

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS

TAILINE CASTILHOS DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE CRÔNICAS JORNALÍSTICAS, SOB A ÓTICA DA TEORIA DA
RELEVÂNCIA, DE SPERBER E WILSON, EM ATIVIDADES DE LEITURA
DISPONÍVEIS EM LIVROS DIDÁTICOS**

Porto Alegre

2013

TAILINE CASTILHOS DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE CRÔNICAS JORNALÍSTICAS, SOB A ÓTICA DA TEORIA DA
RELEVÂNCIA, DE SPERBER E WILSON, EM ATIVIDADES DE LEITURA
DISPONÍVEIS EM LIVROS DIDÁTICOS**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a conclusão de curso.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Jane Rita Caetano da Silveira

Porto Alegre

2013

TAILINE CASTILHOS DE OLIVEIRA

Análise de crônicas jornalísticas, sob a ótica da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson, em atividades de leitura disponíveis em livros didáticos

Monografia apresentada à Faculdade de Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a conclusão de curso.

Aprovado em: _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Jane Rita Caetano da Silveira

Professor(a) Examinador(a): Prof^a. Dr^a. Ana Marcia Martins da Silva

Professor(a) Examinador(a): Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Spohr

Porto Alegre

2013

DEDICATÓRIA

A quem representa a maior relevância dessa monografia sobre Relevância.

Aos meus pais Ana Lúcia e João Carlos e ao meu irmão João Vítor, pelo amor incondicional que dedicam a mim e por serem aqueles que fazem com que todo e qualquer esforço de processamento de informações valha a pena.

Ao meu pequeno e eterno amor: meu afilhado Pedro Henrique, por ser um dos maiores estímulos ostensivos para que eu queira seguir em frente e compreender o valor de estar viva e poder partilhar com ele todos os momentos das nossas vidas.

Às minhas avós Almerinda e Maria Helena, pela força inesgotável de energia e amor que sempre me impulsionaram.

Aos meus padrinhos Adriano e Viviane, por serem os modelos de pais que os meus pais gostariam que eu tivesse na ausência deles.

Ao meu amor eterno, meu namorado Akram, por ter sido o grande estímulo para a minha vida, sendo aquele com quem eu sonho em ter um “felizes para sempre”.

Aos meus professores do Colégio Marista Graças, em especial àqueles que motivaram a minha escolha profissional: Irany, Rosana, Viviane, Vinícius e Alessandra.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Jane Rita Caetano da Silveira, minha orientadora, por todos os estímulos ostensivos que sempre me transmitiu, sendo grande companheira na composição desta monografia.

A todos os meus familiares, pelo apoio infinitamente carinhoso e por serem aqueles que vivenciaram comigo todo o meu processo de crescimento pessoal.

Aos colegas, professores, coordenadores e diretores que participaram da minha formação pessoal e profissional, tanto no Colégio Marista Graças como no Curso de Letras da PUCRS.

“Evoluir é ler além do que os olhos podem ver”

Tailine Castilhos de Oliveira

RESUMO

A análise da construção de processos inferenciais na interpretação de crônicas jornalísticas é o tema desta monografia. Justifica-se essa escolha pelo fato de que é visível, principalmente no que se refere aos brasileiros, que a leitura e a interpretação não têm sido processos eficazes, o que é perceptível desde a escola, a partir das atividades que são direcionadas aos estudantes, nos livros didáticos, para o desenvolvimento de tais habilidades. O objetivo é examinar, com base na Teoria da Relevância (Sperber e Wilson, 1995), se os processos inferenciais lógico-cognitivos são considerados em atividades escolares de leitura e interpretação de crônicas jornalísticas, textos altamente dependentes de contexto para a compreensão, que constituem a base do nosso objeto de análise. No que se refere aos resultados, é possível observar, através do estudo realizado, que a maioria das atividades depende apenas da reprodução de ideias apresentadas pelo autor e da opinião individualizada dos estudantes, ou servem para explorar aspectos gramaticais da língua, não levando em conta o raciocínio necessário à realização de uma leitura significativa.

Palavras-chave: Processos inferenciais, Teoria da Relevância, interpretação, crônicas jornalísticas e livros didáticos.

ABSTRACT

The analysis of the construction of inferential processes in interpreting journalistic chronicles is the subject of this monograph. Justified this choice by the fact that it is visible, especially with regard to Brazilians, that the reading and comprehension have not been effective processes, which is noticeable from the school, from the activities that are directed to students in textbooks, for the development of such skills. The objective is to examine, based on Relevance Theory (Sperber and Wilson, 1995), if the logical-inferential cognitive processes are considered in school activities in reading and interpreting journalistic chronicles, which are the basis of our object of analysis, and its comprehension highly dependent on the context. With regard to the results, it can be observed through the study that the majority of the activities depends only on the reproduction of ideas presented by the author and individual opinion of the students, or it is used to explore grammar aspects, not taking into account logical thinking necessary to achieve a meaningful reading.

Keywords: Inferential processes; Relevance Theory; reading comprehension; chronic journalism; textbooks.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA E OS PROCESSOS INFERENCIAIS DE COMPREENSÃO.....	11
3 LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO.....	20
4 APLICAÇÃO DA TEORIA DA RELEVÂNCIA NA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL COM CRÔNICAS JORNALÍSTICAS, PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS.....	30
4.1 A CRÔNICA JORNALÍSTICA E OS PROCESSOS INTERPRETATIVOS.....	30
4.2 ANÁLISE DE ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL COM CRÔNICAS JORNALÍSTICAS.....	33
5 CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXOS	56

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como tema a construção de processos inferenciais necessários à compreensão de crônicas jornalísticas em atividades de leitura e interpretação textual, em aulas de Língua Portuguesa, sob a ótica da Teoria da Relevância (Sperber e Wilson 1995), que consiste numa abordagem lógico-cognitiva da comunicação humana.

O tema justifica-se pelo fato de que a leitura, a compreensão e a interpretação não têm se mostrado eficazes e produtivas no ensino escolar, tendo em vista que as atividades sugeridas pelos livros didáticos geralmente baseiam-se na codificação e na decodificação de mensagens, dependendo apenas da reprodução do que já está no texto, ou então da opinião aleatória dos estudantes, o que não favorece a construção de processos inferenciais para o ato interpretativo. Ressalta-se também que muitas vezes essas atividades restringem-se a aspectos gramaticais da língua, não necessariamente relacionados à compreensão do texto.

A escolha de crônicas jornalísticas leva em conta a importância do trabalho com esse gênero em sala de aula, por ser significativo para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e da leitura de mundo dos mesmos. Por outro lado, a própria aplicação da Teoria da Relevância, na análise desse gênero, permite evidenciar a importância de informações contextuais necessárias à leitura e à interpretação das crônicas num processo inferencial, considerando que muitas vezes elas são carregadas de implícitos que dependem do conhecimento de mundo dos leitores para a compreensão adequada da mensagem pretendida pelo autor. As crônicas jornalísticas, porém, costumam ser trabalhadas, em sala de aula, negligenciando o papel fundamental do contexto das informações. Nesse sentido, o *corpus* escolhido para este trabalho é composto por três crônicas jornalísticas, que serão analisadas sob a ótica dos pressupostos teóricos de Sperber e Wilson (1995).

O objetivo geral do trabalho é, assim, analisar os processos inferenciais lógico-cognitivos, com base na Teoria da Relevância, necessários à compreensão de crônicas jornalísticas em atividades escolares de leitura e interpretação textual. Além disso, têm-se, como objetivos específicos: verificar as características da crônica jornalística, com ênfase nos recursos linguísticos empregados e nas

informações implícitas no texto, bem como examinar a potencialidade da Teoria da Relevância (S-W, 1995), para explicar o processamento inferencial das informações na interpretação adequada de crônicas jornalísticas.

No segundo capítulo, “A Teoria da Relevância e os processos inferenciais de compreensão”, fez-se um estudo de cunho bibliográfico e teórico, essencialmente aplicado com base nos pressupostos teóricos de Sperber e Wilson (1995), relacionados a esse trabalho, tais como: as noções de ostensão e inferência, os processos inferenciais na comunicação verbal, os efeitos contextuais e o esforço de processamento, as entradas lexicais, enciclopédicas e lógicas, entre outros.

Considerando-se o objeto de análise, atividades interpretativas de livros didáticos a partir de crônicas jornalísticas, organizou-se o capítulo três “Leitura, Compreensão e Interpretação”, que apresentará o conceito desses três tópicos, estabelecendo a relação entre eles e enfatizando a importância de cada um para a formação de leitores.

A análise da presença ou não de processos inferenciais requeridos para a compreensão das crônicas jornalísticas, através de atividades escolares, sob a ótica da Teoria da Relevância, constitui o capítulo quatro “Aplicação da Teoria da Relevância na análise de atividades de interpretação textual, presentes em livros didáticos”. Esse último capítulo apresentará duas seções: na primeira, “A crônica jornalística e os processos interpretativos”, será abordado o conceito de gêneros textuais, especificamente no que se refere às crônicas jornalísticas, base do nosso objeto de análise; na segunda seção, “Análise de atividades de interpretação textual com crônicas jornalísticas”, será desenvolvida a análise de atividades, como já mencionado, partindo de três crônicas¹ “A morcega”, de Walcyr Carrasco, publicada no livro “Português: linguagens”, de William Roberto Cereja e de Thereza Cachar Magalhães – 7ª série; “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, publicada no livro “Diálogo”, de Eliana Santos Beltrão – 6º ano; e “Tecnologia”, também de Luis Fernando Veríssimo, publicada no livro “Português: leitura, produção e gramática” – 7ª série, apresentadas em subseções do capítulo quatro.

O último capítulo, enfim, trará as conclusões sobre o trabalho realizado, com ênfase nos resultados obtidos através das análises a partir das atividades interpretativas.

¹ As crônicas analisadas neste trabalho foram, a priori, publicadas em jornal, depois em livros literários e, após, em livros didáticos.

2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA E OS PROCESSOS INFERENCIAIS DE COMPREENSÃO

Este capítulo é destinado a apresentar a Teoria da Relevância, que será utilizada na pesquisa. Nele abordaremos o conceito, as propriedades e os fatores condicionantes para o estudo que, por sua vez, fornecerão embasamento à proposta de análise da leitura e da interpretação de crônicas jornalísticas, em atividades de livros didáticos.

A Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986,1995)¹, é um modelo de comunicação baseado na cognição humana que se propõe a explicar como a informação transmitida é mentalmente representada e inferencialmente processada em situações comunicativas. Essa abordagem pragmático-cognitiva busca esclarecer alguns tópicos que dizem respeito a lacunas encontradas na Teoria das Implicaturas de Grice (1975), a qual constitui o seu ponto de partida.

Grice (GRICE, 1989) considera que o processo inferencial utilizado pelos seres humanos surge através do que é dito por um comunicador e entendido por um ouvinte. Entre a construção linguística do enunciado pelo falante e a sua compreensão pelo ouvinte, porém, existe um hiato, que é um espaço a ser preenchido por inferências, as quais são derivadas, segundo o autor, a partir do Princípio de Cooperação ²e suas máximas. Esse princípio ocorre quase como um acordo entre locutor e interlocutor, pressupondo máximas conversacionais de **quantidade** – fazer uma contribuição que informe de maneira suficiente, não informando demais, **qualidade** – dizer apenas aquilo para o qual há evidências, **relação** - ser relevante e **maneira** - evitar obscuridade e ambiguidade, sendo breve e ordenado. Tais máximas podem ser ou não violadas, gerando implicaturas.

Grice defende que, devido ao Princípio de Cooperação², falante e ouvinte compartilham o mesmo conhecimento, numa direção comum ou com um propósito

² O ano de 1986 corresponde à primeira edição da obra *Relevance, Communication and Cognition* e 1995, à segunda edição da obra. Neste estudo utilizaremos a 2ª edição.

²Um dos princípios universais, introduzidos por Grice, é a interação conversacional. Quando um falante interage utiliza, muitas vezes inconscientemente, variadas regras universais necessárias à manutenção do discurso. O Princípio de Cooperação é uma dessas regras. Segundo este princípio, o locutor deve preocupar-se em interagir com o alocutário da forma mais completa e explícita possível para que todos os enunciados sejam corretamente interpretados.

mutuamente conhecido. Essa característica, para o autor, é determinante para que a comunicação e a interpretação sejam bem-sucedidas, supondo-se que o contexto seja mutuamente conhecido pelos indivíduos.

A Teoria da Relevância (TR), de Sperber e Wilson (S-W, 1995), parte da visão de Grice, considerando o que é dito e implicado. Porém, os autores reconhecem que a comunicação não ocorre como um processo de cooperação entre falante e ouvinte, mas como um processo inato à cognição humana e enfatizam que o que é comunicado e interpretado inferencialmente parte do código na comunicação verbal. Além disso, posicionam-se contra a hipótese de conhecimento mútuo, visto que cada indivíduo possui diferentes conhecimentos de mundo, relacionados as suas vivências e as suas crenças. Assim, o interlocutor só compreende o que é decodificado linguisticamente e reconhece a intenção do locutor porque faz inferências e deduções acerca das mensagens recebidas.

A teoria de S-W concebe as interpretações como fruto de inferências construídas pelos indivíduos através de três entradas: entradas lexicais, entradas enciclopédicas e entradas lógicas. As entradas lexicais, que constituem representações com formas linguísticas, associadas a conceitos, passam de uma forma lógica a formas proposicionais plenas, através de informações contextuais, e servem de *input* à fase inferencial mais complexa da compreensão. As entradas enciclopédicas, por sua vez, contêm informação sobre o conceito de objetos, eventos e etc.. Elas permitem que o indivíduo amplie a sua representação de mundo, garantindo um acréscimo de informações nos processos inferenciais. Já as entradas lógicas, são um conjunto de regras dedutivas de eliminação que se justificam pela propriedade de analisar e explicar o conteúdo das premissas, ou seja, são operações interpretativas aplicadas a suposições factuais inseridas num contexto.

O resultado dessas operações interpretativas é chamado de efeitos contextuais, que são obtidos durante a compreensão a cada nova informação. Sendo assim, a TR busca preencher lacunas no modelo de Grice, uma vez que o que importa é a relevância na compreensão verbal e não as implicaturas construídas através da violação ou não de regras conversacionais. Essas implicaturas, defendidas por Grice, referem-se à Convencional, que está presa ao significado convencional da

palavra, e à Conversacional, generalizada ou particularizada, que não depende da significação usual, sendo determinada por princípios básicos do ato comunicativo, através do código linguístico e do contexto.

S-W desconsideram, então, o Princípio de Cooperação, defendido por Grice, já que não acreditam em regras para a comunicação, e defendem que a compreensão ocorre de maneira espontânea, em que há a presença de um locutor ostensivo que desencadeia no receptor um processo inferencial interpretativo, construído ao longo da comunicação. Postulam o Princípio de Relevância, que é inato à cognição. Ou seja, diferente do que Grice (1975) concebe sobre o Princípio de Cooperação e obediência ou não de máximas conversacionais, S-W (1995) afirmam que

Comunicação inferencial e ostensão são um único e mesmo processo, mas focalizado de dois pontos de vista diferentes: o do comunicador, envolvido com a ostensão, e o da audiência, envolvido com a inferência (p.54).

Para explicarem o processo ostensivo da comunicação, S-W (1995) levantam hipóteses gerais: o processo de compreensão inferencial é não-demonstrativo e não-trivial, pois não parte de premissas pré-fixadas e não pode ser provado, ou seja, a comunicação pode falhar, uma vez que o ouvinte não decodifica nem deduz intenções, mas sim constrói suposições baseadas nas evidências fornecidas pelo comportamento ostensivo do comunicador, assumindo-se que qualquer informação disponível ao ouvinte pode ser usada como premissa no processo inferencial. As informações disponibilizadas pelo comunicador, porém, devem causar no ouvinte um melhoramento ou mesmo benefícios acrescentados a sua representação de mundo, que é construída, como se sabe, de um estoque de suposições factuais com alguma organização interna em sua memória enciclopédica.

A TR (S-W, 1995), como o próprio nome diz, segue a noção de Relevância de que há, no processo de comunicação, uma relação de custo-benefício, em que é feito o menor esforço de processamento para obter o maior benefício cognitivo. Quando a extensão do contexto exige mais esforço, porém, os efeitos cognitivos são ampliados.

À luz das concepções desta teoria, as intenções podem estar evidentes ou discretas, mas isso é produzido de forma intencional. Por isso, as “expectativas de relevância geradas por um enunciado são precisas e

previsíveis o suficiente para guiar o ouvinte ou o leitor na direção do significado do falante ou do comunicador do texto [...] (Sperber; Wilson, 2005, p.233).

Além disso, os autores defendem que os indivíduos buscam compreender inferencialmente o que foi dito através do estímulo ostensivo que chama a sua atenção para a mensagem, considerando que eles só prestam atenção àquilo que, de alguma forma, em alguma circunstância, vem ao encontro de seus interesses. Wilson (2004) assim pondera:

Por que se presta atenção a luzes brilhantes, barulhos altos, movimentos súbitos, novidades, mudança de cena familiar, movimento que se aproxima antes que o que se afasta? Porque esses fenômenos são provavelmente relevantes para nós. Porque se falha em prestar atenção a cada folha de grama, a cada pinga de chuva, a cada tique de um relógio, a cada inspiração que temos? Porque depois de um tempo, exaure-se a relevância e os sistemas perceptuais simplesmente os filtram (p.43).

A TR pressupõe a elaboração de hipóteses interpretativas que podem não apenas ser consideradas verdadeiras ou falsas, mas mais ou menos fortes, dependendo do modo como são obtidas ao longo da compreensão e do contexto. Essas hipóteses, segundo Sperber e Wilson (S-W, 1995), são formadas por meio de um processo criativo, de associações de ideias e deduções. A confirmação dessas vai depender do quanto se ajustam ou não às evidências disponíveis ao indivíduo. Quanto a sua construção, os autores sugerem que, nas inferências espontâneas,

As suposições factuais são adquiridas de quatro fontes: percepção, decodificação linguística, suposições e esquemas de suposições armazenadas na memória, e dedução (S-W, 1995, p.81).

Silveira (2002) explica essas quatro fontes de informação do seguinte modo:

Percepção – quando os mecanismos perceptuais atribuem um estímulo sensorial, uma identificação conceitual;

Decodificação linguística – em que, através dos mecanismos de *input* linguístico, é atribuída uma forma lógica a um particular tipo de estímulo sensorial;

Suposições ou esquemas de suposições estocadas na memória – quando esquemas de suposições, isto é, formas lógicas, que estão contidas na memória conceptual humana ao lado de um amplo repertório de suposições, podem

ser completadas para fornecer formas proposicionais no formato apropriado para suposições factuais;

Deduções – quando as suposições disponíveis correspondem a um certo esquema, esquemas relacionados são usados para derivar suposições adicionais como conclusões de um processo dedutivo.

Em termos dessa teoria, um *input* é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um efeito cognitivo positivo. Um efeito cognitivo positivo é uma diferença vantajosa na representação de mundo do indivíduo: uma conclusão verdadeira, por exemplo. Conclusões falsas não são vantajosas; elas são efeitos cognitivos, mas não efeitos positivos (SPERBER e WILSON, 1995).

Para oferecer estímulos, porém, o locutor se vale do fato de que o interlocutor constrói efeitos contextuais que abrangem informações novas, somadas ao seu conhecimento prévio, para que haja uma implicação contextual. Além disso, é possível fortalecer as suposições existentes, ou, diante das suposições contraditórias, eliminar aquela para a qual há menos evidências. Quando o contexto não é restringido no momento da comunicação, no entanto, a interpretação é aberta a diversas escolhas. Esses três modos de alterar suposições (implicação contextual, fortalecimento de suposições e contradição) podem ser ilustrados com este exemplo dado por S-W (1995, p.194):

(1) a - Pedro: Você dirigiria um Mercedes?

b- Maria: Eu não dirigiria um carro caro.

Para compreender B é preciso acrescentar a premissa que forneceria a implicação contextual, através do acesso ao conhecimento enciclopédico que envolve o conhecimento sobre carros caros, como ocorre abaixo.

(2) Um Mercedes é um carro caro.

(3) Maria não dirigiria um Mercedes.

Supondo que antes de (1b) ser produzida, porém, Pedro pensasse que o Mercedes não fosse caro, (1b) poderia desconfirmar essa suposição, caso ele reconhecesse a intenção de Maria e acreditasse nela, e a sua suposição (errônea)

anterior seria apagada do mecanismo dedutivo. Supondo ainda que, respeitadas as condições mencionadas, o preço alto do carro fosse apenas uma suspeita, (1b) fortaleceria a suposição inicial.

Para S-W, as suposições variam, dependendo de como são obtidas, e as conclusões herdadas a força das premissas. Essa operação é baseada na relação entre a força das premissas e a força das conclusões numa dedução: o ouvinte, tendo disponível um dado contexto e aceitando o que o falante diz, terá suas crenças alteradas, fortalecidas ou enfraquecidas.

O mecanismo dedutivo possui a habilidade de reproduzir graus de confirmação entre a verdade e a falsidade de uma dedução, que é feita com julgamentos intuitivos. Cada premissa é um argumento ou evidência para as conclusões: as premissas usadas na derivação implicam a conclusão. Trata-se de uma inferência não-demonstrativa, na qual as únicas regras lógicas envolvidas são dedutivas, contribuindo para a formação de uma nova suposição a partir de suposições existentes para a determinação de sua força, confirmando, assim, a hipótese.

Deve-se levar em conta, ainda, o esforço para processar as hipóteses. A construção dessas é realizada por processos mentais que envolvem um certo gasto de energia para alcançar um efeito cognitivo, além de algum esforço de atenção, memória e raciocínio que é requerido para obter a alteração de crenças do indivíduo. A Relevância de uma suposição é, então, caracterizada como uma questão de efeitos em relação a esforço, considerando a relação de custo-benefício, e definida por S-W (1995) como uma questão de graus:

Relevância de uma suposição:

* Uma suposição é relevante no contexto na medida em que seus efeitos contextuais, nesse contexto, são amplos.

* Uma suposição é relevante no contexto na medida em que o esforço para processá-la é pequeno. (p. 125)

Às vezes, entretanto, mais esforço de processamento compensa o processo de comunicação, considerando-se os efeitos obtidos. É o que ocorre, por exemplo, no diálogo a seguir:

(4) A: Você quer um chocolate?

B: Sou diabético.

Nesse caso, a devida suposição deve ser buscada na memória enciclopédica para interpretar a resposta de B e concluir que:

(5) Chocolates contém açúcar. (informação velha)

(6) Diabéticos não comem doce. (informação velha)

(7) B não pode comer chocolate. (conclusão)

No entanto, a pergunta “Você quer um chocolate?” levaria a algumas implicações contextuais, como “B não come chocolate, balas, pirulitos...”, o que compensaria o esforço extra para o processamento por B não ter respondido de forma explícita “Não quero chocolate”. Respondendo de maneira implícita, portanto, evitaria que A oferecesse qualquer outro doce, fazendo-o concluir, por dedução, a suposição adicional de que “B não quer nenhum tipo de doce”.

No esforço de processamento para derivar efeitos contextuais, o acesso às informações ligadas às suposições e ao contexto, exemplificada em (6), é um fator determinante, assim como a complexibilidade linguística da informação, pois uma suposição mais acessível e menos complexa (em certas situações) implica menos esforço para processá-la.

Para a TR, qualquer estímulo que fornece uma entrada de processos cognitivos pode ser relevante. Enunciados geram expectativas de relevância não porque falantes obedecem a um princípio de cooperação ou a alguma convenção comunicativa, mas porque a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana, que comunicadores podem explorar.

Todo o enunciado, porém, pode permitir várias interpretações possíveis, todas de acordo com a informação linguisticamente codificada. Para isso, os indivíduos devem mostrar, de modo efetivo, o desejo de comunicação, demonstrando relevância naquilo que estão dizendo e restringindo o contexto para, assim, desencadear um processo inferencial no ouvinte.

Na interpretação de enunciados há processos gramaticais, que capturam a representação semântica da sentença, e processos pragmáticos, usados para preencher o hiato existente entre essa representação e a interpretação do enunciado no contexto, como já salientado (W – S, 1991). A mente consiste numa variedade de sistemas especializados, de *input*, que processam informação visual, auditiva, linguística, entre outras. Esses sistemas corroboram para que as informações sejam transmitidas e, além disso, que haja um reconhecimento da intenção do locutor por parte do interlocutor.

No processo comunicativo inferencial, a compreensão integra propriedades semânticas (*inputs* linguísticos) ou sensório-perceptuais, e propriedades do contexto, implicando, assim, um raciocínio lógico para derivar conclusões. Nesse sentido, S-W (1995) definem que as inferências espontâneas, conforme mencionado, são consideradas não-demonstrativas, sistemas globais de pensamento, com livre acesso à informação contida na memória dos interlocutores.

Os processos cognitivos centrais, presentes na comunicação, combinam informação advinda dos sistemas de *input* com informação armazenada na memória para derivar conclusões. Isso tudo através da formação e confirmação de hipóteses, não pressupondo a necessidade de premissas fixadas para derivar conclusões válidas. Tais conclusões não podem ser provadas, apenas confirmadas, através da força das premissas, originada de várias fontes de informação.

Outro fator determinante, para S-W (1995), é o contexto que, para os autores, é uma pré-condição para a compreensão. E esse contexto pressupõe suposições, que são um conjunto estruturado de conceitos pertencentes a ambientes cognitivos. Se as suposições se tornam mutuamente manifestas, tem-se um ambiente cognitivo mútuo. São contextuais as informações ou as hipóteses interpretativas que os interlocutores consideram relevantes para a constituição do sentido dos enunciados e é relevante qualquer hipótese interpretativa que produza efeitos contextuais. A relevância de uma hipótese interpretativa não é um valor absoluto, mas relativo, na medida em que uma hipótese interpretativa ou uma informação é mais ou menos relevante.

S-W não pressupõem o conhecimento mútuo de suposições prévias como requisito para um ato comunicativo bem-sucedido. Os autores não restringem o

contexto, portanto, há elementos dados *a priori*, mas ao ambiente físico, ao texto ou a discursos, bem como às hipóteses sobre o estado mental do falante, ou seja, as suposições que podem se tornar mentalmente presentes ao ser processada uma informação, já que o ouvinte não faz uso de todo o conhecimento que tem sobre o mundo no processamento de um enunciado. A noção de contexto é então formulada por S-W como

Um construto psicológico, um subconjunto de suposições do ouvinte sobre o mundo. São essas suposições, naturalmente, e não a descrição real do mundo, que afetam a interpretação de um enunciado (S-W, 1995, P.15).

Para S-W, cada informação determina um novo contexto; o contexto é singular em cada situação, dependendo dos indivíduos envolvidos, de seus conhecimentos prévios, de suas deduções, suposições e das informações disponibilizadas pelo locutor no momento da comunicação. Vale acrescentar, inclusive, que diferentes suposições contextuais levam a diferentes interpretações pragmáticas. Eis um exemplo para esse argumento:

A: Você vai à aula hoje?

B: A professora fará uma revisão para a prova.

O diálogo acima depende de informações contextuais para inferir-se o que B pretendeu dizer. Tornam-se possíveis pelo menos duas interpretações, por parte de A: que B precisa rever o conteúdo, portanto irá à aula, ou que B não precisa rever o conteúdo, por isso não irá.

Nesse capítulo fez-se uma explanação acerca da TR, de Sperber e Wilson, citando seus principais pressupostos, desde a busca pelo preenchimento das lacunas encontradas na Teoria das Implicaturas, de Grice, até a relação de custo-benefício e todo o processo de como se dá o processamento mental da informação através de estímulos ostensivo-inferenciais. É importante mencionar que essa teoria contempla, de modo satisfatório, a análise que desenvolveremos nesta monografia. No capítulo que segue, apresentaremos informações sobre leitura, compreensão e interpretação.

3 LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

O capítulo anterior apresentou a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson, que servirá como base para este trabalho. Este capítulo, por sua vez, será destinado a conceituar leitura, compreensão e interpretação, tendo em vista que o objeto de análise desta monografia é um conjunto de atividades relacionadas a tais aspectos, em torno de crônicas jornalísticas, disponíveis em livros didáticos.

É importante iniciar dizendo que o texto já não é mais inalterável, soberano sobre toda e qualquer leitura. Quem está no foco da atenção é o leitor. Isso porque não interessa repetir o que está escrito, mas sim fazer uma (re) leitura a partir do texto sendo que, para isso, o leitor utiliza seus conhecimentos e experiências vividas. Deve-se considerar, portanto, que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra. E a leitura da palavra implica na continuidade da leitura do mundo” (FREIRE; MACEDO, 1989, p. 9).

A leitura, segundo Flôres (2008), é uma questão política relevante, tendo natureza pública, apesar de compreender o aspecto individual das práticas usuais de leitura, pressupondo o indivíduo – o leitor. Apesar disso, é enquanto prática cultural que ela é levada em conta, não sendo possível conceber a atividade leitora desconectada da sociedade em que se vive. Lê-se a partir do que se é, e de onde se vem, levando em conta o lugar social de cada um – crenças, desejos, visões de mundo.

Apesar de a leitura pressupor fatores e estratégias importantes para o crescimento dos indivíduos, esse ato tornou-se uma tarefa a ser cumprida, visto que, conforme observações feitas por Flôres, os indivíduos só leem aquilo que é necessário para o seu fazer diário. Outros, ainda, leem, mas não gostam, ou gostam de ler, mas não leem com profundidade, o que faz com que o que é lido não seja assimilado e nem adequadamente interpretado.

Fatos como esses, porém, servem como justificativa para resultados de dados recentes de pesquisa realizada em âmbito nacional, que apontam que 67% da população brasileira não entende o que lê. Esse é um fato grave, se considerarmos que a compreensão textual faz parte da vida do ser humano.

O que se deve levar em conta, segundo Flôres, é que a atividade leitora permite a apreensão de várias dimensões do viver, redefinindo tudo aquilo que se

chama de realidade, fora do mundo particular do leitor, de seu limite espaço-temporal e para além dele, abrindo inúmeras possibilidades interpretativas. A própria vida dilata-se, ganhando novos contornos. Assim, é imprescindível que os indivíduos vejam importância no ato de ler.

A autora defende que é através da palavra que se convive no mundo. Quando se lê, vive-se através da palavra do outro, aceitando partilhar experiências de vida, trazidas pelo texto, transformando-se com ela, sofrendo ou se alegrando, conhecendo outros sentimentos e experiências, indo além daquilo que acontece consigo mesmo, no dia-a-dia. Por ser tão importante para a vida em sociedade, a leitura deve ser vista com maior seriedade, dando a ela mais importância, a fim de que se possa mudar o resultado da pesquisa já mencionada.

Para Flôres, no momento em que busca apreender o que acontece a seu redor, interagindo com o outro, o indivíduo estabelece ligações entre ele e o mundo. Através da interpretação, o homem mistura-se ao texto-mundo, situando-se em relação a si e aos demais, ao tempo e ao espaço.

O baixo resultado da pesquisa se dá pelo fato de que ler não exige apenas a decodificação, mas sim o entendimento do texto. Para entender, é necessário, segundo Torrance e Olson (1999), explorar o texto e nele penetrar, para depois deslocar-se entre as linhas e entrelinhas desse mundo possível, criado pelo autor do dizer que, afinal, o produziu a sua maneira. No que se refere a essas entrelinhas, S-W posicionam-se, conforme mencionado no capítulo 1, partindo do princípio de que essas são implícitos, presentes no texto, que partem do código e, através desse, de acordo com os conhecimentos prévios, as deduções e hipóteses interpretativas, o leitor constrói inferências.

Segundo Flôres, para ler não basta decifrar e repetir o que está escrito. Isto é, não é suficiente apenas decodificar, mas sim ir além. Mais ainda, as palavras contidas no texto não esgotam as possibilidades de construção de sentido. O que não está escrito também é importante. O fato de determinada informação ter sido omitida pode ter mais peso do que a informação presente, explícita.

Para a autora, a busca do significado para além das palavras tornou-se um imperativo. Exemplifica, dizendo que uma pessoa pode ler em um aviso “a *porta* está fechada”, e o sentido da palavra *porta* será o convencional. No entanto, se essa mesma pessoa escrever um bilhete dizendo “aguentei aquela *porta* todo o dia”, a

leitura ultrapassará a mera atividade decodificadora. Pode ser que a pessoa se refira, de fato, ao barulho que a *porta* produz ao ser aberta e fechada ou faça relação a um indivíduo considerado pouco esperto. Nessas circunstâncias específicas, a interpretação exigirá uma maior dose de atenção ao contexto situacional. Observa-se, aqui, a relação com uma característica da TR, em que S-W defendem, conforme mencionado, a relação de custo-benefício, levando em conta que se deve fazer o menor esforço para obter o maior benefício cognitivo, mas que, ao mesmo tempo, em situações como essa - “aguentei aquela porta todo o dia” - , quando a extensão do contexto exige mais esforço, os efeitos cognitivos são ampliados. Ou seja, têm-se possibilidades de inferências, percebidas pelos implícitos da frase.

Conforme afirma Dosse (1994, p.499), interpretar: “Permite promover uma comunicação dialógica entre mundos que recusam deixar-se arrastar para uma situação de segregados”. Assim, a obra, conforme defende Flôres, permite esse diálogo entre autor e leitor, sendo a partir desse lugar que a leitura é orientada, segundo as intenções daquele que a escreveu. A linguagem, portanto, depende da ação cognitiva – o trabalho mental – para entender e se fazer entender.

Flôres ainda aponta que a interpretação, isto é, o modo de entender de cada um, aliado à forma de interação texto/leitor/meio social e, para S-W, também cognitiva, em cada caso, será melhor ou pior, dependendo de como a interpretação feita relaciona-se às propriedades essenciais do texto base e dos outros textos que gravitam ao seu redor e com ele dialogam. A autora ainda defende que apesar de exigir variação, a interpretação não é autônoma, já que a liberdade de interpretar está condicionada ao contexto, fato que é explicado de um modo mais amplo por S-W quando defendem o surgimento de inferências vindas através de relações feitas a partir do texto expresso de forma ostensiva e dos conhecimentos prévios do leitor.

Cabe salientar que, dentre os envolvidos com o processo de leitura, compreensão e interpretação (leitor – texto – autor), é o leitor que preenche os espaços em branco do texto. Em *Obra Aberta* (1971), Umberto Eco postulava a necessidade de levar em conta essas lacunas textuais e, portanto, fazia um alerta à comunidade científica sobre a variação interpretativa. A partir dessa época, o leitor começou a ser objeto de atenção, pois que a obra, segundo Eco, possui caráter lacunar e incompleto.

Completar os *espaços em branco* parte da ideia de que, primeiramente, ler não se reduz à decifração dos símbolos escritos e de seus conjuntos organizados (sílabas, palavras, frases); segundo, as informações não estão todas explicitadas em um texto, cabe ao leitor completá-las, fazer inferências, dar um sentido possível ao texto em mãos. Afirma ECO (1986, p.37):

O texto está, pois, entremeado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos, [...] porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu.

Ler é elaborar marcos interpretativos para completar o que não se disse; é um constante processo de preencher vazios, já que é impossível que um texto explicita, por escrito, todos os detalhes de uma situação. Para S-W, conforme já mencionado, há um hiato entre o que é dito e o que é compreendido que é preenchido por inferências.

No momento em que o leitor se envolve no processo interpretativo, sempre há o envolvimento de inferências. Para Coscarelli (2003, p.31) “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Inferir é, então, ultrapassar os limites do texto, introduzindo na leitura o mundo do leitor e de suas experiências. Já para S-W, inferências são essas operações cognitivas, mas que partem de estímulos ostensivos para, assim, ativar entradas enciclopédicas, lexicais e lógicas nos indivíduos durante o processo comunicativo, conforme o que foi mencionado no capítulo 1.

Dascal (2006) comenta que as marcas linguísticas existentes no texto instruem o leitor, guiando-o. Isto é, as inferências servem como orientação para as interpretações. Tanto o autor deve fornecer as pistas necessárias para que seu texto seja entendido assim como ele o pretendia, como o leitor não é totalmente livre para entender o que quiser, sendo refreado por todo um elenco de limites de variada ordem. Nesse sentido, relacionando as ideias desse autor às de S-W, pode-se relacionar o texto ao locutor ostensivo, e o leitor ao interlocutor que formula inferências através daquilo que lhe é informado, sendo que, para eles, o código apenas subdetermina o que é comunicado.

Considera-se, segundo Solé (1996), que o leitor deve adotar um pensamento estratégico, dirigindo e auto-regulando seu próprio processo. Para tanto, deve-se fazer as seguintes perguntas, que compreendem os propósitos da leitura: o que devo ler? Por quê? De que me servirá? Coloco na leitura meus interesses e as minhas motivações, assim como meus conhecimentos prévios? O que sei que pode me ajudar a compreender o que vou ler? Focalizo o que é importante, levando em conta os propósitos que orientam a leitura? Qual é a informação essencial que o texto traz? Qual posso considerar que é pouco relevante? Avalio a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responde às expectativas geradas? Este texto tem sentido? Suas ideias são coerentes? Comprovo em que medida vão compreendendo o texto, mediante a recapitulação, a revisão e a indagação? Qual é a ideia principal neste parágrafo? Posso reconstituir a linha de argumentação? O que posso extrair do que li?

Deve-se considerar, porém, que se o leitor não entende uma informação, é porque não encontrou nenhuma referência armazenada dentre os seus conhecimentos enciclopédicos. Para que a interpretação aconteça, é necessário realizar outras conexões, usando estratégias diferentes e estimulando outros sentidos. Daí a importância dos arquivos preexistentes na memória, os quais contêm conhecimentos armazenados que funcionam como atratores de informações já veiculadas, colaborando para a compreensão do texto lido, posicionamento reformado por Kleiman, ao afirmar:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interpretativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2004, p. 13)

Para compreender o texto adequadamente, segundo Vidal-Abarcatemos que captar as ideias explícitas nele, ao mesmo tempo em que nos vêm à mente outras ideias relacionadas às anteriores, que temos em nossa memória. Assim, quanto mais conhecimento o leitor tiver e melhores estratégias ele possuir, menos penoso

será o processo e melhor compreensão final se obterá. Pensando na TR, portanto, pode-se relacionar essas ideias ao que S-W postulam sobre as informações armazenadas que são somadas a informações novas e que podem contradizer, confirmar ou fortalecer hipóteses interpretativas geradas pela associação dessas.

Para haver comunicação, durante a leitura aquela parte de nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo da memória. O engajamento de nosso conhecimento de mundo facilita a compreensão. Este conhecimento de mundo abrange desde os conhecimentos específicos sobre um assunto até a compreensão de fatos importantes e relevantes para a interpretação do texto (KLEIMAN, 2004, p. 21).

Não há como homogeneizar o processo de compreensão de um texto, visto que os diversos elementos em jogo partem de destinatários diversos. Cada um lê e interpreta a partir do lugar em que está e dos conhecimentos prévios, fundamentais para uma compreensão situada do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo, componentes dos conhecimentos prévios, são ativados a partir de elementos formais deixados no texto pelo autor. Em Colomer&Camps (2002, p. 31), lê-se:

[...] uma mensagem verbal jamais oferece o total de informação, mas o emissor o constrói simplesmente com a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há coisas que não é preciso explicitar. Assim, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas entre os elementos do texto, etc.

Construindo suposições sobre as pistas deixadas pelo autor, o leitor constrói (ou reconstrói) os sentidos possíveis. Nessa medida, o ato de ler não é passivo, existe uma ação leitora que “procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. (KLEIMAN, 2007, p. 65). Cabe salientar que a formulação de hipóteses, a aceitação e/ou a rejeição de conclusões estão presentes nos estudos de S-W, conforme já mencionado.

A cada nova leitura, ainda que do mesmo texto, o leitor já não é mais o mesmo do instante anterior. Foi modificado pelo que leu, tem novos conhecimentos

em seus esquemas mentais, que, por sua vez, vão interferir na leitura seguinte. Esse fato corrobora a afirmação de S-W de que ocorrem alterações de crenças e suposições no leitor durante o processo de compreensão. É um movimento contínuo no preenchimento dos vazios deixados pelo autor. Eco (1993, p. 46) define a ação do leitor nessa situação:

[...] o leitor deve suspeitar de que cada linha esconde um outro significado secreto; as palavras, em vez de dizer, ocultam o não-dito [...] o leitor real é aquele que compreende que o segredo de um texto é seu vazio.

O leitor que se envolve no *jogo* que é o ato de ler, isto é, o leitor ativo, vai desenvolver, à medida que avança na leitura, inúmeras hipóteses e buscar elementos, em si e no texto, para comprová-las. Seleciona e fica atento a pistas textuais que considere relevantes para validar suas hipóteses.

Para realizar hipóteses, porém, devem-se considerar os conhecimentos arquivados na memória. Os trabalhos de Bartlett (1932) sobre a organização da memória tiveram uma forte influência nas concepções atuais sobre o processamento da informação nos humanos. Bartlett defende que o conhecimento prévio dos indivíduos influencia de maneira decisiva no tratamento da nova informação. A partir de uma interessante experiência, concluiu que os sujeitos que liam um texto e aos quais se pedia, em diferentes intervalos temporais, que recordassem seu conteúdo produziam no escrito original um conjunto de transformações não casuais: reagrupamentos, simplificações e modificações que alteravam o texto para torná-lo coerente com as ideias e as experiências dos leitores. Esses resultados sustentavam a hipótese da organização conceitual da memória e atribuíam importância aos conhecimentos do indivíduo que lê no tratamento do texto. Cabe salientar que para S-W (1995), são os estímulos ostensivos que acionam as informações armazenadas na memória.

Pensando em termos de escola, pode-se dizer que, segundo Solé (1996), o objetivo geral do ensino – e também da leitura – consiste em ajudar os alunos a alcançar as cotas mais elevadas de autonomia, que lhes permitam dirigir e regular a própria aprendizagem sem a presença necessária de tutores. Uma das competências exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), é, inclusive, “utilizar as estratégias verbais e não-verbais para

compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura”.

A leitura na escola, conforme Solé, precisa ser urgentemente repensada, pelo menos, em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento do conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração. Como *objeto de conhecimento*, aprender a ler significa aprender a compreender o que se lê, inserir a leitura, desde o primeiro momento, em contextos significativos e pensar nos métodos para ensinar a ler como meios que se devem flexibilizar em cada situação concreta.

Como *instrumento para a aprendizagem*, é necessário ensinar a ler para aprender, ou seja, ensinar a ler de maneira que as estratégias de leitura sejam postas a serviço de objetivos de aprendizagem. Isso significa ensinar essas estratégias no âmbito do trabalho de projetos, mais restritos ou mais globais, vinculados a uma ou a várias áreas curriculares.

A última dimensão, por fim, tem a ver com provocar a capacidade de desfrutar mediante a leitura, isto é, fazer os alunos conhecerem o prazer de ler. Esse objetivo requer que a escola desenvolva atividades concretas as quais importa, sobretudo, que os alunos leiam o que querem ler, no seu ritmo, vendo como leem os outros e o seu professor e, sem que haja demanda específica posterior à leitura. Trata-se, simplesmente, de ler por ler.

As três dimensões citadas põem em evidência outro aspecto sobre o qual também vale a pena refletir. A leitura é claramente uma questão de projeto curricular da escola.

Bofarull (2001) ressalta que durante o processo de leitura, devem-se fazer observações acerca do próprio ato de ler (antes, durante e depois de se ler). Antes da leitura, por exemplo, dever-se-ia fazerem-se as seguintes perguntas: Que atitude emocional apresenta o leitor? Qual é o objetivo da leitura? Ativa o conhecimento prévio? O leitor faz hipóteses ou previsões sobre o conteúdo do texto?

Enquanto se lê, por outro lado, deve-se perguntar: Usa os sinais do texto para construir o significado? Verifica a hipótese, levanta outras novas e, existindo algum erro, reflete para encontrar sua causa? Diante das dificuldades, que recursos utiliza para superá-las?

Depois da leitura, por fim, deve-se perguntar: Identifica o tema? Identifica a ideia principal? É capaz de ter uma compreensão literal? É capaz de ter uma compreensão interpretativa? É capaz de ter uma compreensão profunda? É capaz de fazer um resumo coerente? A velocidade da leitura é adequada?

Conforme mencionado no primeiro capítulo e segundo Silveira (2002), modelos de código têm se mostrado insuficientes para o processo comunicativo, uma vez que não permitem explicar a compreensão que vai além do que é decodificado linguisticamente. Na verdade, tais modelos tendem a restringir-se à codificação e decodificação de mensagens.

A ideia básica, conforme enfatizam Silveira e Feltes (2002),

é a de que codificar seria como “empacotar” algo (colocar as ideias-objetos em recipientes-palavras), a partir de um processo supostamente simples de envio e recebimento de mensagens, em que não se requer nenhuma habilidade comunicativa ou cognitiva adicional (p. 19).

Entretanto, conforme Silveira (2002), os modelos fundamentados essencialmente em código, ou em termos puramente linguísticos, não nos possibilitam compreender diferentes interpretações possíveis em contextos específicos, já que uma habilidade cognitivo-interpretativa, não contemplada por esse modelo, passa a ser requerida. Entretanto, é comum, conforme menciona a autora, que as pessoas tentem ler apenas o que está sendo dito (ou escrito), sem penetrar nas entrelinhas, entendidas aqui como suposições ou inferências operadas na mente. Este tipo de leitura superficial do texto, que não leva a alterações de crenças, conhecimentos e atitudes do indivíduo, segundo ela, está vinculado a tarefas escolares de compreensão e interpretação textual, cujo objetivo, na maioria das vezes, é fazer com que o aluno reproduza o que a leitura decodificada apresenta.

De acordo com Silveira e Martins (1997):

Saber ler é compreender, além do que o texto diz, o que ele não diz, mas quer significar. O que está escrito por trás da letra (a intenção do autor construída por meio de um processo inferencial) e não “ao pé da letra” (tradicionalmente chamado de significado literal), é o que realmente importa para alcançar adequadamente a interpretação pretendida. O escrever ou dizer uma coisa para significar mais do que se escreveu ou se disse pode tornar-se um recurso importante, quando bem explorado, para estimular e desenvolver o raciocínio inferencial [...] no processamento da informação durante o processo de leitura (p. 61).

Entre os modelos inferenciais de comunicação, que surgiram como alternativas para modelos fundamentados essencialmente em código, e que tratam da compreensão oral ou escrita num nível cognitivo, destaca-se a Teoria da Relevância, desenvolvida por Sperber e Wilson, apresentada no capítulo 1 deste trabalho monográfico.

Cabe salientar que os processos inferenciais, que envolvem aspectos cognitivos, exigindo raciocínio, e também contextuais, apontados neste capítulo, não são levados em conta em atividades escolares de interpretação. Isso porque os livros didáticos apresentam exercícios que envolvem apenas a opinião pessoal ou exige apenas uma mera reprodução do que está no texto.

Neste capítulo, buscou-se apresentar a tríade: leitor – texto – autor e seu envolvimento no processo de leitura, compreensão e interpretação textual, considerando a importância do ato de ler para o meio social e para o indivíduo. Considerou-se, para tanto, alguns tópicos mencionados quando a Teoria da Relevância foi abordada, no capítulo anterior, tais como: memória, inferências, conhecimentos prévios ou enciclopédicos, efeitos contextuais, entre outros.

No próximo capítulo, será feita a análise do *corpus* da pesquisa (crônicas jornalísticas), disponíveis em atividades interpretativas de livros didáticos. Para tanto, o capítulo será dividido em duas seções: uma referente ao gênero “crônica jornalística” e outro com a análise em si.

4 APLICAÇÃO DA TEORIA DA RELEVÂNCIA NA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL COM CRÔNICAS JORNALÍSTICAS, PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS

O capítulo anterior apresentou uma contextualização sobre leitura, compreensão e interpretação, visto que as atividades que serão analisadas posteriormente dependerão desses três processos. Considerando que o foco está em atividades com base em crônicas jornalísticas, dividiu-se este capítulo em duas seções: a crônica jornalística e os processos interpretativos e análise de atividades de interpretação textual com crônicas jornalísticas.

4.1 A CRÔNICA JORNALÍSTICA E OS PROCESSOS INTERPRETATIVOS

Os gêneros textuais têm ganhado bastante espaço nos estudos linguísticos dos últimos anos e de forma bem mais significativa e eficiente, dentro de uma perspectiva contextualizada da Língua. Segundo Marchuschi (2003), já se tornou trivial a ideia de que os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São, portanto, entidades sócio-discursivas e formas de ação social e, por isso, não são instrumentos estanques, já que se modificam com as mudanças culturais que vão surgindo.

Para Antunes (2009), influências que vieram principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até a atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a textualidade. Com isso, estudiosos passaram a defender o uso da linguagem como forma de agir socialmente, em torno de textos. Quer dizer, falamos ou escrevemos somente através de textos, o que justifica a presença deles em livros didáticos.

Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que o uso da língua deve partir de textos orais e escritos, levando em conta que os estudantes devem construir uma competência comunicativa. E isso deve ocorrer, segundo os PCNs, através dos mais diversos gêneros textuais.

Antunes salienta que apesar de típicos e estáveis, os gêneros são também flexíveis, visto que variam no decorrer do tempo e das situações. Antigamente, a sociedade cultuava apenas a oralidade, já que ocorriam contações e declamações

em praças e locais públicos, fazendo com que a leitura chegasse ao domínio daqueles que por ali passavam. Como não podiam registrar os textos, já que a escrita ainda não havia surgido, caso não fizessem essas “apresentações” as histórias acabavam sendo esquecidas. Quando surgiu a escrita, as pessoas passaram a não cultivar a oralidade, mas sim registrar e organizar os escritos em bibliotecas, eternizando as histórias e fazendo com que surgissem leitores. Passados muitos anos, esses escritos foram tomando novos rumos, principalmente com o surgimento do computador e da internet. Com isso, novas formas de gêneros textuais surgiram virtualmente, como o e-mail, o twitter, o facebook, etc.

A autora, pensando em escola como domínio social, defende que essa preenche a condição de lugar de comunicação e, por isso, seleciona um grupo de gêneros orais e escritos que fazem parte do cotidiano. Ou seja, é um espaço que propicia o acesso dos alunos a textos que dialogam com aquilo que costumam ler e vivenciar.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em algum gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. A ideia básica dos PCNs, desse modo, é que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Para Marchuschi (2003), os gêneros são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros. As distinções entre os diferentes gêneros não são apenas linguísticas, mas sim funcionais, dependendo, entre outros fatores, da sua intenção e do contexto social em que estão inseridos.

O autor ainda define que os gêneros textuais são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; constituem textos que cumprem funções em situações comunicativas; constituem designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função”.

Dentre os variados gêneros, a presente monografia direciona o olhar para a compreensão e a interpretação construída a partir de questões de livros didáticos que utilizam como ponto de partida a “crônica”. Para tanto, vale enfatizar, neste momento, a contextualização histórico-cultural desse gênero em especial. Desse

modo, partindo da visão de SÁ (1987), pode-se dizer que o primeiro cronista da história do Brasil foi Pero Vaz de Caminha, ao escrever um dos relatos de viagem mais reconhecidos historicamente, que contava sobre a chegada dos portugueses nesse país. Após, passou-se a considerar como cronista o narrador-repórter, que escrevia para jornal, tendo disponível apenas um pequeno espaço nesse suporte para a leitura. Assim, ele passa a escrever um misto de jornalismo e literatura. Isso porque o leitor lê a crônica como se estivesse lendo uma reportagem, pois geralmente trata-se de um fato ocorrido e visto ou vivenciado por ele.

Por ter apenas esse pequeno espaço no jornal, a crônica apresenta, conforme Sá, a peculiaridade do caráter efêmero daquilo que é narrado, visto que o jornal é um espaço de notícias que nascem no início do dia e morrem no fim do mesmo. Ou seja, as notícias surgem muito rapidamente, e as crônicas jornalísticas acompanham esse rápido surgimento, o que faz com que elas também assumam essa transitoriedade das informações, tendo em vista que sempre acompanham o tema que está sendo discutido no jornal.

A escolha da crônica jornalística como o gênero abordado nesta monografia é justificada por ser altamente dependente de contexto, tendo em vista, como foi mencionado, que relaciona-se aos temas abordados em jornal. Isso porque o contexto propicia a construção de inferências e, portanto, desempenha fator relevante para o ensino, quando presente em livros didáticos, já que, estando nesse suporte, não possui mais as influências das informações contidas no jornal, o que faz com que essas surjam implícitas no texto, contribuindo, assim, para o processo de compreensão e interpretação dos alunos. Na seção que segue, portanto, tem-se a análise de atividades de interpretação textual com crônicas jornalísticas sob a ótica da TR.

4.2 ANÁLISE DE ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL COM CRÔNICAS JORNALÍSTICAS

As atividades escolhidas como corpus de pesquisa para esta monografia estão presentes nos seguintes livros didáticos: “Português: linguagens”, de William Roberto Cereja e de Thereza Cachar Magalhães – 7ª série; “Diálogo”, de Eliana Santos Beltrão – 6º ano; e “Português: leitura, produção e gramática” – 7ª série. Com base na análise dos textos que envolvem as atividades desses livros - “A morcega” (anexo 1), de Walcyr Carrasco, “Tecnologia” (anexo 2) e “A bola” (anexo 3), de Luís Fernando Veríssimo, pretende-se relacionar as questões de compreensão e de interpretação aos pressupostos inferenciais da TR, de S-W.

Analisando as atividades, é importante mencionar que apesar de pertencerem a livros didáticos diferentes, possuem algumas semelhanças, como o uso de pré-leitura e de imagens associadas ao tema da crônica.

A pré-leitura, constituída de um pequeno texto ou de perguntas relacionadas ao conteúdo textual, é compreendida como um estímulo linguístico ostensivo que insere os estudantes, através do código, no contexto. As imagens, por sua vez, são estímulos ostensivos visuais que acompanham as ideias que o texto propõe. Por terem tal característica, a pré-leitura e as imagens servem como fortalecimento para as mensagens expressas nas crônicas, um dos efeitos contextuais propostos por S-W, que ocorre quando se tem um reforço de informações, seja por meio de linguagem verbal ou não verbal.

Sobre as questões que envolvem os textos referidos, vale salientar que, de maneira geral, têm diferentes propósitos, como já citado: trabalhar a linguagem do texto, ou seja, os tópicos gramaticais que os envolvem; buscar a opinião dos estudantes sobre os temas abordados e verificar a compreensão das crônicas. Dentre esses três propósitos, porém, optou-se por analisar mais especificamente o último, tendo em vista o objetivo deste trabalho monográfico.

a) ANÁLISE DA ATIVIDADE 1

A atividade um, que envolve a crônica “A morcega”³, de Walcyr Carrasco, presente no livro didático “Português: Linguagens”, possui uma breve contextualização, por meio da seguinte pré-leitura:

“Chega um dia em que já não basta mais cortar o cabelo ou mudar o penteado. É preciso algo mais radical, chocante... Um brinco pendurado no nariz? Dois piercings na sobrancelha? Hum, talvez seja melhor deixar o cabelo rapado e pintado de verde! Uau! Vou arrasar!”.

Ao lado desse estímulo linguístico ostensivo, considerando-se a idade dos potenciais leitores da sétima série, há imagens de rostos de jovens com cabelos alternativos, piercings e outras características de pessoas roqueiras e, além disso, alguns morcegos, remetendo à ideia de que roqueiros saem muito à noite e eles se vestem com roupas escuras. A crônica é a história, de uma adolescente roqueira e de sua convivência com a mãe, que é turbulenta pelo fato de ela ter esse estilo.

Há também, nesta atividade, a presença de um glossário, algo que a diferencia das outras duas que serão analisadas posteriormente. Nele, aparecem palavras que não pertencem ao vocabulário comum dos estudantes, como, por exemplo: “aparvalhado”, “botocudo”, “labuta”, entre outros. É importante mencionar que, de acordo com a TR, o código é o ponto de partida para a comunicação verbal, o que faz com que seja importante o conhecimento do sentido das palavras do texto, em princípio, para depois se conseguir fazer uma leitura inferencial.

No que se refere à contextualização da atividade, vale ressaltar que nela há um quadrinho sobre tribos urbanas, o que vai ao encontro daquilo que S-W postulam, ou seja, que a comunicação depende de estímulos contextuais proporcionados por um locutor-autor, para que haja uma compreensão inferencial por parte de um interlocutor-leitor.

³ Esta crônica é apresentada na íntegra no anexo 1.

Analisando cada uma das sete questões, pode-se observar que a primeira não exige raciocínio algum, por parte do leitor.

1) O texto faz uma contraposição entre os valores dos jovens – isto é, seus princípios, crenças e comportamentos – e os valores dos adultos. Como a narrativa é feita em 1ª pessoa, o narrador também deixa transparecer os seus valores.

a) Como o narrador era na sua adolescência?

b) E depois da adolescência, ele mantém suas convicções ou passa a ser conservador?

A pergunta, em “a)”, requer apenas a reprodução do que já está escrito no texto, porque se refere a características que o narrador tinha quando adolescente, explicitadas no trecho que segue:

“Quando era adolescente, eu andava com a franja do cabelo batendo no nariz. Parecia um cachorro lulu, mas me achava o máximo. Meu pai resistiu a tudo: ao som de Janis Joplin, à minha mania de desenhar girassóis nos cadernos, e só entregou os pontos quando me viu desbotando um jeans novinho com cândida [...] Reagi dedicando boa parte da minha vida a defender os lances de vanguarda, como o uso de brinquinchos em orelhas masculinas quando isso era tabu”.

Além disso, a pergunta “b)” envolve as características do narrador quando adulto, o que também é explicitado por ele quando cita que tem problemas quanto ao estilo da adolescente, filha da sua amiga, apesar de deixar claro que passou por essa fase quando tinha sua idade e que até sente saudade daquela época.

A segunda questão,

2) No 3º parágrafo, o narrador afirma: ‘sempre achei que nada me surpreenderia’.

a) O que o narrador demonstra ser, com essa frase: liberal ou conservador?

b) Que palavra dessa frase já pressupõe que algo o surpreenderá no futuro?

por sua vez, possibilita que o leitor faça inferências a partir da entrada lexical ‘sempre achei...’, que permite ao leitor inferir que o narrador, embora pensasse que nada mais o surpreenderia, foi surpreendido por algo novo: o fato de que, ao ter ido visitar uma amiga, encontrou-a brigando com a filha porque a menina queria tatuar a bandeira do Brasil na boca. Ou seja, em “a)”, pode-se dizer que o narrador é conservador, devido ao fato de se surpreender com essa atitude da adolescente, e em “b)”, a expressão “sempre achei”, que implica “não acho mais”, responde à pergunta.

A terceira questão analisada

3) O narrador se refere à adolescente e aos amigos dela fazendo uso de palavras que designam animais. Exemplifique o sentido dessas comparações:

a) ‘tem rosto de anjo de catedral, mas se veste de preto, como um morcego’

b) ‘quer ir a uma rua que reúne morcegos, mariposas e outros bichos nos fins de semana’.

refere-se a entradas lexicais que designam comparações entre animais e pessoas. Essas palavras associam informações armazenadas na memória enciclopédica, permitindo a construção de suposições (S)⁴ que poderiam levar ao seguinte processo inferencial:

S1Morcegos, mariposas e outros bichos são animais de cor escura e que aparecem à noite – informação velha.

S2Punks são pessoas que utilizam roupas em tonalidade escura e que, à noite, saem em grupos de pessoas que também utilizam roupas escuras.

CLogo, punks são comparáveis, graças ao modo de se vestirem e pelos seus hábitos noturnos, morcegos, mariposas e outros bichos que aparecem à noite.

⁴ As suposições ou premissas inferenciais serão aqui identificadas como “S” e a conclusão delas derivada, como “C”.

Em “a)”, nota-se que há uma metáfora quando o autor utiliza a expressão “tem um rosto de anjo de catedral, mas se veste de preto, como um morcego”. Isso porque ele compara a menina com um anjo, por ambos terem o rosto delicado, mas diz que apesar disso ela se veste de preto, ou seja, não segue a ideia do branco que é tão característico dos anjos.

Em “b)”, o trecho expresso “quer ir a uma rua que reúne morcegos, mariposas e outros bichos nos fins de semana” quer dizer, segundo a comparação feita através das suposições já evidenciadas, que a adolescente quer ir a uma rua na qual encontre seus amigos nos fins de semana.

A questão quatro e a questão cinco, assim como a primeira, também não exigem raciocínio, mas sim a mera reprodução do que está escrito no texto, como é possível observar a seguir.

4) Na discussão com a mãe e com o narrador, a adolescente defende o movimento punk com dois argumentos.

a) De forma resumida, quais são eles?

b) A forma como a adolescente expõe esses argumentos demonstra que ela conhece profundamente as ideias punks, ou que ela provavelmente as conhece ‘por cima’, ‘de orelhada’? Justifique sua resposta.

5) Diante das ideias punks, o narrador diz ‘concordo com as teses morcegas. Tenho apenas problemas em relação ao estilo’. Compare os comportamentos e valores da adolescente com os que o narrador tinha quando jovem. Que comportamentos do narrador, no passado, equivalem aos seguintes comportamentos da adolescente:

***usar jeans e camiseta preta?**

*** ouvir Sepultura e Led Zeppelin?**

*** usar bijuterias de metal pesado e brinquinhos de crucifixo?**

A sexta questão, explicitada abaixo, propicia a produção de inferências por parte dos estudantes. Isso porque as expressões ‘rodopiar das gerações’ e ‘as gerações caminham em um movimento circular’ sugerem um jogo de palavras que torna os trechos implícitos.

6) No penúltimo parágrafo, o narrador afirma que a mãe da adolescente lhe oferece um café, exausta ‘com o rodopiar das gerações’”.

a) Que fato do texto comprova a ideia de que as gerações caminham num movimento circular?

b) Que frase desse parágrafo sugere uma continuidade infinita dos movimentos de rebeldia da juventude?”.

A sétima questão pode ser analisada separadamente entre a parte “a” e “b”.

7) O narrador finaliza com a frase: ‘Ser adolescente é difícil, mas... que saudade!’.

a) Na sua opinião, a quem se refere a dificuldade mencionada pelo narrador: ao próprio adolescente ou aos pais? Por quê?

b) Apesar das dificuldades, o narrador sente saudade dessa fase da vida. Levando em conta esse fato, quais das afirmações seguintes você considera corretas?

*** A saudade revela que o narrador ainda aprecia a coragem e a ousadia dos jovens em querer alterar os valores e comportamentos sociais.**

*** O narrador se identifica com as causas da juventude de hoje, mas a fase dele já passou: por isso, ele apenas sente saudade.**

*** O fato de o narrador sentir saudade de sua fase adolescente significa que, apesar de ter se tornado mais experiente e talvez até mais acomodado, ele reconhece o quanto é bom ser jovem e rebeldemente lutar por um ideal.**

A parte “a”, apesar de ser opinativa, abre espaço para uma resposta subentendida, visto que a expressão “ser adolescente”, seguida de “que saudade”

leva a inferir que a dificuldade mencionada pelo narrador seja em relação à adolescência. Fazendo um cálculo inferencial, pode-se seguir o seguinte raciocínio: se tem saudade da adolescência, essa época da sua vida já passou e se tem saudades é porque lhe traz boas lembranças. Se essa época já passou, então o narrador é adulto. Já a parte “b”, apesar de também ser opinativa, não prevê diferentes respostas, visto que provavelmente todos concordariam com todas as afirmativas e marcariam todas, já que elas são de algum modo notáveis através da leitura da narrativa.

De maneira geral, pode-se dizer que o tema selecionado, representado pela crônica “A morcega”, foi bastante adequado, visto que as tribos urbanas, nesse caso as relacionadas ao rock, surgem aproximadamente na sétima série (que é a série de recomendação desse livro), em que os interesses dos estudantes estão se formando e eles estão vivendo mudanças de comportamento e de estilo constantes. Sendo assim, é certo que esse tema é do interesse deles, tendo em vista que muitos vivenciam isso ou convivem com pessoas que têm esse estilo. Isso faz com que o trabalho com essa crônica seja favorável, pois está de acordo com o pensamento de S-W de que o leitor só presta atenção naquilo que lhe chama atenção.

As questões dois, três e seis permitem a contextualização de informações novas e velhas em um conjunto de suposições trazidas à mente no processamento textual, apesar de muitas informações já fazerem parte do conhecimento prévio dos estudantes. Além disso, levam em conta o significado construído, enquanto se lê o texto, através da percepção, da decodificação lingüística, de informações armazenadas na memória enciclopédica e da dedução. Sem contar que as questões não exploram o estudo de questões gramaticais, mas sim estimulam o raciocínio do leitor, levando-o a um processo inferencial, motivado por efeitos contextuais e cognitivos.

As questões um, quatro e cinco, porém, restringem-se apenas a reproduções de informações contidas no texto, não levando em conta o significado construído. Já a questão sete é apenas opinativa, ou seja, não possibilita maiores construções em torno do texto.

Concluída a análise da atividade um, que foi o objetivo desta subseção, pode-se dizer que alguns tópicos da TR, de S-W, foram explicitados. São eles: estímulos linguísticos e visuais ostensivos, efeitos contextuais, processo inferencial e também o fato de que o ser humano só presta a atenção àquilo que lhe chama a atenção para a mensagem. Passamos, então, à análise da atividade dois.

b) ANÁLISE DA ATIVIDADE 2

A atividade dois envolve a crônica “Tecnologia”⁵, de Luís Fernando Veríssimo, e está presente no livro didático “Português: leitura, produção e gramática”, como já foi mencionado. Essa possui uma imagem de um homem, em frente ao computador, fazendo uma expressão de desapontamento, que serve como estímulo ostensivo visual. Além disso, há uma pré-leitura, que serve como estímulo linguístico ostensivo, sendo composta pelas seguintes perguntas:

“Você já usou um computador?”; “Você acha que o computador hoje é imprescindível para o cidadão? Por quê?”; “Quando você nasceu, os computadores pessoais já existem há bastante tempo. Mas pessoas que nasceram antes da década de 1970, acostumadas a escrever a mão ou a máquina, tiveram que acostumar-se a usar um computador. Como você imagina que tenha sido a primeira experiência de seus pais ou de seus avós com o computador?”.

Esses estímulos tornam-se importantes para a contextualização da crônica, tendo em vista que ela conta sobre a relação do ser humano com a escrita na máquina de escrever e no computador.

Apontando cada uma das nove questões, pode-se dizer que a primeira deve ser analisada separadamente devido a sua extensão.

1) Leia novamente a seguinte afirmação: ‘Comecei a usar o computador na redação do jornal [...]’.

⁵Esta crônica é apresentada na íntegra no anexo 2.

- a) A partir dessa afirmação, responda: qual pode ser a profissão do narrador?
- b) O narrador menciona Millôr Fernandes e Fernando Sabino, dois importantes autores brasileiros. O que há em comum entre eles e o narrador?
- c) Na entrevista de Tapscott são mencionadas dificuldades das gerações anteriores à geração digital com o computador. No texto de Veríssimo, essas mesmas dificuldades são exploradas por meio de uma crônica. Que recursos são utilizados para explorar essas dificuldades na crônica?
- d) A crônica pode ser predominantemente narrativa ou predominantemente argumentativa. O texto de Veríssimo, porém, apresenta características diferentes. Sob esse aspecto, como é a crônica de Veríssimo? Justifique sua resposta.

Sobre o item “a” da primeira questão, é possível dizer que ele faz com que os estudantes construam o seguinte processo inferencial:

S1) Se o cronista escreve sobre o acesso à tecnologia em relação ao ato de escrever no computador e todo o recurso que ele possui;

S2) Se o cronista cita Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que são escritores.

S3) Se o narrador conta sobre o ato de escrever, seja na máquina de escrever ou no computador e fala sobre esse contexto de escrita, citando esses dois cronistas;

C) Logo, supõe-se que ele também seja um cronista.

Sabendo da resposta de “a”, a “b” é automaticamente respondida, visto que essa é a comprovação da premissa estabelecida na primeira, tendo em vista que os estudantes já teriam a informação de que o narrador é um cronista e que Millôr Fernandes e Fernando Sabino também são e que é isso o que eles têm em comum.

O item “c”, por sua vez, assim como a questão nove cita outros textos, relacionados à crônica “Tecnologia”, que não está ao alcance dos estudantes e que aparecem no livro didático, porém em outro momento e não dentro dessa atividade.

9) Relacione os três textos deste capítulo que abordam como temática a tecnologia e o relacionamento das pessoas com o computador e a internet.

Isso faz com que elas fiquem fora da análise, já que, para considerá-las, os demais textos também deveriam ser analisados previamente, sendo que esta pesquisa não prevê a análise de outros gêneros que não sejam a crônica.

Já em “d”, é possível perceber a presença da valorização da estrutura da crônica e não exatamente da construção da compreensão e da interpretação da mesma por parte do estudante, o que faz com que não esteja dentro do critério de análise deste trabalho.

As questões dois, quatro, seis e oito exigem apenas a mera reprodução do que já está escrito no texto, como é possível perceber a seguir.

2) No início do texto, o narrador faz uma comparação entre o computador e a máquina de escrever. Explique por que o narrador considera a máquina de escrever obediente e humilde, enquanto o computador é descrito como um atrevido e arrogante.

4) De acordo com o narrador, a situação mais constrangedora para ele era quando se sentia humilhado, em público, pelo aviso sonoro de erro emitido pelo computador. Por meio do texto, explique o sentimento do narrador em relação ao computador e à máquina de escrever.

6) Que características do computador fazem com que o narrador o considere mais inteligente que o usuário?

8) Como outros escritores, o narrador sente-se fascinado diante das infinitas possibilidades que o computador oferece a quem o utiliza. Por meio do texto, pode-se afirmar que o narrador aprecia a supremacia do computador sobre a máquina de escrever? Esclareça sua resposta.

A terceira questão, assim como a primeira, pode ser analisada separadamente.

3) Segundo o narrador, o computador nos desafia, chega a nos ignorar, e fazemos tudo o que ele manda.

a) O narrador parece ter dificuldades com o computador. Você acha que é o narrador que tem um relacionamento complicado com o computador ou todas as pessoas enfrentam as mesmas dificuldades? Esclareça sua resposta.

b) Dentre as queixas feitas pelo narrador, que problemas parecem ser mais desgastantes no uso do computador? Por quê?

O item “a” dessa questão conta com uma pergunta que exige uma resposta pessoal, que pode variar de pessoa para pessoa. Já em “b”, pode-se dizer que depende basicamente de uma reprodução do que está escrito no texto, embora o estudante deva selecionar quais os problemas que parecem ser mais desgastantes, dentre todos os que foram citados.

A quinta questão assim como o item “a” da terceira questão, também leva em conta apenas a opinião dos estudantes.

5) O narrador afirma que é preciso fazer tudo ao modo do computador, ou ele não aceita a ordem recebida. Explique que reações pode ter um usuário quando o computador não aceita nenhum comando. Se não souber usar um computador, imagine como você se sentiria diante de uma máquina que não atendesse aos seus comandos.

Além disso, essa questão, em especial, não leva em conta o fato de que hoje até uma criança que ainda nem entrou na escola já sabe utilizar o computador, mesmo que não tenha um em casa, e que não saber usar um computador, na sétima série, é uma raridade.

A sétima questão

7) O narrador menciona as qualidades da máquina de escrever, que, segundo ele, jamais deixaria envergonhado seu usuário, caso ele cometesse um erro. Mas, em seguida, compara o computador a uma “Mercedes” e a máquina de escrever a uma “carroça”. Explique essa comparação.

pode ser analisada sob a ótica da TR, através de suposições.

S1) “Carroça” é um “veículo” muito simples, lento e antigo – informação velha.

S2) Mercedes é um carro novo, caro, sofisticado e rápido – informação velha.

C1) Supondo que os estudantes não pensassem isso sobre carroças e Mercedes, a suposição poderia ser desconfirmada. As informações mencionadas sobre a carroça e a Mercedes seriam a implicação contextual, e a possibilidade de contradição ocorreria se os estudantes não pensassem que essas informações estivessem corretas.

C2) A comparação, porém, está explícita e se eles fossem comparar, acabariam fortalecendo as informações obtidas pelo conhecimento prévio já acionado, tendo em vista que automaticamente associariam a carroça, simples, lenta e antiga, como a máquina de escrever, e a Mercedes, nova, sofisticada e rápida, como o computador.

Avaliando a atividade dois como um todo, pode-se dizer que o tema selecionado, representado pela crônica “Tecnologia”, foi bastante adequado, visto que a tecnologia está muito presente na vida de todos, mas principalmente entre os adolescentes. O tema da atividade é do interesse dos estudantes, tendo em vista que muitos utilizam os recursos tecnológicos. Isso faz com que o trabalho com essa crônica seja adequado, pois está de acordo com o pensamento de S-W de que o leitor só presta atenção naquilo que lhe chama atenção.

As questões um e sete, em especial, permitem a contextualização de informações novas e velhas em um conjunto de suposições trazidas à mente no processamento textual, além de propiciarem um cálculo inferencial por parte dos estudantes. Além disso, levam em conta o significado construído, enquanto se lê o

texto, através da percepção, da decodificação lingüística, de informações armazenadas na memória enciclopédica e da dedução. Sem contar que as questões não exploram o estudo de questões gramaticais, mas sim estimulam o raciocínio do leitor, levando-o a um processo inferencial, motivado por efeitos contextuais e cognitivos.

As questões dois, quatro, seis e oito, porém, restringem-se apenas a reproduções de informações contidas no texto, não levando em conta o significado construído. Já as questões três e cinco dependem apenas de respostas pessoais, ou seja, não possibilitam maiores construções em torno do texto. E a questão nove, então, ficou fora da análise, por depender de outros textos, além da crônica “Tecnologia”.

Concluída a análise da atividade dois, pode-se observar que alguns tópicos da TR, de S-W, foram explicitados. São eles: estímulos lingüísticos ostensivos, efeitos contextuais, processo inferencial, suposições e também o fato de que o ser humano só presta a atenção àquilo que lhe chama a atenção para a mensagem. Passamos, então, à análise da atividade três.

C) ANÁLISE DA ATIVIDADE 3

A atividade três envolve a crônica “A bola”⁶, de Luís Fernando Veríssimo, e está presente no livro didático “Diálogo”, como já foi mencionado. Essa possui uma imagem de um homem, com o uniforme de jogo, fazendo embaixadinhas, servindo como estímulo ostensivo visual. Além disso, há a seguinte pré-leitura, que serve como estímulo lingüístico ostensivo:

A bola existe há milhares de anos. Muitos povos antigos desenvolveram jogos com a bola. E atualmente, será que a bola ainda é o presente preferido pela criançada? A crônica a seguir, de forma bem-humorada, mostra a reação de uma criança quando recebe uma bola de presente. Leia-a.

⁶Esta crônica é apresentada na íntegra no anexo 3.

Por meio dos estímulos apontados, pode-se perceber que a crônica que segue a atividade trata da relação de crianças com a bola, o que faz com que sejam tão importantes para a inserção dos estudantes no contexto.

Analisando cada uma das nove questões que compõem esta atividade, pode-se dizer que a primeira pode ser analisada separadamente.

1) A crônica mostra a mudança dos tempos relacionada aos jogos e brinquedos das crianças.

a) Na visão do pai do menino, o que mudou?

b) Na sua opinião, a reação do menino reflete realmente essa situação? Por quê?

Em “a”, pensando na visão do pai sobre o que mudou, pode-se dizer que é uma questão de fácil entendimento e que os estudantes responderiam com tranquilidade, tendo em vista que a crônica inteira direciona o olhar do leitor ao fato de que as crianças de hoje preferem brinquedos eletrônicos a brincadeiras que exigem movimento, criatividade e imaginação. O tópico “b”, por sua vez, exige resposta pessoal, apesar de que a maioria, senão todos, responderiam que sim, já que o garoto não demonstrou nenhum interesse pela bola trazida pelo pai.

A segunda questão pode ser associada a uma das quatro fontes, dentre as quais as suposições factuais são adquiridas, conforme defende S-W, que são as deduções.

2) O pai compara a bola que ganhou quando criança – de couro – com a que deu ao filho – de plástico – e afirma ‘Mas era uma bola’”. O que pode ser deduzido a partir desse comentário feito pelo pai?

Essas ocorrem, como já foi mencionado no capítulo um, quando as suposições disponíveis correspondem a esquemas que são usados para derivar suposições adicionais como conclusões de um processo dedutivo. Nesse caso, o próprio questionamento deixa explícita a ocorrência de dedução, uma vez que a pergunta é “... o que pode ser deduzido a partir do comentário do pai?”. A resposta para tal questão partiria do seguinte raciocínio:

S1) Quando criança, o pai possuía uma bola de couro.

S2) A bola que o pai deu ao filho era de plástico.

C) A fala do pai “Mas ainda assim era uma bola”, porém, faz com que os estudantes deduzam que antigamente os brinquedos eram mais fortes do que são hoje, mas ainda assim eles não deixaram de ser brinquedos, diferente do que ele pensa sobre o videogame, que para ele não se trata de uma brincadeira, já que não permite, como já dito, o movimento, a imaginação e a criatividade.

A terceira questão

3) Sabendo que o narrador é a voz que conta a história, marque um ‘x’ a alternativa que apresenta o papel do narrador no texto.

() participa das ações como personagem.

() Não participa da ação, é apenas um observador das ações.

() Não participa da ação, mas é capaz de revelar os pensamentos dos personagens.

leva em conta a característica de um dos elementos da narrativa, que é o narrador, e não a construção da compreensão por parte dos estudantes e, portanto, não cabe à análise deste trabalho.

A quarta questão

4) O cronista usa a ironia com a repetição da palavra ‘legal’ em diferentes situações. Na sua opinião, esse recurso ajuda a transmitir humor à cena descrita na crônica?

apesar de depender da opinião dos estudantes, possui uma característica bastante favorável que é o fato de possuir o seguinte estímulo linguístico ostensivo, logo abaixo do espaço para a resposta dos estudantes:

“Ironia é a palavra (ou expressão) empregada dentro de um contexto específico, com um sentido oposto àquele que normalmente possui”.

Tal estímulo serve para que, aqueles que não saibam o que significa essa palavra, também possam construir a sua compreensão em torno da pergunta, haja vista que, como já citado, é preciso primeiro conhecer o código para, assim, poder fazer uma leitura bem-sucedida.

A quinta questão

5) Segundo o narrador, o garoto procurou dentro do papel de embrulho um manual de instruções. De acordo com essa ação é possível afirmar que o menino sabia jogar bola?

poderia ser respondida facilmente pelos estudantes, pois todos sabem jogar bola, apesar de também estarem inseridos no mundo da tecnologia, por terem aulas de educação física na escola e por assistirem a jogos pela televisão. Aliás, a crônica foi escrita como forma de crítica, por isso Veríssimo exagera em alguns momentos para que essa coisa fique evidente. O fato é que a pergunta leva a um simples cálculo inferencial que prevê que, se para jogar bola basta apenas jogá-la, e o menino procura o manual, ele obviamente não sabe como jogar.

A sexta questão pode ser analisada separadamente.

6) Ao ver o menino procurando o manual de instruções, o pai conclui ‘Que os tempos são decididamente outros’.

a) Que palavra nessa frase dá intensidade à ideia?

b) De que modo o pai chega a essa conclusão: saudoso, irônico ou crítico?

A pergunta “a” parece analisar a frase referida linguisticamente e não de modo a pensar na compreensão dos estudantes a respeito do que foi dito. Sendo assim, não segue o propósito desta análise.

Já o item “b” desta mesma questão poderia ser analisado por meio de inferências, construídas pelos estudantes, relacionadas à forma como o pai fala do tempo dele, com saudosismo, em relação ao tempo do filho, criticando o fato de não haver uma brincadeira com movimento, criatividade e imaginação, mas sim com eletrônicos.

A sétima questão

7) Diante da pergunta do garoto sobre o que a bola fazia, o pai responde que ela não faz nada. Você é que faz com ela. a) Por essa resposta, o que o cronista, provavelmente, critica sobre os jogos e brinquedos produzidos atualmente?

leva à construção de inferências, tendo em vista que, a partir dela, pode-se pensar que o pai esteja criticando o fato de que no tempo dele era diferente porque ele fazia coisas com os brinquedos, dando a entender que hoje os brinquedos funcionam sozinhos, vindo com um manual de instruções.

A oitava questão, assim como a nona, como pode-se observar abaixo, dependem apenas da opinião aleatória dos alunos, o que não contribui para este trabalho.

8) O pai conclui que talvez fosse uma boa ideia a bola vir com um manual de instruções e diz: ‘Mas em inglês, para a garotada se interessar’. Na sua opinião, podemos concluir que por trás dessa história há uma crítica aos interesses e às preferências da garotada?

9) E você prefere os brinquedos que vêm com manual de instruções ou brinquedos que cada um pode explorar como quiser? Por quê?

Analisando a atividade três, pode-se dizer que o tema selecionado, representado pela crônica “A bola”, segue a lógica da crônica da atividade dois, tendo em vista que também trata da tecnologia de maneira crítica, além de ter o mesmo autor. O tema da atividade é considerado do interesse dos estudantes, basicamente pelos mesmos motivos apontados na subseção anterior. Isso faz com que o trabalho com essa crônica seja adequado, pois está de acordo com o pensamento de S-W de que o leitor só presta atenção naquilo que lhe chama atenção.

As questões dois, quatro, cinco, seis e sete, em especial, permitem a contextualização de informações novas e velhas em um conjunto de suposições trazidas à mente no processamento textual, além de propiciarem um cálculo inferencial por parte dos estudantes. Além disso, levam em conta o significado

construído, enquanto se lê o texto, através da percepção, da decodificação lingüística, de informações armazenadas na memória enciclopédica e da dedução. Sem contar que as questões não exploram o estudo de questões gramaticais, mas sim estimulam o raciocínio do leitor, levando-o a um processo inferencial, motivado por efeitos contextuais e cognitivos.

Algumas questões, porém, obtiveram algumas características que não contribuíram com a análise. A questão três, por exemplo, por levar em conta um elemento narrativo, que não é analisado nesta pesquisa. Além disso, o primeiro tópico da questão um é facilmente respondível, por ser retomado muitas vezes no texto, e o segundo leva em conta a opinião dos estudantes, assim como as questões oito e nove. É importante citar que, no entanto, que diferente das duas primeiras atividades analisadas, esta última não possui nenhuma questão que se restrinja apenas a reproduções de informações contidas no texto.

Concluída a análise da atividade três, que foi o objetivo desta subseção, pode-se dizer que alguns tópicos da TR, de S-W, foram explicitados. São eles: estímulos lingüísticos ostensivos, efeitos contextuais, processo inferencial, suposições e também o fato de que o ser humano só presta a atenção àquilo que lhe chama a atenção para a mensagem.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, a análise de crônicas jornalísticas sob a ótica da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson, em atividades interpretativas disponíveis em livros didáticos, possibilitou constatar que os processos de leitura e de interpretação de textos no ensino de Língua Portuguesa não têm sido explorados, em grande parte, de forma adequada. As atividades de compreensão textual propostas nos livros didáticos contribuem para isso, uma vez que muitas delas não estimulam o raciocínio inferencial do aluno para a construção de hipóteses interpretativas que levem à mensagem pretendida pelo autor.

Como vimos no decorrer deste estudo, as atividades apresentadas nos livros didáticos, em sua maioria, restringem-se a um processo mecânico de reprodução das palavras dos autores dos textos.

Retomando o capítulo dois, ao serem apresentados alguns pressupostos teóricos da Teoria da Relevância, enfatizou-se que a teoria leva em consideração a construção de inferências, suposições, deduções, conhecimento de mundo, o contexto em que a informação é processada, a complementaridade de código e contexto, fatores indispensáveis para a compreensão de enunciados e, conseqüentemente, para a formação de leitores bem-sucedidos.

No capítulo três, foram abordados conceitos sobre leitura, compreensão e interpretação, relacionando-os entre si e também com a Teoria da Relevância, o que permitiu o resultado de pesquisas, evidenciando que mais da metade dos brasileiros não entendem o que leem, fato que corrobora a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa, no que se refere à leitura e à interpretação, não tem sido eficaz.

No capítulo quatro, tratou-se sobre os gêneros textuais e a sua importância para o ensino da língua, evidenciando-se que a crônica jornalística contempla a proposta de investigação em torno de atividades interpretativas, já que é um texto que depende de informações contextuais para ser compreendido e que é composto por muitos implícitos, que podem ser preenchidos, conforme afirmam S-W, por inferências construídas pelo leitor.

É importante ressaltar que o objetivo geral foi alcançado, já que, sempre que possível, quando as questões não dependiam apenas de reproduções, da opinião dos estudantes, ou de questões meramente linguísticas, foi possível evidenciar as contribuições da TR (S-W, 1995) no sentido de explicar o processamento inferencial das informações para chegar à interpretação adequada dos aspectos significativos das crônicas jornalísticas.

Em relação aos objetivos específicos, visto que as características da crônica jornalística foram analisadas com ênfase nos recursos linguísticos empregados como estímulos ostensivos e nas informações implícitas no texto, verificou-se a potencialidade da Teoria da Relevância (S-W, 1995), para elucidar o papel fundamental do contexto e da importância dos processos cognitivo-inferenciais numa interpretação que vai além do que o código diz.

REFERÊNCIAS

Bartlett (1932) apud SOLÉ. Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos a mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23.

BELTRÃO, Eliana Santos. **Diálogo**. São Paulo: FTD, 2010.

BOFARULL, M. Teresa. Avaliação da compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação. In: TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 127 – 136.

CAMPOS, Jorge. *A Teoria da Relevância e as Irrelevâncias da Vida Cotidiana*. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 5, número especial, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cachar. **Português: linguagens**. 2ed. São Paulo: Atual, 2002.

Colomer&Camps (2002, p. 31) apud FLÔRES. Espaços em branco: a construção de sentido pelo leitor em textos de Luís Fernando Veríssimo. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 146.

Coscarelli (2003, p.31) apud FLÔRES. Compreender e interpretar. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 42.

Dascal (2006) apud FLÔRES. Discurso, gênero textual e texto: algumas trilhas teóricas. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p.75.

Dosse (1994, p.499) apud FLÔRES. O que é ler afinal de contas?. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 21.

ECO (1986, p.37) apud FLÔRES. Espaços em branco: a construção de sentido pelo leitor em textos de Luís Fernando Veríssimo. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 146.

ECO (1971) apud FLÔRES. Compreender e interpretar. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 41.

Eco (1993, p. 46) apud FLÔRES. Espaços em branco: a construção de sentido pelo leitor em textos de Luís Fernando Veríssimo. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 154.

FLÔRES, Onice Claro. **Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura**. Letras de Hoje, v. 43, p. 40-46, 2008.

FLÔRES, Onici Claro. Compreender e interpretar. In: Flôres, Onici Claro. (Org.). **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 26 – 48.

FLÔRES, Onici Claro. Interpretação e níveis de interpretação. In: Flôres, Onici Claro. (Org.). **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 49 – 65.

FLÔRES, Onici Claro. O que é ler, afinal de contas?. In: Flôres, Onici Claro. (Org.). **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 11 – 25.

FLÔRES, Onici Claro; PONTIM, Deorides Teresinha. Os labirintos do texto: leitura, evocação e memória. In: Flôres, Onici Claro. (Org.). **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 85 - 109.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autoresassociados: Cortez, 1989, p. 9.

GRICE, H. P. **Logic and Conversation**, 1975.

GRICE, H.P. **Studies in the way of the words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

HELLER, Sabine Elma ; FLÔRES, Onici Claro . Espaços em branco: a construção de sentido pelo leitor em textos de Luis Fernando Veríssimo. In: Flôres, Onici Claro. (Org.). **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 146-158.

KLEIMAN (2004, p. 13) apud FLÔRES. Os labirintos do texto: leitura, evocação e memória. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p.86.

KLEIMAN (2004, p. 21) apud FLÔRES. Os labirintos do texto: leitura, evocação e memória. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p.92.

KLEIMAN (2007, p. 65) apud FLÔRES. Espaços em branco: a construção de sentido pelo leitor em textos de Luís Fernando Veríssimo. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 147.

PCNs (2000) - o ensino da leitura

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: leitura, produção e gramática**. 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 35 – 41.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano. Teoria da relevância: uma resposta à comunicação inferencial humana. In: IBAÑOS, Ana Maria T. e SILVEIRA, Jane Rita Caetano (orgs). **Na interface semântica/pragmática: programa de pesquisa em lógica e linguagem natural**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2002.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano. Leitura: Informação e Comunicação. **Letrasde Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v.40, n.1, março. 2005.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 17 – 32.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance: communication and cognition**. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995.

SPERBER, Dan e WILSON, Deirdre. **Relevância: comunicação e cognição**. Lisboa: FCG, 2001.

SPERBER & WILSON. **Teoria da Relevância**. 1986, 1985.

Torrauce e Olson (1999) apud FLÔRES. Compreender e Interpretar. In: FLÔRES, Onice Claro. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: Enunisc, 2008, p. 28.

VIDAL ABARCA, E.; MARTÍNEZ RICO, G. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139 – 151.

WILSON, Deirdre e SPERBER, Dan. Teoria da Relevância. In: RAUEN, Fábio e SILVEIRA, Jane Rita Caetano (orgs). **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Volume 5, Florianópolis: UNISUL, 2005. [Tradução de Fábio José Rauen e Jane Rita Caetano da Silveira.]

CAMPOS, Jorge; RAUEN, Fábio José. **Tópicos em Teoria da Relevância**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriadarelevancia.pdf>. Acesso em 12 setembro 2013.

ANEXOS

Anexo 1 – Crônica “A morcega”, de Walcyr Carrasco

A MORCEGA

Quando era adolescente, eu andava com a franja do cabelo batendo no nariz. Parecia um cachorro lulu, mas me achava o máximo. Meu pai resistiu a tudo: ao som de Janis Joplin, à minha mania de desenhar girassóis nos cadernos, e só entregou os pontos quando me viu desbotando um jeans novinho com cândida. Em nocaute por pontos, suspirou:

- Nada mais me espanta.

Reagi dedicando boa parte da minha vida a defender lances de vanguarda, como o uso de brinquinhos em orelhas masculinas quando isso era tabu. Sempre achei que nada me surpreenderia. Pois fui visitar uma amiga cuja filha adolescente, de 14 anos, tem o rosto de um anjo de catedral, mas se veste de preto, como um morcego. Encontro as duas brigando.

- Quero fazer uma tatuagem e ela não deixa.

Sorriso, pacificador. Aconselho:

- O ruim da tatuagem é que, se você se arrepender mais tarde, não sai.

A morcega explica: será inscrita em um lugar do corpo só possível de ser visto se ela mostrar. Tremo. Pergunto onde. A resposta alegre:

- Dentro da boca.

Repuxa os lábios como um botocudo e mostra o sítio designado: a parte frontal das gengivas. A mãe lacrimeja:

-Não, não. A bandeira do Brasil...

Eu e a mãe nos olhamos aparvalhados. Descubro que o símbolo pátrio virou moda. A morcega continua: quer porque quer ir a uma rua que reúne morcegos, mariposas e outros bichos nos fins de semana. Arbitro:

- Lá vão punks da pesada!

Ela zumbe, hostil, porque se considera punk da pesada. Reage:

- O movimento punk quer liberdade, só isso.
- Prendi você? - lamenta-se a mãe inutilmente.

Fico sabendo que os punks de bom-tom até andam, na tal rua, com cartazes dizendo: "Não quero briga" ou "Sou da paz". Também elegeram um templo: a danceteria Morcegóvia, no bairro Bela Vista. É lá que se encontram vestidos preferencialmente de escuro, com bijuterias de metal pesado, brinquinhos de crucifixo e uma enorme alegria de viver - só preenchida pelo som de rock pauleira. Digo, para me fazer de moderno:

- Sabe que fui ao show do Michael Jackson?

Ela torce o nariz. Odeia. Led Zeppelin, Sepultura, isso sim! Arrisco:

- Quem sabe você fica rica montando um conjunto chamado Crematório.
- Vocês (nós, adultos) só pensam em coisas materiais. A gente (eles, os punks) quer é saber do espírito.

Já ouvi isso em algum lugar. Eu dizia a mesma coisa e ficava furioso quando ouvia meus pais dizerem que, quando eu fosse mais velho, entenderia tudo que estavam passando comigo. Explico que concordo com as teses morcegas. Tenho apenas problemas em relação ao estilo. Olho para ela, de camiseta preta e jeans rasgado, e penso como ficaria bonitinha num vestido de debutante. Lembro de sua festa de aniversário: o bolo era em forma de guitarra, cinza. Em certo momento, a turma se divertiu atirando pedaços de doces uns nos outros, para horror das mães e avós presentes.

Subitamente desperto, descubro que a onda punk se espalha muito mais do que eu pensava. Um dia desses vi um garoto pintado de três cores. O filho de uma vizinha usa dois brincos dourados, um rubi no nariz e cabelos tão cacheados que noutro dia o cumprimentei pensando que fosse a mãe dele.

A morcega me encara, pestanas rebaixadas, farta. Nervoso, reflito que devo estar ficando velho. Adoraria estar do lado da filha, para me sentir rejuvenescido. Toca a campainha, ela vai até a porta. Um rapaz alto, de cabeça inteiramente raspada, sorri, rebelde. Observo um dragão tatuado em seu couro cabeludo. A mãe range os dentes, enquanto a filha sai nos braços de seu príncipe motoqueiro. Eu e a mãe

nos olhamos, tão nocauteados como foi meu pai. Sei que o rapaz trabalha, como a maioria dos punks. Mas onde? Não consigo imaginar o gerente do banco com um alfinete espetado nas bochechas. São rebeldes apenas nas horas vagas, quando voam em seus trajes escuros pela noite? O careca bota peruca na hora da labuta?

A mãe me oferece um café. Exausta com o rodopiar das gerações. Já sabemos: vem mais por aí. Olho para a noite e penso em todos os morcegos zunindo por São Paulo. Ser adolescente é difícil, mas ...que saudade!

Anexo 2 – Crônica “Tecnologia”, de Luis Fernando Veríssimo

TECNOLOGIA

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: vamos lá, seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz “Errado”. Não diz “Burro”, mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz “bip”. Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: “Bip!” “Olha aqui, pessoal: ele errou.” “O burro errou!” Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá todo o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava

os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria “bip” em público. Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando à carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma confortável cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente. Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a sua vida profissional em antes dele e depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser meu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero. Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que ela aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

Anexo 3 – Crônica “A bola”, de Luis Fernando Veríssimo

A BOLA

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “ legal! “. Ou os que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que me liga?- Perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem nenhuma instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O que?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola?

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garotinho agradeceu, disse “ Legal! “, de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado MONSTER BALL, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentava se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova ensaiou algumas embaixadinhas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse “ legal “, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recuperar mentalmente o cheiro do couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.