

ESCRITA COLETIVA DE TEXTO POR ALUNOS DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Eloíse Machado de Souza ALANO*
Fábio José RAUEN**

ABSTRACT: Based on Relevance Theory (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), interactional processes in collective writing were analyzed in this research. In order to achieve this goal, it was asked a group of four 6th year (5th grade) students to collectively finish an incomplete narrative. The findings corroborated the relevance of the descriptive and explanatory analysis methodology, and suggest that: a) the story was readily defined, and most of the interaction time was devoted in discussing relatively successful ways of textualization; and b) the group discarded ideas which would make more complex the story, so that the final text did not adequately reflect the richness of the discussion, suggesting the use of strategies to maximizing the relevance by minimizing cognitive effort in the textualization.

KEYWORDS: Relevance Theory; Textual Production; Collective writing.

1. Introdução.

No sexto ano do ensino fundamental (5ª série), uma das possibilidades de fazer fluir a escrita é tirar proveito do desempenho oral que os alunos possuem e provocá-los à produção coletiva de um texto, de maneira que eles próprios possam negociar formas de elaboração. Imaginando que esse tipo de desafio seja exequível, de que forma seriam essas negociações?

Para responder essa pergunta, descrevendo e explicando esses processos interacionais em grupo, a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) candidata-se como potencialmente produtiva, porque combina as virtudes das descrições e explicações de modelos baseados exclusivamente em códigos ou inferências. Com o objetivo de tratar o hiato entre o significado da sentença e o significado do falante, essa teoria entende os processos de codificação/decodificação como subsidiários aos processos de inferência. No interior de um quadro que é consistente com a Psicologia Cognitiva, o modelo visa responder, entre várias interpretações compatíveis com a decodificação linguística, como os seres humanos escolhem pragmaticamente uma interpretação. Para dar conta dessa intuição, os autores constroem esse modelo em três níveis: forma lógica, explicatura e implicatura. Assim, pretende-se descrever e explicar os níveis de compreensão desde a forma lógica, lexical e gramaticalmente definida, passando pela explicatura, até a forma proposicional da implicatura, obtida por inferências.

Em *Processos interacionais em escrita coletiva de texto por alunas da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental: análise com base na teoria da relevância*, Silva (2009) analisou os processos interacionais de um grupo de alunas da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental para a produção coletiva de um texto. A partir desse estudo, decidimos replicá-lo com alunos da 5ª série observando como as decisões de escrita são negociadas em grupos de discussão, partindo-se do pressuposto que essas decisões são guiadas pelo princípio cognitivo e pelo princípio comunicativo de relevância; e investigando, nos processos de negociação, a

* Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

** Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

pertinência descritiva e explanatória dos níveis representacionais propostos pela Teoria da Relevância. Desse modo, a presente pesquisa visou analisar, com base na Teoria da Relevância, os processos interacionais em escrita coletiva de texto por alunos da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental.¹

De modo mais específico, o estudo visou:

a) compreender como as decisões de escrita são negociadas nos grupos de discussão, partindo-se do pressuposto que essas decisões são guiadas pelo princípio cognitivo e pelo princípio comunicativo de relevância;

b) comparar os resultados obtidos com alunos do 6º ano com alunos do 2º ano do estudo de Silva (2009); e

c) investigar, nos processos de negociação, a pertinência descritiva e explanatória dos níveis representacionais propostos pela Teoria da Relevância.

2. Aspectos metodológicos

O presente estudo de caso faz parte do Projeto *Leitura e produção de textos em ambientes interacionais e de ensino e aprendizagem* do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Este projeto pertence ao Grupo de Pesquisa *Análise do Discurso: Pesquisa e Ensino (GADIPE)* e da linha de pesquisa *Texto e Discurso* desse mesmo Programa.

Os trabalhos vinculados a esse projeto defendem a *hipótese operacional* de que a aplicação dos níveis representacionais, forma lógica, explicatura e implicatura, postulados pela teoria da relevância permitem uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos em processos de interação comunicativa. Neste trabalho em particular, essa hipótese operacional foi testada em trocas comunicativas oportunizadas na escrita coletiva de um texto por um grupo de quatro estudantes (três meninas e um menino) da Escola de Educação Básica Senador Francisco Benjamim Gallotti de Tubarão, Santa Catarina.

A interação, que foi gravada em áudio e vídeo para posterior decupagem, ocorreu em um dia em que houve falta de um professor. Aos estudantes foi apresentado o seguinte texto de estímulo para o qual foi solicitada, em 45 minutos, a complementação da história.²

Tião

1. Tião é um menino muito triste.
2. Não tem casa, não tem pai, não tem mãe.
3. Vive sozinho na rua.
4. Come restos de comida.
5. Passa no bar do senhor Manuel e pede:
6. – Dá um pedaço de pão.
7. Passa na casa de Carlos e fala:
8. – Tem alguma coisa pra dar?
9. A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
10. Tião come e mata um pouco da fome.
11. Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe.
12. Sem pão, sem amor.

¹ Para detalhamentos, ver ALANO (2010).

² O texto foi retirado de uma série de exercícios propostos pela professora Eliete Carvalho encontrados em http://br.geocities.com/elietecarvalho20/os_textos_de_quinta_serie.htm.

Com base nesse estímulo e em função da tarefa solicitada, os alunos produziram o seguinte texto, tal como escrito pelos estudantes:

Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina: passava no bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão? Passava na casa de Dona Maria e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Dona Maria, a mãe de Carlos, havia perdido um filho quando ele ainda era uma criança. Ela havia sido sequestrado.

Certo dia, a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos. A polícia bate na porta de Dona Maria: – encontramos seu filho! Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho e vê que era Tião. Nesse momento, Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria. Carlos fica muito contente que seu irmão foi reencontrado. Passado um tempo, Tião vai para a escola e fica muito feliz porque reencontrou sua família.

Para analisar os dados, adotamos os seguintes procedimentos: em primeiro lugar, encaixamos os enunciados em suas respectivas “formas lógicas”; em seguida, geramos as “explicaturas”, quando necessário, e as “implicaturas” mais evidentes, quando pertinente. Esse procedimento foi adotado em todos os enunciados do texto de estímulo, do texto de chegada, bem como nos 654 enunciados que compõem a interação.

Para transcrever a interação do grupo, além dos símbolos já convenionados pela teoria da relevância (\emptyset , [texto], \neg , \wedge , \vee , \rightarrow , x, y, z) adotamos outros próprios da análise da conversação, tais como: (+) pausa, (?) incompreensível, (/) pausa brusca, (|) fala simultânea e (*) interpretação estranha ou improvável.

Para dar uma breve noção de como procedemos nas análises, tomemos, por exemplo, a nona sentença do texto de estímulo:

[...]
7. [Tião] Passa na casa de Carlos e fala:
8. – Tem alguma coisa pra dar?
9. A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
[...].

Cada enunciado do texto de base e do texto final, bem como aqueles das interações foi analisado nos seguintes termos: na descrição (1a), temos a forma linguística; na descrição (1b), temos a descrição semântica da forma lógica subjacente do enunciado; e na descrição (1c), temos a explicatura. Isso implica dizer que, por hipótese, a proposição completa do enunciado (1a) é a explicatura (1c).

(1a) A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
(1b) dar ($x, y, z, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$ (passar $x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$) \wedge falar ($x, y, z, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$ (passar $x, \alpha_{\text{lugar}}, \beta_{\text{tempo}}$))).
(1c) A mãe de Carlos dá um pedaço de pão \emptyset [para Tião] \emptyset [costumeiramente] \emptyset [quando Tião passa na casa de Carlos costumeiramente e Tião fala a Carlos se Carlos tem algo para dar para Tião quando Tião passa na casa de Carlos costumeiramente].

Considerando a ambientação do enunciado no contexto dos enunciados (1-8), e especialmente o enunciado (7), podemos inferir *por modus ponens conjuntivo* que se Tião pede alguma coisa a Carlos (7) e é a mãe de Carlos que atende o pedido (9), então Carlos é uma criança (ou mesmo que Carlos avisou sua mãe, etc.). Veja-se

S_1 – Tião pede alguma coisa a Carlos (da decodificação do *input* linguístico);

- S_2 – A mãe da Carlos atende ao pedido de Tião (da decodificação do *input* linguístico);
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_5$ (premissa implicada por *modus ponens conjuntivo*);
 S_4 – $S_2 \rightarrow S_5$ (conclusão implicada por *eliminação-e*);
 S_5 – Carlos é uma criança (conclusão implicada por *modus ponens*).

7. Análise do texto dos estudantes

Nesta comunicação, destacamos o texto produzido pelos estudantes. Nos primeiros períodos da produção, os alunos optaram por reescrever um trecho do texto estímulo; muito provavelmente para situar o leitor no contexto vivido por Tião, cooperando para o processo de interpretação.

Todos os dias, Tião tinha a mesma rotina: passava no bar do senhor Manuel e pedia: dá um pedaço de pão? Passava na casa de Dona Maria e perguntava: tem alguma coisa pra dar? Dona Maria, a mãe de Carlos, havia perdido um filho quando ele ainda era uma criança. Ela havia sido sequestrado.

Em seguida, acrescentou-se a ideia de que a mãe de Carlos, Maria, havia perdido um filho quando ele era uma criança. Essa parte surgiu na interação. Porém, os alunos optaram por não colocar a idade do garoto quando desapareceu. Na interação chegou a ser discutida a possibilidade de ele ter sido sequestrado com quatro anos:

- 204 A: Olha só: mas se ela (/) olha só! Peraí, peraí, peraí! Se ela tivesse perdido ele na maternidade, ela não ia saber como é que ele era quando ficou quando cresceu né! Ele podia ter sumido com 4 anos por aí

No texto, descartou-se a ideia de acrescentar outro garoto na história. Esse novo personagem seria encontrado pela polícia, mas não seria reconhecido por Maria como sendo seu filho:

- 244 A: Não! Para surpresa dela não é o Tião!
256 B: Para tristeza dela!
257 A: | Para surpresa! Foi uma surpresa não é o Tião!
264 B: Não era o Tião
268 D: Não era o Tião

Em consequência de não usarem a sugestão da presença de outro garoto, também se perdeu no texto final a opinião a respeito da tristeza de Maria ao saber que tudo não passava de um engano:

- 271 A: Dona Maria muito triste não saia mais de casa
272 B: Não saia mais de casa
273 B: | Certo dia
274 A: | Ficava na cama chorando...

O texto prossegue:

Certo dia, a polícia encontra um garoto com os dados que haviam sido passados pela mãe de Carlos. A polícia bate na porta de Dona Maria: – encontramos seu filho! [...]

A ideia de que é a polícia quem encontra Tião e o traz de volta para a mãe permaneceu da interação. Ela foi sugerida a primeira vez no turno 038 pela aluna B. Em nenhum momento da interação a ideia foi refutada, legitimando o princípio comunicativo de relevância de menor esforço de processamento. Porém, em muitos momentos após o turno em questão, o grupo idealiza o encontro de mãe e filho sem a presença da polícia:

- 311 A: Se a gente fizer assim ó: daí, dona Maria atende, que daí ele vai lá e chama. Dona Maria atende chorando e Tião pergunta pra ela: porque está chorando? E nessa hora ela reconhece o filho.
[...]
- 329 B: Tá calmaaa! Daí ele vai e pergunta na casa dela: tem alguma coisa pra dar? Daí ela fala (\)
- 330 A: |Daí
- 331 B: |Daí ela fala (\)
- 332 A: Daí e Carlos diz: só um minuto que vou chamar minha mãe
- 333 B: Daí a mulher a mãe do Carlos vai até o portão e pergunta o que que ele quer. Daí ele pergunta: tem alguma coisa pra dar? Daí ela ta chorando; daí ele pergunta: por que a senhora está chorando?
[...]
- 335 B: E ela vê o brilho nos olhos do menino e vê o seu filho de 4 anos no dia que ela o perdeu.
- 336 A: Não! Que seu filho já havia crescido (\)
- 337 B: Ela reencontra seu filho que já havia crescido (\)
[...]

Segue-se o encontro dos dois

[...] Dona Maria corre para dar um abraço em seu filho e vê que era Tião. Nesse momento, Tião olhou fundo nos olhos de Dona Maria. [...].

Mas, como se vê, mantém-se a ação da polícia em encontrar Tião e levá-lo ao encontro da mãe. O modo como Tião olha para a mãe aparece pela primeira vez no turno 565 sugestão da aluna C. No referido turno, a aluna sugere apenas que ele ‘olhou nos olhos dela’. A estudante B acrescenta à ideia o modo como o filho olha para mãe: ‘olhou fundo nos olhos dela’, turno 591.

[...] Carlos fica muito contente que seu irmão foi reencontrado. Passado um tempo, Tião vai para a escola e fica muito feliz porque reencontrou sua família.

Carlos passa ser personagem secundária no enredo. A única sugestão para o garoto na história é aceitar e ficar contente com a chegada do irmão. Essa ideia partiu da aluna B no turno 227 e permaneceu da mesma forma durante toda a interação e no texto final.

Vejamos:

- 227 B: E Carlos, e Carlos ficou muito feliz com a chegada de seu |irmão
[...]
- 435 C: |Carlos fica muito contente.
[...]
- 608 C: E Carlos ficou muito contente |com seu irmão.
- 609 B: |Com a chegada do seu irmão que tinha sido |desaparecido
[...]
- 648 B: Carlos fica muito feliz com a chegada (\)
- 649 C: Muito contente!

A ideia que encerra a produção textual dos alunos aparece no início do texto no turno 046 e é dada pela aluna A. Aliás, vale lembrar aqui que, durante a interação, os alunos concluíram o enredo já no referido turno:

046 A: O Tião vai pra escola fica feliz e ponto final! Agora a gente vai ter que escrever isso com outras palavras.

Cabe aqui um comentário sobre a metacôsciência da aluna com relação à tarefa. Marcuschi (2001, p. 10) afirma que fala e escrita são apresentadas como duas modalidades de uso da língua que não devem ser tomadas sob um ponto de vista dicotômico, pois situações de uso diferentes associam-se a diferentes tipos e gêneros textuais orais e escritos.

O que se vê, no entanto, é que muitos alunos não tem domínio da modalidade escrita e encontram dificuldade quando precisam transformar seu texto oral para escrito. Por isso é tão comum encontrar na escrita o emprego inadequado de características da oralidade.

Por fim, note-se que a informação contida na última sentença do texto não aparece na interação. Ela foi fruto das conclusões da estudante A que escreveu o texto nos instantes finais da tarefa, a saber, do turno 617 em diante da interação. Como já analisado no item 4.4 análise do texto final.

Vejam os:

654 C: E Carlos (\)

655 B: E Carlos

656 C: Fica muito contente e deu! Terminamos.

As análises apresentadas até aqui, concomitantemente com o que se percebe na atividade de escrita, sugerem a necessidade de se observar os aspectos que envolvem o ensino da escrita de textos e o que se deve avaliar quando essa atividade é solicitada. Como se viu na interação, as ideias fluem de modo natural. As participações são constantes e muita riqueza se perde na hora de passar para o papel o que foi debatido. Para facilitar a execução da tarefa, o professor precisa interagir com seu aluno na hora da atividade. Precisa mostrar ao aluno os objetivos que pretende atingir e como fazer para alcançá-lo. Precisa desenvolver no seu aluno habilidades como leitura, releitura, escrita e reescrita de textos. O educador deve estar preparado para lidar simultaneamente com as múltiplas dificuldades que surgem na execução de uma produção de texto. Também deve instigar no aluno o desejo de produzir textos cada vez melhores; deve analisar não somente o texto final – produto da interação – mas todo o processo, valorizando cada etapa da construção dos alunos.

8. Considerações Finais

Em primeiro lugar, os achados da pesquisa corroboraram a hipótese operacional de que os conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, com base na teoria da relevância permitiriam uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos na escrita coletiva de produção textual. Como esperado, esses conceitos ofereceram subsídios para a análise dos processos de interação comunicacional, ao descrever e explicar a conversação e a produção textual a partir da forma lógica dos enunciados, estendendo-se pela complementação pragmática da proposição ou explicatura, quando necessário, e chegando à construção das inferências ou implicaturas, quando pertinentes.

A discussão da equipe, no mais das vezes, girou em torno da divisão das tarefas (quem escreve e quando) e em torno de questões de ordem e processamento. Algumas vezes, a discussão se deu em torno da preocupação em como realizar a tarefa e em torno da distinção entre fala e escrita. Isso ficou marcado pela precocidade da definição do enredo e pela quantidade expressiva de turnos destinados à “passar a ideia do enredo para o papel”. Nesse sentido, duas distinções importantes podem ser feitas com o estudo de Silva (2009), uma vez que a equipe analisada naquele estudo além de não conseguir produzir um único texto, sequer consegue entrar em consenso para gerar esse texto.

O gravador e a filmadora, instrumentos de coleta de dados, não intervieram na interação. A presença dos equipamentos só foi notada quando o gravador parou de rodar e o lado da fita teve que ser virado. Isso sugere que os instrumentos de coleta de dados pouco influenciaram na interação, lembrando que essa questão foi detectada no estudo de Silva (2009) com alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Houve poucos desvios do tema em questão, em geral motivados por inferências derivadas do contexto físico imediato (preocupações com o gravador quando ele parou, o barulho do vento, a batida do sinal). Isso sugere que há certa evolução na capacidade de concentração na tarefa, pois a dispersão foi uma das características das alunas do 2º ano estudadas por Silva (2009).

Na maioria das vezes, os alunos respeitaram os turnos de fala, falando por certo tempo e também cedendo a vez em dado momento. Exceto em alguns casos, o esquema preestabelecido de esperar o colega terminar sua contribuição. Vale destacar, contudo, que não houve ameaças de ruptura ou mesmo competição na equipe por haver divergências de opiniões entre os alunos como na pesquisa de Silva (2009), sugerindo certo desenvolvimento nas habilidades de trabalho coletivo. Pôde-se perceber uma pequena liderança de duas alunas, mas que não acarretou em problemas para conclusão da tarefa.

Também não houve menções a dúvidas ortográficas, caligráficas ou de ilustração do texto, sugerindo que essas questões fortemente presentes no 2º ano (SILVA, 2009) não foram objeto de preocupação.

O grupo respondeu bem à expectativas traçadas pelos PCNs como: questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los e analisar criticamente os diferentes discursos. O texto apresentou coesão e coerência, sugerindo domínio de noções de estrutura textual. Os achados sugerem que a equipe compreendeu o texto de partida e que o texto a ser produzido deve ser desenvolvido para um ou mais destinatários. Nesse particular, pôde-se observar que os alunos demonstraram competências no que se refere à verossimilhança entre os dados narrados e a realidade. Ideias consideradas pouco verossímeis ou mesmo inverossímeis foram descartadas.

Em suma, a atividade proposta de escrever coletivamente um texto foi bem sucedida. O grupo consegue entrar em consenso sobre o que escrever mesmo diante do esforço cognitivo muitas vezes desperdiçado. Contudo, é importante apresentarmos condições e limitações do estudo e, com base nessas reflexões, propor novas pesquisas.

Em primeiro lugar, consequência de um estudo de caso, os resultados só podem ser generalizados naturalisticamente para circunstâncias semelhantes àquelas encontradas na escola-alvo (RAUEN, 2006, p. 29). Vale mencionar entre essas condições a presença da professora no decorrer da tarefa. Sugerimos analisar as interações sem a presença de um docente. Vale mencionar também o papel duplo de pesquisadora e de docente que assumimos, reconhecendo as contingências de enviesamento que essa decisão pode ter gerado.

Outra questão é a série em que a pesquisa foi aplicada. Vale verificar que efeitos podem ser obtidos em outras séries. A questão da maturidade cognitiva não foi o foco das

atenções, a não ser no que se refere à comparação com o estudo de Silva (2009) de quem esse estudo é uma réplica. Sugerimos essa questão como mote para outros estudos.

Outro aspecto foi a recorrência nesse estudo de um comportamento mais “prático” dos meninos. Como no estudo de Silva (2009), os meninos tendem a participar menos das discussões. Pesquisas envolvendo grupos de meninos, grupos mistos com liderança a ser atribuída a meninos, ou mesmo ver se essa recorrência ocorre em outras séries poderiam ser elaboradas.

Também é pertinente lembrar que a teoria da relevância destaca que a análise das rotas de compreensão é sempre passível de questionamento. O que significa dizer que, sob a perspectiva de outro analista, certas diferenças devem surgir. Nesse sentido, reconhecemos aqui que a análise estabelecida é uma entre outras possíveis, mesmo com certas garantias que o método propõe.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem formas de melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O eixo dessa discussão nas séries do ensino fundamental está principalmente no domínio da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a produção coletiva de textos pode ser excelente estratégia de trabalho na construção do conhecimento porque permite a troca de informação, o confronto de ideias, a negociação de opiniões. Além disso, a estratégia favorece a heterogeneidade das vozes nos textos produzidos que não reproduzem simplesmente a palavra dita, mas a palavra da interação, a palavra dos alunos. Nesse contexto, esta pesquisa consistiu numa tentativa bem sucedida não somente de testar a teoria da relevância como metodologia de análise do processo de discussão e de elaboração de uma produção textual coletiva, mas, sobretudo de refletir como os textos podem ser produzidos coletivamente em sala de aula.

Referências

- ALANO, E. M. de S. *Processos interacionais em escrita coletiva de textos por alunas da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental: análise com base na teoria da relevância*. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.
- RAUEN, F. J. *Roteiros de pesquisa*. Rio do Sul: Nova Era, 2006.
- SILVA, M. C. *Processos interacionais em escrita coletiva de texto por alunos da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental: análise com base na teoria da relevância*. 2009. 62f. Relatório de iniciação científica da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2009.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- _____; _____. *Relevance: communication & cognition*. Cambridge, MA.: Harvard University, 1986.
- _____; _____. *Relevance: communication & cognition*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.