

# O PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

MARIA DO SOCORRO DE ANDRADE FERREIRA

# **O PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO**

**MARIA DO SOCORRO DE ANDRADE FERREIRA**



1ª edição. Teresina - PI, 2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

### Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

### Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

### Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

### Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

### EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

### Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

*Todos os Direitos Reservados*

### FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processamento Técnico

F383p Ferreira, Maria do Socorro de Andrade.

O princípio da cooperação no livro didático / Maria do Socorro de Andrade Ferreira. – Teresina : EDUFPI, 2021.

159 p.

ISBN 978-65-5904-039-1

1. Livro didático. 2. Pragmática. 3. Princípio de cooperação. I. Título.

CDD 371.32

**Imagem da capa:** Fotografia por Zaini Izzuddin (@izzuddindanial) publicada em unsplash.com

**Capa, projeto gráfico e diagramação:** Vinícius Alves - [ObyTec](mailto:contato@obytec.com) - contato@obytec.com

**Revisão:** a autora.

*A Deus, meu Pai e Senhor;  
À minha herança, Belize, pela alegria da sua companhia todos os dias;  
Ao Marcos, esposo, amigo, companheiro fiel em todas as horas.*

Porque há um só Deus e um só Mediador entre Deus e os homens, Jesus  
Cristo homem.

1 Timóteo 2:5

# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	8
INTRODUÇÃO .....	9
<b>1. DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À TEORIA PRAGMÁTICA – PERCURSO TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
1.1. O Limiar do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil .....	12
1.2. Concepções de Ensino: O Aspecto Interacional da Língua(gem).....	18
1.2.1. Concepções de Ensino Presentes no Livro Didático .....	23
1.3. Pragmática – Sua História no Contexto Linguístico .....	29
1.3.1. Pragmática: Clássica e Moderna .....	34
1.3.2. Pragmática: A Questão do Contexto .....	37
1.3.3. Proposição, Pressuposição e a Implicatura .....	41
1.4. As Máximas de Grice – Contribuições à Teoria Pragmática .....	44
1.4.1. Implicatura Convencional versus Implicatura Conversacional .....	47
1.5. Apontamentos Para um Novo Livro Didático.....	55
1.5.1. PCN & PNLD – Contribuições ao Aspecto Pragmático da Língua.....	58
<b>2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>65</b>
2.1. A Pesquisa.....	65
2.2. A coleta dos dados, o corpus e a abordagem investigativa.....	66
2.2.1. Acordos e Observações na Sala de Aula.....	67
2.2.2. As análises .....	68
<b>3. A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>74</b>
3.1. Em Cena: O Livro Didático.....	74
3.1.1. As Unidades e as Seções de Análises .....	75
3.2. As Atividades do Livro Didático .....	76
3.2.1. A Quantidade de Informação no Enunciado das Questões.....	76
3.2.2. A Qualidade da Informação do Enunciado das Questões .....	86
3.2.3. A Relevância da Informação do Enunciado das Questões.....	101
3.2.4. A Clareza da Informação no Enunciado das Questões.....	107
3.3. Para Refletir: O Livro Didático na Sala de Aula.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>137</b>
ANEXO I – 1ª PARTE DO CORPUS DA PESQUISA .....	137
ANEXO II – 2ª PARTE DO CORPUS DA PESQUISA.....	149
<b>SOBRE A AUTORA.....</b>	<b>158</b>



# PREFÁCIO

Caros leitores,

Fazer este prefácio é uma tarefa que requer muita atenção, na mesma medida da consideração da autora que me fez o convite, que recebi com muito carinho, por conta da amizade que tenho com ela, desde o ano de 2012, quando éramos colegas de turma no Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí.

Maria do Socorro de Andrade Ferreira traz à comunidade o seu primeiro livro, fruto de suas pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com trabalho defendido em 2014.

Intitulado *O Princípio da cooperação no livro didático*, a obra discute o ensino de Língua Portuguesa – por meio do livro didático – à luz da Pragmática, no princípio proposto por Herbert Paul Grice, inglês, filósofo da linguagem, e constata que esse ensino se mantém centrado na compreensão de que a língua é um instrumento de comunicação, sem, no entanto, problematizar, com base em teorias, essa questão.

Vejo, depois de uma leitura atenta, além da grande contribuição para a Educação Básica, destinatária primeira, a meu ver, das pesquisas feitas na Universidade, mais uma possibilidade de reflexão acerca do tema apresentado na publicação, cuja leitura e apreciação deixo a cargo de cada um de vocês, leitores, na certeza de que lhes será muito proveitosa!

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

*Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros*

*Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores*

*Universidade Estadual da Paraíba, Campus de Campina Grande*

# INTRODUÇÃO

Ensejamos evidenciar, por meio deste trabalho, qual seja a relevância do *Princípio de Cooperação* para a compreensão das questões nas atividades do livro didático, doravante LD, ante os documentos que traçam o direcionamento da aprendizagem da língua materna ao mesmo tempo em que normatizam a circulação do livro didático de Português. Logo, a partir das propostas atividades – das questões de interpretação e das questões relativas ao estudo da gramática – objetivamos analisar à luz do *Princípio de Cooperação* proposto por Grice (1967 [1975]). Entendemos que a língua perpassa todas as instâncias sociais, razão suficiente para que o seu ensino não esteja alijado dessa característica base, o caráter pragmático, a língua em sociedade é o aspecto que evidencia a verdadeira relação do usuário com a língua. Assim, pontuamos algumas questões que nortearam nosso trabalho e foram significativas no delineamento dos objetivos desta obra.

A partir das observações das atividades presentes no livro didático de Português indagamos: as questões formuladas para as atividades do livro didático conseguem ser compreendidas suficientemente para sua posterior resolução? O *Princípio da Cooperação*, tal como proposto por Grice é observado na elaboração do LD que chega às salas de aulas? Como os professores conduzem o trabalho de interpretação textual e/ ou de estudo gramatical das questões do livro didático com vistas a compreensão de seus interlocutores?

Para isto apoiamos-nos na teoria relativa ao *Princípio da Cooperação*, proposta por Grice (1967 [1975]), uma vez que, a partir do advento da virada pragmática ocorrida pós-estudos de Frege (1978) e Wittgenstein – pós-*Tractatus*, com apogeu nos estudos de Austin e Searle, houve um intenso debate metateórico em busca de sistematizar as questões relacionadas ao significado das línguas naturais. Essa investigação tornou-se, pois, o centro dos conflitos, mas o que pareceu consensual e aceitável pela comunidade de estudo da língua fora a intuição griceana acerca da diferença entre o dito na proposição e o inferido a partir dela (COSTA, 2008).

Com a finalidade de antecipar algumas de nossas inquietações delinemos algumas asserções a serem confirmadas ou não com os resultados obtidos pela análise deste trabalho. Assim, temos por asserção geral que o *Princípio da Cooperação* norteia a elaboração das questões do livro didático. Como elos aos objetivos específicos, as asserções: 1) a informação

na proposição da questão é suficiente para que o aluno realize a atividade do livro didático; 2) a validade das informações, na proposição da questão pode ser validada tanto no plano literal quanto metafórico; 3) há relevância nas questões e/ou na mediação pedagógica; 4) a máxima de modo evita a obscuridade, ambiguidade, prolixidade, bem como é responsável pela ordenação dos fatos.

Procuramos nas unidades selecionadas no livro didático, examinar o enunciado das questões em suas atividades tendo como foco o *Princípio da Cooperação*. Para a discussão da questão propusemos os seguintes objetivos específicos, que se estendem do livro didático à sala de aula: 1) analisar a suficiência, insuficiência ou extrapolação da informação; 2) investigar a validade da informação – as possibilidades de compreensão da proposição – plano literal e metafórico; 3) avaliar a relevância na proposição, no livro didático e/ou na mediação pedagógica; 4) verificar como a máxima de modo evita aspectos problemáticos à compreensão nas questões das atividades propostas.

É por entendermos que nem as formas, nem o contexto linguístico são capazes de, individualmente, abarcarem o significado de um dado proposicional que concordamos com o trabalho que pode ser feito a partir do conteúdo semântico, por ser ele a base sobre a qual outras manifestações de sentido ocorrem e por cremos ser ainda improvável a autonomia da teoria pragmática. Nosso trabalho é ancorado na relevância da pragmática para o livro didático de Português, doravante LDP, e para as aulas de Português, na perspectiva dos pressupostos e das implicaturas de Grice (1967 [1975]), por entendermos que esta seja uma das teorias pragmáticas mais completas, pois para constituir significado considera a proposição, os interlocutores, o contexto implícito e explícito, o que permite redimensionar o contexto para possíveis interpretações.

Na literatura especializada foi possível constatar a presença do contexto em todas as definições de pragmática, razão pela qual também buscamos evidenciar como a proposição, a pressuposição e a(s) implicatura(s) contribuem efetivamente com a mediação pedagógica no trabalho docente em sala de aula. Embora o nosso foco de trabalho seja o livro didático, como forma de mostrar essa mediação, no contexto em que ela é feita pelo professor entre o livro de didático e o aluno, fizemos um aporte indo até a sala de aula com o objetivo de observar como o produto final presente no LD, imbricado pelo aspecto pragmático e norteadado pelas políticas públicas chega até nossos alunos em sala de aulas.

A construção do corpo teórico e o percurso metodológico seguidos pelas análises que justificam a nossa pesquisa permitiram a este livro apresentar a seguinte disposição: no primeiro capítulo *Do ensino de língua portuguesa à teoria pragmática – percurso teórico* é realizada uma retrospectiva histórica que perpassa as práticas eclesiais, a introdução do livro didático como ferramenta pedagógica e concepções de ensino, complexo de discussões que culminam com a chegada da teoria pragmática aos estudos da língua, na qual destacamos a contribuição das máximas de Grice à teoria. Ainda trazemos a discussão acerca dos documentos que deliberam sobre a circulação do livro didático, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático e suas implicações quanto ao caráter pragmático da língua.

Em *Aspectos metodológicos da pesquisa* explicitamos os caminhos que se fizeram necessários ao cumprimento dos nossos objetivos. Assim, neste capítulo apresentamos o nosso interesse, os procedimentos para a coleta dos dados, a abordagem investigativa e o *corpus* do trabalho, que fará jus ao capítulo de análise.

Por fim, o capítulo de análise, *A análise do livro didático* apresentamos e discutimos as questões das atividades do livro didático e/ ou as aulas e ainda a pertinência teórica das máximas griceanas aos objetivos propostos, avaliando qualitativamente as atividades de interpretação textual e de estudo gramatical. Assim, o capítulo final da obra traz as análises das informações coletadas de acordo com o material teórico que fundamenta o trabalho com foco no LD, complementado pela análise das aulas que foram gravadas em áudio durante a pesquisa. As análises privilegiam o LDP observando o diálogo que se estabelece por esse conjunto de discussões por que perpassa a temática do trabalho.

# 1. DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À TEORIA PRAGMÁTICA – PERCURSO TEÓRICO

Neste capítulo, temos por objetivo mostrar o caminho, desde seus primórdios, que percorreu o ensino de língua portuguesa, no Brasil, mostrando as bases teóricas que deram suporte a esse percurso, as leis criadas para garantir ao ensino um padrão de qualidade, até a chegada da teoria pragmática aos estudos da língua, bem como a sua contribuição para o ensino da língua materna.

## 1.1. O LIMIAR DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

As primeiras práticas de ensino de que temos registro no Brasil, segundo LUZ-FREITAS (2005) são dadas pelo sistema jesuítico de ensino da língua, instituído no Brasil-colônia, precisamente nas práticas do padre Manoel da Nóbrega, as quais seguiam a tradição oral, momento em que havia a troca entre colonizador e colonizado (HILSDORF, 2005). De caráter bifacetado, a língua utilizada para os contatos com os nativos era a “língua geral”, que tinha na sua base o tupi-guarani; as línguas indígenas consideradas marginais, todavia, permitiam aproximar-se do nativo. Daí a prática oral na qual manifestava a primeira face do ensino da língua portuguesa, utilitarista, pois objetivava a catequização.

Com a morte do padre Manoel da Nóbrega, em 1570, as comunidades mais simples foram deixadas de lado e a prática jesuítica intensificou sua outra faceta: formação da elite aos moldes europeus. Logo, o público do ensino passou a ser os jovens brancos oriundos da burguesia que tinham por objetivo ser padres, médicos ou advogados. Logo, novos objetivos são delineados para o ensino e muitos que iniciam seus estudos em terras brasileiras irão concluí-lo na Europa, especialmente em Portugal; o aprendizado oral defendido por Manoel da Nóbrega é, em parte excluído do currículo. As novas práticas de ensino estão baseadas numa visão de gramática retórica para o uso “correto” das línguas em estudo de cultura humanística, que asseverava o melhor conhecimento possível dos clássicos.

Nesse modelo de ensino, a arte do bem falar era utilizada em função da manutenção do poder, razão pela qual servia apenas às camadas sociais elitizadas. Do mesmo modo, a cultura humanística seguia os moldes europeus; pela leitura e exercício dos textos clássicos, especialmente os gregos, latinos e portugueses, como os clássicos literários Homero e Virgílio. Os objetivos específicos eram o uso efetivo da língua latina e da língua grega, bem como um conhecimento apurado da literatura clássica nestas línguas. Assim, a burguesia ascendente assimilava os usos e costumes da corte se apropriando da cultura europeia, por meio do ensino.

As práticas didáticas das aulas voltadas à burguesia assemelhavam-se às aulas pelo padre Manoel da Nóbrega, quando primavam pela repetição oralizada para memorização do latim bem como as atividades escritas, em busca da apropriação da cultura europeia.

Durante o processo de expansão do ensino no Brasil, ocorrido em meados dos séculos XVI se estendendo até o século XVIII (HILSDORF, 2005), ao mesmo tempo em que se desprezou a língua geral de base tupi-guarani, não se privilegiou o ensino da língua portuguesa. A exigência para que o professor pudesse lecionar era que ele dominasse a língua do Lácio e assim pudesse exercitar o latim na sala de aula (ZILBERMAN, 2003). A supremacia dessa língua sobre a vernáculo evidencia o interesse pela reprodução da cultura da metrópole em detrimento das características próprias ao contexto social ao qual o Brasil estava inserido naquele momento.

O ensino voltado para as elites ganha força e ainda que em meio ao intenso conflito entre colonizados e colonizadores, segue alheio às peculiaridades de sua época; enquanto as disputas se acirravam, segundo Paiva (2003, p.47), professores e alunos se “afiavam” ao latim, na leitura de textos clássicos e na recitação de poesias.

O governo do Marquês de Pombal, no século XVIII, trouxe novos rumos ao ensino, especialmente da língua portuguesa. A implantação da obrigatoriedade do ensino de Português como disciplina escolar é o que de fato será um marco desse governo, pois efetiva o Português como disciplina curricular por meio da imposição desta língua ao nativo, ou seja, a proibição do uso da língua geral nas instituições sociais fortalece a língua portuguesa no seu propósito de ensino (AUROUX, 1992).

Com o objetivo de destruir os privilégios dos clérigos, Pombal proibiu o uso da “língua geral”, de base tupi e, aos poucos, instituiu estabelecimentos oficiais para o ensino. Neste cenário de turbulência, registra Bittencourt (1993), o governo instituiu o livro didático como ferramenta

de combate ao método de ensino empregado pela missão jesuíta, que segundo o Marquês, era reprovado por sua Majestade, o rei. Conforme Hilsdorf (2005), os primeiros manuais didáticos impressos apresentavam o conteúdo do latim de modo resumido e traziam o ensino de forma mais simplificada. Contudo, o livro didático não é um material acessível a todos e atende, primeiramente, ao professor, pois a escola objetivava colocar pelo menos um exemplar na mão de cada um dos professores (BITTENCOURT, 1993), a prática escolástica dos jesuítas, educação com base nos exercícios de memorização e imitação dos clássicos, exames escritos e orais com castigos e prêmios ainda prevalecerá nos séculos seguintes.

Os aspectos históricos aqui elencados nos fazem refletir acerca do pensamento de Barthes (2005), para quem a língua é um elemento trans-social, responsável pelo transporte do poder quando os personagens da história migram, por catástrofes, ou quaisquer outras mudanças que venham ocorrer na história social dos homens: “[...] o poder é, simetricamente perpétuo no tempo histórico [...]. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana é a linguagem – ou, para ser mais preciso sua expressão obrigatória: a língua” (BARTHES, 2005, p.12). A língua como *representame*<sup>1</sup> desse poder que não se encontra na figura do soberano, mas que é gerado a partir de acordos e ação social dos sujeitos de uma língua teve, nesse contexto da história, significativa importância a partir da imposição do uso da língua, na institucionalização do ensino em órgãos públicos e ainda na produção de material didático que tinha naquele momento a finalidade de combater aos jesuítas. Essas ações governamentais, em prol de instituir o português como língua oficial, definiu todas as ações sociais a partir dela no que culminou com a implantação do Português como disciplina no currículo da escola brasileira, ainda província de Portugal.

Passado o primeiro momento da chegada do ensino no Brasil via escolástica jesuíta, que tinha por objetivo não propriamente o ensino, mas a catequese dos povos “descobertos”, passa-se ao ensino da língua portuguesa por imposição de um governante que também possui outros interesses que não apenas o ensino, mas a preservação da colônia via imposição da língua do colonizador. Nem mesmo o advento da República, ocorrido em fins do século XIX, trouxe ao ensino progressos e independência à língua portuguesa, pois este sempre estivera atrelado a outros interesses. Quando a língua vernácula passou ao ensino pela imposição de um documento, serviu apenas de pretexto para facilitar o ensino da língua

---

1 - Representante.

latina; houve apenas uma transposição didática da metodologia de ensino do Latim trazendo as divisões do ensino da língua portuguesa em Gramática, Retórica e Poética, facilitando assim, a realização do sonho daqueles que aspiravam concluir seus estudos nos centros europeus.

Como vemos, desde a chegada dos portugueses até a República a língua portuguesa não estava relacionada à identidade nacional. Nesse cenário, a literatura será uma ferramenta fundamental no preparo do terreno com vistas ao sedimento da língua em função dos interesses nacionais, pois mesmo com as reformas do governo pombalino, que por imposição forçou o uso da língua portuguesa ao povo nativo, ao mesmo tempo em que forjou o surgimento da disciplina de Português, contudo não conseguiu imprimir objetivos de ensino que estivesse relacionados diretamente às peculiaridades da língua, ora institucionalizada.

Muitos de nossos literatos – filhos da burguesia que tinham deixado o país para dar prosseguimento aos estudos superiores na Europa – sentiram saudade da pátria mãe, sentimento que o fizeram refletir acerca do funcionamento efetivo da língua no país e concluíam que ela sempre estivera a serviço da cultura da antiga metrópole, assim passam a acontecer manifestos literários em prol de uma língua mãe, que represente efetivamente o ser nativo, o povo que povoa a terra, o povo brasileiro; começa, pois, a emergir o português do Brasil, diferenciando do português de Portugal. No prefácio do romance *Sonho d'Ouro*, de José de Alencar (1872), o escritor lança a seguinte reflexão: “o povo que *chupa* o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que *sorve* o figado, a pêra, o damasco e a nêspera?” (grifo nosso). Numa alusão direta quanto à forma de cada povo recortar a língua em conformidade ao uso efetivo, conforme o espírito de cada povo, como foi possível evidenciar por meio das palavras *chupa* e *sorve* no contexto específico em que a língua ocorre.

No início do século XX, por volta de 1911, conforme Razzini (2000) o ensino da língua portuguesa passa a ser efetivo como disciplina curricular, enquanto a Retórica e Poética cedem lugar à disciplina de História da Literatura Nacional. Contudo, no programa da disciplina o ensino da gramática teve foro privilegiado: com maior carga horária, a leitura e a interpretação de textos foram relegados a segundo plano, ao tempo que “restasse” dos exercícios gramaticais.

A herança histórica do ensino de português no Brasil nos mostra a primazia da “norma culta” da língua, primeiramente via estudos eruditos

por meio da leitura da literatura greco-romana; depois por meio do “dissecamento” da estrutura frasal – foco dos estudos estruturalistas – em detrimento do uso efetivo. Embora o ensino da língua portuguesa comporte estes aspectos não deve restringir-se a eles, sob pena de estar prestando um desserviço aos que vão à escola em busca de entender o funcionamento da língua materna.

Vê-se que desde o início do ensino seus objetivos são de ordem diversa ao interesse da própria língua como também daqueles que dela fazem uso. A transposição metodológica – do ensino do Latim para o Português ocorreu de forma fragmentada, uma vez que a metodologia não se dedicou ao aspecto particular, a realidade da língua portuguesa. Assim, a institucionalização do ensino da disciplina já nasce com sérios problemas, contudo haverá estudiosos que forjarão teorias a fim de propor soluções e preencher essas lacunas. Mas a questão que atravessará todos os percalços porque passou o ensino da língua portuguesa será a questão do significado, se este possui uma relação direta entre as palavras e as coisas ou se são estas coisas que lhes imprimem o significado.

As reflexões sobre a língua remontam a Antiguidade Clássica. Da meditação filosófica a partir de Sócrates surgem questionamentos acerca da relação entre as palavras e as coisas. Em seguida, o discípulo de Platão, Aristóteles, elabora um modelo de análise para a estrutura linguística distinguindo as partes do discurso e enumerando as categorias gramaticais de sua língua (FIORIN, 2011), trabalho que foi o fio condutor e modelo de inspiração para as gramáticas, hoje tão conhecidas.

Não se deve deixar fora dessa incursão histórica a contribuição da Reforma no século XVI, que deu impulso na produção das gramáticas pelo trabalho de tradução realizado nos mosteiros. Nos séculos XVI e XVIII dá-se início aos estudos comparatistas da língua que culminam, ainda no século XVIII, com os estudos voltados para a historicidade da língua.

No século XX, Ferdinand Saussure faz um recorte e assim delinea seu objeto de estudo, a língua em detrimento da fala, a partir de um método investigativo que fazia oposição entre língua e fala, no qual ele opta para seu objeto estudos a língua, por ela apresentar regularidade. Todo este recorte de Saussure faz emergir a Linguística como ciência, momento em que há uma ruptura do trabalho com a língua atrelado a outras ciências. Assim, a Linguística ganha *status* de ciência, nesse novo cenário, os estudos nessa área deixam para trás a simbiose outrora existente com outros campos do conhecimento como a Antropologia, a Psicologia e a Filosofia.

No século XXI os estudos sobre a língua estão assentados sobre dois paradigmas – o formalismo e o funcionalismo. O primeiro entende e estuda a língua como um elemento autônomo, ou seja, a língua em si mesma, independentemente de onde ela tem origem ou de onde ela possa fazer uso. Já no funcionalismo, a função, o uso da língua em contexto passa a ser considerado. Troubetskói e Jakobson inicialmente focam seus trabalhos na fonética e na fonoaudiologia, passando em seguida, para o estudo da função da língua a partir do contexto, contemplando aspectos estritamente linguísticos e extralinguísticos. A partir dos trabalhos de Thompson e Givón, uma linguística baseada no uso ganha força. Nesta tendência, o principal aspecto da língua a ser observado é o contexto linguístico e as situações extralinguísticas em que os interlocutores fazem uso da língua (MARTELOTTA, 2003).

Assim, o paradigma funcional, cujos trabalhos contemplam os estudos de uma linguística pautada no uso, ou seja, na fala, é a base para o surgimento de outras ciências dentro do campo da Linguística, o que já era esperado por Saussure, pois segundo ele,

Todos os elementos da linguagem, que constituem a fala, vêm por si mesmos subordinar-se a esta primeira ciência [ciência da língua] e é graças a tal subordinação, que todas as partes da Linguística encontram seu lugar natural [...] pode-se a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da fala (SAUSSURE, 1972, p. 26 – 27).

Logo, o mestre genebrino postula dois campos de investigação para a ciência da língua, uma linguística da língua, que estuda a língua como um sistema autônomo, outra a linguística da fala, que considera os aspectos linguísticos e extralinguísticos, tais como: o falante, o contexto e todo um enquadre de adequações. Ou seja, inerentes à Linguística, consideram-se em suas análises a fala dos indivíduos em interação social; pode-se mencionar, por exemplo, a Sociolinguística, ciência por natureza social e a Pragmática, que têm como berço a Filosofia da linguagem, surgindo ainda em 1938 através das ideias de Charles Morris, “que estava interessado em esboçar [...] a forma geral de uma ciência dos signos ou a semiótica” (LEVISON, 2007, p.1-2).

A chegada do século XXI traz consigo duas questões preponderantes relacionadas aos estudos linguísticos: o que ensinar? Qual é a finalidade da aprendizagem? Destacam-se entre outras possíveis indagações. No caso do ensino de língua, as respostas a esses questionamentos estarão inevitavelmente atreladas a uma concepção de linguagem.

## 1.2. CONCEPÇÕES DE ENSINO: O ASPECTO INTERACIONAL DA LINGUA(GEM)

Para Suassuna (1995) há dois momentos da ciência Linguística, nos quais ela aponta falhas e ressalta as contribuições de cada um destes momentos para o atual estágio de estudos linguísticos. Denomina “Primeira Fase” a Linguística de caráter imanente: “A escola estruturalista investiga fatos linguísticos com base na ideia fundamental de que língua é sistema, compreendido, principalmente, por suas oposições em relação a outros elementos” (SUASSUNA, 1995, p.69). O Estruturalismo possui caráter formal da análise linguística, estuda as relações sintagmáticas e paradigmáticas entre as unidades do sistema e a língua é tida como instituição social. Para a estudiosa, o maior erro dessa corrente de estudo foi não investigar o contexto em que os enunciados ocorriam. A teoria funcionalista, por sua vez, se desdobra em dois diferentes seguimentos. Primeiro, a Teoria da comunicação enfatizará a língua como instrumento de comunicação. A língua objeto, instrumento de comunicação, demonstra também mais uma tentativa em busca de uma relação biunívoca da língua: transmissão da mensagem a um emissor-receptor em contexto social a históricos, portanto sem algum impedimento para realizar seu intento comunicativo. O segundo, de caráter menos formalista, seguia em direção ao que a linguagem servia à comunidade que lhe fazia uso.

Os funcionalistas desse segundo seguimento entendiam que a natureza das estruturas linguísticas só fazia sentido quando estas consideravam a linguagem em uso. O objetivo era a análise do funcionamento discursivo. Suassuna (1995) destaca como saldo positivo o fato de esta corrente ter uma preocupação com a adequação explicativa e não apenas descritiva do modelo teórico; a relevância dada para as intenções do interlocutor, a tentativa de estabelecer um novo objeto para a Linguística, o reconhecimento de que um texto não era a mera soma de palavras. A ênfase na relação língua – cultura, a noção de ato de fala, a partir da seleção feita pelo interlocutor e o estudo da linguagem em uso, que pode, segundo a autora, resumir as características anteriores.

As investigações bakhtinianas já apontam lacunas deixadas pelos estudos sobre a língua(gem) desenvolvido à sua época. Bakhtin (2006) nos advertia para o que se alojava no bojo dos conceitos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, linhas de pensamento que até então a Linguística se apropriara para fundamentar seus estudos. O primeiro

conceito estava centrado na corrente estruturalista, na sistematização da língua por Saussure, quando no advento da ciência Linguística. Deposita na capacidade pensante, criativa do indivíduo, a criação e o domínio das regras linguísticas e quando isto não ocorre, é devido à incapacidade do indivíduo de pensar acerca do fenômeno linguístico. O mestre russo faz uma crítica a esse respeito: “O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada” (BAKHTIN, 2006, p.96). Para o filósofo, a utilização do signo linguístico é inseparável da vivência do sujeito e, por essa razão, clivado por aspectos ideológicos. Portanto, o objetivismo abstrato, que pretendia a separação da língua de seu conteúdo não lograria êxito por muito tempo dentro do campo de ensino da língua. O diálogo é a possibilidade de existência da língua, pois o é, ao mesmo tempo, constitutiva e condição de sua existência.

Embora saussuriano, Benveniste também desenvolveu uma teoria em que procurava incluir o sujeito da língua no uso que este fazia das palavras no discurso, na enunciação<sup>2</sup>. Era o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1976, p. 82). Para o autor, a língua só é língua enquanto uso, antes é apenas possibilidade. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (BENVENISTE, 1976, p.286). Toda manifestação do sujeito na expressão da língua, se dá pelas marcas linguísticas, como no contraste eu e tu<sup>3</sup>. Na apropriação do objeto linguístico de forma individual, na concepção de Benveniste, aspectos sociais não eram considerados, o subjetivismo idealista era o conceito relevante para este autor.

A dialogicidade constitutiva do discurso apregoada por Bakhtin, quanto à possibilidade de existência da língua somente pelo uso que é possível se fazer dela é um prenúncio de um novo modelo de investigação linguística, que traz para os objetos de ensino novas ferramentas a serem compartilhadas por seus sujeitos.

Na segunda fase da ciência Linguística há uma ruptura com os direcionamentos dados para o estudo da língua até então em voga; rompe-se com a ideia da ciência da língua como catalisador que arregimentava nos estudos da lógica, da palavra pela palavra, da estrutura frasal. O deslocamento investigativo dá-se em função de frestas deixadas pelos

---

2 - Um enunciado pode ser proferido diversas vezes, todavia a enunciação é um ato irrepetível. Os desdobramentos deste conceito não são relevantes para o entendimento deste trabalho, assim, para maior compreensão acerca da questão ver *Arqueologia do saber*, 2005, de Michael Foucault.

3 - Sobre a questão, é interessante a leitura do artigo de Émile Benveniste *Da subjetividade na linguagem*, do seu livro “Problemas de linguística geral”, em que é possível visualizar melhor o posicionamento do autor a esse respeito.

procedimentos investigativos anteriores que, não conseguindo recobrir o elemento central dos estudos linguísticos, a questão do significado, permitem a abertura a um novo campo de investigação linguística denominada Pragmática.

Para Bakhtin (2006), a linguagem só existe enquanto interação, dialogicidade, concepção que suplantava o objetivismo idealista, presente na corrente estruturalista e disseminado no ensino da língua como sistema abstrato absorvido por acordo social; logo, a manifestação por meio da língua era apenas a “expressão do pensamento” e quem não se “expressasse corretamente”, deveras, não pensava, ou não “sabia pensar”, expoente no objetivismo abstrato, que teve em Saussure seu representante maior. Rejeitava também o subjetivismo idealista de Benveniste, porque estava restrito à fala, enquanto aspectos relacionados à vivência do indivíduo eram deixados de fora. No entanto, para ele “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2006, p.99).

Desse modo, o teórico russo considera as relações sociais ancoradas nos aspectos da cultura no projeto de dizer do “sujeito enunciativo”<sup>4</sup>. Na teoria bakhtineana, a enunciação não pode ser considerada um ato monológico, um dizer individual uma vez que ela é matizada por estes aspectos. Assim, “[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, [...] A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p.127).

Do exposto, concluímos que há três momentos, dentro do ensino da língua portuguesa, que trazem em seu bojo as concepções de ensino que nestas vigoram. Soares (1998) as sintetiza do seguinte modo: baseado no estruturalismo de Saussure, do início do século XX até meados predominou o ensino da língua como sistema. A partir dos estudos de Roman Jakobson a Teoria da Comunicação é quem direciona o ensino tomando a língua por “instrumento de comunicação”<sup>5</sup>, responsável pelas clássicas seis funções da linguagem. No Brasil, a partir de 1960 até 1980 o ensino toma por base

4 - Aqui colocamos esse dizer aspeado porque as discussões bahktinianas pontuam a polifonia como aspecto central, presente em todo e qualquer discurso. Uma forma de melhor caracterizar a polifonia de Bakhtin é dizer que todo discurso está permeado por “já ditos”, que nada mais são que dizeres anteriores a respeito da mesma questão imbrincados no dizer do sujeito que se apropria da palavra. Assim, outras vozes ecoam desse discurso dito individual.

5 - A esse respeito Benveniste se opõe severamente. Para ele, o fato de o homem nunca tê-la fabricado (a língua) e nunca ter se encontrado/constituído fora dela, já são argumentos suficientes para refutar tal teoria. Essa é uma “noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento, é pôr em oposição ao homem e a

esse princípio. A partir dos anos de 1980, adentra ao cenário brasileiro o ensino da língua sob a perspectiva interacional da língua, gerada dentro da corrente funcionalista, preocupada com os usos reais dos interlocutores, mesmo quando estes fazendo uso da proposição diziam algo diferente do que expressam por meio dela.

Assim,

No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença. [...] *Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação* (GERALDI, 1997, p.42, grifo nosso).

Nessa vertente o ensino tem em sua pauta o objetivo de dar ao sujeito da língua ferramentas que dela possa fazer uso para a compreensão e elaboração discursiva. Deste modo, entendemos que o ensino da língua não estará restrito às regras de concordância, uso dos adjetivos e emprego de elementos anafóricos; o uso da língua em sociedade ultrapassa a semântica e a sintaxe que tão amplamente difundidas têm sido reconhecidas pelos próprios alunos como *a língua da escola*<sup>6</sup>, por parecer não ter nenhuma serventia fora dela. Ao sermos confrontados com textos em nosso cotidiano queremos antes de tudo a compreensão do que é dito ou escrito. Aquele que escreve, seja para uma revista ou para uma propaganda publicitária, deseja simplesmente que a comunicação seja satisfeita, pelo reconhecimento da sua intenção comunicativa.

Da investigação dos antigos filósofos, acerca da existência de uma relação entre as palavras e as coisas, nos permite a assertiva de que já na era clássica havia uma relativa especulação pragmática quando pontuava o aspecto interacional, pois a partir do momento em que o estudo da língua procura estabelecer a relação que existe entre a língua e seu usuário e/seus objetos, estamos falando de interação no sentido mais amplo da palavra, esta que permite a relação com outro, que se estabelece somente por meio do diálogo e fora dele não há possibilidade. A interação está intrínseca ao

---

natureza. [...] Não atingimos nunca o homem separado da linguagem [...] é um homem falando que encontramos no mundo”(1991, p.285).

6 - É a “língua da escola”, observação de um aluno – ressaltando que o estudo da língua realizado na escola ainda é distante dos usos reais que dela fazemos – durante as pesquisas de Irandé Antunes (2003) sobre o ensino da língua no país.

uso que o falante faz com a língua da qual utiliza para recortar os objetos do cotidiano em contextos específicos.

Mesmo com o advento da teoria interacionista da linguagem e sua adoção pela LDB<sup>7</sup>, em suas pesquisas Antunes (2003) constatou que o estudo da língua ainda é reduzido à palavra e a frase descontextualizadas; as práticas que pode observar eram eventuais, assistemáticas e isoladas, o que contradiz tanto o funcionamento da língua que só ocorre quando as pessoas podem interagir socialmente, quanto à aprendizagem, que não ocorre em momentos isolados, por isso, necessita ser proporcionada sistematicamente.

Quando o aspecto interacional da língua tornou-se uma concepção de ensino para o trabalho com a língua materna, por algum tempo houve uma querela na qual questionavam se era mesmo necessário o ensino da gramática, discussão desnecessária, pois segundo alguns teóricos dentro os quais Antunes (2003), Murrie (1998) e Travaglia (2005), a conveniência do uso da norma de prestígio não é propriamente linguística, mas eminentemente social e, assim sendo, o ensino da gramática deve prever o conhecimento das diversas formas de manifestação e uso da língua, tanto na fala como na escrita, uma vez que a formalidade depende do contexto e não do uso da escrita ou oralidade não contextualizados.

Uma das vantagens de trabalharmos com o ensino da língua pela perspectiva interacionista da linguagem é que esta não possui caráter reducionista, ao contrário, as outras concepções poderão ser utilizadas quando relevante para o objetivo de ensino, é o que pode ser feito quanto ao ensino de gramática, por exemplo. O texto não deverá ser usado como pretexto para o ensino da gramática, todavia o ensino gramatical só fará sentido em função da produção textual, no colocar a língua em funcionamento<sup>8</sup>; a vírgula, o processo de concordância, o uso da ênclise ou da mesóclise em textos verbais, as marcas, a entonação, as marcas suprasegmentais dos textos orais.

O advento da teoria interacionista da linguagem trouxe um novo desafio para o trabalho com a língua materna. A pragmática era o aspecto que até então se encontrava de fora, considerado residual ou porque

---

7 - Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB.

8 - De forma sintética, podemos depreender do pensamento de Benveniste em seu artigo *A forma e o sentido na linguagem* em "Problemas de linguística geral II", que o signo linguístico existe por si só e funda a realidade da língua, mas não encontra uma aplicação particular; é por meio do enunciado que o interlocutor pode fazê-la, ligando-se às coisas fora da língua. O sentido é produzido por meio do agenciamento de palavras que permitem a manifestação da *ideia* do interlocutor. O sentido da frase/ do enunciado é outra coisa das palavras que a compõem. O sentido de uma frase é a *ideia*, o sentido de uma palavra é seu emprego.

se encontrava apenas nas frestas deixadas pelas teorias já consagradas ou porque, segundo vários estudiosos, como veremos a partir do tópico *Pragmática – sua história dentro do contexto linguístico* – ocupava apenas as entrelinhas, o que a tornava impossível para um tratamento sistemático.

Então, o que as duas teorias já consagradas não conseguiam abarcar, trazem para a teoria Pragmática o desafio de tornar significativo o que fora considerado residual. Nesse cenário, o livro didático, um dos elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem será o responsável por fazer emergir essa nova proposta de trabalho trazendo amostra das expectativas para um novo LDP, ante a *virada pragmática* e os instrumentos que asseguram o novo modelo de ensino de português, para que se possa implementar o ensino da língua, não pelo viés do signo linguístico mas agora pelo interpelar do sujeito da língua. O que se mostra promissor, pois almeja arregimentar as experiências do sujeito com a língua a fim de ele próprio construir novos conhecimentos. Considera, pois a forma como o interlocutor<sup>9</sup>, aquele que se dirige a outrem, para interrogá-lo ou mesmo interromper o outro que está com a palavra.

Entendemos que o livro didático seja a melhor forma de avaliar as mudanças que ocorrem no processo de ensino da língua. Por ele ser regulamentado por documentos que permitem e avaliam sua circulação é que o processo investigativo desse trabalho centra-se nas questões pragmáticas, já delineadas pelos nossos objetivos, presentes no livro didático de língua portuguesa.

### 1.2.1. Concepções de Ensino Presentes no Livro Didático

---

Como vimos, as concepções de ensino sempre nortearam o trabalho docente e, com o aval das Diretrizes Curriculares da Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essas concepções, conseqüentemente também se manifestaram nos livros didáticos que chegaram à sala de aula. A partir da criação da nossa primeira legislação acerca da educação LDB 4024/61, observamos que a concepção adotada tem como referência a concepção de linguagem como expressão do pensamento. A LDB de 1970, a Lei n. 5692/71 traz como diretriz de trabalho a língua como instrumento de comunicação. Os anos 1980 trazem novas possibilidades para o ensino de língua no cenário brasileiro e, segundo Zanini (1999) requeria do ensino

---

9 - Interlocutor será sempre aquele que profere ou dirige o discurso e ainda a aquele que ouve/recebe o discurso em qualquer das modalidades, oral ou escrito.

uma postura coerente com sua própria história, com o contexto, em suma, um ensino pautado nas possibilidades dos usos reais da língua. A mais recente versão da LDB 9394/96 vem ao encontro de consolidar esse novo direcionamento para o ensino da língua portuguesa no país.

A concepção de língua como expressão do pensamento traz para o livro didático o predomínio das atividades conceituais e metalinguísticas. As atividades de interpretação textual apenas reconhecem ou ratificam o pensamento do escritor/ produtor do texto lido. Em decorrência dessa concepção de linguagem, interpretar um texto é extrair o pensamento do autor (PERFEITO, 2005). O trabalho com a escrita é prioritário em detrimento da oralidade, esta deveria equalizar-se à escrita padrão para a arte do bem falar. Postulava assim, uma gramática prescritiva, o equivalente arte de bem escrever pautada na “arte do bem falar”, propagado pela retórica de cultura helenística, inspirada nos modelos clássicos, no estilo europeu. Assim como nos primórdios do ensino da língua no Brasil ainda colônia de Portugal, o ensino por esta concepção segue alheio, ignorando as particularidades de sua época, no qual se faz o ensino de língua materna.

A perspectiva de trabalho com a língua a partir da concepção de expressão do pensamento gira em torno de conceitos, logo, as atividades linguísticas presentes no LD são do tipo: *O que é um substantivo? Dê um exemplo de verbo. Faça a classificação dos pronomes em definidos ou indefinidos [...] e assim por diante.* A interpretação textual traz questões do tipo: *O que quer dizer o trecho do texto e/ o que o autor do texto queria dizer quando afirmou que [...]. Copie o trecho do texto que confirma sua resposta.*

A perspectiva que toma a língua como instrumento de comunicação manifesta-se no livro didático por meio de exercícios de fixação e tem-no como transmissor da mensagem ao receptor – aluno/professor, ambos responsáveis pela decodificação da mensagem. A língua é uma combinação de signos estruturados por um conjunto de regras e como na concepção anterior, também alheio à realidade do receptor da mensagem. Os exercícios presentes no LD contemporâneo a essa concepção de língua são equivalentes a meras transcrições. Assim, são as questões de interpretação texto: *Retire do texto a frase que confirma a resposta de Joaquim. Transcreva o trecho que traz a fala do personagem que confirma a alegria de José em reencontrar o pai. Segundo o texto, que tipo de música Maria mais gostava?* As atividades de linguagem podem ser sintetizadas na fala de Zanini “[...] uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulasse a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’ (1999, p.

81). Assim, vemos outra vez uma concepção que se baseava em modelos, como no principiar do ensino de português no país, que seguia o modelo europeu.

As concepções de língua como expressão do pensamento e a língua como instrumento de comunicação deixavam de fora as idiossincrasias do usuário, como este partilhava o saber que possuía da língua. Como essas concepções não recobriam aspectos particulares relacionados ao uso da língua pelo indivíduo, o assunto acerca do uso particular da língua pelo indivíduo fora confinado como resíduo linguístico ou tratado como celeuma.

As aberturas deixadas pelos estudos da semântica e sintaxe reforçaram o avanço dos estudos no campo da linguagem. A virada pragmática é o resultado dessas investigações, momento em que há um rompimento com os estudos que a antecederam, por privilegiar o uso da linguagem em detrimento da *representação* ou *signo*, amplamente difundido no campo da filosofia da linguagem. O “novo objeto” pretende que o ensino da língua considere relevante às crenças e as hipóteses para que a partir delas o sujeito elabore o conhecimento novo (RANGEL, 2005). Reconhecida pela LDB 9394/96, quando outorga o conhecimento/ensino da língua portuguesa para o pleno desenvolvimento da cidadania, o que nos autoriza a concluir que todos os sujeitos da aprendizagem têm o direito ao ensino da norma culta. Contudo, é necessário que sejam dadas condições para isto ocorra, um reconhecimento de que a prática educativa, seja do professor ou mediada pelo livro didático, necessita primeiro aproximar-se da língua a qual o aluno faz uso. Posteriormente, o PCN de língua portuguesa fez o reconhecimento do aspecto interacional da língua pelo desdobramento dos seus objetivos gerais e específicos para os conteúdos de língua materna, como veremos no item *Apontamentos para um novo livro didático*.

Como vimos, a virada pragmática e/ virada linguística para outros, delineiam um novo objeto para o estudo da língua, que converge com o aspecto interacional da linguagem, ambos postulam o diálogo da língua com seu interlocutor, o que as concepções anteriores haviam relegado.

Assumindo a dimensão interacional da língua, longe do caráter instrumentalista, mas estudada sob o viés de sua utilidade, mais próxima da realidade, dos ambientes compartilhados socialmente pelos sujeitos de linguagem, Antunes (2003) nos mostra os meios para garantir o sucesso nas atividades de linguagem, que entendemos estarem atrelados às atividades de linguagem presentes no LD para a interlocutores professor – aluno. Para ela há quatro formas de sistematizar o ensino da língua que

compreende a *escrita* que se estende a *leitura* e a *gramática*, a *oralidade* que nos serve para evidenciar as diferenças entre as modalidades e o processo de retextualização dos gêneros da oralidade.

Para a autora supracitada, para a *escrita*, devemos providenciar primeiramente as ideias, o repertório de informações; o equívoco tem sido a primazia do ensino das análises sintáticas e das nomenclaturas gramaticais ao invés da leitura de textos diversos, conforme as diversas situações sociais; posteriormente segue-se a organização das ideias a fim de pô-las no papel. Nessa etapa, contempla-se o paradoxo da língua que ao mesmo tempo em que é livre a produção dos falantes é regido por padrões relativamente fixos, os gêneros textuais que cumprem um papel em sociedade; seguindo esta orientação, a escrita deixará de ser um ato mecânico, puro treino escolar.

A escrita sob as características acima citadas permite que o discurso seja planejado ao mesmo tempo em que é produzido na mesma sequência de continuidade de um diálogo que, conforme Bakhtin (2006) procede de alguém e é dirigido para alguém.

É na leitura que o leitor busca recuperar as intenções pretendidas pelo autor. As marcas lexicais não são suficientes para compreensão do que é lido, é neste momento que os conhecimentos prévios deverão ser acionados a fim de preencher a incompletude dos textos, mas é o professor que deverá intermediar o conhecimento através da pragmática que permite perceber esse jogo de linguagem. Da mesma forma que a aquisição da fala acontece com a exposição do sujeito à oralidade, as regularidades próprias da escrita só ocorrem com o contato do leitor com os textos autênticos, textos que tenham causa e finalidades sociais.

Não existe uma língua sem *gramática*, então, os falantes de uma língua são capazes de fazer uso das regularidades num enunciado de uma língua. Vale distinguir regras de gramática *versus* regras de uso. Uma vez que falamos ou escrevemos sob a forma de textos constata-se que a gramática existe apenas em função da compreensão e da produção de textos, sejam eles orais ou escritos. O saber implícito que todo falante possui deve ser ampliado com o conhecimento explícito dessas mesmas regras. A conveniência de determinada norma de prestígio não é em si mesma melhor que a outra, pode ser mais adequada a depender da situação em que é usada.

A *oralidade* precede à escrita; ela deverá ser notada contemplando situações complexas de uso da língua, tais como o exercício de retextualização, porque nessa atividade emergirão as similaridades bem como

as diferenças entre as modalidades, a variedade de gêneros dos discursos orais, uma oralidade que reconheça as marcas suprasegmentais tais como a entonação e as pausas como contribuintes efetivos na construção do sentido do texto. A oralidade também permite desenvolver a habilidade de escuta e respeito aos diversos interlocutores.

Na perspectiva interacionista, o repertório de leitura tem de ser significativo para o aluno, para que ele recupere as impressões do autor em um dado contexto, diferentemente de exigir que o aluno descubra “o que o autor quis dizer” em determinado texto. A gramática normativa não é relegada, mas seu ponto de partida é suscitado dentro das próprias questões de interpretação, oriundas do texto, ponto de partida de todo trabalho. Como a oralidade é anterior à escrita, faz-se necessário diferenciar a utilização da gramática normativa frente às regras de uso em contextos diversificados. O que as perspectivas anteriores suplantavam o saber que o aluno já possui da língua, é acolhida na concepção interacionista entendendo que assim, o conhecimento será ampliado.

Para a perspectiva interacional da linguagem não há imanência na língua; há um trabalho de ensino da língua portuguesa que se dá pela mediação do professor e/ livro didático e se desenha na perspectiva pragmática da língua: “[...] porque em cada discurso as expressões adquirem sentidos diferentes que outra percepção ingênua toma os recursos expressivos ‘sem qualquer sentido’, este sendo apenas o produto de um discurso que, acontecendo, apaga-se” (GERALDI, 1997, p.12).

Os estudos precussores da concepção interacionista da língua já consideravam a dificuldade de a intenção comunicativa ser explicitada apenas pelas marcas linguísticas, a sintaxe e a semântica já não davam contas sozinhas dessa questão tão intrigante denominada significado. Essa constatação deixou frestas pela emergência da concepção interacionista da linguagem que via a necessidade da inserção no processo de ensino, o próprio sujeito da língua, o que permitiu emergir no cenário da ciência Linguística outra corrente investigativa, a Pragmática, que terá especial missão em captar o significado extralinguístico e adicioná-lo ao uso linguístico e, assim, permitir que seja alcançado o propósito comunicativo de seus interlocutores.

[...] na medida em que tais traços sociais são parte do significado das enunciações, também devem ser tratados na pragmática; ainda assim, na pragmática, estas limitações sociais ao uso linguístico e seus efeitos sistemáticos na estrutura da linguística foram pouco estudados (LEVISON,2007, p.55).

As análises de Marcuschi (2005) acerca do LD nos mostraram que, apesar dos novos caminhos apontados pela virada linguística, o aspecto interacional da linguagem que ratificava o aspecto pragmático da língua, a nova LDB e o direcionamento do PCN de língua materna, postulados não apenas teoricamente, mas pela necessidade de preencher lacunas que, deixadas pelos estudos das teorias já existentes, não foram contemplados no ensino da língua pelo livro didático que chega às nossas salas de aulas. Chama-nos atenção o fato de estes materiais didáticos passarem por um processo avaliativo/aprovativo por políticas públicas criadas para este fim, como procuraremos demonstrar de forma detalhada em *Apontamentos para um novo livro didático*.

A sintaxe e a semântica têm se mostrado as matrizes do ensino da língua portuguesa desde que esta se tornou disciplina, pela imposição de um governante. Essa prioridade manteve-se em todas as instâncias do ensino e são essencialmente os livros e manuais didáticos que podem comprovar esses dados e nos mostrar os caminhos pelos quais o ensino da língua vem sendo delineado, de acordo com o tipo de atividades de linguagem e de interpretação que contemplam o rol de suas atividades e demonstram seus objetivos de ensino. Essa constatação permitiu a Marcuschi (2005), fazer um quadro classificatório quanto às tipologias das questões de interpretação textual presentes no livro didático que chega às nossas salas de aula. Conforme esse quadro, as questões de interpretação textual encontradas no livro didático de Português são classificadas como *cópias, globais, vale-tudo* ou mesmo *impossíveis*. O percentual de perguntas de estilo *inferencial*, questões em que a compreensão do aluno é testada, porque estas lhe permite fazer inferências com outras situações vividas em seu cotidiano, com as formas pelas quais os usuários da língua em situações concreta recortam esse objeto, ocupam um baixo percentual. São essas questões de nosso interesse, uma vez que elas contemplam o teor pragmático da língua.

Tendo por base o direcionamento apontado pelo PCN, que traz como proposta de trabalho para com a língua materna atividades de reflexão linguística e de interpretação a partir do texto, em nosso trabalho refletimos, antes, como as questões de interpretação ancoram seus objetivos por meio das questões de interpretação textual e das questões de análise gramatical propostas no LD, uma vez que após os anos de 1990, período que coincide tanto com a *virada pragmática*, quanto com as políticas públicas – os PCNs e o PNLD – o livro didático de Português ainda, segundo

Marcuschi, apresenta problemas. A sua pesquisa sobre as tipologias de questões presentes no LD pode constatar que:

De maneira geral, a língua é tomada como *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. [...] O vocabulário, por exemplo, é quase sempre proposto numa definição ou explicação por sinonímia (ou antonímia), esquecendo-se outros aspectos de funcionamento, tais como o metafórico, o figurado e, em especial a significação situada (MARCUSCHI, 2005, p.49, grifos do autor).

Entendemos que, por mais sinuosa que seja a língua, seu caminho só pode ser trilhado pelo próprio construtor, o falante, seu usuário. É ele o responsável pelos turnos na oralidade, pela tipificação dos gêneros e, sobretudo, pelo significado que lhe é impresso no cerne da cultura. Consoante ao PCN, todas as formas de estudo de linguagem devem ser voltadas ao uso que os interlocutores podem fazer dela no meio sociocultural em que vivem e, assim, possam “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p.7). O LDP, como instrumento mediador do conhecimento da língua entre aluno e professor deverá, no contexto do Parâmetro Curricular, trazer para o centro de seu estudo as várias interpelações do sujeito na língua sob pena de, se assim não proceder, está prestando um desserviço à língua, especialmente aos seus usuários.

### **1.3. PRAGMÁTICA – SUA HISTÓRIA NO CONTEXTO LINGUÍSTICO**

Através da explicitação do conceito de ciência e de como esta passa a reconhecer um novo elemento em seu campo de investigação, os estudos de Kuhn (1962) nos permitiram visualizar a dinâmica por que passaram as pesquisas na área da linguagem até que esta ampliasse o seu campo investigativo, com o advento da teoria pragmática para os estudos da língua.

Conforme o teórico supracitado, a ciência é como um jogo de encaixe, cujas peças vão buscando se encaixar e, quando é estabelecida uma regra, que define o uso do jogo, diz-se que a ciência encontrou um modelo ou paradigma para operacionalizar suas investigações, o que per-

mite dizer também, que a ciência se encontra numa situação confortável para resolver seus problemas, em um momento de estabilidade.

Mas, quando o paradigma não consegue dá conta de resolver o problema de um dado científico, logo está estabelecida uma crise na ciência, contexto em que vários outros modelos serão forjados em busca de uma solução para o problema. Quando um desses modelos sobrepõe-se aos demais, delinea-se um novo cenário para esse campo de investigação, fase denominada por ele “revolução científica” (KUHN, 1962, p.30).

Costa, assim, delimita o surgimento das ciências da linguagem e as respectivas teorias que lhe deram sustentação:

A Gramática Normativa, a Filologia e a Gramática Comparativa não delimitaram seu objeto de investigação nem constituíram um método próprio. Saussure (1916), no seu clássico trabalho *Cours de Linguistique Générale*, observou que, por isso, não se podia falar da ciência linguística até ali. Foram essas considerações ao nível da Filosofia da Linguística que permitiram a ele estabelecer o primeiro paradigma de cientificidade para a disciplina. [...] Com essa operação metateórica, Saussure conseguiu definir a linguística, em sentido restrito, como a disciplina científica da “Langue”, conjunto de signos organizados entre si que representa a estrutura social da linguagem (COSTA, 2008, p.14).

Na dinâmica dos estudos linguísticos, o primeiro paradigma surgiu com o nascimento da ciência Linguística, o modelo estrutural. Saussure e Bloomfield foram seus principais representantes. Esse modelo tem como teorias de estudos a fonologia e a morfologia; o tratamento é quanto aos aspectos formais da língua. Utiliza-se do método indutivo para descrever a estrutura das línguas particulares enquanto códigos sociais e de comportamento. O problema que perdura é como tratar o significado e como descrever as relações sintáticas mais profundas. Vale ressaltar que neste momento a semântica estava praticamente excluída da linguística.

Com Chomsky (1957), outro paradigma surgiu a fim de buscar soluções para os problemas que o anterior não conseguira resolver. O Gerativo-Transformacional não se detém ao estudo da língua como o modelo anterior, mas detém-se na competência, a capacidade humana inata para o desenvolvimento da linguagem. Tem no método hipotético-dedutivo a possibilidade, os princípios internos que possa ter um falante ideal e seu estudo se concentra na sintaxe. Mas um problema ainda permanece: o componente semântico – o significado – sua posição no modelo chomskyano.

O termo Semântica Gerativa, sugerido por Lakoff (1963), foi adotado como representando o conjunto de críticas à teoria padrão. Era o começo de uma crise do paradigma Gerativo-transformacional e o início de uma fase de ciência extraordinária. No início, a divergência fundamental era quanto à autonomia da sintaxe proposta por Chomsky (1965). Os adeptos da Semântica Gerativa sustentavam a inexistência de uma fronteira nítida entre a sintaxe e a semântica [...]. Para eles, as estruturas sintáticas eram formalmente idênticas às semânticas, e, assim, propunham um único sistema de regras, fazendo desaparecer a distinção entre “transformações” e “regras de interpretação semântica” (COSTA, 2008, p,18 - 19).

Conforme retrata Costa (2008), Chomsky tenta pôr fim às divergências constantes ao seu modelo – O Gerativo-Transformacional –, por meio de um desdobramento em dois níveis, sintático e semântico. Contudo os questionamentos metodológicos permaneceram fazendo emergir um novo paradigma no cenário dos estudos linguísticos. Delineava-se a ideia da Pragmática com interface semântica. Todavia a nova forma teórica apresenta dificuldade em delimitar seu objeto, uma vez que se apresenta interdisciplinar com outros campos de estudo como a Filosofia, a Sociologia e até mesmo a Psicologia vão utilizá-la buscando também respostas para pontos obscuros em suas respectivas áreas.

Armengaud (2006) cita Charles Morris (1938) como o filósofo que se destacou no cenário de mudança de paradigma, porque passava os estudos linguísticos, por seu interesse em fundar uma ciência do signo, a semiótica, que distingue três ramos de investigação sobre a língua: a semântica, a sintaxe e ainda a pragmática. Mas a pragmática que ele delineou estava ainda longe de cumprir o seu papel no campo restrito à linguagem:

[...] a pragmática da qual Morris [...] desenhou os contornos está longe de ser uma pragmática estritamente linguística. [...] é indissociável de uma semiótica cuja amplitude recobre, pode-se dizer, todos os fenômenos da vida, para além da linguagem e para além da consciência (ARMENGAUD, 2006, p. 56).

Por permitir que signos linguísticos e não linguísticos entrassem nesse processo, por abranger tantos aspectos (ou a tentativa de abarcá-los), sua pragmática não conseguiu êxito. Nesse cenário surge Rudolf Carnap (1938) apud Armengaud (2006) que a partir da observância dos postulados de Morris interessa-se em depurar o objeto pragmático. Passa a ter por objetivo restringir esse campo de estudo defendendo a ideia de

que “a pragmática era necessariamente uma ciência empírica [...] declarava não poder conceber uma pragmática pura, contudo, para ele todo estudo dos fatos da linguagem, funda-se na pragmática (e que) a pragmática está na base da linguística [...] que ele opõe à lógica” (ARMENGAUD 2006, p.5758). A partir da proposta de Carnap, a pragmática ganha características mais específicas.

Posteriormente, outros filósofos fazem estudos acerca da questão, todavia seguem o caminho natural da lógica e da filosofia da linguagem, pois constroem interpretações apenas no plano do contexto linguístico. Era uma pragmática feita aos moldes da semântica formal, tendo como primazia o conteúdo proposicional, assim “a semântica de uma sentença – seu conteúdo proposicional – tem sido igualada às suas condições de verdade. O que não for relevante para a determinação das condições de verdade, nessa perspectiva, deve ser excluído do conteúdo proposicional” (MOURA, 1999, p. 12). Logo, a inferência deverá estar atrelada às condições de verdade, na relação *postó, pressuposto*, como veremos mais adiante.

A verdade, nesse tipo de análise, é absoluta, pois ainda que uma negação surja no *postó*, abrigo da proposição no plano estritamente linguístico, de nenhum modo comprometerá a verdade do *pressuposto*, informações que podem ser inferidas a partir do *postó*. Assim, para que suas análises sejam pertinentes, a Filosofia da Linguagem necessita de uma língua ideal, na qual ela possa buscar proposições com características específicas para, a partir destas, investigar o significado; não dá conta, pois de explicitar os subtendidos tão comuns às línguas naturais, uma vez que estas não estão presas a regras formais, mas imbuídas no amplo contexto que fazem emergir as implicaturas. Segundo a Filosofia da linguagem, a verdade do *pressuposto* é condição para a verdade do *postó*; a condição de verdade de uma frase, “bem formada” pode ser testada negando a mesma. Com a negação ou afirmação das informações do *postó*, o *pressuposto* sempre é uma verdade, assim, temos que a Filosofia da Linguagem forja uma espécie de contexto fabricado quando necessita de enunciados/proposições “bem formada” para buscar significado, se afastando do que é corrente na dinamicidade da língua, contextos usuais da língua.

Por conta da ineficiência da Filosofia da Linguagem em lidar com fenômenos reais, correntes no uso da língua, outras propostas foram apresentadas nesse cenário, entre elas a teoria dos Atos de Fala, postulada, a princípio por John Austin e implementada por seu discípulo John Searle que ampliou a teoria. Os *pressupostos* e as implicaturas de Grice, que resultam da quebra de um ou mais máximas postuladas na Teoria do Princípios de

Cooperação. E ainda, a teoria de Levinson (2007), sobre expressões que ativam pressupostos.

Em *Quando dizer é fazer* e em outros trabalhos, Austin (1990) esboça sua teoria dos Atos de fala. Sua tese fazia uma distinção entre os atos que narram e os atos performativos, proposições pelas quais é possível a realização de um ato no âmbito exterior à língua. Mas logo percebe que a performatividade é intrínseca a todo ato de fala. Todavia, a performatividade da sua teoria consistia nas condições de felicidade, na adequação da realização de ato de fala em relação tanto aos interlocutores, quanto ao discurso que é proferido considerando onde e para quem/por quem o discurso é proferido. Logo, sua teoria dos atos de fala é estendida ao conceito de linguagem: “O ato de fala passa a ser considerado como a unidade básica da significação, construída por três dimensões integradas ou articuladas respectivamente: os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário” (MARCONDES, 2005, p. 18). O primeiro ato é o que permite qualificar uma sentença com bem formada; o segundo refere-se à intenção de dizer daquele que profere a mensagem, na qual fará por meio da “força ilocutória”. Já com o terceiro ato de fala o interlocutor ouvinte/leitor pelo qual expressa a sua interpretação deixando-se seduzir ou não pelo ato ilocutório.

Para que qualquer dos atos alcance uma condição de felicidade, algumas regras, como o conhecimento compartilhado entre os interlocutores e a adequação do ambiente precisam ser cumprida e/partilhadas, pois as atividades que realizamos por meio da língua, só são validadas socialmente quando proferidas por pessoas investidas de autoridade para este fim, assim, um proferimento deve se dar em contextos sociais adequados (AUSTIN, 1990). Quando estas condições não são preenchidas dizemos que o ato foi falho, pois não permitiu constituir significado para seus interlocutores. Isso vem confirmar que o ato de dizer é preso a certas condições. Um enunciado só se torna comunicação efetiva quando de acordo com estas regras, assim, podemos afirmar que o ato de dizer é livre, mas somente até certo ponto.

Ainda que Austin não tenha falado (abertamente) sobre contexto, as três dimensões dos atos de fala deixam evidenciar a presença do contexto pelo próprio conceito que definem cada um desses atos, o que nos permite, a partir das definições, a compreensão dos atos de fala como um contexto amplo.

Sem uma prévia revisão do autor (postumamente publicado), o trabalho de Austin deixou muitas arestas a serem aparadas, ou ainda “lacunas a serem preenchidas” no que se manifestou nas limitações impostas ao significado dos enunciados, tentativa que posteriormente John Searle tomou a responsabilidade de ampliar a teoria. Searle tentou, e outros ainda acreditam que tenham consigo, suprir essa lacuna deixada pela morte prematura de Austin.

Searle recortou os atos ilocucionários em outros cinco tipos, a saber: assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos. Também se lança a essa investigação Herbert Paul Grice desenvolvendo uma das definições mais completas para a pragmática até então já esboçadas por outros teóricos e filósofos, que também já haviam investigado o fenômeno. Sua teoria tem como foco a atenção “as condições que governam a conversação” (ARMENGAUD, 2006, p.83), quando não são lhe dado devida atenção ocorrem os “erros” ou “insucesso” na comunicação.

Para Grice (1975), a atividade discursiva é racional, argumento que lhe permite lançar a pedra angular de sua teoria, *o Princípio da Cooperação*: “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, 1967 [1975], p.86). Grice almeja formular princípios que permitam uma comunicação eficaz. Para isso, estabelece suas máximas, as famosas *Máximas de Grice* têm por objetivo instruir o interlocutor a fim de que forneça apenas as informações necessárias ao processo comunicativo, as informações que lhes forem solicitadas com a atenção voltada aos fatores externos.

De modo mais didático, Costa (2008) nos apresenta sua distinção da história da pragmática em dois momentos, os quais denomina pragmática clássica e pragmática moderna.

### 1.3.1. Pragmática: Clássica e Moderna

O período intitulado clássico da teoria pragmática refere-se ao momento em que os estudiosos acerca da questão, em seus ensaios e artigos, apenas apontam para a necessidade de um modelo de estudo da língua que procurasse delimitar ou ter por objeto de pesquisa, uma relação mais direta entre a língua e o seu usuário, que será o foco da teoria no período moderno.

A era clássica é o momento teórico da abordagem pragmática. São apenas indiciados os pressupostos que mais a frente justificam e tornam mais claros os propósitos dessa teoria. Destacam-se como principal representante Frege, que ainda em 1892 aponta para a relação da pres-suposição com o contexto ao qual se insere, assim parece ter sido um dos precursores da questão. Logo aparece Pierce – final do séc. XIX – dando significativa contribuição à nova teoria quando evidencia a relação do signo com seus interpretantes. Em seguida, surge aquele que vai lançar a pedra-fundamento nesse campo teórico, Morris (1938) com uma visão ampliada na área da semiótica, estudou efetivamente a relação entre os signos linguísticos e os usuários da língua. O campo segue com expressivo rol de teóricos nesse momento clássico da pragmática. Não haveria espaço para tantos, mas ainda falta acrescentar à nossa lista Carnap (1975) e Wittgenstein (1968), que por suas expressivas contribuições à teoria não poderiam ser deixados de fora. Para o primeiro, a pragmática era mais um braço da semiótica ao lado da semântica e da sintaxe, pois Carnap não acreditava em uma pragmática independente. O segundo, Wittgenstein abandona as ideias antes defendidas no *Tractatus* (1968) e passa, a partir das *Investigações filosóficas* (1984) a ser o pioneiro na teoria a caracterizar a importância do contexto para a questão do significado.

O aspecto pragmático é tão importante à compreensão da língua da qual fazemos uso que mudou a rotas de investigação sobre a língua que Wittgenstein fazia no *Tractatus*. De caráter muito mais lógico-filosófico, nesse trabalho procurava a verdade intrínseca às palavras. Nas suas *Investigações filosóficas* houve a mudança de perspectiva, a partir dela passou a observar outros fenômenos responsáveis por desencadear significado às marcas linguísticas presentes nos enunciados; constatou assim, que o significado não está em uma relação direta com entre as palavras e as coisas.

Sobre a gênese da abordagem pragmática, Armengaud (2006) nos mostra a mudança de perspectiva nos estudos da língua porque passou Wittgenstein, que no *Tractatus* teoriza sobre uma possível linguagem para ciência, lógica, que isenta do erro estivesse em função do verdadeiro ou falso. Mas as suas *Investigações filosóficas* o levaram a considerar que “a linguagem é constitutivamente pública. Falar é seguir regra como atividade publicamente controlada, no exercício da comunicação” (ARMENGAUD, 2006, p.36). O que o fez descobrir a riqueza dos usos concretos da língua; assim, sua linha investigativa passou a questionar a ocasião e o propósito com que dizemos as coisas, quais os modos de agir faziam companhia

essas palavras, em quais os contextos elas eram utilizadas e para quê eram ditas (WITTGENSTEIN, 1994).

Searle e Austin irão, a partir das ideias do segundo Wittgenstein – aquele que teoriza sobre o significado a partir de *Investigações filosóficas* – implementar a teoria e ainda serão destaque como precursores da era moderna. Mas, para alguns teóricos, entre eles Costa, os nomes citados, “tiveram uma grande intuição dos fenômenos pragmáticos, mas não chegaram a acusar a existência teórica de disciplina” (2008, p.22).

Austin dá uma contribuição significativa aos estudos pragmáticos com seus “Atos de Fala” que posteriormente são detalhados por Searle, este, por sua vez, procura diferenciar sentido literal de sentido concreto; o primeiro independe do contexto, o segundo exige um conjunto de proposições contextuais para que seja depreendido o significado. Com Ducrot (1987) temos que a argumentação tem primazia sobre a informação, leva em consideração a enunciação como instância a ser considerada para interpretar os interlocutores.

Na visão de Costa (2008) *How to Do Things with Words*, (1962) de John Searle, é o trabalho que traça uma linha divisória entre o período teórico e o da aplicabilidade teórica. De lá para cá, os teóricos buscam delimitar por meio de uma definição/conceito o objeto específico da teoria pragmática. Entre tantos destacamos os trabalhos de Searle *Speech Acts* (1969), Thompson, R. H. *Where pragmatic fits* (1977), Smith, N. V. & Wilson, D. *Modern Linguistics: the Results of Chomsky's Revolution*. (1979) e Levinson (2007). “Chamaremos a esse segundo momento de período moderno ou da *busca da autonomia*” (COSTA, 2008, p.23, grifo nosso).

A pragmática enquanto corrente de estudo da Linguística “[...] originou-se no final do século XIX e desenvolveu-se, sobretudo ao longo do século XX, principalmente, nos Estados Unidos” (MARCONDES, 2000, p. 39).

A partir da virada linguística surge um novo olhar para o ensino da língua portuguesa e uma nova visão que permite a compreensão de um ensino não restrito aos aspectos formais da língua. Leitura e escrita não estão, pois, apenas centrada no código.

O questionamento acerca do ensino produtivo da língua passa ser o centro das investigações de muitos estudiosos e assim, a fim de assegurar a aprendizagem da língua materna, os que se encarregam neste serviço – professores e o material didático passam a ser alvos / objetos de estudo de muitas pesquisas.

É nesse interstício – espaço para uma nova abordagem de trabalho com a língua(gem) – que a partir dos objetivos e das asserções pontuadas na introdução desta obra, problematizamos o livro didático pelo olhar pragmático da língua, a partir da virada linguística, o conhecimento do contexto em que sejam pertinentes as situações de linguagem, deve ser evidenciado chamando a atenção para o fato de o contexto, em muitas situações de uso da língua, ser o único meio de situar o significado. Por essa nova perspectiva, os aspectos pragmáticos da língua devem estar diluídos no processo de ensino e aprendizagem que observam novos elementos, os aspectos extralinguísticos, estes exigem muitas vezes, um contexto para que seja situado o significado.

### 1.3.2. Pragmática: A Questão do Contexto

No instante em que os trabalhos mais avançados dos funcionalistas entram em cena no campo da linguagem, os estudos passam a observar que “o texto por si só não diz nada”<sup>10</sup>. O sujeito da língua será analisado pela maneira, os modos e pela situação em que o acontecimento linguístico ocorreu, enfim, o contexto em que estava inserido o enunciado também passou a fazer parte da conjuntura de investigação na área da linguagem, com o objetivo específico de delimitar o conceito de significado que estivesse atrelado a uma proposição dada. Partindo dessas observações, vários teóricos se debruçaram sobre a questão, para trazer clareza sobre a contribuição efetiva do contexto dentro dos estudos da linguagem.

Apresentaremos alguns desses conceitos que têm se lançado a esse desafio, de particularizar o sentido de um texto. Assim, segundo Koch (2003), os conceitos de contextos divergem não apenas em função do tempo. O conceito é tão divergente que muitas vezes um autor diverge de si mesmo. A autora sintetiza contexto como *cenário*, *entorno sociocultural*, *co-texto*, *conhecimentos prévios*, *práxis interativa* – relação de dependência estabelecida entre um evento e a ação (de linguagem) que se estabelece.

---

10 - “O texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida pela reiteração dos mesmos referentes [...] os pragmatistas chamavam a atenção sobre a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido [...] (KOCH, 2003, p.23). Conforme Silva(2009) “Etimologicamente, o conceito de texto é o de um tecido. Na verdade, a sua essência é a de uma espécie de tecido. “Porém, nessa espécie de tecido, o que realmente se tece (entrecruza), para constituí-lo como tal, não são exatamente fios, como nos tecidos propriamente ditos, mas sequências informativas e representativas” O conceito de Texto. [online] Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/12329845/O-CONCEITO-DETEXTO>. Acesso em 24 de abr de 2012.

Logo, os conceitos priorizam um e/ ou outros aspectos. O cenário está atrelado à enunciação, o enunciado é dado como irrepitível uma vez que é singularizado pelo instante em que é proferido<sup>11</sup>. O entorno socio-cultural valora os aspectos relacionados a cultura, valores que atravessam o texto e manifestam aspectos ideológicos, por exemplo. O conhecimento prévio é o conceito de contexto que contempla ambos interlocutores, o produtor do texto quando considera o conhecimento do leitor/público alvo, e do leitor a partir do momento que ele “alcança” o projeto de dizer do autor do texto ou discurso. A práxis interativa contempla a ação, assimilação e organização dos sujeitos engajados no propósito comunicativo e nesse caso, contexto é aquilo que é relevante durante o processo específico desse engajamento. Mas a esse respeito Koch faz uma reflexão:

A simples incorporação dos interlocutores, porém, ainda não se mostrou suficiente, já que eles se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta, que lhes impõe condições, lhes estabelece deveres e lhes limita a liberdade. Além disso, toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas (KOCH, 2003, p.23).

Essas observações levaram ao surgimento de um novo conceito, o contexto sociocognitivo, que tem por pressuposto o compartilhamento dos conhecimentos entre os interlocutores engajados em um mesmo processo comunicativo. Esse contexto evitaria, ou pelo menos diminuiria em grande parte, os desentendimentos causados por pressuposições errôneas. Logo, Koch (2003) infere que, quando contemplado esse contexto, há um ajustamento e/ compartilhamento de “cérebros”. Para alguns autores como ela, esse conceito é o mais completo, pois ele abrange todos os conhecimentos da memória como: o linguístico, enciclopédico, os frames, as regras de situacionalidade etc.

O contexto que a Linguística Textual considera na atualidade em seus estudos, segundo Koch (2003), abrange contexto que está para além do co-texto, os elementos linguísticos que contemplam o texto, também

---

11 - [...] há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido. Cada uma dessas articulações têm suas individualidade espaço-temporal. Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá apenas duas enunciações distintas. Um único e mesmo sujeito pode repetir várias vezes a mesma frase; haverá igual número de enunciações distintas no tempo. “A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reproduzir” (FOUCAULT, 2005, p.114).

entram nesse processo aspectos do entorno sociopolítico-culturais e, para Koch o contexto que abrange os demais, o contexto sociocognitivo.

Dentre os tantos conceitos para contexto e, ainda que nenhum em definitivo seja um paradigma para a questão, entendemos que *co-texto* e de *entorno sociocultural* respondem aos objetivos desse trabalho, posto que estes estejam situados entre o conhecimento linguístico e o conhecimento que os interlocutores possuem do entorno ao qual estão inseridos, os espaços físicos e os aspectos socioculturais e políticos aos quais estão comprometidos no momento em que interagem em um ato de comunicação.

O contexto é uma das questões centrais na teoria pragmática. Embora haja divergências quanto aos conceitos, o que é certo é que ele é o *elo* necessário quando se trata de estudar a língua contemplando a interação desta com seu interlocutor. Uma análise da língua pelo viés pragmático era impossível a Carnap<sup>12</sup>, justamente por sua característica assistemática. A possibilidade desse estudo a partir dos *jogos de linguagem*, de Wittgenstein, que mesmo não propondo uma sistematicidade, pode vislumbrar a possibilidade de uma análise da língua em uso, situada no contexto de atuação do interlocutor. A seguir, Marcondes apresenta uma síntese dos jogos de linguagem de Wittgenstein que demonstravam essa possibilidade.

Os jogos são jogados de acordo com regras que podem ser mais ou menos explícitas, mais ou menos formais. Do mesmo modo, os jogos de linguagem possuem regras que definem o que é ou não válido, segundo as quais os objetivos podem ser alcançados. São regras de uso, regras pragmáticas (*IF, §54, 82-8, 567*) [...] Analisar o significado das palavras consiste em situá-las nos jogos em que são empregadas e em nos perguntarmos o que os participantes nos jogos fazem com elas (MARCONDES, 2005, p.15).

Há duas linhas de investigação pragmática segundo Marcondes (2005). A primeira ele a denomina como uma “extensão da semântica” porque faz uso de dêixis e/ expressões indiciais dependentes de contexto, sem o qual perdem sua referência. Outra possibilidade de pesquisa é “considerar o significado como determinado pelo uso” [concepção em] “que à consideração do contexto a ideia de que a linguagem é uma forma de ação e não de descrição do real” (MARCONDES, 2005, p.11-12).

12 - Filósofo lógico que juntamente com Bar-Hillel, Quine, Russel e Frege passaram a considerar a pragmática no estatuto da língua considerando o falante e o contexto. Carnap ressalta a dificuldade de um estudo pragmático da língua por não creditar a ela a mesma sistematização dada a outras disciplinas, contudo para ele “A pragmática está na base de toda linguística”.

Embora o último propósito de investigação nos pareça mais complexo, pensamos ser o mais fértil entre as duas linhas de pesquisa; trilhar por esse caminho também nos parece desafiador, uma vez que ser fugidia é a característica própria da língua, imprevisível devido sua característica heterogênea. Contudo, segundo Antunes (2003) o que ainda prevalece nos programas de ensino da língua, são atividades puramente metalinguísticas, o que traz uma motivação a mais para nosso trabalho.

Assim, estamos em busca de evidenciar a forma como o livro didático e as aulas tratam as manifestações da língua/linguagem no cotidiano vivenciado pelo aluno, pela simples constatação de que vivemos em sociedade, característica que fundamenta o uso da linguagem, pois a todo instante nos encontramos em situações de comunicação e nos deparamos com frases truncadas, expressões oblíquas ou elipsadas, não apenas em nossas conversas orais ou informais. Os anúncios publicitários e os espaços midiáticos em geral nos bombardeiam com campanhas publicitárias em *outdoor*, tanto comercial como de ordem pública, célebres discursos de políticos em horários especiais na TV etc. Todas estas manifestações de comunicação podem ser alvo de discussão e evidenciados no livro didático como na interação em sala de aula, como forma de emancipar cada vez mais o sujeito aprendiz por meio da leitura e interpretação textual, pertinente, pois, ao trabalho do ensino de língua portuguesa.

Os estudos de Morris (1938) salientam a importância da interrelação entre sintaxe, semântica e a pragmática, uma vez que o signo linguístico é definido à medida que é utilizado pelo grupo social; essa utilização media a resposta dos interlocutores. Segundo Armengaud (2006), compreender a linguagem é entender as regras de uso de uma dada comunidade de linguagem, ou seja, é apanhar a língua no seu contexto de uso situado, língua/linguagem praticada no seio de uma dada comunidade. Nesse quesito, o PCN traz como objeto de ensino “planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar” (BRASIL, 1998, p.22). Assim, esperamos que o livro didático e as aulas possam e/ou tenham se apropriado de tais conceitos fazendo-os emergir na prática do professor vivências em que possam ser resolvidas situações sociais pelo uso da língua(gem).

### 1.3.3. Proposição, Pressuposição e a Implicatura

Segundo Moura (1999, p.11) “a asserção é um ato de fala que faz uso do conteúdo proposicional. [...] o que implica dizer que ela é verdadeira. [...] A verdade, nessa perspectiva, está conectada à forma pela qual a proposição representa o mundo”. A partir do exposto podemos depreender que: toda afirmação faz uso de uma proposição linguística, que é verdadeira quando está em conexão com os acontecimentos reais, cotidianos à vida dos sujeitos em sociedade. A partir desta reflexão, trazemos a distinção entre proposição, o que é *dito*, que na concepção griceana é associado ao uso literal das expressões linguísticas, e a pressuposição, informação extra, responsável pela aceitação ou não do posto, o dito griceano. A proposição, como já dito anteriormente, é a informação literal no sentido do uso linguístico.

A pressuposição é gerada pelo interlocutor, ao tomar conhecimento de dada proposição, que passa a inferir o significado extra, que está além do exposto pela proposição. Todavia, a pressuposição possui a função de validar a dada proposição; isto é possível por meio de uma série de necessidades a serem supridas quando no proferimento da proposição.

Com o objetivo de clarificar o exposto, trazemos para nosso corpo teórico uma exposição/ exemplificação com base no trabalho de Moura (1999), com pequenas alterações.

Vejamos as proposições que seguem:

A - Betânia morou em Brasília.

B - Foi Davi quem arrancou a planta.

C - O PT é um império na política brasileira.

D - Oeiras foi capital do Meio Norte do Brasil até o governo do Conselheiro Saraiva, quando transferiu a capital para entre os rios.

O que primeiro pode ser dito acerca do significado dessas proposições está num plano literal, ou seja, “contidas no próprio sentido das palavras” (MOURA, 1999, p.12). Em A, lemos que Betânia não mora mais em Brasília; em B, temos uma informação: Davi (e não outra pessoa) arrancou a planta; em C, a sigla de um partido político e quem lidera a política no Brasil. Em D, o Conselheiro Saraiva foi o responsável pela transferência da capital.

Num segundo momento, somos levados a depreender destas proposições outras informações que não se encontram no plano literal, mas

inferidas a partir do exposto nelas. Assim, para validar as proposições, o posto, na definição de Ducrot (1987), o dito griceano, uma relação necessária precisa ser confirmada. Aceitar o dito como verdade é necessariamente aceitar a verdade do pressuposto; logo teríamos alguns problemas ou soluções a partir do dito. Para aceitar como verdade a sentença C – O PT é um império na política brasileira – tem que ser aceito anteriormente que a bancada política, representante dessa sigla partidária é preponderante, ou seja, seus parlamentares são maioria representativa no governo, logo, estes é “quem dão as cartas” na política do país, retiram, assim, o caráter democrático da política quando lançam mão de sua influência significativa nos desígnios políticos do Brasil.

Assim, temos que, para compreender as proposições, ou o dito nelas, faz-se necessário que seus pressupostos tenham sido antes aceitos por seus interlocutores e, partindo do princípio de que a máxima de cooperação não está sendo violada nesta proposição (C), algumas condições devem ser preenchidas para que o entendimento seja estabelecido, logo temos:

Condição de significação para proposição C.

1º – Entendemos, a partir do sentido metafórico, de uma *implicatura*, que é possível empregar a ela: império é igual àquele que detém o poder máximo nas decisões políticas do país.

Ou ainda:

2º – Compreendemos que seu interlocutor refere-se a outro momento da história que não o momento da enunciação e fazemos o ajuste da significação ao tempo presente. Uma vez que na realidade, não há império na política, seu regime de governo é democrático.

A proposição D necessita que seus interlocutores compartilhem o mesmo conhecimento acerca dos sujeitos e objetos apresentados no dito. Sem o conhecimento partilhado estará comprometida a compreensão da proposição. É impossível chegar a saber quem foi o conselheiro se não conhecemos um pouco da História do Piauí. Só pela partilha dos saberes é que os interlocutores poderão concluir que não se trata de uma história de ficção; assim, o Meio Norte será representativo do estado piauiense e a cidade ladeada por rios, Teresina, atual capital desse estado nordestino.

O pressuposto não está dito na e pela proposição, mas somente a partir dela é possível inferi-lo. Para tanto, dois tipos de inferência podem ocorrer: uma por *implicatura* e outra por *acarretamento*. A pressuposição por acarretamento ocorre quando uma proposição *X* implica necessariamente *Y*; em outras palavras, significa que se *X* é verdadeiro, logo *Y* será verdade, como nas proposições abaixo.

1. A – Aline tem uma pequinês na chácara de sua avó.  
B– Aline tem um animal de estimação na chácara de seus avós.
2. A – A pequinês de Aline pariu quatro filhotinhos. B – A pequinês de Aline pariu alguns filhotinhos.

Aceitar por acarretamento a verdade de 1A é aceitar, necessariamente a verdade de 1B. Pelo mesmo critério, podemos aceitar 2A, logo 2B. Assim, podemos inferir 1B a partir de 1A e 2B por 2A. Todavia temos que admitir que haja uma diferença entre os tipos de inferências ocorridas em cada par de proposições. Observe a negação de 1A.

1A – Aline não possui uma pequinês na chácara de sua avó.

Constata-se que não há mais uma relação necessária de verdade de 1B para com 1A. Ainda que seja verdade que há este animal, ele não será necessariamente uma pequinês. Contudo, essa negação que alcança o dito não fará nenhum sentido ao pressuposto, não afetará a condição de Aline já ter possuído uma pequinês.

3 - Benjamim deixou de praticar *basebol*.

4 - Não foi Caleb quem derramou o leite.

Mesmo que negue o dito pela sentença proposicional o conteúdo pressuposto ainda continua válido. Não há como negar que Benjamim, embora não jogue mais, já tenha praticado basebol. Da mesma maneira, alguém derramou o leite, ainda que não seja Caleb. Assim, evidencia-se a diferença entre acarretamento / implicatura e pressuposição. Numa relação por acarretamento, *a* acarreta necessariamente *b*; existe, pois, uma relação necessária da verdade de *a* para com *b*. Sendo *a*, logo *b*. Na situação de pressuposição não há condição necessária para que *b* seja validado por *a* como ocorre com a implicatura ou acarretamento. O fato de Caleb não ter derramado o leite não muda nada, o leite está derramado. Na proposição 4 ainda que o posto ou dito seja falso, contudo, a pressuposição continua verdadeira. Na inferência por implicatura\acarretamento há uma relação necessária entre ambas de condição de verdade, o que não ocorre com a pressuposição; sua condição de verdade é validada pelo conhecimento

partilhado por seus interlocutores. O que importa agora não é que Benjamin tenha deixado de praticar o baseball, pois continua sendo verdade para os interlocutores que ele praticava esse esporte.

Ao adentrarmos em qualquer discurso seja por meio escrito ou oral, temos por hipótese o conhecimento partilhado por nossos interlocutores para sermos bem sucedidos em nossos propósitos comunicativos. Os pressupostos são à base de toda conversação do homem (DUCROT, 1987). O domínio de um repertório compartilhado é importante para que os interlocutores absorvam bem as informações novas.

## **1.4. AS MÁXIMAS DE GRICE – CONTRIBUIÇÕES À TEORIA PRAGMÁTICA**

Como ponto de partida, destacamos algumas considerações tratadas por Levison (2007) quanto à importância, necessidade e pertinência de um trabalho feito com a linguagem a partir da teoria pragmática.

Uma das motivações atuais aos estudos pragmáticos seria combater, em parte, a teoria chomskyana, na qual a linguagem é um dispositivo abstrato ou capacidade mental sem relação com o uso, seus usuários e suas funções (LEVISON, 2007). Já é de notório saber entre estudiosos da língua que, para que a comunicação se efetive, seja bem sucedida, faz-se necessário o imbricamento de todos esses elementos – a concepção de língua como acordo social o que lhe confere o caráter abstrato e a compreensão da fala como ato individual, forma de manifestação das idiosincrasias; e ainda a capacidade cognitiva – para constituir a proposição o sentido pretendido para o interlocutor-receptor da mensagem. De outro modo, haveria a necessidade da existência de uma língua ideal, que fosse possível a relação biunívoca entre as palavras e as coisas, outrora buscada por muitos filósofos, primeiros estudiosos da linguagem intrigados com a questão.

Os estudos vêm mostrando que à medida que o conhecimento da sintaxe, da fonologia e da semântica de várias línguas aumenta, evidencia que há fenômenos específicos que só podem ser descritos corretamente recorrendo-se a conceitos contextuais (LEVISON, 2007). Assim, outra motivação para os estudos pragmáticos é segundo Levison “permitir que outros componentes ou níveis linguísticos interajam” (2007, p.43). Segundo o estudioso, a lista poderia continuar, mas as duas motivações mencionadas merecem destaque porque até agora não foi possível uma descrição

explícita nem a favor nem contra elas, por conta de sua natureza altamente dependente. Contudo, o que tem se esperado da teoria pragmática é que ela venha simplificar questões de natureza semântica, explicando assim “os princípios de uso linguístico” (idem), àqueles fenômenos que “resistem ao tratamento semântico” (LEVISON, 2007, p.43). Para o estudioso, há uma lacuna significativa entre a teoria semântica e a teoria completa da comunicação.

Onde podem ser buscadas explicações para as insinuações, segundas intenções, suposições, posturas sociais etc., que são eficazmente comunicadas pelo uso da língua, sem mencionar as figuras do discurso (por exemplo, a metáfora, a ironia, as questões retóricas, as atenuações) (LEVISON 2007, p.46.).

Nesse quadro Levison mostra como seria possível uma teoria completa da comunicação a partir da análise dos aspectos que resistem ao tratamento semântico, pois se referem à língua em uso; no ato próprio do discurso nem sempre há a palavra explícita, muitas vezes é ocultada proposadamente; ainda uma palavra ou proposição pode dizer isto para se referir “aquilo”.

Pela exposição da teoria pragmática a partir do pensamento de Levison, depreendemos a possibilidade de preenchimento da lacuna existente nos estudos linguísticos a partir do *Prncípio da Cooperação* proposto por Grice (1967 [1975]), pois sua investigação nesta área resultou no artigo “Logic and Conversation” (1975), causando grande impacto nos estudos já existentes acerca da teoria em questão; seu trabalho trazia a apresentação de um sistema conceitual que dava tratamento a questões tão antigas quanto complexas, relacionadas ao problema da significação na linguagem natural (COSTA, 2008). Tinha por objetivo, explicar, por meio da descrição, os sentidos que estão para além do que é expresso numa proposição em um dado enunciado:

O ponto de partida é a concepção de que a linguagem é essencialmente dialógica e a troca linguística, a interação entre falante e ouvinte, é regida por um princípio de cooperação, ou seja, falamos para sermos entendidos, caso contrário sequer nos engajáramos nesse processo (MARCONDES, p.32, 2005).

Assim é o Princípio de Cooperação segundo Grice: “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” (1967 [1975]). Esse é um princípio geral que Grice fará desdobrar em máximas e submáximas que por infringir, ou não, alguma(s) das Máximas, pode resultar ou não em implicaturas. Na primeira divisão organizamos em máximas e submáximas<sup>13</sup>, partindo de uma categoria mais ampla para uma mais restrita.

1ª) *Máxima de Quantidade*: relativo a quantidade de informação que deve está expressa numa mensagem.

Submáximas:

- I. Faça sua informação tão informativa quanto necessária.
- II. Não dê mais informações que o necessário.

2ª) *Máxima de Qualidade*: procurar afirmar coisas que sejam verdadeiras.

Submáximas:

- I. Não diga o que você acredita ter a possibilidade de ser falso.
- II. Não afirmar algo do qual você não possa fornecer evidências.

3ª) *Máxima de Relação*: “Seja relevante” – focar na informação mais necessária evitando, assim, ser prolixo e ainda que outras informações se sobreponha ao dado relevante.

4ª) *Máxima de modo*: “Seja claro”

Submáximas:

- I. Evite obscuridades de expressão.
- II. Evite ambiguidades.
- III. Seja breve (evite a prolixidade)
- IV. Seja ordenado – seguir uma ordem de prioridades nas informações a serem dadas.

Há outras categorias/máximas, contudo, para Grice as quatro máximas citadas são suficientes para explicitar o fenômeno da implicatura conversacional.

Grice considera que deve existir alguma regra que possibilite ao interlocutor *A* transmitir algo ao interlocutor *B* além do estritamente proposicional e que permita a este receptor, o entendimento dessa informação extra. Assim, nesse sentido, trazemos um clássico exemplo de seus estudos. *A* e *B* conversam a respeito de *C*. *A* interroga a *B* sobre a situação de *C*

---

13 - É de Costa (2008) a utilização da expressão submáximas, no sentido de que há uma máxima preponderante a qual a submáxima está sumariamente veiculada.

no seu emprego. *B* responde: “Oh! muito bem, eu acho; ele gosta de seus colegas e ainda não foi preso”. Conforme Grice, nesse tipo de diálogo, há duas formas distintas de significar. A resposta de *B* a *A*, sugere, ou melhor, implica, que *C* é uma pessoa que se envolve facilmente em conflitos no trabalho que, por consequência fora preso. A partir desse contexto, com o objetivo de organizar um sistema explicativo para questões do gênero, introduz os conceitos de implicar, implicatura e implicado a fim de explicitar o que não foi dito.

Destaca-se que o “dito” para Grice é o que está expresso pela proposição com valor estritamente semântico. Todavia, Grice vê que há a necessidade de se fazer distinção entre sentido literal e o sentido expresso. “O sentido literal se distingue também do sentido figurado ou metafórico. O sentido abertamente expresso se distingue do sentido insinuado. O que é afirmado não é o que está pressuposto” (ARMENGAUD 2006, p.85). Um dos objetivos de nosso trabalho irá culminar com a distinção das implicaturas em convencionais e conversacionais, dado que apresentaremos no capítulo de análise.

#### 1.4.1. Implicatura Convencional versus Implicatura Conversacional

---

Na implicatura convencional o significado está preso às palavras em estado de dicionário, ou estado convencional das palavras; estão fora do contexto de uso. Decorre da força inerente ao significado estrito das palavras empregadas na proposição, o que permite ser compreendida facilmente pelos interlocutores. “Elas têm como suporte a língua, o léxico, isto é, significados convencionalmente vinculados às palavras” (ARMENGAUD, 2006, p.91). Costa (2008) desenvolveu uma exposição didática da teoria griceana, de modo semelhante a trouxemos para nosso corpo teórico nos exemplos que seguem.

1. *A* – Esmeralda sempre aspirou a uma posição de destaque, embora fosse tão humilde.

*B* – Maria não é tão bonita, mas se arruma muito bem.

No enunciado *A* está dito que Esmeralda é uma pessoa humilde, mas não está dito que, sendo humilde, não devesse aspirar a uma posição social melhor. Isso está implicado através do significado convencional das palavras e, no caso, indicado através da conjunção “embora”.

No exemplo B ocorre o mesmo: “Maria não é bonita” e “Maria se arruma muito bem” são os ditos; há, entretanto, uma implicatura convencional a partir da indicação feita pelo conectivo “mas” de que não sendo bonita não devesse se arrumar bem e/ ainda assim se arruma, como se a falta da beleza não a qualificasse para o ato de saber se arrumar, vestir-se bem.

Por outro lado, as implicaturas conversacionais buscam restabelecer o entendimento, a harmonia por meio da cooperação. Tal hipótese é confirmada quando o receptor capta a informação implícita que seu emissor não deseja dá explicitamente (ARMENGAUD, 2006). “É discursiva e contextual. Reside naquilo que é “pensado” a partir, ao mesmo tempo, do que é dito e da situação em que é dito, situação que não é a do falante apenas, mas a situação comum a dois (ou vários) interlocutores” (ARMENGAUD, 2006, p. 88).

Segundo Grice (1967 [1975]), a implicatura discursiva ou conversacional possui duas propriedades: está fora do significado dito, ou léxico da proposição, mas ao mesmo tempo possui significado dentro do contexto no qual o enunciado fora proferido. Assim, ela depende do contexto para poder ter existência, ainda que seu significado esteja fora da sentença.

Todavia, no decorrer da leitura de um texto, a implicatura pode ser anulada; isto ocorre porque a continuidade permitirá que esta seja confirmada ou não. Grice (1975, p.43) exemplifica bem essa questão por meio da história de uma carta de recomendação para um estudante de biologia. Nela, caligrafia e pontualidade são destacadas como qualidades importantes do aluno; entretanto, é sabido o que se espera de um aluno da área, a sua competência como pesquisador. No entanto, essa qualidade para o aluno com tal carta de recomendação, fica relegada a segundo plano, caracterizando o aluno como um pesquisador medíocre. Isto não é dito, mas é esse o entendimento possível a partir da quebra da máxima “seja relevante”, que numa situação de cooperação comunicativa deveria, no caso específico, ressaltar as qualidades do aluno como pesquisador. Contudo, há a possibilidade de que esta implicatura se desfaça, basta apenas que o aluno se mostre um competente pesquisador. O professor destinatário poderia ter o entendimento de ter sido enganado pelo interlocutor da carta de recomendação de tal aluno, no que este poderia apenas replicar ter sido o próprio professor que tirou conclusões precipitadas.

Pelo exemplo já citado, pudemos mostrar que, quando há ruptura de alguma das máximas, com as quais Grice pontua o princípio da coope-

ração, podem ocorrer diversas implicaturas. A seguir, demonstraremos as implicaturas possíveis, a partir da não observância de algumas máximas.

Segundo Costa (2008), há três situações distintas que podem suscitar em implicaturas, a partir da relação entre os interlocutores, consoante o Princípio da Cooperação.

1ª: Não há máxima violada.

2. A – Acabei de quebrar meu pé.

B – Há um ortopedista aqui no bairro.

3. A – Professora, a senhora me colocou falta? Só tinha ido dar uma voltinha no pátio!

B – Conforme a lei da Física, um corpo não pode ocupar, simultaneamente, dois espaços.

4. A – Acho que o PT vai levar essa (a eleição).

B – Você ainda acha? Dê uma olhada nas pesquisas de intenção de voto e não restarão dúvidas.

Nas três proposições, o exposto em B não nos dá nenhum motivo para afirmar que o Princípio da Cooperação fora infringido. O entendimento que A poderá alcançar é justamente entendendo que a cooperação fora respeitada no diálogo, logo B responde a A sem fugir do proposto conversacional iniciado por ele. Em todas as situações B é uma resposta à questão – direta e/ indiretamente – expressa pela proposição de A. B responde de modo indireto a A, embora não coincida, muitas vezes, com as respostas que A pretende ouvir de B, como nos exemplo 2, em que muito provavelmente A espera que B se prontifique a levá-la(lo) ao médico. Já em 3, o aluno espera que o prof. considere sua presença em sala, uma vez que este havia ido à escola, apenas não estava efetivamente na sala de aula.

2ª: Uma máxima é preservada em detrimento de outra.

Ocorre quando supomos que haja, entre as máximas, uma que seja mais relevante que a outra, e dela fazemos uso para que sejamos melhor compreendidos em nosso discurso.

Vejamos:

5. A – Diga-me o que é um *habeas corpus*?

B – Veja um dicionário de Direito Civil.

6. A – Ainda somos amigas?

B – Estarei sempre à sua disposição.

7. A – Sou uma pessoa chata?

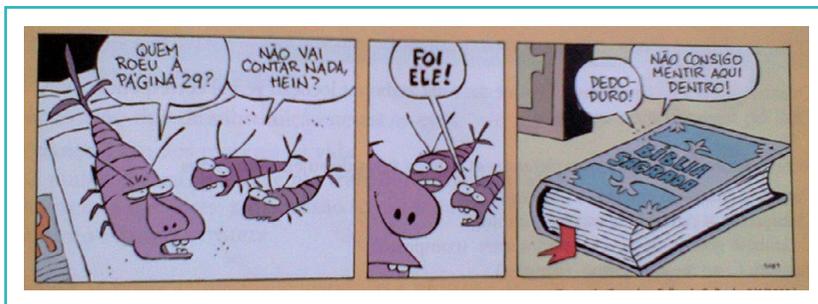
B – Sempre fazes o que queres.

Ao que nos parece, ao fazermos a leitura de 5.B, o interlocutor não tem como dar informações mais detalhadas acerca do assunto, assim sua melhor resposta seria indicar-lhe um meio para que seu interlocutor consiga resposta correta/completa acerca da questão. Desta forma, ao mesmo tempo em que quebra a máxima da quantidade preserva a supermáxima da qualidade, por entender que, nesse contexto, ela é mais importante do que continuar a dar mais informações de forma imprecisa. Nos exemplos 6.B e 7.B, a máxima da verdade – dizer somente aquilo que acredita ser foi infringida em função da preservação da máxima de qualidade. Nos exemplos acima, as máximas foram quebradas evitando que seus interlocutores mentissem ou dessem informações às quais não tivessem convicção de sua veracidade a respeito de tais questões. A quebra da máxima de qualidade prevalece em função da preservação da máxima da verdade nas informações dadas.

3º: Violar a máxima é igual a obter implicatura conversacional. As figuras de linguagem contemplam a maioria dos casos.

I – Abandono da máxima quantidade – por falta de informação

Figura 1 – Abandono da máxima de quantidade



Fonte: Fernando Gonsales. *Folha de São Paulo*, 05/06/2005.

Nos diálogos expressos na figura 1, observamos que embora o amigo tenha pedido para que não diga que ele fora o responsável por roer o livro, ainda assim, ele o faz. A justificativa é sintetizada pela presença de um livro – a Bíblia Sagrada – muito mais do que pelo texto presente no balãozinho, o livro poderia inclusive substituí-lo configurando-se numa metáfora da língua; não é qualquer livro, ele é específico e se destaca, principalmente pela sua importância e respeito conquistados no rol da história da humanidade.

Figura 2 – Abandono da máxima de quantidade



Fonte: King Features/ Ipress, 2006. In: Cruz, T. M. L. da. Descobrendo novos caminhos: ens. religioso. São Paulo:FTD, 2006.

Já na figura 2, a resposta de Helga expressa a violação da máxima de quantidade e pode significar falta de informação mais precisa, não por falta de não ter o que dizer, mas por entender ela que sua resposta é capaz de ter um sentido completo e, ainda, que sua resposta expressa indignação ao mesmo tempo em que singulariza o comportamento do esposo, com relação a não contribuir com os afazeres domésticos.

II – Abandono da máxima de quantidade – pelo excesso de informação.

Figura 3 – Abandono da máxima de quantidade



Fonte: Laerte. São Paulo: Olho d'Água, 2000.p.1.

A tira nos traz a exemplificação daquele colega que, embora não tenha sido solicitado, conta as novidades a respeito de um evento do qual o amigo não participara. Mesmo considerando a possibilidade de o outro ter interesse em ouvir o relato, vemos que o primeiro interlocutor exagerou ao relatar os fatos. O excesso de informação coloca o amigo em maus lençóis, pois explicita sua situação de humilhação. E também traz ainda mais causas para o aborrecimento no outro, pela impossibilidade de não ter ido ao evento.

III – Abandono da primeira máxima da qualidade – só dizer o que acredita ser verdadeiro.

Figura 4 - Abandono da primeira máxima de qualidade – dizer só o que acredita ser verdadeiro



Fonte: Fonte: Creators Syndicate/ Ipress, 2006. In: Cruz, T. M. L. da. Descobrimos novos caminhos: ens. religioso. São Paulo:FTD, 2006.

No tira, figura 4, denota o fato de a obtenção do diploma não manter uma relação direta com o conhecimento, pode não funcionar. Assim, tanto no primeiro quanto no segundo quadro, há a possibilidade de não fazerem uso do conhecimento adquirido. Logo, temos que a resposta, no último balãozinho da tira que pode não ser tão sábia quanto parece. No intuito de ser afirmativo, o interlocutor B pensa estar dando uma resposta mais completa e impressionar a A. Contudo, A pode ser uma pessoa responsável pelo recrutamento de pessoal, mas sem preparo algum para exercer tal função e, neste caso, desconhece o significado da resposta dada por B. Assim, a interrogação de A pretende alcançar a verdade na informação do interlocutor B, assim como B pretendeu ser o mais clarividente possível. A tira faz uma severa crítica à obtenção de diploma sem serventia para o uso real.

Figura 5 – Abandono da máxima de qualidade



Fonte: Folha de São Paulo, 16/4/2005.

A figura 05 exemplifica bem o abandono da máxima de qualidade. O interlocutor burlar a máxima fazendo um trocadilho de proposição o *lugar é simples*, em prejuízo da verdade: o lugar é sujo; chama os animais, representantes da sujeira de *caras*, seus amigos, com os quais divide o *apê*.

O exposto teórico, acima exemplificado, sugere que existem muitos fenômenos imbricados à compreensão da língua em cada contexto social, que estão além da estrutura morfológica, da estrutura da frase e dos aspectos de sinonímia. Estes fenômenos são recortados pelos interlocutores da língua, em espaços sociais específicos, o que lhes permitem se fazer entender e, assim, seja efetivado o processo comunicativo.

Dos pressupostos teóricos também entendemos que o ensino deve ser pautado pela compreensão do uso social da língua. Desse modo, temos por asserção que o livro didático que chega às salas de aula, a partir dos documentam que regulam sua circulação, entre os quais destacamos o PCN, pois tem por objetivo direcionar o ensino da língua materna não apenas para aspecto restrito ao ensino da norma culta, mas tem por finalidade o entendimento acerca de como se alcançar os significados imbricados ao propósito comunicativo, por meio do que se insinua a partir das proposições presentes nas questões didáticas do livro de língua portuguesa.

Da apresentação do livro pelo Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, destacamos, entre outras capacidades a serem desenvolvidas na leitura, a alínea “e) reconhecer estratégias discursivas envolvidas na produção de efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, argumentatividade etc.,” (BRASIL, 2010, p.89). Objetivos que resultam no tratamento pragmático da língua, pois pressupõe a existência dos interlocutores na produção de sentido, na forma (e contextos) como estes fazem uso da língua, ouvindo e falando.

Os aspectos em análise parecem estar no sentido contrário ao que diz o *Princípio da Cooperação* de Paul Grice (1967 [1975]), pois este ressalta que a nossa contribuição numa conversa deverá está dentro do propósito em que se está engajado. Assevera ainda, pela máxima de modo, que sejamos claros para evitar a obscuridade ou a ambiguidade, quando seu trabalho procura dar um tratamento para aquelas informações que se encontram além do dito. Contudo, a contradição é apenas aparente, pois Grice consegue se fazer entender quando lança o pressuposto da inferência, por meio da “quebra” das máximas ordenadas por ele. De forma clara, a maneira de analisar o que está dito além do *dito* ocorre quando a supermáxima – o princípio da cooperação – não é quebrado o que não impede

que uma ou outra máxima seja “quebrada” com o propósito de significar para fora do estritamente proposital.

Embora o Princípio da Cooperação tenha sido pensado, a princípio, para uma linguagem oral, em todo o desdobramento desta obra o princípio se justifica pela proposta de trabalhar com a língua no seu aspecto interacional (ANTUNES, 2003; 2008), razão pela qual o trabalho se voltar para o significar, na perspectiva dos interlocutores do livro didático – professor e aluno.

Segundo os estudiosos da pragmática, como Levison (2007), um problema que constantemente se apresenta é que a teoria abrange tanto princípios linguísticos quanto os quanto de uso, o que pode fazer parecer que a teoria não possui um foco, mas ao contrário; os pragmaticistas estão interessados, especificamente, na inter-relação da estrutura linguística e dos princípios de uso linguístico. É o que se pode observar na contínua busca pelo significado, que ora indagava se ele estava atrelado à palavra ou se ao uso que se fazia dela. Assim, a pragmática procura entrelaçar a palavra ao uso na busca pelo significado em seu contexto, o que também procuramos evidenciar em nosso trabalho.

Uma proposta da teoria pragmática é a de que ela “deve tratar justamente desses mecanismos pelos quais um falante pode querer dizer mais ou dizer algo inteiramente diferente daquilo que efetivamente diz, explorando inventivamente as convenções comunicativas” (LEVISON, 2007, p.32). É o que defende o teórico como uma das pretensões do trabalho pragmático. O autor salienta que as gramáticas que não fazem referência à informação pragmática não fazem a descrição completa do léxico de uma língua, o que é pertinente, pois assim como a sintaxe pretende dar conta da relação dos signos entre si, a semântica, do modo como se relacionam os signos com os objetos que designam.

Outra perspectiva para os estudos pragmáticos deverá ser a de buscar explicação para a motivação de certos usos linguísticos por referência a fatores externos à língua, o que cairá no cerne da questão de contexto, tão enfatizado como significativo à questão do uso linguístico, que permite indagar quais informações está além do conteúdo semântico de um enunciado.

A partir do pressuposto de que há uma relação intrínseca entre os aspectos já mencionados, as análises foram feitas procurando relacionar estes aspectos observáveis no livro didático, no que diz respeito à teoria pragmática e o PCN – sob o aspecto interacional da linguagem –, por este

ser responsável pelo direcionamento ao tratamento didático da teoria em questão e na exposição das aulas observadas. Assim, pretendemos demonstrar, no capítulo de análise, o trabalho que os livros didáticos e as aulas dispõem sob a ótica da teoria Pragmática da língua, especificamente atrelado ao Princípio da Cooperação.

## **1.5. APONTAMENTOS PARA UM NOVO LIVRO DIDÁTICO**

Trazemos, neste tópico, uma breve exposição acerca das políticas de fomento e de implementação voltadas para o livro didático. As primeiras surgem com a criação dos institutos e as comissões, como o Instituto Nacional do Livro e a Comissão Nacional do Livro Didático. A segunda é direcionada a assegurar as conquistas, bem como a qualidade do livro didático até sua chegada às escolas. Por último, destacamos a relação entre as políticas mais recentes para o LD, o PCN e o PNLD, e suas implicações com a teoria abordada.

A tese de Buzen (2009) assim como a dissertação de Coelho (2007), nos permitiram uma síntese porque passou as políticas voltadas a elaborar o livro didático no Brasil.

O limiar das políticas públicas voltadas para o livro didático é consoante à criação do Instituto Nacional do Livro no ano de 1937. A criação do instituto tinha por o objetivo primeiro a publicação da Enciclopédia e o Dicionário de Língua Nacional. Contudo, desencadeia uma série de políticas favoráveis ao fomento e a implantação de apostilas e livros nas escolas públicas brasileiras. Assim, a INL contribuirá, mesmo que indiretamente, com a propagação do livro quando expande o acesso a bibliotecas.

Mas é 1938 o marco para a história do livro didático no Brasil. É criada a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD –, constituída por uma comissão de sete membros com notório valor moral e saber pedagógico reconhecido, recomendação que consta do Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. O que salta aos olhos na Comissão é que dois deles deveriam ser especialistas em Metodologia das Línguas. À diferença do INL, é que esta é autorizada a fazer julgamento relativo à qualidade do livro, autorizando ou não sua divulgação. Algumas “atitudes” presentes no livro didático poderiam ser impedimento para que o livro fosse publicado. O livro não poderia conter nenhuma espécie de atentado contra a independência, a ordem ou integridade da nação. O documento também prescre-

via restrições ao preconceito social, racial ou superioridade do homem por seu lugar de origem ou posição social.

O Decreto-Lei nº 8460 citado por Coelho (2007) estabelecia critérios específicos à Língua Portuguesa. Reclamava por uma correção gramatical, linguagem culta ao mesmo tempo em que estigmatiza não apenas as incorreções gramaticais, mas as gírias ou qualquer forma de expressão regionalista, denominando-as “linguagem defeituosa”.

O artigo 5º do decreto autorizava aos diretores das escolas pré-primárias e primárias a fazerem as escolhas de seus livros. A escolha dos livros das escolas profissionais ou secundárias era feita pelos próprios professores. Mas a partir do Decreto-Lei 8.460, de 1945, a escolha dos livros para todos os níveis de escolaridade passará a ser feito exclusivamente pelo professor da escola.

Já em 1966, o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional têm um entendimento consensual de que a produção e a distribuição do livro didático deverão ser de interesse do poder público, pela sua influência direta no desenvolvimento do país tanto no aspecto social quanto econômico. Desse consenso é criada a Colted – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – com a finalidade de fomentar incentivos e orientação, e ainda coordenar toda parte de execução e distribuição dos livros didáticos e dos livros técnicos, aqueles voltados ao ensino profissionalizante. Mediante tal acordo, ficou garantido que, por um período de três anos, 51mil exemplares seriam distribuídos gratuitamente.

A partir de 1971, o Instituto Nacional do Livro assume as atribuições que estavam a cargo da Colted, logo passa a administrar e gerenciar os recursos para o desenvolvimento dos programas voltados para o livro didático, o Plid – Programa do Livro Didático, que teve um alcance nos diversos níveis de ensino: o Pliddef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, Plidem – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio, o Plides – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior e ainda o Plidesu – Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo.

Políticas mais recentes passam a ser implantadas a partir do ano de 1993 quando é constituída uma comissão específica a fim de cuidar em avaliar o livro didático. Desde 1996 o MEC subordinou a compra do LD<sup>14</sup> inscritos no PNLD<sup>15</sup> a uma avaliação oficial e sistemática (RANGEL, 2005), essa

---

14 - Livro didático, doravante LD.

15 - Programa Nacional do Livro Didático

avaliação, considera o autor, é fruto da “virada pragmática”, que rompe com os estudos que a antecederam, pois privilegia o uso da linguagem em detrimento da *representação* ou *signo*, amplamente difundido no campo da filosofia da linguagem. O “novo objeto” pretende que o ensino da língua considere relevante as crenças e as hipóteses para que, a partir delas, o sujeito elabore o conhecimento novo.

Rangel (2005) destaca que o ensino de língua hoje é uma espécie de síntese, ou melhor, de respostas aos questionamentos feitos, outrora, a aprendizagem e ao ensino da língua(gem), ao notório e conhecido “ensino tradicional” (2005, p.18). Assim, o ensino da língua passou a considerar o aspecto da interação entre os conhecimentos e não apenas informações estanques sobre a língua, de forma que ler e escrever passou a ser visto como formas de viver, como ressalta Benveniste (2006) em *A forma e o sentido na linguagem*<sup>16</sup>. Dessa forma, o livro didático, sob a perspectiva pragmática, deverá atender a alguns novos requisitos, como abster-se e ao mesmo tempo combater preconceitos, além de uma opção teórica e metodológica compatível à língua materna programadamente efetivada no LDP do aluno, a língua como discurso e a existência não de uma gramática, mas de “gramáticas”, devido ao seu caráter heterogêneo dos quais se encarrega a língua quando nas situações concreta de uso.

São políticas externas à escola e à sala de aula as responsáveis por legitimar o livro didático que chega às mãos de professores e alunos. As políticas voltadas para o livro didático são recentes, surgem nos anos 90 e se solidificam no governo de Fernando Henrique Cardoso. Responsáveis pela normatização e legitimação surgem, respectivamente, os PCNs e o PNDL. Estas políticas estão voltadas primeiramente ao 1º ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), 1997 a 1998, mas logo no ano de 1999 o PNDL autoriza também a distribuição do livro didático às demais disciplinas que compõem o ciclo final do ensino fundamental, que incluía a disciplina de Língua Portuguesa.

O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) só fora implantado no primeiro governo do Presidente Lula na resolução 038, de outubro de 2003. O projeto-piloto inicial aconteceu ainda em 2003, na região Nordeste, com a distribuição de livros de Português e Matemática, volume único, contemplava às três séries do Ensino médio.

O PNDL entra nesse processo de produção do material didático quando avalia e legitima as propostas a serem abordadas no material didá-

---

16 - Artigo publicado em Problemas de linguística geral II. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

tico. Seus critérios vêm sendo modificados nos últimos tempos. Num primeiro momento esteve mais próximo das exigências dos elaboradas pelos avaliadores; recentemente vem se aproximando dos referenciais teóricos e técnicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para Buzen os PCNs são uma crítica ao chamado “ensino tradicional” (2009, p.71), uma vez que propõe um trabalho com a língua(gem) que vai ao encontro das práticas sociais vigentes. Contribui com os parâmetros por meio da determinação dos conteúdos mínimos, por meio da seleção do conteúdo, assim como dos objetivos para a construção do material didático.

O PCN de língua portuguesa está dividido em dois grandes eixos: *Eixo do Uso* e o *Eixo da Reflexão*, ambos em conformidade com a perspectiva interacional da linguagem quando creditam ao uso língua(gem) a historicidade da mesma, sendo passível de reflexão o contexto como contribuinte com o significado dos discursos.

Os critérios e os descritores avaliativos das sucessivas edições do PNLN, diz Buzen (2009), permitem um trabalho mais adequado com a língua materna na escola porque ele destaca o texto como matriz de trabalho, assim como os PCNs e na sequência, a diversidade de gênero, as sequência textuais, registros, estilos e variedades, com destaque para o texto literário.

### 1.5.1. PCN & PNLN – Contribuições ao Aspecto Pragmático da Língua

---

Os parâmetros curriculares nacionais não são instrumentos normativos, ou seja, não foram criados para ser cumpridos “ao pé da letra”. Todavia, trata-se de um documento que objetiva o direcionamento para o trabalho docente tendo sido elaborado por técnicos do Ministério da Educação. Assim, com a certeza das finalidades deste instrumento – o PCN de Português – é que ele também compõe o nosso *corpus* teórico de estudo neste trabalho.

Um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs – é manter uma qualidade para o ensino, como um quadro de referência e assim permitir que todos tenham acesso ao conhecimento elaborado ao longo dos anos pela sociedade necessário para o exercício pleno da cidadania. Pertinente o cuidado num país de proporções tão grandes e por essa mesma razão também, permite ao currículo de ensino uma abertura para a valorização e o respeito às culturas regionais e locais.

Em meio a outros objetivos que o PCN de língua portuguesa traça para o Ensino Fundamental, destacamos especificamente: “utilizar as diferentes linguagens, [...] expressar e comunicar suas idéias, [sic] interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p.08), objetivos estes que só se efetivam por meio da língua. O documento tem como fim, a aprendizagem do conhecimento linguístico e discursivo para que possa operar nas práticas sociais, cabendo ao professor o planejamento de situações nas quais seus alunos possam recriar vivências sociais por meio do uso da língua, em espaços que não apenas o escolar e, assim esses conhecimentos possam ser adquiridos para se fazer uso nos diversos espaços sociais, nos quais o aluno poderá vir a utilizar na sociedade.

O documento traz uma reflexão sobre a linguagem em que destaca o trabalho com o texto, tanto oral como escrito, para desenvolver atividades de escrita e de leitura de texto objetivando ampliar a capacidade discursiva do aluno, para conseguir que eles próprios efetuem um trabalho de epilinguismo. A capacidade discursiva permite o conhecimento do universo intertextual, o espaço dizível bem como os dispositivos estilísticos que segue determinada prática de dizer, ou de discurso. Com o trabalho epilinguístico o sujeito é capaz de por meio de anedotas e trocadilhos fazer transformações conscientes com o seu texto, ou ainda ressignificar expressões linguísticas dando a elas valores que diferem do usual semântico. O aspecto gramatical deve:

ser tematizado em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.” [...] “implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.” (BRASIL, 1998, p.29).

Quanto ao aspecto da variação linguística, o documento ratifica a existência de múltiplos falares dentro do mesmo país dada à peculiaridade geográfica, idade, sexo. Mas ressalta a importância do ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e de escrita considerando a variedade da língua, os diferentes contextos de produção discursiva e as diferentes situações comunicativas para que assim o sujeito da língua possa empregar satisfatoriamente sua fala ou escrita quando utilizá-las.

Desse modo, o objetivo geral do PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, tem em sua pauta expectativas acerca de algumas competências a serem alcançadas pelo discente ao final dessa etapa, vejamos:

[...] espera-se que o aluno *amplie o domínio ativo do discurso* nas diversas situações comunicativas, *sobretudo nas instâncias públicas* de uso da linguagem, de modo *a possibilitar sua inserção efetiva no mundo* da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32, grifo nosso).

Observa-se neste trecho uma síntese da proposta que o documento vem arrolando até o presente momento. Todavia, o tratamento dado é de forma genérica. “Ampliar” pode ocorrer de diversos modos e em diferentes aspectos, mas ainda deixa claro que é uma ampliação no discurso para que o sujeito possa fazer uso do mesmo nas esferas públicas.

De forma particularizada, os objetivos vão aparecer traçados exatamente nos objetivos específicos do documento. Segundo a proposta do PCN, ao final do Ensino Fundamental ou quarto e último ciclo deste, 8º série ou 9º ano, espera-se que haja por parte do discente algumas competências. Sobre a proposta do documento no plural – “Objetivos de ensino” – julgamos como objetivos específicos a serem alcançados por meio do ensino da língua materna:

[...] *o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público* da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p.49, grifo nosso).

O que diferencia o objetivo geral do objetivo específico no quadro do PCN é exatamente o detalhamento da forma de “ampliar o conhecimento discursivo”, que prevê o objetivo geral. Neste trecho, o documento traz em detalhes o domínio que espera o aluno ter alcançado ao final dessa etapa: quando fizer o uso do discurso em instâncias públicas deverá levar em conta o local, os destinatários de seu discurso, o suporte que utiliza e o gênero adequado a ser empregado fazendo das três dimensões em que o discurso é composto: pragmático, semântico e gramatical. Também aqui

há a substituição da expressão *amplie o domínio ativo do discurso* por outra: *domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público*. Então, se em um primeiro momento o documento dá ênfase a ampliação, no segundo, exige o domínio do conhecimento ampliado.

Toda exigência está em volta do domínio da língua(gem) nos usos efetivos da língua; espera-se pois, serem estas as abordagens tanto no livro didático adotado pela escola quanto na didática de ensino do professor do ensino de língua materna na sala de aula.

Uma nova proposta para um Novo Ensino Médio emergiu no bojo dos avanços científicos tecnológicos; a denominada *Terceira Revolução Industrial* foi a responsável por um novo direcionamento aos currículos que se propõe para o ensino médio. Assim, na década de 1970 o ensino priorizou a técnica voltada para o manuseio das máquinas. Nas décadas de 1980 e 1990 o alvo do ensino é a aquisição de formação geral mirando na possibilidade de o aluno aprender, criar, formular em detrimento de meros exercícios de memorização. Nesse contexto, vale ressaltar os índices de desenvolvimento do ensino no país, em especial o ensino médio. Os números apontam para um significativo crescimento nas matrículas, segundo o documento: “De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes” (BRASIL, 2000, p.6). Mudança que ocorre em função de uma nova percepção que surge junto a esse novo cenário econômico. Contudo, a população alcançada é apenas a faixa etária de 15 a 17, não ultrapassando 25% da população brasileira, ficando com um percentual muito abaixo de vários outros países da América Latina. Um aspecto que se destaca e se entrelaça a esta corrida ao ensino médio são exatamente as exigências e as novas demandas do mercado de trabalho.

A reforma curricular está pautada por quatro eixos apontados pela UNESCO e são eles: “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser” (BRASIL, 2000, p.15-16). Dentre esses eixos, o primeiro “Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento [...] formula os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida” (BRASIL, 2000, p.16). O que se pode constatar é que sem o domínio da língua(gem) não há o domínio dos instrumentos do conhecimento e, conseqüentemente, a impossibilidade de formular juízo de valor. A língua sob esta perspectiva é a teia responsável pela mobilização e o gerenciamento do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) enfatizam e reconhecem a linguagem como responsável pela constituição do conhe-

cimento: “reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir” (BRASIL, 2000, p.74). E propõe uma organização curricular para atender a esse desafio, entre as quais destacamos:

- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores [...]
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual (BRASIL, 2000, p.74-75).

A organização curricular proposta para o novo ensino médio traz em seu bojo um aspecto central da *virada linguística*, deixa para trás a forma tradicional de ensino, no que se refere ao ensino da língua, a decodificação, exercícios para memorização e os aspectos relacionados à “gramática dura”, o ensino da língua pela língua. O espectro que agora se vislumbra é o de um ensino pautado no contexto, cujas atividades propostas estão em sintonia com o que está em volta e dentro da sala de aula. Dentro do espaço escolar, os alunos necessitam (re)significar o conteúdo via trabalho didático do professor, capaz de fazer a ponte entre o conhecimento da cultura acumulado ao longo de vários anos, a língua possui sua história, e o saber que o aluno já domina. Fora da sala de aula, outros saberes como os acontecimentos políticos e econômicos permeados pelo discurso e, ainda, os elementos multimodais que se fazem presentes tanto nas redes sociais e em outras tantas páginas da web, necessitam ser equacionados para darem sentido ao que traz o ensino da língua, pelo saber escolarizado, por meio do professor e do livro didático. A despeito disso o documento trata claramente:

A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo. Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual *a linguagem joga papel decisivo* (BRASIL, 2000, p.78, grifo nosso).

O final do trecho destaca que a linguagem joga um papel decisivo na exposição do conteúdo pelo professor e na assimilação do conhecimento pelo discente. Ratificamos que concordamos com esta afirmação, visto ser essa a ferramenta que todo mecanismo de ensino se utiliza na transmissão do conhecimento. Assim, o professor, mediante o livro didático, entende que, para que o conhecimento seja efetivo, é fundamental que a transposição didática reproduza a máxima possível verossimilhança com as situações reais, das formas de viver em sociedade.

No conjunto que operacionaliza e instrumentaliza o ensino de português, para os objetivos que pretende alcançar esta obra, ainda temos que traçar aqui as algumas diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático quanto à aquisição do livro didático pelas escolas. A mais recente resolução a despeito do documento é a de nº10, de 10 de março de 2011, que dispõe sobre a educação básica. Divulga as competências quanto à aquisição do livro didático.

Logo, temos que todas as escolas de ensino fundamental são beneficiadas com livros didáticos, seriados e reutilizáveis, para 4º ao 9º ano no componente curricular de língua portuguesa e matemática. As escolas do ensino médio serão beneficiadas com livros didáticos, seriados e reutilizáveis, do 1º ao 3º ano, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física.

O programa é executado sob alguns critérios. Para participar do programa as escolas municipais, estaduais e do Distrito Dederal firmam um termo de adesão disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE, uma única vez. As escolas participantes devem estar cadastradas no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – para participarem do censo que é realizado anualmente. O processo de avaliação, escolha e aquisição dos livros didáticos ocorrerá de forma periódica, intercalando o atendimento aos distintos segmentos, conforme calendário definido no Anexo desta Resolução. As

escolas da educação básica são atendidas de forma trienal, de forma integral com livros didáticos consumíveis e reutilizáveis.

É de responsabilidade do FNDE e da SEB – Secretaria de Educação Básica – a divulgação de documento público contendo as características específicas das obras/livros didáticos a serem adquiridas em cada edição do programa. FNDE e SEB elaboram em conjunto os editais de convocação para avaliação e seleção das obras que contemplam o programa; disponibiliza o guia de livros didáticos às escolas participantes e ainda providencia o material às escolas participantes mediante a contratação de empresa especializada. As escolas deverão receber o livro de sua escolha ou dos títulos mais escolhidos.

Cabe à Secretaria de Educação Básica a prévia avaliação do livro didático e de demais materiais inscritos no programa; elaborar o guia das obras aprovadas no programa.

O documento ainda traz a competência do professor: participar da escolha do livro de sua respectiva escola, dentro do guia de livros arrolados pelo FNDE, em consonância com a proposta pedagógica e realidade de sua escola.

Pelo exposto, observamos que os documentos acima mencionados – PCN de Língua Portuguesa e PNLD – ambos se voltam para normatização e regulamentação da educação básica, mas com focos diferentes. O primeiro traça diretrizes quanto ao ensino da língua no país por meio da explicitação dos objetivos gerais e específicos, propostos para alcance no final de cada etapa e/ ou de cada ciclo de ensino. O segundo regulamenta sobre os procedimentos a serem tomados, desde o processo avaliativo do material didático até o recebimento do material. Todavia ambos os instrumentos são importantes neste trabalho, dada à importância que têm quando da aquisição do livro didático e pela convergência que estes possuem com o aspecto interacional da língua e, conseqüentemente com o tratamento abordado nos LDPs quanto à teoria pragmática em questão.

Apresentaremos, no capítulo de análise, a convergência encontrada (se encontrada) entre a teoria pragmática em questão e o direcionamento dado pelos documentos *pós-virada linguística*, especificamente o PCN de língua portuguesa e o PNLD dos livros adotados, com relação à análise do livro e das aulas.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para realização da pesquisa foi necessário o cumprimento de algumas etapas até que culminasse nas análises: a escolha do nível de escolaridade, a definição da escola/turmas a serem acompanhadas e a escolha do livro didático a ser analisado. Anotações e gravação em áudio das aulas assistidas, da série correspondente aos livros didáticos de análise. Etapas que podem ser assim resumidas: o primeiro momento contemplou as leituras correspondentes ao ensino de português, a teoria pragmática, o trabalho com o livro didático e a leitura dos documentos que normatizam e regulam a circulação dos LDPs. A partir da coleta do material de estudo – o livro didático e o registro das aulas – passamos a análise dos dados. Assim, para melhor compreensão da pesquisa, neste capítulo procuramos explicitar cada etapa realizada como nosso interesse pela pesquisa, o *corpus*, a abordagem investigativa e as análises, conforme os tópicos seguintes.

### 2.1. A PESQUISA

Ainda na graduação passamos a observar que o estudo da língua, tanto na gramática como em pesquisas, tem dado espaço notório ao estudo da sintaxe e da semântica, tratamento que lhe é devido, mas que não esgotam as investigações acerca do tema. Mas foram as leituras e os estudos que fizemos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, especificamente o Parâmetro Curricular Nacional de Português, que direcionam o ensino de português no país pela perspectiva interacional da língua, que nos certificaram de que há mecanismos de interpretação da língua que não se acham nas marcas linguísticas e, por essa razão, a necessidade de recorrer a mecanismos extralinguísticos que, embora não estejam presentes nos enunciados, são necessários para que a comunicação seja efetivada e, assim, reconhecida por seus interlocutores.

Ao chegar à pós-graduação, as inquietações passaram a significar ainda mais com a disciplina voltada para o uso pragmático da língua, disciplina esta que se destacava das demais por necessitar da presença do interlocutor da língua; é o que a diferencia dos demais tratamentos que até então havíamos estudados sobre a língua. Logo, decidimos por essas rotas investigativas e passamos a trilhar os caminhos pragmáticos da língua(gem).

O teor pragmático é de nosso interesse porque ele vai ao encontro da compreensão leitora intrínseca às situações de comunicação do cotidiano, justamente o que os estudos da língua vêm buscando desde que o seu foco deixou de ser a busca pela relação biunívoca entre as palavras e as coisas. Assim, entendemos que comunicação cotidiana está contemplada no material didático que chega à sala de aula porque é com ela que o sujeito se depara a todo instante, seja no *outdoor* que contempla na rua, na propaganda televisiva ou no discurso político. É da língua em uso que o sujeito precisará recorrer para atuar socialmente no seu campo de trabalho. Para isso, damos prosseguimentos aos estudos e todas as demais relações de nossa vida, pois para Benveniste (2006) (e com ele concordamos), a linguagem nos serve especialmente para viver, uma vez que só por meio dela puderam ser criadas todas as instituições sociais.

## **2.2. A COLETA DOS DADOS, O CORPUS E A ABORDAGEM INVESTIGATIVA.**

O livro didático e a gravação de áudio das aulas foram colhidos na Unidade Escolar Odylo de Brito Ramos, escola situada na região Sudeste da capital de Teresina – PI.

O livro, do qual selecionamos as unidades de análise, foi escolhido pelas professoras de Português da escola a partir do *Guia Nacional do Livro Didático*, no PNLD de 2011, correspondentes ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Maingueneau (1996) um ato de linguagem não é, necessariamente, verdadeiro ou falso, mas pode ser bem sucedido ou não, uma vez que nele está implicado uma rede de obrigações. Creditamos o alcance dos objetivos para o ensino da língua por um feixe de conhecimentos e a esse respeito alguns teóricos, dentre os quais Shiraiishi & Carreiro (2013, p.128) ratificam:

Os conhecimentos linguísticos dependem, principalmente, da ação intencional e planejada de sala de aula. Os extralinguísticos são adquiridos também nas interações de todos os sujeitos no ambiente escolar e em outros domínios sociais. Tanto uns quanto outros, contudo, serão trabalhados pelo professor, numa perspectiva interativa, visando à ampliação do letramento dos alunos.

Por essa razão, nossa pesquisa com foco no livro didático que chega à sala de aula procurou ressonância nas interações ocorridas no contexto da sala de aula; então, passamos a registrar algumas aulas buscando elementos para as análises que constam no capítulo da análise. Nas aulas assistidas pudemos constatar que as professoras possuem metodologias próprias para o trabalho em sala de aula que, muitas vezes se distanciam do uso do livro didático, o que inviabilizou uma análise que se contemplasse também os ecos do livro didático na sala de aula. Somente em quatro aulas pudemos observar o uso do livro contemplados os objetivos da pesquisa. Assim sendo, as análises trazem um excerto desse recorte dentro da análise dos livros didáticos.

Por entendermos que a teoria pragmática subjaz ao livro didático, verificamos a partir dos mesmo, a pertinência das máximas de conversação para compreensão do enunciado das questões bem como as implicações resultantes desse processo, a partir das proposições das questões de interpretação textual e de análise gramatical, conforme os objetivos já explicitados na introdução do nosso trabalho. Assim, os nossos objetivos estão diretamente relacionados ao livro didático como também perpassa pela atuação do professor a partir do livro didático.

### 2.2.1. Acordos e Observações na Sala de Aula

Na escola, acordamos com a professora Maraysa (nome fictício), docente do 9º ano do Ensino Fundamental, sobre a nossa presença na sala de aula. Ficou acertado que às terças, quintas e sextas-feiras no turno da manhã faríamos a observação das aulas, nas turmas para as quais lecionam – A, B e C; assim complementamos nossa coleta que se inicia com o livro didático e segue para a sala de aula, durante os meses de setembro a dezembro de 2013. Na sala de aula pudemos observar e analisar os procedimentos da professora com relação a explicitação das questões de interpretação textual e/ ou de análise gramatical, das atividades que constam no LD de análise, logo percebemos que nem sempre é feito uso do livro escolhido pela escola na realização das atividades em sala de aula.

A docente das turmas de 9º ano faz uso do livro didático, mas seu trabalho não está restrito a ele. Ela traz para sala livros paradidáticos que se relacionam ao tema de estudo e exercícios complementares de outro livro que entende ser complementar ao livro adotado pela escola.

Quando são realizadas as atividades de correção das tarefas e/ de leituras, a professora costuma dispor a turma em círculo e inclui-se nele; pede que um aluno faça a leitura do texto e, a partir dele começa os questionamentos se dirigindo primeiro à turma de modo geral; não obtendo resposta, dirige-se a um e a outro aluno especificamente. Quando não é atendida ou quando a resposta não satisfaz a interpretação, a professora dá a resposta de modo explicativo.

Ressaltamos que realizamos acordos prévios com a coordenação da escola, com a professora selecionada, em um grupo de três professoras de português, bem como as turmas de observação. Assim, todos sabiam do motivo da nossa presença na sala de aula, que estávamos ali registrando em áudio os acontecimentos das atividades, no que obtivemos a anuência de todos, e ainda ficou acertado que, caso fosse necessário fazer uso de nome próprios na descrição da pesquisa, estes seriam fictícios.

### 2.2.2. As análises

Para ampliar a nossa percepção acerca de como o livro didático vem fazendo uso das máximas de cooperação, no enunciado de suas questões, fizemos um levantamento do modelo das questões de interpretação textual e de questões com a atividade gramatical. A seguir, um quadro sinóptico com base em Marcuschi (2005), com algumas alterações, convenientes ao nosso trabalho com a amostra do tipo de questões presentes nos LD, *corpus* do trabalho, o qual fazemos referência durante o percurso de nossas análises.

Quadro 1 – Tipologia das questões de interpretação de texto e de reflexão gramatical do LDP de 9º ano do Ensino Fundamental.

Tipos	Explicitação	Exemplos
1. Globais	São Q <sup>17</sup> que consideram todo aspecto textual e extratextual e que envolve processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a moral dessa história?</li> <li>• Que outro título você daria?</li> <li>• Levando-se em conta o sentido global do texto, podemos concluir que...</li> </ul>

17 - A letra Q representa a palavra questão em todas as colunas do quadro.

Tipos	Explicitação	Exemplos
2. Cópias	São as Q que sugerem mera transcrição. Comumente se utilizam de verbos no modo imperativo, tais como: copie, retire, indique, transcreva, complete, assinale etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retire do texto a frase que...</li> <li>• Copie o trecho que confirma sua resposta.</li> <li>• Transcreva o trecho que fala sobre...</li> </ul>
3. Objetivas	São as Q que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...). A resposta encontra-se exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem comprou a meia azul?</li> <li>• O que Lia faz todos os dias?</li> <li>• Que tipo de música Bruno mais gosta?</li> </ul>
4. Inferenciais/discursivas (I/Disc)	São Q mais complexas; exigem conhecimento textual e outros: sejam pessoais, enciclopédico, contextuais, regras referenciais, inferenciais e de análise crítica. As perguntas (I/Disc) provocam nas Q uma discussão acerca do aspecto pragmático da língua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Releia os dois versos da primeira estrofe e interprete as figuras de linguagem neles presentes, tendo em vista o significado de ambos para a compreensão do poema.</li> <li>• Como o poema manifesta a postura socialista e a tendência surrealista do escritor?</li> <li>• Identifique o recurso expressivo, do fragmento a seguir e, considerando seus conhecimentos sobre Fogo morto, explique como ele contribui com o desfecho da travessia do personagem Vitorino Carneiro da Cunha (AMARAL, 2010, p.167).</li> </ul> <p>“Só mesmo homem de muita coragem faria o que o velho fizera!” (REGO, 1997, p. 192).</p>
5. Subjetivas	Nestas Q as respostas ficam por conta do interlocutor e não há como testar sua validade. Tem haver com o texto apenas superficialmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual sua opinião sobre...?</li> <li>• Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>

Tipos	Explicitação	Exemplos
6. Inferenciais/distintivas (I/Dist)	São Q mais complexas; exigem conhecimento textual e outros: sejam pessoais, enciclopédico, contextuais, regras referenciais, inferenciais e de análise crítica. As Q (I/Dist), ainda exigem distinção acerca do enunciado da Q quanto à proposição, pressuposição e a implicatura, que é preciso ser feita antes da responder à Q, uma vez que o que está dito pode ou não está explícito no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que sentido podemos afirmar que esse texto se opõe ao anteriormente lido, de Álvaro de Campos, representando o espírito clássico, em contradição com a modernidade? (AMARAL, 2010, p.118).</li> <li>• Identifique a presença de apóstrofe e de prosopopeia, comentando o efeito de sentido dessas figuras. (AMARAL, 2010, p.121).</li> <li>• Nos primeiros versos, o velho invoca, por meio de exclamações, o motivo das expedições marítimas. Quais são esses motivos e que figura de linguagem é utilizada para expressá-los enfaticamente? (AMARAL, 2010, p.122).</li> </ul>
7. Brancas	Estas são Q de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação das questões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?</li> </ul>
8. Metalinguísticas	São Q que indagam sobre a estrutura do texto ou do léxico, assim como de partes do texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto?</li> <li>• Numere os parágrafos do texto</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2005).

O objetivo desse quadro é trazer uma visão geral dos propósitos e/ou objetivos que parecem estar imbricados às questões tanto de interpretação textual quanto gramatical presentes nas unidades de análise. Com o auxílio do quadro 1 tomamos nota da recorrência dessas questões para análise das questões, conforme os objetivos que nos propusemos, que poderão ser visualizados no capítulo de análise.

As questões selecionadas, das atividades do LD, foram analisadas individualmente ou em grupos as quais denominados **modelos**, seguido pela numeração entre parenteses. À medida em que as análises seguem para

outras categorias, esses modelos podem ser retomados conforme se apresentar a exigência da análise para a categoria de análise.

Para que pudéssemos fazer as análises das aulas, antes se fez necessário a transcrição dos áudios gravados. As transcrições foram feitas na íntegra, com isto, dizemos que: apresenta as verbalizações oralizadas das professoras em sala de aula, assim como, a fala dos alunos, que ora estão de acordo com a prescrição gramatical, ora marcas de oralidade e de coloquialismo se fazem notórias, inclusive na fala das professoras, além de muitas incorreções como acentuação e concordâncias verbal e nominal, o que é bem comum ao uso efetivo da língua, especialmente no discurso oralizado, que é o caso de uma exposição didática em que ocorre a interação em sala de aula, cujo objetivo preponderante é a compreensão do conteúdo.

Para compreensão da transcrição dos áudios, forjamos algumas classificações a que associamos o comportamento e a fala dos interlocutores, conforme as ocorrências observadas em sala de aula, assim, as classificações seguem explícitas no quadro 2.

Quadro 2 – Leitura da transcrição do áudio das aulas

<b>SIGLAS</b>	<b>Classificações utilizadas nas transcrições dos áudios</b>
<b>(1), (2), (3)</b>	Os números entre parênteses representa o trecho do diálogo, na ordem em que ele aparece durante a interação professor – aluno.
<b>A</b>	Letra A, o diálogo do aluno.
<b>A\</b>	Letra A em maiúsculo seguida por uma barra, fala de outro aluno – classificação que utilizamos quando a professora está com um diálogo direcionado para um aluno, mas outros intervêm sobrepondo o discurso.
<b>A\\</b>	Letra A seguida por duas barras é a fala de dois ou mais alunos.
<b>P</b>	Letra P em maiúsculo, o diálogo do professor.
<b>PQ</b>	Nossas observações de pesquisa, registradas concomitantemente às gravações de áudio das aulas.
<b>[xxx]</b>	Trecho em que o áudio apresentava muitos ruídos e que por essa razão não foi possível transcrevê-lo.
<b>[...]</b>	Pausa que intercala trecho do diálogo, seja do aluno ou do professor.
<b>[XXX]</b>	Longa pausa entre os próximos trechos de diálogos entre os interlocutores.

Fonte: Quadro de nossa autoria.

A análise dos excertos das aulas foram denominamos **Episódios**, numerados conforme a ordem em que aparecem e destacados do corpo do texto de análise pelo tamanho e recuo da fonte. Como outras pesquisas, esta também está inserida em uma abordagem de investigação, que especifica o modo de análise dos dados, por isso descritiva.

As pesquisas possuem métodos diversos conforme a área na qual estão inseridas, bem como o propósito pretendido por elas “o objeto de estudo é fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (FLICK, 2009, p.24). Por vários anos a credibilidade de uma pesquisa estava atrelada a um método específico: o método quantitativo, postulado do paradigma positivista que buscava uma certeza sensível, metódica, livres de contextos, crenças e valores. Pela indução se chegava a leis gerais por meio da observação das regularidades (BORTONI-RICARDO, 2008). As pesquisas avançaram e o método quantitativo já não dava conta de algumas pesquisas. Surge o método qualitativo, com o propósito de dar conta de fenômenos que não eram de alcance da pesquisa quantitativa.

Segundo Bortoni-Ricardo “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (2008, p.34). Há ainda uma variedade de abordagens neste método que Flick (2009) sintetiza em apenas três. A primeira se caracteriza pelo ponto de vista subjetivo, “o significado subjetivo é atribuído pelos indivíduos às suas atividades e ambientes” (2009, p.68). A segunda aborda a elaboração e o curso das interações; já a terceira busca reconstruir as estruturas de um dado campo social e o significado de suas práticas.

Como o processo de conhecer emerge de situações sociointerativas implica, pois, uma relação do sujeito com o objeto que se quer conhecer, assim descrever o objeto – o livro didático de língua portuguesa e as situações interacionais que se realizam e que são mediadas pela linguagem é procurar entender como se processa essa interação do sujeito com o objeto pela mediação do professor, na qual analisamos a aplicabilidade da atividade de interpretação textual e de análise gramatical. Por estes aspectos nosso trabalho se insere no método da pesquisa qualitativa, posto que analisamos a pertinência teórica não apenas no aspecto bibliográfico do LD, como no seu campo de prática, aplicabilidade das tarefas em situações reais e/ possível aplicabilidade em situações reais de uso da língua. Dessa forma, nossa pesquisa é consoante ao pensamento de Flick (2009), que pontua uma das características da pesquisa qualitativa: “a validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem

guiar-se exclusivamente por critérios científicos teóricos, como no caso da pesquisa quantitativa” (FLICK, 2009, p. 24).

Logo, em nosso trabalho empenhamo-nos em um processo investigativo de gradação ascendente, que culmina com as máximas de conversação e nas implicaturas de Grice, motivo dos propostos e objetivos elencados para essa pesquisa. Assim, no capítulo seguinte, concentramo-nos no exame da relevância ou não das máximas de quantidade, qualidade, relevância e de modo no enunciado dos modelos das questões das atividades do LD.

## 3. A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo apresentamos a análise dos nossos dados. No primeiro momento, descrevemos a apresentação do livro didático de língua portuguesa e explicitamos as unidades utilizadas em nossas análises. Em seguida, analisamos questões de atividades propostas no livro didático – questões de interpretação textual e de gramática – à luz do *Princípio de Cooperação*, proposto por Grice (1967 [1975]) examinando as possíveis implicaturas resultantes da não observância desse Princípio e, especialmente, qual sua contribuição para enunciado das questões analisadas. Para complementar as análises do livro didático, também selecionamos alguns episódios de aulas ministradas por uma professora de Português, no 9º ano do Ensino Fundamental. As análises das aulas foram feitas somente com vistas ao uso do livro didático.

### 3.1. EM CENA: O LIVRO DIDÁTICO

O livro analisado é da autoria de CLETO, Mirela L.; MARCHETTI, Greta e STRECKER, Heidi. É intitulado: *Para viver juntos: português, 9º ano*. São Paulo: Edições, 2009. Esse livro didático – doravante denominado LD, possui nove (9) unidades, cujas denominações remetem ao gênero textual de trabalho, exceção feita apenas à última delas, denominada *Revisão*, que retoma a discussão apresentada nas unidades anteriores.

Os gêneros textuais trabalhados neste livro são: conto psicológico, conto social, conto de amor, crônica esportiva, reportagem, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, texto dramático e roteiro, resenha crítica e propaganda.

Na folha de rosto, as autoras fazem uma breve apresentação do livro. As duas páginas seguintes, sob o título *Conheça seu livro*, trazem uma apresentação imagética de cada unidade, estas possuem uma ordem regular para exposição dos conteúdos.

Cada unidade do livro está dividida em: *Leitura 1* articulada a seção de interpretação textual denominada *Estudo do texto* e ao estudo da gramática em *Reflexão linguística*, por último o trabalho com a escrita em *Produção de texto*. A *Leitura 2* possui as mesmas seções já mencionadas. A última parte é diversificada. Ora traz *Oralidade*, ora *Caixa de ferramenta* ou o *Projeto* é a seção de trabalho.

Nas discussões que seguem, *seção* é a parte da unidade ou do capítulo que trabalha um aspecto da linguagem, a interpretação textual e a análise linguística são as seções de análise do trabalho. As *subseções* são partes menores que compõem a seção, pois todas as suas atividades estão relacionadas à parte maior, a seção. O *tópico* ou *item* são pequenos trechos que intercalam as subseções e, em geral, sofre variações, conforme o propósito do gênero textual de trabalho. Os *boxes* são pequenas caixas e quadros explicativos espalhados por toda seção de trabalho.

Apresentamos a seguir as unidades e as seções do LD para melhor precisão de nossas análises.

### 3.1.1. As Unidades e as Seções de Análises

Destacamos para a análise do livro a unidade 4 – *Artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia* e a unidade 8 – *Propaganda*. Nestas unidades, selecionamos a seção de interpretação textual denominada *Estudo do texto*, que está dividida em partes menores, as subseções: *Para entender o texto*, *O contexto de produção* e *A linguagem do texto* e a seção dedicada ao estudo gramatical presente nas subseções *Reflexão linguística – Na prática e Língua viva*.

Para a escolha das subseções consideramos dois aspectos: o primeiro critério é que suas atividades estivessem ancoradas em um texto, o que pressupõe leitura. Assim, a escolha da seção de interpretação textual, pela característica própria do gênero dessa atividade foi selecionada. As atividades gramaticais escolhidas foram aquelas que também necessitavam do texto para chegar à resolução das questões apresentadas. Desta forma, os textos estão na base de nossas análises, nas seções e subseções escolhidas.

O segundo critério é considerar o que se privilegia no ensino gramatical, embora muito criticado, nas subseções das seções selecionadas evidenciam um trabalho com a gramática a partir de textos diversos como letra de música, poemas e tirinhas, permitindo evidenciar essa extrapolação do significado, os quais foram selecionados e constam em nossas análises para mostrar como estes aspectos pragmáticos da língua são trabalhados no livro didático de Português.

O que justifica a seleção das subseções dentro de cada unidade é o fato de ambas relacionarem o trabalho de interpretação textual e gramatical com o texto, orientação dada pelo PCN e o nosso direcionamento de trabalho.

## 3.2. AS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentamos as análises realizadas a partir de uma reflexão relativa aos itens selecionados para tal. As análises contemplam, basicamente, um estudo das questões de interpretação dos textos propostas nas atividades dessas unidades e das questões relativas aos conteúdos de gramática, nas unidades e nos episódios de aulas a que assistimos. O nosso propósito é verificar a maneira como os enunciados da proposição das questões levam em conta aquilo que propõe o *Princípio da Cooperação* – máximas conversacionais propostas por Grice (1967 [1975]).

As análises das questões das atividades do livro didático foram divididas em quatro categorias em que observamos se as máximas são contempladas nas atividades supracitadas, de modo que em cada categoria colocamos em evidência a máxima, ponto de partida para as análises, e em seguida, os modelos para exame; por último, trazemos os episódios, numa reflexão sobre o LD na sala de aula.

### 3.2.1. A Quantidade de Informação no Enunciado das Questões

Nesta seção, procederemos à análise das questões do livro didático levando em conta a *máxima de quantidade*, que tem como base a quantidade necessária para a informação ser compreendida, logo as informações a serem dadas em um evento comunicativo não devem ser menos que o exigido à sua compreensão, também não deve ser mais, pois poderá causar, entre outras possibilidades, a prolixidade e, conseqüentemente mal entendidos ou, no mínimo ocasionar enunciados tautológicos, cujas informações não acrescentam nenhum conhecimento aos seus interlocutores. Logo, a máxima pretende a suficiência da informação a ser fornecida independentemente de ser, o texto utilizado pelos interlocutores, verbal escrito ou de modo oralizado. À *máxima de quantidade* estão imbricadas as seguintes máximas:

1. Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação).
2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido. (GRICE, 1967 [1975])

De acordo com essas máximas os enunciados não devem trazer nem mais nem menos informações, uma vez que a instrução além do necessário pode comprometer o foco para a realização da atividade. A ocorrência de qualquer dos dois casos, poderá abrir a possibilidade de fuga do propósito central da questão.

A luz desse princípio, analisamos as questões que seguem, apresentadas a partir do que codificamos como *Modelos*, tendo como referência o texto 1.

Texto 1

**PEIXE CHATO** **ARRAIAS SÃO ANIMAIS PERIGOSOS?**

As arraias, que vivem tanto no mar quanto em rios, são mansas e só atacam quando se sentem ameaçadas. Foi o que aconteceu com a que matou o apresentador de TV australiano Steve Irwin, “o caçador de crocodilos”, em setembro. Apesar de a polícia não ter liberado o vídeo que Steve fazia quando morreu, há relatos de que a arraia de ferrão se assustou com a presença dele e do cinegrafista. O apresentador nadava acima dela e o cinegrafista por baixo. Encurralada, a arraia atingiu-o no peito com seu ferrão. Steve, ferido no coração, morreu na hora. “Não dá para saber exatamente qual a espécie que atacou Irwin, mas todas elas agem de maneira semelhante”, afirma o zoólogo Hugo Ricardo Santos, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Existem 39 espécies de arraias com ferrão — ele equipa todos os peixes com a aparência clássica

de uma arraia, chata e com cauda em forma de chicote. Esses animais são encontrados em toda a costa brasileira e na maioria de nossos rios.

A vítima da ferroada sente uma dor aguda e sofre um ferimento de cicatrização difícil, de consequências como necroses (morte de tecidos) ou problemas cardiopulmonares. Ainda assim, acidentes fatais com humanos são bastante raros — é preciso que um órgão vital seja atingido ou que a pessoa seja muito sensível à peçonha.

Assim, é bom ficar longe delas. Evite nadar quando a maré está baixa (e elas ficam mais expostas). Lugares com lama e com poucas ondas são alguns dos prediletos das arraias. Pescadores e ribeirinhos, vítimas comuns desses animais, costumam dar outra dica: ao entrar na água, não dê passos largos — arraste os pés para avisar a arraia, que tem tempo de fugir sem que ninguém saia ferido.

Texto 1 (continuação)

**Elas podem ferrar você**  
Acidentes com arraias raramente são fatais – mas são sempre dolorosos.

**Rabo engatilhado**  
O peixe aciona sua arma quando se sente ameaçado – geralmente por predadores como o tubarão, mas também por prisões acidentais. O ferrão se eleva e fica em posição oblíqua em relação à cauda para facilitar o disparo.

**Chicote natural**  
O ferrão é um espinho achatado, semelhante a uma lança, que as arraias têm na cauda – dotada também de uma musculatura forte o bastante para dar “chicotadas” em potenciais inimigos.

**Como uma serra**  
O exterior do ferrão da arraia é rígido e tem um serrilhado semelhante ao de uma faca de cortar pão. Se ele penetrar na carne, as serrilhas reversas (como pontas de flecha) vão dilacerar o tecido ao sair.

**Arma química**  
O interior do ferrão é equipado com glândulas de peçonha. Injetada na vítima, a substância pode causar dores, taquicardia, vômitos e diarreia, entre outros sintomas.

**serrilhas**  
**glândulas de peçonha**

**ferrão**  
**cauda**

\* O jornalista Luís Indriunas teve o pé direito ferido por uma arraia em 1998, no Pará.

Luís Indriunas. Revista *Superinteressante*, São Paulo, Abril, out. 2006. p. 50.

Quadro 3 – A Quantidade de Informações no Enunciado das Questões de Interpretação Textual

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p><b>(1)</b></p> <p>4. No final do texto, o autor adverte o leitor. Releia o trecho.“[...] ao entrar na água, não dê passos largos – arraste os pés para avisar a arraia, que tem tempo de fugir sem que ninguém saia ferido.”</p> <p>A que se refere o pronome <i>ninguém</i>?</p> <p>Se uma pessoa pisar na arraia, ou seja, se a arraia for ferida, qual é a probabilidade de a pessoa também ser ferida?</p> <p>O uso do pronome <i>ninguém</i> permite ao leitor perceber um pouco da visão de mundo do autor. Como você imagina que ele considere a relação entre as pessoas e os animais?</p>	<p>A questão é relativa à seção de Interpretação textual, subseção <i>Estudo do texto</i> – texto 1.</p>	<p>O item <i>a</i> trata de uma questão relativa à gramática do texto – indaga acerca do referente <i>ninguém</i>; <i>b</i> requer uma resposta a partir de uma interpretação de informações literais do texto – quer saber se há chances de uma pessoa se ferir se ela pisar a arraia; e <i>c</i>, interroga a partir do uso do pronome <i>ninguém</i>, como o autor do artigo vê o mundo e as pessoas.</p>
<p><b>(2)</b></p> <p>4. Releia</p>	<p>Questões relativas à seção <i>Estudo do texto</i> – subseção</p>	<p>Questão referente a interpretação textual; procura mostrar a relação que</p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p><i>As vítimas da ferroada sente uma dor aguda e sofre um ferimento de cicatrização difícil, de consequências como necrose (morte de tecidos) ou problemas cardiorrespiratórios.</i></p> <p>Leia as legendas que acompanham as imagens do esquema. Qual (is) delas explicaria(m) a informação dada ao trecho acima? Justifique sua resposta.</p>	<p><i>Articulação entre texto e imagem, texto 1.</i></p>	<p>existe entre texto e imagem quando o gênero de estudo é um artigo de divulgação científica.</p>
<p><b>(3)</b></p> <p>3. Dois trechos do artigo revelam que o repórter pesquisou o assunto entrevistando pessoas que tem alguma ligação com ele.</p> <p>Quem foram seus informantes?</p> <p>Quais foram as informações dadas ao repórter?</p>	<p>Questões relativas à subseção <i>Contexto de produção</i> – subseção texto 1</p>	<p>Questões de interpretação do texto que tem por finalidade evidenciar os informantes, responsáveis pelos dados da matéria a qual tivemos acesso ao artigo científico.</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base Marcuschi (2005).

A questão apresentada no primeiro modelo aborda, inicialmente, uma advertência a partir da leitura do trecho transcrito na própria questão: “[...] ao entrar na água, não dê passos largos – arraste os pés para avisar a arraia, que tem tempo de fugir sem que ninguém saia ferido.” A máxima à luz da qual as questões são analisadas – máxima de quantidade – requer que a quantidade de informações deve ser suficiente para uma compreensão adequada daquilo que apresenta para a leitura da atividade, consequentemente, os equívocos de interpretação serão minimizados.

Sobre o alerta contido na proposição, verificamos que, no item *a*, a palavra *ninguém*, não especifica o referente: se é humano ou não humano.

Partindo da leitura do texto, o item b nos leva a interpretar que o animal irá reagir, pois há um trecho que afirma que elas são mansas, mas se assustam com a presença humana, que se assustou com o cinegrafista. No item c observamos a mesma ocorrência do item a. A presença da assertiva antes da interrogação não oferece muita informação, assim como ela não é suficiente para que se perceba a relação que há entre o pronome e a visão de mundo do autor do artigo, conforme requer a própria questão.

Verificamos que, explicitamente, a quantidade de informação nos itens a e c não foram suficientes, mas ao mesmo tempo observamos que a falta sentida em relação ao referente do pronome *ninguém* no item a e a assertiva do enunciado de c, ocorreu porque logo é instaurado um processo de inferência a partir disso. Isto fez com que se gerasse uma implicatura e, assim, surgissem alguns pressupostos para que a questão se resolvesse. A quantidade de informação utilizada na elaboração das questões, portanto, não é suficiente para uma total recuperação de informações contidas no texto, mas interpretamos que, no caso em pauta, o que há é uma clara intenção de conduzir o leitor para além da questão e do enunciado.

O modelo (2) traz uma questão diretamente relacionada à imagem e as legendas que acompanham o texto, a legenda traz informações que explicam o excerto do texto, logo a informação dada é uma fonte segura para uma resposta coerente. Percebemos nessa atividade, assim como em todo o tópico *Articulação entre texto e imagem* que as questões são muito pontuais, todas as informações já estão dadas a partir do próprio texto ou pelas legendas que o acompanham ou ainda pelas assertivas que antecedem as questões, que é o caso da subseção *Contexto de produção*, da qual faz parte o modelo (3). Assim, não há o que pressupor, pois as questões não buscam uma relação fora do texto e das imagens. Deste modo, os modelos apresentados deixam de fora o pressuposto básico, a concepção de que a linguagem é por essência dialógica (MARCONDES, 2005). Logo, não há “lacunas” que necessitem ser preenchidas pelos demais interlocutores da atividade resultando no princípio de cooperação entre ambos.

Dos modelos 2 e 3 espera-se que suas questões tragam informações suficientes a respeito do gênero de estudo, o artigo de divulgação científica, referente ao texto sobre arraias. Nas subseções as quais os modelos estão inseridos, as informações estão presentes nos enunciados, pela presença das assertivas e ainda pelos boxes; há três deles em meio a seis questões na subseção a qual está inserido o modelo (2). Na subseção do modelo (3), em quatro das seis questões estão presentes assertivas que antecedem os questionamentos. Logo, a presença de tanta informação denota uma pre-

ocupação certa: há de existir no enunciado uma quantidade de informação que não permita a possibilidade de a questão não ser resolvida. Esse tipo de questão corresponde a meras cópias<sup>18</sup>, que entre suas características apresentam verbos no indicativo: *Leiam... Releia... Encontre*. As outras questões pedem que a informação seja retirada do texto e assim ratifiquem sua resposta. Por essas características consideramos esse tipo de questão como cópias, pois solicitam apenas mera transcrição do texto para o exercício solicitado. Entendemos, assim, que há um excesso de informação, o que não permite ao leitor sair das linhas do texto.

Ao nosso vê, as asserções impedem os pressupostos, os processos inferenciais. Enunciados afirmativos deixam-nas sem a perspicácia mínima, logo caem na categoria das questões brancas pertinentes ao quadro 1 de categoria que apresentamos com base em Marcuschi (2005). Já o aspecto relativo à máxima de qualidade é cumprido com relativa perfeição exatamente pelo óbvio do enunciado, ao mesmo tempo em que consegue ser coerente com o gênero de estudo, o artigo de divulgação científica. Por essa razão, essas questões infringem a segunda máxima atrelada a supermáxima de qualidade: 2. *Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido*.

Nos próximos modelos analisamos a suficiência da quantidade de informações em questões que apresentam o estudo da gramática.

---

18 - Veja o Quadro 1 – Tipologias de questões – apresentado no capítulo anterior.

Quadro 4 – A Quantidade de Informações no Enunciado das Questões de Estudo da Gramática

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(4) 1. Observe que há ao lado do título da matéria uma indicação do assunto: “Peixe chato”. No contexto desse artigo, o que se entende por peixe chato?</p>	<p>A questão faz parte da subseção A linguagem do texto.</p>	<p>A questão permite o estudo da semântica do texto; o significado das palavras em estado de dicionário e/ou contextualizadas.</p>
<p>(5) 3.O emprego de palavras do título que, no contexto, podem ser entendidas de duas maneiras é intencional.</p> <p>a)Essa ambiguidade torna o artigo mais informal ou mais formal?</p> <p>b)No corpo do artigo também há frases ambíguas? Por que isso ocorre?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><b>ANOTE</b>                      A linguagem dos artigos de divulgação científica deve ser precisa e objetiva, mas também acessível a leitores leigos, não especialistas na área. Quando o artigo é publicado em revista, ao lado do objetivo de transmitir conteúdo científico existe o de entreter. Para isso, muitos textos desse gênero fazem uso de recursos próprios da linguagem informal.</p> </div>	<p>A atividade faz parte da subseção A linguagem do texto.</p> <p>A questão afirma que há, em seu enunciado, emprego de palavras no título com sentido duplo e que isto foi feito de modo intencional. Os itens a e b do mesmo quesito indagam sobre a ambiguidade presente no título e/ ou no corpo do texto.</p>	<p>Questão que permite o estudo da semântica do texto ou estudo da palavra em contexto.</p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(6) 3. Releia: “Hoje, quando vejo alguém na rua precisando de ajuda, logo me prontifico.”</p> <p>a) Copie esse período no caderno e circule os três termos que exercem a função de adjunto adverbial. Indique as circunstâncias que eles expressam.</p> <p>b) Classifique a oração subordinada adverbial que aparece nesse período.</p> <p>c) Releia o trecho da reportagem na página anterior, sem as orações subordinadas adverbiais que você identificou. O leitor teria a mesma compreensão do assunto sem elas?</p>	<p>A questão pertence à subseção Reflexão Linguística – Na prática. A Q propõe uma releitura para, a partir dela, seja feita uma cópia, no item a; uma classificação no item b. Por fim, o item solicita outra releitura e interroga acerca da compreensão sem a presença das orações subordinadas.</p>	<p>Os questionamentos nesta subseção têm por objetivo a aprendizagem do conteúdo de estudo denominado Orações subordinadas adverbiais: temporais, condicionais, causais e consecutivas. O modelo utilizado na análise remete para um trecho de um texto publicado na Folha de São Paulo.</p>
<p>(7) 4. Leia esta propaganda. A natureza é tão importante que o maior símbolo do natal é uma árvore.</p> <p>a) A árvore de Natal é o maior símbolo do Natal? Sendo assim, as árvores de Natal comprovam a importância da natureza? Explique.</p> <p>b) A principal frase da propaganda é um período composto. Classifique suas orações.</p> <p>c) Como você reescreveria essa frase, se objetivo fosse salientar a causa do que foi afirmado na oração principal, e não a consequência?</p>	<p>A atividade faz parte da subseção de Reflexão linguística – na prática. Seção de estudo da gramática.</p>	<p>Os questionamentos nesta subseção têm por objetivo a aprendizagem do conteúdo de estudo denominado Orações subordinadas adverbiais: temporais, condicionais, causais e consecutivas.</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base Marcuschi (2005).

As questões dos modelos (4) e (5) fazem parte da seção de *Estudo do texto*. A subseção trata de *A linguagem do texto*. Assim, é notório, pela observação das questões, que essa subseção tem o foco de estudo voltado para

a compreensão do uso da língua a partir do estudo do texto. Embora essas questões façam parte da seção de interpretação textual é possível afirmar de que elas tratam da gramática do texto, pois se servem de palavras que estão no contexto do texto para a análise do sentido veiculada por seus usos dentro do propósito textual.

O modelo (4) aborda duas prerrogativas que devem ser levadas em consideração para que possamos admitir que a quantidade de informação seja ou não suficiente para a resolução da atividade. Primeiro, consideraremos o contexto, o artigo. Para Wittgenstein (1994), que concebe a língua como um jogo, pois suas regras são pragmáticas, ou seja, estabelecidas a partir do uso que é definido pela retórica, o linguístico imbricado ao contexto social no qual se insere e, considerando ainda que o artigo de divulgação científica, gênero de trabalho da unidade, têm por característica base a relação da quantidade de informações atrelada a evidências do que se quer propagar, logo a divulgação joga no tabuleiro a quantidade de informações, assim como a verdade de suas proposições, que devem ser suficientes para que seu propósito comunicativo seja alcançado.

A expressão *peixe chato*, no enunciado da questão do modelo é dado como indicativo do assunto; já a questão interroga o que se entende, a respeito da expressão dentro do contexto do artigo de divulgação científica. Logo, percebemos que a questão problematiza o entendimento acerca da expressão – *peixe chato* – quando lança para reflexão o uso contextualizado, da expressão no artigo de divulgação científica. A quantidade de informação é pertinente uma vez que já existe no meio social, especialmente entre os jovens, uma significação bem marcada no uso da expressão *chato*, assim, haverá duas possibilidades de significado para a expressão, conforme o manual do professor. A primeira é a possibilidade de partir da observação da forma física, o peixe ser avaliado como chato ou achatado; no segundo momento, o peixe pode pela mesma expressão ser desagradável, pois há grandes chances de machucar ao ser tocado.

Já no modelo (5), embora apresente a assertiva, as questões não deixam claro o porquê da ambiguidade, o que permite um pressuposto, uma avaliação acerca do que foi explanado pelo professor e pela unidade do livro sobre as características do gênero em estudo. Contudo, o boxe presente logo abaixo das questões anula o processo inferencial que poderia ser desencadeado em uma possível discussão, um posicionamento crítico acerca da possibilidade de um artigo de divulgação científica permitir ou não, o uso de palavras ambíguas, quando e por quê. Logo, a questão com o acréscimo do boxe passa a ser por demais objetiva, pois indaga sobre o que está objetivamente inscrito – neste caso, o boxe assume o papel

de texto no qual está inscrito a resposta para a atividade solicitada, outro tipo de problema – questões objetivas, aquelas cujas respostas estavam inscritas somente no texto – que Marcuschi (2005) pontuou em pesquisas realizadas especificamente acerca das questões das atividades de livros didáticos de português.

Ainda entendemos que não haja a necessidade para demais a informação tendo em vista que o manual do professor orienta que nesta atividade o professor faça a discussão sobre a presença da ambiguidade, como também reforce a informação sobre o uso de uma palavra com duplo sentido no título, que tem por objetivo um tratamento mais descontraído da informação. Assim, o box, que segue abaixo da questão, pela sua informatividade, anula também a pertinência de uma discussão sobre a temática por parte do professor.

O modelo (6) apresentado solicita que seja feita uma releitura do excerto do texto, antes que se inicie a resolução das questões. A questão pode assim ser sintetizada: copie/circule, classifique, releia. A presença dos verbos no imperativo deixa muito claro o que é para ser feito. Esse é o modelo de questão mais recorrente nas atividades desse livro didático, que perpassa tanto as atividades de interpretação textual como as questões gramaticais. O modelo seguinte também se assemelha muito ao que acabamos de apresentar. Os itens da questão representada no modelo (7), como na anterior, partem da asserção presente no enunciado da questão. Observamos que o item *a* do modelo apresenta no próprio enunciado da questão uma tendência para uma resposta positiva. Do seu enunciado só podemos inferir que a árvore de natal é o maior símbolo dessa festa. O que nos assegura tal afirmação é a presença de uma implicatura convencional presente na proposição travestida de questão: *...Sendo assim*, conjunção coordenada conclusiva, cuja presença se impõe, ou determina a conclusão pelo uso do léxico. O que denota a presença de uma implicatura convencional, quando por meio do léxico o significado não permite ser retextualizado, logo o significado é pontual (COSTA, 2008).

Na atividade dos modelos (6) e (7) as questões apresentam verbos no imperativo – copie, classifique, releia – e a continuação do enunciado torna as questões super-informativas o que permite que elas sejam caracterizadas às questões objetivas e/ ou cópias, uma vez que há a necessidade de se buscar dentro do texto a resposta à questão; o que as diferencia é o fato de que nas primeiras – modelo (6) – as respostas estão dentro do texto, mas não necessariamente pedem a transcrição de um trecho. Enquanto que, como resposta, o modelo (7) é restrito ao co-texto.

As questões com as características supracitadas são sempre muito claras, logo não deixam margem para dúvidas; ao realizar a leitura entendemos o que é solicitado pela questão. O enunciado da questão não traz apenas a informação suficiente para que seja compreendida e seja passível de resolução, muitas vezes essa super informação torna a atividade e/ou questão fastidiosa e pode causar desânimo para sua realização.

As questões desse modelo cumprem a função de serem tão informativas que não conseguem cumprir a máxima da quantidade: “Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.” Conforme Grice, o excesso de informação não é exatamente uma transgressão ao *Princípio de Cooperação*, mas pode ser mera perda de tempo ou ainda ocasionar outros problemas como, por exemplo, o fato de as questões estarem tão explícitas e não permitirem ao interlocutor nenhum esforço, que faça ir além das linhas textuais. Pela exposição das análises realizadas, podemos constatar que toda vez em que há excesso de informação as questões se tornam *cópias*, *objetivas* ou *brancas*, logo parecem está atreladas à teoria da língua como instrumento de comunicação, na qual a língua não é problematizada e deve cumprir essa função de instrumento.

### 3.2.2. A Qualidade da Informação do Enunciado das Questões

---

Sob a categoria de qualidade temos a supermáxima: “Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira.” E a ela seguem as submáximas abaixo.

1 Não diga o que você acredita ser falso.

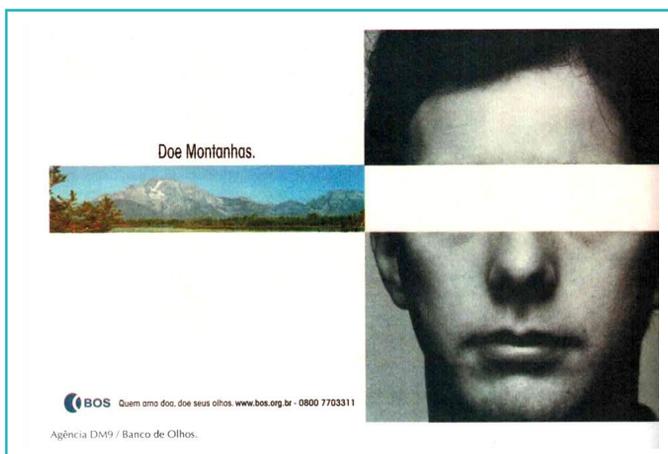
2 Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada. (GRICE, 1967 [1975])

A presença da máxima de qualidade no enunciado implica dizer que o dito, no sentido literal é verdadeiro, o que não significa que o uso da metáfora ou de expressões conotativas não seja pertinente à construção do enunciado das questões, das atividades do livro didático. Mas para atender à prerrogativa da máxima haverá a necessidade da presença de evidências, do que se pretende com o uso metafórico das palavras ou de expressões com valor diverso do que é comumente atrelado a essas palavras em estado de dicionário. Assim, entendemos que muitas vezes o contexto deverá ser evocado para que sejam resolvidas situações em que o uso diferenciado das palavras causar ambiguidade na resolução do exercício solicitado.

Os primeiros modelos analisados são tomados de empréstimo à unidade 8, que traz o estudo do gênero propaganda, logo as atividades têm como ponto de partida três textos de propaganda publicitária que os apresentamos anteriormente aos modelos, para melhor compreensão das questões analisadas. Já os modelos que apresentam as questões de análise gramatical fazem parte das duas unidades de estudo deste trabalho.

A partir das questões, presentes nos modelos avaliados encontramos algumas dificuldades para que o enunciado pudesse cumprir a máxima de qualidade e assim, evitar que o interlocutor tivesse dúvida em estabelecer relações a que as questões se propõem.

### Texto 2



### Texto 3



Os modelos seguintes têm por objetivo indagar, de modo que ele possa suscitar uma resposta a partir dos conhecimentos da unidade, mas não apenas isso. As questões se estendem para fora das linhas enunciadas. Resta saber de que forma a qualidade de informação está implicada na compreensão da atividade. Vejamos.

Quadro 5 – A Qualidade de Informações no Enunciado das Questões de Interpretação Textual

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(8)</p> <p>3. Leia a propaganda.</p> <p>a) Que fato a imagem retrata?</p> <p>b) A que se refere a frase: “Por causa do desmatamento, muitas espécies não têm mais onde morar”?</p> <p>c) Qual é a relação estabelecida entre a imagem e o texto da propaganda?</p> <p>d) De que modo o texto verbal e o texto não-verbal (imagem) da propaganda se articulam para trabalhar os conceitos de causa e consequência?</p> <p>e) Qual é o efeito criado para o leitor por essa articulação?</p> <p>f) Qual é o objetivo da campanha da Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental (SPVS)?</p>	<p>As questões fazem parte do tópico Estratégias de argumentação – componente da seção de Estudo do texto – texto 3</p>	<p>No quesito <i>a</i> é pedido apenas uma descrição da situação que a imagem apresenta, logo complementada por <i>c</i>, que não é mera descrição, pois nessa questão o interlocutor já é chamado a estabelecer relações. Em <i>b</i>, assim como em <i>d</i>, <i>e</i>, <i>f</i>, há questionamentos que estão para além do que expressa o texto verbal.</p> <p>Em geral, o que as questões têm como propósito, é que seja demonstrada a relação existente entre texto verbal escrito e texto imagético.</p>
<p>(9)</p> <p>3. O apelo “Doe Montanhas” pode ser considerado convencional, previsível? Justifique sua resposta.</p>	<p>Questão relativa à seção Estudo do texto – subseção Para entender o texto, texto 2.</p>	<p>A questão referente a interpretação textual; permite a reflexão acerca dos usos do gênero propaganda publicitária.</p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
(10) 1.Qual é o provável público-alvo da propaganda “Doe Montanhas”? 2.Onde você supõe que ela possa ser divulgada? 3.A campanha para a doação de olhos não é comercial, destinada a vender um produto. Qual é seu objetivo?	O modelo ao lado traz três questões relativas à subseção O contexto de produção – subseção de Estudo do texto 2.	As questões do modelo procuram evidenciar as características discursivas do texto 2. O objetivo é saber: para quem, com qual finalidade o texto foi escrito e onde o texto pode ser encontrado/ divulgado.

Fonte: Quadro de nossa autoria com base em Marcuschi (2005).

Exceção feita às questões dos itens *a* e *c*, o que as questões apresentadas pelo modelo (8), procuram saber não está restrito ao enunciado de suas proposições nem ao texto 3 em que estão ancoradas, mas em todas as frases é possível encontrarmos indícios acerca do que interrogam as questões.

A proposição das questões não faz uso da ambiguidade *e/* ou de recursos metafóricos, contudo o que é requerido é feito de modo implícito. A presença da implicatura é de modo conversacional, de forma que nas questões destacadas com a presença do fenômeno, no uso das expressões em *A que se refere* (b); *Qual a relação* (c); *De que modo* (d), *Qual é o efeito* (e), não conseguem cumprir a máxima de qualidade: não dizer aquilo que acreditamos ter a possibilidade de ser falso. Os usos dessas palavras no enunciado deixam margem para conclusões subjetivas, contudo o propósito das questões é reestabelecido pela implicatura.

A esse respeito, Armengaud (2006) afirma que a implicatura é responsável por restabelecer o entendimento por meio da cooperação, quando o receptor da mensagem capta o objetivo do enunciado, ainda que este não se revele explicitamente, assim, a característica básica da implicatura conversacional é que ela é discursiva e contextual, ou seja, reside no que é permitido ser pensado a respeito do dito na situação em que foi dito, vale ressaltar que a dada situação engloba vários interlocutores envolvidos na situação de comunicação em que o princípio de cooperação esteja presente.

Como vimos, os indícios de degradação e devastação do meio ambiente pelo homem estão presentes no texto verbal e no texto imagé-

tico, um complementa o outro, o que deixa ainda mais evidenciada a necessidade de o homem mudar seu comportamento em função de preservar a própria espécie. Assim, quando as questões não deram cumprimento à máxima de qualidade foi possível constatar a presença da implicatura discursiva contextual, o que retirou a possibilidade de essas questões serem resolvidas apenas por impressões pessoais, pois o contexto em que as questões estão imbricadas não permite tal resolução. O referente, a que a questão procura saber do seu interlocutor, o seu conhecimento de mundo, a relação que a frase apresentada pode ter com o homem e por que, o que vem a corroborar com a assertiva de que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas” (BAKHTIN, 2006, p.127), mas por conexões de outros saberes. Logo, a língua consiste e existe pelo propósito ao qual a realidade lhe dá por incumbência.

A questão presente no modelo (9) questiona acerca de ser ou não ser, a propaganda presente no texto 2, comum nos *outdoors* e/ ou recorrente em propagandas televisivas, a que nos deparamos constantemente. O próprio enunciado da questão já evidencia que há propagandas previsíveis, mais fáceis de serem encontradas no nosso dia a dia, em detrimento de outras que não estamos acostumados a visualizar no cotidiano, o que não está claro é por que isto acontece. Logo, o enunciado da questão permite uma reflexão com base no contexto da sociedade em que vivemos, mergulhada na publicidade presente nos ônibus como nas fachadas de grandes prédios, o que permitirá ao destinatário da mensagem indagar a si próprio acerca da previsibilidade ou não da propaganda em questão.

O texto 2 é composto por imagens, uma tira destaca no espaço opaco a beleza das montanhas e logo ao lado, um rosto em que na altura dos olhos é suprimida a visão dessa montanha e preenchido por um espaço vazio, ao mesmo tempo em que este espaço é o tamanho a ser preenchido por essas montanhas presentes no lado direito do texto, a propaganda publicitária. Embora o texto permita ser compreendido somente por efeito metafórico, pela relação que pode ser estabelecida entre as duas imagens – o objeto de doação e o valor que tem para quem a recebe – como bem diz o manual do professor, o enunciado dessa questão não apresenta metáforas. Ainda que a propaganda, cuja linguagem do gênero permita trabalhar com o jogo de associação de ideias, a proposição dessa questão apresenta muitos sinais que evidenciam o propósito da temática de estudo do gênero publicitário: a doação dos olhos. Logo, não deixa margem para ambiguidades, diferentemente do que comumente encontramos nas propagandas,

que costumam brincar com o objeto do anúncio publicitário. Há dois tipos de textos argumentativos: o que tenta convencer seu interlocutor por meio de dados, demonstrativos que justificam a razão porque se busca a adesão àquela causa; outro meio é tentar persuadi-lo por meio de estratégias mais subjetivas, mas que, no entanto, não deixam de atingir o seu propósito por meio da emoção.

Demonstrando uma nova visão para quem recebe a doação, o texto 2 procura persuadir seu interlocutor a abraçar a causa da doação de olhos, logo é visível o processo metafórico em que está construído o texto. Já o enunciado da questão referente ao texto quer a confirmação ou a retificação quanto à popularidade desse tipo de propaganda. Longe de ser subjetiva, uma vez que a questão está situada no co-texto e no contexto de uma discussão maior – a questão da doação de órgãos. Logo, a questão solicita que seja feita a distinção entre o que seja previsível/convenção às propagandas e por isso, consegue imprimir qualidade suficiente à sua compreensão, uma vez que a palavra distinção não esteja presente, por meio das palavras previsível e convencional. Assim, essas palavras significam outras que tornariam a questão mais precisa, mas também, estas foram suficientes para evidenciar o significado pretendido dentro do contexto no qual o enunciado fora proferido.

Assim, o enunciado da questão não deixa nenhuma dúvida, cabe agora ao seu interlocutor responder sim ou não justificando sua resposta, que de alguma maneira estarão associadas às vivências e experiências, às leituras que faz das imagens que o rodeia; a maneira como este se relaciona com o mundo, ou seja, como reflete acerca do mundo à sua volta, por isso entendemos que o conhecimento linguístico dificilmente será desvinculado das marcas deixadas pelo entorno sociocultural em que vive o sujeito que faz uso da ferramenta da leitura.

As duas primeiras questões do modelo (10) indagam acerca dos destinatários bem como onde essa propaganda, referente ao texto 2 pode ser veiculada. Mesmo que o conteúdo de trabalho do gênero não faça essa abordagem na unidade de estudo em anexo, nas questões há uma preocupação em apontar os destinatários dos anúncios publicitários; os enunciados das questões apresentadas pelo modelo interrogam sobre esse aspecto e, como no conteúdo a proposição do enunciado também não deixa pistas para a interrogação feita. Portanto, ainda que a questão seja pertinente, ela não conseguiu fornecer evidências suficientes acerca do problema que suscita em seu enunciado: qual seja o público alvo da propaganda publicitária e/ ou os locais onde pode ser veiculada.

Sobre essas questões analisadas podemos afirmar, que faltou informação, ou seja, a máxima de quantidade foi violada ainda no conteúdo de estudo do gênero e, conseqüentemente o problema estendeu-se ao enunciado da questão, pois logo que faltou informação para a qual a questão indaga é infringida a máxima: “Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada” (GRICE, 1967, p.86 [1975]).

O LD de análise é cheio de questões introduzidas por assertivas e/ou seguidas por boxe muitas vezes desnecessário, quando estes tiram a oportunidade de o aluno pensar acerca da questão. No caso das questões presentes no referido modelo, entendemos que o enunciado ficaria mais completo se antes, ou após a atividade, um boxe ou assertiva exemplificasse os destinatários, como também fizesse a distinção entre propagandas comerciais e de organizações governamentais ou não governamentais. Da forma como estão colocadas na atividade, as questões deixam margem para respostas subjetivas, não condizentes à questão, logo não trazem na sua apresentação qualidade que seja adequada à sua compreensão.

À luz da máxima de qualidade, analisamos os próximos modelos, enunciados das atividades de gramática. O texto que apresentamos a seguir, nos servirá de auxílio à compreensão de um modelo a ser analisado.

#### TEXTO 4

##### **A baposa e o rode**

Por um asino do destar, um rapiu caoso, certo dia, num pundo profoço, do quir não consegual saiu. Um rode, passi por alado, algois Tum depempo e vosa a rapendo foi mordade pela curiosidido.

“Comosa rapadre” – perguntou – “que ê que você esti faz aendo?”  
“Voção ente são nabe?” respondosa a mapreira rateu. “Vem aí a mais terrênca sível de tôda a histeste do nordória. Saltia quei no foco dêste pundo e guardarar a ai que brotágua sim pra mó. Mas, se vocér quisê, como e mau compedre, per me fazia companhode”. Sem pensezes duas var, o bem soltode tambou no pundo do foco. A rapaente imediatamosa trepostas nas coulhes, apoifre num dos xides do bou-se e salfoço tora do fou, gritando: “Adrade, compeus”.

Moral: Jamie confais em quá estade em dificultdém.

Disponível em: <[http://www.releituras.com/millor\\_baposa.asp](http://www.releituras.com/millor_baposa.asp)>.

Acesso em: 15 fev. 2008

Quadro 6 – A Qualidade de Informações no Enunciado das Questões de Estudo gramatical

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(11)</p> <p>1. Para entender por que as pessoas começam a usar roupas para se protegerem do frio, o leitor precisa conhecer a situação que as levava a sentir tanto frio.</p> <p>a) Copie em seu caderno o período do texto que fornecem essa informação.</p> <p>b) Classifique suas orações.</p> <p>c) Reescreva o período, utilizando uma conjunção subordinativa que expresse a mesma circunstância.</p>	<p>As questões são referentes à seção de estudo da gramática – subseção Língua viva.</p>	<p>As atividades visam exercitar, por meio da cópia, o conhecimento acerca das orações adverbiais e a consequente expansão da informação pelo seu uso.</p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(12)</p> <p>1. Leia a letra da canção “Se ela quisesse”.</p> <p>a) Quem é ela, nessa letra de canção?</p> <p>b) Releia os dois versos iniciais e os três últimos. O que aconteceria se a amada do eu lírico tivesse a coragem de morrer de amor?</p> <p>c) Explique a expressão morrer de amor. Você concorda com a ideia sobre o amor expressa na canção? Justifique sua resposta.</p> <p>d) Na letra da canção, uma estrutura sintática se repete várias vezes. Qual é essa estrutura? Copie um exemplo em seu caderno. Qual é a oração principal a que essas orações adverbiais se referem?</p> <p>e) Nos versos, há várias orações adverbiais do mesmo tipo, todas ligadas a uma única oração principal. Que associação se pode fazer entre essa estrutura e o sentido da letra da canção?</p>	<p>Questões de interpretação textual – subseção Reflexão linguística - Na prática, da unidade 4.</p>	<p>O conteúdo de estudo em está dividido em duas partes. Os quatro primeiros itens trabalham as questões referentes a compreensão do texto; já os itens d e f, tratam de questões de gramática textual, cujo assunto é a oração subordinada adverbial assim como a estrutura do enunciado, aspectos relacionados à sintaxe.</p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(13)</p> <p>4. Todos os parágrafos desse artigo falam do mesmo assunto, porém sempre acrescentando alguma informação nova.</p> <p>a) No período abaixo, qual oração retoma o assunto do artigo e qual apresenta uma informação nova?</p> <p>“Se não descobríssemos as roupas, estaríamos até hoje concentrados em regiões quentes, próximas aos trópicos.”</p> <p>b) Classifique essas orações.</p>	<p>Atividade de estudo gramatical é referente à subseção Língua viva.</p>	<p>As questões trabalham o aspecto gramatical a partir do texto. O primeiro item indaga acerca das informações novas que podem ser geradas pelo acréscimo da oração adverbial. No segundo, o exercício é de classificação.</p>
<p>(14) 1. Observe como a personagem da tirinha ao lado [no corpo do texto de análise – texto 5] chegou a sua situação limite.</p> <p>a) A situação da personagem no primeiro quadrinho contrasta com sua atitude no segundo quadrinho. Como ela age em cada um desses momentos?</p> <p>b) Copie o quadro a seguir no seu caderno. Observando a tirinha, preencha-o com as palavras pedidas.</p>	<p>As atividades do modelo realiza um trabalho de estudo da gramática dentro da subseção <i>Reflexão linguística - Na prática</i>, a qual se propõe a prática do conteúdo abordado na unidade.</p>	<p>O conteúdo de estudo gramatical, trabalhado na unidade cobrado pela atividade é o <i>Processo de formação de palavras: composição e derivação</i>.</p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(15)</p> <p>2. Leia a seguir uma fábula de Millôr Fernandes. [ texto 4, apresentado acima].</p> <p>a) O nome original dessa fábula, que foi escrita por Esopo, é “A raposa e o bode”. Que procedimento usou Millôr Fernandes para reescrevê-las?</p> <p>b) Reescreva o texto em seu caderno, voltando a grafia das palavras à forma original.</p> <p>3. O processo de formação de palavras utilizando em “A raposa e o bode” existe em português?</p> <p>Explique sua resposta.</p> <p>4. Observe a moral que finaliza a fábula. Ela apresenta-se na forma convencional? Explique sua resposta</p>	<p>As questões que compõem a atividade fazem parte da seção de estudo da gramática, subseção <i>Língua viva</i>.</p>	<p>As questões têm por objetivo trazer, de forma humorística o processo de formação. Em síntese, elas indagam sobre ser ou não convencional o processo de formação de palavras no qual o texto supracitado fora escrito.</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base em Marcuschi (2005).

A questão apresentada no modelo (11) é referente ao texto *E se... não usássemos roupas?* Que consta nos anexos das unidades de análise. O enunciado traz uma assertiva de que é preciso conhecer os motivos que levaram os homens a usarem vestes. Para responder o item *a* da questão é suficiente que se encontre no texto o trecho com a informação, como é solicitado claramente no enunciado do quesito. Já para reescrever essas orações ou saber como fazer uso de uma conjunção subordinativa, como solicita o item *c* do modelo, há que se realizar a partir dos exemplos observados dentro do conteúdo de estudo, algumas pressuposições e ainda analisá-las de modo suficiente a observar se realmente expressam a mesma circunstância, a qual foi observada na classificação apresentada no conteúdo de estudo apresentado pela unidade.

Observando a máxima de qualidade é notório que a questão do modelo consegue seu objetivo, pois tudo que ela solicita para sua realização é explicitado no enunciado da questão e ainda no conteúdo de estudo da unidade do LD. Assim, para realizar a tarefa é possível se reportar ao conteúdo abordado e observar os exemplos e os boxes informativos. Logo, temos que o modelo consegue imprimir qualidade ao seu enunciado, pois o que é dito pela proposição do enunciado pode ser considerado um dado verdadeiro, especialmente porque o conteúdo de estudo traz todas as informações exigidas por essas questões. Exceto o primeiro item da questão, cuja tarefa é apenas a transcrição de um trecho, os outros itens conseguem imprimir mais que qualidade, pois há de ser empreendida uma pesquisa refletindo sobre o conteúdo de estudo e se faz necessário realizar uma análise antes que seja dada uma resposta à questão.

Constatamos que no modelo (12) a máxima qualidade está proporcionalmente relacionada ao texto que lhe serve de base para a realização da atividade, notadamente a primeira questão da atividade se destaca quanto a este aspecto do princípio cooperativo. Ainda que na resolução do item *a*, a resposta encontrada não seja igual a que está no manual do professor “É a amada do eu lírico” a resposta não será divergente, pois em todo o texto o autor faz referência a *ela*, pessoa do sexo feminino que, possivelmente fez ou faz parte de sua vivência e que mantinha ou desejava ter com a mesma, uma relação de amor entre homem e mulher; são os indícios dados pelo texto da letra da canção.

Entre os itens das questões de interpretação do texto destacamos *c*, como aquela que permite a reflexão para que seja resolvido o exercício. Não há dúvidas quanto ao que é solicitado na questão, uma explicação para a expressão *morrer de amor*. Entendemos que a máxima de qualidade conseguiu ser cumprida no quesito uma vez que, o que se encontra metaforizado é a expressão para qual é pedido explicação e, notadamente não há indícios que nos levem a concluir sobre o fato real de morte, ao contrário, morrer de amor pode significar, no dado contexto, viver a vida plena pela concretude de um grande amor, pois as palavras que sintetizam essa morte são *delícia*, *docuça*, que nem de longe poderiam relacionar-se a amargura que traz uma morte de fato.

Considerando a posição griceana (1967 [1975]), o *Princípio de Cooperação* e ainda a concepção de contexto – *co-texto* e *entorno sociocultural* – abordada por Koch (2003), em 12c as autoras têm a oportunidade de por meio de a questão levar a análise e evidenciar, por meio da resposta, o que pensa o interlocutor, pois não se trata de uma questão subjetiva, que

não há como checar sua validade, uma vez que o seu posicionamento se dará a partir do texto e, assim sendo poderão ser validados ou não seus pressupostos acerca da questão.

As autoras cercam as questões com o máximo de informações possíveis, uma espécie de “gancho” para que não ocorra fuga ao tema proposto pela questão. Logo, a máxima da qualidade conseguiu atingir seu objetivo porque na atividade há evidências de verdade, condição que contribui com a quantidade de informações, o que permite a resolução das questões. Logo, a máxima de qualidade é a que mais se destaca nessa atividade. Ela é consoante à proposição do enunciado, uma vez que por meio de evidências oferece condições para que se resolva as questões. Destacamos como exemplar deste aspecto os itens das questões 4 e 5 dessa subseção.

Quando o enunciado da questão traz uma assertiva ela pode, em alguns casos, facilitar a compreensão do assunto de estudo, logo contribuir com evidências quanto à veracidade da informação. Na unidade 4, a seção de estudo da gramática traz a exposição do conteúdo, sob o título: *Orações subordinadas adverbiais: temporais, condicionais, causais e consecutivas*. Quando na abordagem do assunto, vários trechos como “as orações subordinada adverbiais respondem as perguntas relacionadas a tempo, condição, causa e consequência”, ou ainda: “A oração subordinada adverbial causal apresenta a causa do que se afirma na oração principal.” Essas assertivas estão em função de evidenciar as funções que exercem essas orações adverbiais. Mesmo que isto não tenha sido dito, de forma categórica, ao menos advertido de forma indireta, por meio dos exemplos dados nos modelos, podemos ratificar que estas orações também dão acréscimo às informações. Por essa razão, a afirmação presente no enunciado do modelo (13) vem ao encontro de atender à máxima da qualidade quando afirma para o aluno, uma característica peculiar ao assunto de estudo, que até o momento se achava apenas nas entrelinhas do conteúdo apresentado. Portanto, a afirmação presente no enunciado da questão quanto no box *Anote* que acompanha essa atividade, faz uma contribuição legítima para a atividade.

Entendemos que à máxima de qualidade está imbricada à máxima de quantidade na subseção *Língua viva* na unidade 4, pois estabelece com ela uma relação de simbiose, logo vem ao encontro do que nos diz Grice: “outras máximas operam somente supondo-se que esta máxima de Qualidade esteja sendo cumprida” (GRICE, 1967 [1975], p.88). Logo a máxima de quantidade é pertinente à compreensão quanto a qualidade de serem verdades a compreensão da realidade das coordenadas adverbiais, perti-

nentes ao uso da língua. Já a partir do título visualizamos esta simbiose<sup>19</sup>: “Língua viva – As orações adverbiais e a expansão da informação” as informações presentes nos boxes também são contempladas com essas características. Por conseguinte, quanto a perspectiva da reflexão, a atividade traz questões acabadas e por essa característica podemos denominá-la cópia, uma vez que as mesmas solicitam apenas que a resposta seja retirada do texto, como pudemos constatar em alguns itens presentes nos modelos (11) e (13), o que não nos parece corroborar com a subseção, cujo nome nos leva a depreender que nesta, as atividades procuram demonstrar como a língua se realiza em seu efetivo uso.

Ao fazer a leitura do enunciado dos itens supracitados, o aluno não terá dificuldade em realizar a atividade, uma vez que elas são, em sua maior parte, objetiva, mesclada por características de estilo global; essas tipologias de questões têm uma boa sintonia com a máxima de qualidade, pois são questões que não deixam margem para dúvida, ao mesmo tempo em que estas primam pela qualidade também deixam de provocar a curiosidade no interlocutor. Notem que em *a* e *b* do modelo (11), por exemplo, não há dificuldade em realizar a cópia ou classificar as orações, pois isso é muito clarividente; basta apenas que se realize uma “cola” do trecho do texto para o livro e pronto, eis a cópia. Para classificar, há muitas evidências de como realizá-la; há muitos exemplos no conteúdo de estudo. De igual modo percebemos que isto também ocorreu no item *b* do modelo (13).

Os próximos modelos de análise fazem parte de *Língua viva*. Conforme enuncia o próprio título da atividade, a máxima da qualidade será alcançada quando, no enunciado destas questões, as autoras deixarem evidências claras de que relacionam o trabalho gramatical com a realidade da dinâmica do uso efetivo da língua.

Anterior ao primeiro item do modelo, a assertiva assegura que todos os parágrafos que compõem o texto falam sempre do mesmo assunto, mas com o acréscimo de informações novas, logo é dada a certeza de que o mesmo ocorre em *a*, cujo enunciado solicita uma distinção entre a oração que faz uma retomada do assunto e a que traz a informação nova. A questão é clara e para que seja resolvida basta que lhe sejam aplicadas conhecimentos enciclopédicos acerca do assunto. A resolução do item *b* está imbricada à resposta de *a*. Consequentemente, o mesmo tipo de conhecimento e de compreensão é suficiente para que a atividade seja respondida com êxito.

19 - Fazemos um empréstimo do termo utilizado comumente na biologia, por entendermos que aqui também há uma relação de reciprocidade entre dois elementos, no caso entre a quantidade e a qualidade no enunciado das questões.

Retirando-se das questões um item de cópia e outro de reescritura, podemos afirmar que a subseção conseguiu dizer o que era verdade ou mostrar evidências quanto ao aspecto da veracidade dos fatos. Assim, supriu satisfatoriamente o pré-requisito da qualidade para o enunciado da atividade realizada.

A figura a seguir, na realidade é uma tirinha que compõe o enunciado da questão presente no modelo (14).

Texto 5



Para as autoras, que respondem com precisão as questões do modelo (14) [manual do professor] e ainda puderam justificar a resposta dada: “[...] contraste entre os termos realista e impossível”, a atividade conseguiu alcançar à máxima de qualidade no enunciado das questões. No entanto, elas deixam de fora informações do contexto, tão emblemáticas que não apenas situam, mas evocam mais significados para o enunciado do que o antagonismo presente no recurso linguístico.

Todavia, entendemos que o quesito 1a traz uma informação com grande possibilidade de ser falsa. Se me encontro à beira de um abismo e peço o impossível dentro dessa realidade, a atitude do personagem não é contraditória no 2º quadro com relação ao primeiro, logo, para a resposta esperada pelas autoras, tanto a quantidade como a qualidade de informações foram insuficientes.

Para finalizar este quadro temos o modelo (15), cuja análise manifestou problemas no enunciado de suas atividades.

1. Ao interrogar em 2, acerca de um procedimento utilizado pelo autor ao construir o texto, a questão não trouxe evidências quanto a este

aspecto, os procedimentos utilizados na construção de palavras ou textos, muito menos isso fora abordado pelo conteúdo de estudo;

2. de igual modo se comporta a questão 3 do modelo quando quer saber se o processo de formação utilizado na construção do texto existe em português. A questão deixa brechas para a dualidade de interpretação. O interlocutor poderá se deixar levar pela credibilidade da autoria e os fatos de a fábula ser um clássico podem contribuir para guiar o interlocutor a errônea possibilidade de o processo ter existência de fato. Logo, essa combinação, ao contrário do que propõe a máxima de qualidade, trouxe evidências errôneas para o entendimento da questão.

3. E finalmente, o último problema que destacamos na atividade. Ao indagar se a moral da história é apresentada de forma convencional, a questão coloca em xeque a capacidade mínima de análise objetiva quando a leitura do texto 4.

A linguagem e/ ou a língua é recortada por seus usuários em dado contexto (BENVENISTE, 2006). Logo, observamos que o enunciado das questões da seção de estudo da gramática denominada *Reflexão Linguística - Na prática* as autoras também não tiveram o cuidado com o aspecto relevante, que permitiam evidências para os dados no enunciado e nem pelo modo da disposição das questões; conforme Grice (1967 [1975]) a máxima da qualidade é um dos princípios que contribui para que o *Princípio da Cooperação* subsista dentro de determinado assunto.

### 3.2.3. A Relevância da Informação do Enunciado das Questões

---

A categoria de relação valoriza uma única máxima: “Seja relevante”. Uma máxima concisa que, no entanto, procura preservar o foco da conversação em uma dada situação comunicativa; busca colocar em relevo o que é mais importante, em função do tempo ou do espaço ou ainda do foco – para que este não se perca por uma circunstância de dificuldade à sua compreensão, em função do grau ou pelo fato de ser um assunto novo, introdutório de um texto/discurso mais extenso.

O próprio Grice, em seu artigo *Logic and Conversation* (1975) já havia demonstrado em sua teoria acerca das máximas, a dificuldade que há em operacionalizar a *Relevância*, uma vez que dentro de um curso conversacional pode existir ou coexistirem focos diversos, pois estes podem ser modi-

ficados durante o curso da conversação e, nesse ponto o problema está instaurado, aí se apresenta a questão: onde está o foco conversacional?

Pela razão que acabamos de expor, as análises realizadas nessa categoria foram feita em conjunto, ou seja, examinamos todos os itens de uma questão, outras vezes toda a seção foi analisada, pois percebemos que dessa forma ficaria mais evidente o foco que a questão a determinado assunto.

Logo, a contribuição a ser dada na construção de um enunciado, considerando o *Princípio de Cooperação*, levará em conta as necessidades imediatas na discussão proposta, sendo assim, vejamos essas questões sob o ponto de vista desta máxima.

Quadro 7 – A Relevância na Informação do Enunciado das Questões de Interpretação Textual

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
(15) 1. Qual é o provável público-alvo da propaganda “Doe Montanhas”? 2. Onde você supõe que ela possa ser divulgada? 3. A campanha para a doação de olhos não é comercial, destinada a vender um produto. Qual é seu objetivo?	As questões compõem a subseção Contexto de produção da seção de Estudo do texto – texto 2, já apresentado anteriormente.	A atividade trabalha as características discursivas do gênero de estudo – a propaganda publicitária.

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(16)</p> <p>3. A propaganda acima [texto 3] traz uma imagem de impacto para mostrar a indiferença das pessoas em relação ao que se passa ao redor. Esse tipo de imagem não é comum em propaganda.</p> <p>a) Que tipo de imagem é comum em propagandas?</p> <p>b) Que efeito uma imagem como a da propaganda “Seu descaso é tanto...” causa no leitor? Por quê?</p> <p>c) Como o texto está inserido na imagem?</p> <p>d) Que sentido essa maneira de apresentação do texto acrescenta à propaganda?</p>	<p>Questão relativa à seção Estudo do texto – subseção A linguagem do texto, referente ao texto 3, acima apresentado.</p>	<p>O enunciado do primeiro item da atividade leva seu interlocutor a refletir acerca dos objetos imagéticos que se propagam, nos diversos meios de comunicação.</p> <p>O segundo, nos remete para uma questão de gramática textual, para o efeito que implicado pelo uso da expressão que se destaca no texto. Os itens c e d querem saber acerca da construção do texto 3 e como essa maneira, em que se apresenta o texto, imprime significado no gênero de estudo da unidade.</p>
<p>(17)</p> <p>1. A propaganda ao lado [texto 2] combina imagens e texto para criar impacto junto ao leitor.</p> <p>a) Como está dividido o espaço? Descreva as partes que compõem o anúncio.</p> <p>b) Como pode ser interpretado o espaço branco no lugar dos olhos?</p> <p>c) Que relação se pode estabelecer entre a imagem à esquerda e a imagem à direita nessa propaganda?</p>	<p>O modelo ao lado traz três questões relativas à subseção Para entender o texto – seção de Estudo do texto 2.</p>	<p>As questões do modelo colocam em relevo o processo de construção do texto que explora muito mais o aspecto imagético em detrimento do texto verbal-escrito, todavia ele é a âncora da imagem em que se propaga o texto. Percebemos que o objetivo é explorar o aspecto afetivo produzido pelas imagens.</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base em Marcuschi (2005).

Segundo a máxima griceana, ser relevante é permitir que durante o ato de comunicação ao qual estamos engajados, o tema ou assunto que está em pauta tenha primazia; logo, metáforas, redundâncias, ambiguidades ou outros mecanismos que operam no discurso como a função fática da linguagem são deixados de lado para que o mais importante prevaleça, prioriza, pois, a compreensão dos interlocutores no processo de diálogo comunicativo.

Quando é instaurado um processo comunicativo diversos interesses podem estar caminhando juntos, pois a própria composição textual deixa “lacunas” para que o interlocutor/leitor/ouvinte possa realizar o preenchimento das mesmas durante a condução de sua leitura, todavia tanto detalhamento pode deixar o interlocutor confuso quanto a que informação deve privilegiar, de forma que possa retê-la e assim possa fazer uso dos dados obtidos pela informação em situações reais de discurso. Assim, podemos concluir que as assertivas antes dos questionamentos em 2 e 3 são desnecessárias, pois a observação já está contida no ato próprio da atividade; também é redundante o enunciado de 3, uma vez que 3a traz um questionamento cuja resposta está praticamente respondida pelo enunciado afirmativo.

Diferentemente da subseção anterior, *A linguagem do texto*, ainda na unidade 4 é toda coerente com a máxima de relevância, pois as questões remetem para a linguagem usual ao gênero, logo a relevância é o tratamento da linguagem concernente ao gênero, o que as autoras fazem muito bem quando destacam a relação necessária, muitas vezes, entre o texto e a imagem, assim como a adequação da linguagem com vistas ao seu público, que por não ser especialista no assunto, precisa de um estímulo específico para a forma como é abordada a temática, para que haja uma aproximação do texto e, posteriormente, uma interação do leitor com o esse texto.

A subseção *Língua viva* da unidade 4, traz no enunciado das questões muito detalhamento das informações dadas e, assim, entendemos que esta parte da seção de estudo da gramática não conseguiu lograr êxito quanto a máxima da relevância pois, são muitas questões estilo objetiva e/ ou cópias, logo o foco do interlocutor na atividade será voltado para o fazer, contudo, há exceções como nas questões 2 e 5.

Nesses exemplos, o procedimento a ser adotado difere das outras questões da mesma subseção, o que contou como fator positivo em relação a relevância, pois as atividades buscam confrontar a teoria conceitual, as orações adverbiais com o que de fato acontece com a sua utilização, a expansão da informação.

É notória a presença da máxima de relação nas informações dos enunciados das questões da unidade 8, apresentadas anteriormente, pois vemos a preocupação que há por parte de Grice: “espero que a contribuição seja apropriada às necessidades imediatas” (1967 [1975], p. 89). Observamos que elas foram construídas em função de atender este princípio, pois as questões não querem deixar que em momento algum seus interlocutores fiquem confuso sobre a possibilidade de o princípio cooperativo estar sendo infringido, por essa razão as questões estão bem direcionadas e conseguem atender a máxima, o que pode ser observado nas questões de interpretação textual ancoradas no texto-base *Doe Montanhas*; todas as questões dessa seção procuraram detidamente estabelecer a relação entre o que dizia a parte verbal do texto e as imagens nele contida. Assim, cumpriram a função de serem relevantes como também conseguiram atender à máxima da clareza.

No próximo quadro apresentamos os modelos os quais examinamos a pertinência da Relevância para o enunciado das questões interpretação de textos e de estudo da gramática.

Quadro 8 – A Relevância na Informação do Enunciado das Questões de Inter. Textual e de Estudo da Gramática

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
(18) 1. Releia a propaganda “Doe Montanhas”. Que modo verbal é empregado no texto? Por que ele foi utilizado?	A atividade faz parte do tópico Linguagem do texto – componente da seção de <i>Estudo do texto</i> – texto 2.	A questão explora dois aspectos da linguagem utilizada pelo gênero da propaganda publicitária. Primeiro o modo verbal; segundo, o porquê do seu uso [e não de outro modo do verbo].
(19) 2. Observe a propaganda abaixo. [texto 3, apresentado na categoria anteriormente analisada]. a) Qual é o apelo contido nessa propaganda? b) Qual seu objetivo?	A questão é composta por dois itens que se articulam em função do propósito comunicativo e se encontram na subseção A linguagem do texto, a qual engloba as atividades de interpretação de texto.	Os itens da atividade põem em relevo o conteúdo e o propósito comunicativo da propaganda presente no texto 3.

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(20)</p> <p>2. Leia a seguir uma fábula de Millôr Fernandes [texto 4]</p> <p>a)O nome original dessa fábula, que foi escrita por Esopo, é “A raposa e o bode”. Que procedimento usou Millôr Fernande para reescrevê-las?</p> <p>b)Reescreva o texto em seu caderno, voltando a grafia das palavras à forma original.</p> <p>3. O processo de formação de palavras utilizando em “A baposa e rode” existe em português? Explique sua resposta.</p>	<p>Questão pertence à seção de Reflexão linguística – Na prática – subseção Língua viva, referente ao texto 4, acima apresentado.</p>	<p>A subseção na qual a atividade está inserida tem por finalidade demonstrar os <i>Processos de formação de palavras e efeitos humorísticos</i>, logo espera-se que em meio da utilização do humor, o processo de formação de palavras se sobressaia.</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base em Marcuschi (2005).

O que se apresenta relevante na proposição das questões em *Para entender o texto* é o processo de entendimento da relação do texto imagético ancorado pelo texto verbal, apresentado no modelo (18) e (19) assim, as autoras focaram na informação necessária – o entendimento da construção do texto de anúncio publicitário.

Quando o foco é a linguagem utilizada pela propaganda publicitária, a mensagem que ela transmite e o objetivo pretendido pelo texto dessa natureza, as autoras conseguem expor a relevância dessas informações para o gênero; sua caracterização permite não apenas o seu reconhecimento, mas também que o próprio interlocutor da mensagem seja capaz de produzir um texto com tais característica e atingir o propósito por meio do conhecimento adequado das estratégias relacionadas à linguagem do gênero.

Já o modelo (20), nos parece bastante complicado, pois infringe o mecanismo da relevância de diversas maneiras. Primeiro, o texto âncora para as atividades, é concebido por meio de um mecanismo inventivo da língua; logo, está longe dos reais processos de formação de palavra, como

traz muito bem a abordagem da unidade de estudo em anexo; ela em momento algum menciona esse processo de invenção de palavras.

Esse tipo de procedimento, conforme Grice (GRICE, 1967 [1975]) leva o interlocutor ao erro de interpretação, uma vez que os problemas mencionados colocam em relevo um processo de formação de palavras que não existe para o estudo da língua materna. Outro problema que destacamos como grave, é a associação que o enunciado da questão faz com uma fábula considerada um clássico, o que ratifica ainda mais a transgressão ao princípio de cooperação, que se revela por meio da máxima de relevância, uma vez que o fato de ser um clássico também agrega credibilidade e esta, por sua vez, pode persuadir o interlocutor da mensagem a cogitar a possibilidade de existência desse processo formativo de palavra.

Observação que a confusão está generalizada nesse último modelo, pois quando nos itens a e b da questão indaga, primeiro sobre o procedimento para a reescritura da fábula e, em seguida solicita que se realize a forma original; por último, a questão três arremata indagando “se o processo existe no português”. Constatamos que não há nisso nenhum ganho para a aprendizagem; ao contrário, toda atividade dá notoriedade a uma problemática que não existe no processo de formação das palavras da língua portuguesa. Logo, constatamos que o enunciado dessas atividades, contempladas nos modelos anteriormente exemplificados, por não colocarem em evidência o conteúdo, o qual se propõem a trabalhar, induzem ao erro os interlocutores da atividade. Esses aspectos também comprometem outro critério que ajusta a compreensão em um enunciado como uma das submáximas de modo, a ordenança, aspectos relativos a essa máxima serão tratados no tópico seguinte.

#### 3.2.4. A Clareza da Informação no Enunciado das Questões

A categoria de modo tem relação direta em como o que é dito deve ser dito. A esta categoria estão inclusas a supermáxima – “Seja claro” e outras máximas e/ ou submáximas.

Evite obscuridade da expressão.

Evite ambiguidades.

Seja breve (evite prolixidade desnecessária).

Seja ordenado. (GRICE, 1967 [1975])

A obscuridade na qual a primeira submáxima pretende evitar pode ser gerada por falta de informação ou ainda por falta de enunciados que coincidam com a verdade dos fatos, ou seja, por falta de evidências acerca da verdade. Este último problema mencionado tem relação direta com o uso de metáforas ou de comparações que podem aparecer no texto, mas que apresentam um distanciamento da realidade, que dificulta o processo de confirmação dos pressupostos, como bem exemplificado por Moura (1999), a respeito da frase: *O rei do Brasil é maluco*. Até que se prove o contrário, há obscuridade no enunciado. Há, pelo menos, três condições de leitura ou de interpretação para frase. No sentido literal, o enunciado infringiu a máxima da qualidade quando traz uma afirmação que não coincide com a realidade política do país, que vive sob um regime republicano. Mas levantando pressupostos, o *rei* do Brasil pode constituir-se como uma metáfora, que tomou o lugar da palavra presidente. Outra pressuposição poderá nos guiar ao entendimento de que o enunciado retoma outro momento da história do país. O que irá ratificar a informação verdadeira, neste caso, são os indícios de verdade que se direcionam a um ou outro pressuposto e esses indícios estarão atrelados às circunstâncias em que contexto, o enunciado, fora proferido.

Quando não é possível uma situação contextual, em que há a possibilidade de relacionar apenas umas das conjecturas, temos o caso da ambiguidade, que não direciona ou não aponta caminhos para que o interlocutor-leitor confirme um de seus pressupostos, logo a necessidade de evidências é fundamental para ratificar ou ainda retificar situações em que se manifestam proposições que apontam a mais de uma possibilidade para resolução da questão. Portanto, ver-se um “casamento” entre a máxima de quantidade e a máxima de modo quando a última pretende afastar a obscuridade textual; o mesmo processo ocorre entre a máxima de qualidade e a máxima de modo quando o objetivo é confirmar um pressuposto em detrimento de outros. Podemos constatar que quando isso não acontece, a máxima de modo não consegue lograr êxito, logo o texto ou enunciado de uma atividade também serão afetados pela ausência do *Princípio de Cooperação*.

A prolixidade é outra característica que pode infringir a máxima de modo, logo a cooperação numa circunstância comunicativa. Como um barco a deriva é o movimento desse texto, seja ele verbal ou oralizado, pois continua a dar voltas e não consegue dar informações novas ou chegar a uma conclusão respeito do que pondera. Quando a concisão atua no enunciado, o texto é como um barco que quando está sendo guiado por

uma bússola calibrada, há um ponto de partida, um itinerário a seguir e um porto que se quer chegar, depois de percorrido o caminho.

A ordenança é a organização, primazia de uma informação sobre a outra seguindo uma ordem de prioridade, ou seja, uma ascendência no sentido de acrescentar informações novas às anteriores, mas não somente isso; o acréscimo também leva em consideração a ordem crescente, ou seja, a construção da informação. Há uma ordenança dos fatos, uns após outros; quando a submáxima *Seja ordenado* é observada, as informações do texto ou enunciado das questões propostas pelo LD não são “jogadas” aleatoriamente, ao contrário, seguem uma ordem em função de cooperar com ato de comunicação ali instaurado, o que permite a aprendizagem.

Conforme as prerrogativas da máxima de modo, examinamos os modelos que trazem as atividades, dos enunciados das questões observando qual a contribuição que a obediência e/ ou infração das máximas supracitadas podem dá á compreensão pretendida pelo conteúdo do assunto abordado, pelo propósito da atividade e, por fim, pelo projeto de compreensão que possuem as autoras do livro didático analisado.

A seguir, apresentamos os modelos de análise utilizados nesta categoria.

Quadro 9 – A clareza da Informação no Enunciado das Questões de Interpretação Textual

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(1[reapresentação]) 4. No final do texto, o autor adverte o leitor. Releia o trecho. “[...] ao entrar na água, não dê passos largos – arraste os pés para avisar a arraia, que tem tempo de fugir sem que ninguém saia ferido.”</p> <p>a) A que se refere o pronome ninguém?</p> <p>b) Se uma pessoa pisar na arraia, ou seja, se a arraia for ferida, qual é a probabilidade de a pessoa também ser ferida?</p> <p>c) O uso do pronome ninguém permite ao leitor perceber um pouco da visão de mundo do autor. Como você imagina que ele considere a relação entre as pessoas e os animais?</p>	<p>A questão é relativa à seção <i>Estudo do texto</i> – subseção <i>Para entender texto</i>, referente ao texto 1.</p>	<p>O item <i>a</i> trata de uma questão relativa à gramática do texto – indaga acerca do referente ninguém; <i>b</i> requer uma resposta a partir de uma interpretação de informações literais do texto – quer saber se há chances de uma pessoa se ferir se ela pisar a arraia; e <i>c</i>, interroga a partir do uso do pronome ninguém, como o autor do artigo vê o mundo e as pessoas.</p>
<p>(22) 4. O ponto de partida, tanto para a criação de propagandas por publicitários quanto para a interpretação de quem as lê, é, frequentemente, a associação de ideias.</p> <p>a) Quais são as ideias que podemos associar com a imagem que aparece à esquerda da propaganda? E com a imagem à direita?</p> <p>b) Como o uso das cores contribui para a construção desses sentidos?</p>	<p>As questões fazem parte da seção de <i>Estudo do texto</i> – texto 2, supracitado.</p>	<p>A atividade diz respeito ao entendimento do texto, às características da sua composição e o consequente processo de significação.</p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(23) 4. Para a propaganda, não basta alcançar a concordância do leitor. Ela precisa também provocar sua ação.</p> <p>a) Baseando-se nas propagandas “Doe Montanhas” e “Por causa do desmatamento, muitas espécies não têm onde morar”, explique e exemplifique a afirmação acima.</p> <p>b) Sob esse ponto de vista, o que é prioritário para a propaganda: convencer ou persuadir? Por quê?</p> <p>c) Compare as propagandas “Doe Montanhas” e “Por causa do desmatamento, muitas espécies não têm onde morar”. Como cada uma delas trabalha razão e emoção?</p>	<p>Questão relativa ao tópico</p> <p><i>Estratégias de argumentação</i> – referente aos textos 2 e 3, anteriormente apresentado.</p>	<p>O enunciado do item <i>a</i> da atividade leva o interlocutor a refletir sobre os textos 2 e 3, já apresentados em categorias anteriores, de forma que isto lhe permita exemplificar a parte verbal do textos mencionados.</p> <p>A segunda questão indaga acerca do propósito maior em um texto publicitário.</p> <p>O item <i>c</i> da atividade também provoca, uma reflexão sobre outros aspectos envolvidos na construção do anúncio publicitário, a razão e a emoção. Em seguida, indaga, como, uma e outra maneira imprime significado nos textos supracitados.</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base em Marcuschi (2005).

Reapresentamos nessa categoria o modelo (1) com a finalidade de analisá-los sob o aspecto do modo no qual o enunciado da questão é apresentado. A proposição da questão pontua a presença de uma advertência no excerto do texto: “[...] ao entrar na água, não dê passos largos – arraste os pés para avisar a arraia, que tem tempo de fugir sem ninguém saia ferido.” e, a partir dela, as questões propostas parecem apresentar certo embaraço quanto aos referentes encontrados no texto, mas dentro de um contexto situacional têm a possibilidade de ratificar ou retificar suas pressuposições dentro de três possibilidades: I) *ninguém* pode ter uma relação apenas com os seres humanos, (caso o aluno conceba o pronome indefinido restrito somente às pessoas); II) poderá ainda se referir somente as arraias, (se a vivência desse aluno tiver uma relação mais estreita com a natureza e por sua convivência com ela entender que o homem é quem faz

ameaça, a partir do momento em que invade o *habitat* natural dos animais); III) por último, *ninguém* poderá ser associado ao homem quanto ao animal que ocupam o mesmo espaço, uma vez que isso ocorre muitas vezes por necessidade de o homem – Indriunas, por exemplo, é um jornalista – ter a necessidade de ocupar também estes espaços, mas deve está preparado, deve saber como se porta em ambientes que não é exclusivamente seu, para que seja preservada a integridade de ambos.

Observamos que há um processo de ascendência quanto ao grau de dificuldade das questões nos modelos aqui apresentados, o que corrobora com a máxima de modo, pois esta pontua a ordenança como uma das prerrogativas da clareza, que gera o conhecimento por meio da progressão, o grau de dificuldade apresentado pelas questões de modo ascendente. Outro ponto que devemos destacar é o fato de as questões não serem óbvias. Os três primeiros modelos mantém uma relação mais estreita com o texto, ao passo que as proposições do enunciado fazem inferências contextuais, o que contribui para a aprendizagem, uma vez que confronta os conhecimentos que já possuem com outros que só podem ser adquiridos por meio de processos relacionais, os quais as questões de estilo global, como as questões presentes nos itens do modelo apresentado.

O modelo (22) traz um clássico exemplo de atividade que têm infringido a máxima de modo. O problema encontrado é referente ao excesso de informação presente nos itens das questões. O enunciado da questão já afirma que há, na construção do anúncio publicitário, uma associação de ideias, no caso específico do texto, um jogo de articulação das imagens – montanhas *versus* olhos e imagens *versus* texto verbal escrito.

Contudo, os itens *a* e *b* da questão ainda interrogam acerca das ideias que podem ser associadas por meio das imagens/cores e a construção dos sentidos. O que constatamos é que o excesso de informação compromete a clareza, prerrogativa para o cumprimento da máxima de modo, que instruindo orienta para um texto e/ ou discurso que tenha uma linguagem “enxuta”, sem tantas informações repetidas, o que gera a prolixidade discursiva, o que pode ser um problema, pois a redundância e/ ou o excesso de informação produz um ciclo vicioso que vai contra ao *Princípio Cooperativo*, pois ocorre primeiro o excesso de informação – a quebra da máxima de quantidade; segundo, infringir o modo implica em tornar redundante a informação, logo a perde-se o a máxima da relevância, cujo objetivo só pode ser alcançado quando o assunto segue e uma diretriz, ou seja, quando a máxima de modo é considerada.

Contudo, no LD analisado encontramos atividade em que foi possível visualizar como o enunciado da proposição de uma questão pode imprimir clareza e ainda articular as quatro prerrogativas e/ ou máximas que a supermáxima de modo exige. Tal propósito pode ser observado no modelo (23) acima. Notem o primeiro item da questão. Explicar e exemplificar são as exigências para que a mesma seja resolvida. Logo, o exercício conseguiu cumprir o que estabelece a terceira submáxima imbricada à máxima de modo, pois uma pergunta suscita a outra; as autoras conseguem ser compreendidas sem fazer uso da redundância no enunciado da questão e, assim podem ter seus propósitos atendidos pelo interlocutor do livro didático.

A máxima de modo vem ao encontro de ratificar o que para ser compreendido, não há, necessariamente que se fazer uso de muitas palavras; muitas vezes, em muitos discursos como o discurso político<sup>20</sup>, o uso excessivo delas estão a serviço de prestar um desserviço ao interlocutor ouvinte; alguns desses textos e/ ou discursos podem ser avaliados com a clara intenção de mascarar a realidade; logo, a prolixidade, ou a redundância no uso das palavras podem tirar o foco do que se pretende em um texto, em determinadas circunstâncias.

Além das máximas de conversação, que organiza os textos direcionando-o em função de preservar o Princípio da Cooperativo que aqui trazemos como categorias de análises, temos as políticas públicas voltadas ao LD, que trazem apontamentos para atividades didáticas no sentido de que a linguagem empregada em suas atividades, não esteja restrita aos aspectos da gramática, mas que venham a contribuir de forma ordenada com a compreensão dos efetivos usos da língua e da linguagem da qual as formas de comunicar se utilizam, como bem exemplificam os modelos que trazem as atividades que abordam o gênero publicidade e propaganda dentro do livro didático de análise; logo, o atendimento a prerrogativa da máxima de modo confere ao texto e/ ou discurso uma distância significativa de discursos que estão presos a língua pela língua, transparente, homogênea e sem contexto ou ainda a interesses políticos que não coadunam com as propostas voltadas para os estudos da língua pós-*virada* pragmática.

A questão representada pelo item *b* do mesmo modelo vem ao encontro de manifestar o que de fato fazemos com a língua e ainda demonstrar uma assertiva de Levison, acerca da importância dos estudos pragmáticos da língua, pois muitas vezes o que é dito “pode querer dizer mais ou algo inteiramente diferente daquilo que efetivamente diz, explo-

20 - A esse respeito ver *A ordem do discurso*, de Foucault (1998); *Discurso político*, de Charaudeau (2006).

rando inventivamente as convenções comunicativas” (2007, p.32). É o que pode ser visualizado em textos publicitários, cujos enunciados extrapolam o aspecto verbal e se associam a outras semioses para atingir o objetivo e seu público pretendido.

A letra *b* da atividade explora junto ao interlocutor a percepção acerca da presença das múltiplas semioses – imagens, afetividade, razão –, o modo como são articuladas para trazer o significado pretendido. Além disso, na questão é possível constatar a ordenação do pensamento/ideias, pois a indagação primeira é acerca do objetivo maior na propaganda publicitária, em seguida o porquê desse objetivo entre as duas alternativas dadas. O item *c* da atividade toma o mesmo direcionamento, observa prioridade e ordenança na explanação. O enunciado da questão interroga de maneira ordenada, pois o faz de modo a levar o interlocutor a identificar o tipo de argumento – emotivo ou racional – que a mensagem publicitária faz, conforme o seu objetivo que pretende alcançar no seu público alvo.

Ainda que no enunciado das questões haja uma gradação ascendente, que permite uma visualização do *Estudo do texto*, pois englobam os interlocutores de produção e destinatários, autoras não conseguem cumprir uma das submáximas de modo que a acompanha a supermáxima: “Seja breve”, isso ocorreu pelo excesso de informações empregado no enunciado das questões apresentadas no modelo que reinteramos aqui.

A esse respeito Grice (1967 [1975]) pontua que informações em excesso não são necessariamente transgressoras, mas podem gerar muitos conflitos na medida em que podem levar a um engano a respeito de algum objetivo particular que o aluno pode cogitar relacionado às pretensões do interlocutor-autor. No caso das questões apresentadas, a informatividade pode causar desmotivação, pois a insistência em rerepresentar o mesmo objeto pode ser enfadonho e causar desinteresse ao interlocutor em dar prosseguimento à atividade, uma vez que ela não gera novas expectativas.

Semelhantemente, a máxima de modo é tratada no enunciado das questões – *A linguagem do texto* – as proposições das questões, em todos os enunciados, mostram a necessidade da clareza, precisão e objetivo para o gênero em estudo. Como já mencionamos na análise acerca da quantidade da informação no enunciado, ratificamos que quando é comprometido a quantidade, seja pelo excesso ou a falta, logo o modo também é infringido; o excesso compromete a máxima “Seja breve”; por outro lado, a falta de informação pode causar obscuridade, o que evidentemente dificulta a realização da tarefa solicitada no livro didático. Apresentamos no próximo

quadro modelos de atividades de estudos da gramática, os quais analisamos o enunciado dessas questões conforme o propósito compreendido pelas máximas da categoria de modo. O texto a seguir é parte integrante da atividade presente no último modelo do quadro.

Texto 6



Tira que acompanha a atividade de modelo (25).

Quadro 10 – A clareza da Informação no Enunciado das Questões de Estudo da Gramática

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(7 [reapresentação]) 4.            Leia esta propaganda.  <i>A natureza é tão importante que o maior símbolo do natal é uma árvore.</i>            a) A árvore de Natal é o maior símbolo do Natal? Sendo assim, as árvores de Natal comprovam a importância da natureza? Explique.            b) A principal frase da propaganda é um período composto.            Classifique suas orações.            c) Como você reescreveria essa frase, se objetivo fosse salientar a causa do que foi afirmado na oração principal, e não a consequência?</p>	<p>A atividade faz parte da subseção de <i>Reflexão linguística</i> – na prática.            Seção de estudo da gramática.</p>	<p>Os questionamentos nesta subseção têm por objetivo a aprendizagem do conteúdo de estudo denominado <i>Orações subordinadas adverbiais: temporais, condicionais, causais e consecutivas.</i></p>

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
<p>(24) 2. Releia o primeiro período do texto e identifique suas orações.</p> <p>a) Que tipo de circunstância a oração adverbial expressa?</p> <p>b) Que informação essa oração acrescenta à informação dada na oração principal?</p>	<p>Questão presente na seção de estudo da gramática denominada <i>Língua viva</i> – As orações adverbiais e a expansão da informação.</p>	<p>O enunciado do primeiro item questiona sobre o tipo de circunstância expressa pela oração adverbial. Já o segundo indaga sobre o acréscimo de informação que ela acrescenta à or. principal.</p>
<p>(25) 1. Benedito Cujo é um sujeito que só pensa em estudar. [ver texto 5, acima].</p> <p>a) Quando sua namorada insinuou que ele teria outras garotas, Benedito respondeu citando o nome de várias “rivais”. Como são formados esses nomes?</p> <p>b) A resposta de Benedito teve um efeito cômico. Por quê?</p>	<p>A questão é referente ao texto 5, já apresentado. Faz parte da seção de estudo da gramática, subseção denominada <i>Língua viva - Processo de formação de palavras e efeitos humorísticos</i>.</p>	<p>A atividade é referente ao conteúdo de estudo gramatical abordado na unidade <i>Processo de formação de palavras: composição e derivação</i>.</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base em Marcuschi (2005).

O modelo (7) reapresentado para análise nesta categoria solicita que seja feita a leitura da parte verbal que compõe o anúncio publicitário, ele afirma que “A natureza é tão importante que o maior símbolo do natal é uma árvore.” Em seguida, o item *a* indaga se as árvores natalinas conseguem cumprir esse papel de importância na natureza. Assim, a questão parece contraditória, se apresenta de modo ambíguo, pois no primeiro momento afirma que a natureza é importante; no outro, questiona se as árvores comprovam sua importância na natureza.

Quanto a essa atividade as autoras iniciam buscando os pressupostos, os conhecimentos que os alunos possuem; só depois seguem com as questões gramaticais, que remetem diretamente às orações adverbiais, por essa razão, entendemos que quando a atividade primou pela ordem ascendente, conseguiu cumprir a submáxima atrelada à supermáxima de modo “Seja ordenado” o que significa que há de se estabelecer uma ordem

para que perguntas sejam feitas, logo umas devem ser pré-requisito para outras.

Verificamos em *Língua viva* que parte da seção compreende os estudos gramaticais da língua, os enunciados das questões apresentam clareza e ordenança. Os itens da questão apresentados no modelo (24) evidenciam bem a presença da supermáxima *Seja claro* e da submáxima *Seja ordenado* quando solicitam primeiro ao interlocutor que apresente as circunstâncias expressas pela oração adverbial e, só em seguida, indagar acerca do acréscimo de informação que a oração adverbial traz à oração principal.

O último modelo do quadro (25) apresenta uma subversão no modo de apresentação da questão. A quebra intencional na ordem para as respostas a *Benedito Cujo* – a personagem do texto 6 – implica que: 1) confirmação da assertiva de sua namorada; 2) criar um efeito cômico por meio dessa resposta subversiva, logo a quebra no modo implicou na falta de ordenança, responsável por confirmar as assertivas das namoradas do personagem, inclusive de modo cômico.

A dificuldade é saber acerca desse procedimento, uma vez que ele não fora abordado pelo conteúdo da unidade, que mostra os modelos de composição quando na abordagem do conteúdo não traz a explicação de que se trata de um princípio que pode dar continuidade a uma palavra, contudo é o que o enunciado da questão exige.

Outro problema que consta na atividade é quanto à temática da subversão, que focou apenas nos efeitos humorísticos de palavras não usuais, os nomes das “namoradas” de *Benedito Cujo* e, apenas de forma indireta fez menção aos processos de formação de palavras no Português ressaltando o processo de modo inventivo da língua.

### **3.3. PARA REFLETIR: O LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA**

Priorizarmos, no âmbito deste trabalho, o livro didático como instrumento de investigação, todavia nesta seção temos por intuito examinar como é a dinâmica do livro didático *versus* o *Princípio da Cooperação* na realização das atividades do mesmo, na sala de aula, mediadas pela atuação do professor.

O nosso empenho em trazer as transcrições das aulas para o corpo das análises se deve ao fato de ser este o objetivo final da produção do

material didático, chegar à sala de aula, momento em que se efetiva toda dinâmica da relação deste objeto com os propósitos de ensino, atrelados às concepções de língua e ensino que os professores já possuem. Neste sentido, o enfoque é dado na interação que ocorre em sala de aula na relação que se dá entre seus interlocutores, professor e o aluno.

Assim, podemos afirmar que as atividades são atravessadas pela forma como o livro didático é utilizado na sala de aula, os modos de apresentação das questões de interpretação textual e/ de estudo da gramática mediados pela atuação docente.

Antes de adentrar propriamente ao exame destas questões, vale a pena ressaltar que, considerar a análise de uma aula sob o aspecto pragmático da língua, é ter como ponto de partida:

[...] a concepção de que a linguagem é essencialmente dialógica e a troca linguística, a interação entre falante e ouvinte, é regida por um princípio de cooperação, ou seja, falamos para sermos entendidos, caso contrário sequer nos engajariamos nesse processo (MARCONDES, 2005, p.32).

Pensamento que coaduna com o de Lopes (1989), que dedica um capítulo inteiro – *A interação verbal em sala de aula* – de sua dissertação de mestrado a fim de mostrar como esse processo ocorre por meio dos turnos da oralidade e, como ele é importante para a aprendizagem dos conteúdos trazidos pelo professor e material didático à sala de aula.

O *Princípio da Cooperação* é o meio pelo qual as aulas tentam satisfazer seu objetivo, a compreensão do conteúdo de estudo. A depender da forma como a aula é ministrada essa compreensão será satisfeita ou não. A esse respeito o PCN enfatiza:

A mediação do professor [...] cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o *desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem*, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (1998, p.48, grifo nosso).

A discussão que o PCN introduz se articula com o desdobramento das máximas de Grice: máximas de quantidade, de qualidade, de relação

e de modo. A primeira é enfática quanto à quantidade da informação a ser fornecida em um ato de comunicação; não devemos restringi-la, deve ser adequada à compreensão; para que não gere confusão sob os aspectos importantes atinentes ao assunto, não pode ser mais que o necessário; assim, espera-se que o professor realize a exposição o conteúdo e/ ou busque discutir as atividades evitando a economia e também a prolixidade na informação.

A máxima de relação está intimamente ligada à máxima de quantidade. A relação refere-se ao foco que deve ser dado, no caso da aula, focar em determinados aspectos, pontos relevante da questão em estudo; os pontos mais importantes devem ser ressaltados para que a informação seja significativa para o interlocutor-aluno e a aprendizagem de fato aconteça.

Por meio da máxima de qualidade, não afirmar aquilo que acredita ter a possibilidade de ser falso e/ ou que não tenha evidências, é possível distinguir as diversas possibilidades de uso da língua com significados diversos, dentro de um cenário específico, por meio do contexto de situação.

Da mesma forma que relacionamos a máxima de relação à máxima de quantidade, aproximamos a máxima de modo à máxima de qualidade, pois o modo imprime qualidade na informação e exposição do conteúdo quando exige que se faça uma apuração das informações para suprimir obscuridade, ambiguidade, que sublimam a qualidade da informação. Quando a máxima de modo é observada, o foco é na informação principal, e nisso converge também com a relevância, ao mesmo tempo em que pelo princípio da ordenança, mais informações vão sendo acrescentando, na ordem em que elas vão somar-se à informação principal e implicar na ampliação do conhecimento.

Os professores se marcam nesse processo, pela forma como refletem a transmissão de língua/linguagem expressa no trabalho cotidiano na sala de aula. No caso específico desta obra, pela compreensão que têm ou não, acerca do aspecto interacional da linguagem, necessário não apenas à compreensão do código linguístico, mas que por ser atravessado pelo uso da língua faz emergir a relação língua *versus* prática, objeto em que se lança a teoria pragmática.

A seguir, trazemos as análises de duas aulas registradas no 9º ano. A primeira trabalha as questões de interpretação textual, a segunda as atividades gramaticais. A análise que segue, foi um dos poucos momentos em

que a aula teve como fonte exclusiva de abordagem, o conteúdo do livro didático.

No excerto seguinte, vemos a preocupação da professora em explicitar o verdadeiro sentido de “se morrer de amor”, temática tratada no texto (letra de música) *Se ela quisesse*, o qual transcrevemos conforme metodologia já explicitada no capítulo 2.

## I Episódio

- (1) P – Essa leitura fala de um amor que [...] desse amor. Esse amor mesmo pra morrer.
- (2) P – A música de Caetano Veloso, que não é dele, ele só canta, só interpreta “Às vezes no silêncio da noite [...]”.
- (3) P – [...] as músicas são como perfume, elas marcam. [...] É uma música que eu gosto de ouvir. (3) A – [xxx]
- (4) P – [xxx]
- (5) PQ – a professora começa a falar dos festivais que surgiram pequenos e em como escola pode descobrir talentos.
- (6) P – (professora pede um aluno para ler a letra da música)
- (7) P – (passa a lê o texto) O amor é tudo isso né?
- (8) A – [xxx]
- (9) P – Também é um sentimento, alegria, tristeza, angústia [...] são muitos! Por isso é que é bom, por isso é inexplicável.
- (10) P – **a** Ronielly A | [...] **a** pergunta assim: quem é esse ela? Quem seria esse ela aí?
- (11) P – Diz assim o [...] verso: “se ela tivesse a coragem de morrer de amor...” quem seria esse ela? Pode ser qualquer coisa que você tenha entendido sobre a pergunta. É qualquer mulher?
- (12) A – Não!
- (13) A – (é uma mulher xxx)
- (14) P – não é qualquer mulher. É uma mulher amada. Uma mulher que ele escolheu
- (15) [...] em fim [...]
- (16) P – **b**, lembre os dois primeiros versos iniciais.
- (17) P – Quais são os dois versos iniciais? Diz aí Daniel.
- (18) P – “ se ela tivesse a coragem de morrer de amor...” e os três últimos?

- (19) A\\ – Ter a vida assim ao seu dispor. Ela veria, saberia, que doçura, que delícia, que loucura.
- (20) P – Então: O que acontece se amada do *eu* lírico tivesse a coragem de morrer de amor? “Ela veria...” Tá nos três últimos versos.
- (21) A\\ – Ela veria, saberia, que doçura, que delícia, que loucura.
- (22) P – letra **c** você concorda com a ideia sobre o amor expressa na canção?
- (23) P – Você não concorda que a gente morre de amor, né Artur? (antes o aluno havia gesticulado com a cabeça) não se morre de amor. Eu não sei se, se morre de amor, mas a gente morre de decepção de amor.
- (24) P – Vocês que amam demais, que são pessoas muitíssimas amadas num morre não. Morre quando você deixa de ser amada.
- (25) P – se você é extremamente amada/amado, correspondido, tem como a gente morrer?
- (26) P – Douglas, você está sendo amado?
- (27) P – Tô, pela minha mãe! (27) A\\ – (risos)
- (28) P – Douglas, nós não estamos falando do amor materno [xxx].
- (29) A – [xxx]
- (30) P – [...] Agora, se você está falando de paixão, aquela paixão passageira de uma semana, aí eu tenho certeza que não é amor que você tá vivendo. É claro que tem picos mais altos, mais baixo (o amor), mas não é tempestade. Tempestade é paixão.
- (31) P – Vocês são novinhos ainda vão ter várias experiências amorosas [xxx] mas [...] com adolescente, a cada semana ele tá apaixonado por uma pessoa diferente.
- (32) P – Lucas explique a expressão morreu de amor. O que é morrer de amor?
- (33) P – que amor é esse que se morre. De que forma.
- (34) A – [xxx].
- (35) P – [xxx].

O que primeiro pode ser dito acerca da transcrição é com relação a participação dos interlocutores do processo comunicativo. De 35 turnos, 26 são a fala da professora. Em (5), uma observação de nossa pesquisa com vistas a colocar em um contexto o momento em que ocorrem esses turnos da oralidade, restando apenas 10 turnos a participação dos alunos. Con-

forme Lopes(1989), a distribuição dos turnos da fala é um procedimento que se faz necessário e “Se o professor não exercer o controle, poderá ocorrer um ‘caos’ na interação” (1989, p.77). Constatamos que não houve uma distribuição relativa entre os membros da interação, o que pode vir a prejudicar a receptividade da informação.

A partir da observação do episódio, podemos constatar o esforço da professora em conseguir fazer a distinção, em conjunto com os alunos, entre o que traz a proposição da canção e o que podemos pressupor a partir dela. Os implícitos decorrentes da temática “morrer de amor”. Os alunos se mostram interessados pelo assunto, pois a professora já o introduz ressaltando uma informação importante, como vemos em (1). Compara o amor a um perfume, pela “marca” que pode imprimir em nossa vida. As questões prosseguem e, após mais uma leitura do texto que ela resolve fazer, no exceto (9) parece querer confundir os alunos com a assertiva de que o amor “Também é um sentimento, alegria, tristeza, angústia... são muitos! Por isso é que é bom, por isso é inexplicável.” Contudo, ao fazer isto, há um propósito: desmistificar a visão romântica do amor; este também traz sofrimento quando a pessoa amada não corresponde da mesma maneira e intensidade do nosso sentimento, como é o caso da recusa da amada em entregar-se a esse tão grande amor, expresso por diversas vezes de forma condicional ao querer da amada: “Se ela quisesse, se tivesse essa certeza”.

Em (11) a professora segue com sua metodologia em fazer a diferenciação entre a palavra expressa e o seu significado. É o que ocorre na explicitação que por comparação, em forma de gradação, realiza entre *ela*, *mulher* e *amada*. Um problema ocorre quando em (19) usa a expressão *eu lírico* sem fazer qualquer relação ou explicação acerca da expressão utilizada, justamente quando o propósito é fazer aos alunos compreenderem os significados, assim, observamos uma infração à máxima de qualidade quando não fornece as evidências que requer a informação dada. Chama nossa atenção o fato de nenhum aluno fazer qualquer objeção quanto ao uso da expressão fazendo querer parecer uma expressão de uso corrente às aulas. Todavia, estamos no 9º ano do Ensino Fundamental, ainda não há a disciplina de Literatura, cuja expressão se torna comum a partir do 1º ano do Ensino Médio. No LD do aluno não encontramos o uso da expressão, somente aparece como resposta para questão no manual do professor.

O ponto alto da discussão ocorre em (22), (26) e (30). A professora socializa com a turma sobre o ponto de vista de um dos alunos, que não concorda que se morre de amor, confirmando a posição do aluno quando

na afirmativa acentua “[...] Eu não sei se se morre de amor, mas a gente morre de decepção de amor.” Ao interrogar se um aluno está sendo amado, tem a resposta que sim, mas pela mãe. A professora logo replica: “não estamos falando de amor materno”. Dentro do contexto explicativo das questões, a partir da letra *d*, música que falava de maneira implícita, mas agora explicitada pela docente, não cabia à resposta do aluno. Ele, possivelmente estava com graça, contudo, dentro do contexto da nossa presença em sala de aula e, pelo modo como a professora arremata o assunto em (30) “[...] Agora, se você está falando de paixão, aquela paixão passageira de uma semana, aí eu tenho certeza que não é amor que você tá vivendo. É claro que tem picos mais altos, mais baixo (o amor), mas não é tempestade. Tempestade é paixão.” Entendemos a implicatura aí omissa na quebra da máxima da relevância pelo aluno e na preservação, por parte da professora, da máxima da quantidade e da qualidade, quando ela se dirige para o próprio aluno, que pode está passando por uma desilusão afetiva, ao mesmo tempo que pode ser a realidade de outros ali na turma. Assim, faz bem sucedida distinção entre amor e paixão, implicitamente empregados no texto.

O episódio seguinte traz uma reflexão da gramática normativa, gerada a partir do uso próprio da língua, o que particularmente, nos chamou atenção, tanto da abordagem feita no livro quanto na explanação da professora. Como segue:

## II Episódio

- (1) P – Letra **d**, na letra da canção uma estrutura sintática se repete várias vezes.
- (2) A – Se ela quisesse.
- (3) P – Depois?
- (4) A – Se ela quisesse, se ela soubesse...
- (5) P – A letra **c** está atrelada à letra **d**. A qual orações principais se referem “Se ela quisesse”, “se ela soubesse”?

[XXX]

- (6) P – Condiciona a oração principal. Qual é a oração principal que completaria [...] o quê que aconteceria?
- (7) P – “Se ela quisesse, se ela quisesse ... se [...]” ela faria o quê?
- (8) A – Ela veria...
- (9) P – ela veria! Muito bem!

- (10) A – saberia...
- (11) P – saberia...
- (12) P – [xxx]
- (13) P – É isso. Seria a oração principal e essas aqui seriam as orações subordinadas adverbial [...] Essa, como vai chamar? “Ela veria, saberia”.
- (14) P – Isso aqui dá uma ideia de quê?
- (15) A – tempo!
- (16) P – Não! É de tempo não.
- (17) P – “Se?”
- (18) P – “Se”, “esse”, “se” é o “se” condicional
- (19) P – se ela quisesse, ela saberia [...] “se”, note que é uma condição pra isso / veria/ saberia (xxx).
- (20) P – letra **f**. Nos versos, há várias orações adverbiais do mesmo tipo, todos ligados a uma única oração principal. Que associação se pode fazer entre essa estrutura e o sentido da letra (da música – o texto)?
- (21) P – Vê se vocês prestação, não é muito fácil de entender não (xxx) é a questão do
- (22) “se” [...] quem são as subordinadas condicionais, nós sabemos né? Vejamos. Como é que agente liga oração principal a elementos condicionais?
- (23) P – [...] e o sentido da oração, no que ele (o se) pode influenciar?
- (24) P – O que é que vocês podem me dizer: qual a relação que se pode fazer entre essa estrutura e o sentido da letra?
- (25) P – Aqui, há o quê? Há várias formas de que?
- (26) A – De amor
- (27) P – É aqui há várias formas de amor (PQ) Intenso burburinho. É o recreio.

A professora inicia o trabalho gramatical dando ênfase ao que está evidente, chamando atenção para a estrutura que se repete na própria escrita do poema; um aluno confirma a observação da professora: “se ela soubesse”[...] A professora não fica satisfeita com a resposta prossegue: “[...] que mais?”. Com isso, pretende que haja uma resposta que confirme a asserção de que há uma estrutura que se repete. A primeira aluna apenas

dá um exemplo de uma das várias ocorrências dessa estrutura, contudo, quando a professora insiste no questionamento permite que os exemplos dessa estrutura possam logo tornar-se significativos.

Quando na abordagem conceitual, constatamos que a professora insiste em respostas completas, o que vai de encontro à máxima de quantidade de informação.

Antes da abordagem conceitual, a docente procura em (5) evidenciar essa estrutura mostrando a relação que há entre a questão c: “Explique a expressão morrer de amor. Você concorda com a ideia sobre o amor expresso na canção?” e a questão d: “Na letra da canção, uma estrutura sintática se repete várias vezes. Qual é essa estrutura? Copie um exemplo no seu caderno”. O que percebemos é que há uma preocupação docente para que os associe o conceito ao uso que fazemos dessa construção.

Durante toda aula, nas duas etapas, interpretação textual e atividade de gramática, a professora desenvolve a *andaimagem*, manifesto nas retomadas das questões que aludem ao foco da questão. Nesse processo, é fundamental a interação, envolvimento do professor com as dúvidas ou entendimento para que o conteúdo possa avançar em direção a novas informações.

Após a explicitação das conjunções condicionais e oração principal indaga em (13): “É isso. Seria a oração principal e essas aqui seriam as orações subordinadas adverbial [...] essa, como vai chamar? Ela veria, saberia. (14) Isso aqui dá uma ideia de quê?”. Uma aluna prontamente responde: “tempo!” Logo a professora redargui trazendo o conceito em (19) de forma assertiva: “se”, “esse”, “se” é o “se” condicional. Logo, a professora não perde tempo e dá foco ao que é relevante, a informação correta.

Faz parte da metodologia da professora fazer a exposição do conteúdo de forma partícipe, mas percebendo a dispersão da turma, a professora, antes de prosseguir dá uma chamada aos alunos, como vemos em (22).

A professora conduz sua aula de forma interativa, atraindo, chamando nominalmente o aluno, muitas vezes exigindo a participação; desse modo, deseja que a aula deixe de ser centrada na figura dela e passe para uma exposição dialogada. Nesse diálogo, a docente faz papel de mediadora, contudo não consegue lograr maior êxito nessa tarefa porque toma conta de quase todos os turnos de fala. A mediação permite ao aluno expor suas dúvidas durante o diálogo, momento oportuno em que a professora intervém confirmando ou dirimindo as dúvidas dos alunos acerca das ativi-

dades propostas. Em (24) ela questiona os alunos sobre a possível relação que possa existir entre a estrutura e o sentido da letra do poema.

É notória a discussão da professora em função de distinguir e de explicitar o que se encontra implícito nas questões, primando pela qualidade e a quantidade nas informações dadas tanto no enunciado das questões quanto na compreensão que têm delas os alunos.

Embora seu esforço seja para que todos participem da discussão, poucos se manifestam, apesar do tema ser próprio para a faixa etária. Percebemos também, em particular nesta aula, uma ânsia da professora em dar logo respostas às questões. Isso fica claro, quando ela, após a leitura feita do texto por uma aluna, faz novamente a leitura completa, o que se repete em outros trechos do exceto. Outro fato que gera dificuldade é o uso de expressões fora do contexto ou não explicitadas nele, neste caso, da familiaridade dos alunos, quando a professora utiliza a expressão *eu lírico*. Mas é pertinente ressaltarmos que há, nas aulas assistida, uma especial preocupação com o desvelamento dos implícitos nas atividades de linguagem.

# CONSIDERAÇÕES

As atividades que contemplam a unidade 4 – artigo científico tem por característica própria de o gênero fundamentar seus argumentos com fidelidade, precisão. Logo, a verdade é a palavra chave nos textos dessa natureza. Um texto ou apenas uma proposição pode sobrepujar uma máxima em detrimento de outra, conforme seja o propósito pretendido pelos autores, em um enunciado de uma dada questão. Mas é consabido que para um determinado gênero ou tipologia textual, a existência de uma linguagem especial, mais adequada para ser empregada dentre as tantas possibilidades de uso da língua. Assim, nossa investigação buscou mostrar como o gênero artigo de divulgação científica desenvolveu seu papel dentro das atividades analisadas.

Assim como a linguagem para os textos acadêmicos necessita do respaldo da máxima da qualidade, a propaganda se serve do contrário: se serve das implicaturas, fenômeno forjado a partir da aparente ausência de cooperação entre os interlocutores do discurso. Na unidade 8 – Propaganda – observamos que não há o cumprimento da máxima da qualidade, o que veio ocasionar diversas implicaturas que vieram recobrir essa necessidade.

A presença das implicaturas intenciona provocar um jogo entre o real e o aparente, o que algumas vezes suscita o riso, reflexão, surpresas, etc. Contudo, ratificamos que jogar com as palavras não é peculiar ao discurso publicitário ou político; “o jogo” está intrínseco à linguagem, como bem pudemos visualizar nos estudos de Wittengenstein (1994). Nesses casos, uma máxima pode ser violada em função de preservar outra máxima, notadamente mais relevante, que resultará na implicatura e, conseqüentemente preservará o Princípio da Cooperação.

A partir de nossa investigação teórica vimos que o ensino da língua portuguesa vêm se distanciando de uma postura que outrora estava mais centralizada no código, ocorrido a partir de um novo direcionamento apontado pelos documentos que se voltam à questão: um trabalho que esteja além da gramática e perto do entendimento do aluno, o que se faz notório na perspectiva interacional da língua que vem corroborar com os dois grandes eixos de trabalho em que está dividido o Parâmetro Curricular de Português, quais sejam *Eixo do Uso* e o *Eixo da Reflexão*.

Em nossas análises buscamos examinar como as máximas cooperam para o entendimento das questões pelo interlocutor do livro didático,

pois se espera que o livro didático atenda os novos direcionamentos traçados pela política para o livro didático, especialmente o PCN de português (1998), que orienta quanto a exigência para a tarefa, que devem, sob o ponto de vista do documento, determinar graus de autonomia para os sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem.

As análises vieram nos mostrar que o ato da comunicação se dá em cadeia e nesse sentido é que se pode denominá-lo cooperativo; em alguns momentos, como em processo simbiose, a máxima de qualidade estava imbricado à quantidade de informação presente no enunciado da questão; quando isso ocorria, não conseguimos realizar a análise separadamente (somente na categoria) como se propusera nosso trabalho inicialmente. Por essa razão, muitas vezes as questões são reiteradas de uma categoria para outra; em outros momentos, o fenômeno observado dificultava essa separação em categorias e as análises aparecem feitas quase que simultaneamente. Em nenhum momento anterior, havíamos cogitado tal hipótese, constatamos tal característica a partir do encaminhamento de nossa verificação do enunciado das questões das atividades de interpretação textual e gramatical, assim, quando havia falta de informação ou excesso dela. Logo, em muitos casos, estavam comprometidos também a qualidade, a relevância e o modo.

Uma das observações que queremos aqui pontuar é acerca da preservação da máxima da qualidade e a sua imbricação com a máxima da quantidade. Pudemos concluir que todas as vezes em que a máxima da quantidade foi infringida, e isto não ocasionava em uma implicatura, como a preservação da máxima qualidade em detrimento da verdade, logo o mesmo ocorria com a relevância. O fato que desencadeia a irrelevância é o excesso de informação, pois segundo a perspectiva griceana a submáxima da quantidade *Não faça sua informação mais do que é requerido* pode ser questionada, isto porque, o excesso de informação não possui uma relação intrínseca com a infração da máxima de relevância, mas ela pode causar a mudança de foco, distanciando o interlocutor do projeto de dizer das autoras do livro didático, ou seja, do que seja mais importante, necessária à compreensão do assunto pelo enunciado da questão.

Durante nossas análises, fizemos um paralelo com um quadro comparativo, delineado a partir de um dos trabalhos de Marcuschi (2005) e a partir da perspectiva de outros trabalhos que também teciam uma crítica às questões que estavam atreladas a uma ou a outra perspectiva de ensino da língua, mas que por suas características, não contribuía com o ensino de língua materna voltada à realidade do seu uso. O que ficou notório

quanto ao estilo de questões encontradas no LD é que ele, que passou por vários estágios e diversos interesses políticos que ora não lhe foram favorável, mas em outros momentos lhe deram impulso, o que permitiu que estes chegassem às mãos de nossos alunos; ainda, no que se refere a estilo/propósito de(as) questões, há uma necessidade de mudança para que a realidade do uso da língua seja de fato presente nas atividades propostas por ele.

Com isto, dizemos que, apesar da longa e difícil trajetória percorrida pelo ensino da língua materna e o livro de português que o acompanha, e mais as políticas públicas voltadas para um novo ensino, que apontam para uma proposta de ensino que não despreze o conhecimento que seus interlocutores possuem acerca da língua e como a utilizam, o LD da análise apresentou grande quantidade de questões em que as máximas, que compõem o princípio cooperativo foram infringidas ocasionando dificuldades para a compreensão e/ ou ainda não produziam nenhum conhecimento novo para o aluno.

Logo, ora a quantidade de informações foram insuficientes ou excesso de informações comprometeu a relevância; ora faltou evidências ou a clareza fez com que a atividade perdesse seu propósito, o que também levava a atividade a relegar o modo. Assim, constatamos que há atividades centradas apenas no código, pois há muitas questões sem perspicácia alguma, como aquelas cuja exigência se restringe às classificações ou meras cópias de partes do texto. Saltou aos nossos olhos a preocupação das autoras do LD em produzirem questões de fácil alcance das respostas, caracterizando um ensino cujo propósito evidencia a língua pela língua, distante daqueles que dela fazem uso.

Apesar da existência do debate que confrontam a língua em função do que com ela os seus usuários podem realizar, ainda é notória a presença de questões que demonstram o entendimento da língua como instrumento não problematizado. Em muitas atividades, se o livro didático já estivesse presente nas mãos dos alunos no formato de e-books, os alunos fariam apenas o uso da própria ferramenta – ctrl+c e ctrl+v – para cópia e colar as respostas as quais são solicitadas nas questões analisadas. Essas questões remetiam a meras cópias – trechos do LD – e outras eram tão objetivas que o aluno só não teria condições de respondê-las, caso não fizesse a leitura do texto, uma vez que todas as questões analisadas eram oriundas de um texto. Observamos que as questões com as características supracitadas estavam cercadas por excesso de informação, logo quando a

categoria de quantidade não era considerada no enunciado das questões, as questões estilo cópia ou objetivas ganhavam espaço.

Assim, podemos constatar que a maioria dos modelos analisados não produz implicaturas, ou seja, os enunciados das questões apresentam muitas asseertivas que torna as atividades um *já dado*. Assim, mesmo quando o enunciado é suficiente nem sempre contribui com a aprendizagem, uma vez que esses dados não problematizam o que é questionado, não permitem, pois uma reflexão.

Os modelos de questões analisadas nos permitiram considerar pelo menos dois pontos com relação a quantidade, a qualidade, a relevância e o modo e a sua contribuição para o aspecto da compreensão da atividade e a sua eficaz contribuição para a aprendizagem do conteúdo abordado.

Sobre o primeiro aspecto podemos afirmar que muitas questões conseguiram ser leais às máximas de cooperação, pois as proposições das questões conseguiram dar a quantidade de informações necessárias; muitas conseguiram atender à máxima da qualidade quando não permitiram que o enunciado trouxesse afirmações que, pelo menos tivessem evidências da verdade dos fatos mencionados. Nos modelos da análise também presenciamos questões que não deixaram de lado o aspecto da relevância, foco no aspecto do assunto principal do assunto de estudo da unidade e entre os modelos também; a clareza se fez notória em muitos dos modelos de questões analisados.

Todavia, nem sempre as máximas que contribuíam claramente para a compreensão da proposição das questões e, logo a resolução das atividades por parte de seu interlocutor, conseguiam também contribuir de modo significativo com a aprendizagem do conteúdo de estudo, logo verificamos que isso estava associado ao estilo de questões que o livro didático apresentava.

Em todas as análises, quanto à presença das máximas cooperativas e sua contribuição para a compreensão e de modo geral, para o ensino da língua, foram feitas paralelamente a um quando comparativo, delineado a partir de Marcuschi (2005). E nesse aspecto pudemos constatar que as máximas nem sempre conseguiam contribuir para a transmissão do conhecimento de seu interlocutor-leitor; para que ele pudesse ser capaz de, a partir de sua realidade refletir, pensar o mundo e poder dá para as questões, respostas coerentes com esse saber reflexivo, que não se adquire com meras atividades de cópias, metalinguísticas, brancas, subjetivas e/ ou objetivas, características de questões que requerem pouco ou quase nada de um esforço analítico.

A quantidade de informações, assim como a clareza contribuíram, muitas vezes, com a inércia da reflexão do que com a aprendizagem da interpretação textual ou gramatical, eixo de nosso modelo de análise.

Entendemos que muitas dessas questões podem ter a sua completude nas discussões de sala de aulas, orientadas pelo professor, mas quando estas se restringem apenas ao enunciado das questões no livro didático, não conseguem imprimir qualidade suficiente para a interpretação esperada pelas autoras e por essa razão, também, realizamos a análise dos episódios da sala de aula. Nele pudemos ratificar essa hipótese criada a partir da análise das questões da atividade do LD.

A nossa análise acerca destes episódios vieram confirmar que o processo de interação permite a manifestação de forma mais contundente, pois conforme a necessidade do contexto, o professor pode dar mais ou menos informações, como no caso em que o aluno responde à professora que é amado por sua mãe. O mesmo fato também contribuiu para suscitar evidências, de que é próprio à faixa etária a qual se encontra o aluno, ter muitos amores.

Outra constatação a ser feita é quanto a interação. Assim como o livro didático permanece com o “turno da fala”, de modo muito semelhante, acontece nos episódios analisados da sala de aula.

Em relação à convergência nos resultados observados, na análise do livro didático e dos episódios, dois aspectos se apresentaram de modo análogo. O primeiro é com relação a quantidade de informação, o segundo, a qualidade para o enunciado das questões. Tanto o LD quanto os episódios se destacaram pelo excesso de informação, que no livro didático pode ser observado nas assertivas que antecediam as questões e ainda, pela presença dos boxes informativos que permeavam as atividades tirando, muitas vezes, o propósito da atividade. Nos episódios, o excesso pode ser visualizado já na própria transcrição do evento da aula, pois a professora permanecia com o turno da fala e repetidas vezes, reinterava as respostas dos alunos, lia novamente, um texto que um aluno já havia feito a leitura.

O excesso de informações, observado nas análises já citadas comprometeram a qualidade das informações dadas, logo, o foco ou o aspecto relevante para o enunciado das atividades. Assim, concluímos que nos dois casos o que se apresentou relevante foi o querer, ou o entendimento que, o mais importante na formulação do enunciado das questões é que elas permitissem sempre a possibilidade de realização da tarefa, ainda que muitas vezes a língua fosse dada como homogênea, não problematizada.

# REFERÊNCIAS

ALENCAR, José Martiniano de. *Sonho D'ouro*. [online] Disponível em: [www.bibvirt.futuro.usp](http://www.bibvirt.futuro.usp). Acesso em: 20 de ago. 2013.

AMARAL, Emília *et ali*. *Novas palavras, nova edição*. São Paulo: FTD, 2010.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARMENGAUD, Françoise. *A Pragmática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUROUX, Sylvian. *A revolução tecnológica da gramaticalização*. Campina, SP: Editora da Unicamp, 1992.

ASSUNÇÃO, Cláudia, adjunto de A. de. MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso. DELPHINO, Rosangela, Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

AUSTIN, Jonh Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo M. de Sousa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. A forma e o sentido na linguagem. In: *Problemas de linguística geral II*. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BITTENCOURT. Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual de São Paulo. 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. & SOUSA, M. A. E. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M<sup>a</sup>. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos. PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Secretaria da Educação Básica. Brasília : MEC/SEF, 2010.

BUZEN JR., Clecio. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2009.

CARNAP, R. Foundations of Logic and Mathematics. (1938) In: Carnap, R., Neurath, O. & Morris, C. W. (eds.) *International Encyclopedia of Unified Sciences*, vol. 1, pp. 139-214 (tr. Esp. Mora Charles, M. D., Fundamentos de Lógica Matemática, 1975).

CHOMSKY, N. *Syntax Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. *O tratamento da variação linguística nos livros de português*. Dissertação de mestrado. UNB. Brasília – DF, 2007.

COSTA, Jorge Campos da. *A relevância da pragmática na pragmática da relevância*. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J. Luiz. *Introdução à linguística*. Vol. I. São Paulo: Contexto, 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução a pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREGE, G. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1997.
- GRICE, H. Paul (1967 [1975]). *Logic and Conversation*. In: Cole & Morgan (1975: 41-58). (part of Grice – 1967). (Trad. Port. Geraldi, J. W. 1982: 81-103) In: Dascal (ed.) 1982.
- \_\_\_\_\_. *Logic and Conversation*, in P. Cole and J.L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics*, vol 3. New York. Academic Press. 1975.
- HILSDORF, Maria Lúcia. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- KENEDY, E. Martelotta; MARTELOTTA, Mário Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no séc. XX. In: CUNBHA, M. A. Furtado; OLIVEIRA, M. Rios; MARTELOTTA, M. E. Toscano. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A / Faperj, 2003.
- KLEIMAN, Ângela B. & MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ed. Campinas: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Campinas, 2007. [online] Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf). Acesso em: 18 de set. 2013.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os Segredos do Texto*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- LEVISON, Stephem C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LOPES, Iveuta de Abreu. *O processo interacional em sala de aula: um estudo comparativo em dois grupos sociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UNB. Brasília DF. 1989.
- LUZ-FREITAS, Márcia de Sousa. *E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular*. Fluminense, RJ, 2005. [online] Disponível em : <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>. Acesso em: 05 de dez. 2013.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCHETTI, Greta. *Para viver juntos: português, 9º ano*. São Paulo: Edições SM, 2009.

MARCONDES, Danilo. *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Desfazendo mitos sobre a Pragmática. In: ALCEU – v.1 – n.1 – pg. 38 – 48 – jul/dez 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco falada. In: *O Livro Didático de Português*. Org. DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005.

MORRIS, C. W. (1938). Foundations of the Theory of Signs. In: O. Neurath, R. Carnap & C. Morris (eds.) *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 77-138

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

MURRIE, Zuleika de Felice (org). *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1998.

PAIVA, Maria José de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: Eliane Lopes et ali. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). *Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: *O Livro Didático de Português*. Org. DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Campinas: Unicamp, 2000. Tese de Doutorado.

ROXO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: Angela Kleiman e Marilda

Cavalcanti (Orgs). *Linguística aplicada e suas faces e interfaces*. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. (Orgs: Charles Bally, Albert Sechehaye, com colaboração de Albert Riedlinger). São Paulo: Cultrix, 1972.

SEARLE, John. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SHIRAISHI, Ester Gomes. CARREIRO, Soraneide Dantas. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: *In: BASTOS, N. B. (org.) Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. campina, SP: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ZANINI, M. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. *In. Acta Scientiarum*, Maringá, PR, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et all.* (Orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

## ANEXO I - 1ª PARTE DO CORPUS DA PESQUISA

### 4

### Artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia





## O que você vai aprender

- As características principais do artigo de divulgação científica e do verbete de enciclopédia
- A articulação entre texto e imagem
- Orações subordinadas adverbiais
- Pontuação das orações subordinadas adverbiais

## Pense nisto

A imagem representa um quarto de adolescente com dois garotos e uma menina. Um dos garotos toca guitarra elétrica deitado na cama; outro joga videogame; a menina está desligando o computador e ouvindo música com fones de ouvido.

- 1 Observe a imagem ao lado. Descreva-a.
- 2 Na imagem há vários quadros com texto.
  - a) No seu primeiro contato com essa imagem, o que você fez primeiro: olhou detalhes da figura ou leu o conteúdo dos quadros? *Resposta pessoal.*
  - b) Leia alguns textos que acompanham as figuras e explique o que eles têm em comum. *2b*
  - c) Que tipo de atitude as ilustrações e os textos sugerem que o leitor adote? *Atitudes que, no dia a dia, economizam a energia elétrica.*
- 3 Suponha que, em vez da ilustração acompanhada de quadros com texto, houvesse só o texto.
  - a) O leitor ainda poderia compreender que atitudes se sugere a ele? *sim.*
  - b) A articulação entre os textos e a imagem torna mais fácil compreender o conteúdo dos quadros? Por quê? *Sim, porque a imagem nos permite visualizar as situações cotidianas em que, de acordo com o texto escrito, devemos e podemos economizar energia elétrica.*
- 4 A imagem reproduz duas páginas de uma revista.
  - a) Com base no conteúdo da ilustração e da linguagem dos textos, é possível supor qual é o público da revista? *Adolescentes e jovens.*
  - b) Observe os logotipos na parte de baixo da imagem. A que gênero pertence essa imagem com legendas explicativas? *É uma propaganda.*
  - c) Com que objetivo foi publicada na revista? *Para conscientizar as pessoas sobre o consumo de energia, dar dicas de como economizar eletricidade.*
- 5 Todas as informações dadas nos quadros são do conhecimento geral? Em que publicações se costuma encontrar esse tipo de informação?
 

Várias informações fornecidas são do conhecimento geral, mas algumas dizem respeito a áreas específicas. Esse tipo de informação poderia ser obtido em um livro ou site de ciência, uma enciclopédia, uma revista de divulgação científica, etc.

2b Todos têm recomendações de como economizar a energia elétrica consumida pelos aparelhos eletrodomésticos e algumas explicações sobre o funcionamento dos aparelhos, com informações tecnológicas, porcentagens e proporções. Todos os textos aparecem em um quadro branco ligado por seta ao aparelho em questão; a dica de economia está sempre destacada em vermelho.

Em nossa época, a tecnologia e a ciência têm um papel mais importante do que em qualquer outro tempo. Assim, por gosto, curiosidade ou necessidade, é comum as pessoas lerem textos ligados a essas áreas em revistas, sites e enciclopédias; são os artigos de divulgação científica e os verbetes de enciclopédia.

Nesses textos, os complexos relatórios de cientistas e outros especialistas estão escritos em uma linguagem acessível para o público leigo e, com frequência, ilustrados.

## O QUE VOCÊ VAI LER



**Luis Indriunas**  
(1969), jornalista.

O texto a seguir foi retirado da revista *Superinteressante*, uma publicação mensal de divulgação científica. Por seu conteúdo, ele se parece com os textos dos livros didáticos de Ciências, mas há diferenças, a começar pela formação do autor: Luis Indriunas é jornalista, e não professor de Ciências nem cientista.

- Que características específicas você supõe que um artigo com informações científicas precisa ter, quando publicado em revista? Resposta pessoal. Professor: peça aos alunos que respondam lendo em mente o público da *Superinteressante*, formado principalmente por pessoas interessadas em ciências e curiosidades científicas, porém sem formação científica. Assim, os textos da revista precisam ser didáticos ao dar as informações; por outro lado, precisam ser interessantes para o leitor não se interessar em comprar a revista.

## PEIXE CHATO

## ARRAIAS SÃO ANIMAIS PERIGOSOS?

As arraias, que vivem tanto no mar quanto em rios, são mansas e só atacam quando se sentem ameaçadas. Foi o que aconteceu com a que matou o apresentador de TV australiano Steve Irwin, “o caçador de crocodilos”, em setembro. Apesar de a polícia não ter liberado o vídeo que Steve fazia quando morreu, há relatos de que a arraia de ferrão se assustou com a presença dele e do cinegrafista. O apresentador nadava acima dela e o cinegrafista por baixo. Encurralada, a arraia atingiu-o no peito com seu ferrão. Steve, ferido no coração, morreu na hora. “Não dá para saber exatamente qual a espécie que atacou Irwin, mas todas elas agem de maneira semelhante”, afirma o zoólogo Hugo Ricardo Santos, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Existem 39 espécies de arraias com ferrão — ele equipa todos os peixes com a aparência clássica

de uma arraia, chata e com cauda em forma de chicote. Esses animais são encontrados em toda a costa brasileira e na maioria de nossos rios.

A vítima da ferroada sente uma dor aguda e sofre um ferimento de cicatrização difícil, de consequências como necroses (morte de tecidos) ou problemas cardiorrespiratórios. Ainda assim, acidentes fatais com humanos são bastante raros — é preciso que um órgão vital seja atingido ou que a pessoa seja muito sensível à peçonha.

Assim, é bom ficar longe delas. Evite nadar quando a maré está baixa (e elas ficam mais expostas). Lugares com lama e com poucas ondas são alguns dos prediletos das arraias. Pescadores e ribeirinhos, vítimas comuns desses animais, costumam dar outra dica: ao entrar na água, não dê passos largos — arraste os pés para avisar a arraia, que tem tempo de fugir sem que ninguém saia ferido.

**Elas podem ferrar você**  
Acidentes com arraias raramente são fatais — mas são sempre dolorosos.

**Rabo engatilhado**  
O peixe aciona sua arma quando se sente ameaçado — geralmente por predadores como o tubarão, mas também por prisões acidentais. O ferrão se vivifica e fica em posição oblíqua em relação à cauda para facilitar o disparo.

**Chicote natural**  
O ferrão é um espinho achatado, semelhante a uma lança, que as arraias têm na cauda — dotada também de uma musculatura forte o bastante para dar “chicotadas” em potenciais inimigos.

**Como uma serra**  
O exterior do ferrão da arraia é rígido e tem um serrilhado semelhante ao de uma faca de cortar pão. Se ele penetrar na carne, as serrilhas reversas (com pontas de flechas) vão dilacerar o tecido ao sair.

**Arma química**  
O interior do ferrão é equipado com glândulas de peçonha injetada na vítima. A substância pode causar dores, taquicardia, vômitos e diarreia, entre outros sintomas.

**ferrão**  
**cauda**  
**serrilhas**  
**glândulas de peçonha**

\* O jornalista Luis Indriunas teve o pé direito ferroado por uma arraia em 1998, no Pará.

Luis Indriunas. Revista *Superinteressante*, São Paulo, Abril, out. 2006, p. 50.

## Estudo do texto

### Para entender o texto

1 Esse texto foi publicado em uma seção da revista chamada "SuperRespostas".

a) O texto responde objetivamente à pergunta "arraias são animais perigosos"? Explique.

b) Com base na leitura desse texto, o que você responderia se lhe perguntassem se as arraias são perigosas?

2 Das alternativas abaixo, copie em seu caderno aquelas que correspondem a tópicos abordados no texto.

a) Classe a que pertencem.

b) Dimensões de cada espécie.

c) Hábitat.

d) Aparência das espécies mais conhecidas.

e) Aparência das espécies com ferrão.

f) Consequências da ferroada.

g) Incidência de mortes após uma ferroada.

h) Precauções para evitar ferroadas.

3 Qual pode ser a razão de não terem sido abordados todos os tópicos?

4 No final do texto, o autor adverte o leitor. Leia o trecho.

"[...] ao entrar na água, não dê passos largos — arraste os pés para avisar a arraia, que tem tempo de fugir sem que ninguém saia ferido."

a) A quem se refere o pronome *ninguém*?

b) Se uma pessoa pisar na arraia, ou seja, se a arraia for ferida, qual é a probabilidade de a pessoa também ser ferida?

c) O uso do pronome *ninguém* permite ao leitor perceber um pouco da visão de mundo do autor. Como você imagina que ele considere a relação entre as pessoas e os animais?

Pode-se imaginar que ele respeite os animais e deseje evitar sofrimento desnecessário a eles.

### Articulação entre texto e imagem

1 Leia.

"Não dá para saber exatamente qual a espécie que atacou Irwin, mas todas elas agem de maneira semelhante' [...]".

a) Resuma a explicação de como a arraia usa seu ferrão.

b) De que parte do texto você tirou essas informações: do corpo do texto ou do esquema "Elas podem ferrar você"?

Os esclarecimentos sobre como as arraias usam o ferrão estão no esquema.

#### ANOTE

Os artigos de divulgação científica às vezes descrevem processos que precisam ser visualizados para a compreensão do leitor. Por isso, é comum a informação ser acompanhada por **textos não verbais**: fotografias, desenhos, esquemas, gráficos.

1a Quando se sente ameaçada, a arraia ataca o ferrão, que se eleva e fica em posição otimizada em relação à cauda para facilitar o disparo. Se o ferrão penetrar na carne, suas serrilhas vão dilatar o tecido ao sair. A peçonha contida no ferrão provoca na vítima sintomas diversos.



Não, apenas traz informações, como os possíveis efeitos de ataques de arraias ou como evitá-las, para que o leitor tire sua conclusão.

Resposta pessoal.

Foram abordados os tópicos c, e, f, g e h.

4b Pode-se entender que a arraia sempre reage com uma ferroada aos piões acidentais, então a probabilidade de a pessoa ser ferida é grande.

### QUAL ARRAIA É MAIS PERIGOSA?

Arraias de água doce podem liberar mais veneno em uma ferroada do que as marinhas.

Para aliviar um pouco a dor da ferroada, uma estratégia simples é mergulhar a perna ou o braço ferido pelo ferrão em uma bacia com água quente.



Arraias nadam em rio.



As legendas "Como uma serra" e "Arma química" explicam esse trecho, pois contêm as informações que permitem entender a dor aguda, a cicatrização difícil e os problemas cardiorrespiratórios.

- 2** Quais são as três imagens principais que compõem o esquema "Elas podem ferrar você"? Trata-se de fotografias ou de ilustrações? Fotografia de arraia nadando; ilustração que indica a posição que o ferrão toma quando acionado; ilustração mostrando o interior e o exterior do ferrão.
- 3** As imagens possibilitam a visualização do que o texto apresenta ou trazem novas informações? Aponte a que trecho do texto ou da legenda elas se relacionam e, se for o caso, identifique as novas informações. 3

**ANOTE**

Muitos artigos de divulgação científica são acompanhados de **imagens** que se articulam ao texto, acrescentando informações novas, complementando ou permitindo visualizar algo já dito. Têm em geral uma função didática, pois procuram garantir ou facilitar o entendimento do leitor.

- 4** **Releia.** 3 As imagens cumprem as duas funções. A foto da arraia ilustra o segundo parágrafo do texto, e as ilustrações da cauda e do ferrão permitem a visualização do que é apresentado nas legendas. Todas as imagens acrescentam informações que não estão no texto verbal, como as proporções e os formatos da arraia, da cauda e do ferrão.

"A vítima da ferroada sente uma dor aguda e sofre um ferimento de cicatrização difícil, de consequências como necroses (morte de tecidos) ou problemas cardiorrespiratórios."

Leia as legendas que acompanham as imagens do esquema. Qual(is) delas explicaria(m) a informação dada no trecho acima? Justifique sua resposta.

- 5** Encontre nas legendas uma informação já dada no texto e uma informação nova. informação já dada: a arraia aciona sua arma ao se sentir ameaçada por pisões acidentais; informação nova: a cauda da arraia é forte o bastante para dar chicotadas em potenciais inimigos.
- 6** Além das quatro legendas externas, há outras, menores, que aparecem dentro das figuras.
- a) O que as legendas menores indicam? indicam partes do corpo da arraia: o ferrão; a cauda, as serrilhas e as glândulas de peçonha.
- b) Seria possível compreender as imagens sem essas indicações? Não, sem as legendas seria possível apenas supor o que as imagens mostram.

**ANOTE**

A parte não verbal de um artigo de divulgação científica é normalmente acompanhada de **legendas**. Como as imagens, elas complementam informações do texto principal.

**O contexto de produção**

3b Informação dada por Hugo Ricardo Santos: "Não dá para saber exatamente qual a espécie que atacou Irwin [...]". Informação dada por pescadores e ribeirinhos: "[...] ao entrar na água, não dê passos largos [...]".

- 1** A revista que publicou esse artigo se destina a pessoas interessadas em ciência, porém sem uma formação específica nessa área. Considere esse público e a seção da revista onde o texto foi publicado: "SuperRespostas". Que outras perguntas poderiam ser respondidas nessa seção? Sugestões: "Por que os eliantes têm tromba?", "Baleias são peixes?", etc.
- 2** Observe a referência bibliográfica no final do texto.
- a) Em que mês o artigo que você leu foi publicado? No mês de outubro de 2006.
- b) Releia o texto e identifique o possível motivo de a revista ter publicado um texto falando sobre arraias nesse mês. Provavelmente o motivo foi a morte do apresentador de TV australiano Steve Irwin, ocorrida um mês antes.
- 3** Dois trechos do artigo revelam que o repórter pesquisou o assunto entrevistando pessoas que têm alguma ligação com ele.
- a) Quem foram seus informantes? O zoológico Hugo Ricardo Santos, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; pescadores e ribeirinhos.
- b) Quais foram as informações dadas ao repórter? 3b
- 4** O que os leitores procuram em uma revista como a que publicou o artigo sobre as arraias? Informação científica dada em linguagem simples, acessível; entretenimento.
- 5** Qual é a relação entre aquilo que o público dessas revistas procura e a grande quantidade de informações fornecidas em legendas no artigo lido?

O leitor de revistas muitas vezes procura uma leitura rápida e fácil, que não o obrigue a manter uma atenção muito intensa, e as legendas do artigo fornecem esse tipo de informação: sintética e em linguagem simples.

**ANOTE**

Os artigos de divulgação científica publicados em revistas tratam de temas relacionados à ciência, porém empregam recursos que são próprios dos textos jornalísticos, como a **linguagem acessível**, a **transcrição de entrevistas** com especialistas ou com pessoas que de alguma forma estão envolvidas na questão tratada.

- 6** No final do artigo, há uma informação que se refere ao autor, Luís Indriunas.
- A informação é relevante para a compreensão do texto? Justifique.
  - Essa informação poderia ter sido dada no corpo do texto, da mesma forma que o caso de Steve Irwin? Explique sua resposta.
  - Que efeito cria no texto a informação sobre o acidente sofrido por Indriunas?

6a Não, porque não altera a compreensão do leitor a respeito do assunto principal; o perigo que as aranhas eventualmente representam.

Não, porque Luís Indriunas não é tão conhecido como Steve Irwin, e o acidente ocorrido com ele pode ser considerado corriqueiro.

A informação, de certa forma, confere ao repórter autoridade para falar do assunto, uma vez que o repórter escreve sobre algo que já viveu. E, ao mesmo tempo, dá ao leitor a impressão de estar conhecendo um pouco da vida pessoal do repórter, o que o aproxima do texto.

**A linguagem do texto**

- Observe que há ao lado do título da matéria uma indicação do assunto: "Peixe chato". No contexto desse artigo, o que se entende por *peixe chato*?  
*Peixe achatado, plano, ou peixe desagradável, que causa problemas.*
- O título do esquema é "Elas podem ferrar você". Veja alguns dos significados do verbo *ferrar*.
  - Pôr ferraduras em (cavalgadura).
  - Cravar, enterrar.
  - Causar dano ou prejuízo a; prejudicar.
  - Deixar ou ficar sem saída.

Que sentidos *ferrar* pode ter no contexto? *Os sentidos de "cravar, enterrar; causar dano ou prejuízo a, prejudicar".*

- O emprego de palavras do título que, no contexto, podem ser entendidas de duas maneiras é intencional.
  - Essa ambiguidade torna o artigo mais informal ou mais formal? *Torna o texto mais descontraído.*
  - No corpo do artigo também há frases ambíguas? Por que isso ocorre?

Não há frases ambíguas no corpo do texto, porque o leitor de um artigo científico deve ter uma só compreensão do fenômeno exposto.

**ANOTE**

A **linguagem** dos artigos de divulgação científica deve ser **precisa e objetiva**, mas também **acessível** a leitores leigos, não especialistas na área.

Quando o artigo é publicado em revista, ao lado do objetivo de transmitir conteúdo científico existe o de entreter. Para isso, muitos textos desse gênero fazem uso de recursos próprios da linguagem informal.

- O artigo de divulgação científica, além de apresentar imagens, também recorre a comparações para tornar os conteúdos mais compreensíveis ao leitor. A que texto compara os elementos a seguir? *O ferrão: "é um espinho achatado"; "semelhante a uma lança". O serrilhado do ferrão: "semelhante ao de uma faca de cortar pão". Os serrilhas reversas: "como pontas de flechas". A cauda: "chicote natural".*
  - O ferrão.
  - As serrilhas reversas.
  - O serrilhado do ferrão.
  - A cauda.

- Além das imagens e comparações, nesse gênero, é muito importante o emprego de vocábulos específicos. Encontre exemplos no texto. *Necrose, cardiorrespiratório, predadores, posição obliqua, glândula, peçonha.*

**Há vilões na natureza?**

Você viu que as aranhas, quando se sentem ameaçadas, reagem instintivamente com uma ferroada. Por isso, elas representam um perigo para as pessoas. Outros animais também representam perigo, como os que atacam plantações.

Discuta com os colegas e o(a) professor(a) as questões a seguir.

- Existem vilões entre as espécies animais?
- Como o ser humano pode conviver com os animais pacificamente?



- 1 Leia o texto abaixo.



### Quantas bandeiras o Brasil já teve?

Até 1645, o Brasil utilizou os mesmos **estandartes** de Portugal. Depois, passou a ter os seus próprios. E foram muitos: em 502 anos, o país já **ostentou** dez bandeiras. “Essas trocas sempre refletem mudanças políticas que ocorrem em uma nação”, afirma a historiadora Célia Reis Camargo [...]. A frase é facilmente comprovada acompanhando a introdução de cada bandeira. A primeira foi a do império

português. Em 1821, houve a queda do Absolutismo e a transformação [de Portugal] em monarquia [...]. Um ano depois, o Brasil se tornava independente, ganhando o pavilhão imperial, que permaneceu hasteado até a proclamação da República, em 1889. No dia 19 de novembro, surgiu a bandeira nacional usada até hoje. [...] à medida que novos estados eram criados, mais estrelas eram adicionadas.

Revista *Mundo Estranho*, São Paulo, Abril, 3 abr. 2002. p. 54.

### GLOSSÁRIO

**Estandarte:**  
bandeira.

**Ostentar:**  
mostrar, exibir.

- a) Observe estes trechos.

I. “Até 1645, o Brasil utilizou os mesmos estandartes de Portugal.”

II. “No dia 19 de novembro, surgiu a bandeira nacional usada até hoje.”

Que tipo de informação aparece nesses trechos?

Eles informam quando ocorreram as mudanças de bandeira.

- b) Identifique em cada trecho o termo que expressa a noção de tempo.

c) Como se classificam sintaticamente esses termos?

São adjuntos adverbiais.

Até 1645, hoje e no dia 19 de novembro.

- 2 Agora examine estas frases.

I. “Em 1821, houve a queda do Absolutismo e a transformação [de Portugal] em monarquia [...]”

II. “A Bandeira do Regime Constitucional foi adotada quando dom João VI retornou a Portugal como rei constitucional.”

Copie os termos que expressam a ideia de tempo.

Frase I: em 1821; frase II: quando Dom João VI retornou a Portugal como rei constitucional.

### ANOTE

Além dos advérbios — como *não, agora, rápido, lindamente, antes* —, pode-se recorrer a uma **locução adverbial** ou mesmo a uma **oração** para traduzir a circunstância em que ocorre a ação expressa pelo verbo.

Você viu nos capítulos anteriores que as orações subordinadas assumem o valor de substantivos e de adjetivos, desempenhando suas funções sintáticas.

Neste capítulo, você vai estudar os casos em que a função de adjunto adverbial, que é a função sintática exercida pelos advérbios, é desempenhada por uma oração.

### ANOTE

**Oração subordinada adverbial** é aquela que desempenha, em relação à oração principal, a função de adjunto adverbial.

## Tipos de oração subordinada adverbial

As orações subordinadas adverbiais exprimem circunstâncias diversas. Veja no quadro a análise de alguns períodos compostos.

Oração principal	Circunstância	Oração subordinada adverbial
O verde e o amarelo foram introduzidos em nossa bandeira	quando?	depois que o Brasil se tornou independente.
A bandeira brasileira ganhará mais uma estrela	em que condição?	se um novo estado for criado.
As primeiras bandeiras brasileiras eram as mesmas de Portugal	por quê?	porque o Brasil era uma colônia portuguesa.
A bandeira tem uma relação tão forte com a nação	qual é a consequência?	que mudanças políticas costumam resultar em mudanças na bandeira.

No quadro, observa-se que as orações subordinadas adverbiais respondem a perguntas relacionadas a tempo, condição, causa e consequência. Portanto, classificam-se, respectivamente, como orações subordinadas adverbiais temporais, condicionais, causais e consecutivas.

### Oração subordinada adverbial temporal

A oração subordinada adverbial temporal exprime o **tempo** ou a duração do fato expresso na oração principal. Veja.

Quando um não quer, dois não brigam.

### Oração subordinada adverbial condicional

A oração subordinada adverbial condicional expressa a **condição** ou a hipótese necessárias para a realização do que se diz na oração principal.

Grandes mistérios da humanidade — Por que caixas de padaria acreditam piamente que bala vale dinheiro? Se a gente juntar um punhado de juquinhas, dá para comprar uma dúzia de pães?

Revista *Época*, São Paulo, Globo, 14 fev. 2005, p. 82.

### Oração subordinada adverbial causal

A oração subordinada adverbial causal apresenta a **causa** do que se afirma na oração principal. Observe.

#### Por que a acne aparece logo no início da adolescência?

A acne está relacionada com o aumento dos hormônios durante a adolescência. A sua pele fica mais oleosa porque os hormônios estimulam as glândulas sebáceas, que passam a trabalhar mais. E são elas que acabam formando os cravos e as espinhas.

Revista *Atreví-dinha*, São Paulo, Escala, 30, set. 2006.

### Oração subordinada adverbial consecutiva

A oração subordinada adverbial consecutiva expressa a **consequência** do que se diz na oração principal.

Eu queria que você viesse  
Penso tanto que quase acontece

Porém, se eu decidir não me enganar assim  
Talvez o meu pranto tenha fim [...]

Marisa Monte e Carlinhos Brown. Eu queria que você viesse. Intérprete: Maria Bethânia. In: *Diamante verdadeiro*. BMG Brasil, 1999.



## ANOTE

- **Oração subordinada adverbial temporal:** exprime o tempo em que ocorre a ação do verbo da oração principal. Ex.: A bandeira subia *enquanto as crianças cantavam*.
- **Oração subordinada adverbial condicional:** exprime a condição necessária para que a ação do verbo da oração principal se realize. Ex.: As crianças cantariam, *contanto que alguém ensinasse*.
- **Oração subordinada adverbial causal:** expressa a causa daquilo que se diz na oração principal. Ex.: Já *que a professora ensinou*, as crianças cantaram.
- **Oração subordinada adverbial consecutiva:** indica a consequência daquilo que se diz na oração principal. Ex.: A bandeira demorou tanto a subir, *que as crianças cansaram*.

### Conjunções que introduzem a oração subordinada adverbial

As orações subordinadas adverbiais são introduzidas por **conjunções subordinativas**, que as ligam à oração principal. Veja no quadro alguns exemplos.

Conjunções subordinativas	Exemplos
Temporais	quando, enquanto, antes que, depois que, assim que, logo que, etc.
Condicionais	se, caso, desde que, contanto que, a menos que, etc.
Causais	porque, já que, uma vez que, visto que, como, etc.
Consecutivas	de tal modo que, tão... que, tanto... que, tamanho... que, etc.

Dependendo do contexto em que se apresenta, uma mesma conjunção pode ter sentidos diferentes. É o caso de *desde que*. Leia os exemplos.

idéia de tempo	
A maré subiu /	desde que ele mergulhou,
oração principal	oração subordinada adverbial temporal
idéia de condição	
Ele continuará no fundo, /	desde que tenha bastante ar.
oração principal	oração subordinada adverbial condicional

#### Causal ou explicativa?

As conjunções *porque* e *pois* podem introduzir tanto orações coordenadas síndeticas explicativas quanto orações subordinadas adverbiais causais. É preciso entender se a oração que introduzem representa uma explicação ou a causa do que se diz na oração principal. Em geral, se a oração introduzida por *porque* ou *pois* puder ter a ordem invertida, trocando-se o *porque* por *como*, ela é **causal**.

Não vou **porque** não quero.

**Como** não quero, não vou.

Por outro lado, a oração introduzida por *porque* sempre será **explicativa** se o verbo da oração anterior estiver no imperativo.

Não demore, **porque** já estou cansada.

## 1 Leia a letra da canção "Se ela quisesse".

Se ela tivesse	Pudesse ela me dizer
A coragem de morrer de amor.	Como é lindo se morrer de amor.
Se não soubesse	Que o tempo insiste
Que a paixão traz sempre muita dor.	Porque existe um tempo que há de vir
Se ela me desse	Se ela quisesse, se tivesse essa certeza
Toda devoção da vida	De repente, que beleza
Num só instante	Ter a vida assim ao seu dispor
Sem momento de partida	Ela veria, saberia, que doçura
O que eu preciso ouvir	Que delícia, que loucura,

Toquinho, Vinícius de Moraes e Bardotti. Se ela quisesse. Intérprete: Toquinho. In: *Italiano*. Movieplay, 1999.

- Quem é *ela*, nessa letra de canção? *É a amada do eu lírico.*
- Releia os dois versos iniciais e os três últimos. O que aconteceria se a amada do eu lírico tivesse a coragem de morrer de amor? *Ela veria, ela saberia como é lindo morrer de amor.*
- Explique a expressão *morrer de amor*. Você concorda com a ideia sobre o amor expressa na canção? Justifique sua resposta. *Morrer de amor é "amar muito, consumir-se de amor, entregar-se profundamente a esse sentimento".*
- Na letra da canção, uma estrutura sintática se repete várias vezes. Qual é essa estrutura? Copie um exemplo em seu caderno. *A oração subordinada adverbial condicional introduzida pela conjunção subordinativa se. Exemplos: "Se ela tivesse", "Se não soubesse", etc.*
- Qual é a oração principal a que essas orações adverbiais se referem? *"Ela veria, saberia."*
- Nos versos, há várias orações adverbiais do mesmo tipo, todas ligadas a uma única oração principal. Que associação se pode fazer entre essa estrutura e o sentido da letra da canção? *Possibilidade de resposta: A estrutura reforça a ideia de que há várias condições a cumprir (expressas nas orações subordinadas adverbiais condicionais) antes de chegar ao amor (a oração principal, na última estrofe).*

## 2 Leia um trecho de uma reportagem sobre voluntários que ajudam atletas com deficiências.

Eles formam uma parceria especial. No esporte paraolímpico, algumas modalidades exigem que o atleta seja acompanhado por um guia, ou que tenha auxílio no treino. Isso ocorre, por exemplo, na corrida de deficientes visuais, que necessitam de guias tão rápidos quanto eles próprios, ou até mais [...]

O atleta Emerson Germano de Oliveira, de 35 anos, deficiente visual que corre as provas de 400 e 800 metros, treina há três anos em Santo André com o guia voluntário Felipe Alexandre Correia Cabral [...] "Para mim, o Emerson é como um pai.

Tudo o que tenho hoje é graças a ele, pude viajar e ter experiências", emociona-se Felipe, que pretende especializar-se em esporte adaptado. "Passei a ser uma pessoa melhor depois que comecei esse trabalho. Hoje, quando vejo alguém na rua precisando de ajuda, logo me prontifico."



Atleta e guia em competição.

Fabiana Caso. *Suplemento Feminino do jornal O Estado de S. Paulo*, 18 nov. 2007. p. 13.

- Identifique a oração adverbial no período destacado, diga que circunstância ela expressa e classifique-a. *A oração "depois que comecei esse trabalho" expressa circunstância de tempo, é uma oração subordinada adverbial temporal.*
- Reescreva duas vezes esse período no caderno, trocando a oração adverbial por outras que expressem as circunstâncias de consequência e de causa. *Sugestões: "Passei a ser uma pessoa tão melhor, que agora tenho mais amigos", "Passei a ser uma pessoa melhor, porque comecei a enxergar as necessidades dos outros".*

## REFLEXÃO LINGÜÍSTICA Na prática

3a Hoje: advérbio que expressa tempo; "quando vejo alguém na rua": oração subordinada adverbial que expressa tempo; logo: advérbio que expressa tempo.

3 Leia: "Hoje, quando vejo alguém na rua precisando de ajuda, logo me prontifico."

- a) Copie esse período no caderno e circule os três termos que exercem a função de adjunto adverbial. Indique as circunstâncias que eles expressam. 3a
- b) Classifique a oração subordinada adverbial que aparece nesse período.
- c) Leia o trecho da reportagem na página anterior, sem as orações subordinadas adverbiais que você identificou. O leitor teria a mesma compreensão do assunto sem elas? Não, pois essas orações transmitem informações fundamentais para a compreensão do assunto.

4 Leia esta propaganda.

A natureza é tão importante que o maior símbolo do Natal é uma árvore.

Prepare o seu com no Tatuapé Garden.

PARAFARMACIA  
FARMACIA  
SALVADORA  
SANTANA

**Tatuapé Garden**  
Livraria de Jardinagem

Av. Sullin Faria Mota, 2.211  
Fone: (11) 3991-5000

Quilômetro 10  
Av. dos Bandeirantes, 5.000  
Fone: (11) 3991-5000

4a A árvore é um símbolo de Natal importante, mas outros símbolos talvez tenham importância igual, como o presépio e o Papai Noel. O costume de montar árvores não comprova a importância da natureza. Exagerar a importância da árvore de Natal é um recurso para ressaltar a importância da natureza. Exagerar a importância da árvore de Natal é um recurso para ressaltar a importância da natureza. Exagerar a importância da árvore de Natal é um recurso para ressaltar a importância da natureza.

Tatuapé Garden.

- a) A árvore de Natal é o maior símbolo do Natal? Sendo assim, as árvores de Natal comprovam a importância da natureza? Explique. 4a
- b) A principal frase da propaganda é um período composto. Classifique suas orações.  
"A natureza é tão importante": oração principal; "que o maior símbolo do Natal é uma árvore": oração subordinada adverbial consecutiva.
- c) Como você reescreveria essa frase, se o objetivo fosse salientar a causa do que foi afirmado na oração principal, e não a consequência? Sugestão: "O maior símbolo do Natal é uma árvore porque a natureza é muito importante".

5 Leia a frase a seguir.

"Compaixão é quando você se põe no lugar da pessoa [...]"

Revista *Vida Simples*, São Paulo, Abril, dez. 2007. p. 12.

- a) No lugar que seria do predicativo do sujeito, aparece a oração "quando você se põe no lugar da pessoa". Como essa oração se classifica? É uma oração subordinada adverbial temporal.
- b) Como se classificam as orações que exercem o papel de predicativo? Orações subordinadas substantivas predicativas.
- c) Essa oração não segue as regras da norma-padrão. Qual é o problema sintático desse período?

Falta o predicativo do sujeito da primeira oração ("compaixão é"): em seu lugar foi colocada uma oração subordinada adverbial temporal, que não pode exercer a função de predicativo do sujeito, porque essa função é desempenhada por um substantivo ou por uma oração substantiva.

Professor: peça aos alunos que reescrevam a definição de compaixão, adequando a sintaxe à norma-padrão. Uma possibilidade: Compaixão é o que você sente quando se coloca no lugar do outro.



- 1 Leia o início de um artigo de divulgação científica.

**E se... não usássemos roupas?**

Das peles de animais ou das folhas de parreira até a poderosa indústria da moda, as roupas contam uma história tão antiga que remonta ao início da espécie humana. Vestir roupas nos define como espécie, tanto quanto a capacidade de usar ferramentas, de andar eretos ou de programar o videocassete.

A primeira explicação para o homem usar roupas parece óbvia: proteger-se do frio. Ao migrarem para regiões mais frias em busca de alimento, há cerca de 100 mil anos, grupos humanos passaram a enfrentar temperaturas mais baixas.

A ocupação dessas regiões permitiu a expansão da espécie humana, sua multiplicação e diversificação.

Se não descobríssemos as roupas, estaríamos até hoje concentrados em regiões quentes, próximas aos trópicos. Seríamos mais parecidos uns com os outros, já que toda a diversidade aparente da espécie humana – cor da pele, dos olhos ou dos cabelos – são meras adaptações ao clima. [...]

Celso Miranda e Adriano Sambugaro. Revista *Superinteressante*, São Paulo, Abril, out. 2002.



Por que o fato de usarmos roupas nos define como espécie? *Porque somos a única espécie que usa roupas.*

- 2 Releia o primeiro período do texto e identifique suas orações.

- a) Que tipo de circunstância a oração adverbial expressa? *Consequência.*  
b) Que informação essa oração acrescenta à informação dada na oração principal? *A relação dos seres humanos com as roupas existe desde o início da espécie humana.*

- 3 Para entender por que as pessoas começaram a usar roupas para se protegerem do frio, o leitor precisa conhecer a situação que as levava a sentir tanto frio.

- a) Copie em seu caderno o período do texto que fornece essa informação. *3a*  
b) Classifique suas orações. *3b*  
c) Reescreva o período, utilizando uma conjunção subordinativa que expresse a mesma circunstância. *Quando migraram para regiões mais frias em busca de alimentos, há cerca de 100 mil anos, grupos humanos passaram a enfrentar temperaturas mais baixas.*

- 4 Todos os parágrafos desse artigo falam do mesmo assunto, porém sempre acrescentando alguma informação nova.

- a) No período abaixo, qual oração retoma o assunto do artigo e qual apresenta uma informação nova? *Oração que retoma o assunto do artigo: "se não descobríssemos as roupas"; oração que traz nova informação: "estaríamos até hoje concentrados em regiões quentes, próximas aos trópicos".*

"Se não descobríssemos as roupas, estaríamos até hoje concentrados em regiões quentes, próximas aos trópicos."

- b) Classifique essas orações. *"Se não descobríssemos as roupas": oração subordinada adverbial condicional; "estaríamos até hoje concentrados em regiões quentes, próximas aos trópicos": oração principal.*

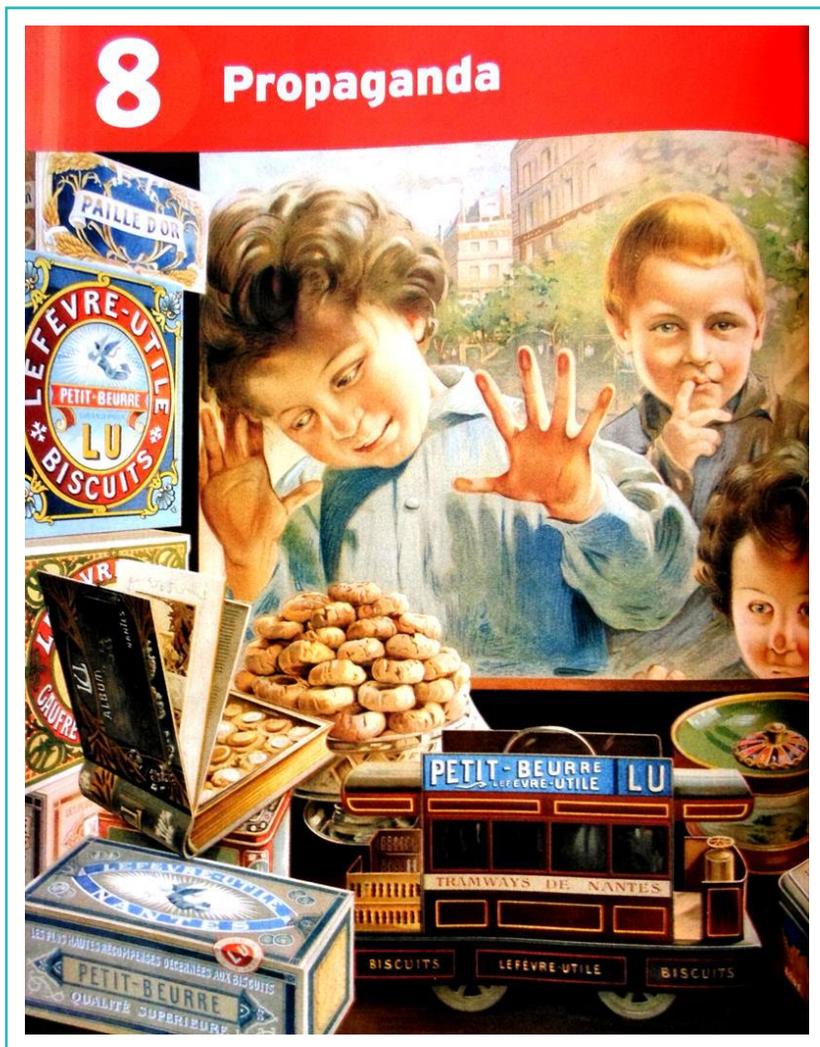
- 5 Releia o último período do texto.

- a) Na oração principal, qual afirmação se faz sobre o assunto do artigo? *Sem as roupas, nós, seres humanos, seríamos mais parecidos uns com os outros.*  
b) A oração subordinada adverbial amplia a informação. Que circunstância essa oração expressa em relação à oração principal? *Exprime a causa: seríamos mais parecidos entre nós porque as diferenças de cor de pele, de olhos e de cabelos, por exemplo, resultam da adaptação dos diversos grupos humanos aos diferentes climas da Terra.*

**ANOTE**

As orações subordinadas adverbiais podem **expandir a informação** dada na oração principal, acrescentando, em relação ao que se afirma nela, o tempo em que ocorre, sua causa, suas consequências, entre outras circunstâncias.

## ANEXO II – 2ª PARTE DO CORPUS DA PESQUISA



## O que você vai aprender

- Características principais da propaganda
- Estratégias de argumentação
- Processos de formação de palavras
- Uso de aspas



## Pense nisto

- 1 Observe com atenção esta imagem. O que podemos ver dentro da vitrine e fora dela?
- 2 Observe as crianças retratadas na imagem.
  - a) Que sentimentos elas parecem expressar?  
As crianças parecem desejar, querer tocar o que está dentro da vitrine.
  - b) Que atitude das crianças demonstra esses sentimentos? Três delas estão com o rosto e as mãos coladas na vitrine e olham fixamente para seu interior.
- 3 Observe os objetos dispostos na vitrine.
  - a) Quais são eles? 3a
  - b) Por que esses objetos estão dispostos dessa maneira?  
Os produtos ocupam todo o espaço da vitrine, para que quem passe na rua veja não só as embalagens, mas também seus conteúdos.
  - c) Que intenção pode haver nessa disposição?  
Atrair a atenção de quem passa pela vitrine, despertando nas pessoas o desejo de comprá-los.
- 4 Que sentidos das crianças parecem ser atingidos pela imagem da vitrine? A visão, o tato e o paladar.
- 5 As crianças retratadas tiveram o interesse e a atenção despertados pelas mercadorias da vitrine. Se você estivesse no lugar delas, qual dos produtos expostos atrairia seu interesse? Por quê? Resposta pessoal.
- 6 Esta imagem é uma propaganda.
  - a) Que produto está sendo anunciado? Doce e biscoitos.
  - b) Que recursos são usados na imagem para apresentar o produto ao público? 6b
  - c) De que forma esses recursos ajudam a chamar a atenção do público sobre o produto?  
Ao mostrar aspectos positivos e atraentes, a propaganda valoriza o produto que está sendo apresentado.

- 1 Fora da vitrine podemos ver quatro crianças paradas, observando as guloseimas expostas na loja. Cada criança tem o olhar direcionado para um ponto diferente. Três delas observam caixas e latas de doces, enquanto a quarta criança olha para a frente (como se estivesse olhando para nós, os espectadores da cena).
- 3a Há caixas de biscoitos abertas e fechadas, as que estão abertas trazem seus conteúdos expostos. Há também potes com biscoitos e o que parece ser um vagão de trem de brinquedo que carrega a marca dos biscoitos.
- 6b São usadas cores vivas, imagens atraentes e ricas em detalhes, bastante expressividade no rosto das crianças.

A propaganda tem o objetivo de vender um produto ou um serviço, fazer alguém aderir a uma causa ou criar uma imagem favorável de uma empresa ou instituição.

Neste capítulo, você vai estudar a **propaganda** e os recursos que ela utiliza para atingir os consumidores.

## O QUE VOCÊ VAI LER

No Brasil, a história da propaganda tem início no século XIX, quando aparecem nos jornais os primeiros anúncios de venda de imóveis e escravos, oferta de serviços de profissionais liberais e artesãos.

No início do século XX, com o aparecimento das revistas, os anúncios tornam-se mais sofisticados, com ilustrações coloridas e textos mais objetivos.

Entre as décadas de 1920 e 1950, surgem as agências especializadas, os painéis de estradas e os *slides* coloridos para serem exibidos nos cinemas. No rádio, os *jingles* fazem sucesso cantando lojas de departamentos, xaropes e produtos alimentícios.

A partir dos anos 1950, a consolidação da sociedade de consumo e o advento da TV trazem novo impulso de renovação e aprimoramento tecnológico para a propaganda brasileira, que desde a década de 1970 passa a ser reconhecida nos festivais internacionais como uma das melhores do mundo.

O texto que você vai ler é um exemplo recente da produção nacional.

Doe Montanhas.

 **BOS** Quem ama doo, doe seus olhos. [www.bos.org.br](http://www.bos.org.br) - 0800 7703311

Agência DM9 / Banco de Olhos.

## Estudo do texto

### Para entender o texto

1 A propaganda ao lado combina imagens e texto para criar impacto junto ao leitor.

- a) Como está dividido o espaço? Descreva as partes que compõem o anúncio.
- b) Como pode ser interpretado o espaço em branco no lugar dos olhos?
- c) Que relação se pode estabelecer entre a imagem à esquerda e a imagem à direita nessa propaganda?

Doe Montanhas.



2 Que sentido se constrói na relação entre o texto e a imagem?

3 O apelo “Doe Montanhas” pode ser considerado convencional, previsível? Justifique sua resposta.

4 O ponto de partida, tanto para a criação de propagandas por publicitários quanto para a interpretação de quem as lê, é, frequentemente, a associação de ideias.

- a) Quais são as ideias que podemos associar com a imagem que aparece à esquerda da propaganda? E com a imagem à direita?
- b) Como o uso das cores contribui para a construção desses sentidos?

As cores são, em boa medida, responsáveis pela ideia de vida, beleza e vibração associadas à paisagem montanhosa, assim como o preto-e-brancocentua a monotonia e a melancolia da outra imagem. As cores da paisagem representam exatamente aquilo que falta a quem não pode enxergar.

### Estratégias de argumentação

1 Em capítulos anteriores, você já estudou textos que têm por objetivo conquistar a adesão do leitor, levando-o a mudar sua opinião sobre determinado assunto, desenvolver simpatia ou antipatia por uma ideia, assumir posição diante de certa situação.

- a) Dê exemplos de gêneros textuais com essa função.
- b) Qual o principal recurso desses gêneros para atingir seu objetivo?

1a O espaço divide-se em duas partes. De um lado, há o rosto de um jovem, com um retângulo em branco na altura dos olhos. Do outro, uma página em branco, com uma imagem retangular de montanhas, na mesma altura dos olhos do rapaz.

2 O gesto de doação equivale a completar a imagem do rosto do rapaz. O vazio sobre os olhos pode ser ocupado pela fotografia da paisagem. Assim, doar os olhos significa doar a possibilidade de ver paisagens.

#### ANOTE

Há textos argumentativos que visam **convencer** o público leitor a aceitar uma ideia, ou algo que em determinado momento se acredita ser uma verdade (exemplos: alimentar-se à base de *fast-food* é prejudicial à saúde; a emissão desenfreada de gases poluentes vem alterando o clima do planeta).

Esses textos têm caráter demonstrativo, objetivo e trabalham com a **razão**.

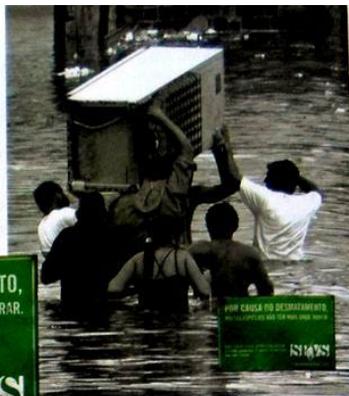
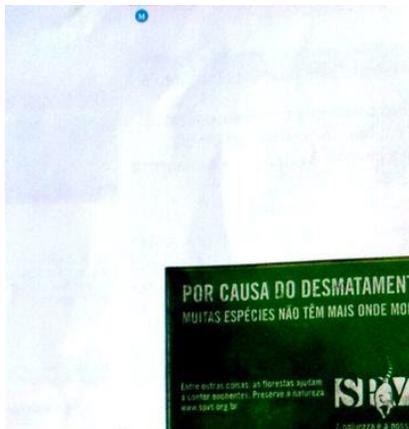
2 Assim como a carta argumentativa, o editorial ou o artigo de opinião, a propaganda tem por finalidade conquistar a adesão do leitor.

- a) De que modo a propaganda “Doe Montanhas” procura convencer o leitor a doar seus olhos?
- b) Esse modo se assemelha ao que seria utilizado em outros textos argumentativos (carta do leitor, artigo de opinião, etc.), caso eles abordassem o mesmo assunto? Explique sua resposta.

Provavelmente, não. Nos textos, os argumentos são mostrados explicitamente; na propaganda eles estão implícitos, fruto da associação texto e imagem. Os textos profusamente explorariam, de modo objetivo, dados biológicos e estatísticos sobre o número atual de doadores e de deficientes visuais que poderiam se beneficiar de seu aumento. Já na propaganda procura-se convencer o potencial doador.

#### ANOTE

Há textos argumentativos que visam **persuadir** o público leitor a abraçar uma opinião (exemplos: doar olhos é dar alegria e esperança a alguém; possuir um carro do modelo X é ser dinâmico e ousado). Eles têm caráter ideológico, subjetivo e trabalham com a **emoção**.



Agência JWT/Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental.

tos mostra uma situação de emergência em que pessoas correm desabrigadas. O texto desmatar como a muitas espécies não terem morar, promovendo assim o entre o desmatamento ocorrência de enchentes (ca). levado a se sensibilizar itão do desmatamento e ação da natureza, pois a pessoas em situação li-la para o fato de que ele rtendendo à espécie huda pelos efeitos da des- talidade.

idas devem mobilizar seus espectivamente, entrar em n o banco de Oitos para ua doação e se posicionar jestão do desmatamento, to de evitar que ele con- indo. Não basta que seus nais reconheçam como vá- rimentos. porque o convencimen- to, ge por meio de argumen- e racionais, muitas vezes impressão das pessoas tanto, ser suficiente para sua ação.

anhas" faz uso quase ex- emoção, associando uma giradora a uma frase em- signada de sentido como: i causa do desmatamen- so lado de uma imagem, destinada a sensibilizar, urto que faz os leitores sobre a imagem, articu- s, razão e emoção.

- a) Que fato a imagem retrata? *Pessoas carregando uma geladeira em uma enchente.*
- b) A que se refere a frase: "Por causa do desmatamento, muitas espécies não têm mais onde morar"? *Ao desmatamento indiscriminado, que faz com que as florestas sejam modificadas e, como consequência, algumas espécies animais percam suas moradias.*
- c) Qual é a relação estabelecida entre a imagem e o texto da propaganda? *O ser humano sofre as consequências do desmatamento. As organizações mais grandes e elites são um exemplo disso.*
- d) De que modo o texto verbal e o texto não-verbal (imagem) da propaganda se articulam para trabalhar os conceitos de causa e consequência? *3d*
- e) Qual é o efeito criado para o leitor por essa articulação? *3e*
- f) Qual é o objetivo da campanha da Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental (SPVS)? *A campanha busca alertar as pessoas para a importância do combate ao desmatamento.*

**4** Para a propaganda, não basta alcançar a concordância do leitor. Ela precisa também provocar sua ação.

- a) Baseando-se nas propagandas "Doe Montanhas" e "Por causa do desmatamento, muitas espécies não têm onde morar", explique e exemplifique a afirmação acima. *4a*
- b) Sob esse ponto de vista, o que é prioritário para a propaganda: convencer ou persuadir? Por quê? *4b*
- c) Compare as propagandas "Doe Montanhas" e "Por causa do desmatamento, muitas espécies não têm onde morar". Como cada uma delas trabalha razão e emoção? *4c*

**ANOTE**

**Estratégias de persuasão, emocionais e subjetivas**, visam seduzir, comover ou predispor as pessoas positivamente em relação a um produto, serviço ou postura.

**Estratégias de convencimento, racionais e objetivas**, apelam à razão ou à consciência do leitor, convencendo-o das vantagens de um produto, comparando-o com os concorrentes ou mostrando a eficiência de um serviço.

Na propaganda, as estratégias persuasivas calçadas na emoção costumam ser mais exploradas que os argumentos racionais, sendo possível, contudo, que a **interação entre o texto e a imagem** promova o casamento entre eles.

## O contexto de produção

- 1 Qual é o provável público-alvo da propaganda "Doe Montanhas"? O principal alvo são os adultos, pois provavelmente serão eles que ligarão voluntariamente ao Banco de Olhos para se cadastrarem como doadores, assim como serão eles que, no caso de falecimento de um parente, vão ser consultados por médicos para que autorizem a doação.
- 2 Onde você supõe que ela possa ser divulgada? Em lugares frequentados por público adulto, alvo da campanha. Se fosse publicada em revistas para jovens ou crianças, provavelmente não atingiria o seu objetivo.
- 3 A campanha para a doação de olhos não é comercial, destinada a vender um produto. Qual é o seu objetivo? Estimular a doação de olhos (tecidos oculares).

## A linguagem do texto

- 1 Releia a propaganda "Doe Montanhas". Que modo verbal é empregado no texto? Por que ele foi utilizado? O verbo doar é empregado no modo imperativo. O objetivo é falar diretamente ao leitor, aconselhando, fazendo um apelo ou dando uma ordem.
- 2 Observe a propaganda abaixo.



Leo Burnett / Mário Dalóia / Akatu.

2a A propaganda convoca o leitor a olhar com mais atenção e consciência para o mundo à sua volta e, a partir daí, consumir com consciência.

- a) Qual é o apelo contido nessa propaganda? 2a
- b) Qual seu objetivo? O objetivo é fazer com que o leitor acesse o site do Instituto Akatu, cujo endereço aparece no anúncio.
- 3 A propaganda acima traz uma imagem de impacto para mostrar a indiferença das pessoas em relação ao que se passa ao redor. Esse tipo de imagem não é comum na propaganda.
  - a) Que tipo de imagem é comum em propagandas? Imagens com elementos atraentes e agradáveis.
  - b) Que efeito uma imagem como a da propaganda "Seu descaso é tanto..." causa no leitor? Por quê? 3b
  - c) Como o texto está inserido na imagem? Como se fosse um outdoor, fazendo parte da paisagem retratada.
  - d) Que sentido essa maneira de apresentação do texto acrescenta à propaganda? Cria a impressão de que o apelo vem das pessoas que moram na favela retratada.
- 4 Em "Doe Montanhas", observamos que a leitura de uma imagem pode ampliar a compreensão de um texto.
  - a) A que reação o texto de "Seu descaso é tanto..." conduz o leitor? O texto leva o leitor a virar a página de cabeça para baixo para comprovar o que está escrito.
  - b) Que mensagem essa propaganda pretende transmitir ao leitor? 4b
- 5 Observe o texto verbal da propaganda "Seu descaso é tanto..." . Avalie sua extensão, seu grau de formalidade, os tempos e modos verbais empregados. Quais são as semelhanças entre a linguagem empregada nesse anúncio e a linguagem empregada em "Doe Montanhas"? Ambos são textos curtos, com linguagem coloquial e verbos predominantemente no presente, com uso do modo imperativo.

3b Ela chama a atenção do leitor, causando surpresa, porque é uma imagem pouco convencional, usada de forma pouco convencional (de cabeça para baixo).

4b A propaganda sugere que o leitor pode ajudar a mudar a situação apresentada. O leitor está tão acostumado à miséria que ela não o choca, não o perturba. O anúncio pretende eliminar sua indiferença e levá-lo a questionar a forma como se relaciona com o espaço e com as pessoas à sua volta.

### Utilidade pública

A pesquisa "A Imagem da Propaganda no Brasil", realizada em 2004 pelo Ibope, revelou que 92% dos brasileiros consideram as propagandas de utilidade pública muito importantes.

Com base nessa informação, discuta com seus colegas e o(a) professor(a).

- Propagandas são eficazes para mudar comportamentos da população?
- Na pesquisa, os entrevistados julgaram que os temas de combate às drogas na escola, à prostituição e ao analfabetismo são os mais importantes para serem abordados pelas propagandas de utilidade pública. Na sua opinião, quais outros temas mereceriam entrar nessa lista?

1 Observe a tira abaixo.

Fernando Gonsales. *Níquel Náusea*: nem tudo que balança cai. São Paulo: Devir, 2003. p. 33.

- a) Por que a queda do espantalho é comemorada pelos pássaros?  
 b) Por que o nome *pica-pau* é adequado à espécie de pássaro que se apresenta, no contexto da tira, como herói?

Há vários modos pelos quais as palavras foram e ainda são criadas na língua portuguesa. Um deles é a *composição* e o outro, a *derivação*.

### Composição

A palavra *pica-pau*, empregada pela personagem no quadrinho, é formada pelo verbo *picar*, flexionado, e pelo substantivo *pau*, unidos por meio de hífen. Esse processo de formação de palavras é chamado de *composição*.

#### ANOTE

Nas palavras formadas por **composição**, existe a união de dois ou mais radicais. A composição pode se dar por **justaposição** ou por **aglutinação**.

- Nas palavras compostas por **justaposição**, cada radical mantém sua forma original.

beija + flor → beija-flor      água + coco → água-de-coco

- Nas palavras compostas por **aglutinação**, os radicais se modificam para formar a nova palavra.

plano + alto → planalto      lobo + homem → lobisomem

### Derivação

Observe a tira abaixo.



Garfield, de Jim Davis.

Nessa tira, Garfield está impaciente para receber seu presente, numa noite de Natal. Ao expressar sua ansiedade, ele usa a palavra *gorducho* para se referir a Papai Noel.

*Gorducho* é uma palavra formada pelo radical *gordo* e pelo sufixo *-ucho*. Esse processo de formação de palavras é chamado de *derivação*.

**ANOTE**

**Derivação** é o processo pelo qual uma palavra nova se forma a partir de uma palavra já existente (chamada primitiva). Na maior parte dos casos, a derivação está ligada ao acréscimo de um sufixo, um prefixo ou ambos à palavra primitiva.

- A **derivação prefixal** é aquela que se dá pelo acréscimo de um prefixo à palavra primitiva.

in- (prefixo) + feliz → infeliz  
des- (prefixo) + fazer → desfazer

- A **derivação sufixal** é aquela que se dá pelo acréscimo de um sufixo à palavra primitiva.

Brasil + -eiro (sufixo) → brasileiro

Os sufixos são classificados como *nominais*, *verbais* e *adverbiais*, conforme as palavras que originam.

Sufixos **nominais** dão origem a substantivos ou a adjetivos.

gota + -eira (sufixo) → goteira      substantivo  
grande + -alhão (sufixo) → grandalhão      adjetivo

Sufixos **verbais** dão origem a verbos.

suave + -izar (sufixo) → suavizar      verbo  
gota + -ejar (sufixo) → gotejar      verbo

Finalmente, sufixos **adverbiais** dão origem a advérbios.

O único sufixo adverbial utilizado em português é *-mente*. Ele se aglutina a adjetivos para indicar especialmente a circunstância de *modo*, como se pode perceber nos exemplos.

feliz + -mente → felizmente      advérbio  
calmo + -mente → calmamente      advérbio

- A **derivação parassintética** é aquela que se dá pelo acréscimo simultâneo de um prefixo e um sufixo à palavra primitiva.

en- (prefixo) + surdo + -ecer (sufixo) → ensurdecer  
a- (prefixo) + noite + -ecer (sufixo) → anoitecer

- A **derivação regressiva**, diferentemente das anteriores, não amplia a palavra primitiva por meio de afixos. Ao contrário, nela ocorre a redução de uma palavra para a criação de outra, como mostram os exemplos a seguir.

dançar (verbo) → dança (substantivo)  
resgatar (verbo) → resgate (substantivo)

**DERIVAÇÃO IMPRÓPRIA**

Chama-se **derivação imprópria** o processo pelo qual uma palavra passa, em determinado contexto, de uma classe gramatical para outra.

Vejas os exemplos:

brincar (verbo) → o brincar é próprio das crianças (substantivo)

bonito (adjetivo) → você canta bonito (advérbio)



1a No primeiro momento, a personagem parece estar filosofando, refletindo sobre a vida (capelar de fazê-lo com pouca coerência, como o leitor percebe pelo contraste entre os termos *realista* e *impossível*). No segundo momento, a personagem age de maneira trivial e corriqueira, como se estivesse numa lanchonete.

## REFLEXÃO LINGÜÍSTICA Na prática

- 1 Observe como a personagem da tirinha ao lado chegou a uma situação limite.
  - a) A atitude da personagem no primeiro quadrinho contrasta com sua atitude no segundo quadrinho. Como ela age em cada um desses momentos? <sup>1a</sup>
  - b) Copie o quadro a seguir no seu caderno. Observando a tirinha, preencha-o com as palavras pedidas.

Processo de formação	Vocabulo	Origem
Palavra com derivação sufixal		
Palavra com derivação prefixal		
Palavra composta (na forma reduzida)		
Palavra originária de marca comercial		



La vie en rose, de Adão Iturrugarai.

<sup>1a</sup> linha: *realistas* (real- + -ista- + -s). <sup>2a</sup> linha: *impossível* (im- + -possível), <sup>3a</sup> linha: *misto* (misto-que), <sup>4a</sup> linha: *coca* (coca-cola).

- 2 Na tira a seguir, Zero e Quindim não se conformam com o que veem no banheiro.



Recruta Zero, de Mort e Greg Walker.

- a) Por que os recrutas acham o nome *pneuzinho* inapropriado? <sup>2a</sup> Porque *pneuzinho* é diminutivo, e a cintura do sargento Tainha não lhes parece pequena.
- b) Como se formou a palavra *pneuzinho*? <sup>3a</sup> A palavra *pneuzinho* é derivada de *pneu* (que por sua vez é uma forma abreviada de *pneumático*) mais o sufixo *-zinho*.
- c) O texto apresenta uma palavra formada por derivação prefixal. Que palavra é essa e qual seu radical? <sup>4a</sup> A palavra é *inapropriado*, que vem de *in-* + *-apropriado*.

<sup>3a</sup> O autor usou a cor vermelha para ressaltar o produto (*gelo*), explicou sua utilidade (gelar bebidas) e empregou letras grandes.

- 3 Observe este cartaz.

- a) Que recursos foram usados para chamar a atenção do consumidor? <sup>3a</sup>
- b) Cite outras palavras que têm o mesmo radical que *gelo*.
- c) Cite palavras derivadas de *saco*, termo que também aparece no texto. <sup>4a</sup> *Sacolé, saquinho, sacolinha, sacolinho, sacolé.*
- d) A palavra *sacolé* designa um tipo de sorvete comercializado dentro de um saquinho plástico. Ela é formada a partir dos radicais *saco* e *picolé*. Essa palavra é composta por aglutinação ou justaposição? Justifique a resposta.



<sup>4a</sup> É uma palavra composta por aglutinação, pois um dos radicais se modificou para dar origem à nova palavra.

- 4 Observe, a seguir, duas expressões que usam a palavra *gelo* em sentido conotativo. O que significa cada uma delas?

- a) Dar um *gelo* em alguém. <sup>1a</sup> Evitar alguém, por estar ofendido com essa pessoa ou por motivo semelhante.
- b) Quebrar o *gelo*. <sup>2a</sup> Começar uma conversa para acabar com o silêncio constrangedor.

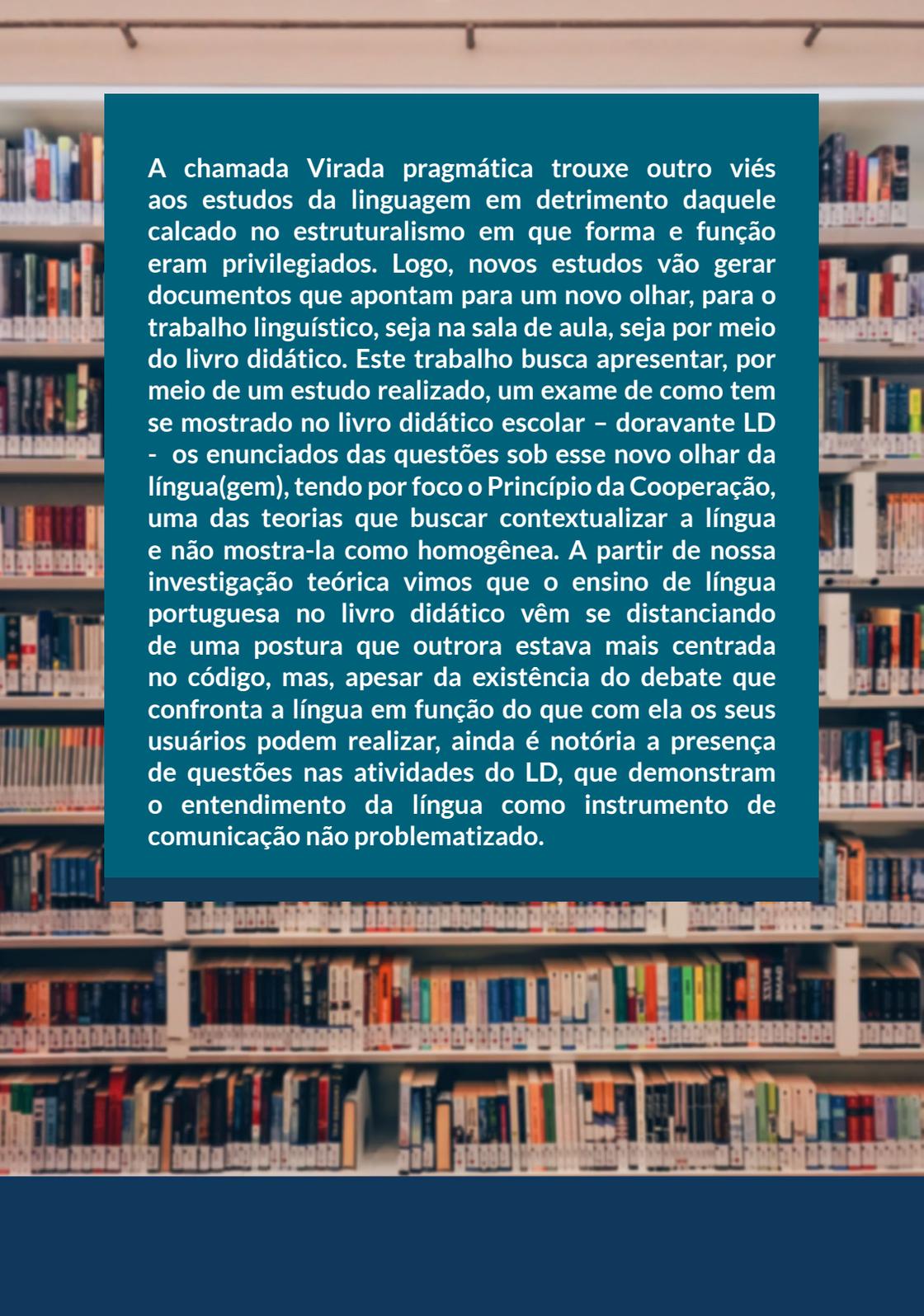
## SOBRE A AUTORA

---



**Maria do Socorro de Andrade Ferreira** é mestre em Linguística pela Universidade Federal Piauí-UFPI. Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Interessa-se por estudos na análise do discurso, pelo estudo pragmático da língua, pelos estudos do texto e o livro didático. Foi membro colaboradora do NEPAD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso na UFPI. É membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE.

Atua no ensino superior presencial e a distância. Atualmente é professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.



A chamada Virada pragmática trouxe outro viés aos estudos da linguagem em detrimento daquele calcado no estruturalismo em que forma e função eram privilegiados. Logo, novos estudos vão gerar documentos que apontam para um novo olhar, para o trabalho linguístico, seja na sala de aula, seja por meio do livro didático. Este trabalho busca apresentar, por meio de um estudo realizado, um exame de como tem se mostrado no livro didático escolar – doravante LD - os enunciados das questões sob esse novo olhar da língua(gem), tendo por foco o Princípio da Cooperação, uma das teorias que buscam contextualizar a língua e não mostra-la como homogênea. A partir de nossa investigação teórica vimos que o ensino de língua portuguesa no livro didático vêm se distanciando de uma postura que outrora estava mais centrada no código, mas, apesar da existência do debate que confronta a língua em função do que com ela os seus usuários podem realizar, ainda é notória a presença de questões nas atividades do LD, que demonstram o entendimento da língua como instrumento de comunicação não problematizado.