘casual’ como colecionar selos, por exemplo. Quem se interessa por tais questões toca um problema que vem sendo discutido pelo homem praticamente desde quando passamos a habitar este planeta. A questão de saber como surgiu o universo, a Terra e a vida por aqui é uma questão maior e mais importante do que saber quem ganhou mais medalhas de ouro nos últimos Jogos Olímpicos.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

Para compreender os processos de interpretação desempenhados pelos alunos, analisou-se o texto de base, depreendendo sua explicatura.

Veja-se o resultado:

- [1] Muitas pessoas têm hobbies diferentes.
- [2] Algumas [PESSOAS] colecionam moedas e selos antigos, outras [PESSOAS] gostam de trabalhos manuais, outras [PESSOAS] ainda dedicam quase todo o seu [DAS PESSOAS] tempo livre a uma determinada modalidade de esporte.
- [3] Também há os [INDIVÍDUOS] que [OS INDIVÍDUOS] gostam de ler.
- [4] Mas os tipos de leitura também são muito diferentes.
- [5] Alguns [INDIVÍDUOS] lêem apenas jornais ou gibis, outros [INDIVÍDUOS] gostam de romances, outros [INDIVÍDUOS] ainda preferem livros sobre temas diversos como astronomia, a vida dos animais ou as novas descobertas da tecnologia.
- [6] Se Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] me interesse por cavalos ou pedras preciosas, Ø [ENTÃO] Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] não posso querer que todos os outros [INDIVÍDUOS] tenham o mesmo interesse [CAVALOS E PEDRAS PRECIOSAS].
- [7] Se Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] fico grudado na televisão assistindo a todas as transmissões de esporte, Ø [ENTÃO] Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] tenho que aceitar que outras pessoas achem o esporte uma chatice.
- [8] Mas será que existe alguma coisa que [ALGUMA COISA] interessa a todos [OS INDIVÍDUOS]?
- [9] Será que existe alguma coisa que [ALGUMA COISA] concerne a todos [OS INDIVÍDUOS], não importando quem Ø [OS INDIVÍDUOS] são ou onde Ø [OS INDIVÍDUOS] se encontram?
- [10] Sim, querida Sofia, existem questões que [QUESTÕES] deveriam interessar a todas as pessoas.
- [11] E é sobre tais questões [QUE INTERESSAM A TODOS] que [AS QUESTÕES QUE INTERESSAM A TODOS] trata este curso.
- [12] Qual é a coisa mais importante da vida?
- [13] Se Ø [NÓS, REMETENTE E LEITOR] fazemos esta pergunta [QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] a uma pessoa de um país assolado pela fome, Ø [ENTÃO] a resposta [PARA A PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] será: a comida.
- [14] Se [NÓS, REMETENTE E LEITOR] fazemos a mesma pergunta [QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] a quem está morrendo de frio, então a resposta [A PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] será: o calor.
- [15] E quando Ø [NÓS, REMETENTE E LEITOR] perguntamos Ø [QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] a alguém que [ALGUÉM] se sente sozinho e isolado, então

certamente a resposta [À PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] será: a companhia de outras pessoas.

[16] Mas, uma vez satisfeitas todas essas necessidades [ALIMENTAÇÃO, ABRIGO E COMPANHIA], será que ainda resta alguma coisa de que [COISA] todo mundo precise?

[17] Os filósofos acham que sim [AINDA RESTA ALGUMA COISA DE QUE TODO MUNDO PRECISE].

[18] Eles [OS FILÓSOFOS] acham que o ser humano não vive apenas de pão.

[19] É claro que todo mundo precisa comer.

[20] E [TODO MUNDO] precisa também de amor e de cuidado.

[21] Mas ainda há uma coisa de que nós todos [SERES HUMANOS] precisamos.

[22] Nós [SERES HUMANOS] temos a necessidade de descobrir quem Ø [NÓS/SERES HUMANOS] somos e por que Ø [NÓS/SERES HUMANOS] vivemos.

[23] Portanto, interessar-se em saber por que Ø [NÓS/SERES HUMANOS] vivemos não é um interesse ‘casual’ como colecionar selos Ø [É UM INTERESSE CASUAL], por exemplo.

[24] Quem se interessa por tais questões [QUEM SOMOS E POR QUE VIVEMOS] toca um problema que [UM PROBLEMA] vem sendo discutido pelo homem praticamente desde quando Ø [NÓS/SERES HUMANOS] passamos a habitar este planeta [TERRA].

[25] A questão de Ø [A GENTE] saber como surgiu o universo, a Terra e a vida por aqui [NO PLANETA TERRA] é uma questão maior e mais importante do que Ø [A QUESTÃO DE A GENTE] saber quem ganhou mais medalhas de ouro nos últimos Jogos Olímpicos.

A primeira sentença,

[1] Muitas pessoas têm hobbies diferentes,

está completa semanticamente. Trata-se de uma forma lógica proposicional. Esse enunciado introduz as sentenças seguintes que expressam alguns dos vários *hobbies* que as pessoas podem ter.

Na segunda sentença,

[2] Algumas [PESSOAS] colecionam moedas e selos antigos, outras [PESSOAS] gostam de trabalhos manuais, outras [PESSOAS] ainda dedicam quase todo o seu [DAS PESSOAS] tempo livre a uma determinada modalidade de esporte.

é necessário: atribuir referente ao item lexical ‘algumas’, no caso, PESSOAS, referenciar o item lexical ‘outras’, também preenchido com o referente PESSOAS e definir o referente do item lexical ‘seu’, que se refere a DAS PESSOAS. A sentença apresenta exemplos de *hobbies* que as pessoas costumam ter.

Na terceira sentença,

[3] Também há os [INDIVÍDUOS] que [OS INDIVÍDUOS] gostam de ler.

há dois itens lexicais a serem completados, os pronomes ‘os’ e ‘que’, cujo referente, em ambos os casos, é INDIVÍDUOS. O enunciado sugere que colecionar moedas, selos ou coisas antigas são tipos de *hobbies*, bem como praticar esportes e fazer trabalhos manuais, possivelmente, ler também é um *hobby*.

A quarta sentença do texto,

[4] Mas os tipos de leitura também são muito diferentes.

é proposicional e está sintaticamente completa. O enunciado sugere que, assim como há várias modalidades de esportes, e esportes são hobbies, com a leitura não seria diferente.

Na quinta sentença,

[5] Alguns [INDIVÍDUOS] lêem apenas jornais ou gibis, outros [INDIVÍDUOS] gostam de romances, outros [INDIVÍDUOS] ainda preferem livros sobre temas diversos como astronomia, a vida dos animais ou as novas descobertas da tecnologia.

é necessário atribuir referente aos itens lexicais ‘alguns’ e ‘outros’, que se completam com o referente INDIVÍDUOS. Essa sentença explora algumas modalidades de leitura que foram introduzidas na sentença anterior.

Na sexta sentença,

[6] Se Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] me interesse por cavalos ou pedras preciosas, Ø [ENTÃO] Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] não posso querer que todos os outros [INDIVÍDUOS] tenham o mesmo interesse [CAVALOS E PEDRAS PRECIOSAS].

é necessário preencher a elipse do sujeito das duas proposições com algo que equivale à EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ, atribuir referente ao item lexical ‘outros’, que é preenchido com INDIVÍDUOS e a sequência lexical ‘mesmo interesse’ que recebem os referentes: CAVALOS E PEDRAS PRECIOSAS. Esta sentença contém duas proposições em *modus ponens*. A proposição antecedente é antecedida da conjunção explícita ‘se’, e a proposição consequente está implícita, motivo pelo qual se destacou uma elipse preenchida por ENTÃO. A sentença argumenta sobre a impropriedade de imposição de gostos.

Na sétima sentença,

[7] Se Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] fico grudado na televisão assistindo a todas as transmissões de esporte, Ø [ENTÃO] Ø [EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ] tenho que aceitar que outras pessoas achem o esporte uma chatice.

faz-se necessário preencher a elipse do sujeito das sequências verbais ‘fico grudado’ e ‘tenho que aceitar’, no caso, EU/AQUELE QUE ESCRIVE E AQUELE QUE LÊ. Como se trata de uma sentença com paralelismo sintático com a anterior, ela contém duas proposições em *modus ponens*. A proposição antecedente ocorre antes da conjunção explícita ‘se’, e a proposição consequente está implícita, motivo pelo qual se destacou uma elipse preenchida por ENTÃO. Essa sentença é também uma réplica do argumento da sentença anterior.

Na oitava sentença,

[8] Mas será que existe alguma coisa que [ALGUMA COISA] interessa a todos [OS INDIVÍDUOS]?

é necessário atribuir referente aos itens lexicais ‘que’ e ‘todos’, respectivamente, ALGUMA COISA e OS INDIVÍDUOS. A sentença indaga haver um *hobbie* que agrade a todos.

Na nona sentença,

[9] Será que existe alguma coisa que [ALGUMA COISA] concerne a todos [OS INDIVÍDUOS], não importando quem Ø [OS INDIVÍDUOS] são ou onde Ø [OS INDIVÍDUOS] se encontram?

há necessidade de tornar explícitos gramaticalmente os itens lexicais ‘que’ e ‘todos’, respectivamente, ALGUMA COISA e OS INDIVÍDUOS, além de preencher as elipses de sujeito dos verbos ‘são’ e ‘se encontram’ nos dois casos com OS INDIVÍDUOS. A nona sentença ratifica a tese do enunciado anterior.

Na décima sentença,

[10] Sim, querida Sofia, existem questões que [QUESTÕES] deveriam interessar a todas as pessoas.

O item lexical ‘que’ deve ser complementado por QUESTÕES, já citado anteriormente. Segundo o autor do texto, há questões que são importantes para todos.

Na décima primeira,

[11] E é sobre tais questões [QUE INTERESSAM A TODOS] que [AS QUESTÕES QUE INTERESSAM A TODOS] trata este curso.

é preciso atribuir referente aos itens ‘tais questões’ e ‘que’. Ao primeiro atribui-se o referente QUE INTERESSAM A TODOS e ao segundo AS QUESTÕES QUE INTERESSAM A TODOS. Essa sentença sugere que serão analisadas essas questões posteriormente.

A décima segunda sentença,

[12] Qual é a coisa mais importante da vida?

é um pergunta-QU. *Perguntas-QU* sugerem que a relevância está na complementação do elemento lógico expresso pelo item lexical ‘qual’. Trata-se de uma pergunta retórica.

Na décima terceira sentença,

[13] Se Ø [NÓS, REMETENTE E LEITOR] fazemos esta pergunta [QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] a uma pessoa de um país assolado pela fome, Ø [ENTÃO] a resposta [PARA A PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] será: a comida.

é preciso: preencher a elipse do verbo ‘fazemos’ com NÓS, REMETENTE E LEITOR; atribuir referente às sequências lexicais ‘esta pergunta’ e ‘a resposta’, respectivamente por QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA e PARA A PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA. Esta sentença, mais uma vez, contém duas proposições em *modus ponens*. A proposição antecedente é antecédida da conjunção explícita ‘se’, e a proposição consequente está implícita, motivo pelo qual se destacou uma elipse preenchida por ENTÃO. Aqui, há uma série de possíveis respostas para questões importantes o que segue na sentença a seguir.

Na décima quarta sentença,

[14] Se [NÓS/REMETENTE E LEITOR] fazemos a mesma pergunta [QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] a quem está morrendo de frio, então a resposta [A PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] será: o calor.

é necessário preencher a elipse do verbo ‘fazemos’ com NÓS/REMETENTE E LEITOR; atribuir referente às sequências lexicais ‘mesma pergunta’ e ‘a resposta’, que se referem a QUAL É A

COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA e A PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA. Essa sentença é sintaticamente paralela a anterior, mas desta vez, o argumento consequente vem antecedido do item lexical ‘então’.

Na décima quinta sentença,

[15] E quando Ø [NÓS/REMETENTE E LEITOR] perguntamos Ø [QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] a alguém que [ALGUÉM] se sente sozinho e isolado, então certamente a resposta [À PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA] será: a companhia de outras pessoas.

Esta sentença necessita que a elipse de sujeito do verbo ‘perguntamos’ seja preenchida com o pronome NÓS/REMETENTE E LEITOR; bem como a elipse de objeto, ou seja, quem pergunta, pergunta algo, nesse caso, por QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA. Há também a necessidade de complementar o sentido do item lexical ‘resposta’, ou seja, À PERGUNTA QUAL É A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA que completa a elipse. Essa sentença complementa os argumentos das últimas sentenças.

Na décima sexta sentença,

[16] Mas, uma vez satisfeitas todas essas necessidades [ALIMENTAÇÃO, ABRIGO E COMPANHIA], será que ainda resta alguma coisa de que [COISA] todo mundo precise?

é preciso complementar o item lexical ‘necessidades’: ALIMENTAÇÃO, ABRIGO E COMPANHIA e do item lexical ‘que’: COISA. Supondo que as pessoas tenham as necessidades básicas todas nutridas, insiste-se, ainda há algo que concerne a todos? Trata-se de uma pergunta do tipo sim/não, O período abaixo responde que há pessoas que assim como o autor crêem em algo de importância e interesse geral.

Na décima sétima sentença,

[17] Os filósofos acham que sim [AINDA RESTA ALGUMA COISA DE QUE TODO MUNDO PRECISE].

é necessário complementar o sentido do item lexical ‘sim’: AINDA RESTA ALGUMA COISA DE QUE TODO MUNDO PRECISE.

Na décima oitava sentença,

[18] Eles [OS FILÓSOFOS] acham que o ser humano não vive apenas de pão.

é necessário atribuir referente ao item lexical ‘eles’: OS FILÓSOFOS. A sentença analisada retoma a ideia de que há outras necessidades importantes ao homem que não as básicas. O enunciado a seguir também se encaixa na mesma ideia.

A décima nona sentença,

[19] É claro que todo mundo precisa comer.

está semanticamente completa. Alimentação é absolutamente uma necessidade.

Na vigésima sentença,

[20] E [TODO MUNDO] precisa também de amor e de cuidado.

é necessário preencher a elipse do sujeito do item lexical ‘precisa’ com: TODO MUNDO. O autor sugere que o amor e o cuidado possam ser necessidades comuns a todas as pessoas.

Na vigésima primeira sentença,

[21] Mas ainda há uma coisa de que nós todos [SERES HUMANOS] precisamos.

é necessário atribuir referente à sequência lexical ‘nós todos’ com SERES HUMANOS. Segundo o autor do texto, há algo que não o amor e o cuidado de que nós precisamos, que é o conhecimento da origem de cada ser, como a sentença [22] comprova.

Na vigésima segunda sentença,

[22] Nós [SERES HUMANOS] temos a necessidade de descobrir quem Ø [NÓS/SERES HUMANOS] somos e por que Ø [NÓS/SERES HUMANOS] vivemos.

é necessário atribuir referente ao item lexical ‘nós’ com SERES HUMANOS. Há duas elipses de sujeito para os verbos ‘somos’ e ‘vivemos’, preenchidas em ambos os casos com NÓS/SERES HUMANOS.

Na vigésima terceira sentença,

[23] Portanto, interessar-se em saber por que Ø [NÓS/SERES HUMANOS] vivemos não é um interesse ‘casual’ como colecionar selos Ø [É UM INTERESSE CASUAL], por exemplo.

é necessário preencher a elipse de sujeito do verbo ‘vivemos’ com NÓS/SERES HUMANOS e também a elipse comparativa de ‘como colecionar selos’ com É UM INTERESSE CASUAL. Nessa sentença há classificação para interesses casuais ou não.

Na vigésima quarta sentença,

[24] Quem se interessa por tais questões [QUEM SOMOS E POR QUE VIVEMOS] toca um problema que [UM PROBLEMA] vem sendo discutido pelo homem praticamente desde quando Ø [NÓS/SERES HUMANOS] passamos a habitar este planeta [TERRA].

é necessário: atribuir referente a ‘tais questões’ com QUEM SOMOS E POR QUE VIVEMOS; atribuir referente ao item lexical ‘que’ UM PROBLEMA; complementar a elipse de sujeito do verbo ‘passamos’ com NÓS/SERES HUMANOS; e o referente do item lexical ‘planeta’, no contexto em questão, planeta TERRA. Na sentença em questão, o autor expõe o que na opinião dele é um problema filosófico, ou melhor, um problema universal.

Na última sentença,

[25] A questão de Ø [A GENTE] saber como surgiu o universo, a Terra e a vida por aqui [NO PLANETA TERRA] é uma questão maior e mais importante do que Ø [A QUESTÃO DE A GENTE] saber quem ganhou mais medalhas de ouro nos últimos Jogos Olímpicos.

é necessário: preencher a elipse do sujeito do verbo ‘fazer’: A GENTE; atribuir referente ao item lexical ‘aqui’ com o referente NO PLANETA TERRA; preencher o item lexical ‘que’ com A QUESTÃO DE A GENTE. A última sentença reafirma a ideia emitida na sentença anterior. Para Gardner, saber como surgiu o Universo, a Terra e a vida são questões maiores e mais importantes.

Conhecido o texto, elaboraram-se cinco perguntas e foram propostas cinco respostas para compor o gabarito de respostas.

A primeira questão refere-se à identificação de Sofia. Uma vez que o texto se inicia com o vocativo, ‘Querida Sofia’, a resposta gabaritada apela para o conhecimento do gênero epistolar. O vocativo de cartas constrói o destinatário da carta. Logo, Sofia é uma pessoa para quem o narrador escreve a carta.

1. Quem é Sofia?

R: *Sofia é a pessoa a quem o narrador está escrevendo.*

A segunda questão concerne ao objeto do curso. A resposta gabaritada decorre do enunciado: ‘De coisas que interessam a todas as pessoas’. Desse modo, a resposta segue a estrutura linguística do texto de base.

2. De que trata o curso?

R: *De coisas que interessam a todas as pessoas.*

A terceira questão, ‘Qual é a coisa mais importante da vida?’, tem como resposta gabaritada, ‘Descobrir quem somos e por que vivemos’, que também é obtida textualmente.

3. Qual a coisa mais importante da vida?

R: *Descobrir quem somos e por que vivemos.*

A quarta questão refere-se às questões que interessam universalmente. A resposta gabaritada provém do enunciado ‘Saber como surgiu o universo, como surgiu a Terra, como surgiu a vida’. Essa resposta é parcialmente inferencial e textual.

4. Quais questões interessam a todos.

R: *Saber como surgiu o universo, como surgiu a Terra, como surgiu a vida.*

A quinta questão demanda uma definição de filosofia. A resposta de que é “o estudo das coisas mais importantes da vida” decorre de inferência.

5. O que é filosofia?

R: *É o estudo das coisas mais importantes da vida.*

4.2 ELABORAÇÃO DAS RESPOSTAS

Como etapa preparatória para a elaboração do instrumento de coleta de dados, elaborou-se uma folha de avaliação encimada por data, identificação, do docente, do estudante, seguida da apresentação do texto e de cinco questões de interpretação.

Todas essas cinco questões caracterizam-se pela possibilidade de serem respondidas: a) estritamente por cópia de segmentos do texto e, nesse caso, trata-se de submissão à estrutura linguística do texto; ou, b) por processos inferenciais que revelam implicaturas, inclusive fracas, que revelam processos de intersecção entre a estrutura linguística do texto e o conhecimento enciclopédico dos alunos.

De posse das respostas das interpretações dos estudantes, passou-se à leitura das interpretações e à escolha das respostas que mais se aproximavam da estrutura linguística do gabarito e das respostas inferenciais. O objetivo, aqui, foi o de inserir variações de desvio à estrutura linguística que permitissem obter das avaliações dos docentes variações de critérios de correção.

A etapa seguinte foi criar seis alunos verossímeis, três rapazes e três moças, baseando-se nas respostas das interpretações produzidas pelos alunos verdadeiros das primeiras séries. As respostas dos seis alunos verossímeis foram montadas em gradação, tal como pode ser visto na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Correlação de respostas similares ao gabarito e inferenciais, conforme os seis estudantes verossímeis criados para o estudo:

<i>Estudante</i>	<i>Respostas Textuais</i>	<i>Respostas Inferenciais</i>
Geraldo de Almeida	5	0
Andréia Silva	4	1
Maria do Socorro de Melo	3	2
Bruno de Sousa	2	3
Sandro Gonçalves	1	4
Elaine de Sá	0	5

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Como se pode ver na tabela, o aluno 1, Geraldo de Almeida, apresentou apenas respostas aproximadas da estrutura linguística do gabarito; a aluna 2, Andréia Silva, teve uma resposta inferencial; a aluna 3, Maria do Socorro de Melo, apresentou duas respostas inferenciais; o aluno 4, Bruno de Souza, três respostas inferenciais; o aluno 5, Sandro Gonçalves, quatro respostas inferenciais; e a aluna 6, Elaine de Sá, apresentou todas as respostas inferenciais, de modo que, ao todo, há 15 respostas aproximadas à estrutura linguística do gabarito e 15 respostas inferenciais.

O quadro (figura 1), a seguir, se destina a apresentar o gabarito e as respostas dos seis estudantes às cinco perguntas do questionário. Este quadro é constituído de sete colunas. Na primeira coluna, apresentam-se as questões; na segunda coluna, apresentam-se as respostas do gabarito; da terceira coluna em diante apresentam-se os alunos por ordem de gradação, conforme os graus de dependência da estrutura linguística do gabarito de respostas. O quadro ainda é composto por seis linhas, uma para a legenda com os nomes dos alunos e o restante com as questões do experimento.

Vale ainda destacar que perguntas e respostas estão grafadas em estilo normal; respostas em negrito correspondem àquelas aproximadas à estrutura linguística do gabarito; e respostas em itálico correspondem a respostas inferências.

Todas as respostas são compatíveis com as perguntas, não havendo, portanto, respostas erradas.

Conforme o quadro, se o estudante Geraldo de Almeida for tomado como exemplo, todas as suas respostas são paráfrases de sentenças constantes no gabarito e estão grafadas em negrito. Por exemplo, na primeira questão, onde se questiona quem é Sofia, o gabarito propõe como resposta que *“Sofia é a pessoa a quem o narrador está escrevendo”*. A resposta de Geraldo de Almeida para essa questão é a de que Sofia *“é a menina para quem o narrador escreveu”*. No outro extremo, a aluna Elaine de Sá apresenta cinco respostas inferenciais, grafadas todas em itálico. No caso da primeira questão, Elaine respondeu que *“Sofia é nossa consciência, nosso pensamento, o meu ‘eu’”*.

Figura 2 – Gabarito e respostas dos seis estudantes às cinco perguntas do questionário

Questão	Gabarito	Geraldo de Almeida	Andréia Silva	Maria do Socorro de Melo	Bruno de Sousa	Sandro Gonçalves	Elaine de Sá
Quem é Sofia?	Sofia é a pessoa a quem o narrador está escrevendo	É a menina para quem o narrador escreveu.	<i>Sofia é uma personagem, é uma aluna de um curso sobre filosofia.</i>	<i>Sofia não está indicando ninguém. Vem do nome <u>filosofia</u>.</i>	É a pessoa a quem está sendo destinada a carta	A destinatária da carta escrita pelo narrador.	<i>Sofia é nossa consciência, nosso pensamento, o meu “eu”.</i>
De que trata o curso?	De coisas que interessam a todas as pessoas.	De assuntos que interessam a todas as pessoas.	Das questões que deveriam ser de interesse de todas as pessoas.	<i>Trata-se de filosofia, de estudar como e de se trata a vida.</i>	De temas que importam a todos	<i>Sobre a importância da filosofia</i>	<i>De questões universais.</i>
Qual a coisa mais importante da vida?	Descobrir quem somos e por que vivemos.	Entender por que vivemos e quem somos.	Compreender quem a gente é e por que a gente vive.	Descobrir os motivos da vida e da nossa existência.	<i>Saber viver os sonhos e aproveitar os momentos da vida.</i>	<i>Ser feliz, ter amor, amizades, sentimentos.</i>	<i>Isso vai depender de quem é questionado, pois as pessoas têm gostos e necessidades diferentes.</i>
Quais questões interessam a todos.	Saber como surgiu o universo, como surgiu a Terra, como surgiu a vida.	Saber como surgiu a vida, a Terra e o Universo.	Compreender a origem do universo, da terra e da vida.	Conhecer como o universo, a terra e a vida surgiram.	<i>Ser rico, viver feliz e principalmente ter muita saúde.</i>	<i>Fome, miséria, desemprego, violência, falta de moradia, poluição, aquecimento global e outros problemas naturais e sociais.</i>	<i>Saber para onde vamos quando morremos, por que nascemos.</i>
O que é filosofia?	É o estudo das coisas mais importantes da vida.	É o conhecimento sobre as coisas que são mais importantes na vida.	É estudar aquilo que é mais importante na vida	É o conjunto de pensamentos sobre as coisas mais relevantes da vida.	<i>É traduzir, discutir, ler a vida em palavras.</i>	<i>Filosofia é o ato de pensar, fazer perguntas intrigantes e tentar respondê-las.</i>	<i>Amor à sabedoria.</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

4.3 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo analisar a correlação entre gabarito e correção do ponto de vista quantitativo. Para dar conta dessa tarefa, em primeiro lugar, o desempenho dos docentes foi resumido em um quadro síntese (figura 3) assim estruturado. Nas três primeiras colunas apresentam as categorias indicadoras, respectivamente, estudante (ordenado do mais textual para o mais inferencial), questões (de '1' a '5') e tipo de resposta ('textual' ou 'inferencial', conforme o caso). Nas cinco colunas seguintes, são apresentadas as avaliações dos docentes, que foram divididas em três categorias: 'certa', 'meio certa' e 'errada'.

Para tratar os dados, procedeu-se à conversão das correções em variáveis numéricas. Para tanto, elaborou-se a seguinte convenção: para questões consideradas 'certas' na avaliação dos docentes, foi atribuído '1,0' ponto; para as questões consideradas 'meios certas' na avaliação dos docentes, foi atribuído '0,5' ponto; e para as questões consideradas 'erradas' na avaliação dos docentes, foi atribuído '0,0' ponto. O resultado dessa operação pode ser visto na tabela 2, a seguir.

Figura 3 – Síntese das correções dos cinco docentes

Estudante	Questões	Respostas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Geraldo	1	Textual	Certa	Certa	Meio Certa	Certa	Meio Certa
Geraldo	2	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Meio Certa
Geraldo	3	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Certa
Geraldo	4	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Errada
Geraldo	5	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Errada
Andréia	1	Inferencial	Certa	Meio Certa	Certa	Certa	Meio Certa
Andréia	2	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Meio Certa
Andréia	3	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Certa
Andréia	4	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Errada
Andréia	5	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Certa
Maria	1	Inferencial	Errada	Errada	Errada	Errada	Errada
Maria	2	Inferencial	Meio Certa	Meio Certa	Meio Certa	Certa	Certa
Maria	3	Textual	Certa	Certa	Meio Certa	Certa	Certa
Maria	4	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Errada
Maria	5	Textual	Certa	Certa	Certa	Certa	Certa
Bruno	1	Textual	Certa	Meio Certa	Meio Certa	Certa	Certa
Bruno	2	Textual	Certa	Certa	Meio Certa	Certa	Meio Certa
Bruno	3	Inferencial	Errada	Certa	Errada	Errada	Errada
Bruno	4	Inferencial	Errada	Errada	Meio Certa	Meio Certa	Errada
Bruno	5	Inferencial	Errada	Meio Certa	Errada	Certa	Certa
Sandro	1	Textual	Certa	Certa	Meio Certa	Certa	Certa
Sandro	2	Inferencial	Meio Certa	Errada	Meio Certa	Errada	Meio Certa
Sandro	3	Inferencial	Errada	Certa	Errada	Errada	Errada
Sandro	4	Inferencial	Errada	Errada	Errada	Errada	Errada
Sandro	5	Inferencial	Errada	Meio Certa	Meio Certa	Certa	Meio Certa
Elaine	1	Inferencial	Certa	Errada	Errada	Errada	Errada
Elaine	2	Inferencial	Certa	Meio Certa	Meio Certa	Certa	Meio Certa
Elaine	3	Inferencial	Meio Certa	Errada	Errada	Certa	Certa
Elaine	4	Inferencial	Errada	Meio Certa	Meio Certa	Certa	Errada
Elaine	5	Inferencial	Errada	Errada	Meio Certa	Certa	Errada

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Tabela 2 – Síntese quantitativa das correções dos cinco docentes.

<i>Aluno</i>	<i>Questões</i>	<i>Respostas</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>	<i>Docente 5</i>
Geraldo	1	Textual	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5
Geraldo	2	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5
Geraldo	3	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Geraldo	4	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0
Geraldo	5	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0
Andréia	1	Inferencial	1,0	0,5	1,0	1,0	0,5
Andréia	2	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5
Andréia	3	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Andréia	4	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0
Andréia	5	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Maria	1	Inferencial	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maria	2	Inferencial	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0
Maria	3	Textual	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0
Maria	4	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0
Maria	5	Textual	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Bruno	1	Textual	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0
Bruno	2	Textual	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5
Bruno	3	Inferencial	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0
Bruno	4	Inferencial	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0
Bruno	5	Inferencial	0,0	0,5	0,0	1,0	1,0
Sandro	1	Textual	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0
Sandro	2	Inferencial	0,5	0,0	0,5	0,0	0,5
Sandro	3	Inferencial	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0
Sandro	4	Inferencial	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Sandro	5	Inferencial	0,0	0,5	0,5	1,0	0,5
Elaine	1	Inferencial	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Elaine	2	Inferencial	1,0	0,5	0,5	1,0	0,5
Elaine	3	Inferencial	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0
Elaine	4	Inferencial	0,0	0,5	0,5	1,0	0,0
Elaine	5	Inferencial	0,0	0,0	0,5	1,0	0,0

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Uma primeira abordagem desses dados tem a ver com a prospecção de quantas questões foram consideradas ‘certas’, ‘meio certas’ e ‘erradas’. Retome-se que, em tese, todas as respostas são corretas ou plausíveis. O resultado dessa operação gerou duas tabelas, dando conta dos dados de frequência (tabela 3) e de porcentagem (tabela 4) desses dados.

Tabela 3 – Frequência de questões consideradas ‘certas’, ‘meio certas’ e ‘erradas’.

<i>Avaliação</i>	<i>Textual</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Total</i>
Certo	61	17	78
Meio Certo	10	21	31
Errado	4	37	41
Total	75	75	150

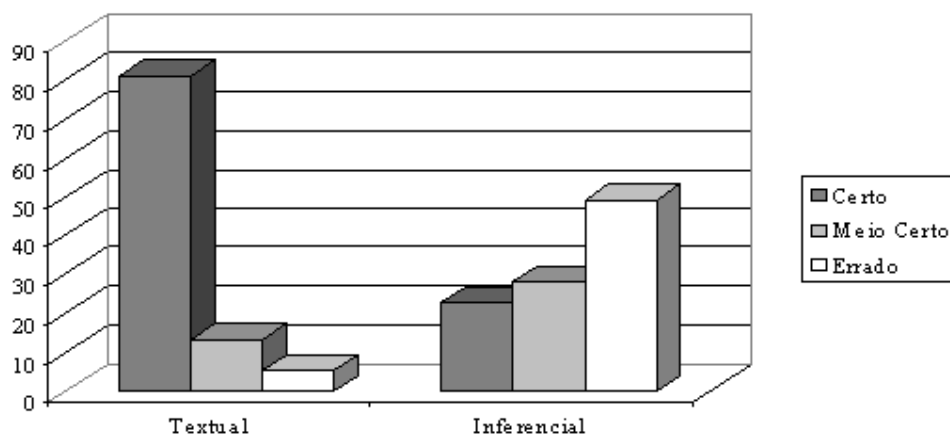
Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Tabela 4 – Percentual de questões consideradas ‘certas’, ‘meio certas’ e ‘erradas’:

<i>Avaliação</i>	<i>Textual</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Total</i>
Certo	81,33	22,66	52,00
Meio Certo	13,33	28,00	20,66
Errado	5,33	49,33	27,33
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Figura 4 – Percentual de questões textuais e inferenciais ‘certas’, ‘meio certas’ e ‘erradas’



Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Os dados revelam que apenas 52% das questões foram consideradas certas. 48% das questões ou foram consideradas erradas, 27,33%, ou meios certas, 20,66%. Como todas as respostas, por hipótese, são minimamente plausíveis, os dados sugerem uma quebra em torno de 50% nessa expectativa, motivo pelo qual é preciso investigar o que teria moderado para menos esse desempenho.

Cabe então questionar se a variável ‘resposta inferencial’ é a causa dessa quebra, ou seja, se ela moderou de alguma maneira esses resultados. Nesse sentido, os resultados sugerem uma correlação. Enquanto 81,33% das respostas mais textuais foram consideradas corretas, apenas 22,66% das respostas inferenciais foram tratadas da mesma forma. Mais ainda, apenas 5,33% das respostas textuais foram reprovadas pelos docentes, enquanto 49,33% das respostas inferenciais recebem o mesmo tratamento.

Para verificar se houve correlação entre essas variáveis, aplicou-se o teste de qui-quadrado (χ^2). Segundo esse teste, para se rejeitar a hipótese nula, isto é, rejeitar que a atribuição da correção não está correlacionada com o tipo de resposta, seria necessário obter um χ^2 maior do que 5,991 ou 9,210, conforme os níveis de significância $P=0,05$ ou $P=0,01$ considerando 2 graus de liberdade (RAUEN, 2002, p. 192-194). Elaborados os cálculos com base na tabela 3, o χ^2 obtido foi igual a 55,28. Esse valor é maior do que os dois valores críticos, indicando que diferenças obtidas não são obras do acaso, tanto para o nível de significância de 5% como para o nível de significância de 1%. Com base nesse resultado, pode-se concluir que as variáveis estão em relação de dependência, isto é, supostamente, à atribuição de acertos e erros às respostas depende de essas respostas serem ou não textuais ou inferenciais. Nesse caso, os dados obtidos sugerem que serão favorecidas as respostas que se aproximarem textualmente às respostas gabaritadas.

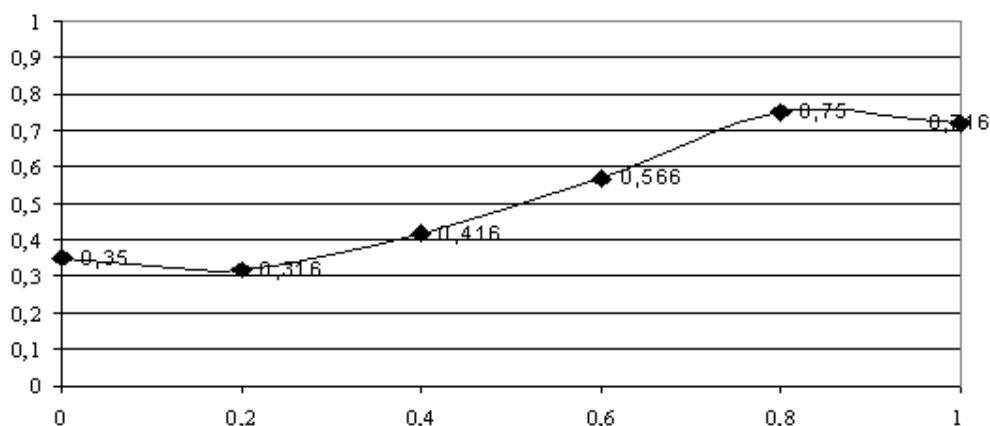
Como a proporção de respostas textuais e inferenciais dos estudantes foi graduada, é possível analisar se houve alguma influência da proporção de respostas textuais no desempenho de cada um deles. Nossa hipótese de trabalho é a de que a proporção de respostas textuais beneficiaria os estudantes, de modo que eles receberiam notas melhores. Esse estudo pode ser visto na tabela 5 e na figura 5, a seguir.

Tabela 5 – Frequência e razão de acertos de questões conforme a proporção de respostas textuais dos cinco alunos verossímeis:

<i>Aluno</i>	<i>Proporção de respostas textuais</i>	<i>Acertos</i>	<i>Razão</i>
Geraldo	1,0	21,5	0,716
Andreia	0,8	22,5	0,750
Maria	0,6	17,0	0,566
Bruno	0,4	12,5	0,416
Sandro	0,2	9,5	0,316
Elaine	0,0	10,5	0,350
Acertos Médios		18,7	0,623

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Figura 5 - Razão de acertos dos cinco alunos verossímeis



Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Os desempenhos sugerem um padrão similar ao de uma curva normal, com média igual a 18,7 e desvio padrão de 6,56, que revela relativa dispersão. Há três estratos. No mais alto, razão em torno de 0,733, estão os desempenhos de ‘Geraldo’ e ‘Andreia’, justamente os alunos verossímeis com maior proporção de respostas textuais. O dado discrepante é que o desempenho de ‘Andreia’, com quatro respostas textuais e uma resposta inferencial sugere uma nota potencial de ‘7,5’, superior ao desempenho de ‘Geraldo’ com cinco respostas textuais e uma nota potencial de ‘7,2’. No estrato médio, razão em torno de 0,491, estão os desempenhos de ‘Maria’ e ‘Bruno’, justamente e na ordem correta da proporção de respostas textuais. No estrato inferior, razão em torno de 0,333, estão os desempenhos de ‘Sandro’ e

‘Elaine’, os estudantes com maior proporção de respostas inferenciais, repetindo-se aqui a inversão para menos daquilo que foi encontrado no estrato superior. ‘Sandro’, com uma resposta textual, acabou por ter um desempenho pior, razão de 0,316 ou nota potencial de 3,2, do que ‘Elaine’ com cinco respostas inferenciais, razão de 0,350 ou nota potencial de 3,5.

Uma próxima abordagem desses dados seria a de investigar se esses resultados foram moderados pela questão em si mesma. Na tabela 6, a seguir, essa variável de controle foi convertida em variável de teste.

Tabela 6 – Desempenho dos estudantes conforme as questões.

<i>Questão</i>	<i>Acertos</i>	<i>Razão</i>
1	17,5	0,583
2	21,5	0,716
3	19,0	0,630
4	15,0	0,500
5	20,5	0,683
Acertos Médios	18,7	0,623

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Os resultados sugerem não ter havido correlação entre a pergunta e o desempenho dos estudantes. A média dos acertos é igual a 18,7 com desvio padrão de 2,29, revelando pouca dispersão. O melhor desempenho foi o da questão 2, com razão de acerto em 0,716, e o pior desempenho foi o da questão 4, onde a razão de acertos foi de 0,5. Esses dados estão, respectivamente, numa razão de 0,091 acima e de 0,123 abaixo da razão média de acertos de 0,623, ou seja, a 1,61 e 1,22 desvios-padrão dessa média.

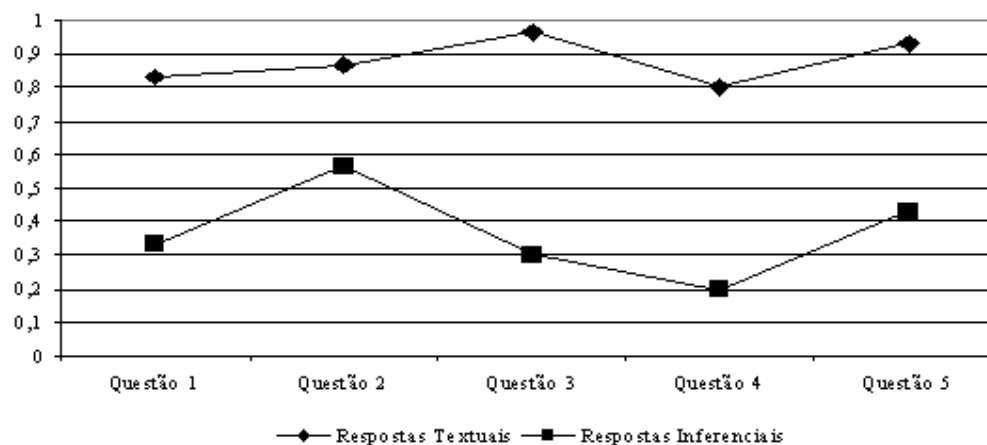
Esse resultado é sólido, quando os desempenhos são separados entre respostas textuais e inferenciais conforme a tabela 7 e figura 6, a seguir. Veja-se:

Tabela 7 – Desempenho dos estudantes conforme questões e tipos de respostas.

<i>Questão</i>	<i>Textual</i>		<i>Inferencial</i>	
	<i>Acertos</i>	<i>Razão</i>	<i>Acertos</i>	<i>Razão</i>
1	12,5	0,833	5,0	0,333
2	13,0	0,866	8,5	0,566
3	14,5	0,966	4,5	0,300
4	12,0	0,800	3,0	0,200
5	14,0	0,933	6,5	0,433
Acertos Médios	13,2	0,879	5,5	0,366

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Figura 6 – Desempenho dos estudantes conforme questões e tipos de respostas



Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Enquanto a razão média de acertos de respostas textuais, agora considerando os dados das avaliações parciais, é de 0,879, a razão média de acertos de respostas inferenciais é de somente 0,366. Novamente, não há discrepâncias significativas entre as questões. No estrato superior, há uma variação na razão de acertos de 0,087 para mais (questão 3) e de 0,079 para menos (questão 4); e, no estrato inferior, há uma variação na razão um pouco maior, de 0,200 para mais (questão 2) e de 0,166 para menos (questão 4).

Outra abordagem possível é a de verificar se a variável docente poderia estar moderando esse resultado. A tabela 8, a seguir, apresenta esse estudo.

Tabela 8 – Desempenho dos estudantes conforme o docente:

<i>Docente</i>	<i>Acertos</i>	<i>Razão</i>
1	19,5	0,650
2	19,5	0,650
3	17,0	0,566
4	23,5	0,783
5	14,0	0,466
Média	18,7	0,623

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Esses revelam pequena dispersão de dados: a média é de 18,7 acertos e o desvio padrão é de 3,13. O docente 4 foi o mais generoso, razão de 0,783 e nota média de 7,8, ou seja, uma razão de 0,160 acima da média. O docente 5, por sua vez, foi o mais rigoroso, com razão de 0,466 e nota média de 4,7, ou seja, uma razão de 0,157 abaixo da média. Os dados do docente menos rigoroso estão a 1,53 desvios padrão e os dados do docente mais rigoroso estão a 1,5 desvios padrão, sugerindo não ter havido uma dispersão significativa dos dados em função dos corretores.

Tais dados parecem fechar com o comportamento observado principalmente do docente 5, os quais sugerem que ele não teria se fiado no gabarito de respostas, mas em sua interpretação.

Abrindo um pouco mais os dados, pode-se investigar o desempenho de cada resposta para verificar aspectos de correlação entre o instrumento e o desempenho. Como se disse, em tese, as respostas foram elaboradas para serem plausíveis ou corretas. Todavia, essa expectativa pode não ser corroborada com os fatos. Na tabela 9, a seguir, os dados foram realinhados conforme as questões. Cada questão está sendo apresentada em dois estratos: o das respostas textuais e inferenciais.

Nessa tabela, é curioso o desempenho das respostas da questão 1, “Quem é Sofia?”, cuja resposta gabaritada é: “Sofia é a pessoa a quem o narrador está escrevendo”. As três respostas textuais foram aceitas como esperado, mas as três respostas inferenciais têm um desempenho muito diverso. A resposta “Sofia é uma personagem, é uma aluna de um curso sobre filosofia” de ‘Andreia’ tem aceitação semelhante a das respostas textuais, supostamente porque interage aqui o conhecimento de mundo sobre a obra de Gaardner em que Sofia, de fato, é uma suposta aluna de um curso de filosofia. A resposta “Sofia é nossa consciência, nosso pensamento, o meu ‘eu’”, de ‘Elaine’, obtém 20% de aceitação. A resposta “Sofia não está indicando ninguém. Vem do nome filosofia”, uma inferência mais fraca obviamente, mas em essência, aquela que está no fim último da escolha daquele nome, foi unanimemente rejeitada. Talvez, a substituição do item lexical ‘ninguém’ por ‘ninguém em especial’ revertesse esse quadro. De qualquer modo, a conclusão de Silveira (2005) de que inferências autorizadas são consideradas e aquelas não autorizadas são rejeitadas se repete aqui.

Tabela 9 – Desempenho dos estudantes conforme as questões:

Questão	Resposta	Aluno	Docentes					Total	Razão
			1	2	3	4	5		
1	Textual	Bruno	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	4,0	0,800
1	Textual	Geraldo	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	0,800
1	Textual	Sandro	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	4,5	0,900
1	Inferencial	Andréia	1,0	0,5	1,0	1,0	0,5	4,0	0,800
1	Inferencial	Elaine	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,200
1	Inferencial	Maria	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,000
2	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	4,5	0,900
2	Textual	Bruno	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	0,800
2	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	4,5	0,900
2	Inferencial	Elaine	1,0	0,5	0,5	1,0	0,5	3,5	0,700
2	Inferencial	Maria	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0	3,5	0,700
2	Inferencial	Sandro	0,5	0,0	0,5	0,0	0,5	1,5	0,300
3	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
3	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
3	Textual	Maria	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	4,5	0,900
3	Inferencial	Bruno	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,200
3	Inferencial	Elaine	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	2,5	0,500
3	Inferencial	Sandro	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,200
4	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
4	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
4	Textual	Maria	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
4	Inferencial	Bruno	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	1,0	0,200
4	Inferencial	Elaine	0,0	0,5	0,5	1,0	0,0	2,0	0,400
4	Inferencial	Sandro	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,000
5	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
5	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
5	Textual	Maria	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
5	Inferencial	Bruno	0,0	0,5	0,0	1,0	1,0	2,5	0,500
5	Inferencial	Elaine	0,0	0,0	0,5	1,0	0,0	1,5	0,300
5	Inferencial	Sandro	0,0	0,5	0,5	1,0	0,5	2,5	0,500

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

As respostas textuais da questão 2 “De que trata o curso?”, cuja resposta gabaritada é: “De coisas que interessam a todas as pessoas”, foram aprovadas. As respostas inferenciais de ‘Maria’, “Trata-se de filosofia, de estudar como e de se trata a vida” e de ‘Sandro’, “Sobre a importância da filosofia” foram mais aceitas do que a resposta de ‘Elaine’, “De questões universais”. Mais uma vez, uma inferência mais sofisticada é rejeitada. Nesse caso, não cabe o óbice da questão 1, porque a inferência decorre de algo que se explicita no texto, pois se filosofia trata de questões que interessam a todos e o curso é de filosofia, então o curso trata de “questões universais”.

As respostas textuais da questão 3, “Qual a coisa mais importante da vida?”, cuja resposta gabaritada é: “Descobrir quem somos e por que vivemos”, foram de aceitação quase unânime. Todas elas são muito similares ao gabarito: “Entender por que vivemos e quem somos”, “Compreender quem a gente é e por que a gente vive”, “Descobrir os motivos da vida e da nossa existência”. As respostas inferenciais são tratadas de duas formas. A resposta de ‘Elaine’, “Isso vai depender de quem é questionado, pois as pessoas têm gostos e necessidades diferentes”, vai ser aceita em 50% dos casos. Já as respostas de ‘Bruno’ e ‘Sandro’ “Saber viver os sonhos e aproveitar os momentos da vida” e “Ser feliz, ter amor, amizades, sentimentos”, são mais rejeitadas, mesmo sendo uma inferência óbvia da própria argumentação do texto. Se as pessoas têm gostos e necessidades diferentes, como argumenta o texto, diferentes coisas podem ser importantes para elas. Considerar essas questões erradas só faz sentido diante de uma resposta *default*.

As respostas textuais da questão 4, “Quais questões interessam a todos”, cuja resposta gabaritada é: “Saber como surgiu o universo, como surgiu a Terra, como surgiu a vida”, foram em geral bem aceitas. Entre as respostas inferenciais, o desempenho é sempre menor. Mais uma vez, as respostas estão corretas, mas discordam do gabarito. ‘Bruno’ responde: “Ser rico, viver feliz e principalmente ter muita saúde” e recebe 20% de aprovação. ‘Sandro’ responde: “Fome, miséria, desemprego, violência, falta de moradia, poluição, aquecimento global e outros problemas naturais e sociais” e é unanimemente rejeitado. ‘Elaine’ responde, por hipótese, as questões mais angustiantes dos seres humanos relacionadas à tanatofobia e à razão da existência, “Saber para onde vamos quando morremos, por que nascemos” e recebe 40% de aprovação.

As respostas textuais da questão 5, “O que é filosofia?”, cuja resposta gabaritada é: “É o estudo das coisas mais importantes da vida”, receberam aprovação quase unânime. As respostas inferenciais foram parcialmente rejeitadas: a resposta “É traduzir, discutir, ler a vida em palavras” recebeu 50% de aprovação; a resposta “Filosofia é o ato de pensar, fazer perguntas intrigantes e tentar respondê-las” recebeu 30% de aprovação; e a resposta “Amor à sabedoria”, no caso, a etimologia da própria palavra ‘filosofia’, e recebeu 50% de aprovação.

Tabela 10 – Desempenho dos estudantes conforme a razão de acertos.

Questão	Resposta	Aluno	Docentes					Total	Razão
			1	2	3	4	5		
3	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
3	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
5	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
5	Textual	Maria	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,000
1	Textual	Sandro	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	4,5	0,900
2	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	4,5	0,900
2	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	4,5	0,900
3	Textual	Maria	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	4,5	0,900
1	Textual	Bruno	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	4,0	0,800
1	Textual	Geraldo	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	0,800
1	Inferencial	Andréia	1,0	0,5	1,0	1,0	0,5	4,0	0,800
2	Textual	Bruno	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	0,800
4	Textual	Andréia	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
4	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
4	Textual	Maria	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
5	Textual	Geraldo	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	4,0	0,800
2	Inferencial	Elaine	1,0	0,5	0,5	1,0	0,5	3,5	0,700
2	Inferencial	Maria	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0	3,5	0,700
3	Inferencial	Elaine	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	2,5	0,500
5	Inferencial	Bruno	0,0	0,5	0,0	1,0	1,0	2,5	0,500
5	Inferencial	Sandro	0,0	0,5	0,5	1,0	0,5	2,5	0,500
4	Inferencial	Elaine	0,0	0,5	0,5	1,0	0,0	2,0	0,400
2	Inferencial	Sandro	0,5	0,0	0,5	0,0	0,5	1,5	0,300
5	Inferencial	Elaine	0,0	0,0	0,5	1,0	0,0	1,5	0,300
1	Inferencial	Elaine	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,200
3	Inferencial	Bruno	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,200
3	Inferencial	Sandro	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,200
4	Inferencial	Bruno	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	1,0	0,200
1	Inferencial	Maria	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,000
4	Inferencial	Sandro	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,000

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Na tabela 10, os mesmos dados foram agrupados de modo que o desempenho em termos de razão se apresente de forma decrescente.

Observe-se que desempenho das questões textuais oscila entre 1,000 e 0,800. Há quatro questões unanimemente aprovadas. Há quatro questões com razão 0,900, ou seja, com quatro docentes considerando-as certas e um docente considerando meio certa (docentes 3 e 5, duas vezes cada). Por fim, há sete casos com razão 0,800. Em um caso, mais uma vez os meios certos provém dos docentes 3 e 5, noutro os docentes 2 e 3 e nos cinco casos restantes, a docente 5 atribui erro.

O desempenho das respostas inferenciais, por sua vez oscila de 0,800 a 0,000. Somente três questões foram consideradas corretas com razão acima da razão média das questões, ou seja, 0,623. Trata-se da resposta da questão 1 de ‘Andreia’ e das respostas de ‘Elaine’ e ‘Maria’ para a questão 2. Todos os demais 12 desempenhos são iguais ou abaixo da razão 0,500, sugerindo rejeição a respostas dessa natureza. Há dois casos, ainda de rejeição unânime da resposta. Trata-se da questão 1 de ‘Maria’ e da questão 4 de ‘Sandro’, já mencionadas.

Veja-se, na tabela 11, o desempenho dos docentes, considerando-se apenas as questões textuais:

Tabela 11 – Frequência de acertos, meios acertos e erros em questões com respostas textuais

<i>Docentes</i>	<i>Acertos</i>	<i>Meios acertos</i>	<i>Erros</i>	<i>Total</i>
1	15	-	-	15
2	14	1	-	15
3	10	5	-	15
4	15	-	-	15
5	7	4	4	15
Total	61	10	4	75

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Há dois docentes que atribuem acertos a todas as questões textuais (docente 1 e 4) e um docente que atribui meio certo a apenas uma questão. A docente 3 atribui acertos a 10 questões e meios certos a 5 questões. Por fim, a docente 5 atribui 7 acertos, 4 meios acertos e 4 erros a essas questões. Isso sugere que a avaliação de alguma forma está sujeita à conformação com o texto de base e com o gabarito de forma categórica ou praticamente categórica a pelo menos 3 das 5 docentes.

Veja-se, na tabela 12, o desempenho dos docentes considerando-se apenas as questões inferenciais.

Tabela 12 – Frequência de acertos, meios acertos e erros em questões com respostas inferenciais:

<i>Docentes</i>	<i>Acertos</i>	<i>Meios acertos</i>	<i>Erros</i>	<i>Total</i>
1	3	3	9	15
2	2	6	7	15
3	1	7	7	15
4	8	1	6	15
5	3	4	8	15
Total	17	21	37	75

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Somente o docente 4 atribui mais acertos que erros nas questões inferenciais. Os demais aceitam como corretas no máximo três respostas. As respostas consideradas erradas oscilam entre 6 e 9 casos. Há 21 casos de meios acertos. Esses dados sugerem maior dispersão nas decisões dos docentes, além de haver uma tendência de serem consideradas erradas ou mais erradas respostas inferenciais.

Conhecidos os resultados da análise quantitativa, a próxima seção é dedicada para algumas considerações de ordem qualitativa.

4.4 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Conhecidos os instrumentos, pode-se verificar como os docentes corrigiram as respostas dos alunos verossímeis. Devido ao grau de minúcia descritiva que a teoria da relevância permite, a subseção a seguir detalha a análise da correção das respostas da aluna Andreia, realizada pelo docente 5, para ilustrar os procedimentos analíticos. Mais à frente, apresentam-se dados dos demais docentes. O docente foi escolhido, aqui, pela riqueza de suas justificativas. As respostas da estudante foram escolhidas meramente por serem as primeiras avaliadas.

Como antecipado, as entrevistas compõem a última fase de coleta dos dados. Num primeiro momento, os docentes leram o texto e as perguntas e procederam à correção sem qualquer interferência; no segundo, houve uma interação verbal, gravada em áudio, na qual se solicitava que o docente comentasse os critérios usados na correção das interpretações. A quinta entrevista ocorreu no dia 5 de maio de 2008, às 10 horas e 15 minutos, na biblioteca de uma escola da rede de ensino público.

A docente foi bastante cautelosa na execução da correção. Ela leu o texto com muita atenção e se preocupou em corrigir a mesma questão de todos na sequência da ordem alfabética. A docente corrigiu inicialmente a questão número 1 de todos os estudantes e não mudou a estratégia nas demais questões. Ela pareceu tranquila e segura, justificando extensamente erros e acertos.

Seguem-se as justificativas da docente 5 para a correção das respostas de Andreia.

Pesquisadora: Então, agora queria que você justificasse verbalmente o teu critério dos erros, bom e os acertos você vai comentar. Dizer seu posicionamento. Então vamos ao primeiro aluno: Andréia Silva. A primeira questão da Andréia. Quem é Sofia?

Docente 5: Ela responde, Sofia é uma personagem, é uma aluna de um curso de filosofia. Eu considerei meio certo, devido à questão que Sofia é um personagem, mas não deixa claro se ela é uma aluna do curso ou não, considerei meio certo por causa disso. A segunda questão, considerei metade, que fala: De que trata o curso? Das coisas que deveriam ser de interesse a todas as pessoas, bom... é, o texto trata essa subjetividade que nem tudo interessa a todos e que o que deveria ser interesse vai de pessoa para pessoa, então o texto traz este questionamento, então o que deveria ser de interesse, ela deveria ser mais completa na resposta dela. A três: Qual a coisa mais importante da vida? Compreender quem a gente é e por que a gente vive. Então é uma questão importante, o texto fala da importância do autoconhecimento, da questão de conhecer a gente, se conhecer, ele trata dessa importância. A quatro, eu considerei errada, porque pergunta: Quais questões interessam a todos? Compreender a origem do universo, da Terra e da vida, isso é muito subjetivo, porque nem todos se interessam pela origem do universo, da Terra, da vida, então vai de cada pessoa, o texto traz isso, cada um se interessa por determinadas coisas, não há um interesse comum entre as pessoas, o que eu posso me interessar o outro não pode. Bom, na quinta questão: O que é filosofia? Estudar aquilo que é mais importante na vida. De certa maneira, eu considerei essa questão, por causa que filosofia é aquilo mesmo, trata de questões da vida, é, faz refletir, eu entendi dessa maneira que o aluno quis dizer.

Seguem-se as respectivas explicaturas.

[1] Pesquisadora: Então, agora [NO MOMENTO EM QUE A ENTREVISTA OCORREU] Ø [EU/PESQUISADORA] queria que você [PROFESSORA] justificasse verbalmente o teu [DA DOCENTE] critério [DE ATRIBUIÇÃO] dos erros, bom e os acertos você [DOCENTE] vai comentar. Andréia Silva [VOCÊ VAI] Dizer seu [DA DOCENTE] posicionamento. Então Ø [DOCENTE E PESQUISADORA] vamos ao primeiro aluno: Andréia Silva. A primeira questão da Andréia. Quem é Sofia?

[2] Docente 5: Ela [ANDRÉIA SILVA] responde [A PERGUNTA: QUEM É SOFIA?], Sofia é uma personagem, Ø [SOFIA] é uma aluna de um curso de filosofia. Eu [DOCENTE] considerei [A RESPOSTA DA ANDREIA] meio certo, devido à questão que Sofia é um personagem [DO TEXTO BASE], mas Ø [O TEXTO BASE] não deixa claro se ela [SOFIA] é uma aluna do curso [DE FILOSOFIA] ou Ø [SE SOFIA] não Ø [É ALUNA DO CURSO DE FILOSOFIA], Ø [EU/DOCENTE] considerei Ø [A RESPOSTA DA ANDREIA] meio certo por causa disso [DE O TEXTO BASE NÃO DEIXAR CLARO QUE SOFIA É UMA ALUNA DO CURSO DE FILOSOFIA].

[3] Docente 5: A segunda questão, Ø [EU/DOCENTE] considere Ø [CORRETA] metade [DA RESPOSTA DA ANDREIA], que [POIS] Ø [A PERGUNTA] fala: De que trata o curso? Ø [e, então] Ø [A RESPOSTA DA ANDREIA FALA] Das coisas que [COISAS] deveriam ser de interesse a todas as pessoas, bom... é, o texto trata essa subjetividade [DA ALUNA QUE RESPONDE] que nem tudo interessa a todos [OS INDIVÍDUOS] e que o que deveria ser interesse [DE TODOS OS INDIVÍDUOS] vai [DEPENDER] de pessoa para pessoa, então o texto traz este questionamento [DE QUE TRATA O CURSO], então o que deveria ser de interesse [DE TODOS OS INDIVÍDUOS], ela [A ALUNA] deveria ser mais completa na resposta dela [DA ANDREIA].

[4] Docente 5: A [PERGUNTA NÚMERO] três: Qual a coisa mais importante da vida? Ø [TEM COMO RESPOSTA DA ANDREIA] Compreender quem a gente [OS INDIVÍDUOS] é e por que a gente [OS INDIVÍDUOS] vive. Então [COMPREENDER QUEM A GENTE É E POR QUE A GENTE VIVE] é uma questão importante, o texto fala da importância do auto-conhecimento, da questão de conhecer a gente [OS INDIVÍDUOS], se [OS INDIVÍDUOS] conhecer, ele [O TEXTO BASE] trata dessa importância [COMPREENDER QUEM A GENTE É E POR QUE A GENTE VIVE]

[5] Docente 5: A [PERGUNTA NÚMERO] quatro, eu [DOCENTE] considere [A RESPOSTA DA ANDREIA] errada, porque Ø [O QUESTIONÁRIO] pergunta: Quais questões interessam a todos? [A RESPOSTA PARA A PERGUNTA: QUAIS QUESTÕES INTERESSAM A TODOS É] Compreender a origem do universo, da Terra e da vida, isso [A RESPOSTA DA ANDREIA] é muito subjetivo, porque nem todos [OS INDIVÍDUOS] se interessam pela origem do universo, da Terra, da vida, então [A QUESTÃO DE SE INTERESSAR PELA ORIGEM DO UNIVERSO, DA TERRA E DA VIDA] vai [DEPENDER] de cada pessoa, o texto traz isso [OS DIFERENTES INTERESSES DAS PESSOAS], cada um [INDIVÍDUO] se interessa por determinadas coisas, não há um interesse comum entre as pessoas, o que eu [DOCENTE] posso me interessar o outro [INDIVÍDUO] não pode [SE INTERESSAR].

[6] Docente 5: Bom, na quinta questão: O que é filosofia? Ø [FILOSOFIA É] Estudar aquilo que é mais importante na vida. De certa maneira, eu [DOCENTE] considerei essa questão [ESTUDAR AQUILO QUE É MAIS IMPORTANTE NA VIDA], por causa que filosofia é aquilo mesmo [QUE É MAIS IMPORTANTE NA VIDA], Ø [FILOSOFIA] trata de questões da vida, Ø [FILOSOFIA] é, Ø [FILOSOFIA] faz [CADA PESSOA/INDIVÍDUO] refletir, eu [DOCENTE] entendi dessa [FILOSOFIA É ESTUDAR AQUILO QUE É MAIS IMPORTANTE NA VIDA] maneira que o aluno quis dizer [NA RESPOSTA DA ANDREIA].

Diante da solicitação feita pela pesquisadora de que a docente comentasse os critérios utilizados para justificar a atribuição de erros e acertos das respostas da primeira aluna verossímil, Andréia Silva, a docente não explicou de forma generalizada como procede em suas correções, ela foi direto às perguntas. Ela considerou que Andréia acertou pela metade as duas primeiras respostas, acertou a terceira e a quinta e errou a quarta.

Com o auxílio da teoria da relevância, seguem as possíveis inferências feitas pela docente com relação à aluna escolhida.

1. Quem é Sofia?

R: *Sofia é a pessoa a quem o narrador está escrevendo.*

A pergunta de formato *QU-P* gera a expectativa precisa de resposta direta “Sofia é *P*”. No entanto, a resposta sugerida no gabarito, apesar de fazer remissão ao texto de base, que está constituído no formato do gênero carta, é obtida de forma inferencial.

S_1 – O texto é uma carta;
 S_2 – Cartas possuem remetentes e destinatários;
 S_3 – O texto começa com “Querida Sofia”;
 S_4 – Querida Sofia é um vocativo de carta;
 S_5 – Sofia é a destinatária da carta;
 S_6 – O narrador está escrevendo a carta;
 $S_7 - (S_1-S_7) \rightarrow S_8$;
 S_8 – Sofia é a pessoa a quem o narrador está escrevendo.

Segue a resposta de Andréia para a primeira pergunta:

Andreia: Sofia é uma personagem, é uma aluna de um curso sobre filosofia.

Essa resposta, além de mobilizar as suposições que sustentam a resposta gabaritada, engloba duas outras ampliações de contexto derivadas, ambas do conhecimento enciclopédico sobre a obra de *O que é filosofia*, de Jostein Gaardner.

S_8 – Sofia é a pessoa a quem o narrador está escrevendo.
 $S_9 - S_8 \rightarrow S_{10}$;
 S_{10} – Sofia é uma personagem.
 S_{11} – A carta faz parte de um curso de filosofia.
 $S_{12} - S_8 \wedge S_{11} \rightarrow S_{13}$;
 S_{13} – Sofia é uma aluna de um curso sobre filosofia.

A docente atribui meio certo à questão, porque aceitou a inferência de que Sofia é uma personagem, mas não aceitou a inferência de que há evidências no texto de que Sofia seja uma aluna de um curso de filosofia.

Por que, então, a primeira parte da resposta teria sido aceita? Supostamente porque ela aciona o conhecimento enciclopédico sobre narrativas e sobre o gênero epistolar. Para a docente, os sujeitos integrantes de um texto são reconhecidos como personagens. Sendo assim se Sofia integra o texto, logo ela é uma personagem. Além disso, é possível comparar a resposta do aluno com aquela do gabarito em que há o item lexical ‘narrador’ que aciona como par o item lexical ‘personagem’, o que sugere certa influência do gabarito nessa decisão.

A segunda resposta, contudo, deriva-se do texto:

Mas será que existe alguma coisa que interessa a todos? Será que existe alguma coisa que concerne a todos, não importando quem são ou onde se encontram? Sim, querida Sofia, existem questões que deveriam interessar a todas as pessoas. E é sobre tais questões que trata **este curso**. (destaque da pesquisadora).

Se é o caso de essa carta fazer parte de um curso [de filosofia], então Sofia, a destinatária da carta faz parte do curso de filosofia. Por hipótese, como ela está recebendo a carta, não é ela a docente do curso, mas aluna.

O curioso é que a segunda pergunta do questionário reforça a questão, mas a docente usou a estratégia de corrigir as questões uma a uma.

Veja-se a segunda questão:

2. De que trata o curso?

R: *De coisas que interessam a todas as pessoas.*

A pergunta de formato *QU-P* exige uma resposta do tipo “O curso trata de *P*”, tal que por *P* se espera o assunto do curso. Trata-se de uma pergunta localizadora, uma vez que o mesmo excerto destacado anteriormente contém a resposta:

“Mas será que existe alguma coisa que interessa a todos? Será que existe alguma coisa que concerne a todos, não importando quem são ou onde se encontram? Sim, querida Sofia, existem **questões que deveriam interessar a todas as pessoas**. E é sobre tais questões que trata este curso.” (destaque da pesquisadora).

A resposta de Andreia para essa questão é mera paráfrase do gabarito, onde a sequência lexical ‘interessar a’ foi substituído por ‘ser de interesse de’:

Andreia: Das questões que deveriam ser de interesse de todas as pessoas.

A docente atribui meio acerto à resposta da aluna. Diz ela.

[...] A segunda questão, considere metade, que fala: De que trata o curso? Das coisas que deveriam ser de interesse a todas as pessoas, bom... é, o texto trata essa subjetividade que nem tudo interessa a todos e que o que deveria ser interesse vai de pessoa para pessoa, então o texto traz este questionamento, então o que deveria ser de interesse, ela **deveria ser mais completa** na resposta dela. [...]. (destaque da pesquisadora).

A docente parece guiar-se por sua interpretação, ignorando a resposta que está gabaritada. Para ela, a resposta de Andreia não está suficientemente completa, incluindo aspectos da subjetividade que são desenvolvidos no texto.

Segue a terceira questão:

3. *Qual a coisa mais importante da vida?*

R: Descobrir quem somos e por que vivemos.

A pergunta do tipo *QU-P* sugere como resposta “A coisa mais importante da vida é *P*”, tal que *P* deve ser substituído pela coisa mais importante da vida. A resposta sugerida no gabarito faz remissão ao texto base e é obtida de sua forma linguística, uma vez que no texto tal frase está escrita.

Qual é a coisa mais importante da vida? [...]

Mas, uma vez satisfeitas todas essas necessidades, será que ainda resta alguma coisa de que todo mundo precise? Os filósofos acham que sim. Eles acham que o ser humano não vive apenas de pão. É claro que todo mundo precisa comer. E precisa também de amor e de cuidado. Mas ainda há uma coisa de que nós todos precisamos. **Nós temos a necessidade de descobrir quem somos e por que vivemos.** (destaque da pesquisadora).

A resposta de Andreia para a terceira pergunta é uma paráfrase da resposta gabaritada. No caso, substituiu-se ‘descobrir’ por ‘compreender’ e o pronome ‘nós’ foi substituído pelo pronome de tratamento ‘a gente’.

Andreia: Compreender quem a gente é e por que a gente vive.

A docente justifica:

[...] A três: Qual a coisa mais importante da vida? Compreender quem a gente é e por que a gente vive. Então é uma questão importante, o texto fala da importância do autoconhecimento, da questão de conhecer a gente, se conhecer, ele trata dessa importância. [...]

A docente atribui acerto a essa resposta. Sua justificativa sugere, mais uma vez, que ela não está considerando o gabarito, mas sua interpretação do texto.

Segue a quarta questão.

4. Quais questões interessam a todos.

R: *Saber como surgiu o universo, como surgiu a Terra, como surgiu a vida.*

Essa questão é do tipo *QU-P*, que sugere como resposta que “*P* questões interessam a todos”. Essa questão emerge de uma inferência do texto. Segundo o autor, há questões universais. Se essas questões são universais, elas interessam a todos. A resposta do gabarito pode ser localizada no texto:

Portanto, interessar-se em saber por que vivemos não é um interesse ‘casual’ como colecionar selos, por exemplo. Quem se interessa por tais questões toca um problema que vem sendo discutido pelo homem praticamente desde quando passamos a habitar este planeta. **A questão de saber como surgiu o universo, a Terra e a vida por aqui é uma questão maior e mais importante do que saber quem ganhou mais medalhas de ouro nos últimos Jogos Olímpicos.** (destaque da pesquisadora)

Andreia, mais uma vez, responde uma paráfrase do gabarito.

Andreia: Compreender a origem do universo, da terra e da vida.

A docente parece, mais uma vez, confiar em sua própria interpretação

[...] A quatro, eu considerei errada, porque pergunta: Quais questões interessam a todos? Compreender a origem do universo, da Terra e da vida, **isso é muito subjetivo, porque nem todos se interessam pela origem do universo**, da Terra, da vida, então vai de cada pessoa, o texto traz isso, cada um se interessa por determinadas coisas, não há um interesse comum entre as pessoas, o que eu posso me interessar o outro não pode. [...] (destaque da pesquisadora).

A docente acerta ao dizer que nem todos se interessam pela origem do universo, mas isso decorre de seu conhecimento de mundo e não do argumento do autor. Ele conduz seu argumento no sentido de que há questões mais profundas de interesse mais universal, superadas as questões mais periféricas ou pragmáticas. Interesse de todos equivale a interesse universal.

Mas será que **existe alguma coisa que interessa a todos?** Será que existe alguma coisa que concerne a todos, não importando quem são ou onde se encontram? **Sim, querida Sofia, existem questões que deveriam interessar a todas as pessoas. E é sobre tais questões que trata este curso.** (destaque da pesquisadora)

Esse dado, outra vez, sugere que a docente não se fiou na resposta gabaritada. Segue a última questão.

5. O que é filosofia?

R: *É o estudo das coisas mais importantes da vida.*

A quinta questão é uma pergunta do tipo *QU-P*, que sugere uma resposta do tipo “Filosofia é *P*”, seguida da definição de filosofia.

A resposta de Andreia, mais uma vez, é uma paráfrase do gabarito:

Andreia: É estudar aquilo que é mais importante na vida

A docente justifica sua avaliação da seguinte forma:

[...] Bom, na quinta questão: O que é filosofia? Estudar aquilo que é mais importante na vida. De certa maneira, eu considere essa questão, por causa que filosofia é aquilo mesmo, trata de questões da vida, é, faz refletir, eu entendi dessa maneira que o aluno quis dizer.

Essa justificativa sugere que ela fiou-se outra vez no seu conhecimento de mundo. Não há remissão à consideração da resposta do gabarito em sua resposta.

Esses resultados revelam que a docente 5 confiou muito mais em seu processamento do texto do que nas respostas gabaritadas, sugerindo desconsideração do gabarito. Todavia, seria esse comportamento típico no grupo? Como os demais docentes lidaram com as respostas de Andreia?

O primeiro docente aprovou todas as respostas de Andreia e assim se expressa:

Docente 1: Comparei com trechos do texto, ela não fugiu do texto, é claro que é uma interpretação de mundo, ela pode... expandir a interpretação dela e ela foi bem coerente com o que estava no texto.

O segundo docente atribui meio acerto apenas à questão 1 e assim se expressa:

Docente 2: Primeiro ver se a resposta é coerente com o texto, né se a idéia é ligada ao texto. E o pensamento que ela usou até foi um pouco de acordo e um pouco não né.

O terceiro docente atribui somente acertos e assim se justifica:

Docente 3: No meu ponto de vista a Andréia acertou todas as questões, porque ela foi coerente com o texto, relevantes nas respostas, na minha opinião acertou todas as questões.

O quarto docente é o único a confessar sua remissão ao gabarito. Ele também considerou todas as questões corretas

Docente 4: Tá, primeiro eu leio o texto para ver se as respostas dos alunos vão ter a ver com o texto. Eu considero certo desde que tenha a ver com o texto. Se a resposta estiver fora do texto, completamente fora, eu considero errado. Se tem a ver com o texto, eu considero certo. **A dela não está igualzinho ao gabarito**, mas pelo texto tem a ver porque tem tudo a ver. (destaque da pesquisadora)

Esses dados já revelam o que aconteceu nas correções. O docente 5 destoa do grupo por confiar mais explicitamente na sua interpretação. O docente 4 é aquele quem mais revela remissão ao gabarito. Os demais docentes são mais discretos tanto em seus comportamentos como em suas justificativas. Seja como for, texto e gabarito parecem atuar como variável complexa nessas correções.

Em resumo, o comportamento e as justificativas das docentes parece revelar um padrão que, num extremo, representado pelo docente 4, a remissão ao gabarito se apresenta mais explícita e, no outro, representado pelo docente 5, há quase uma ausência de remissão ao gabarito. Os demais docentes ficam no meio desses dois extremos. Esses dados parecem corroborar aqueles encontrados na análise quantitativa, pois a dispersão de atribuições de acertos, meios acertos e erros é maior no docente 5. A dispersão de respostas nos demais docentes comporta-se como se estivesse orientada pelo gabarito (acredita-se aqui, orientada pelo gabarito e pela interpretação da superfície do texto de base).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou a analisar, por meio da Teoria da Relevância, a correção de cinco professores de Língua Portuguesa da interpretação de texto realizada por seis estudantes da 1ª série do ensino médio de uma escola de ensino básico da rede estadual do município de Orleans, SC. De modo específico, visou verificar, por meio da Teoria da Relevância, a influência do gabarito na correção das interpretações textuais de seis alunos verossímeis.

Este estudo faz parte do Projeto “Leitura e produção de textos em ambientes interacionais e de ensino e aprendizagem”, do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Este projeto pertence ao Grupo de Pesquisa “Análise do discurso: pesquisa e ensino – GADIPE” e da linha de pesquisa “Texto e Discurso” desse mesmo Programa.

Do ponto de vista operacional, defendeu-se a hipótese de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e seu desenvolvimento em Carston (1988), permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na interpretação do texto *O que é filosofia?* de Joistein Gaarder que está transcrito no livro didático *Português: de olho no mundo do trabalho*.

Do ponto de vista dos resultados, a hipótese de trabalho foi a de que a atribuição de acertos do professor à interpretação do texto de base pelos seis estudantes é influenciada pelas respostas gabaritadas, de tal modo que quanto mais as respostas dos intérpretes se conformassem com as entradas lexicais do gabarito, maior seria o número de acertos das questões.

Do ponto de vista da metodologia, esta pesquisa foi organizada em seis fases. Na primeira fase, aplicaram-se os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura no texto base, extraído do livro já citado. Na segunda fase, obteve-se um conjunto de respostas autênticas de estudantes da primeira série do ensino médio com base na interpretação do texto de base, mediante um instrumento de coleta de dados com cinco questões, caracterizadas pela possibilidade de serem respondidas inferencial ou textualmente. A terceira fase consistiu na leitura das interpretações feitas pelos alunos, e na análise, seleção e escolha das respostas que mais se aproximavam da estrutura linguística do texto bem como aquelas que se revelaram mais inferenciais. Na quarta fase do trabalho, foram criados seis alunos verossímeis, três

rapazes e três moças, baseando-se nas respostas das interpretações produzidas pelos alunos de verdade das 1as séries. Na quinta fase, solicitou-se que voluntários, três garotas e três garotos, transcrevessem as respostas selecionadas, dando origem assim aos ditos alunos verossímeis. A sexta e última fase de coleta dos dados consistiu na apresentação das interpretações originárias do processo descrito anteriormente a cinco docentes de Língua Portuguesa para fins de leitura e correção. Essa fase constituiu-se de duas etapas. Na primeira etapa, os professores elaboraram suas correções sem qualquer interferência. Na segunda etapa, em função da correção feita, estabeleceu-se uma interação verbal, que foi gravada em áudio, de modo a solicitar que o corretor comentasse os critérios usados para a correção.

No que diz respeito à hipótese de trabalho, do ponto de vista quantitativo, os dados permitiram corroborar haver uma tendência para diminuição das notas em função do distanciamento das respostas dos alunos em relação ao gabarito.

Esses resultados podem ser assim resumidos:

- a) Apenas 52% das questões foram consideradas certas, apesar de serem elaboradas como supostamente certas (houve 27,33% de casos de respostas consideradas meio certas e 20,66% de repostas consideradas erradas;
- b) As variáveis ‘tipo de resposta’ e ‘acerto’ estão correlacionadas estatisticamente. 81,33% das respostas textuais foram consideradas corretas contras 22,66% das respostas inferenciais. Apenas 5,33% das respostas textuais foram reprovadas pelos docentes, contra 49,33% das respostas inferenciais. Os dados obtidos sugerem que serão favorecidas as respostas que se aproximarem textualmente às respostas gabaritadas;
- c) Os dados sugerem haver um decréscimo da nota potencial dos estudantes conforme a quantidade de respostas inferenciais aumenta. Os estudantes foram agrupados em três estratos nos quais os alunos com respostas mais textuais receberiam nota em torno de 7,3 e os alunos com respostas mais inferenciais receberiam nota em torno de 3,3 para uma média potencial de 6,2;
- d) Não houve evidências estatísticas de interferência do tipo de questão sobre os resultados, mesmo quando os dados são analisados separadamente conforme as respostas sejam ou não mais textuais;
- e) Não houve evidências estatísticas de interferência do docente sobre os resultados, mas houve evidências de maior adesão ao gabarito do docente 4

(razão de 0,783 e 1,53 desvios padrão acima da média) e menor adesão do docente 5 (razão de 0,466 e 1,5 desvios padrão abaixo da média), enquanto os demais estão muito próximos da média (razão de 0,623);

- f) A aprovação das respostas textuais oscila entre 1,000 e 0,800, com quatro questões unanimemente aprovadas. A aprovação das respostas inferenciais, por sua vez oscila de 0,800 a 0,000. Somente três questões foram consideradas corretas com razão acima da razão média das questões e houve dois casos de rejeição unânime da resposta;
- g) As respostas textuais foram aprovadas quase unanimemente por três docentes (1, 2 e 4) e as respostas inferenciais foram mais reprovadas do que aprovadas.

Do ponto de vista qualitativo, os resultados dessa pesquisa revelaram que os professores concordam: que a interpretação de enunciados deve estar fundamentada no texto de base e que os alunos que concebem interpretar como cópia de fragmentos do texto não estão interpretando, mas transcrevendo o texto. Os professores concebem interpretação, não como cópia de fragmentos do texto, mas como ler as entrelinhas, isto é, dizer o que não foi dito no texto. O texto de base serve como norteador para as respostas dos estudantes de modo a não permitir que eles forneçam respostas alheias ao texto.

Sendo assim, as hipóteses suscitadas no início do trabalho – de que a atribuição de acertos feita pelos professores seria em função das similitudes entre as respostas às interpretações com a estrutura linguística do gabarito – foi corroborada pelos resultados da pesquisa, uma vez que a maioria das respostas similares à estrutura linguística do gabarito foi considerada correta. Apesar disso, alguns deles consideraram corretas respostas que se assemelhavam às inferências que eles, corretores, teriam.

Apesar de as respostas preferidas serem as fornecidas paráfrases do gabarito, os professores parecem ter dificuldades em corrigi-las e, principalmente, em justificá-las. Ora eles dizem que a resposta poderia ter ido além, no sentido de ser mais rica do que as paráfrases do gabarito; ora, ao se depararem com respostas inferências, ou seja, mais “ricas”, justificam que o aluno levou para o lado pessoal. Isso é evidente nas sentenças proferidas pelos professores entrevistados, como “Mas o texto não diz isso”.

Os dados sugerem que há uma contradição entre o discurso do professor e a sua prática nesse respeito. Apesar de afirmarem preferir respostas gabaritadas, ficam inseguros ao se depararem com essas questões. Quando os alunos fazem inferências que eles próprios

teriam feito, prontamente as respostas são consideradas corretas. O que se observa, contudo, é que o gabarito é um guia seguro para dissipar dúvidas diante de respostas inusitadas.

Isso nos levou a constatar que a atribuição de acertos ou erros das interpretações textuais é simultaneamente influenciada pela interpretação que o docente faz de sua remissão ao texto e ao gabarito. Contudo, do ponto de vista prático revelado pela análise quantitativa, se as inferências feitas pelos alunos são as mesmas do gabarito, o nível de acertos será maior, ao passo que se as inferências divergem, causam estranheza aos docentes, levando-os a pesquisarem detalhes das respostas dos alunos de modo que estes permitam validar ou não as inferências feitas por eles, o nível de acertos decai. Seja como for, aquelas inferências que estavam em conformidade com as feitas pelo docente eram também consideradas corretas.

Nesse ponto, refletiu-se sobre a validade dos critérios utilizados pelos docentes na avaliação de interpretações textuais. Tal reflexão faz-nos pensar se interpretações textuais deveriam ser utilizadas pelo sistema escolar como um método de avaliação, uma vez que a interpretação dos alunos está sujeita à interpretação que o gabarito traz ou que professores fazem do texto. Se a compatibilidade das inferências feitas pelos alunos e as feitas no gabarito ou pelos professores for um fator determinante na atribuição de acertos, então os alunos não precisam fazer a sua interpretação, mas sim devem buscar interpretar do mesmo modo como os docentes interpretariam. A partir dessa questão, cabe ao professor explicar para o aluno o modo como a interpretação será avaliada, deve explicar se segundo o gabarito seguido o aluno deverá fazer respostas calcadas no texto, ou deverá dar respostas mais abertas dando maior liberdade de leitura.

Seguindo esse caminho, uma boa sugestão para novas pesquisas seria avaliar como são feitos os gabaritos de livros didáticos, se são feitos através de inferências que os autores teriam ou se são guiados pela forma linguística do texto. Ou também uma pesquisa que criasse um manual para orientar os professores a conceberem questões suficientemente explícitas que guiem o aluno ao critério que será utilizado pelo professor. Ou seria interessante também pesquisar como um mesmo professor corrigiria e justificaria correções de interpretações em tempos diferentes. Será que a avaliação seria a mesma?

No que se refere à metodologia da pesquisa, seria interessante que o pesquisador além da gravação em áudio fizesse também uma gravação em vídeo, pois as expressões faciais ou gestuais podem facilitar na análise. É importante também o pesquisador fazer uma averiguação da disponibilidade de professores que concordam em participar de uma entrevista

gravada, pois esse foi um dos principais obstáculos encontrado para a presente pesquisa. A princípio, sugeriram-se dez professores, porém, como a maioria se recusava ao deparar-se com a revelação da gravação.

Espera-se que esta pesquisa tenha sido relevante para o leitor, que tenha gerado uma série de reflexões acerca da utilização de gabaritos para correção de interpretações textuais feitas por docentes.

REFERÊNCIAS

BLASS, R. Relevance relations in discourse: a study special reference to Sissala. Cambridge: Cambridge U. P., 1990

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

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

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

GEDRAT, Dóris Cristina. Relevância na comunicação. **Verso & Reverso**, v. 10, n. 20, 1996.

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

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo. **Fundamentos metodológicos da linguística**. Campinas: Unicamp, 1982. V. 4: Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da linguística – bibliografia.

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

MOURA, Heronides M. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 1999.

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

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Ed. da Unisul, 2002.

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

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

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

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

SOUZA, Marcos. Era o verbo um Deus? – Análise de João 1:1 a partir da Teoria da relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. esp., p. 84, 2005.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. **Teoria da Relevância: uma resposta pragmático-cognitiva à comunicação inferencial humana**. Tese de Doutorado. PUCRS, 1996.

_____; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SILVEIRA, Luana Ribeiro da. **Avaliação de interpretação textual por cinco docentes de Língua Portuguesa: análise com base na Teoria de Relevância**, 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português/Inglês)-Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês, Universidade do Sul de Santa Catarina.

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

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

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

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

VIEIRA, A. da R. **Relatos orais de crianças de três a quatro anos produzidos a partir da ordenação de gravuras de uma história em quadrinhos sem balões de fala: análise com base na teoria da relevância**, 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2009.

WILSON, Deirdre. **Pragmatic theory**. Trad. livre de Fábio José Rauen. Original em inglês disponível em: <[http:// www.phon.uol.ac.uk/home/pragtheory](http://www.phon.uol.ac.uk/home/pragtheory)>. Acesso em: 20 dez 2004.

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

ANEXOS

ANEXO A – Folha de avaliação

Orleans, 19 de novembro de 2007.

Professora: Marina de Lima Cardozo.

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno(a): _____

A) Leia o texto abaixo com muita atenção:

O que é filosofia?

“Querida Sofia,

Muitas pessoas têm hobbies diferentes. Algumas colecionam moedas e selos antigos, outras gostam de trabalhos manuais, outras ainda dedicam quase todo o seu tempo livre a uma determinada modalidade de esporte.

Também há os que gostam de ler. Mas os tipos de leitura também são muito diferentes. Alguns lêem apenas jornais ou gibis, outros gostam de romances, outros ainda preferem livros sobre temas diversos como astronomia, a vida dos animais ou as novas descobertas da tecnologia.

Se me interesse por cavalos ou pedras preciosas, não posso querer que todos os outros tenham o mesmo interesse. Se fico grudado na televisão assistindo a todas as transmissões de esporte, tenho que aceitar que outras pessoas achem o esporte uma chatice.

Mas será que existe alguma coisa que interessa a todos? Será que existe alguma coisa que concerne a todos, não importando quem são ou onde se encontram? Sim, querida Sofia, existem questões que deveriam interessar a todas as pessoas. E é sobre tais questões que trata este curso.

Qual é a coisa mais importante da vida? Se fazemos esta pergunta a uma pessoa de um país assolado pela fome, a resposta será: a comida. Se fazemos a mesma pergunta a quem está morrendo de frio, então a resposta será: o calor. E quando perguntamos a alguém que se sente sozinho e isolado, então certamente a resposta será: a companhia de outras pessoas.

Mas, uma vez satisfeitas todas essas necessidades, será que ainda resta alguma coisa de que todo mundo precise? Os filósofos acham que sim. Eles acham que o ser humano não vive apenas de pão. É claro que todo mundo precisa comer. E precisa também de amor e de cuidado. Mas ainda há uma coisa de que nós todos precisamos. Nós temos a necessidade de descobrir quem somos e por que vivemos.

Portanto, interessar-se em saber por que vivemos não é um interesse ‘casual’ como colecionar selos, por exemplo. Quem se interessa por tais questões toca um problema que vem sendo discutido pelo homem praticamente desde quando passamos a habitar este planeta. A questão de saber como surgiu o universo, a Terra e a vida por aqui é uma questão maior e mais importante do que saber quem ganhou mais medalhas de ouro nos últimos Jogos Olímpicos.”

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

B) Responda as questões abaixo:

1) Quem é Sofia?

2) De que trata o curso?

3) Qual é a coisa mais importante da vida?

4) Quais questões interessam a todos?

5) O que é filosofia?

ANEXO B – Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo os dados serão coletados a partir das avaliações por escrito e das justificativas obtidas oralmente, gravadas e futuramente transcritas, das interpretações de estudantes fictícios da 1ª série do Ensino Médio.

Declaro que fui informado que poderia ter-me recusado a participar da pesquisa antes da assinatura desse termo de consentimento.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO C – Transcrição das entrevistas

1ª Entrevista

Realizada no dia 18.03.2008

Horário 19:56

M: Bem professora você... é... você leu o material e... eu entreguei pra você em ordem...

E1: em ordem alfabética

M: em ordem alfabética, você conferiu tava... então agora eu preciso... é...é... conversar com você um pouquinho a respeito das interpretações aqui e dos critérios usados por você. Bem, a primeira entrevista...a primeira entrevista, tô com entrevista na cabeça desculpa... a primeira interpretação textual é do... de Andréia da Silva... ah todas as questões estão corretas, o critério que você utilizou pras suas correções...

E1: Comparei com trechos do texto, ela não fugiu do texto, é claro que é uma interpretação de mundo, ela pode... expandir a interpretação dela e ela foi bem coerente com o que estava no texto.

M: Uhum, tá bom, obrigada. Vamos ver então aqui, a segunda... o segundo aluno, Bruno de Souza. As duas primeiras estão corretas e... aqui ele errou, ele tem três erros, ta aaah, aqui na três... Qual é a coisa mais importante da vida? Ele respondeu, é...saber viver os sonhos e aproveitar os momentos da vida.

E1: Isso, ele colocou qual a importância... a coisa mais importante da vida dele, não ao que o texto se referia, na três, na quatro e na cinco ele respondeu como se fosse uma pergunta pessoal.

M: Sim, sim, ah a quatro também então né... Quais questões interessam a todos? Ser rico, viver feliz e principalmente...

E1: Foi pessoal, o que pra ele era interessante.

M: O que é filosofia? É traduzir o sentido da vida em palavras.

E1: Não condiz com o que está dizendo que é filosofia no texto.

M: Aham, ok. Vamos a terceira aluna, a Elaine de Sá. Ela acertou as duas primeiras, a número três ela acertou metade. Qual é a coisa mais importante da vida? Isso vai depender de quem é questionado, pois as pessoas têm gostos e necessidades diferentes.

E1: Está meio certo porque... tá a metade certa porque não deixa de ser também o que diz ali no texto né, quais as necessidades, mas ela poderia ter contado ou faltou dizer outras coisas também que... seriam importantes ali né...que ele enfatizou no final deste parágrafo que responde esta pergunta...que resumindo tudo, o mais importante seria saber quem somos e pra que vivemos e faltou ela...

M: Sim, quatro é saber para onde vamos, ah desculpa... a quarta pergunta é... Quais questões interessam a todos? Saber para onde vamos, quando morremos, por que nascemos.

E1: É, é...quando morremos não foi citado em momento algum do texto, pode ser que este seja o interesse dele...

M: Aham

E1: Então foi pessoal.

M: Sim. O que é filosofia? Amor e sabedoria.

E1: Também não é o que está dizendo no texto, foi uma interpretação pessoal dele. O que ele acha que seja.

M: O Geraldo de Almeida, o Geraldo também acertou todas...

E1: Foi coerente com o que está escrito no texto

M:Uhum, tá bom, vamos ao Sandro então, continuando... a primeira está correta e a segunda De que trata o curso? Sobre a importância da filosofia, aqui ta sem o r, aqui tá sobe né.

E1: Aí eu dei meio certo porque não deixa de tratar da importância da filosofia, trata também de outros interesses né.

M: Aham, é... a três. Qual é a coisa mais importante da vida? Ele...errou. Ser feliz, ter amor, amizades e sentimentos.

E1: Foi também o que ele acha importante pra vida dele, ele foi...extremamente pessoal.

M: Quatro. Quais questões interessam a todos? E ele errou toda a questão.

E1: É, foi...qual é o interesse dele. Dele. Fome, desemprego, miséria e tal.

M: E a quatro vamos ver o que ele respondeu. Filosofia é o ato de pensar, fazer perguntas intrigantes e tentar respondê-las.

E1: O texto não diz nada sobre este lado da filosofia, pode até ser que a filosofia também seja de perguntar, de questionar, mas o texto se refere a outras filosofias.

M: Aham, muito bem. Na sua opinião, assim, o que falta pros alunos, em termos da interpretação, assim...o que eles precisariam?

E1: Ver quando a interpretação pode ser pessoal, quando eles podem dizer: eu acho, eu penso, eu acredito que isso ta certo e acredito que precisa ser ensinado, colocado pra eles que eles é que precisa...não pode fugir do texto, eles tão levando pra vida pessoal e deixando a parte concreta do texto.

M: Aham, obrigada.

E1: Boa noite.

2ª Entrevista

Realizada no dia 21.03.2008

Horário 14:10

M: Professora, então entreguei em ordem alfabética e a professora conferiu. Bom, vamos começar então com Andréia da Silva, a primeira resposta está meia certa. Quais foram os critérios que você usou pra fazer a sua correção professora?

E2: Primeiro ver se a resposta é coerente com o texto, né se a idéia é ligada ao texto. E o pensamento que ela usou até foi um pouco de acordo e um pouco não né.

M: Sim, então ta. Então deixa eu só ler a resposta. Quem é Sofia? Sofia é uma personagem, é uma aluna de um curso sobre filosofia. Está bem, as outras respostas estão corretas. Então, seguiram o critério de estar condizente com o texto. Segundo aluno, Bruno de Souza, vamos ver. O Bruno de Souza ele errou a primeira. E a resposta dele foi a seguinte: Quem é Sofia? É a pessoa a quem está sendo destinada à carta.

E2: Essa tá meio certa. (sussurrando)

M: É se você quer alterar, você pode alterar.

E2: Eu acho que eu devia contar meio certo então.

M: Não tem problema, você fica a vontade com relação a sua correção. Não se preocupe. Você fica a vontade se quer considerar então.

E2: Vou considerar a metade, mas ele deveria dar mais características de Sofia conforme falava no texto né.

M: Aham, não, não tem problema, pode...você fica a vontade com sua correção. Não se preocupa, não tem problema nenhum. Bem, a numero dois e a numero três estão corretas e a numero quatro está errada, vamos ver o que que ele respondeu. A pergunta é a seguinte: Quais questões interessam a todos? Ser rico, viver feliz e principalmente ter muita saúde.

E2: Ele colocou uma resposta bem interessante, mas não de acordo com o texto, né.

M: Ok. E a número cinco também está com a metade correta. Vamos ver então. A pergunta número cinco é: O que é filosofia? Aqui tá escrito é traduzir, discutir ler a vida em palavras.

E2: Porque a Filosofia faz a gente pensar, criticar, discutir as atitudes, os atos, os acontecimentos, mas de acordo com o texto eu digo que ele poderia escrever mais coisas.

M: Ok. Muito bem, vamos ao terceiro aluno de nome Elaine de Sá. A primeira resposta também está errada vamos ver aqui Quem é Sofia? é a pergunta e a resposta da aluna foi: Sofia é a nossa consciência o nosso pensamento o meu eu.

E2: Em relação ao texto eu acredito que ela esteja com o pensamento fora da resposta.

M: Uhum. De que trata o curso? A pessoa respondeu de questões universais e aqui está meio certo.

E2: Poderia completar mais a resposta, né. Que questões são essas?

M: Aham. A número três. Qual é a coisa mais importante da vida? Vamos ver o que esta pessoa respondeu: Isso vai depender de quem é questionado, pois as pessoas têm gostos e necessidades diferentes. A resposta, ela está errada.

E2: De acordo com o texto não seria a resposta correta, claro que as pessoas têm dificuldades e necessidades diferentes, mas eu achei de acordo com o texto não seria isso.

M: Uhum. Quatro, quais questões interessam a todos? Vamos ver o que a pessoa respondeu aqui. Saber para onde vamos, quando morremos e por que nascemos. E essa resposta está meio certa.

E2: Ela colocou alguma coisa sobre o texto, mas ela poderia ter acrescentado mais alguma coisa, assim dentro do texto, mais voltada para o texto e não para a realidade.

M: O que é filosofia, a pessoa respondeu: Amor e sabedoria.

E2: Fugiu bastante do conceito de filosofia, né, claro que não fugiu assim porque filosofia entra tudo isso, né, amor, sabedoria, sociedade enfim. Mas na resposta dela não considerei certo porque não se encaixava no contexto.

M: Aham. Vamos então ao quarto aluno. Geraldo de Almeida. Esse aluno, ele fez todas as respostas corretas. Então você tem alguma observação para falar desse aluno?

E2: Acho que ele compreendeu bem o texto, ele interpretou muito bem as perguntas e as respostas não deixou dúvida.

M: Aham, Muito bom. Quinto aluno Maria do Socorro de Melo. A primeira pergunta é: Quem é Sofia? E a resposta está errada. A resposta ela disse o seguinte: Sofia não está indicando ninguém vem do nome Filosofia.

E2: Eu desconheço este conceito dela, não fala nada disso no texto então considerei errada.

M: Uhum. A segunda resposta, a segunda pergunta é: De que se trata o curso? E a resposta está meio certa e a resposta da aluna foi o seguinte: Trata-se de filosofia, de estudar como e de que se trata a vida.

E2: Ela poderia ter completado mais de acordo com o texto, né, sei lá aqui não está de acordo com o texto.

M: A número três está correta e as outras estão corretas, então consequentemente estão de acordo com o texto. O último aluno trata-se de Sandro Gonçalves. E a primeira resposta está correta. E a segunda resposta está errada. A pergunta é: De que trata o curso? E a resposta foi sobre a importância da filosofia.

E2: Poderia ter detalhado mais qual a importância da filosofia, no texto está bem claro, poderia ter colocado uma resposta mais interativa, explicando qual a importância da filosofia, do que se trata.

M: Aham. A número três está correta. E as perguntas número quatro e cinco estão erradas. E a número quatro a pergunta era a seguinte, aliás, as respostas é que estão erradas. A pergunta número quatro era: Quais questões interessam a todos? Ele respondeu: fome, miséria, desemprego, violência, falta de moradia, poluição, aquecimento global, outros problemas naturais e sociais.

E2: Isso realmente preocupa a todos e interessa a todos, mas de acordo com o texto eu achei que ele fugiu da resposta.

M: O que é filosofia? Também está errado e a resposta foi a seguinte: filosofia é o ato de pensar, fazer perguntas intrigantes e tentar responde-las.

E2: Eu vou considerar a metade, se der...

M: Pode ficar a vontade.

E2: Ele colocou pensar, criticar, responder, né e isso realmente faz parte da filosofia, mas ele poderia ter colocado mais alguma coisa sobre o texto.

M: Aham, então tá bom, muito obrigada.

3ª Entrevista

Realizada no dia 21.03.2008

Horário 16:29

M: Bom, vamos então para a primeira aluna, Andréia da Silva, como é que ela se saiu na interpretação?

E3: No meu ponto de vista a Andréia acertou todas as questões, porque ela foi coerente com o texto, relevantes nas respostas, na minha opinião acertou todas as questões.

M: Muito bom. Vamos para segunda... pro segundo aluno, Bruno de Souza.

E3: O Bruno, eu considerei uma questão dele totalmente errada, porque ele levou a pergunta para o lado pessoal, ele deu a resposta com o que ele achava que era mais importante para a vida dele e não segundo ao texto.

M: Ta, qual é a pergunta e qual é a resposta?

E3: Qual é a coisa mais importante da vida? Ele respondeu: Saber viver os sonhos e aproveitar os momentos da vida. Isso seria importante para ele e não segundo o texto.

M: Aham, ta ok!

E3: As demais algumas coisas que eu achei que deveria...as respostas foram...talvez insatisfeitas, deveriam ser mais completas, mas estavam dentro do que se pedia.

M: Deixa, só comenta um pouquinho desses certos em cada uma delas para eu saber...

E3: Na primeira pergunta: Quem é Sofia? E a resposta é a pessoa a quem está sendo destinada a carta. Pra mim, não fica claro que isso é uma carta, porque inicia Querida Sofia de repente ele entendeu que isso é uma carta, então até eu considerei algo. Na número, na questão número dois: De que se trata o curso? Eu só troquei uma palavra, em vez de dizer de temas que importam a todos, eu coloquei que interessam a todos, que é uma coisa comum entre todas as pessoas, que é um assunto que interessasse a todos. A questão de número quatro: Quais questões interessam a todos? Ele respondeu: ser rico, viver feliz e principalmente ter muita saúde. É...eu coloquei meio certo porque saúde até cita dentro do texto né, então eu não poderia considerar totalmente errada, mas novamente eu acho que... ser rico, viver feliz ele puxou pro lado pessoal, dele. Mas como ele utilizou a saúde, como uma coisa mais séria, eu considerei metade certa.

M: Ta bom, obrigada, vamos a outra, Elaine de Sá, 3º aluno.

E3: Bom, a resposta de número um, eu considerei totalmente errada, porque ela diz que Filosofia é a nossa consciência, nosso pensamento o meu eu, pode até ser que ela saiba, sobre filosofia, o conceito que ela tem sobre filosofia, mas aqui no texto, deixa claro que é uma aluna que participa do curso de filosofia, então considerei errada, porque a interpretação é segundo o texto e não a opinião dela. A número dois, de que trata o curso? De questões universais, então complementei: de questões universais que interessam a todas as pessoas, então coloquei a metade certa. A número três, considerei totalmente errada porque a pergunta era a seguinte: qual é a coisa mais importante da vida, aí ela respondeu: isso vai depender de quem é questionado, pois as pessoas têm gostos e necessidades diferentes. Novamente, ela se prendeu a uma resposta pessoal e não ao texto. A número quatro é... Quais questões que interessam a todos? Aqui, na verdade é meio certo, foi mais erro de pontuação, faltou ponto de interrogação, faltou vírgula, mas a resposta em si está coerente ao texto. A número cinco, o que é filosofia? Ela colocou amor e sabedoria, sabedoria até considerei certo, não deixa de ser, só que amor não considerei tão certo segundo o texto. Tá bom, próximo. Geraldo de Almeida. Oh, as respostas do Geraldo para mim, foram bem dez, é... só a número um né, que ele responde que a mesma... quem é Sofia, é a mesma para quem o narrador escreve, eu só

complementei a que ele se refere a essa pessoa e o restante das respostas eu considerei totalmente certa.

M:Ok

E3: Agora, Maria do Socorro de Melo, essa aluna, a resposta de número um, eu contei totalmente errado porque a pergunta era Quem é Sofia? Ela disse: Sofia não está indicando ninguém, vem do nome Filosofia, ela fez a relação com a palavra filosofia, mas novamente, eu acho que no texto está bem claro, que filosofia aliás, Sofia, desculpa, é uma pessoa a quem se refere no texto, ta. A número dois, de que trata o curso? É meio certa por questões de...não de coerência com a resposta, mas de pontuação essas coisas assim. A número três, teve um momento da resposta que eu não entendi, porque a pergunta era: Qual é a coisa mais importante da vida, ela responde: Descobrir os motivos da vida, mas que motivos seriam esses? Pra mim, ficou subentendido, até coloquei um ponto de interrogação porque eu questionaria a essa aluna, quais seriam esses motivos. O restante delas eu considerei certas, a número quatro e a número cinco também. E o último é o Sandro Gonçalves. O Sandro, também é... a número um, ele responde...Quem é Sofia? Ele também responde como é a destinatária da carta, ele também compreendeu que seria uma carta o texto.Então eu avaliei metade certa. A numero dois eu coloquei meio certo porque De que trata o curso? Saber a importância da filosofia, mas eu coloquei reticências porque acho que ele poderia explorar mais essa resposta a importância da filosofia em que aspecto? O que seria para ele importante realmente para ele ou não. Ta meio certo. A questão numero três, Qual é a coisa mais importante da vida? Ser feliz, ter amor, amigos, sentimentos, isso é resposta... isso para ele o que é ser feliz e não segundo o texto, então considerei errada. Número quatro, Quais questões interessam a todos? Fome, miséria, desemprego, violência... eu contei errado porque isso aqui foram os exemplos que citou no texto para fazer entender, mas não são estas as questões realmente que interessam a todos. Então eu contei errado. E a numero cinco eu contei meio certo porque só dei uma complementada para que a resposta ficasse melhor, que se entender melhor. Filosofia é o ato de pensar, fazer perguntas intrigantes e tentar respondê-las sobre as coisas importantes da vida e por isso eu contei meio certa.

M: Então, muito obrigada professora.

E3: De nada

4ª Entrevista

Realizada no dia 12.04.2008

Horário 16:10

M: Vamos então ver aqui a primeira aluna, a primeira aluna é Andréia da Silva. Professora, a Andréia da Silva, ela foi bem pelo que estou vendo aí, ela a certou tudo, gostaria que você comentasse um pouquinho, os critérios utilizados na sua correção, na sua base, enfim essas coisas assim.

E4: Tá, primeiro eu leio o texto para ver se as respostas dos alunos vão ter a ver com o texto. Eu considero certo desde que tenha a ver com o texto. Se a resposta estiver fora do texto, completamente fora, eu considero errado. Se tem a ver com o texto, eu considero certo. A dela não está igualzinho ao gabarito, mas pelo texto tem a ver porque tem tudo a ver.

M: Então, tudo bem. Podemos prosseguir para o segundo aluno, o segundo aluno é Bruno da Silva, vamos ver como o Bruno da Silva se saiu. Bem, o Bruno da Silva não se foi tão bem como a Andréia, mas também foi bem, enfim, falar um pouquinho de cada uma ate chegarmos até a 4.

E4: A primeira eu considerei certa porque tem a ver com o texto, não errou nada, a segunda também falando o que era importante do curso, do que tratava o curso, sem problema; A terceira se embasou no texto para responder. Já a quarta ele deu a opinião dele fora do contexto do texto, por isso considerei errada não teve nada a ver

com o texto. Na última já teve perfeito acordo com o texto, com a idéia passada pelo texto.

M: Aham. Ta bom então vamos para ao terceiro aluno, terceiro aluno é uma aluna, Elaine de Sá. Elaine de Sá também foi bem, mas também teve problemas aí com alguma questão.

E4: Teve problema na primeira questão porque perguntava quem é Sofia e no texto dava para entender bem que Sofia era a pessoa para quem o narrador estava mandando a carta, que esta narrando a carta, aliás o filósofo. E ela teria a explicação do nome Sofia.

M: Vamos então ao quarto aluno Geraldo de Almeida.

E4: As questões ficaram todas certas com as idéias dele, mas dentro do texto, não fugiu do assunto em nada, então todas elas ficaram certíssimas.

M: Vamos para a próxima aluna, Maria do Socorro de Mello.

E4: Já essa aluna, ela errou a primeira questão, porque ela não... ela diz que Sofia não era ninguém, porém era a pessoa a quem a carta estava sendo enviada, então a resposta ficou errada, não tem como considerar correta. As outras questões todas ficaram dentro do contexto, sem problema nenhum.

M: Vamos ao Sandro Gonçalves

E4: O Sandro Gonçalves foi bem sucinto nas respostas, porém a primeira questão ele acertou, porque Quem era Sofia, era fácil. Ela é a pessoa a quem era destinada a carta. Já a segunda, e que trata o curso, ele respondeu nada a ver com a história do texto, então trata de filosofia, falando de filosofia, mas não abordando a matéria de filosofia em si, mas um assunto sobre. A terceira questão ele também falhou, porque ele deu a opinião dele, já que é uma interpretação de texto tem que ser a ver com o texto. A quarta ele falhou também. Quais as questões que interessam a todos? Ele falou das questões que acha que interessam a todos, porém a carta tratava era de outro assunto de outras coisas. A última, o que é filosofia, ele falou de acordo com o texto e a resposta está certa.

M: Aham, foram os seis alunos né, obrigada professora.

E4: Sim, foram os seis. De nada.

5ª Entrevista

Realizada no dia 05.05.2008

Horário 10:15

M: Então, agora queria que você justificasse verbalmente o teu critério dos erros, bom e os acertos você vai comentar. Dizer seu posicionamento. Então vamos ao primeiro aluno: Andréia Silva. A primeira questão da Andréia. Quem é Sofia?

E5: Ela responde, Sofia é uma personagem, é uma aluna de um curso de filosofia. Eu considerei meio certo, devido à questão que Sofia é um personagem, mas não deixa claro se ela é uma aluna do curso ou não, considerei meio certo por causa disso. A segunda questão, considerei metade, que fala: De que trata o curso? Das coisas que deveriam ser de interesse a todas as pessoas, bom... é, o texto trata essa subjetividade que nem tudo interessa a todos e que o que deveria ser interesse vai de pessoa para pessoa, então o texto traz este questionamento, então o que deveria ser de interesse, ela deveria ser mais completa na resposta dela. A três: Qual a coisa mais importante da vida? Compreender quem a gente é e por que a gente vive. Então é uma questão importante, o texto fala da importância do auto-conhecimento, da questão de conhecer a gente, se conhecer, ele trata dessa importância. A quatro, eu considerei errada, porque pergunta: Quais questões interessam a todos? Compreender a origem do universo, da Terra e da vida, isso é muito subjetivo, porque nem todos se interessam pela origem do universo, da Terra, da vida, então vai de cada pessoa, o texto traz isso, cada um se interessa por determinadas coisas, não há um interesse comum entre as pessoas, o que eu posso me interessar o outro não pode. Bom, na quinta questão: O que é filosofia? Estudar aquilo que é mais importante na vida. De certa maneira, eu considerei essa questão, por causa que

filosofia é aquilo mesmo, trata de questões da vida, é, faz refletir, eu entendi dessa maneira que o aluno quis dizer.

M: Uhum. O segundo aluno é o Bruno de Souza.

E5: É o Bruno, eu considerei certa. Porque pergunta: quem é Sofia? É a pessoa a quem está sendo destinada à carta, considerei correta, porque pela grafia e tudo mais representa uma carta e, é uma personagem e é a ela que é referida, então considerei correta. Dois: De que se trata o curso?, De temas importantes a todos, considerei metade, por causa que nem todos os temas importam a todos, o mesmo critério que utilizei na primeira e utilizei nas outras. A número três: Qual é a coisa mais importante da vida? Saber viver os sonhos e aproveitar os momentos da vida, isso é muito subjetivo, é questão dele, para ele isso é importante. O que é mais importante para vida é muito complicado, porque nem todos têm o mesmo ideal, nem todos acham isso importante, e segundo o texto não retrata isso. Quatro: Quais questões interessam a todos? Eu considerei essa questão pessoal. Ser rico, viver feliz, é questão para ele é importante, para ele é interessante, nem todos, quem é milionário não vai querer ser mais milionário, né, quem é pobre, quem sabe sonha em ser rico, mas isso vai de pessoa para pessoa, a questão social que estão inseridas, que classe, a divisão, então é muito subjetivo. O que é filosofia? Traduzir, discutir, ler a vida em palavras, acho interessante essa visão do que é filosofia, porque é sim discutir, é ler, falar e traduzir a vida em palavras, porque você vai questionar fatos e coisas e ações que você tem, isso é filosofia.

M: Terceiro aluno, Elaine de Sá.

E5: A Elaine, na número um, quando ela responde quem é Sofia, ela diz o seguinte: Sofia é nossa consciência, nosso pensamento, é o meu eu. Segundo o texto fica claro que Sofia é um personagem, que ela não é uma questão de metáfora, porque Sofia é minha consciência, é um nome, é um personagem onde o narrador escreve para ela, então considerei errada. Dois: De que se trata o curso? Ela fala assim: questões universais, eu considerei meio certo, porque, que questões são essas, ela poderia ter sido mais completa, quem sabe se ela respondesse de uma maneira completa, poderia estar abordando o que a pergunta pede, do que trata o curso, de questões universais, mas que questões são essas? Ela poderia ser mais específica. Três: Qual a coisa mais importante da vida? Eu considerei certa, porque ela respondeu o seguinte: Isso vai depender de quem vai ser chamado, pois as pessoas têm gostos e necessidades diferentes, está correta, porque cada pessoa é diferente, é distinta, gostos, necessidades. Quatro: Quais questões interessam a todos? Saber para onde vamos, quando morremos e por que nascemos. Bom, isso aí é muito subjetivo, se ela seguisse a mesma linha da outra questão, se ela tivesse a mesma mentalidade, ela saberia que isso vai de pessoa para pessoa, nem tudo interessa a todos, uns gostam de política, outros de futebol e assim por diante. O que é filosofia? Amor e sabedoria, eu coloquei errada, porque ela poderia ter explorado essa área e ela não explorou, ela simplesmente usou algum substantivo pra dizer o que é filosofia, pois filosofia é muito mais do que a definição que ela deu. Representa você e os questionamentos que nos dá.

M: O quarto aluno é Geraldo de Almeida.

E5: O Geraldo. Quem é Sofia? É a menina para quem o narrador escreve. Eu considerei certa. De que se trata o curso? De assuntos que interessam a todas as pessoas, eu considerei meio certa, porque não interessam todas as pessoas. São questionamentos feitos para as pessoas sobre o que pode interessá-las, ele poderia ter colocado de modo diferente a sentença, pois não são assuntos que interessam a todas as pessoas, mas que podem interessá-las. Três: Qual é a coisa mais importante da vida? Entender por que vivemos e quem somos. Então, assim, eu considerei certa, porque é isso é uma questão importante, é isso queremos, queremos nos entender para ter uma vida tranquila e o texto representa isso. Saber se conhecer, ter uma idéia sobre si concreta. A quatro: Quais questões interessam a todos? Saber como surgiu a vida, a Terra e o universo. É a mesma questão dos outros alunos, colocam isso como se todos fossem interessados por estes assuntos, não é isso que ocorre. O que é filosofia? Na quinta questão, é o conhecimento sobre as coisas, que são mais

importantes na vida, segundo o texto isso é subjetivo, pois filosofia trata essas questões, ela não diz que isso é mais importante que o outro, ela trabalha isso de maneira geral. Eu considerei errada.

M: Maria do Socorro de Mello, a quinta aluna.

E5: Ela diz o seguinte: na primeira questão: Quem é Sofia? Sofia não está indicando ninguém, vem do nome filosofia, eu considerei essa errada, pois segundo o texto, ele indica que é o sujeito, qual o narrador fala, para quem o narrador fala. Então considerei errada. De que se trata o curso? Trata de filosofia, Maria do socorro responde que o curso trata de estudar, trata do que se trata a vida, eu considerei correta. É de filosofia e é estudar do que se trata a vida, essas pessoas que nos permeiam, né. Três: Qual é a coisa mais importante da vida? Descobrir os motivos da vida e de nossa existência, eu considerei essa resposta correta, porque saber sobre nós é importante, segundo a filosofia e segundo o texto, descobrir quem somos e isso é fundamental, eu considerei correta essa questão. A número quatro: Quais questões interessam a todos? Como o universo, a Terra e a vida surgiram, isso é muito subjetivo, nem todos se interessam por isso. Cinco: O que é filosofia? É um conjunto de pensamentos sobre as coisas relevantes da vida. Eu considerei meio certo, porque eu retiraria para que ficasse a questão correta, eu retiraria aquela parte: mais relevante, para a filosofia fica claro, se ela retirasse isso ficaria a sentença, é um conjunto de pensamentos sobre as coisas da vida, e eu consideraria correta. Só retirar “mais relevantes”.

M1: Daí o último aluno, Sandro Gonçalves.

E5: O Sandro, na primeira questão, eu considerei correta, porque: Quem é Sofia? Destinatária da carta escrita pelo narrador, considerei correta. De que se trata o curso? Sobre a importância da filosofia. Eu coloquei metade, não colocaria a importância da filosofia, trata da filosofia, mas das questões filosóficas, das questões que nos envolvem que nos questionam, meio certo. Três: Qual é a coisa mais importante da vida? Ser feliz, ter amor, sentimentos... para ele, isso é importante, não é o que o texto diz, o texto não diz que o importante na vida é ter amor, considerei pessoal e não em relação ao texto. Quatro: Quais questões interessam a todos? Fome, miséria, tal... nem todos esses argumentos que ele colocou interessam a todos, por exemplo na África o importante é ter comida, por morrerem de desnutrição, fome todos os dias, enquanto nos Estados Unidos por nem todos morrerem de fome, é muito difícil a mesma coisa, se a gente for analisar para nós é importante saber a questão do desemprego, mas na Noruega não. Então é complicado estar generalizando isso. Então nem tudo é importante, vai com base nos interesses de cada um. Cinco: O que é filosofia? É o ato de pensar, fazer perguntas intrigantes e tentar respondê-las. Então, assim oh, é sim o ato de pensar e fazer perguntas intrigantes e tentar respondê-las, de maneira geral sim, mas não é somente isso, ela é o ato de refletir, questionar assuntos sobre isso, te faz parar e pensar em todas as questões e achar um eixo, um meio de tentar mudar, modificar, achei que ele poderia ser mais completo.

M: Então tá bom, muito obrigada.