

Teoria do Diálogo: uma contribuição para a atividade didática

letrônica

Jessica Colvara Chacon¹**1 Introdução**

O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) é um suporte muito utilizado em sala de aula. Sendo assim, torna-se necessário investigar de que maneira seus conteúdos estão organizados e como são explorados, a fim de aperfeiçoar o conhecimento dos alunos. A história da presença dos gêneros textuais em LDLP não ocorreu de forma simples. Contudo, desde o surgimento desse material didático, o diálogo tem o seu lugar, seja em contos, trechos de romances, novelas e, mais recentemente, crônicas, charges, piadas, etc.

No entanto, a presença de gêneros diversificados não garante a qualidade das atividades textuais, por isso, este trabalho possui a seguinte questão norteadora “De que maneira o diálogo é explorado em um LDLP aprovado pelo MEC no último PNLD?”

Sendo assim, nosso objetivo é, a partir da descrição de um LDLP destinado ao Ensino Fundamental, refletir sobre como o trabalho com o diálogo pode ser aprimorado enquanto tarefa escolar. Para tanto, o procedimento metodológico será o bibliográfico e de caráter qualitativo, pois faremos uma breve contextualização sobre a estrutura do LDLP, conforme Maria Auxiliadora Bezerra (2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A seguir, ilustraremos como o diálogo tem sido apresentado aos alunos conforme a análise de uma seção didática presente num LDLP destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental que trata especificamente deste assunto.

Em seguida, teceremos comentários sobre a possibilidade de a Teoria do Diálogo, desenvolvida por Jorge Campos da Costa (2004), enriquecer a atividade didática de interpretação desta unidade comunicativa básica (o diálogo).

2 O Livro Didático de Língua Portuguesa

Inicialmente, o LDLP possuía dois volumes: uma gramática e uma antologia de textos. Segundo Bezerra (2001), somente em 1970 houve a consolidação da publicação em um exemplar único; porém, o livro continha apenas textos literários para que os alunos copiassem

¹ Graduada em Letras/Português pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialista em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde é mestranda em Teoria e Análise Linguística – Gramática, Semântica e Léxico. Atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Guaíba-RS.

o modelo de escrita dos grandes escritores. A partir da metade da década de 70, foram incluídos textos jornalísticos e histórias em quadrinhos nas atividades de leitura e escrita – resultado da influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação na constituição do LDLP.

Atualmente, após a revisão dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, na década de 80, e do surgimento de diretrizes federais (década de 90), desenvolvem-se estudos sobre a importância da contextualização da gramática e da diversificação dos gêneros textuais. Assim, os LDLPs têm sofrido modificações conforme as descobertas acadêmicas.

Um dos motivos para essa mudança foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1998. Esse documento, dividido em ciclos e por disciplinas, trouxe uma nova visão acerca do ensino e, referentemente à língua materna, os PCNs de Língua Portuguesa (PCNLPs) influenciaram significativamente a concepção de língua e de texto: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21)

Como podemos perceber, o próprio conceito de texto faz referência aos gêneros, à função social e às suas intenções comunicativas. A partir de uma concepção interacionista da linguagem, os PNCLPs enfatizam as atividades de produção e compreensão textuais a partir das habilidades básicas do ensino de língua: ler, escrever, falar e ouvir.

Outro destaque é o comportamento ativo do leitor perante o texto.

Espera-se que o aluno:

- Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: (...)
 - confirmando antecipações ou inferências realizadas antes e durante a leitura;
 - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas e dar sentido a expressões que não perfaçam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; [...] (BRASIL, 1998, p.50)

Mais uma vez, encontramos a noção de gênero, agora atrelada ao sucesso do processo de leitura autônoma. Ressalta-se a interação do aluno com o texto a partir da confirmação ou da reelaboração das suas hipóteses e inferências, por exemplo. A participação ativa do leitor na construção dos sentidos do texto fica evidente na passagem acima.

Devido ao fato de os PCNs serem tomados como critério para a aprovação das coleções didáticas pelo MEC, as editoras têm procurado organizar os LDLP de acordo com a nova visão de ensino de língua materna trazida por esse documento. Trata-se da visão **Letrônica**, Porto Alegre v.4, n.2, p.52, nov./2011.

interacionista em que os aspectos discursivos, enunciativos, enfim, a natureza funcional da língua é enfatizada em detrimento das peculiaridades formais da estrutura do idioma.

Toda essa discussão sobre a relevância do trabalho com gêneros textuais envolve nosso objeto de análise, o diálogo. Ele é a prática discursiva mais elementar de todas. Mas será que o diálogo tem recebido a devida atenção? Para ilustrar que nem sempre, na prática, são aplicadas as teorias discutidas nos documentos oficiais, faremos uma breve ilustração de como o diálogo é trabalhado em um LDLP.

3 A análise de um Livro Didático

O exemplar do 6º ano, pertencente à coleção *Português: linguagens*, foi selecionado para a reflexão proposta neste artigo por ter sido aprovado pelo MEC no PNLD 2011 e por trazer, já no capítulo dois da segunda unidade didática, uma seção intitulada “*O diálogo*”.

Nesta seção, a fábula *A mosca e a formiguinha*, adaptada por Monteiro Lobato² e seguida por um glossário, é apresentada ao aluno apenas para que ele observe questões estruturais do texto. Quatro questões são dirigidas ao leitor, a saber:

1. Quantos parágrafos há no texto?
2. Nos textos narrativos, há geralmente várias vozes. Uma é a do narrador, que conta a história, e as outras são das personagens, que conversam entre si. Identifique no primeiro parágrafo do texto:
 - a) o trecho que corresponde à voz do narrador;
 - b) o autor da fala: “—Sou fidalga!”.
3. Observe o diálogo entre a mosca e a formiguinha.
 - a) Que sinal de pontuação indica o início da fala das personagens?
 - b) Para indicar quem está falando, o narrador emprega certos verbos, como **dizer**, presente nesse trecho: “A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e **disse**”. Identifique no texto outros verbos que marcam a fala das personagens.
4. No último parágrafo, há um trecho em que a formiguinha repete o que a mosca disse, imitando-lhe a voz. Que sinal de pontuação marca o início e o fim desse trecho? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.98)

Percebemos que o aluno é estimulado a contar parágrafos, perceber as vozes que compõem o texto, aprender o uso do travessão, e observar os verbos de fala, como ‘disse’, ‘respondeu’, etc. Não estamos afirmando que estes estímulos não são válidos, mas surpreende o fato de que nenhuma questão explora o conteúdo significativo do texto em si, seja ele de caráter semântico ou pragmático, como as intenções dos interlocutores, por exemplo — recomendação dos PCNLPs. Aos alunos poderia ter sido solicitado que descrevessem a razão pela qual a formiga pergunta à cigarra “Então, fidalga, que é isso?”

² Anexo 1.

Está claro no cenário descrito no texto que a formiga não tinha a intenção de saber o que estava acontecendo com a cigarra. Pelo contrário, a formiga estava sendo irônica e tinha o objetivo de ridicularizar a outra personagem por esta estar presa; por isso a formiguinha utiliza a palavra ‘fidalga’ com a intenção de fazer referência a todo o discurso proferido pela cigarra no início da fábula³.

Nenhuma inferência (também citada nos PCNLPs) é estimulada ou verificada; e a fábula permite uma exploração inferencial: por exemplo, no trecho “A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse: — Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas.(...)” (LOBATO *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.97) o aluno está diante de um processo inferencial.

Automaticamente, o aluno poderá inferir que: se a formiga enxugou a testa, então a testa devia estar molhada. Se a formiga estava transportando uma carga e ficou com a testa molhada, então a carga devia estar pesada. Sabendo que esforço físico em demasia gera uma reação chamada transpiração, a formiga não enxugou a água da chuva que estava em sua testa, por exemplo, ela enxugou o seu próprio suor. Todo esse raciocínio conduz o aluno a perceber que a formiga é uma trabalhadora, que ‘pega no pesado’, o que influencia na intenção global do texto de comparar uma personagem preguiçosa com uma esforçada.

Esse é apenas um exemplo de como é possível estimular o raciocínio do aluno a partir de um diálogo e uma teoria que pode complementar essa análise é a Teoria do Diálogo.

4 A Teoria do Diálogo

A teoria desenvolvida por Jorge Campos da Costa conceitua o diálogo como “a peça comunicativa mais elementar e, certamente, a que representa a essência da interatividade humana” (2004, p.1). O diálogo é a unidade básica da comunicação social e a interação bilateral é sua forma mais elementar, bem como a estrutura alternada dos interlocutores como falante e ouvinte. Ou seja, a comunicação humana ocorre principalmente por meio de *diálogo* e, minimamente, entre duas pessoas que alternam o turno de fala: ora falando, ora ouvindo.

4.1 Alguns fundamentos da Teoria do Diálogo

Para o idealizador da Teoria, a *Estrutura Conversacional do Diálogo Bilateral* é a seguinte (CAMPOS, 2011, p.89):

³ Mais esclarecimentos a respeito do caráter intencional do diálogo na seção 4.2, página 8 deste artigo. **Letrônica**, Porto Alegre v.4, n.2, p.54, nov./2011.

1. Abertura - saudação: senha para a conexão entre os interlocutores.

Ex.: A — Oi!

B — Oi!

2. Pergunta / resposta:

Ex.: A — Tudo bem com você?

B — Tudo certo!

3. Comentário / comentário:

Ex.: A — Fui à formatura dos nossos alunos ontem.

B — Que legal!

4. Pedido / aceitação ou não:

Ex.: B — Será que você consegue uma foto do evento para eu guardar de recordação?

A — Claro! Vou deixar lá na escola para você.

5. Fechamento – despedida:

Ex.: B — Está combinado então, tchau!

A — Até mais!

Os primeiros itens têm suas variações: olá, bom dia, e aí?, tudo bem? Sendo que algumas opções são retóricas, já que é raro o fato de a pessoa querer realmente saber se está tudo bem na vida do interlocutor ou se ela considera que aquele é um dia bom.

É certo que nem sempre todos os itens da estrutura ocorrem em uma mesma situação dialógica. Em relação à fábula contida no livro didático, por exemplo, a abertura do diálogo (— Sou fidalga!) — e talvez o texto como um todo — não ocorre de uma forma típica e o terceiro item estrutural (comentário/comentário) é o mais explorado.

Existem diferentes *Tipos de Diálogo*, a saber: 1) Interativo; 2) Argumentativo; 3) Informativo; 4) Opinitivo; dentre outros (CAMPOS, 2011, p.87).

Dentro dessa tipologia, podemos considerar a fábula analisada como um diálogo argumentativo, pois tanto a mosca quanto a formiga queriam convencer seu interlocutor das vantagens da sua espécie, como por exemplo “— Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos manjares, passeio sobre o colo das donzelas (...)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.97).

Alguns dos possíveis *Objetivos de Diálogos* podem ser os de: 1) Interagir, 2) Persuadir, 3) Negociar; 4) Ensinar; 5) Seduzir; 6) Entrevistar; etc. Sendo assim, o objetivo do diálogo argumentativo da fábula era o de persuadir, convencer o outro das vantagens de ser uma mosca e/ou de ser uma formiga.

Outro fundamento da Teoria que precisa ser levado em consideração é um fenômeno chamado *Condições de veracidade*. Enquanto John L. Austin (1990) e John R. Searle (1995), com a Teoria dos Atos de Fala, defendem as condições de felicidade e a Teoria Semântica dos Mundos Possíveis defende a importância das condições de verdade — relações entre proposições e o estado de coisas: $p' \text{ é V sse } p'^4$ —, as condições de veracidade propostas por Campos resultam das relações entre os interlocutores: $p' \text{ é V sse A e B aceitam que } p'^5$.

Os interlocutores precisam acreditar, ou melhor, tomar a fala do outro como verdadeira para que a comunicação se estabeleça. Campos, no *Curso Lógica da Linguagem Natural* afirma que, durante o diálogo, o interlocutor aceita provisoriamente a proposição do falante; não é uma verdade que precisa ser comprovada, ela é uma verdade provisória ou *online*. Isso significa dizer que, dentro dessa concepção, uma falácia pode ser relevante, diferentemente do que a Teoria da Relevância de Sperber & Wilson (2001) prediz.

Ainda segundo Campos, “As condições de veracidade são condições de boa formação sintática, de boa formação semântica e de adequação pragmática.” (informação verbal)⁶. Vejamos alguns exemplos:

Se a mosca, encontrada pela formiga se debatendo numa vidraça e questionada sobre o que estava acontecendo, em vez de dizer “Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.98) tivesse respondido para a formiga:

- a) Os casa donos da me partiram trancada de aqui viagem e deixaram.
- b) Os donos da casa *partiram* de viagem e *ficaram* em casa.
- c) Os donos da casa *voltaram* de viagem e me deixaram trancada aqui

As condições de veracidade não estariam sendo respeitadas, pois em a) há problemas sintáticos no arranjo dos sintagmas; em b) há uma contradição semântica entre os verbos partir e ficar e em c) há um impedimento pragmático, pois quem volta a um lugar destranca-o e não o contrário. Assim, as falas descritas acima não seriam aceitas pelos interlocutores por violarem a boa formação sintática, semântica e pragmática, respectivamente.

⁴ Exemplo: A casa é amarela se , e somente se, a casa é amarela em um mundo possível.

⁵ A casa é amarela se, e somente se, os interlocutores (A e B) aceitarem como verdadeira a proposição “A casa é amarela”.

⁶ Informação fornecida por Jorge Campos da Costa no Curso *Lógica da Linguagem Natural*, na PUCRS, em agosto de 2010.

4.2 Os níveis de análise do Diálogo

Como vimos na segunda seção deste estudo, o próprio PCNLP salienta a importância das (i) *intenções* e das (ii) *inferências* presentes em um texto. Essas duas características somadas ao (iii) *dito explícito* e ao (iv) *dito implícito* formam os quatro níveis de análise que compõem a Teoria do Diálogo.

De acordo com o autor da Teoria (2010)⁷, entre o dito explícito e o inferido há o *dito implícito*: “o *Dito Explícito* trata-se do significado que se assume como expresso. O *Dito Implícito* é uma afirmação não-expressa, mas assumida pelos interlocutores como tal”.

Um exemplo de *Dito Implícito* que pode ser retirado da fábula contida no LDLP estudado, encontra-se na seguinte passagem:

Dias depois a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.
 — Então, fidalga, o que é isso? — perguntou-lhe.
 A prisioneira respondeu aflita:
 — Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater. (LOBATO *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.98)

Ao analisarmos o trecho, notamos que há um dito implícito proporcionado pela palavra ‘aqui’. Econômica e estilisticamente não era recomendado que fosse repetida a descrição definida (a casa), porém, isso está dito, mesmo não sendo de forma explícita. Não podemos afirmar que há um processo inferencial envolvido nessa referência. Essa é a diferença entre dito implícito e dito explícito.

Segundo Campos, assume-se que a codificação semântica do enunciado é determinada por leis de economia, de relevância. Um seguidor de Sperber & Wilson (2001) poderia dizer que se trata de uma explicatura a ser preenchida, mas Campos discorda. Trata-se, na realidade, de uma redução, de uma estrutura econômica que não precisa ser preenchida, por isso não é considerada explicatura.

Para descrever o conteúdo significativo do diálogo, o **nível intencional** também precisa ser analisado. Ainda segundo Campos, “Diálogo pode ser definido como uma peça comunicativa em que duas ou mais pessoas estão conectadas via linguagem, considerando, cada uma delas, a posição da outra” (2011, p.87).

Esta definição de diálogo revela o papel da intenção e trata-se de um aspecto importante porque as intenções dos interlocutores podem controlar o processo dialógico, dirigir o dito. Tais intenções são construídas *online*, configurando um metadiálogo, pois é

⁷ Informação fornecida por Jorge Campos da Costa no Curso *Lógica da Linguagem Natural*, na PUCRS, em agosto de 2010.

durante a interação discursiva que os interlocutores avaliam o que dirão e o que escutam, para depois proferirem seus enunciados — sempre de acordo com as intenções pretendidas.

Vejamos como inicia a fábula *A mosca e a formiguinha*: “ — Sou fidalga! — dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. — Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas — e até me sento no nariz. Que vidão regalado o meu...” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.97)

Podemos notar que desde o primeiro instante (— Sou fidalga!) a intenção da mosca em se vangloriar do fato de que não precisa trabalhar é sugerida. E é essa intenção que conduz a resposta da formiguinha logo em seguida: “A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse: — Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São malvistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.97). Percebemos agora que a formiga é uma trabalhadora e que está justificando a razão de não querer “trocar de lugar” com a mosca.

Essas são as intenções internas do diálogo que compõe o texto. Mas também há uma intenção externa, aquela que é resumida no final da fábula, conhecida como ‘moral da história’ (Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.). A intenção do narrador com a construção desse diálogo é mostrar que quem não trabalha (não planta) pode se dar muito mal (se engasga).

Na análise da fábula contida no LDLP, mostramos um **processo inferencial** que pode ocorrer durante a leitura do texto. Entretanto, cabe salientar que a Teoria do Diálogo contém a noção de inferências multiformes. Para explicar as diferentes inferências, iremos construir exemplos baseados na interação professor (P)/aluno (A), a saber:

a) *Inferência prosódica*:

1. A – Professora, posso ir ao banheiro?

P – Pode.

2. A – Professora, posso ir ao banheiro?

P – PODE!!!

As letras maiúsculas do exemplo 2 representam a maneira como foi pronunciada a mesma palavra usada em 1. No segundo exemplo, a professora expressa pelo tom de voz que aquele não era o melhor momento do aluno pedir para se ausentar da aula e é a entonação (na oralidade) ou a grafia (na escrita) somada à exclamação que sugere isso.

b) *Inferência mórfica*:

A - Professora, gostou do meu trabalhinho?

P - Disse bem: trabalhinho!

O morfema *-inho* na fala do aluno pode ser interpretado como um sufixo que revela a afetividade desenvolvida por ele em relação ao trabalho entregue à professora. Contudo, o mesmo morfema — tendo uma prosódia acentuada — está sendo usado como sufixo literalmente diminutivo pela professora com a intenção de revelar sua opinião negativa acerca do trabalho recebido.

c) *Inferência lexical*:

A – Não sei por que ficar classificando sujeito!

P – É, o pior é que só assim você vai melhorar a concordância nos seus textos.

Os itens lexicais ‘é’ e ‘pior’ são os gatilhos para essa inferência. Podemos concluir com o ‘é’ que a professora até concorda que a classificação dos sujeitos oracionais não é uma atividade prazerosa. Mas ao dizer ‘o pior é que’, ela está opondo-se a essa ideia inicial, salientando que essa atividade tem um propósito e será útil para aquele aluno em particular.

d) *Inferência sintática*:

P – Você trouxe o livro que eu pedi?

A- O livro que a senhora pediu, eu não trouxe.

Podemos verificar o efeito da ordem dos elementos frasais na resposta do aluno. A inversão da organização sintática canônica S-V-O (sujeito-verbo-objeto) — o que, segundo Campos (2010)⁸, pode ser característico da estrutura informal da língua, ou seja, da fala — é utilizada para enfatizar a inferência de que um livro foi trazido pelo aluno e só no final do enunciado está a informação de que ele não fez a tarefa exatamente como a professora queria. Se a ordem canônica fosse mantida, o tópico da oração seria a não realização da tarefa e é exatamente isso que o aluno não quer destacar.

e) *Inferência semântica*:

P – O Marcos estudou para a prova de português?

A- Ele estava refazendo os exercícios de análise sintática.

A partir da resposta do aluno, é possível inferir que a resposta foi ‘Sim, Marcos estudou para a prova de português’. Essa inferência é gerada pelo conteúdo semântico das orações e pela noção de acarretamento existente entre ‘análise sintática’ e ‘português’, pois a primeira é uma matéria pertencente — e está contida — à segunda.

f) *Inferência pragmática*:

⁸ Informação fornecida por Jorge Campos da Costa no Curso *Lógica da Linguagem Natural*, na PUCRS, em setembro de 2010.

P – Marcos, você estudou para a prova de português?

A – Ontem eu passei a tarde inteira estudando para a prova de matemática.

A professora irá inferir, a partir da resposta do aluno, que ele não se preparou para a prova de Língua Portuguesa, pois, embora ele tenha passado um bom tempo estudando, o conteúdo estudado não era aquele solicitado pela professora. Ou seja, Marcos não declarou explicitamente que não havia estudado para a prova de português, mas, pragmaticamente, é possível concluir que ele não o fez.

Essa inferência é tipicamente pragmática e, conforme Grice (1967) e Levison (2007), é classificada como implicatura conversacional.

As noções que iremos apresentar agora são anteriores à Teoria aqui apresentada: acarretamento, pressuposição e implicatura são conceitos que auxiliam na reflexão sobre o caráter inferencial e implícito da comunicação humana.

Além das inferências multiformes, características da Teoria do Diálogo, existem também outros tipos de inferências distribuídas num *continuum* semântico-pragmático, conforme Márcia Cançado (2008). Segundo a autora, acarretamento é “a relação existente entre sentenças, quando o sentido de uma sentença está incluído no sentido de outra” (CANÇADO, 2008, p.27). Vejamos um exemplo:

a) Ele comeu uma maçã.

b) Ele comeu uma fruta.

Podemos perceber que, se é verdade que ele comeu uma maçã, é necessariamente verdade que ele comeu uma fruta. Podemos notar que a informação de (b) está incluída em (a); ou ainda, (a) e a negação de (b) — comeu uma maçã, mas não comeu uma fruta — não podem ocorrer simultaneamente. Assim, há três argumentos diferentes para concluirmos que (a) acarreta (b).

A autora destaca o valor semântico do processo de acarretamento quando afirma que é preciso tirar da sentença todas as informações que acrescentamos a partir de nossas experiências e deixar apenas o que está explícito. (2008, p.28)

Para definir pressuposição, Cançado (2008) vale-se das chamadas pressuposições lógicas ou semânticas, mas ressalta que elas também possuem um caráter pragmático, classificando-as como noção semântico-pragmática. No exemplo a seguir, constatamos como ocorre a pressuposição.

a) Mário parou de correr.

a’) Mário não parou de correr.

a'') Mário parou de correr?

a''') Se o Mário parou de correr...

Analisando as variantes negativa, interrogativa e condicional da sentença (a), percebemos que existe uma informação que é compartilhada em todas elas: *O Mário corria*. Sendo assim, podemos dizer que essas quatro sentenças pressupõem *O Mário corria*, pois se for verdade que *Mário parou de correr*, ou qualquer uma das variantes de (a), a ideia de que Mário corria é um pressuposto.

Por haver uma verdade anterior às sentenças que é derivada da estrutura linguística da própria sentença, notamos que há um tipo de inferência envolvendo tanto critérios semânticos quanto critérios pragmáticos.

Já implicatura conversacional (que não faz parte da abordagem referencial como as anteriores) é o tipo de inferência que ocorre quando o falante, sabendo que o ouvinte preenche lacunas, só sugere a ideia. Ela é prevista pelo princípio de cooperação — segundo Cançado, um princípio de economia ou de menor esforço do ato comunicativo — e das máximas griceanas. Vejamos um exemplo:

A – Podemos estudar juntas hoje?

B – Tenho que sair com minha mãe.

Neste diálogo, é necessário que o falante A considere que B está oferecendo informações relevantes para sua pergunta, assim, irá inferir que a resposta é negativa. Caso contrário, a resposta de B seria completamente incoerente com a pergunta de A. Além da máxima da relação, a máxima de modo também está sendo violada, pois B poderia ter sido menos prolixo e ter respondido apenas ‘não’.

A partir do exposto em Cançado (2008), podemos perceber uma espécie de *continuum* inferencial, iniciando com o acarretamento, que seria um tipo de inferência estritamente semântico – pois é necessário centrar-se apenas nas informações explícitas das sentenças; passando pela pressuposição, que seria uma inferência semântico-pragmática – pois há uma informação anterior às sentenças que precisa ser considerada; e, por fim, a implicatura conversacional, que seria estritamente pragmática – pois há apenas uma sugestão do que se pretende informar.

Levinson (2007, p. 156), ao discorrer sobre os tipos de implicatura, retoma a teoria de Grice e a distinção entre *implicatura conversacional generalizada* e *implicatura conversacional particularizada*. Em que a primeira não precisa de um contexto específico ou roteiro especial, em contraste com a segunda.

Assim, tanto o exemplo de inferência pragmática quanto o exemplo de implicatura conversacional são do tipo *particularizada*, pois é necessário um determinado pano de fundo para que ‘passei a tarde inteira estudando matemática’ e ‘tenho que sair com minha mãe’ signifiquem ‘não’. Se as perguntas fossem *Você estudou para matemática ontem?* e *Você tem algum compromisso amanhã?*, respectivamente, a interpretação inferencial seria ‘sim’.

Para ilustrar o que vem a ser uma implicatura conversacional generalizada, vejamos o seguinte exemplo:

- 1) Eu dirigi um carro.
- 2) O carro não era meu.

Percebemos que sempre que um falante disser 1), os ouvintes vão entender 2) como implicatura. Sendo assim, parece que existe uma implicatura conversacional generalizada neste caso, pois o artigo indefinido leva o interlocutor a supor que o carro mencionado não está “intimamente relacionado com o falante” (LEVINSON, 2007, p. 157).

Contrapondo as implicaturas conversacionais – estreitamente ligadas às máximas griceanas –, existe um outro tipo de implicatura, as implicaturas convencionais. Segundo Levinson, tais implicaturas “são inferências não sujeitas a condições de verdade, *não* são derivadas de princípios pragmáticos mais gerais como as máximas, mas são simplesmente ligadas pela convenção a itens ou expressões lexicais específicas.” (2007, p. 158)

Um exemplo são as palavras ‘mas’, ‘portanto’, que podem ser representadas logicamente da mesma forma que ‘e’, mas contêm uma interpretação convencional de oposição e consequência, respectivamente. Ou seja, se analisarmos uma sentença recorrente em situações comunicativas como, por exemplo, “Sou pobre, mas sou limpinho”. O que está dito é que o falante é pobre e que ele é limpinho; a inferência de que por ser pobre ele deveria ser sujo não está dita, está implicada a partir do significado convencional da conjunção coordenada adversativa ‘mas’.

Como vimos, a Teoria do Diálogo possui fundamentos que exploram o conceito, a estrutura, os tipos, os objetivos dos diálogos, dentre outras noções importantes a serem observadas. Destacamos os níveis de análise desta teoria e comentamos os tipos de implicaturas pré-existentes a ela a fim de refletirmos sobre o quanto a comunicação não está baseada restritamente naquilo que é dito.

5 Sugestões de aplicação

Diante da explanação acerca dos fundamentos da Teoria do Diálogo, podemos perceber que essa Teoria pode contribuir sim para instigar o raciocínio dos alunos diante de um texto e/ou de uma situação comunicativa dialógica. Contudo, faz-se necessário apresentar de que forma tais princípios teóricos poderiam estar presentes em questões de interpretação de texto, por exemplo.

Utilizando a mesma fábula do livro didático analisado, a partir do título *A mosca e a formiguinha*, seria possível questionar o aluno sobre a razão de apenas um dos substantivos estar no diminutivo. Assim, a *inferência morfológica* contida na Teoria do Diálogo seria explorada. O aluno iria refletir sobre a intenção do autor em utilizar o sufixo *-inho* justamente para aquela personagem que está sendo diminuída pela mosca, ou responderia que recebeu tal sufixo a personagem que sofre por ser trabalhadora, imprimindo um sentido de pena da coitadinha, da pobrezinha da formiga, mas é justamente quem se sai bem no final do texto.

Outra possibilidade seria questionar o aluno a razão de ora aparecer o vocábulo *formiguinha*, ora aparecer o vocábulo *formiga*. Assim, o estudante perceberia que o sufixo só é anexado à palavra nos momentos iniciais do texto e que, com o desenrolar da história, o narrador passa a se dirigir à personagem como *formiga*. O professor pode auxiliar a discussão estimulando seus alunos a encontrarem a motivação dessa mudança; assim, a trajetória de pobre trabalhadora (com sufixo *-inho*) até a vencedora do embate mosca *versus* formiga (sem sufixo *-inho*) seria percebida pelos alunos.

Como uma das grandes preocupações do livro era a estrutura formal de um diálogo, outra aplicação da Teoria seria perguntar ao aluno como, normalmente, um diálogo, uma conversa é iniciada; solicitar ao estudante que ele observe a forma como começa o diálogo entre mosca e formiga. Talvez até apresentar à turma a *Estrutura Conversacional do Diálogo Bilateral* presente na Teoria — como vimos em 4.1 — para que eles notem as semelhanças e diferenças e o que pode significar as diferenças.

Esse seria um bom momento de apresentar os diferentes objetivos que um diálogo pode conter. Dessa forma, cruzando as informações da abertura diferenciada da fábula com as várias intenções de um interlocutor (informar, persuadir, etc., conforme os *Tipos* e os *Objetivos* de um diálogo citados em 4.1), o aluno poderia notar que, desde o início da conversa com a formiga, a mosca tinha uma intenção específica, apresentar as vantagens de sua espécie, por exemplo, além de perceber o quanto essa intenção guia a escolha dos argumentos das personagens da fábula.

Evidentemente, essas não são as únicas aplicações da Teoria do Diálogo, mas a partir dessas sugestões ilustramos de forma concreta como a Teoria apresentada pode ser aplicada em sala de aula, seja através das intervenções do professor, seja através de questões no próprio material didático.

6 Conclusão

Para investigar a forma como os conteúdos são organizados e explorados em um livro didático, optamos por apresentar a evolução da presença de diferentes gêneros textuais no decorrer da história do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) com o objetivo de refletir sobre o lugar do diálogo neste contexto, assim como a qualidade da tarefa escolar envolvendo esta que é a unidade elementar da comunicação social.

Concluimos que, mesmo depois de diferentes teorias terem influenciado a organização e os conteúdos de um LDLP e mesmo após o surgimento de um documento nacional que oficializa alterações significativas no trabalho com a língua materna (PCNLP), ainda há muito a ser melhorado nas tarefas propostas pelo livro selecionado. Principalmente em relação ao estudo da construção da textualidade em detrimento da ênfase na forma e nas características estruturais — conforme a análise aqui apresentada.

O diálogo, seja em sua forma escrita ou oral, é um componente textual/comunicativo muito rico para ser utilizado apenas para ensinar o uso da pontuação adequada, por exemplo. Embora seja importante que o aluno aprenda a estrutura formal de um diálogo e suas convenções (verbos, pontuação, etc.), as questões sobre o conteúdo em si não podem ser deixadas de lado.

De nada adianta o aluno dominar uma estrutura se ele não souber como ou para que utilizar tal informação. Isto é, o estudante precisa exercitar os diversos significados que ele pode gerar a partir dos diferentes níveis significativos (sintático, mórfico, semântico, etc.), para depois escolher o melhor gênero textual para as suas intenções finais. Acreditamos que as sugestões de aplicação da Teoria apresentadas neste estudo se aproximam desse objetivo.

Vimos que a Teoria do Diálogo abarca questões presentes nos PCNLP, como inferências e intenções. Ela pode ser uma ferramenta muito útil para mostrar a professores e alunos o quanto a unidade básica da comunicação (o diálogo) permite análises interessantes dos fenômenos que ocorrem diariamente nas diferentes interações comunicativas.

É possível ousar em dizer que essa Teoria mostra ao aluno de uma forma concreta — com fundamentos estruturais, com níveis de análise, com cálculos inferenciais — o quanto a

Língua Portuguesa é dinâmica e como a comunicação humana é instigante. Sendo assim, concluímos que Teoria do Diálogo pode sim contribuir para enriquecer a atividade didática.

É sabido que este artigo apresenta apenas um breve diagnóstico do trabalho com o diálogo e que possui limitações, como a quantidade de livros didáticos analisados. Seria interessante sugerir a realização de estudos futuros comparando exemplares de uma mesma coleção didática, ou não, para verificar se as considerações aqui descritas se confirmam.

Contudo, o presente trabalho contribui para a aplicação didática da Teoria do Diálogo e para a discussão acerca da importância do estreitamento na relação entre teoria e prática, principalmente no que diz respeito aos estudos linguísticos e à prática do ensino de língua materna.

Referências

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Portuguesa*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAMPOS, J. *A estrutura inferencial da comunicação dialógica*. (2004). Disponível em: www.jcamposc.com.br/projetos_e_pesquisas Acesso em: 05 dez. 2010.

CAMPOS, J. *A semântica e suas interfaces*. Disponível em: www.jcamposc.com.br/textos_disciplinas. Acesso em 15 set 2011.

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 6º ano*. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

GRICE, H. P. *Lógica e Conversação*. Tradução de Geraldí, J. W. do original: *Logic and Conversation* (1967). In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos Metodológicos da Linguística*, 5: pragmática - problemas, críticas, perspectivas da linguística. Campinas: Unicamp, 1982.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Tradução de Borges, L. C. do original *Pragmatics*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Letrônica, Porto Alegre v.4, n.2, p.65, nov./2011.

SEARLE, John R. *Expressão e significado – estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

ANEXO 1

A mosca e a formiguinha

— Sou fidalga! — dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas e até me sento no nariz. Que vidão regalado o meu...

A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse:

— Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São mal vistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras.

— Ora, ora! — exclamou a mosca. — Viva eu quente e ria-se a gente.

— E além de imundas são cínicas — continuou a formiga. Não passam dumas parasitas — e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria onde nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes.

— Quem desdenha quer comprar — murmurou ironicamente a mosca.

Dias depois a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.

— Então, fidalga, que é isso? — perguntou-lhe.

A prisioneira respondeu, muito aflita:

— Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.

A formiga repetiu as empáfias da mosca, imitando-lhe a voz. “Sou fidalga! Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...” e lá seguiu o seu caminho, apressadinha como sempre.

Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.

(Monteiro Lobato. *Fábulas e histórias diversas*. São Paulo: Brasiliense, 1960. p.91-2 *Apud* CEREJA W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 6º ano*. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009. p.97-8)

Recebido em 28/05/2011

Aceito em 23/09/2011