

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE LETRAS

SIMONE LISANDRA DA LUZ DE CASTRO

**ANÁLISE EXPLANATÓRIA, EM TERMOS INTERPRETATIVOS, DAS  
QUESTÕES DO ENEM, SOB A ÓTICA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA DE  
SPERBER E WILSON.**

Porto Alegre

2014

SIMONE LISANDRA DA LUZ DE CASTRO

**ANÁLISE EXPLANATÓRIA, EM TERMOS INTERPRETATIVOS, DAS  
QUESTÕES DO ENEM, SOB A ÓTICA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA DE  
SPERBER E WILSON.**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Letras da Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul, como requisito  
parcial para obtenção do grau de licenciado  
em Letras.

**Dr. Jane Rita Caetano da Silveira**

Porto Alegre

2014

SIMONE LISANDRA DA LUZ DE CASTRO

**ANÁLISE EXPLANATÓRIA, EM TERMOS INTERPRETATIVOS, DAS  
QUESTÕES DO ENEM, SOB A ÓTICA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA DE  
SPERBER E WILSON.**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Letras da Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul, como requisito  
parcial para obtenção do grau de licenciado  
em Letras.

Aprovada em 15 de julho de 2014

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>ª</sup> Dr. Jane Rita Caetano da Silveira – PUCRS

---

Prof. Me. Bruno Jorge Bergamin – PUCRS

---

Prof. Me. Antônio Dalpicol – PUCRS

---

Dedico este trabalho à minha mãe, pelo seu exemplo de dedicação à família.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, princípio de tudo.

À Maria Beloni, pela dedicação de uma vida inteira aos seus filhos e pela felicidade de tê-la como minha mãe.

Ao meu irmão Alexandre, pela sua disponibilidade, pois nunca disse não nos momentos em que precisei de auxílio durante o tempo de estudo na faculdade, tornando meu caminho mais tranquilo para dar continuidade aos estudos.

Ao meu irmão Marco Antônio, pela gentileza ao perceber meu cansaço e estender sua mão, pelas xícaras de café, pela espera no ponto de ônibus, por estar sempre tão disponível.

Ao meu namorado Ag-Hur, por compreender o meu cansaço, pelas palavras de ânimo para não desistir, pelas gentilezas que tornavam tudo muito mais fácil e principalmente pela sua amizade.

À professora Dr. Jane Rita Caetano da Silveira, pela dedicação, pela paciência, por ser incansável nas muitas correções que fez em meu trabalho e por ser um exemplo de docente e de profissional.

À minha amiga Vera, mesmo distante, pelos recadinhos nas redes sociais dizendo que faltava pouco e que tudo daria certo.

## RESUMO

O objetivo desse trabalho é fazer um estudo, em termos interpretativos, das questões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson ( 1995 ). A análise, de caráter ilustrativo, de algumas questões propostas no exame foi realizada a fim de verificar o modo como foram formuladas, considerando que, na formação escolar do estudante, as atividades de compreensão textual priorizam a decodificação de enunciados, negligenciando os raciocínios inferenciais e o contexto. Abordamos a importância do leitor proficiente, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e enfatizando os processos inferenciais que, indo além do código, ocorrem durante a compreensão textual. Apresentamos as falhas identificadas nas questões analisadas, em especial no que se refere a alternativas que focam a interpretação meramente na decodificação dos enunciados, não estimulando os mecanismos inferenciais de raciocínio importantes para a busca do significado adequado. Finalmente, concluímos o estudo destacando como a Teoria da Relevância mostra-se adequada, em termos cognitivos, para explicar o processo inferencial que deveria conduzir o aluno à construção do significado pretendido.

**Palavras-chave:** Inferências. Interpretação Textual. Código Linguístico. ENEM.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to make a study on interpretive term, issues of the National High School Exam - ENEM based on Relevance Theory of Sperber and Wilson (1995). We performed the analysis of certain issues proposed in the examination in order to verify how they are presented to students, whereas in their education process activities reading comprehension prioritize decoding linguistic codes. Thereby, we addressed the importance of proficient reader, with the central point inferential processes that operate during text comprehension. We present the failures identified in the issues discussed, in particular with regard to alternative interpretation that focus merely on the decoding of utterances, not important for stimulating the search for a suitable value inferential reasoning mechanisms. Finally, we conclude the study showing the relevance theory as the most appropriate, in cognitive terms, to explain the inferential process which should lead the student to build the most appropriate meaning.

**Keywords:** Inferences. Textual Interpretation. Language Code. ENEM.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA E A COMPREENSÃO TEXTUAL.....</b>	<b>10</b>
2.1 O MODELO OSTENSIVO-INFERENCIAL DE SPERBER E WILSON .....	10
2.2 RELEVÂNCIA, OSTENSÃO E INFERÊNCIA.....	12
2.3 PREMISSAS, CONCLUSÕES IMPLICADAS E O PAPEL DO CONTEXTO....	21
<b>3 LER É COMPREENDER.....</b>	<b>25</b>
3.1 O QUE É LEITURA.....	25
3.2. A LEITURA E A COMPREENSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	28
3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEITURA.....	31
<b>4 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM SOB A ÓTICA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA.....</b>	<b>35</b>
4.1 O ENEM.....	35
4.2 APLICAÇÃO DA TEORIA DA RELEVÂNCIA NA INTERPRETAÇÃO DAS QUESTÕES.....	37
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo a análise explanatória, em termos interpretativos, de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995), a fim de verificar se há adequação entre a formulação das questões interpretativas e aquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem; ou seja, se elas requerem raciocínio e exploração do contexto na compreensão ou se apenas se limitam à mera decodificação linguística. Buscamos também examinar se ocorrem possíveis falhas, na elaboração das referidas questões, que possam causar dificuldades na compreensão adequada pelo estudante. A análise sugerida justifica-se pela importância do processo inferencial interpretativo na construção de significados para respostas satisfatórias a questões apresentadas nas provas, considerando que a simples decodificação de palavras não é suficiente para a compreensão pretendida.

Para embasarmos o nosso estudo, a Teoria da Relevância (1995) apresenta-se como a mais plausível, pela sua abordagem pragmático-cognitiva centrada no processamento inferencial das informações na interpretação de enunciados. Trata-se de um modelo de comunicação ostensivo-inferencial, de natureza lógico-cognitiva, que busca explicar como funciona a mente humana durante o processo interpretativo, ou seja, como a mente processa, através de um raciocínio dedutivo, as informações novas que, combinadas com outras já existentes na memória enciclopédica dos indivíduos, permitem chegar à conclusão mais adequada.

A Teoria da Relevância fundamenta-se em duas propriedades indissociáveis da comunicação chamadas de ostensão, por parte do comunicador, e de inferência, por parte do ouvinte / leitor. A primeira constitui o estímulo (linguístico ou sensorio-perceptual) para chamar a atenção do ouvinte e a segunda é a resposta inferencial em relação ao estímulo recebido na busca da compreensão.

Esta pesquisa foi motivada pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o processo escolar, em relação à leitura, na compreensão do que está implícito no texto, tendo em vista que a atividade de ler, em sala de aula, em geral, está presa à ideia de codificar e decodificar palavras. Entretanto, somente a partir da decodificação,

os alunos não conseguem construir a interpretação adequada, o que implica dificuldades que eles levarão para a vida adulta por não se tornarem leitores proficientes.

As atividades de leitura nas quais a decodificação é priorizada constituem uma tarefa superficial, pois se restringem ao significado explícito no código e não permitem ao aluno exercitar suas capacidades cognitivo-inferenciais. No momento em que se depara com questões que exigem uma interpretação que está além do dito, requerendo um esforço cognitivo de sua parte, o estudante demonstra dificuldades para a compreensão, pois não aprendeu a ler como uma atividade para a construção de significado além do código.

Apresentaremos, ao longo do trabalho, informações sobre a leitura na escola, a partir de diferentes visões, mas todas com o intuito de identificar os possíveis obstáculos para a realização da tarefa de ensinar a ler, considerando-se o propósito de preparar não só as escolas do país adequadamente para esse trabalho, mas também os estudantes, para que se tornem pessoas plenamente capazes de exercer atividades de leitura.

Para o desenvolvimento da proposta apresentada, organizamos o trabalho em três capítulos. No primeiro, abordaremos os pressupostos da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995), que servirão como base para análise das questões selecionadas.

No segundo capítulo, a partir de autores especializados no estudo dos processos de leitura, enfatizamos o significado de ler, a importância de leitores competentes, as atividades de leitura no ambiente escolar e analisamos também o modo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam o tema para a aplicação nas diferentes escolas no país.

No último capítulo, faremos a análise das questões selecionadas, com base na Teoria da Relevância de Sperber Wilson (1995), na busca de falhas que comprometem o adequado processo de compreensão.

Ao final do trabalho, apresentaremos as considerações finais, que permitirão uma discussão sobre os resultados obtidos a partir das análises realizadas das questões do ENEM.

## 2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA E A COMPREENSÃO TEXTUAL

A compreensão humana é um processo extremamente complexo que atrai a atenção de muitos estudiosos, pois é comum questionar-se como um grande número de informações que chegam até a mente são processadas e como o cérebro humano trabalha tais dados para desenvolver a atividade de compreensão.

Para entendermos como se dá esse raciocínio em atividades de interpretação textual, utilizaremos, como já mencionado, o modelo de comunicação ostensivo-inferencial de Sperber-Wilson (1995), tendo em vista que, para uma compreensão adequada, é necessário considerar não apenas o código, mas também o que está implícito no texto. Neste capítulo, serão apresentados alguns dos pressupostos teóricos dos autores, os quais servirão de suporte à análise do nosso objeto de estudo.

### 2.1 O MODELO OSTENSIVO-INFERENCIAL DE SPERBER E WILSON

A insuficiência de modelos embasados no código para explicar fenômenos comunicacionais é questionada pelos teóricos Sperber e Wilson (1995) em sua teoria da Relevância (TR), desenvolvida na obra “Relevância: comunicação e cognição”.<sup>1</sup> Partindo do modelo inferencial de Grice (1975), a Teoria das Implicaturas, os autores propõem uma outra possibilidade de análise, com base em uma abordagem teórico-cognitiva, na qual privilegia-se, particularmente, o processamento inferencial de informações durante o ato comunicativo. Para isso, desenvolveram um modelo de comunicação direcionado à compreensão de enunciados, evidenciando como a informação é processada na mente para alcançarmos os melhores efeitos interpretativos com o menor esforço cognitivo possível.

O propósito desse modelo de comunicação, que se fundamenta em duas propriedades conjugadas e indissociáveis – ostensão e inferência, é basicamente esclarecer como o ser humano, embora possa construir inúmeras interpretações

---

<sup>1</sup> A primeira edição da obra *Relevance: Communication and Cognition* é de 1986 e a segunda, de 1995.

pragmáticas a partir de um único estímulo linguístico ou sensorio-perceptual, seleciona somente uma delas para compreender a mensagem pretendida.

De acordo com Silveira e Feltes (2002), em modelos teóricos baseados em código, a codificação seria como “empacotar” algo, alocando-se ideias-objetos em recipientes-palavras, e a decodificação seria o “desempacotar” algo, retirando essas ideias-objetos dos recipientes-palavras. O processo de codificar e decodificar mensagens é extremamente simples e básico, não considerando nenhuma habilidade cognitiva ou inferencial e negligenciando o papel do contexto como importantíssimo fator para a compreensão. A simples decodificação linguística não basta para uma adequada compreensão, pois interpretar um enunciado é compreender o que ele significa e não somente o que ele diz.

Para abordarmos a teoria de Sperber e Wilson (1995), inicialmente é necessário analisarmos brevemente propostas teóricas anteriores: a Teoria dos Códigos e a Teoria das Implicaturas, de Grice (1975). A primeira baseia-se essencialmente em descrever a capacidade de codificar e decodificar enunciados, mas, conforme salientado, não é suficiente para explicar o processo comunicativo, pois desconsidera o papel fundamental do contexto na interpretação. A segunda, a Teoria das Implicaturas, desenvolvida por Grice (1975), apresenta-se como um contraponto aos modelos de código, e, apesar de fundamentar-se no raciocínio lógico, na intencionalidade e no contexto, caracterizando-se como uma pragmática cognitiva, postula alguns pressupostos que, de acordo com Sperber e Wilson (1995), necessitam ser aprimorados.

O modelo inferencial de Grice surgiu através de seu artigo *Logic and Conversation* (1975), cuja finalidade principal era o esclarecimento de como os enunciados linguísticos podem comunicar os chamados conteúdos implícitos, evidenciando a diferença entre o significado da sentença e o significado do falante.

O autor apresenta como base de sua teoria o Princípio de Cooperação, que é vinculado a quatro categorias formadas por máximas conversacionais: qualidade (informação verdadeira), quantidade (informação necessária), relação (informação relevante) e modo (informação clara, concisa e ordenada). Cada falante constrói, para a interpretação do enunciado, implicaturas que são originadas de um acordo tácito de cooperação entre falante e ouvinte no processo comunicativo, com a obediência ou não às máximas acima citadas. Para Grice (1975), que prioriza a distinção entre dito e

implicado, as implicaturas são divididas em convencional e conversacional. A implicatura convencional postula que o significado está preso ao código linguístico, e a conversacional, subdividida em particularizada e generalizada, evidencia a necessidade, na primeira, somente do contexto e, na segunda, do código e do contexto para a significação.

Sperber e Wilson (1995) fazem uma reanálise cognitiva do modelo griceano, esclarecendo e ampliando pressupostos que não foram desenvolvidos de modo satisfatório, principalmente no que se refere à noção de Relevância, à seleção do contexto comunicativo e à necessidade de obediência a máximas conversacionais no processo de compreensão. Em sua proposta teórica, os autores buscam, então, aprimorar o modelo de Grice (1975), reinterpretando-o cognitivamente.

Campos (2008, p.86), ao concordar com os autores de Relevância, ressalta que, apesar de o modelo griceano ser meritório e amplamente reconhecido em estudos na área cognitiva, apresenta alguns pontos frágeis que precisam ser aprimorados com o intuito de atingirem o rigor exigido para uma teoria científica linguística, conforme será visto a seguir.

## 2.2 RELEVÂNCIA, OSTENSÃO E INFERÊNCIA

No presente subcapítulo, abordaremos as noções de Relevância, ostensão e inferência, que servirão como base para a análise das questões selecionadas de provas do ENEM no capítulo 3 deste trabalho.

De acordo com a Teoria da Relevância, uma abordagem pragmático-cognitiva da comunicação, é necessário que os interlocutores compartilhem um mesmo contexto de informações e que tenham habilidades cognitivas e perceptuais para realizar as melhores inferências com o menor esforço mental possível, objetivando uma compreensão adequada.

A ideia de atingir a relevância ótima - por parte do receptor - está presente no Princípio de Relevância formulado por Sperber e Wilson (1995), que se aplica a todas as formas de comunicação, verbais ou não, segundo o qual o ato de comunicação ostensiva carrega consigo a presunção de sua Relevância ótima, pressupondo o maior benefício cognitivo com o menor esforço possível de processamento mental da informação. A base de tal explicação está no *Princípio da Relevância*, segundo o qual todo

ato de comunicação ostensiva, ao requisitar a atenção do destinatário, vem com uma garantia de que a informação a ser comunicada é relevante o suficiente para ser processada.

Para Silveira e Feltes (2002, p.46), a noção de Relevância, conceito teórico-cognitivo, caracteriza-se por ser uma função de efeitos contextuais e esforços de processamento individuais, constituindo uma propriedade não representacional da mente humana, e tratando-se de algo que ocorre de maneira espontânea e inconsciente sem a obrigatoriedade de seguir regras, ao contrário do modelo griceano. Partindo do modelo de Grice, Sperber e Wilson (1995) buscaram explicar, de acordo com as características inatas da cognição humana, como a mente processa todas as informações que lhe são fornecidas, visando à compreensão da mensagem pretendida.

Durante o processo comunicativo, o ouvinte presta atenção àquilo que é interessante ou relevante para ele. O comunicador escolhe o estímulo mais relevante possível para que o ouvinte realize o mínimo de esforço de processamento para alcançar o máximo de efeitos, e o ouvinte, por sua vez, espera que os estímulos selecionados realmente sejam os mais relevantes para que possa valer a pena empreender algum esforço. Então, para Sperber e Wilson, nessa situação é mutuamente manifesta a intenção do falante em informar o ouvinte de que os estímulos selecionados foram os mais adequados para a compreensão do que deseja comunicar, havendo, assim, uma possibilidade de relevância ótima:

Presunção de relevância ótima:

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

(b) O estímulo ostensivo é o mais relevante que a pessoa que comunica podia ter utilizado para comunicar {I}.(Sperber e Wilson, 1995, p.242)

Nesse sentido, durante o processo de compreensão no ato comunicativo, o ouvinte almeja uma interpretação que corresponda a sua expectativa de relevância ótima. Partindo da decodificação linguística do enunciado, que constitui, na comunicação verbal, o estímulo ostensivo fornecido pelo comunicador, associa-o às informações já existentes na memória, aplicando um mínimo de esforço mental; consegue, desse modo, enriquecer inferencial e pragmaticamente os *inputs* a ele

destinados. A partir da compreensão do que está explícito, o ouvinte poderá chegar ao significado do que está implícito, através de processos inferenciais.

Conforme enfatizam Silveira e Feltes (2002), a Relevância é concebida como uma propriedade inata da cognição para explicar como ocorrem os processos inferenciais, considerando que os seres humanos somente prestam atenção àquilo que realmente lhes parece relevante ou de seu interesse. Tais processos são construídos a partir de quatro fontes de informação: os enunciados linguísticos (ou decodificação linguística), os estímulos sensório-perceptuais, as informações armazenadas na memória enciclopédica e o processo dedutivo que, ao construir premissas, leva a novas suposições, através da combinação de informações novas com informações velhas.

Com base nesse pressuposto, Sperber e Wilson (1995) formulam, então, dois princípios - o Princípio Comunicativo e o Princípio Cognitivo de Relevância - que não precisam ser seguidos, tampouco obedecidos, pois, ao contrário do Princípio de Cooperação proposto por Grice, são inerentes à cognição humana. O primeiro, comunicativo, postula que “Todo o ato de comunicação ostensiva carrega a presunção de Relevância ótima” (p.158) e o segundo, cognitivo, afirma que “ A comunicação humana tende a dirigir-se para a maximização da Relevância” (p. 271), o que significa conseguir os melhores efeitos cognitivos com o menor esforço de processamento mental.

Todo ato de comunicação ostensiva origina uma modificação nas crenças dos indivíduos. Essa transformação nos ambientes cognitivos é a base do processo comunicativo, determinando o que os autores chamam de “efeitos contextuais”, ou seja, novas informações que são dedutivamente alcançadas numa relação de equilíbrio com o esforço despendido para processá-las, mas somente quando as informações recebidas forem realmente relevantes. Para Sperber e Wilson, a informação é considerada relevante quando for compatível com as suposições do ouvinte, permitindo derivar uma nova suposição. Portanto, uma suposição é considerada relevante se tiver efeitos contextuais.

Os efeitos contextuais podem ocorrer, de acordo com os autores, de três maneiras distintas: por implicação contextual, ou seja, através de suposições derivadas da combinação da informação nova com as já existentes; pelo fortalecimento (ou

enfraquecimento) das suposições, que, diferentemente da implicação contextual, apenas reforça (ou enfraquece) uma informação já existente; e por contradição, quando, entre duas suposições contraditórias, a mais fraca é eliminada.

Para exemplificarmos um ato de comunicação com o propósito de ser relevante, apresentamos o seguinte diálogo:

1)Amiga A: Linda a tua blusa com renda de seda. Deve ser bem cara!

2)Amiga B: Comprei no Paraguai.

Ao comentar com a amiga B sobre a blusa que esta comprou, percebe-se que a intenção de A é saber se a peça é cara, considerando que a renda é de seda. Na resposta da amiga B, percebe-se que há um significado que vai além do que está explícito no código ao dizer “Comprei no Paraguai”. Essa resposta provavelmente levará A a construir um raciocínio inferencial para confirmar ou não a suposição de ser uma blusa cara .

Para realizar o seu raciocínio, a amiga A poderá recuperar de sua memória enciclopédica, se lá estiverem disponíveis, as seguintes informações:- o Paraguai é um lugar procurado para compras por oferecer mercadorias baratas; as mercadorias baratas são associadas, em geral, à má qualidade dos produtos ou à falsificação de marcas.

A partir de tais informações, A poderá construir as suposições (S):

S1: Se B comprou a blusa no Paraguai, então a renda de seda pode não ser da melhor qualidade.

S2: Se a renda não é de seda da melhor qualidade, ou se é imitação, então a blusa não deve ter custado caro.

E concluir:

Implicação contextual (I): B pagou barato pela blusa com renda de seda.

Observa-se, então, que são construídas as suposições ( S1 e S2 ) a partir de um conjunto de informações velhas acessadas da memória enciclopédica da amiga A pelo estímulo linguístico da resposta de B, derivando uma nova suposição, a qual constitui

uma implicação contextual (I), um dos três efeitos contextuais apresentados por Sperber e Wilson (1995).

Os autores salientam que os seres humanos são naturalmente capazes de realizar atividades de natureza inferencial relacionadas ao processamento de informações; entretanto, tal capacidade somente pode ser definida quando relacionada a um objetivo como, por exemplo, entender algo do nosso interesse, satisfazer uma curiosidade, passar no vestibular ou mesmo aprender a dirigir. Para Sperber e Wilson (1995), a competência/eficiência para a realização de qualquer objetivo exige do indivíduo um mínimo de dispêndio de recursos, sejam eles quais forem, resultando em um equilíbrio entre efeitos obtidos / custos empregados.

Devemos também ressaltar que a Teoria da Relevância tem um potencial de aplicação extremamente amplo, podendo ser aplicada a textos, enunciados linguísticos e também a outras fontes de informação oriundas de estímulos sensório-perceptuais, como os visuais, os auditivos, os olfativos, as quais serão inferencialmente processadas.

Para demonstrar o potencial de análise da teoria de Sperber e Wilson (1995), segue o exemplo abaixo, de uma peça publicitária:



Disponível em: <<http://www.acrobatadasletras.com.br/2013/09/pecas-publicitarias.html/>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

Nesta peça publicitária de uma marca de adoçante, visualizamos: a imagem de uma embalagem semelhante a um saco, branco e grande, simulando uma barriga, onde se vê um umbigo e a palavra “açúcar” na parte superior; no campo inferior direito, a imagem de uma embalagem pequena e fina, semelhante a um sachê com uma dose de adoçante; e, ao lado esquerdo da imagem, a frase “Mude sua embalagem”. A partir das imagens, da palavra e da frase, podemos compreender, inferencialmente, que o autor da peça publicitária visa, com *inputs* visuais e linguísticos, convencer o leitor a mudar a sua imagem física, trocando o açúcar pelo adoçante.

Para chegarmos a essa implicação contextual (I), é necessário realizarmos suposições (S) a respeito da peça publicitária. Entretanto, percebemos que somente através do código verbal e das imagens não poderemos chegar ao significado pretendido, e que precisamos considerar o que está implícito nos estímulos apresentados.

A partir dos *inputs* visuais e linguísticos, é possível construir as seguintes suposições (S):

(S1): O açúcar em excesso faz mal à saúde.

(S2): O açúcar engorda.

(S3): O uso do açúcar deixa o corpo com formas arredondadas.

(S4): O uso do açúcar aumenta a barriga.

(S5): Pessoas que usam muito açúcar geralmente são gordas.

(S6): O adoçante artificial pode substituir o açúcar.

(S7): Pessoas que substituem o açúcar por adoçante podem emagrecer.

(S8): Perda de peso remete à ideia de silhueta mais fina.

As suposições (S1) a (S8) poderiam levar, então, à implicação contextual (I), ou seja, à mensagem implícita na peça:

(I) Substitua o açúcar pelo adoçante para perder peso e ficar com uma silhueta mais esbelta.

Observa-se que esta implicação contextual (ou conclusão) corresponde ao enunciado metafórico da peça “Mude sua embalagem”, no qual a palavra “embalagem” está empregada no sentido conotativo, significando “corpo”, aqui representado pelo saco de açúcar (pessoa gorda) e pela embalagem mais delgada do adoçante (pessoa magra).

Ressalta-se, entretanto, que, dependendo dos interesses do receptor dessa peça publicitária, novas informações, relacionadas à saúde, podem ser acionadas da memória enciclopédica, a partir dos mesmos *inputs* linguísticos e visuais, permitindo ampliar o contexto de suposições:

(S1): Há estudos que comprovam que o açúcar não resulta em nenhum benefício para a saúde.

(S2): O açúcar transforma-se em gordura após ingerido.

(S3): Comer açúcar pode engordar.

(S4) Os médicos recomendam que não se deve ficar acima do peso.

(S5): Comer açúcar também aumenta o nível de glicose.

(S6): O açúcar faz mal à saúde para quem tem diabetes.

(S7): Quem tem diabetes deve usar adoçante.

(S8): O adoçante artificial pode fazer bem à saúde.

Esse conjunto de suposições possibilitaria chegar a uma segunda implicação contextual (I):

(I) Quem se preocupa com a saúde e quer emagrecer, deve substituir o açúcar pelo adoçante.

Considerando-se então a frase “Mude sua embalagem” e as imagens como informação nova, e o primeiro conjunto de suposições (S1 a S8) como suposições velhas acionadas da memória enciclopédica a partir dos *inputs*, as informações novas são contextualizadas no conjunto de suposições já existentes, gerando a implicação

contextual (I), segundo a qual, para mudarmos a silhueta é preciso abandonar o uso do açúcar e substituí-lo por adoçante.

A interpretação do significado da peça ocorre pelo fato de que tanto o código linguístico quanto os estímulos visuais devem ser levados em conta para uma adequada compreensão da mensagem da peça publicitária, a fim de obtermos maiores efeitos cognitivo-contextuais com o menor esforço de processamento.

Segundo Sperber e Wilson (1995), em um processo comunicativo, a informação nova apresentada, além de ostensiva, tem que ser rica em efeitos contextuais e econômica o bastante em termos de esforço de processamento para que o ouvinte/leitor perceba a intenção do falante/comunicador por trás da ostensão e o ato de comunicação se torne relevante.

De acordo com os autores, como já mencionado, ao contrário do Princípio de Cooperação de Grice, o Princípio de Relevância não precisa ser seguido ou obedecido, pois é inerente à cognição humana, mas, para que todo ato de comunicação ostensiva seja adequadamente relevante, precisa alterar crenças e suposições do indivíduo envolvido no processo.

Além disso, a informação selecionada pelo ouvinte será consistente com o Princípio de Relevância se o falante racionalmente considerar que ela seria otimamente relevante para aquele. Com esse critério, pode-se garantir a seleção de uma única interpretação, dentre tantas possíveis, todas compatíveis com o código de um enunciado ou com uma imagem, e, sendo a primeira, deve ser a única que o ouvinte escolherá. Sperber e Wilson (1995) afirmam que a interpretação, verbal ou não verbal, é restringida pelo critério de consistência com o Princípio de Relevância.

Os autores ainda salientam que as pessoas, além de viverem em ambientes diferentes, falam línguas diferentes e têm culturas diferentes. Em contraponto ao conhecimento mútuo, suposto por Grice (1975), apresentam a noção de manifestabilidade mútua, afirmando que, durante o processo comunicativo, as suposições podem tornar-se mais ou menos manifestas para falante e ouvinte. Segundo Silveira e Feltes (2002), “esse conjunto de suposições manifestas em graus diversos constitui o que Sperber e Wilson chamam de **ambiente cognitivo**. Se as suposições se tornam mutuamente manifestas, tem-se o **ambiente cognitivo mútuo**” (p. 28).

Dessa maneira, se o falante for ostensivo, o ouvinte iniciará um processo inferencial construído com o objetivo de atingir o perfeito equilíbrio entre os efeitos contextuais e o esforço de processamento. Conforme Sperber e Wilson (1995), esse processo pode gerar diferentes graus de Relevância, ou seja, quanto maior a quantidade de efeitos contextuais alcançados, mais relevante será a suposição no contexto e uma suposição será mais relevante quanto menor for o esforço para seu processamento.

Ao defender a ideia da existência de duas propriedades indissociáveis da comunicação humana - a ostensão, por parte do comunicador, e a inferência, por parte do ouvinte, os autores enfatizam, então, a intenção do falante em tornar algo manifesto, em chamar a atenção do ouvinte para algo que deseja manifestar, tornando o enunciando uma ostensão. Ao atingir a atenção do ouvinte, as informações serão processadas por este num cálculo dedutivo, formulando suposições e conclusões ao longo do ato comunicacional. O ouvinte, assim, fará inferências a partir dos estímulos recebidos, gerados pela ostensão do falante.

Conforme salientamos no subcapítulo 1.1, a base da teoria de Sperber e Wilson (1995) é o próprio conceito de Relevância, não em seu significado linguístico, mas como uma relação de equilíbrio entre o custo mental despendido e os efeitos cognitivo-contextuais alcançados ao ser processada uma informação. Esse conceito surge a partir de uma propriedade básica da cognição humana, segundo a qual os seres humanos prestam atenção apenas àquilo que venha ao encontro de seus interesses. Para Sperber e Wilson (1995), quem comunica seleciona o estímulo mais relevante para chamar a atenção de quem ouve a fim de que a informação seja processada com o menor esforço possível por quem a recebe para que seja alcançado o melhor efeito cognitivo-contextual.

Observa-se, assim, como destacam Silveira e Feltes (2002), que

o fato de uma informação deliberadamente e, portanto, ostensivamente endereçada a nós ter de ser rica o suficiente em efeitos contextuais e econômica o bastante em termos de esforço de processamento para merecer nossa atenção cria uma presunção de relevância. (p. 52-53)

Nesse sentido, na comunicação entre indivíduos, que se caracteriza por ser ostensiva por parte do falante e inferencial por parte do ouvinte, quem comunica deve, então, escolher o enunciado/estímulo mais relevante para que o ouvinte processe a

informação com o mínimo esforço e obtenha o máximo de efeitos contextuais. O receptor entende que o comunicador tenha feito como escolha o estímulo mais relevante, pois, do contrário, não fará qualquer esforço para processá-lo.

É importante ressaltar ainda que a acessibilidade das suposições varia para cada indivíduo, pois, para interpretar um enunciado, o contexto selecionado, restrito à memória enciclopédica, é organizado e construído pelas habilidades perceptuais e cognitivas da pessoa. Portanto, selecionar o contexto faz parte do processo de compreensão e a escolha do melhor contexto é parte da busca pela Relevância, a fim de alcançar o equilíbrio entre esforço e efeito cognitivo-contextual.

Na sequência, abordaremos o funcionamento do mecanismo dedutivo na formação de premissas para a construção de conclusões, além do papel crucial exercido pelo contexto nesse processo inferencial.

### 2.3 PREMISSAS, CONCLUSÕES IMPLICADAS E O PAPEL DO CONTEXTO

Neste subcapítulo, será apresentado o mecanismo dedutivo, um construto teórico de Sperber e Wilson (1995), o qual demonstra como, cognitivamente, derivamos conclusões sem a existência de premissas pré-fixadas, evidenciando o papel do contexto na comunicação.

Os autores, em sua Teoria da Relevância, fundamentam o mecanismo dedutivo em um processo inferencial não-demonstrativo, ou seja, que não pode ser provado mas somente confirmado, seguindo um cálculo não-trivial, diferente da lógica padrão, ao não partir de premissas pré-determinadas na busca de uma conclusão. A construção do cálculo inferencial dá-se pela elaboração de hipóteses fundamentadas nos conhecimentos internalizados ou em evidências constatadas pelo indivíduo.

Conforme Sperber e Wilson (1995, p.144), as informações podem ser processadas através de três entradas distintas: a **entrada lógica**, constituída por um conjunto de regras de dedução (essencialmente as interpretativas), as **entradas enciclopédicas**, que se referem às informações armazenadas em nossa memória enciclopédica e as **entradas lexicais**, que se referem ao conjunto de informações novas,

sintáticas e fonológicas, de caráter representacional, as quais serão processadas no contexto das informações velhas.

Para exemplificar, vejamos um diálogo entre os indivíduos A e B:

A: Não tens cabelos brancos!

B: “Koleston” a cada 15 dias.

A compreensão da resposta de B, que não é explícita, só é possível se realizada de maneira inferencial, através de suposições que nos conduzirão à compreensão. Partindo-se dos enunciados linguísticos, é possível acionar informações armazenadas na memória enciclopédica, que constituirão as premissas desse raciocínio, tais como:

(P1) “Koleston” é tinta para cabelo.

(P2) Com a idade, começam a aparecer cabelos brancos.

(P3) As pessoas costumam pintar os cabelos para esconder os fios brancos.

Combinando-se, então, a informação nova (através da decodificação linguística) com as informações velhas (armazenadas na memória), pode-se chegar à conclusão (C):

(C) B responde que tem cabelos brancos, mesmo que esses não sejam evidentes para A, pois os esconde com a tinta “Koleston”.

Assim, podemos perceber que a mente humana, a partir da informação nova processada no contexto de informações existentes na memória enciclopédica, pode criar um conjunto de suposições que constituem as premissas de um raciocínio inferencial que levará à construção de possíveis conclusões.

No processo lógico-interpretativo, na comunicação verbal, estão envolvidas diferentes informações, tais como conhecimentos de ordem gramatical, relacionados às entradas lexicais, e conhecimentos pragmáticos, que dependem do contexto, pois trata-se de um sistema dedutivo de natureza cognitiva que, ao contrário da lógica formal, não trabalha com premissas pré-fixadas para derivar conclusões e pressupõe o conteúdo das premissas e as informações de contexto durante o processo inferencial.

Na Teoria da Relevância, o conceito de contexto é apresentado como um conjunto de suposições que vêm à mente do indivíduo no decorrer do processo inferencial dedutivo. Seu papel é de extrema importância, pois pode incluir informações advindas do ambiente físico, de informações processadas recentemente e de informações que estão armazenadas na memória.

O contexto vai sendo construído ao longo do processo comunicacional e, no curso do processo, as suposições vão se tornando manifestas em diferentes graus, constituindo o que Sperber e Wilson chamam, conforme já salientado, de ambiente cognitivo do falante e do ouvinte. Se as suposições se tornarem mutuamente manifestas, teremos um ambiente cognitivo mútuo, compartilhado pelo comunicador e pelo receptor.

O exemplo abaixo ilustra a construção das suposições que formarão o contexto para interpretação de um enunciado, seguindo um cálculo não demonstrativo e não trivial, conforme proposto no mecanismo dedutivo:

A: Queres uma bala?

B: Sou diabético.

O enunciado de B aciona informações armazenadas na memória enciclopédica de A, que passa a construir suposições:

(S1) Bala contém açúcar. (premissa implicada)

(S2) Diabéticos não podem consumir açúcar. (premissa implicada)

(S3) Diabéticos não comem bala. (premissa implicada)

As premissas implicadas, que juntas formam o contexto da nova informação processada, levam A, que não sabia previamente que B era diabético, a concluir:

(C1) B não quer consumir açúcar. (conclusão implicada).

(C2) B não quer bala. (conclusão implicada)

A partir da análise do exemplo, podemos observar que as premissas não partem exclusivamente do dito, que apenas subdetermina o que é comunicado, mas são

combinadas com o contexto de informações tornadas disponíveis durante o ato comunicativo, possibilitando derivar a conclusão.

Ressalta-se que este mesmo diálogo, em outro contexto, poderia levar a uma nova conclusão. Suponhamos, por exemplo, que A, ao oferecer a bala, deixasse à vista um pacote de balas, no qual se pudesse perceber a palavra DIET na embalagem. Nesse caso, a resposta “Sou diabético” poderia significar “Sim, quero uma bala.”

Destaca-se também que o contexto pode ser estendido, ampliando o número de informações que se tornam manifestas, por associações semânticas relacionadas ao conhecimento de mundo e aos interesses do indivíduo. Pode-se observar a extensão do contexto no exemplo da peça publicitária na qual há a imagem de um saco de açúcar semelhante à barriga de uma pessoa gorda e, no lado direito, uma embalagem de adoçante com a frase “Mude sua embalagem”, sugerindo a substituição do açúcar pelo adoçante para perder peso e ficar com uma silhueta mais esbelta. Ao relacionar o produto adoçante com o uso que dele fazem os diabéticos, por exemplo, o receptor entendeu que o produto poderia ser benéfico à saúde, indo além da mensagem pretendida na peça publicitária, centrada na imagem física das pessoas.

Após apresentarmos os pressupostos da Teoria da Relevância, trataremos, no próximo capítulo, de diferentes aspectos relacionados à leitura no âmbito escolar, bem como do processo de interação entre o leitor e o autor do texto para a plena compreensão textual.

### **3 LER É COMPREENDER**

Durante a atividade de leitura, o indivíduo coloca em funcionamento capacidades perceptuais como a visão ou o tato, mas principalmente capacidades cognitivas como a concentração e a memória, que auxiliam no processo de gerar significado a partir do texto. Aprendemos a ler ainda na infância, antes da idade escolar, quando fazemos uma leitura do mundo que nos cerca e, a partir de diferentes informações, começamos a constituir uma enciclopédia interna que será acessada amplamente na alfabetização, quando um grande número de crianças tem o primeiro contato com a leitura de códigos. Justamente no ambiente escolar, local apropriado para o desempenho das atividades de leitura, encontramos as maiores falhas no processo de leitura e compreensão. Os professores, que deveriam estar capacitados para esse trabalho ou os materiais de ensino que deveriam proporcionar atividades de leitura e compreensão, permitindo aos alunos colocar em prática suas capacidades cognitivas, não estimulam essa tarefa. A falta de preparo dos profissionais, as atividades com foco somente no código linguístico, os livros que não apresentam tarefas mais elaboradas para esse trabalho e os planos pedagógicos que não atentam para a importância da leitura refletem todo o despreparo da escola no desempenho desse processo.

No capítulo anterior, enfatizamos os processos inferenciais na compreensão, do ponto de vista pragmático-cognitivo, ressaltando a importância de uma interpretação adequada da informação para alcançar, de modo mais eficiente, a mensagem pretendida. Neste, tomando por base os pressupostos teóricos já apresentados, abordaremos aspectos sobre leitura e compreensão textual, partindo do conceito, passando pelas atividades desenvolvidas no ambiente escolar e finalizando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a sua abordagem da leitura em sala de aula.

#### **3.1 O QUE É LEITURA**

Neste subcapítulo, com o propósito de caracterizarmos o nosso objeto de análise, que pressupõe leitura e interpretação, apresentaremos conceitos de leitura e o processo de interação entre o leitor e o texto para a plena compreensão textual.

O conceito de leitura é um tema amplamente estudado, pois faz referência a um processo presente desde a alfabetização e cujo significado varia de acordo com o

enfoque que desejamos atribuir ao termo. Conforme Leffa (1996, p.11), é possível definir leitura de maneira restritiva:

Pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto.

A partir do antagonismo no significado dos verbos extrair e atribuir, podemos perceber o quão complexo torna-se conceituar o termo, pois, segundo Leffa (1996), ao utilizarmos o verbo “extrair”, estamos colocando como a origem do próprio significado o texto e, a partir da expressão “atribuir significado”, estamos atribuindo ao leitor essa responsabilidade.

Para Brandão e Micheletti (2002, p.9), o ato de ler é abrangente e complexo, pois envolve processos singulares ao homem, tais como a capacidade de interação com outros pela palavra. Através da leitura, o homem interage com outros, o que torna o ato de leitura uma atividade ativa.

O leitor constrói sentido a partir da leitura, pois não se trata de traduzir, reproduzir significados de outros leitores, tampouco somente de decodificar, mas de construir, a partir das ideias propostas pelo autor, um novo significado. O olhar do leitor não vê somente o que está escrito no código, mas o que está por detrás dele, justificando que o processo de compreensão se inicia no leitor em relação ao texto e não o contrário.

A leitura é um processo que basicamente envolve a capacidade de ver o que está no papel e a partir disso reconhecer o que está além dele, por meio de mecanismos cognitivos que auxiliam na compreensão do que o autor deseja falar utilizando inicialmente códigos. Ler conduz o indivíduo à compreensão, ampliando seu conhecimento através da relação de informações novas com outras velhas, construindo um novo sentido para o texto.

De acordo com Leffa (1996, p.10), na acepção mais simples da palavra, a leitura é processada a partir da linguagem; entretanto, também pode ir muito mais além, pois podemos observar sentimentos como tristeza e alegria através dos olhos de uma pessoa, ou a história de um povo gravada nas ruínas perdidas de uma civilização. Para isso, não foi utilizada nenhuma palavra, mas somente sinais não-linguísticos.

A leitura caracteriza-se como uma atividade que envolve, por parte do leitor, a percepção e a interpretação de sinais gráficos que se apresentam de maneira linear e que têm entre si uma relação de sentido. Entretanto, o ato de ler não é somente decifrar

códigos, mas perceber que existe uma associação lógica, o desenvolvimento de pensamentos e posteriormente uma relação entre as ideias e os conhecimentos adquiridos, anteriores ao assunto, promovendo um novo significado.

Leffa enfatiza que o significado do texto vai além do que está explícito:

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. (1996, p.14)

Essa atitude diante da leitura é comum para qualquer espécie de texto, seja ele uma receita, um texto ficcional ou informativo, pois em todas as possibilidades é necessário que saibamos compreender o que está escrito, já que, se não entendermos o conteúdo, e somente mantivermos o foco sobre uma sucessão de frases, não conseguiremos entender as ideias.

Ler é algo cultural e precisa ser adquirido de maneira individual, e, normalmente, a escola é o ambiente onde temos o nosso primeiro contato com as palavras e com os livros. Entretanto, conforme Aguiar (2007) :

(...) a leitura começa muito antes, quando, pequenos ainda, percebemos os impressos mais corriqueiros, como cartazes, logomarcas, letreiros de ônibus, chamadas televisivas e tantas outras mensagens que, claro, são muito mais numerosas nas cidades do que mundo rural. Nesse momento, já começamos a fazer associação entre as manchas escritas e a significação que elas contêm, embora sem saber soletrar. (p.27)

A partir dessa informação, podemos entender que, antes do processo de alfabetização realizado pela escola, a criança faz uma leitura da sua realidade através da extração de significado das diferentes experiências de vida. Com a leitura, geralmente iniciada no âmbito escolar, realizamos o encontro das informações acumuladas em nossa memória enciclopédica com as palavras escritas.

Considerando a conceituação de leitura aqui apresentada, abordaremos no próximo subcapítulo, a leitura no âmbito escolar e o modo como os Parâmetros Curriculares Nacionais ( PCNs) orientam sobre essa atividade em sala de aula.

### 3.2 A LEITURA E A COMPREENSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste subcapítulo, apresentaremos a leitura através de uma breve discussão teórica sobre compreensão textual em sala de aula e com o objetivo de evidenciar que compreender envolve não só a decodificação de textos, mas também processos inferenciais interpretativos que vão além do código.

A leitura na escola tem o papel de contribuir para o desenvolvimento de alunos plenamente capazes de compreender o que leem, melhorando o aproveitamento do que está sendo trabalhado na disciplina e também, principalmente, estimulando o senso crítico do estudante na defesa e discussão de ideias. Mas o que se percebe no grande número de escolas existentes em todo o país, de acordo com frequentes divulgações de fontes diversas, são alunos que apresentam dificuldades no processo de compreensão de textos, pois não conseguem ir além do código escrito e não aplicam associativamente as informações de sua memória enciclopédica no processo de interpretar o que vai além do que está explícito.

Conforme Silveira (2005), pesquisas têm demonstrado um percentual de aproximadamente 67% de brasileiros que não entendem o que estão lendo, ou seja, que simplesmente decodificam os códigos linguísticos de maneira linear, não considerando habilidades de natureza cognitiva e informações contextuais, prejudicando a correta exploração do significado daquilo que está sendo dito e que vai além do código.

As dificuldades em relação à compreensão textual são percebidas já no ensino fundamental, pois os alunos são orientados a realizar um recorte do texto com a colagem no caderno como resposta, representando somente uma reprodução do código escrito do livro para o caderno do aluno. Além disso, muitos professores trabalham com a filosofia de que a leitura é a conversão de uma representação gráfica para um som, ou seja, um ato de decodificar. Consequentemente, a compreensão textual segue o mesmo processo.

A escola tem a importante tarefa de trabalhar com o aluno a leitura como princípio básico para a aquisição de conhecimento em âmbito geral, ou seja, em todas as disciplinas. É importante lembrar que a leitura não é uma atividade somente das aulas de língua portuguesa e sim de todas as disciplinas, pois a linguagem, oral e escrita, também está presente em todas elas. Um professor que trabalha problemas matemáticos

em sala aula, por exemplo, deve considerar que, se o aluno não souber interpretar adequadamente o enunciado de uma questão, ele não terá condições de desenvolver o solicitado de acordo com o raciocínio que é proposto no exercício. Portanto, a exigência de uma leitura com uma interpretação adequada vai além do professor de língua portuguesa, tonando-se uma responsabilidade da escola, no âmbito geral.

Entretanto, observa-se nas escolas uma tendência à ideia de que os alunos não têm condições de inferir além do que está codificado no texto, o que faz com que sejam considerados incapazes para identificar o que pode estar implícito. Com esse pensamento, desenvolvem-se aulas praticamente baseadas na identificação de palavras e de termos claramente localizáveis na escrita. Em contrapartida, quando os alunos são solicitados a desenvolver atividades em que haja a necessidade de utilizar capacidades cognitivas e inferenciais, percebe-se a grande dificuldade por parte dos estudantes, pois, na medida em que não são estimulados a realizar tarefas que exijam mais do que está escrito, decodificado, não há como esperar uma resposta adequada no primeiro momento, considerando-se que não foram conduzidos a pensar sobre o texto em uma outra perspectiva.

Para ressaltar a importância da leitura em sala de aula, Clagliari (2009) ressalta:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. (p.130)

Tendo em vista, então, que o ensino da leitura é tarefa importante no ambiente escolar e que as atividades cognitivas desenvolvidas através dela serão utilizadas ao longo da vida do aluno, cabe às instituições de ensino desenvolver tais habilidades individuais nos educandos, oferecendo a eles subsídios para a resolução de tarefas que exijam interpretação, a fim de torná-las mais produtivas com a utilização de conhecimentos cognitivos e individuais de cada aluno.

A falta de subsídios para a realização de atividades que realmente estimulem a prática de leitura adequada pode ser amplamente verificada nas escolas quando, por exemplo, em aulas de língua portuguesa, os textos são explorados com fins de análise gramatical ou de somente localizar trechos ao longo das narrativas para respostas de questionamentos. A leitura não é um simples processo de identificação de códigos, já que a interpretação, a partir deles, é algo complexo, que envolve informações que vão

além do que está explícito e, para isso, é preciso que o leitor associe diferentes conhecimentos que permitam a realização de inferências adequadas para compreensão do que é escrito pelo autor do texto.

A ideia de pensar na leitura como mera decodificação linguística é citada na obra de Kock e Elias ( 2007 ), intitulada “ Ler e compreender os sentidos do textos”:

Nessa concepção de língua como código - portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (p.10).

Ao considerarmos o pressuposto de que o texto é entendido somente como código, abandonamos a possibilidade da construção de sentido a partir da leitura, bastando somente a capacidade de conhecer a língua para que ocorra a compreensão. Entretanto, a palavra compreensão não engloba somente o domínio de leitura decodificada de um idioma, mas também a habilidade cognitiva de construir diferentes inferências que servirão como mecanismos para compreender os sentidos do texto.

Portanto, ler não é somente entender o dito, o que está escrito, mas é compreender o que está implícito, a partir do conhecimento internalizado do leitor, que faz diferentes associações até chegar à adequada compreensão.

Para Sperber e Wilson (1995), cada indivíduo realiza inferências de maneiras diferentes, de acordo com suas experiências de mundo e com os conhecimentos adquiridos, e, por este motivo, é comum que um mesmo texto, lido por diferentes pessoas, apresente diferentes formas de significação. Uma adequada compreensão, de maneira contextualizada, somente pode ser alcançada se forem consideradas informações que não se restringem ao que está escrito, mas que estão implícitas no texto. Para isso, uma leitura mecânica e superficial do que está explícito linguisticamente não oferece subsídios suficientes, gerando, como resultado, um único significado.

Conforme Silveira (2005), os modelos de código não conseguem explicar a compreensão do que vai além do que está explícito e, por esse motivo, são insuficientes como explicação deste processo, pois se detêm na codificação e decodificação de códigos linguísticos.

Para a autora, compreender é mais complexo do que simplesmente decodificar:

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.(Silveira ,2005, p.61).

Considerando que a leitura é uma atividade que envolve todas as disciplinas nas escolas e diante das dificuldades apresentadas na sua realização, em sala de aula, é evidente a necessidade de uma discussão relacionada às práticas pedagógicas no ensino de leitura. Para uma compreensão adequada, as tarefas que envolvem o ato de ler devem ultrapassar a memorização de palavras para posterior transcrição, e desenvolver atividades que exigem do aluno capacidades cognitivas para a compreensão.

Com o propósito de compreendermos quais aspectos devem ser considerados relevantes nas atividades que envolvem leitura na escola, no próximo subcapítulo apresentaremos as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre esse assunto.

### 3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura, foram formulados com o objetivo de oferecer ao sistema de ensino material para elaboração do currículo, servindo como orientadores na construção de projetos e planejamentos pedagógicos. Inicialmente foram elaborados documentos para análise e debate de professores, especialistas na área de educação e instituições governamentais e não-governamentais, para que, a partir das sugestões apresentadas, se realizasse uma adequação do material para publicação. A versão atual dos PCNs é resultado desse trabalho e periodicamente deverá ser feita uma reanálise para confirmar se existe a necessidade de alterações.

Percebe-se então, com a informação acima, que existem informações de ordem pedagógica, partindo do MEC em direção às escolas, para auxiliarem os professores na

elaboração de suas aulas, visando à aprendizagem do aluno de maneira adequada e, em relação ao presente subcapítulo, visando ao ensino da leitura para a construção de uma competência leitora.

Considerando, então, as atividades de leitura como foco, vejamos o que é afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.(1998, p.69).

Conforme consta na primeira linha da citação acima, os PCNs descrevem que ler “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra”; considerando que esse documento é destinado a todas as escolas do país, podemos deduzir que, na teoria, as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula são baseadas em outros aspectos presentes no ato de ler e não somente na decodificação de códigos linguísticos. Nesse sentido, pode-se afirmar, então, que o processo de leitura envolve, além do próprio código, o conhecimento de mundo do leitor, as suas habilidades cognitivas e perceptuais, para que ele possa construir inferências e chegar a uma conclusão, possibilitando uma compreensão adequada do que foi lido.

Os PCNs (2001, p.54) também trazem alguns comentários sobre o que significa ser um leitor competente:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

A formação de leitores competentes é tarefa da escola, estrutura responsável por esse trabalho e por oferecer elementos para gerar alunos proficientes, com leituras eficazes, que se tornem pessoas com capacidade de analisar, de emitir críticas e com opinião própria, independentemente do tipo de texto que possa ser trabalhado.

Para Kleiman (1989, p.65), um leitor competente é alguém que compreende o que lê e também compreende o que não está explícito, estabelecendo ligações entre as leituras realizadas e conseguindo perceber que diferentes sentidos podem ser aplicados a um texto.

A importância de expor o aluno a diferentes textos e gêneros textuais é a de possibilitar a construção de sentido em diferentes contextos apresentados, mas, para que isso aconteça, a escola precisa desenvolver estratégias de leitura que oportunizem essa tarefa.

Os PCNs (1998, p.50) ainda estabelecem objetivos que devem ser alcançados pelos alunos como leitores ao final da educação básica, tais como: saber selecionar textos segundo seu interesse e necessidade, e ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade. Considerando que os próprios PCNs ressaltam a importância da leitura para o surgimento de indivíduos proficientes, capazes de trabalhar com diferentes textos, de exprimir opiniões sobre os diferentes gêneros analisados, capazes de selecionar estratégias de leitura apropriadas para cada contexto e de exercerem essa tarefa de maneira ativa, não somente decodificando palavras, mas inferindo a partir do que está explícito, como explicar o grande número de estudantes que apresentam dificuldades com leitura e compreensão e, mais ainda, como conceber que atividades desenvolvidas em sala de aula partam do pressuposto de compreender apenas a partir do código linguístico, copiando informações de livros e repetindo-as no caderno?

De acordo com Colomer & Camps (2002, p. 70):

Embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstram que nela não se ensina a entender os textos.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula não preparam para a compreensão adequada de textos, partindo somente da decodificação de códigos e desconsiderando as informações armazenadas na memória individual, importantes no processo de interação do leitor com o texto.

É possível verificar que os PCNs defendem a ideia de uma concepção de leitura que considera a interação autor/texto/leitor como essencial, além de entendê-la também como uma atividade de produção de sentido por parte do leitor. Da mesma forma, há

concordância sobre o fato de que ler vai além da atividade de decodificação, exigindo, por parte do leitor, estratégias como antecipação, verificação e inferências.

Os PCN's apresentam uma proposta para atividades de leitura em que estejam envolvidos diferentes textos e acrescentam que se trata de uma das mais importantes estratégias aplicadas em sala de aula para a prática de leitura, pois, provavelmente, sem ela os alunos poderão aprender a ler, mas não se tornarão leitores plenamente competentes.

Ressalta-se também que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006, p.21), a área da linguística, tanto aplicada quanto teórica, passou a revisar seus objetos de estudo a partir de década de 80, com o intuito de ver o texto como uma totalidade, através de um trabalho conjunto na busca de sentidos.

A necessidade de leitores competentes é fundamental para que a sociedade tenha em seu meio indivíduos não só escolarizados, mas com habilidades críticas e reflexivas. As dificuldades de leitura apresentadas no período escolar, se não foram sanadas, serão refletidas posteriormente. E, muitas das exigências em termos de leitura são enfrentadas pelos alunos justamente quando prestam provas como o ENEM, as quais requerem dos estudantes, além de conhecimentos específicos, a capacidade de compreender adequadamente o que está sendo solicitado, após, no mínimo, 12 anos de atividades em sala de aula.

Verificando as dificuldades no nível de leitura dos alunos das escolas brasileiras e considerando a responsabilidade das escolas em fornecer práticas e materiais adequados para tarefas de leitura, faremos, no próximo capítulo, a análise de questões selecionadas de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) , cujo propósito principal é avaliar a qualidade do ensino público do país ao final do ensino médio. Com base na Teoria da Relevância e nos pressupostos sobre leitura apresentados neste capítulo, desenvolveremos a análise das questões selecionadas.

## **4 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM SOB A ÓTICA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

No presente capítulo, faremos a análise, de caráter ilustrativo e em termos interpretativos, das questões do ENEM, as quais foram retiradas dos cadernos de provas do exame nos anos de 2010 e 2012.

Serão analisadas 3 questões de acordo com os pressupostos da Teoria da Relevância, os quais foram abordados no capítulo 1 deste trabalho. Considerando tais pressupostos, para Sperber e Wilson (1995), a informação nova, advinda de estímulos linguísticos ou sensórios-perceptuais, se combina com as informações velhas, presentes na memória enciclopédica, construindo um conjunto de premissas que, a partir de um raciocínio inferencial dedutivo, permitem chegar à compreensão textual pretendida. Faz-se necessário destacar a importância do contexto nesse processo de compreensão textual, por tratar-se de um conjunto de suposições/informações que vêm à mente e permitem a compreensão adequada.

Na análise, serão consideradas, também, a caracterização da leitura, os diferentes aspectos relacionados a ela no âmbito escolar e o processo de interação entre o leitor e o autor do texto para a compreensão textual, de acordo com o que foi apresentado no capítulo 2, tendo em vista que o nosso objeto de estudo pressupõe leitura e interpretação.

Iniciaremos o próximo subcapítulo, caracterizando e contextualizando o ENEM como objeto de análise do presente trabalho, através de suas questões de prova.

### **4.1 O ENEM**

O ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, tem por objetivo principal avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica para acompanhamento da qualidade do ensino no país e desenvolvimento de estudos sobre a educação brasileira. A partir de 1998, passou a ser requisito para os estudantes que desejam concorrer a uma bolsa no Programa Universidade Para Todos (ProUni) e cujo resultado é utilizado por mais de

500 universidades no Brasil, substituindo o concurso vestibular ou complementando a pontuação para ingresso em seus cursos de graduação, além de possibilitar a obtenção do certificado do ensino médio.

O exame é composto por 4 provas objetivas, com 45 questões cada, divididas por áreas de conhecimento : Ciências Humanas e suas Tecnologias ( história, geografia, filosofia e sociologia), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (química, física e biologia), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação ( língua portuguesa, literatura, língua estrangeira – inglês ou espanhol, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação) e Matemática e suas Tecnologias ( Matemática).

Apresenta como modelo de avaliação questões que contemplam a capacidade individual na resolução de problemas, estimulando a reflexão e a busca da solução, considerando não só a memória mas a habilidade de realizar relações entre conteúdos, o que caracteriza o exame como uma prova interdisciplinar e contextualizada , tornando-a diferenciada dos testes tradicionais.

A nota da prova de redação varia entre zero e mil pontos, e a correção é feita por dois corretores; cada um deles deve atribuir uma nota de zero a duzentos para cada uma das cinco competências. A fim de ilustração, segue abaixo o quadro das competências requeridas na prova de redação:

- |  |
|--|
| <p>I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.</p> <p>II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</p> <p>IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</p> <p>V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p> |
|--|

Após atribuírem a nota por competências, os corretores devem somar o total de pontos, em conjunto, e dividir por 5 para obtenção da média da prova.

Em relação à prova objetiva, para cada participante são calculadas 4 proficiências com base nas respostas, seguindo a ordem de correção da grade de

respostas, consolidação de parâmetros e finalizando com a estimativa de proficiências. Tem como base, para todo o processo avaliativo, uma teoria denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI), que avalia não só aspectos quantitativos, mas também padrões de resposta e parâmetros de itens, o que permite, em caso de empate, avaliar os candidatos pelas questões que acertaram.

A seguir, passamos à análise das questões selecionadas das provas do ENEM.

#### 4.2 APLICAÇÃO DA TEORIA DA RELEVÂNCIA À INTERPRETAÇÃO DAS QUESTÕES

As questões das provas do ENEM selecionadas para análise, em termos interpretativos, foram aplicadas nos exames de 2010 e 2012. Essas questões fazem parte dos cadernos de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e foram selecionadas de acordo com sua forma de elaboração e abrangência das respostas, em relação aos estímulos linguísticos e sensório-perceptuais.

A análise será feita, como já enfatizado, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995), a qual postula que uma adequada compreensão textual é construída a partir de estímulos sensório-perceptuais e/ou estímulos linguísticos que, combinados com informações da memória enciclopédica, geram premissas a partir do raciocínio inferencial e conduzem à compreensão.

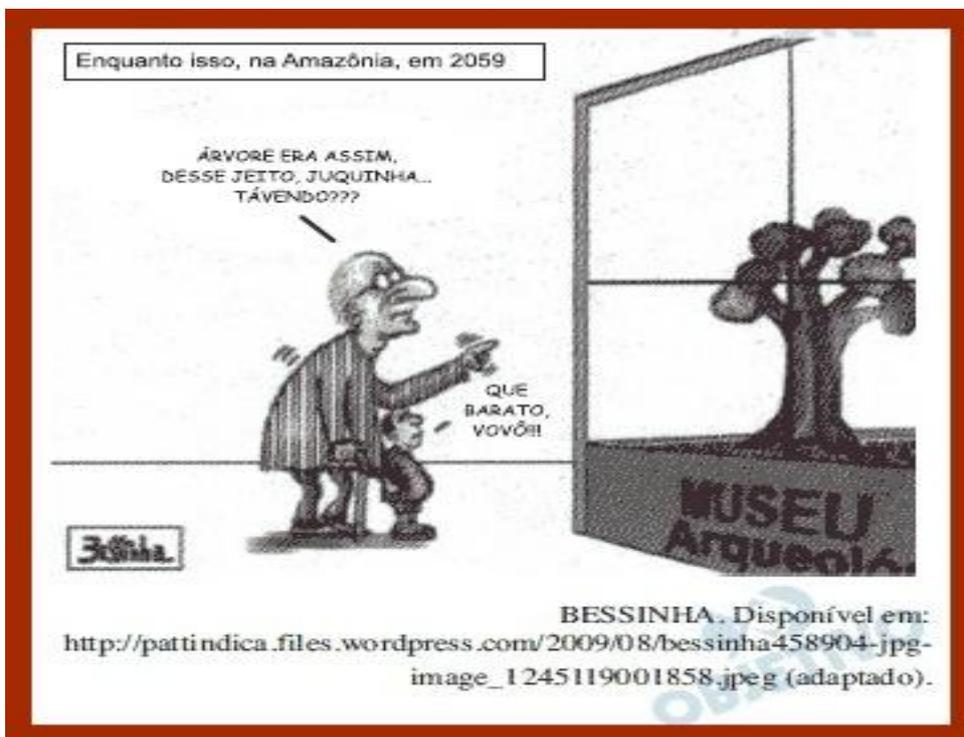
Nessa teoria, conforme visto no capítulo 1, o contexto exerce importante função para a compreensão textual, pois trata-se do conjunto de informações armazenadas na memória do indivíduo, que vêm à tona durante o processo de comunicação e permitem a construção do significado .

É necessário retomar que os autores defendem que código linguístico e inferências se complementam, em uma abordagem descritivo-explanatória do processo inferencial interpretativo, justificando assim que o processo de compreensão humana não pode ser reduzido a uma teoria inferencial ou a um modelo baseado somente em códigos.

Iniciaremos a análise das questões, levando em consideração se elas priorizam a compreensão através de estímulos linguísticos e/ou estímulos sensório-perceptuais e

do raciocínio inferencial, verificando também se as alternativas estão adequadamente formuladas para a construção do significado pretendido.

### Questão 1



ENEM 2010 – Caderno Rosa - questão nº 96

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é:

- a) A opção pelo emprego da forma verbal “era” em lugar de “foi”.
- b) A ausência de artigo antes da palavra “árvore”.
- c) O emprego da redução “tá” em lugar da forma verbal “está”.
- d) O uso da contração “desse” em lugar da expressão “de esse”.
- e) A utilização do pronome “que” em início de frase exclamativa.

Inicialmente podemos verificar que se trata de uma questão que utiliza uma charge, na qual é retratada a imagem de um museu de arqueologia e onde está exposta uma espécie de árvore, dentro de uma estrutura fechada, sendo observada por um avô e seu neto, que desenvolvem o seguinte diálogo:

- Árvore era assim, desse jeito, Juquinha... tá vendo???

- Que barato, vovô!!!

A partir dessa charge, é apresentado um enunciado no qual se questionam “marcas da linguagem oral informal” e, entre cinco alternativas, deve ser selecionada uma delas como a correta. A pergunta feita no enunciado é sobre qual das marcas linguísticas configura a linguagem oral informal usada entre o avô e o neto neste diálogo.

Como se percebe, a questão 1, embora a charge seja constituída de linguagem verbal e não verbal, explora somente a verbal. Além disso, trata-se de uma questão com baixo grau de dificuldade, tendo em vista a resposta “c” como correta, e apresenta erro em sua formulação, ao afirmar que “as diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação”, pois somente o farão aqueles que tiverem conhecimento de tais variações; caso contrário, ocorrerá a utilização da mesma forma de linguagem em diferentes situações.

Na alternativa **a**, ao estudante é solicitado verificar se a opção pelo emprego da forma verbal “era” em lugar de “foi” configura uma marca da linguagem informal utilizada pelo avô e pelo neto. Inicialmente, questiona-se qual a relevância da questão, considerando que tanto “era” quanto “foi” tratam-se de verbos e não representam no contexto marca linguística que configure linguagem oral, pois podemos utilizar “ela era” e “ela foi” e ambas as conjugações dos verbos estão corretas.

Na alternativa **b** é solicitado ao candidato que analise se a ausência de artigo antes da palavra “árvore” é uma marca da oralidade. Novamente a questão privilegia a análise do código linguístico, pois a falta do artigo “a” não dificulta o entendimento da palavra árvore como do gênero feminino, e tampouco denota marca da linguagem coloquial.

Ao analisarmos a alternativa **c**, verificamos que a redução do verbo “está” para “tá” caracteriza uma marca da linguagem informal, o que torna a alternativa correta.

A alternativa **d** exige do aluno somente o conhecimento gramatical da contração de uma preposição (de) com um pronome demonstrativo (esse) originando o termo “desse“, aceito pela gramática normativa e que não caracteriza linguagem informal.

Na última questão, letra **e**, a utilização do “que“ em início de uma frase exclamativa está de acordo com as normas gramaticais em frases exclamativas e não caracteriza marca linguística de informalidade.

De acordo com Sperber e Wilson (1995), os estímulos ostensivos devem partir do comunicador para tornarem-se manifestos ao ouvinte, desencadeando neste um processo inferencial para a compreensão do que foi dito, e, em específico nesse caso, do que foi visualizado. Mas o que ocorre na questão é a utilização do código linguístico, por parte do autor, sem nenhuma relação com a imagem que faz parte da informação nova, e que seria algo relevante na comunicação, pois permitiria que o comunicador fosse ostensivo o suficiente para que o aluno chegasse mais rapidamente à resposta adequada. Os teóricos enfatizam que o indivíduo, ao ler e interpretar, vai além do que é dito, ou seja, escrito, buscando compreender o que está nas entrelinhas. Entretanto não há nada a ser identificado nas entrelinhas, pois a questão não explora nenhum conhecimento implícito, apesar de a charge apresentar a possibilidade de ser explorada para fins de escolha da alternativa correta da questão, considerando que um museu é um local público e, por esse motivo, pode ser frequentado por diferentes pessoas, as quais podem se manifestar com diferentes formas de linguagem.

Com base na Teoria da Relevância, uma informação nova só pode ser considerada realmente relevante se houver um contexto e se interagir com as informações nele manifestas. Podemos então concluir que o exercício apresentado não requer nenhum tipo de interação entre os *inputs* perceptuais e os *inputs linguísticos* com informações contextuais para derivar inferencialmente uma conclusão. O autor da questão não explorou a imagem apresentada na charge para nenhuma das opções de resposta, limitando-se a abordar aspectos linguísticos, o que torna a proposta do exercício completamente sem ostensividade suficiente para explorar o raciocínio do aluno.

Para demonstrar como é possível explorar a imagem apresentada no exercício, segue um exemplo que poderia ser utilizado com o seguinte enunciado: “A partir das informações visuais e linguísticas apresentadas na charge, ocorre uma linguagem predominante em um local semelhante ao que é sugerido na imagem? ” Com base nesta pergunta, o aluno poderia construir inferências que o conduziram à compreensão adequada:

**Premissas implicadas** - construídas com a combinação entre as entradas lexicais e visuais – informações novas, e as entradas enciclopédicas – informações existentes na memória: **S1:** Museus são locais abertos ao público.

**S2:** O público é composto de diferentes pessoas.

**S3:** Cada pessoa fala de determinada maneira.

**Conclusão implicada**

**C1:** Por ser um local público, não há uma linguagem predominante.

Esse raciocínio permite inferir que no local não há uma linguagem predominante por tratar-se de espaço de visitação para todo e qualquer público. Diante do exposto, observamos que o autor, ao não explorar as informações visuais da imagem, provavelmente não possibilitou um raciocínio inferencial interpretativo do estudante ao responder a questão.

A questão nos faz pensar à qual objetivo se propõe a atividade, considerando que não é exigida do aluno nenhuma habilidade cognitiva, pois não existe a necessidade de utilizar raciocínio lógico-inferencial para a compreensão, mas somente atentar-se ao código linguístico.

É importante também ressaltar que a crítica apresentada através da charge, o objetivo maior desse tipo de texto, e que deveria ser explorado, foi completamente desconsiderado, tendo sido utilizado pelo autor da questão somente como uma figura ilustrativa. Então, questionamos qual a razão de utilizar a charge, se não será explorada.

Passamos agora à análise da questão 2, correspondente à prova do ENEM do ano de 2013, como questão nº 107 do caderno de cor cinza. Trata-se de uma questão interpretativa, a partir de uma charge intitulada “Não há movimento”.

Questão 2



Prova ENEM – 2013 – questão nº 107 – caderno cinza

Pelas características da linguagem visual e pelas escolhas vocabulares, pode-se entender que o texto possibilita a reflexão sobre uma problemática contemporânea ao:

- a) Criticar o transporte rodoviário brasileiro, em razão da grande quantidade de caminhões nas estradas.
- b) Ironizar a dificuldade de locomoção no trânsito urbano, devida ao grande fluxo de veículos.
- c) Expor a questão do movimento como um problema existente desde tempos antigos, conforme a frase citada.
- d) Restringir os problemas de tráfego a veículos particulares, defendendo, como solução, o transporte público.
- e) Propor a ampliação de vias nas estradas, detalhando o espaço exíguo ocupado pelos veículos nas ruas.

Ao contrário da questão nº 1, a questão nº 2 explora a linguagem verbal e não verbal, exemplificando o pressuposto teórico de Sperber e Wilson (1995), ao defenderem que os estímulos visuais, do mesmo modo que os linguísticos, constituem

fontes de informação para a construção de inferências e se complementam em uma abordagem descritivo-explanatória do processo inferencial interpretativo, possibilitando chegar à mensagem pretendida. Além disso, as informações desta charge tornam-se disponíveis a partir do contexto, considerando-se que o trânsito brasileiro é conhecido pelas dificuldades quanto a congestionamentos.

Em relação às alternativas, a primeira, **a**, está inadequada pelo fato de que não temos nenhuma informação, através do estímulo visual explorado na charge, que faça referência ao transporte rodoviário brasileiro. A situação de trânsito congestionado, com inúmeros carros e caminhões na pista, poderia representar o trânsito de outros países.

Na alternativa **b**, apesar de ser considerada a resposta correta, a questão apresenta falhas na formulação. Ironizar é uma característica da charge mas, no caso específico, é incorreto afirmar que se trata do trânsito urbano, pois novamente não há como construir a hipótese, partindo-se do pressuposto de que não há nenhum código linguístico, tampouco visual, para confirmar essa suposição. A única informação apresentada ao estudante é a imagem de uma rodovia com quatro filas de veículos, na qual não temos como identificar se é uma autoestrada, uma via de cidade do interior, uma via que contorna uma cidade, dentre outras possibilidades.

Ao realizarmos a leitura da alternativa **c**, o problema está na provável falta de informações disponíveis aos alunos sobre Parmênides, relacionadas ao tempo antigo, considerando que ele era um filósofo que viveu entre 530 a.C. e 460 a.C. na cidade de Eleia, ao sul da Magna Grécia.

Ao continuarmos a leitura da alternativa, o trecho “como um problema existente desde tempos antigos” não serve como referência para responder ao questionamento anterior, pois não sabemos à qual problema existente desde determinada época o enunciado está se referindo. Para finalizar, ao analisarmos “conforme a frase citada”, ela faz referência ao fato de que Parmênides, em um de seus estudos filosóficos, percebeu a necessidade de explicar os movimentos/mudanças que ocorriam no mundo como um todo e, considerando que não conseguia resposta plausível para tudo, passou a utilizar a lógica como base para resposta de seus questionamentos.

O enunciado deveria estimular o aluno na busca de respostas, pois é necessário raciocínio lógico-inferencial; entretanto, se não possuir em sua memória enciclopédica a

informação de quem é Parmênides e o que significava para ele a expressão “não há movimento”, o aluno não saberá fazer a relação com o estímulo linguístico e o estímulo sensorio-perceptual. Além disso, o enunciado da questão é inadequado, pois não tem relação com a imagem, já que o problema evidenciado pelo filósofo na antiguidade não é o mesmo apresentado na charge.

A opção **d** provavelmente foi elaborada para que sua eliminação fosse realizada já no início da leitura pelo estudante, pois na imagem não há evidências de que os problemas do tráfego foram causados por algum tipo específico de veículo. Nem a imagem e nem o código verbal satisfazem essa condição.

Na alternativa **e**, parece ser evidente que “detalhar o espaço exíguo ocupado pelos veículos” não vai mudar a situação e não é uma alternativa que mereça relevância, se considerarmos que isso não fará a menor diferença na resolução do problema do tráfego. Além disso, o estudante precisa saber o significado da palavra “exíguo” para compreender corretamente o significado do trecho apresentado e confirmar que não faz sentido o enunciado elaborado. Assim, ao elaborar a alternativa, o autor não usou estímulos ostensivos adequados para que o leitor realizasse as inferências necessárias para construir o sentido pretendido.

A questão analisada poderia estimular processos inferenciais, no entanto eles foram limitados pela falta de informação contextual necessária para o processamento da informação nova, tendo em vista que os conhecimentos dos candidatos, no contexto brasileiro atual, provavelmente não incluem informações dessa natureza. Para Sperber e Wilson (1995), todo processamento de uma informação exige algum esforço mental e este esforço aplicado está em uma relação comparativa com os benefícios alcançados, que são os efeitos cognitivos. Nesse processo, a mente humana trabalha da maneira mais produtiva possível, para alcançar o máximo em efeitos com o mínimo de esforço.

Passemos à análise da questão 3, correspondente à prova do ENEM do ano de 2010, identificada pelo nº 99 do caderno de cor rosa.

### Questão 3

#### **Câncer 21/06 a 21/07**

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha – se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona para ser transformado, pois este novo ciclo exige uma” desintoxicação “. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais – sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

**Revista Cláudia**, Nº 7, ano 48, jul.2009.

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função social específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se aos conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é:

- a) Vender um produto anunciado.
- b) Informar sobre astronomia.
- c) Ensinar os cuidados com a saúde.
- d) Expor a opinião de leitores em um jornal.
- e) Aconselhar sobre amor, família, saúde ,trabalho.

A questão nº 3 explora somente o código linguístico, pois não emprega nenhum tipo de recurso visual como estímulo de inferências por parte do estudante no momento da análise. O autor da questão utilizou um texto retirado da Revista Claudia, ano 2009, intitulado **Câncer - 21/06 a 21/07**, referindo-se ao signo do zodíaco, e, a partir do texto, temos um enunciado repleto de expressões como “gêneros textuais”, “contexto de uso”,

“objetivo comunicativo” para apresentar o seguinte questionamento: “A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é”.

Iniciaremos a análise da atividade pela escolha do texto. Considerando que se trata de um exame de nível nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, utilizado por milhares de estudantes como acesso à universidade, o texto escolhido para a presente questão não exige do leitor nenhum esforço cognitivo para a compreensão, pois a partir do título já fica evidente o assunto que será tratado.

O enunciado da questão, contrariando a linguagem apresentada no texto, é quase incompreensível, requerendo do estudante maior concentração para entender o que é proposto. Ele inicia a atividade lendo um texto que exige um mínimo de esforço mental e se depara com uma questão cuja introdução é repleta de termos mais técnicos para finalizar com um simples questionamento sobre a função do texto.

A alternativa **a** não pode ser a correta, pois está claro no texto, a partir de informações que se tornam disponíveis sobre horóscopo, que não se trata de uma venda e sim de conselhos para as pessoas sob o signo de Câncer, não oferecendo dificuldades para que o aluno a descarte como incorreta.

Na alternativa **b**, se o estudante não souber diferenciar astronomia de astrologia, poderá confundir os significados e marcar a questão como a correta. Nessa alternativa, o candidato que tiver dúvida sobre o significado não acessará informação de sua memória enciclopédica para esclarecer se a palavra “astronomia” faz referência ao horóscopo ou aos astros do sistema solar, uma vez que não sabe o que a palavra significa. Neste caso, a entrada lexical não acionará informação da memória enciclopédica, não permitindo ao aluno construir as premissas que poderiam levá-lo à interpretação pretendida. Isso evidencia, mais uma vez, o papel fundamental do contexto para a interpretação ser bem sucedida.

A questão **c** apresenta , como alternativa, ” ensinar os cuidados com a saúde” e no texto há palavras que podem fazer relações com a resposta se o estudante não souber o significado do termo “conotativo”. A palavra “desintoxicação”, por exemplo, faz referência à saúde, mas no texto está empregada para designar “limpeza em relação às emoções” e não ao corpo.

A alternativa **d**, apesar de não deixar evidente que o texto postado não foi a opinião de um leitor, está incorreta e possibilita ao aluno excluí-la pela suposição contextual, que se torna manifesta, de que meios de informação como a Revista Claudia, voltada para o público feminino, apresentam em seu quadro de colaboradores pessoas denominadas astrólogas e estas são encarregadas de elaborar previsões para os 12 signos do zodíaco. Na análise da questão, o aluno, somente pelo título da mensagem, na primeira linha do texto, percebe que não foi um leitor que enviou uma opinião para a revista, já que **Câncer 21/06 a 21/07** retoma a ideia de signo do zodíaco.

Na alternativa **e**, identificamos a resposta certa da questão, pois o texto remete a um aconselhamento para o leitor do signo de Câncer, caracterizando uma resposta baseada unicamente na interpretação do código linguístico.

A questão analisada nos faz novamente refletir sobre o objetivo de um exercício que não exige do estudante nenhuma habilidade cognitiva, considerando-se que deve apenas analisar o código linguístico para compreender o que está sendo dito. A crítica a esse objetivo parte do princípio de que ler pressupõe compreensão, ampliação de conhecimentos através da relação de informações novas com outras velhas, construindo um novo sentido para o texto, e não uma simples decodificação linguística. Esse novo sentido somente é construído quando o indivíduo tem a possibilidade de pensar sobre algo e não somente de ler (no sentido de decifração) algo, o que não é contemplado na questão proposta.

Se, para Sperber e Wilson (1995), como já ressaltado anteriormente, a compreensão é alcançada por inferências que são construídas pelo leitor durante o processo interpretativo, podemos então afirmar que as alternativas apresentadas na questão 3 não requerem raciocínio lógico inferencial para chegar à que deve ser selecionada como correta, já que a resposta é baseada apenas no código linguístico, desconsiderando um processo genuinamente interpretativo.

Diante do que foi apresentado através da análise das questões da prova do ENEM, constatamos a superficialidade das propostas, que priorizam a decodificação linguística do texto, negligenciando as capacidades inatas da cognição humana utilizadas para a compreensão.

## 5 CONCLUSÃO

A partir da análise realizada das questões do ENEM, na qual foram aplicados os pressupostos da Teoria da Relevância, a primeira observação a ser feita refere-se à superficialidade e à não adequação das propostas dos exercícios, pois a ênfase recai sobre o código linguístico, sem considerar o contexto, não permitindo que o estudante exercite seu raciocínio cognitivo-inferencial. As questões não estimulam o raciocínio do aluno, não o levam à construção de suposições para chegar a uma conclusão adequada.

Diante dessa evidência, surge o questionamento: conforme ressaltamos neste estudo, se o propósito do Exame do Ensino Médio – ENEM é avaliar a qualidade do ensino público e se a proposta dos PCNs é que a leitura seja uma atividade que implique estratégias de seleção e inferências e não a decodificação letra por letra, como explicar que as questões da prova, organizadas pelo próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC, sigam o caminho inverso?

Um indivíduo somente poderá se tornar um leitor proficiente, como enfatizamos, quando conseguir abstrair da leitura o que está implícito nela e isso, certamente, vai além do código linguístico, pressupondo informações contextuais. Provavelmente, durante o ensino básico, considerando que o ENEM é destinado a alunos com ensino médio completo, eles foram ensinados a ler somente superficialmente em suas atividades textuais ou durante atividades interpretativas, ou seja, somente se limitaram à decodificação de textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, base norteadora para as escolas e professores de todo país, defendem que a escola tem o dever de formar cidadãos críticos e autônomos; entretanto, o que fica evidente é o contrário. Há muitas falhas no processo de aprendizagem da leitura e essas se tornam claras quando os estudantes são solicitados a demonstrar a sua competência através da prática exigida na compreensão de enunciados. Apesar de tantas propostas e objetivos existentes nos PCNs sobre leitura, a sua prática eficiente é quase inexistente e, quando existe, é embasada por materiais precários, pela falta de instrumentos adequados para a tarefa, por falhas no desenvolvimento das atividades pelos profissionais da área e, como resultado, vemos estudantes que realizam a leitura apenas como decodificação, desconsiderando que ler é

interpretar, é compreender além do que está escrito, conforme foi destacado no segundo capítulo.

Considerando que o ENEM é um exame a nível nacional e que é organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, o mesmo Ministério do governo responsável pelos PCNs, os resultados obtidos com o presente trabalho nos levam a questionar o ensino/aprendizagem de leitura no país, pois parece evidente que não há interesse em estimular os estudantes para que se tornem leitores competentes, partindo do pressuposto de que não são instigados para isso.

As questões analisadas, como mostramos no capítulo 3, não requerem do aluno um domínio mais aprofundado da língua, tampouco algum raciocínio inferencial que exija mecanismos mais complexos para a compreensão. É possível perceber que há falhas graves de estruturação para a compreensão adequada dos enunciados e das possibilidades de resposta, já que as alternativas propostas são superficiais, partindo basicamente do código linguístico, e que as informações sensório-perceptuais/visuais disponíveis nas duas charges não são exploradas nas respostas; além disso, foi utilizado um texto para compreensão, na questão número 3, inadequado para uma prova que possibilita a entrada de estudantes em universidades no país.

A partir dessa análise, então, podemos considerar que não é avaliada a capacidade do indivíduo de raciocinar, de realizar inferências, de compreender o que pode ser construído a partir de informações que são relacionadas às já existentes na memória e que derivam novas informações, mas somente a capacidade de unir letras, formar palavras e decodificá-las.

Diante do exposto, fica evidente que a prova que auxilia na obtenção de uma vaga em faculdades de todo o país, em cursos como medicina, direito, licenciaturas diversas, mas que não oferece nenhum estímulo ostensivo relevante para que seja desenvolvido um processo interpretativo inferencial adequado, constitui uma prova que acompanha o nível não satisfatório da educação do país, não exigindo nenhuma capacidade de raciocínio para resposta, não estimulando o estudante a pensar, e que apresenta sérias falhas em sua organização.

Para finalizarmos, destacamos a Teoria da Relevância, de natureza cognitiva e inferencial, como um suporte teórico eficiente para a análise de caráter ilustrativo dos

objetos de estudo selecionados do exame do ENEM, por descrever e explicar de maneira satisfatória o processo de compreensão, contemplando o objetivo dessa proposta de pesquisa.

Com uma base sólida, lógico-cognitiva, os pressupostos da Relevância possibilitaram identificar as inadequações e a superficialidade das questões analisadas, tanto dos enunciados, quanto das alternativas propostas, ao priorizarem o código linguístico, não contribuindo para o desenvolvimento de mecanismos inferenciais dos alunos na construção do significado durante o processo interpretativo.

É possível afirmar, tendo em vista o que foi desenvolvido neste trabalho, que a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995), ao ser aplicada à interpretação de fenômenos da comunicação humana, mostrou-se, em nosso estudo, amplamente adequada para verificarmos a relevância das questões analisadas retiradas do exame do ENEM.

Constatamos, também, que a Teoria da Relevância pode contribuir não só para uma reanálise das questões aplicadas no exame do ENEM, a partir da exploração de habilidades cognitivo-inferenciais em suas questões, a fim de torná-las ostensivas em sua formulação, mas também para uma reavaliação de todas as estruturas de ensino relacionadas à tarefa de construir leitores competentes, partindo do pressuposto de que ler é ir além do que está explícito no texto.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura e Conhecimento. **Revista Signo**. Volume 32, n.53. Santa Cruz do Sul: UNIVATES, 2007, p.26-41.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.
- CAGLIARI, Carlos Luiz. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAMPOS, Jorge; RAUEN, Fábio José. **Tópicos em Teoria da Relevância**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriadarelevancia.pdf>. Acesso em 24 de maio 2014.
- COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. Trad. Fátima Murad. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSTA, Jorge Campos da. **A relevância da pragmática na pragmática da relevância**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ENEM Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2014/edital\\_enem\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf). Acesso em 06 de Maio de 2014.
- GRICE, H. P. *Logic and Conversation*, 1975.
- H.P. Grice. *Logic and Conversation*, in p.cole and J.L. Morgan (Eds), **Syntax and Semantics**, vol 3. New York. Academic Press. 1975.
- KOCH, Ingedore Grunfeld; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e Prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. 1.ed. Porto Alegre: Sagra Dc Luzzatto,1996.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental. - 2.ed. – Rio de Janeiro:DP&A, 2000.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. **Cognição, relevância e textualidade**. In: Tópicos em Teoria da Relevância. Jorge Campos, Fábio José Rauen (org). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios**, 2. Ed. – Porto Alegre, 2002.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da, **LEITURA: informação e comunicação** – Revista Letras de Hoje, v. 40, no. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, março/2005.

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

SPERBER, D. & WILSON, D. **Relevance communication and cognition**. Cambridge, MA: Havard University Press, 1995.