

Influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos: análise com base na Teoria da Relevância

Rosane Maria Bolzan

Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ciências da Linguagem – Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade São José (CEFET/SC/SJ)

rosanebolzan@yahoo.com.br

***Abstract.** Based on the Relevance Theory, this research has analyzed the influence of the writing register of second order questions (WH-questions) by the teacher on the linguistic explicitness of logical propositional elements of the utterance, in rewriting textual production made by first grade High School students from Centro Federal de Educação Tecnológica of Santa Catarina – CEFET/SC – at São José. Based on data analysis instrument and on Rauen's (2005) methodology, this research has demonstrated that the sentences were more explicit in rewritten textual version, forming complete focal scales influenced by teacher's WH-questions intervention. This version was also influenced by cognitive environments activated in previous phases, and some new information was manifested as well.*

***Resumo.** Com base na Teoria da Relevância, esta pesquisa analisou a influência do registro escrito de questões de segunda ordem (perguntas-QU) pelo docente na explicitação lingüística dos elementos da forma lógico-proposicional dos enunciados da reescrita de produções textuais dissertativo-argumentativas de estudantes do ensino médio. Para tanto, trabalhamos com estudantes da 1ª fase do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC – em São José. Com base no instrumento de análise de dados e na metodologia adotada por Rauen (2005), observamos que os enunciados da reescrita foram mais explícitos, formando escalas focais completas influenciadas pelas perguntas-QU do docente. Nessa reescrita, houve influência dos ambientes cognitivos ativados nas fases anteriores, bem como a ocorrência de informações inéditas.*

Palavras-chave: Teoria da Relevância; perguntas-QU; reescrita

1. Introdução

O presente estudo de caso faz parte do Projeto Teoria da Relevância: práticas de leitura e produção textual em contexto escolar do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Este projeto pertence ao Grupo de Pesquisa Práticas discursivas e tecnologias da linguagem e da linha de pesquisa Textualidades e práticas discursivas desse mesmo Programa.

O presente estudo de caso objetiva: analisar, com base na Teoria da Relevância, a influência do registro escrito de questões de segunda ordem, por parte do docente, na explicitação lingüística dos elementos da forma lógico-proposicional dos enunciados na reescrita de produções textuais dissertativo-argumentativas de estudantes do ensino médio. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido com alunos da 1ª fase do ensino médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) no município de São José.

Esta pesquisa previu três tarefas. A primeira tarefa concerniu à leitura de um texto de base e produção de um texto por parte do estudante. Esse texto foi objeto de intervenção escrita do docente através de questões de segunda ordem na forma de perguntas-QU, realizadas durante a leitura do professor. Essas questões tiveram a finalidade de provocar a explicitação das idéias formuladas pelos alunos. Tal mediação constituiu a segunda tarefa. Após essa intervenção escrita, o aluno reescreveu o texto, o que definiu a terceira tarefa.

Em função desses passos metodológicos, esta pesquisa propõe duas hipóteses de trabalho:

a) **a primeira hipótese** é a de que, em função da mediação do docente (segunda tarefa), os enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) serão caracterizados por maior explicitação dos conceitos das suposições por meio de itens lexicais;

b) **a segunda hipótese** de trabalho é a de que será possível detectar nos enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa): a) dados de suposições do próprio texto de base (tema), b) dados de suposições decorrentes da primeira tarefa, c) dados de suposições decorrentes da intervenção escrita do docente (segunda tarefa), e d) dados de suposições inéditas decorrentes da terceira tarefa (a reescrita do texto).

No que diz respeito à primeira hipótese, a pesquisa defende que a intervenção docente, via inserção de questões de segunda ordem na forma de perguntas-QU, será capaz de influenciar as escolhas dos elementos lingüísticos dos enunciados da reescrita. Com base nesse tipo de intervenção, esperamos que os alunos passem a estar mais atentos aos recursos de explicitação lingüística dos conceitos das suposições envolvidas nesses enunciados.

No que se refere à segunda hipótese, esta pesquisa fundamenta-se nos trabalhos de Rauen (2005) e Souza (2006). Em função desses trabalhos, a presente pesquisa defende que é possível encontrar pistas de todas as fases do processo de escrita na segunda versão: aquelas já contempladas na primeira versão, aquelas que emergem em função da intervenção escrita docente, e aquelas inéditas em função do processo de reescrita textual.

Para darmos conta da tarefa, este texto apresenta um breve resumo de aspectos essenciais trabalhados nesta pesquisa sobre a Teoria da Relevância, seguido pelos procedimentos de coleta e de análise de dados. Após isso, haverá a análise comparativa entre as produções textuais do aluno 1 com as respectivas conclusões.

2. Teoria da Relevância

A Teoria da Relevância fundamenta-se em dois princípios gerais: o princípio cognitivo de que a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância e o princípio comunicativo de que os enunciados geram expectativas de relevância.

A relevância é uma propriedade dos inputs (enunciados, pensamentos, memórias, percepções sensoriais, etc.) direcionados aos processos cognitivos. Dizer que um *input* é relevante, equivale a dizer que seu processamento vale a pena. A relevância é compreendida como uma função entre efeitos cognitivos e esforço de processamento. Ao se processar um *input* dentro de um contexto de suposições cognitivas disponíveis a um indivíduo, esse *input* pode gerar certo efeito cognitivo através da modificação ou da reorganização dessas suposições.

Conforme o princípio cognitivo de relevância, os recursos cognitivos dirigem-se para as informações que parecem relevantes ao indivíduo. Por outro lado, com base no princípio comunicativo da relevância, um falante cria uma expectativa de relevância ótima pelo próprio ato de dirigir-se a alguém. Um enunciado é otimamente relevante quando é suficiente para merecer ser processado e, mais do que isso, é o mais relevante que o falante se dispôs ou foi capaz de produzir.

2.1 Escala focal e perguntas-Qu¹

Sperber e Wilson na obra **Relevance: communication & cognition** (1986, 1995) trataram certos efeitos estilísticos como informações de primeiro e segundo planos.

Os autores explicam que o processamento de cada implicação da escala focal pode contribuir para a relevância total do enunciado através da diminuição do esforço necessário para processá-la ou aumentando seus efeitos contextuais. As implicações relevantes por si mesmas, as quais possuem seus próprios efeitos contextuais, são chamadas de implicações de primeiro plano – *foreground implications*. Por outro lado, as implicações que facilitam o acesso a um contexto no qual efeitos contextuais são obtidos, são denominadas de implicações de segundo plano – *background implications*. Dito de outra forma, as implicações de primeiro plano são as já dadas e as de segundo plano são as novas.

Assim, os autores afirmam que as hipóteses antecipatórias, as quais serão confirmadas com o tempo, estão logicamente relacionadas umas com as outras e uma é necessariamente implicada pela outra, formando uma escala, em que cada membro implica o outro que se encontra na posição anterior e é implicado pelo membro que vem a seguir de modo analítico. Desse modo, Sperber e Wilson chamam a esse subconjunto rigorosamente ordenado de implicações analíticas, determinado pela colocação do acento focal, uma escala focal.

¹ Sperber e Wilson (2001) classificam os enunciados interrogativos, cuja descrição encerra a forma em *O falante pergunta QU-P*, onde QU-P é uma pergunta indireta, em dois tipos. As perguntas sim - não têm uma forma lógica e uma forma proposicional total; as perguntas-QU (WH-questions), uma forma lógica, mas nenhuma forma proposicional total. Para eles, uma pergunta-QU indica a direção em que deverá ser procurada a relevância do enunciado.

Assim, essa teoria seria aplicada ao nosso estudo de caso, buscando nos enunciados dos alunos, através da intervenção docente por meio de perguntas-Qu, uma escala focal completa.

3. Procedimentos de coleta e análise de dados

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados os trinta e um (31) alunos da 1^a. fase do segundo semestre/2007 do ensino médio do CEFET/SC (Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina), município de São José.²

A coleta de dados foi executada em três fases. Na primeira fase, como parte das atividades cotidianas de sala de aula da disciplina de Português, na qual a pesquisadora atua como docente efetiva, a elaboração de uma produção textual foi solicitada aos sujeitos de pesquisa a partir do seguinte texto:

Mas, afinal, o que é língua padrão?

Já sabemos que as línguas são um conjunto bastante variado de formas lingüísticas, cada uma delas com a sua gramática, a sua organização estrutural. Do ponto de vista científico, não há como dizer que uma forma lingüística é melhor que outra, a não ser que a gente se esqueça da ciência e adote o preconceito ou o gosto pessoal como critério.

Entretanto, é fato que há uma diferenciação valorativa, que nasce não da diferença desta ou daquela forma em si, mas do significado social que certas formas lingüísticas adquirem nas sociedades. Mesmo que nunca tenhamos pensado objetivamente a respeito, nós sabemos (ou procuramos saber o tempo todo) o que é e o que não é permitido... Nós costumamos “medir nossas palavras”, entre outras razões, porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que se diz, mas também quem diz. E a linguagem é altamente reveladora: ela não transmite só informações neutras; revela também nossa classe social, a região de onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção... Nesse sentido, a linguagem também é um índice de poder.

Assim, na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela é o conjunto de formas consideradas como o modo correto, socialmente aceitável, de falar ou escrever.

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 30.

Após a leitura do texto de base, posicione-se frente ao tema tratado e elabore sua dissertação.

A segunda fase da pesquisa foi efetivada por uma intervenção docente através de questões escritas, elucidativas sobre possíveis idéias incompletas ou mal formuladas por parte dos alunos. Para essa fase, portanto, o professor leu minuciosamente os textos dos alunos, intervindo com questões escritas no próprio texto original de cada aluno.

² A Lei n.º. 8948 de 08/12/1994 transformou todas as Escolas Técnicas Federais criadas pela Lei n.º. 3552 de 16/02 de 1959 em Centros Federais de Educação Tecnológica. Só em 27/03/2002 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto Presidencial de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC). Atualmente, o Sistema CEFET/SC é formado pelas Unidades Sede e Continente em Florianópolis e pelas Unidades de Araranguá, Chapecó, Joinville, Jaraguá do Sul e São José.

Imediatamente após a intervenção escrita do docente, os alunos fizeram a reescrita de sua produção, que foi a terceira e última fase da coleta de dados. Os alunos, de posse do texto da primeira tarefa, ou seja, o texto produzido quando foi lida a proposta de redação, elaboraram a segunda versão.

Coletados os dados, foram analisadas as produções textuais dos 31 (trinta e um) alunos envolvidos no estudo de caso. Desse grupo, selecionamos quinze redações consideradas com maiores problemas na explicitação de idéias. Esse recorte fez-se necessário em função do volume de dados gerados pela análise. Escolhemos o aluno 1 porque a sua primeira redação apresentou maior intervenção do professor. A redação desse aluno foi a mais incompleta sob o ponto de vista da estrutura lógica. De posse dos produtos de cada fase, iniciamos a análise dos dados.

O primeiro passo da análise dos dados consistiu na identificação dos alunos através de um código. Cada aluno recebeu, para identificação, um código de “1” a “31”. Além disso, cada fase de análise de texto (texto inicial e reescrito) foi identificada pelos códigos “a”, “b” e “c” conforme sua ordem de ocorrência.

O segundo passo foi a digitação dos textos originais dos alunos com a respectiva intervenção do professor através de questões elucidativas. Não alteramos a paragrafação, nem a pontuação e nem a acentuação nos textos dos alunos.

Prosseguimos com a avaliação da influência da fase de intervenção docente na segunda produção. Para isso, adotamos a metodologia de Rauen (2005) com base em Sperber e Wilson (1986, 1995).

Para a Teoria da Relevância, o contexto cognitivo para a interpretação de um enunciado não se concebe como variável fixa, mas construída no processo comunicacional. Em cada tarefa, como a que se desenha nessa pesquisa, o aluno dispõe de um conjunto de contextos parcialmente ordenados. Assim,

cada contexto, exceto o inicial, contém um ou mais contextos menores e cada contexto (exceto os contextos máximos) está contido em um ou mais contextos maiores. [...] essa relação formal tem uma contraparte psicológica: ordem de inclusão corresponde à ordem de acessibilidade (SPERBER; WILSON, 1995, p. 142).

Rauen (2005, p. 38-39) aplica essa concepção a uma análise de resumos: o primeiro elaborado sem consulta e o segundo com consulta ao texto de base. O autor qualificou os resumos como palimpsésticos, ou seja, os enunciados posteriores na cadeia de ações são influenciados pelas cadeias de ações prévias e se constituem como camadas que se agregam umas às outras. Essa metodologia foi seguida por Souza (2006), quando analisou a influência da intervenção oral docente na explicitação das informações na reescrita. Seguindo essa mesma lógica, nesta pesquisa, a segunda produção textual acrescenta uma camada a mais aos produtos anteriores, especialmente ao texto anterior e à intervenção escrita.

A primeira produção textual foi precedida e mediada pela leitura do tema. Basicamente, trata-se da contextualização dos enunciados do tema no conjunto de suposições que compõe o ambiente cognitivo inicial de cada aluno. Vejamos:

$$E_1 = f(E_0, A_0, t_1)$$

Nessa formulação, queremos comunicar que os enunciados do texto da primeira produção textual (E_1) são uma função (f) da contextualização dos enunciados do texto do tema (E_0) no ambiente cognitivo do aluno (A_0) no tempo da elaboração dessa primeira produção (t_1). Com base nessa formulação, é teoricamente possível detectar marcas dos enunciados do tema (E_0) e da contextualização dos enunciados do tema no ambiente cognitivo do aluno por ocasião de sua primeira produção textual (E_1).

De posse das produções textuais, o docente procedeu à avaliação. No caso desta pesquisa, essa avaliação consistiu, especificamente, na prospecção de lacunas que tornavam as formas lógicas dos enunciados não somente incompletas, mas de difícil complementação. Uma vez detectadas essas lacunas, conforme as hipóteses sintáticas antecipatórias, o docente acrescentou aos enunciados perguntas-QU, cujas respostas demandariam a explicitação lingüística dos elementos ausentes nessas formas lógicas.

Nesse caso, a produção textual passou a ser acrescida do registro escrito de perguntas-QU e foi nomeada por (E_2). Essa nova produção (E_2) é também função da contextualização dos enunciados da primeira produção dos alunos (E_1) no ambiente cognitivo do docente (D_1) no tempo dessa avaliação (t_2).

$$E_2 = f(E_1, D_1, t_2).$$

Na reescrita, os enunciados da mesma podem ser assim formalizados:

$$E_3 = f(E_2, A_2(A_1(E_0, A_0, t_1)), t_3).$$

Nessa formulação, queremos dizer que os enunciados produzidos na reescrita (E_3), no tempo dessa reescrita (t_3), são uma função da ambientação do primeiro texto, acrescido das perguntas-QU (E_2), no ambiente cognitivo do aluno (A_2).

Obviamente, o ambiente cognitivo do aluno entre a escrita e a reescrita não é mais o mesmo, de modo que não pode ser expresso na formulação como (A_1), mas como (A_2). Vamos considerar os enunciados do primeiro texto como marcas do ambiente cognitivo do aluno quando de sua elaboração. Na tarefa de reescrita, por hipótese, estamos diante de um ambiente cognitivo que se ampliou desde a elaboração do primeiro texto. Entretanto, esse novo ambiente contém, pelo menos parcialmente, o ambiente cognitivo (A_1) da elaboração dos enunciados da primeira produção (E_1) que, por sua vez, decorre da ambientação dos enunciados do tema (E_0) contextualizados no ambiente cognitivo de partida (A_0).

Por hipótese, podemos encontrar nos enunciados do segundo texto:

a) marcas dos enunciados do tema

$$E_3 = f(E_2, A_2(A_1(\mathbf{E}_0, A_0, t_1)), t_3);$$

b) marcas do ambiente cognitivo da elaboração do primeiro texto, e que podem ser prospectadas pelos enunciados do primeiro texto

$$E_3 = f(E_2, A_2(\mathbf{A}_1(E_0, A_0, t_1)), t_3);$$

c) marcas do ambiente cognitivo do aluno que emergem quando da elaboração do segundo texto, mas que não decorrem das fases anteriores e são, portanto, inéditas

$$E_3 = f(E_2, \mathbf{A}_2(A_1(E_0, A_0, t_1)), t_3);$$

d) marcas que decorrem da intervenção do docente, ou seja, das perguntas-QU

$$E_3 = f(E_2, A_2(A_1(E_0, A_0, t_1)), t_3).$$

Uma vez conhecidas as formulações, a segunda hipótese de trabalho se corroboraria na medida em que fossem detectadas as mais diversas marcas de processamento nos enunciados do segundo texto. No que se refere à primeira hipótese, a influência da intervenção foi medida pelas marcas da intervenção presentes nessa reescrita, além da verificação dos graus de explicitação dos conceitos por itens lexicais no segundo texto.

4.0 Comparação entre as duas produções textuais do aluno 1

Para realizarmos a comparação entre as duas produções textuais, procedemos a um cotejo entre a última produção e as informações do texto de base, da primeira produção e da intervenção escrita realizada pelo docente através de perguntas-QU. Para demonstrar a influência de cada uma dessas etapas, a transcrição da segunda produção textual vem acompanhada dos seguintes destaques:

- a) os dados do texto de base foram marcados em caixa alta ou versalete;
- b) os dados da primeira produção textual foram marcados em negrito;
- c) os dados da intervenção escrita do docente foram marcados com itálico; e
- d) por fim, as informações inéditas foram marcadas em estilo normal.

Optamos por fazer uma tabela comparativa para demonstrar de modo mais evidente a diferença entre as etapas realizadas nas produções textuais do aluno 1. Na primeira coluna estão os enunciados da primeira produção textual do aluno devidamente enumerados de 1 a 10; na coluna do meio estão as perguntas-QU enumeradas de 1 a 22, relativas aos enunciados da primeira produção textual; na terceira coluna estão os enunciados da segunda produção textual (reescrita) com a respectiva enumeração de 1 a 15.

Vejamos o quadro comparativo entre a primeira e a segunda produções textuais com as perguntas-QU e as marcações:

Primeira produção textual	Perguntas-QU	Segunda produção textual
---------------------------	--------------	--------------------------

1. Nossa língua é bem variada, uma região fala de um jeito diferente uma da outra, mas qual será o jeito certo de falar?	1. De que língua você fala?	1. Nossa LÍNGUA , <i>Língua Portuguesa</i> , é bem VARIADA .
	2. De que regiões você fala?	2. Uma REGIÃO fala de um jeito diferente uma da outra , por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados.
		3. MAS qual será O JEITO CERTO DE FALAR?
2. Às vezes interpretamos a jeito de uma pessoa falar e julgamos sem saber ao menos quem é realmente ela.	3. Como a gente interpreta a fala do outro?	4. Às vezes nós interpretamos o jeito DE uma pessoa FALAR e julgamos o seu modo, sotaque, pronuncia, (etc), sem saber ao menos quem realmente ela é , ou seja, sem conhecer de onde ela veio (<i>REGIÃO</i>), sua <i>CLASSE SOCIAL</i> , seu grau de conhecimento.
3. Pensamos pra falar mas nem sempre falamos corretamente.	4. Pensamos para falar o quê (explique ou exemplifique)?	5. Pensamos para falar mas nem sempre falamos CORRETAMENTE .
4. Medimos palavras mas sempre escapa algo indesejável.	5. O que é esse algo indesejável? 6. De quem é esse algo indesejável?	6. Passamos O TEMPO TODO MEDINDO AS PALAVRAS mais sempre escapa algo indesejável (algo que se fala sem pensar o seu real significado).
5. As pessoas as vezes usam palavra difíceis só pra confundir o outro, sabendo que poderia ter usado outra palavra.	7. Teria usado outra palavra para quê?	7. As pessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado uma LINGUAGEM mais simples para simplificar a idéia da oração .
6. Por isso muitas vezes em um certo lugar, ou em outra região, pois lá sim todos falam ‘minha língua’.	8. Por isso o quê? 9. Muitas vezes, em certo lugar, acontece o quê? 10. Onde fica esse lugar em que se fala a sua língua?	8. Por isso quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de um certo lugar para a nossa REGIÃO natal, pois lá sim todos, falam ‘minha LÍNGUA’ .

<p>7. Convivendo com outras pessoas podemos pegar o seu jeito de falar, mesmo sendo certo ou errado.</p>	<p>11. Convivendo com que pessoas?</p> <p>12. Falar o quê, que tipo de coisa?</p>	<p>9. Convivendo com outras pessoas, no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, podemos pegar o seu jeito DE FALAR, seu sotaque, suas gírias, mesmo sendo ‘certa ou erradas’.</p>
<p>8. Nem todas as pessoas que estudam falam corretamente.</p>	<p>13. Nem todas as pessoas que estudam o quê?</p> <p>14. Nem todas as pessoas falam corretamente o quê?</p>	<p>10. Nem todas as pessoas que estudam GRAMÁTICA, que possuem um grau de ESCOLARIDADE maior FALAM CORRETAMENTE o PADRÃO da Língua Portuguesa.</p>
<p>9. De um certo modo eu acho que a linguagem tem um poder, pois se formos fazer uma entrevista de trabalho e não falarmos corretamente podemos perder esse emprego, algumas pessoas tem de fato uma certa discriminação com a outra só pelo seu modo de falar.</p>	<p>15. A linguagem tem um poder sobre quem?</p> <p>16. Para que é essa entrevista?</p>	<p>11. De um certo modo eu acho que a LINGUAGEM tem um certo PODER diante da SOCIEDADE pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos formalmente, de acordo com o PADRÃO da Língua Portuguesa podemos até perder esse emprego.</p>
	<p>17. De que discriminação você fala?</p>	<p>12. Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo DE FALAR e se expressar.</p>
<p>10. Com a linguagem correta você pode ‘derrubar alguém’, falando certo ou errado sempre queremos dizer algo, se não nos entende é porque não conhece o nosso jeito e, com isso, não me importo, pois o importante é sermos nós mesmo e ser honesto.</p>	<p>18. Com linguagem correta você pode derrubar quem?</p> <p>19. Como, com linguagem correta, você pode derrubar alguém?</p>	<p>13. Com a LINGUAGEM CORRETA você pode ‘derrubar alguém’ FALANDO CORRETAMENTE ou com termos vulgares, comuns ‘uma LINGUAGEM coloquial’.</p>
	<p>20. Falando certo ou errado sempre queremos dizer o quê e para quem?</p> <p>21. As pessoas não conhecem o nosso jeito do quê?</p>	<p>14. Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo, precipitam-se a julgar-nos por não conhecer o nosso jeito gerando assim uma discriminação e PRECONCEITO entre as pessoas.</p>

	22. Como você não se importa com o jeito de dizer?	15. <i>Eu particularmente não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da SOCIEDADE é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito DE FALAR.</i>
--	--	---

Quadro 1: Comparação dos enunciados do primeiro texto com as perguntas-QU e os enunciados do segundo texto do aluno 1

As perguntas-QU surgiram a partir de lacunas lógicas não contempladas na escrita do aluno. Na primeira produção textual, enunciado 1, quando ele escreveu ‘Nossa língua’, é possível questionarmos **Que língua?** Quando o aluno escreveu ‘região’ faltou referenciar **Região de onde?** Ou mesmo, **Qual região?** Quando o aluno usa o verbo ‘fala’, falta complementar **Falar o quê?** Nas expressões ‘uma’ e ‘outra’, resta atribuir referência **Uma qual? Outra qual?** Finalmente, o verbo ‘falar’ poderia ter seus argumentos explicitados **Quem fala? e Fala o quê?**

Muitas dessas lacunas, obviamente, não são problemas de explicitação, mas recursos legítimos de estilo na elaboração de um texto. Não se espera que o texto seja de todo explícito, porque pode gerar esforço cognitivo inexplicavelmente alto para os mesmos efeitos cognitivos, o que contraria o princípio de relevância. Entretanto, julgamos que pelo menos duas questões merecem ser destacadas para uma reescrita desse enunciado. Essas questões constituem a intervenção docente:

1. De que língua você fala?
2. De que regiões você fala?

A pergunta ‘de que língua você fala’ procura fazer com que o aluno deixe explícito o idioma a que ele se refere. Em outras palavras, é necessário que se explicita primeiramente de que se fala, para depois poder implicar essa informação. Pela mesma razão, optamos por destacar a necessidade de explicitação da região na pergunta ‘de que regiões você fala’. Aqui, mais claramente, fica difícil saber a que região o aluno se refere.

Conhecida a forma como os dados foram tratados no enunciado, não apresentaremos a análise dos outros enunciados do texto do aluno, devido à extensão do trabalho.

Na segunda produção textual, no primeiro enunciado, percebemos uma explicitação completa da idéia do aluno quando ele nomeia a Língua Portuguesa, conforme o esperado através da pergunta-QU: ‘De que língua você fala?’ Assim, temos: **‘Nossa LÍNGUA, Língua Portuguesa, é bem VARIADA’**. Desse modo, a interferência de segunda ordem em forma de pergunta-QU mostra-se eficiente neste enunciado e na sua complementação lógica. Em outros termos, os enunciados da reescrita estão mais próximos da explicatura das suposições que os fundamenta do que os enunciados da primeira versão. Segundo Sperber e Wilson (2001, p. 274.): “Uma explicatura é uma combinação de traços conceptuais lingüisticamente codificados e contextualmente inferidos. Quanto mais pequena for a contribuição relativa dos traços contextuais, mais explícita será a explicatura, e inversamente.”

Nesse enunciado ocorreram marcas do texto de base, marcas do primeiro texto do aluno e marcas da interferência do professor.

O mesmo processo é evidenciado no segundo enunciado da segunda produção textual, ou seja, a pergunta-QU ‘De que regiões você fala?’, possibilitou a explicitação das regiões do Brasil: ‘**Uma REGIÃO fala de um jeito diferente uma da outra, por exemplo o RS tem seu sotaque e suas particularidades diferentes do PR que também possui as suas, e assim sucessivamente com todos os estados**’. Quanto à análise dos efeitos cognitivos encontrados no texto do aluno neste segundo enunciado, percebemos uma marca do texto de base, marcas do primeiro texto do aluno e marcas significativas da interferência das perguntas-QU realizadas pelo professor.

No terceiro enunciado, o aluno manteve a sua questão do texto inicial que foi influenciada pelo título do texto de base e pela expressão ‘modo correto’, também dele e houve, ainda, o acréscimo de inferências do aluno: ‘**MAS qual será O JEITO CERTO DE FALAR?**’ Assim, seguindo a metodologia de Rauen (2005) interpretamos que os enunciados do texto da primeira produção textual (E_1) são uma função (f) da contextualização dos enunciados do texto do tema (E_0) no ambiente cognitivo do aluno (A_0) no tempo da elaboração dessa primeira produção (t_1). Com base nessa formulação, pudemos evidenciar marcas dos enunciados do tema (E_0) e da contextualização dos enunciados do tema no ambiente cognitivo do aluno por ocasião de sua primeira produção textual (E_1). A formulação $E_1 = f(E_0, A_0, t_1)$ resume a idéia descrita.

No quarto enunciado, através da pergunta-QU ‘Como a gente interpreta a fala do outro?’, evidenciamos uma explicitação maior das idéias, através da resposta ‘ou seja, *sem conhecer de onde ela veio (REGIÃO), sua CLASSE SOCIAL, seu grau de conhecimento*’ e do acréscimo ao enunciado ‘*o seu modo, sotaque, pronuncia, (etc)*’. Quanto às marcas das etapas anteriores, percebemos a presença de algumas do texto de base, outras do primeiro texto e outras da intervenção docente através da explicitação já citada.

Através da pergunta-QU 4, ‘Pensamos para falar o quê (explique ou exemplifique)?’, o aluno não reagiu imediatamente com uma resposta no contexto da sua reescrita que deveria corresponder à pergunta-QU, mas no enunciado seguinte. Neste quinto enunciado, o aluno manteve a interferência cognitiva do seu primeiro texto, além de colocar uma marca do texto de base.

Sobre as questões 5 e 6, ‘O que é esse algo indesejável?’, ‘De quem é esse algo indesejável?’, parece-nos que o aluno tentou resumir o enunciado anterior, o quinto, com a complementação do seguinte, o sexto: ‘**Passamos O TEMPO TODO MEDINDO AS PALAVRAS mais sempre escapa algo indesejável (algo que se fala sem pensar o seu real significado)**’. Assim, para a pergunta ‘Pensamos para falar o quê (explique ou exemplifique)?’, obtivemos uma resposta indireta do aluno que atendeu às solicitações das questões seguintes 5. e 6., já citadas. No sexto enunciado, percebemos marcas do texto de base, marcas do primeiro texto, marcas da intervenção do docente e uma marca inédita.

Para a pergunta 7, ‘Teria usado outra palavra para quê?’, a resposta apresentou marcas inéditas com uma marca do texto de base ‘uma LINGUAGEM mais simples’ e a resposta à pergunta-Qu ‘*para simplificar a idéia da oração*’. Neste sétimo enunciado também ocorreu a conservação de marcas da primeira produção textual do aluno: ‘**As**

peessoas as vezes usam palavras difíceis só para confundir o outro, sabendo que poderiam ter usado [...]

No oitavo enunciado, através das perguntas-QU ‘Por isso o quê?’, ‘Muitas vezes, em certo lugar, acontece o quê?’ e ‘Onde fica esse lugar em que se fala a sua língua?’, obtivemos uma explicitação de idéias bem maior de um enunciado completamente confuso escrito na primeira versão. Nesse enunciado houve marcas da intervenção do docente ‘[...] *quando nos mudamos ou viajamos, ao retornar sentimos a diferença de [...]*’ e ‘[...] *para a nossa REGIÃO natal [...]*’ que respondem a todas as questões formuladas pelo professor, deixando como resultado um enunciado lógico-proposicional, ou seja, completo. Ocorreram também, nesse enunciado, marcas do texto de base e do primeiro texto do aluno.

As perguntas-QU 11 e 12, ‘Convivendo com que pessoas?’ e ‘Falar o quê, que tipo de coisa?’ resultaram na resposta à primeira questão: ‘[...] *no nosso dia a dia de diferentes lugares, regiões, [...]*’ e na resposta à segunda questão: ‘[...] *seu sotaque, suas gírias [...]*’, ou seja, marcas da intervenção do professor. Neste nono enunciado ocorreram, ainda, pistas do texto de base e do primeiro texto do aluno.

No décimo enunciado, através das perguntas-QU 13 e 14, ‘Nem todas as pessoas que estudam o quê?’ e ‘Nem todas as pessoas falam corretamente o quê?’, obtivemos explicitamente respostas às questões realizadas: ‘**Nem todas as pessoas que estudam GRAMÁTICA**, que possuem um grau de ESCOLARIDADE maior FALAM CORRETAMENTE o PADRÃO da Língua Portuguesa’. Houve, portanto, o preenchimento de lacunas lógicas, formando uma escala focal completa, confirmando nossa hipótese de que em função da mediação do docente (segunda tarefa), os enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) seriam caracterizados por maior explicitação de itens lexicais. Neste caso, os itens lexicais ‘gramática’ e ‘o padrão da Língua Portuguesa’ preencheram as lacunas dos enunciados do primeiro texto do aluno. Também pudemos visualizar as marcas lingüísticas dos diferentes ambientes cognitivos do aluno: marcas do texto de base, da primeira produção textual e informações inéditas que permitiram ao discente repensar melhor sobre o seu enunciado, fazendo a complementação que achou necessária.

Também no décimo primeiro enunciado, através das perguntas-QU 15. e 16. ‘A linguagem tem um poder sobre quem?’ e ‘Para que é essa entrevista?’, obtivemos respostas que complementaram lacunas lógicas: ‘**De um certo modo eu acho que a LINGUAGEM tem um certo PODER diante da SOCIEDADE pois, se formos fazer uma entrevista para qualquer tipo de trabalho e não falarmos** formalmente, de acordo com O PADRÃO da Língua Portuguesa **podemos até perder esse emprego**’. Nessa reescrita, ocorreram marcas do texto de base, do primeiro texto do aluno, da intervenção do professor e houve a presença de informações inéditas.

Através da intervenção do professor com a pergunta-QU 17, ‘De que discriminação você fala?’, obtivemos do aluno uma resposta, mas não direta ao décimo segundo enunciado: ‘**Algumas pessoas têm de fato uma certa discriminação, utilizada até mesmo como conceito de seleção para N coisas, com a outra só pelo seu modo** DE FALAR e se expressar’. Ocorreu falta de explicitação do tipo de discriminação e uma fuga do assunto em questão, o que levou o aluno a pensar sobre ‘seleção para N coisas’. Através desses itens lexicais percebemos uma imprecisão no

que ele quis dizer, falta de uma postura clara e objetiva sobre o argumento em questão, ou seja, a que tipo de discriminação ele se referia. Percebemos que o aluno fez inferências diversas, talvez por falta de informação sobre o assunto em questão ou pelo que dizem Sperber e Wilson, ou seja, a interpretação vincula-se aos diferentes conhecimentos de mundo dos indivíduos e às suas habilidades cognitivas. Portanto, houve um desvio referencial nesse ponto e o aluno não conseguiu preencher a lacuna lógico-proposicional indicada pela pergunta-QU.

Nesse enunciado, ocorreram marcas do texto de base, da primeira produção textual do aluno, marcas da tentativa do aluno em responder à questão do professor, embora não conseguisse explicitar o tipo de discriminação e, ainda, ocorreram marcas inéditas.

No décimo terceiro enunciado, através das perguntas-QU 18 e 19, ‘Com linguagem correta você pode derrubar quem?’ e ‘Como, com linguagem correta, você pode derrubar alguém?’, obtivemos a seguinte resposta do aluno: ‘**Com a LINGUAGEM CORRETA você pode ‘derrubar alguém’ FALANDO CORRETAMENTE** ou com termos vulgares, comuns ‘uma LINGUAGEM coloquial’’. Percebemos que o aluno não conseguiu explicitar quem seria o alguém citado, permanecendo com uma resposta generalizada através do uso do item lexical ‘alguém’ e na segunda questão, do mesmo modo, observamos que o aluno não conseguiu realizar inferências de acordo com a pergunta-QU, uma vez que não respondeu à questão de forma precisa, mas apenas repetiu o que já havia dito anteriormente, ou seja, ‘falando corretamente’, talvez por lhe faltar um conhecimento enciclopédico sobre o que lhe foi questionado, não conseguindo realizar suposições acerca da questão, ou, há ainda a possibilidade de ele não considerar significativa a pergunta para o seu contexto cognitivo, uma vez que escrever sobre o perguntado estaria demandando muito esforço cognitivo, não compensando o seu processamento informacional, já que o ganho cognitivo seria irrelevante. Em vista disso, os autores Sperber e Wilson manifestam-se em relação à relevância:

Relevância para um indivíduo (classificativa)

Uma suposição é relevante para um indivíduo num dado momento se, e apenas se, for relevante num ou mais dos contextos acessíveis a esse indivíduo nesse momento.

Relevância para um indivíduo (comparativa)

Condição de extensão 1: uma suposição é relevante para um indivíduo quando, depois de ser processada otimamente, são em grande número os efeitos contextuais conseguidos.

Condição de extensão 2: uma suposição é relevante para um indivíduo quando é requerido um esforço pequeno para a processar otimamente (SPERBER; WILSON, 2001 [1986], p. 224-225).

Assim, a resposta do aluno às questões não foram precisas e logicamente estruturadas como em situações anteriormente demonstradas. Sobre o levantamento das marcas dos diferentes ambientes cognitivos, podemos perceber marcas do texto de base e quando cita a expressão ‘falando corretamente’, o aluno tenta responder à pergunta-QU, na sua compreensão inferencial. Ainda observamos nesse enunciado marcas do primeiro texto do aluno, a influência do docente quando o aluno tentou dar uma resposta às questões, embora não preenchesse a estrutura lógico-proposicional

pretendida pelas questões e marcas inéditas. Estas parecem ter surgido como uma tentativa de resposta à segunda pergunta-QU ‘Como, com linguagem correta, você pode derrubar alguém?’ Parece-nos que o aluno ainda tentou respondê-la, não parando na primeira resposta que inferiu ‘falando corretamente’. Ele fez um segundo esforço cognitivo, como se tentasse refletir mais sobre a questão, mas não conseguiu obter maiores ganhos cognitivos, surgindo essas marcas inéditas: ‘ou com termos vulgares, comuns ‘uma linguagem coloquial’’. Desse modo, explicamos as marcações em itálico no texto, embora sejam também informações inéditas e com a interferência do texto de base em alguns itens lexicais. Parece-nos que as marcas inéditas reforçam a nossa suspeita de que o aluno não conseguiu inferir o que as perguntas do professor intencionaram suscitar como resposta lógica. Assim, nesse décimo terceiro enunciado, as perguntas-QU não surtiram um efeito positivo e lógico, conforme já demonstramos em outros enunciados reescritos pelo aluno.

No décimo quarto enunciado, através das perguntas-QU: ‘Falando certo ou errado sempre queremos dizer o quê e para quem?’ ‘As pessoas não conhecem o nosso jeito do quê?’, obtivemos a resposta: ‘**Nós sempre queremos nos expressar e temos nosso próprio jeito para isso e se com isso não nos entendem, quem nos entrevista, por exemplo,** precipitam-se a julgar-nos por **não conhecer o nosso jeito** gerando assim uma discriminação e PRECONCEITO entre as pessoas’.

O aluno respondeu às questões formuladas pelo professor, embora tenha se permitido trocar o verbo dizer pelo querer e nesse momento, respondeu, ou seja, reorganizou suas suposições mentais através de outra estrutura. Ele também respondeu para quem dizemos algo com a resposta ‘*quem nos entrevista, por exemplo*’, de forma a reestruturar o seu enunciado. Quando perguntamos sobre o jeito, ele se referiu ao jeito de as pessoas se expressarem. Neste enunciado, o momento da intervenção do professor e o processo da reescrita permitiram um ambiente cognitivo de reflexão sobre o que foi dito na primeira versão do texto, o modo como foi dito e, com isso, o aluno pôde mudar suas suposições e reorganizar seus enunciados. Nessa reorganização do nosso aluno, elementos inéditos surgiram, o que caracterizou essa reflexão e rearranjo do texto, pois ele fez um esforço cognitivo maior e obteve, com isso, efeitos adicionais ou diferentes. Neste caso, ocorreu a presença de itens lexicais inéditos. Quanto às outras marcas surgidas neste enunciado, observamos uma marca do texto de base, marcas do primeiro texto e marcas da intervenção do professor. Observamos que o aluno conservou do seu primeiro texto, enunciado 10., a parte que dizia sobre o jeito das pessoas falarem, citando esse jeito pelo menos duas vezes no seu segundo texto. Para ele, essa idéia pareceu ser importante e foi, portanto, mantida na reescrita.

No décimo quinto enunciado através das perguntas-QU ‘Como você não se importa com o jeito de dizer?’, o aluno pronunciou-se: ‘*Eu particularmente não me importo, pois na minha opinião o que vale mais na nossa imagem dentro da SOCIEDADE é sermos nós mesmo e principalmente sermos honestos indiferentemente do nosso jeito DE FALAR*’.

Na primeira versão do texto do aluno, no décimo e último enunciado, pudemos perceber uma confusão de idéias e ilogicidade proposicional muito grande no que o discente escreveu. Através das perguntas-QU 18-22, verificamos que o aluno precisou refletir mais e melhor sobre o que pretendia dizer, sobre as suas suposições e inferências acerca do assunto e reelaborou a segunda versão do seu texto através de informações

mais lógicas. Esse processo resultou em enunciados mais coerentes e completos em várias lacunas lógico-proposicionais que estavam presentes na primeira versão do texto do discente. Ele reescreveu seu texto explicitando melhor as suas idéias, escrevendo três enunciados, na segunda versão (enunciados 13-15) ao invés de apenas um, quando da primeira versão (enunciado 10.). Há, contudo, a manutenção de uma lacuna no seu enunciado final, n^o 15, quando escreveu ‘Eu particularmente **não me importo**’. Neste caso, perguntamos: Não se importa com o quê? Inferimos que o aluno não explicitou essa lacuna levando em consideração o contexto do enunciado anterior, no qual havia a menção à discriminação e preconceito social ao modo como as pessoas falam dentro da sociedade, não sendo necessário repetir o contexto novamente.

Nesse último enunciado do aluno, ocorreram marcas do texto de base, marcas do primeiro texto e marcas da intervenção do docente. Contudo, o que se salienta neste enunciado final é uma reflexão maior sobre o assunto discutido, com uma escrita mais lógica e completa, resultado da intervenção do professor como forma de fazer o aluno pensar mais sobre o assunto tratado na temática.

Dessa forma, o trabalho de intervenção do professor através das perguntas-QU obteve uma importância considerável, o que refletiu diretamente em proposições e enunciados mais claros e logicamente estruturados na segunda versão textual do aluno. Desse modo, Segundo a Teoria da Relevância, um indivíduo, ao processar um *input* dentro de um contexto de suposições cognitivas disponíveis a ele, esse *input* poderá gerar certo efeito cognitivo através da modificação ou da reorganização dessas suposições. No caso dos enunciados analisados, parece-nos que isso se confirmou no segundo texto do aluno em questão, havendo uma modificação e reorganização de idéias em função das perguntas-QU do docente. Podemos acrescentar que o aluno incluiu novas interpretações e enunciados na reescrita do seu texto o que correspondeu à acessibilidade de outro ambiente cognitivo, no tempo de elaboração da reescrita. As marcas do ambiente cognitivo do aluno que emergiram ao elaborar o segundo texto, não decorrentes das fases anteriores, são inéditas.

A respeito da escala focal buscada pelo professor nas questões acima mencionadas, Sperber e Wilson (2001) afirmam que, uma vez que os enunciados são processados passo a passo, o interlocutor acessa alguns de seus constituintes com suas entradas lógicas e enciclopédicas associadas, antes de outros. Para eles, a exploração eficiente dessa seqüência temporal é essencial. Quanto mais depressa se obtiver a desambiguação e se atribuírem as referências de itens lexicais, menor será o esforço de processamento. Quanto maior for o número das interpretações possíveis que o intérprete tenha de estar atento ao processar o enunciado, maior será o esforço de processamento. Segue-se que um falante que objetiva relevância ótima formula seu enunciado para facilitar o processamento do interlocutor. Portanto, o professor, através das questões realizadas acima, tentou facilitar o trabalho do aluno no processo de reescrita, conduzindo-o à relevância ótima, presente nas perguntas-QU. Desse modo, as implicações de segundo plano facilitaram o acesso a um contexto no qual efeitos contextuais são obtidos, o que é dito na teoria de Sperber e Wilson em *Relevance: communication & cognition* (1986, 1995).

Podemos dizer que o que aconteceu na segunda produção textual do aluno 1 pode ser considerado um processo que objetivou relevância ótima, pois os enunciados ficaram mais explícitos e isso para o leitor facilitou seus ganhos cognitivos, com um

menor esforço intelectual. A efetiva curiosidade do leitor/professor revelou o foco do enunciado e sua relevância. Portanto, as perguntas-QU indicam onde está a relevância do enunciado.

Após essa análise minuciosa das intervenções dos ambientes cognitivos no aluno e das marcas que aparecem na versão final da produção do aluno, podemos retomar a formulação hipotética completa: $E_3 = f(E_2, A_2 (A_1 (E_0, A_0, t_1)), t_3)$.

Ela passa a ser confirmada, ou seja, ocorrem marcas na reescrita do texto dos ambientes cognitivos formulados através do texto de base, da primeira produção textual e da intervenção docente em segundo plano através de perguntas-QU e, ainda, ocorrem algumas informações inéditas decorrentes da terceira tarefa. Assim, o contexto cognitivo do aluno 1 para a interpretação e a elaboração de todas as tarefas, com ênfase na reescrita, não se concebeu como uma variável fixa, mas foi construído no processo comunicacional.

Percebemos uma grande influência na reescrita do ambiente cognitivo do aluno quando da sua primeira produção textual e, em particular, do ambiente cognitivo suscitado através da intervenção do professor em forma de perguntas-QU. O ambiente cognitivo do texto de base também influenciou fortemente o aluno, pois usou algumas marcas lexicais daquele texto em todos os enunciados da reescrita.

Houve, portanto, através da intervenção de segunda ordem, com perguntas-QU uma modificação substancial e significativa no segundo texto do aluno, o que contribuiu para modificações de idéias, reorganizações mentais acerca do assunto, resultando numa maior explicitação lógico-proposicional das idéias no texto final do aluno. Essa conclusão é visivelmente demonstrada no Quadro 1 através das marcações anteriormente descritas.

Por fim, podemos dizer que a hipótese de trabalho de que em função da mediação do docente (segunda tarefa), os enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) seriam caracterizados por maior explicitação dos conceitos das suposições a eles vinculados por meio de itens lexicais foi corroborada em grande parte dos enunciados. Em apenas alguns enunciados analisados, percebemos que os alunos não conseguiram responder às questões de forma lógica e completa.

A segunda hipótese de trabalho de que seria possível detectar nos enunciados lingüísticos da reescrita da produção textual (terceira tarefa) dados de suposições do texto de base, dados de suposições decorrentes do primeiro texto, dados de suposições decorrentes da intervenção escrita do docente através de perguntas-QU (segunda tarefa) e dados de suposições inéditas, pôde ser corroborada nas produções textuais reescritas.

Os resultados do segundo texto do aluno 1 reforçaram a importância de tratarmos a escrita como um processo a ser compreendido, refletido, elaborado e reelaborado, até que cheguemos a uma melhor explicitação de idéias e não como mera tarefa escolar de um produto acabado, que passa por correções gramaticais superficiais, baseadas em grafia correta, acentuação e pontuação. Percebemos como os ambientes cognitivos do aluno foram ampliados da primeira para a segunda produção textual e que a intervenção de segundo plano do professor, através de perguntas-QU, foi decisiva para que refletisse sobre o que escreveu e melhorasse a sua argumentação, o que tornou o texto final mais explícito.

6. Referências

FARACO, C. A; TEZZA, C. **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 30.

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

_____; SILVEIRA, J. R. C. (Orgs.) **Linguagem em Discurso**, v. 5, número especial sobre Teoria da Relevância. Tubarão, Ed. da Unisul, 2005.

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

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

_____; _____. **Relevance: communication & cognition**. Cambridge, MA.: Harvard University, 1986.

_____; _____. **Relevance: communication & cognition**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

_____; _____. **Relevância: comunicação e cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

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

WILSON, D. **Pragmatic Theory**. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Trad. de Fábio José Rauén. Original em inglês disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/pragtheory/>>. Acesso em: 15 mar. 2005.