

UM CONTEXTO RELEVANTE PARA ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS

Data de submissão: 08/01/2024

Data de aceite: 01/03/2024

Dóris Cristina Gedrat

Universidade Luterana do Brasil

Curso de Letras

<https://lattes.cnpq.br/1209616662302329>

RESUMO: Em qualquer evento de comunicação, incluindo situações de ensino-aprendizado, o contexto terá influência na qualidade da compreensão entre os comunicadores. Para aprender Língua Portuguesa, é importante que o aluno participe da construção do contexto durante a comunicação em sala de aula. Este trabalho pretendeu apresentar uma concepção apropriada de contexto durante a comunicação na sala de aula de português, possibilitando o máximo de ganhos cognitivos ao estudante. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, considerando-se autores nacionais e internacionais da área da pragmática linguística. Retomou-se a concepção de comunicação, segundo um modelo de código, passando para o modelo inferencial, de Grice, que explicou a formação do contexto e a compreensão durante a comunicação baseando-se nas intenções dos falantes/ouvintes. Em

seguida, destacaram-se os pontos nos quais essa teoria não dá conta de como os seres humanos comunicam seus pensamentos e como o contexto vai se formando e transformando durante a comunicação. Mostrou-se como Sperber e Wilson tentam solucionar essas lacunas em sua Teoria da Relevância. Analisaram-se situações em sala de aula que promovem a participação do aprendiz na construção do contexto, como descrito na Teoria da Relevância, constatando-se que tal embasamento para o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa constitui-se o mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto de comunicação. Relevância. Ensino-aprendizado de língua portuguesa

A RELEVANT CONTEXT FOR TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE

ABSTRACT: In any communication event, including teaching-learning situations, the context will influence the quality of understanding among communicators. In order to learn Portuguese, it is important that the student participates in the construction of the context during communication in the classroom. This work intended to present

an appropriate conception of context during communication in the Portuguese classroom, enabling maximum cognitive gains for the student. The methodology used was bibliographical research, considering national and international authors in the area of linguistic pragmatics. The conception of communication was resumed, according to a code model, moving on to Grice's inferential model, which explained the formation of context and understanding during communication based on the intentions of speakers/listeners. Next, the points in which this theory does not account for how human beings communicate their thoughts and how the context is formed and transformed during communication were highlighted. It was shown how Sperber and Wilson try to resolve these gaps in their Relevance Theory. Situations in the classroom that promote the learner's participation in the construction of the context, as described in the Relevance Theory, were analyzed, noting that such a basis for the teaching-learning of the Portuguese Language is the most effective.

KEYWORDS: Communication context. Relevance. Portuguese language teaching-learning

INTRODUÇÃO

Desde Aristóteles até a semiótica moderna¹, o modelo predominante para explicar a comunicação foi o modelo de código (COSTA, 1984). Um código é um sistema que emparelha mensagens internas com sinais externos, capacitando, assim, que dois organismos ou máquinas se comuniquem. Dentro dessas teorias, criaram-se metáforas como 'as sentenças carregam os pensamentos' e 'os pensamentos são empacotados e transferidos linguisticamente', as quais dão uma visão distorcida do fenômeno, não realmente descrevendo como ele se realiza. Como explicar a compreensão de mensagens através da mera decodificação de sinais?

Certamente, existe um código envolvido na comunicação humana, e as pessoas comunicam pensamentos. No entanto, o pensamento comunicado não se reduz àquilo que os sinais representam. Há uma lacuna entre a representação semântica das sentenças e os pensamentos realmente comunicados por enunciados. Essa lacuna é preenchida por intermédio de inferenciação, e não de mais codificação, segundo o modelo inferencial que Grice propôs na segunda metade do século XX (GRICE, 1975/1989; SPERBER; WILSON, 1986/1995).

COMUNICAÇÃO NUM CONTEXTO INFERENCIAL: A TEORIA DA CONVERSAÇÃO DE GRICE

Grice sugere que deve ser possível explicar o significado de uma expressão em termos daquilo que os usuários da língua querem dizer com ela numa determinada ocasião, isto é, o que o falante quer comunicar ao dizer algo. Quanto ao que o falante diz, Grice (1975/1989) explica, vagamente, que está intimamente relacionado ao significado

¹ Entre os teóricos cujas obras revelam uma base semiótica que aborda a comunicação como fundamentada na codificação e decodificação de mensagens, encontramos Saussure (1916/1971) e Vigotsky (1934/2008).

convencional das palavras ou sentenças enunciadas, o que leva a crer que o que é dito é a parte do significado verificável sob condições de verdade, mas não corresponde ao significado comunicado.

Segundo Grice, ao nos comunicarmos, somos orientados, sem consciência disso, por princípios e regras da conversação. Tais regras nos levam a dialogar da forma mais cooperativa possível, visando ao maior grau de univocidade atingível na troca de informações. Daí vem a denominação Princípio de Cooperação (PC). Esse princípio compõe-se de máximas e submáximas, arranjadas nas seguintes quatro categorias:

(1) PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO

Faça sua contribuição conversacional conforme exigido, no estágio em que se encontra a conversação, de acordo com o propósito ou direção da mesma.

1. Categoria da Qualidade: procure afirmar coisas verdadeiras.

(i) Não afirme o que você acredita ser falso.

(ii) Não afirme algo para o qual você não possa fornecer evidência adequada.

2. Categoria da Quantidade:

(i) Faça com que sua mensagem seja tão informativa quanto necessária conforme os propósitos da conversação.

(ii) Não dê mais informações do que o necessário.

3. Categoria da Relação: seja relevante.

4. Categoria da Maneira: seja claro.

(i) Evite obscuridade de expressão.

(ii) Evite ambiguidade.

(iii) Seja breve.

(iv) Seja ordenado.

Uma implicatura conversacional pode ser produzida mediante a observação ou a quebra de uma máxima. Observe o diálogo em (2):

(2) A: Estou farta desta dor de cabeça.

B: Tome panadol.

O falante B coopera, na medida em que ele possui evidências de que panadol é um remédio que cura dores de cabeça, ou seja, está obedecendo à máxima da qualidade, mesmo que, aparentemente, possa estar violando a máxima da relação, mudando o tópico do assunto.² Ao dizer que A deve tomar panadol, B implicou conversacionalmente que

² Esse foi um ponto que permaneceu confuso, na teoria de Grice, para o qual propôs-se reformulações, entre as quais podemos citar a proposta de Costa (1984), no Brasil, paralelamente ao lançamento da Teoria da Relevância, de Sperber

panadol é bom contra dores de cabeça. Trata-se de uma implicatura por observação das máximas.

Consideremos (3):

(3) Ronaldo fez dois gols.

Seria compatível com as condições de verdade de (3) que Ronaldo tivesse feito mais do que dois gols, pois 'dois' não acarreta 'apenas dois'. Se 'Ronaldo fez apenas dois gols' é falso, 'Ronaldo fez dois gols' não é necessariamente falso, logo, aquela não é consequência lógica desta. Porém, pela máxima da quantidade, devemos dar toda a informação exigida, então, caso Ronaldo tivesse feito mais do que dois gols, o falante o teria dito. Do contrário, não estaria sendo cooperativo. Em outras palavras, (3) implica, pela obediência à máxima da quantidade, que Ronaldo fez 'apenas dois' gols. O efeito desta máxima é acrescentar ao enunciado uma inferência pragmática que diga que a afirmação utilizada é a mais forte ou informativa para aquela situação. (LEVINSON, 1983:106).

Por outro lado, consideremos (4):

(4) A: Você gosta de chinelos Samoa?

B: O chinelo Samoa é para quem tem o que fazer.

O falante B está violando o princípio de cooperação, pois quebra a máxima da quantidade, ao dar mais informação do que o solicitado, e a máxima da relevância, ao responder algo não diretamente relacionado à pergunta de A. Mas, ao reconhecer que B está desobedecendo ao princípio, A, ao mesmo tempo, supõe que B esteja querendo comunicar algo através dessa quebra. Como afirma Grice, os participantes de uma conversação nunca dizem as coisas só por dizer, mas sempre com um propósito³. Após realizar um cálculo mental e inconsciente, processado em frações de segundos, A inferirá, do enunciado de B, que os outros chinelos são para pessoas desocupadas, preguiçosas, que não têm nada para fazer, sem objetivos, etc. O fato de B violar uma ou mais máximas não quer dizer que ele não esteja cooperando, e sim que ele está cooperando num nível mais profundo, de forma que A deverá realizar um cálculo de inferência mais extenso para concluir outras proposições. Ao realizar esse cálculo, A está procurando encaixar o que B disse dentro do princípio de cooperação. O que A inferiu é o que B implicou conversacionalmente, por quebra ou 'exploração' de máximas, segundo Grice.

Conforme Grice, uma implicatura conversacional pode ser definida assim:

(5) F diz que p implica conversacionalmente que q se, e somente se: (i) presume-se que F esteja observando as máximas, ou pelo menos (no caso de violações) o princípio cooperativo; (ii) para manter tal suposição, deve-se supor que F pense que q; (iii) F pensa que tanto F como o receptor R sabem mutuamente que R é capaz de calcular que, para preservar a suposição em (i), q é necessário.

e Wilson (1986), sobre a qual trataremos mais adiante.

3 Ou, segundo Sperber & Wilson (1986), os enunciados já vêm com o máximo de relevância garantida. Nunca se diz algo irrelevante para os propósitos comunicativos dos participantes no discurso.

Para que R possa calcular a implicatura q, ele deve saber, ou acreditar que sabe:

- (6) (i) o conteúdo convencional da sentença enunciada;
- (ii) o princípio de cooperação e suas máximas;
- (iii) o contexto da sentença enunciada;
- (iv) algumas informações do cenário (por exemplo, que a sentença é abertamente falsa);
- (v) que (i)-(v) são conhecimento mútuo partilhado pelo falante e o ouvinte.

O cálculo padrão a ser realizado pelo ouvinte é:

- (7) (i) F disse que p;
- (ii) não há razão para se pensar que F não esteja observando as máximas ou, pelo menos, o princípio cooperativo;
- (iii) para que F diga que p e, de fato, esteja observando as máximas ou o princípio cooperativo, F deve pensar que q;
- (iv) F deve saber que é de conhecimento mútuo que q deve ser suposto se for suposto que F está cooperando;
- (v) F nada fez para impedir que R pense que q;
- (vi) portanto, F pretende que R pense que q e, ao dizer que p, implicou q.

Vemos, pelo cálculo acima, que o contexto durante o ato de comunicação, na visão de Grice, é um contexto um tanto quanto determinado e determinável, não incluindo a possibilidade de os participantes derivarem inferências não previstas no princípio de cooperação. Também não se menciona que as pessoas possam derivar diferentes significados implicados umas das outras, o que, na realidade, ocorre naturalmente.

A teoria de Grice vem sendo analisada sob a ótica da relevância, desde o surgimento da teoria de Sperber e Wilson (S&W), não somente por linguistas, mas também por filósofos (GURGEL; FURTADO, 2020). Entre os linguistas envolvidos com o ato da comunicação, obras como Sperber e Wilson (1986/1995), Wilson e Sperber (1991) e Carston (1988) observaram, em linhas gerais, que: (i) existe mais um nível de significado além do dito e do implicado e o dito não é determinado pelas condições de verdade apenas; (ii) pode-se subsumir todo o princípio de cooperação, juntamente com as máximas, num único princípio, o da relevância.

Dessa forma, S&W construíram uma teoria da comunicação que partiu de Grice, mas tomou outros rumos, na tentativa de responder perguntas cujas respostas não encontraram em Grice. Perguntas como por exemplo: qual a natureza do princípio de cooperação e as máximas? são universais? são inatas? é necessário que haja cooperação para haver comunicação? os falantes realmente têm por objetivo a veracidade, a informatividade, a relevância e a clareza? o que é relevância exatamente? (SMITH; WILSON, 1992).

A diferença entre a teoria de Grice e a de S&W que nos interessa aqui é o fato de que o papel do contexto na comunicação não foi satisfatoriamente esclarecido em Grice. S&W mostram que o contexto para a interpretação de enunciados geralmente não é fixado antecipadamente, mas construído juntamente com o processo de interpretação. Os autores tomam isso como mais uma indicação de que a interpretação de um enunciado foge aos limites daquilo que é codificado linguisticamente. Para eles, a construção do contexto é governada pelos mesmos princípios pragmáticos que afetam o resgate do conteúdo explícito e das implicaturas.

COMUNICAÇÃO E CONTEXTO SEGUNDO SPERBER E WILSON, NA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Segundo S&W,

Todos nós estamos constantemente engajados na tarefa de derivar (inferir) informação a partir do mundo físico em que estamos inseridos e construir a melhor representação mental possível sobre ele. Mas, embora compartilhemos o mesmo ambiente físico, devido às nossas peculiaridades, o que nos torna diferentes uns dos outros, não compartilhamos o mesmo ambiente cognitivo, ou seja, não percebemos as coisas da mesma forma. Além de falarmos línguas diferentes e dominarmos diferentes conceitos, não construímos as mesmas representações mentais (Sperber;Wilson, 1995, p.38).

Em outras palavras, ainda que os objetos do mundo físico estejam presentes a todos da mesma forma, construímos representações mentais diferentes uns dos outros. Quando falamos em comunicação, não estamos lidando com o que podemos ver, mas sim com as habilidades cognitivas conceituais, com o conjunto de todos os fatos que podemos perceber ou inferir, nosso ambiente cognitivo. Não apenas os fatos sobre os quais estamos conscientes, mas também aqueles fatos em nosso ambiente físico sobre os quais somos capazes de nos tornarmos conscientes. Para que duas pessoas se comuniquem a respeito de algo, elas devem compartilhar um ambiente cognitivo.

Quando um comunicador deseja comunicar algo a seu ouvinte, ele, intencionalmente, chama a atenção de seu ouvinte tanto à informação que quer transmitir, quanto ao fato de querer transmiti-la. A comunicação, portanto, é um ato ostensivo, intencional e se realiza por meio da derivação de inferências acerca das intenções do comunicador. Dois tipos de intenção estão envolvidos na comunicação, segundo S&W:

(8) Intenção informativa: tornar um conjunto de suposições {I} manifesto, ou mais manifesto, à audiência;

Intenção comunicativa: tornar mutuamente manifesto, à audiência e ao comunicador, que o comunicador tem essa intenção informativa.

Podemos considerar a intenção informativa como sendo uma camada de informação a ser apreendida e a intenção comunicativa, outra. No exemplo em (9), o ato ostensivo, por parte de um supervisor de parque, ao pronunciar seu enunciado, carrega uma intenção informativa e uma intenção comunicativa:

(9) Não é permitido trazer animais a este parque.

A intenção informativa do falante pode ser definida como sua intenção de informar a seu interlocutor que naquele parque não se devem levar animais domésticos e que, caso ele tenha trazido algum, deve levá-lo embora. Que esta informação se torne manifesta – acessível no ambiente cognitivo do ouvinte - é a intenção informativa do falante. Sua intenção comunicativa é a de que tal informação seja mutuamente manifesta, isto é, torne-se comum ao ambiente cognitivo tanto do comunicador como do ouvinte.

Na teoria da relevância, a comunicação ostensiva, a comunicação inferencial e a comunicação ostensivo-inferencial representam o mesmo conceito. A comunicação inferencial e a ostensão são o mesmo processo, porém elas são vistas sob dois pontos de vista diferentes: o ponto de vista do comunicador, que está envolvido na ostensão, e o ponto de vista da audiência, que está envolvida na inferência.

Munidos do embasamento teórico de S&W quanto ao fenômeno da comunicação humana, podemos passar ao que eles entendem por informação relevante. Um comunicador racional deve pretender que o estímulo que está usando pareça relevante o suficiente para atrair a atenção do ouvinte e o tornar disposto a investir tal esforço necessário para a compreensão. Segundo a teoria da relevância, a informação mais relevante é aquela que produz o maior número de efeitos contextuais e exige o mínimo de esforço de processamento.

O contexto, nessa abordagem, são as informações (supostas e confirmadas) manifestas ao falante e ao ouvinte no momento da comunicação. Trata-se, portanto, de um conceito cognitivo de contexto, pois as informações são representações mentais dos indivíduos envolvidos no ato comunicativo.

Segundo o princípio de relevância, a cognição humana tende a funcionar maximizando a relevância, e cada ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de relevância ótima. Em outras palavras, regularmente, tentamos encontrar o máximo de efeitos contextuais ao processarmos informação e, ao realizar um ato de comunicação, o emissor do estímulo ostensivo sabe que o estímulo que ele escolheu é aquele que tem mais efeitos contextuais entre os que ele poderia ter escolhido.

Efeitos contextuais consistem na modificação e conseqüente aperfeiçoamento do contexto do enunciado, o que resulta no aperfeiçoamento da representação de mundo do ouvinte. A modificação do contexto, considerada um efeito contextual, é ocasionada pela interação entre informação nova e antiga e pode ser de três tipos: a informação nova combina-se com o contexto e produz implicações contextuais; a informação nova combina-se com o contexto e reforça suposições já existentes no mesmo; a informação nova combina-se com o contexto e contradiz suposições existentes, eliminando-as (SPERBER; WILSON, 1995).

Os exemplos (10), (11) e (12) ilustram cada uma das situações descritas:

(10) Ninguém passou no exame de proficiência em língua estrangeira.

Esse enunciado (informação nova), ouvido por um aluno que, ao fazer a prova, tivera a sensação de não ter atingido a média (informação antiga, presente no contexto) reforça tal suposição, produzindo, portanto, efeito contextual.

(11) Não esqueça de levar a sombrinha, pois está chovendo.

Ao ser dito pelo marido à esposa, (11) elimina a suposição da ouvinte (presente em seu contexto) de que o dia seria seco, segundo notícias transmitidas pelo rádio no dia anterior.

(12) O diretor avisou que não poderá vir hoje pela manhã, devido a questões pessoais.

Finalmente, em (12) exemplificamos o terceiro tipo de efeito contextual, aquele que produz uma implicatura com base na informação antiga (já presente no contexto) e a nova informação, neste caso, o enunciado em (12). Imaginemos que o ouvinte fora até a sala onde haveria uma reunião com seu diretor e esta encontrava-se chaveada. Essa informação, combinada com a nova informação em (12), produz a implicatura de que a reunião prevista para a parte da manhã não ocorrerá.

Logo, uma informação nova é relevante em qualquer contexto no qual ela origine conclusões implicadas, reforce suposições ou contradiga e leve à eliminação de uma suposição existente (quanto mais suposições eliminar e quanto mais fortes essas suposições tiverem sido, tanto mais relevante a informação nova será). S&W não pretendem definir o termo 'relevância' semanticamente, e sim tentam explicar o conceito teórico de relevância como propriedade de processos mentais na psicologia cognitiva. Para ser relevante, dizem os autores, as suposições de um enunciado devem interagir com o seu contexto, isto é, deve, necessariamente, haver uma interação entre informação nova (enunciado) e informação antiga (contexto enciclopédico).

Interação entre informação nova e contexto significa a informação nova produzir efeitos contextuais, conforme descritos acima. Consequentemente, uma informação nova processada é irrelevante nos casos em que: não se conecta de forma alguma a qualquer informação já no contexto; já existe uma suposição equivalente no contexto, porém mais forte, de maneira que a nova suposição não afeta a força daquela, sendo não-informativa e irrelevante; a suposição pode contradizer outras suposições existentes no contexto, mas não ser forte o suficiente para eliminá-las.⁴

4 Sperber e Wilson (1995, p.121) dizem, no entanto, que, mesmo nos casos em que a suposição propriamente dita é irrelevante, a escolha que o falante fez de utilizar uma suposição irrelevante pode ser relevante.

O CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

As teorias pragmáticas da linguagem têm sido aplicadas no estudo da comunicação (NAZÁRIO, 2011; GEDRAT, 2015) e do ensino de línguas, mostrando características contextuais em sala de aula que auxiliam no aprendizado (CARNEIRO, 2012; FERREIRA; SANTOS, 2015; WOLF, 1999). Para Wolf (1999), quando se planejam situações para a promoção do processo de ensino-aprendizado, não só se deve observar a realidade sociocultural, mas também ter a universalidade e a flexibilidade para lidar com a interpretação de enunciados em contexto. Esse autor, ao falar em contexto, refere-se ao contexto comunicativo da teoria da relevância, de S&W, isto é, um conjunto de suposições que os indivíduos resgatam de sua memória enciclopédica, ou que se forma no decorrer da conversação, e que se modifica ao longo do ato comunicativo, de acordo com os propósitos dos participantes.

Como vimos nas seções anteriores, S&W mostram que a comunicação se dá através da conexão entre informação já presente no contexto e a nova informação recebida, o que leva a efeitos contextuais, isto é, modificações no ambiente cognitivo do ouvinte, fortalecendo certas informações já existentes, rejeitando outras e originando, ou implicando, novas suposições. Numa situação que vise a promoção do processo de ensino-aprendizado (em sala de aula, ou não), quanto mais se leva o aprendiz a estabelecer associações entre seu contexto cognitivo e as novas informações, mais efeitos contextuais se originam, o que significa mais esforço de processamento cognitivo, nos termos de S&W, e, conseqüentemente, mais significado relevante para quem aprende.

Wolf sugere a utilização do princípio de relevância no preparo de contextos para o ensino de segunda língua, o que pode ser estendido ao ensino em geral, uma vez que a construção de conhecimento baseia-se em estabelecerem-se associações entre as categorias conceituais que já se possuem e a realidade, isto é, a nova informação (POZO, 2002, JACKENDOFF, 1983).

Para que se atinja relevância ótima no contexto de ensino-aprendizado, é necessário que este contexto não seja dado de antemão, mas sim construído ao longo do processo. No entanto, o contexto de ensino geralmente é um contexto dado, tanto linguística como não-linguisticamente, de forma que, ao invés de acessar e criar um contexto à medida que vão avançando, tanto professores como alunos, primeiro, decifram um contexto para então avançarem na construção do saber. Como resultado, muito do que ocorre na sala de aula mais se parece com um jogo de adivinhação do que com comunicação genuína (WOLF, 1999).

Em grande parte, a focalização é feita sobre a dimensão informativa de textos. Para se determinar o contexto, embora rico, é necessário privar-se o aprendiz de formular seu próprio conjunto de suposições. Como se poderia evitar tudo isso? O material poderia ser elaborado evitando-se uma apresentação linear e sequencial. Em outras palavras,

deveria haver a oportunidade tanto para o aluno quanto para o professor de interação com o contexto, de tal maneira que as suposições relevantes pudessem ser fornecidas pelo próprio aluno no decorrer das atividades (interpretação de textos, execução de projetos de pesquisa e outras, segundo Wolf (1999)).

Por um Contexto Relevante para o Ensino do Português

De acordo com as noções de relevância vistas aqui e as sugestões de Wolf (1999) para o ensino de língua inglesa, propomos, para o ensino do português, que se aumente o esforço de processamento do aluno, o que, no entanto, não significa aumento da dificuldade das tarefas propostas. Significa, simplesmente, dar ao aprendiz acesso a um número maior de efeitos contextuais. Quando o material usado requer muito pouco esforço de processamento, pois o contexto é óbvio ou não tem relação alguma com o que já se sabe, o material torna-se obscuro e inacessível.

Wolf (1999) oferece algumas sugestões para a abordagem textual (uma das atividades realizadas em sala de aula) que encorajem a exploração do contexto: (a) variar o meio, por exemplo, projetando uma capa de livro, dramatizando uma passagem etc.; (b) variar o ponto de vista, tal como reescrever a história sob um outro ponto de vista, tal como o ponto de vista de um dos personagens; (c) variar o marco temporal do texto em que os alunos reescrevem uma história, começando em um ponto diferente no tempo.

Vejam os de que forma essas sugestões vão ao encontro da noção de contexto e efeitos contextuais de S&W descritas nas seções anteriores. A primeira sugestão é a de variar o meio em que se apresenta um conteúdo para o aluno estudar ou desenvolver. Ao invés de, por exemplo, simplesmente falar de uma obra literária a ser lida, interpretada, ou resumida, pode-se apresentá-la mediante a projeção da capa do livro numa tela, ou a dramatização de uma de suas passagens.

Essas duas alternativas de ostensão, isto é, início de comunicação mediante um ato ostensivo, que manifeste a intenção comunicativa do falante, portanto, já carregando a presunção de relevância ótima, tornam manifestas inúmeras suposições, presentes no ambiente cognitivo do aluno, possibilitando que se originem efeitos contextuais a partir da interação entre a informação inicial e as suposições armazenadas. Tanto a projeção da capa, quanto a dramatização levam a memória enciclopédica a tornar manifestas informações sobre imagens, sons, movimentos do corpo, isto é, linguagens diferentes da linguagem verbal, ao passo que esta estaria primordialmente envolvida com a simples apresentação verbal da obra literária em questão. Com isso, o aluno fará um esforço muito maior para encontrar a relevância do ato ostensivo, encontrando muito mais efeitos contextuais, participando, então, da construção do contexto da comunicação e envolvendo-se intensamente com a atividade proposta.

A segunda sugestão de Wolf diz respeito ao ponto de vista sob o qual os alunos devem reescrever uma história que foi lida anteriormente, como exercícios de produção textual. Fazendo isso, os alunos estarão se colocando no lugar de um dos personagens, o qual recontaria a história sob o seu ponto de vista. Essa prática movimenta com o conhecimento enciclopédico dos alunos, no que tange ao seu conhecimento a respeito do que o personagem escolhido pensa, como ele age na história, qual o seu destino e tudo o que se relaciona a ele. Todas essas informações tornar-se-ão mutuamente manifestas, pois terão relevância no contexto que começa a se formar a fim de que a atividade seja executada.

A terceira sugestão de Wolf (1999), variar o marco temporal do texto em que os alunos reescrevem uma história, começando em um ponto diferente no tempo, novamente, propõe um contexto que não é óbvio ao aluno, levando-o a mais esforço de processamento e, conseqüentemente, mais efeitos contextuais, isto é, mais relevância. Ao alterar o marco temporal da história, o aluno terá de tornar manifestas várias suposições que não estavam manifestas na história contada de forma linear, exigindo esforço extra e, portanto, efeitos contextuais diferentes também. Ele terá de acessar seu conhecimento enciclopédico sobre os personagens e acontecimentos, com vistas a direcionar a mesma história através de um outro caminho, considerando outros pontos de referência quanto ao tempo. Isso exigirá alterações em seu ambiente cognitivo, e, conseqüentemente, produção de efeitos contextuais.

Agora consideremos as sequências em (13) e (14):

(13) Ele foi ao McDonald's. O quarteirão com queijo parecia bom e ele o pediu.

(14) O rio tinha estado seco por um longo tempo. Todos assistiram ao funeral.

Segundo Blass (1990), enquanto (16) representaria pouca dificuldade para um ocidental, (14) lhe seria incompreensível. O problema é que, para um leitor ocidental, não há conexão entre os dois segmentos em (14). Em outras palavras, não há nada no primeiro que poderia ser usado para interpretar o segundo. Por outro lado, para um falante de Sissala (falado em Ghana), a sequência em (13) não produziria nenhum efeito contextual, enquanto (14) ser-lhe-ia perfeitamente compreensível.

Um falante ocidental que quisesse comunicar a informação em (13) a um falante de Sissala teria de tornar manifestas as suposições contextuais exigidas – por exemplo, produzindo a sequência em (15). Por outro lado, um falante de Sissala que quisesse comunicar a informação em (14) a um ocidental teria de produzir algo como (16):

(15) Ele foi a um lugar onde a comida é preparada e cozida chamado McDonald's. Lá ele viu carne moída moldada em círculos achatados, frita e colocada entre duas fatias de pão.

(16) Se um rio esteve seco por um longo tempo, então um espírito do rio morreu. Sempre que um espírito morre há um funeral. O rio esteve seco por um longo tempo.

Trata-se de um exemplo de condições para relevância ótima na comunicação verbal aplicável à situação de ensino-aprendizagem de língua. Tradicionalmente, o contexto em tais situações - geralmente uma sala de aula - ilustra algo como o enunciado em (13) sendo dito a um falante de Sissala: destituído de efeitos contextuais. Cabe a nós professores de língua planejarmos as situações em que ensinamos de maneira a levar os alunos a participarem da construção do contexto. Desta forma, nossas aulas produzirão uma diferença em seus ambientes cognitivos, o que leva ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto o modelo de código trabalha com a transferência de conhecimento, por isso não explica como apreendemos informação nova, um modelo cognitivo-inferencial como o de S&W trabalha com o raciocínio e a possibilidade de se jogar com elementos novos. Esses autores partem do modelo de Grice e acrescentam-lhe a parte cognitiva que faltou, acabando por modificá-lo completamente.

Segundo S&W, uma das lacunas em Grice é a obrigatoriedade de haver conhecimento mútuo entre os participantes da comunicação para ela se realize. Isso engessa o contexto, uma vez que não permite que ele se altere à medida que a comunicação evolui. Na abordagem da relevância, admite-se o não-conhecimento mútuo das coisas, mas a possibilidade, ou a virtualidade, de se vir a percebê-las mutuamente. As proposições são mutuamente manifestáveis. Pode não haver nenhum tipo de registro mental quanto a um conceito comunicado pelo locutor, mas seu interlocutor, ao decodificar a mensagem, tem condições de acessar esse conceito. Pode até não funcionar, mas existe a possibilidade para que isso aconteça. Em outras palavras, enquanto o conhecimento mútuo explica somente a comunicação que dá certo, a manifestabilidade mútua explica, também, casos em que não funciona.

Ao interpretar o enunciado, logo, ao tentar ir ao encontro da intenção comunicativa do falante, o ouvinte entra num processo de interpretação que envolve acesso a conceitos e entradas enciclopédicas e dedução (confirmação ou rejeição de hipóteses). Assim, a interpretação de um enunciado será o processamento de informações novas combinadas a informações antigas. Assim, durante o processamento de um enunciado, o contexto vai se formando, a partir de um contexto inicial, e se modificando com reforço de suposições e com o aparecimento de novas suposições contextuais, que são as implicaturas.

Um contexto dinâmico como este é o contexto apropriado para aulas de língua portuguesa, em que os alunos vêm com uma carga de conhecimento enciclopédico, mesmo que não mútuo, do qual um conjunto de informações serão destacados e tornados manifestos (o seu ambiente cognitivo) em função das novas informações comunicadas a eles. Assim se forma o contexto da comunicação, que vai se alterando conforme as informações novas geram efeitos contextuais no ambiente cognitivo dos alunos, promovendo o aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BLASS, R. **Relevance relations in discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- CARNEIRO, L.M.S. Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: Abordagem Comunicativa e Teoria da Relevância. **Entrepalavras**, v.2, n.1, p. 97-111, 2012.
- CARSTON, R. Implicature, explicature and truth-theoretic semantics. In: KEMPSON, R. (ed.), **Mental representations: the interface between language and reality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p.155-181.
- COSTA, J.C. **A relevância da pragmática na pragmática da relevância**: a lógica não-trivial da linguagem natural. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1984.
- FERREIRA, M. X.; SANTOS, S. L. dos. A pragmática cognitiva no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Versalete**, v.3, n.4, p. 43-56, 2015.
- GEDRAT, D.C. Gêneros digitais e relevância na construção de sentido: resultados interpretativos do chat em comparação com a conversação face a face. **Domínios de Linguagem**, v. 9, p. 140-162, 2015.
- GRICE, P. Logic and conversation. In: GRICE, P. (ed) **Studies in the way of words**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989. p.22-40.
- GURGEL, D.F.; FURTADO, M.T. A teoria das implicaturas de Grice sob a ótica dos teóricos da relevância. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v.11. n. 5, p.20-44, 2020.
- JACKENDOFF, R. **Semantics and cognition**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1983.
- LEVINSON, S.C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- NAZÁRIO, M.L. Estudo Pragmático: a teoria da relevância no processo comunicativo. **REVELLI**, v. 3, n.2, p. 56-67, 2011.
- POZO, J. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 1971.
- SMITH, N.; WILSON, D.. Introduction. **Lingua** n.87, p.1-10, 1992.
- SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/1995.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WILSON, D.; SPERBER, D. Inference and implicature. In: DAVIS, S. (ed.), **Pragmatics: a reader**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- WOLF, A. J. E. Relevance theory in language theory. **IRAL**, v.XXXVII/2, p. 95-109, 1999.