

Relevância e mal-entendido

Marísia Carneiro¹

Abstract

The objective of this paper is to discuss the currency of the misunderstanding in classroom. Specifically, we analyze and interpret students' inquiries to get informations for the understanding. While the teacher propose an activity of writing, the students inquiry to negotiate the meaning. Thus, they're preventing the misunderstanding, that we define, here, as an expected understanding's deviation. This, in turn, can lead to approaches of others aspects of the learning. In an attempt to contribute to the study of the pedagogical interaction, we present a reflection on the relevance of the implicit in a language class.

O redimensionamento do mal-entendido

A significação dos atos de linguagem, envolvendo as camadas lingüística e pragmática, cujas fronteiras não são nítidas, coloca em confronto alternativas de sentido, tendo em vista o explícito e o implícito. A flutuação da interpretação decorre da subjetividade dos parceiros apesar de sua identidade psicossocial. Esta não garante, portanto, o entendimento esperado. Destacamos, então, da problemática da significação, o mal-entendido, que se redimensiona e se torna objeto de estudo relevante na medida em que é visto como um aspecto dos mecanismos do entendimento. Um aspecto livre de juízos depreciativos, negativos.

Este estudo do mal-entendido não pode basear-se na definição de mal-entendido como "entendimento" imperfeito ou desviado". Caso seja abordado nessa perspectiva negativa, não há interesse em estudá-lo. Assim pressupondo, basta que se façam os esclarecimentos oralmente ou por escrito, e pronto. Por exemplo, na seção de frases destacadas do dia anterior, do Jornal do Brasil (15/5/98), encontramos abaixo da foto do Presidente da República: "São os que ganham bem, têm vida boa e se aposentam para pegar outro emprego". E logo abaixo, entre parênteses: (Presidente Fernando Henrique

¹ Professora Adjunta do Departamento de Estudo da Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Cardoso, ao tentar explicar a quem realmente se referia quando chamou de vagabundos aqueles que se aposentam antes dos 50. Ontem, no JB). Sabemos que a emenda não resolve o problema do entendimento e freqüentemente é pior que o soneto.

Associar ao entendimento a marca da negação é tirar o foco do que é mais importante na questão do mal-entendido, ou seja, a sua relação com outros aspectos da significação: o semântico, o pragmático e o retórico. Temos de tratar o mal-entendido como *o desvio do entendimento esperado* dentro de cada uma dessas camadas. Citando Dascal (1986, p. 200):

a significação (ou pelo menos a sua parte não-intencional) de uma enunciação, apesar de incluir uma série de fatores que são, de uma certa maneira, indeterminados, é razoavelmente bem estruturada, à maneira de uma cebola. Os diversos fatores mencionados constituem as "camadas" de significação. As mais internas são as que estão relacionadas com o "conteúdo proposicional" e são normalmente explicadas pela semântica, enquanto as mais externas (i.e. as relacionadas às implicações conversacionais) têm sido tradicionalmente associadas à pragmática.

Nesta camada e na camada da retórica colocamos a citada frase do Presidente. Podemos, então, nos aproximar do entendimento verdadeiro se a analisarmos a partir das perguntas² propostas por Fillmore (1976, p. 76)³:

"O que ele disse? "

"Sobre o que ele estava falando? "

"Por que ele se deu o trabalho de dizer isso?"

"Por que ele disse isso dessa maneira?"

Ao tratarmos do entendimento, o elo com a linguagem é inevitável. E, aqui, não se busca uma linguagem transparente, mas aceita-se a linguagem como um mecanismo abrangente que envolve o mundo que se vê e se compreende, mas que fica camuflado, exigindo uma análise rigorosa para fugirmos às suas armadilhas. Sob esse ponto de vista, o mal-entendido tem de ser analisado rigorosamente para que se encontre o sentido talvez perdido, talvez intencionado, que definimos aqui como o efeito que um emissor pretende produzir num receptor por meio de uma mensagem. Queremos nos referir às implicações de sentido que um enunciado provoca.

Como parte do processo do entendimento, o mal-entendido tem raízes numa questão antiga: a do esforço aplicado pelo homem ao entendimento,

2 DASCAL, 1986, p. 201.

3 FILLMORE, 1976, p. 76.

que Platão demonstrou em seus diálogos. Em Teeteto, tentando encontrar a definição verdadeira para ciência, Platão põe Sócrates a conversar com o discípulo:

Teeteto: – Fica sabendo, Sócrates que já abordei muitas vezes esse problema, ao ouvir falar das interrogações que a propósito fazias. Infelizmente não consigo convencer-me de ter encontrado por mim próprio uma definição satisfatória, e nunca ouvi ninguém dar uma definição como tu a pretendes. Apesar disso, não posso deixar de preocupar-me com o problema.

Sócrates: – Meu caro Teeteto, é que estás a sofrer as dores do parto, sinal de que não tens a alma vazia, mas prenhada.

Teeteto: – Não sei, Sócrates, falo apenas do que sinto.⁴

Seja produzido na situação de interação professor/aluno, seja em qualquer outro tipo de situação de interação, o mal-entendido pode ocorrer quando interpretamos o que é dito pelo nosso interlocutor. Aprendemos espontaneamente que os enunciados têm sentidos camuflados, que são descobertos quando usamos o conhecimento cultural compartilhado. Segundo Dascal (1986, p. 201) a análise dessas ocorrências exige que se tome um primeiro passo:

...identificar a camada na qual ele (NT.mal-entendido) aparece. Infelizmente, na maioria dos casos, como os exemplos evidenciarão, mais de uma única camada está em jogo. Na verdade o mal-entendido - como o "entendimento" - resulta de formas específicas de interação entre as diferentes camadas. A análise, portanto, requer não só que as camadas sejam identificadas, mas também que os mecanismos da interação em questão sejam descritos, uma vez que o mau funcionamento dos mesmo pode causar o mal entendido.

Cada plano de "significação" do mal-entendido corresponde àquelas três camadas já mencionadas, anteriormente, com predominância de aspectos semânticos (proposicional), pragmáticos e retóricos. Nos exemplos que apresentamos mais adiante, neste trabalho, reconhecemos que o mal-entendido ocorre em mais de um plano. Sempre que o mal-entendido é provocado há, em conflito, aspectos do plano do significado comum que se encontra registrado no conhecimento do léxico por parte do falante e aspectos do plano pragmático.

4 PLATÃO, Teeteto, p. 33.

A análise do mal-entendido pode nos levar, também, à compreensão mais sutil das condições do contexto em que ele ocorre: a subjetividade do falante que, através da linguagem, manifesta a relação entre mente e mundo objetivo.

1. Relevância pedagógica do mal-entendido

O enfoque principal deste trabalho é discutir o mal-entendido em sala de aula. Mais precisamente, vamos estudar casos em que perguntas diretas dos alunos, à busca de esclarecimentos, para garantir a compreensão, permitem verificar outros aspectos da interação em sala de aula. Trata-se de um momento de *negociação do sentido*. Na medida em que o professor propõe uma atividade de redação, e o aluno questiona e depois executa, o professor pode se dar conta do uso que o aluno faz daquilo que presumidamente ele já sabe. É algo revelador do processo de interpretação do sentido que definimos como *o efeito que se deseja alcançar por meio de uma mensagem*. Nessa etapa, o que o aluno faz é negociar o sentido a fim de evitar o mal-entendido, ou seja, a fim de evitar uma atividade que não é a pretendida pelo professor. A sala de aula é o espaço habitual da interlocução e da busca do entendimento, onde podem ocorrer transgressões de várias origens. Encontramos mal-entendidos decorrentes de ambigüidades lexicais, de pressuposições e implicações em desacordo com a intenção do falante, etc.

De um fato banal, característico da interação, onde se constata que algo não foi compreendido pelo aluno, o mal-entendido passa a ser visto como uma forma reveladora do processo cognitivo que subjaz ao esforço do entendimento, na instância do ato de aprendizagem. Não se trata de abordar o fenômeno como a uma patologia do entendimento, porém, como índices do processo de entendimento. A busca de solução para um problema se revela, de modo geral, no mal-entendido.

O estigma do erro muitas vezes obscurece a possibilidade de inserção do mal-entendido no conjunto de atos de linguagem cujos significados implícitos são sugeridos por Grice (1982), quando se quebra uma de suas máximas, por exemplo, "Seja claro." Se quase sempre o falante deixa de cumprir essa regra, cabe-nos perguntar: *O que o faz expressar-se assim?* É evidente que algo está implícito em sua fala e que existe alguma razão para ele falar assim e sobretudo para ele pensar do modo que está pensando, de tal maneira que ele manifesta um desvio do entendimento que dele é esperado. Portanto, elegemos, como parâmetro de nossa discussão a teoria das implicações conversacionais de Paul Grice (1982). Os problemas apresentados, nós os situaremos na camada pragmática e sob o enfoque da ruptura de uma, ou mais, das máximas griceanas.

Sob o ponto de vista pedagógico, é evidente que a atitude espontânea de rechaço assumido pelo professor face a qualquer desvio do entendimento

revelado pelo aluno transgride uma regra básica, qual seja a de trazer o universo cultural do aluno para a situação da sala de aula. Em outros termos, motivar a cooperação comunicativa em sala de aula desmistifica a imagem social do professor, que ainda hoje, apesar de tantas críticas, não se livra do papel de onipresente avaliador. A interação tem outro efeito: torna o aluno o agente de seu próprio entendimento na medida em que negocia esse entendimento com o seu interlocutor eventualmente investido do poder e do dever saber. Desta maneira, a sala de aula é vivenciada como espaço propiciador de transformação cultural. Portanto, a atitude de incorporar o mal-entendido ao processo de entendimento é também pedagogicamente a mais adequada ao professor.

Há, sim, um aspecto do entendimento que se relaciona ao mal-entendido. Mas há também um aspecto *étnico e comunicativo* quando ele é visto como manifestação integrante das *atividades de fala*⁵. Por exemplo, numa turma de 5ª série de uma escola, em Bangu, subúrbio da Zona Rural do Município do Rio de Janeiro, a professora explicava a diferença entre os substantivos *cavaleiro* e *cavalheiro*. Ilustrou o uso da palavra *cavalheiro* com uma situação do cotidiano: “Uma senhora, vindo do Supermercado, vai atravessar a rua, carregando duas sacolas cheias de compras. Aproxima-se, então um *cavalheiro* e oferece-se para ajudá-la. “Da turma ouve-se a voz de um aluno: “Não, professora, aqui a gente chama de ladrão.” É claro que, a jovem professora iniciante, aprendeu, nesse episódio, que o sentido está no contexto e que a diferença cultural entre professor e aluno é um dos pontos cruciais do processo ensino-aprendizagem. Percebeu, também, que a participação ativa do aluno, em sala de aula, pode facilitar a comunicação, deixando vir à tona os *desvios do entendimento esperado* pelo professor. Em muitos momentos, o aluno silencia, o professor prossegue, mas a dúvida permanece.

Além do aspecto cultural, o mal-entendido ocorre em razão de modelos de espaços mentais que são construídos pelos interlocutores na língua em uso. Podem diferir, com certa restrição, de um interlocutor a outro no contexto discursivo, onde se encontram o *framing* social, as condições pragmáticas e os eventos sociais percebidos pelos participantes. Por exemplo, a professora, tomando a pauta, ordena que alunos de números abaixo de 20, façam determinada tarefa. Uns entenderam que fariam a tarefa os nomes relacionados entre 1 e 20, outros, os que apareciam na pauta a partir de 20 até o último da lista.

Outro fator de mal-entendido que se constata em situações quotidianas é a ambigüidade lexical. O exemplo de Dascal (1986, p. 203) ilustra o que vez por outra aparece em enunciados de exercícios escolares:

Professor: - Preencha a lacuna com a palavra *adequada*.

Aluno: - Fica sem sentido.

5 GUMPERZ, 1988, p.166.

Nos conhecidos “Jogos da verdade” que, por vezes, os professores levam seus alunos a criar, as crianças brincam com a ambigüidade lexical e com a equivalência fonológica entre diferentes unidades morfológicas e sintáticas. Por exemplo, pergunta-se:

— Estou em cima do morro a *cavá-lo*. O que tenho nas mãos?

Por tudo isso, podemos reafirmar a relevância do estudo do mal-entendido em relação ao propósito pedagógico, o que deve se realizar para responder principalmente a três perguntas:

1. A partir do mal-entendido, pode-se chegar àquilo que o aprendiz pensa a respeito do que lhe é ensinado?
2. Os significados implícitos podem ser alcançados pela análise do mal-entendido?
3. Como são as relações entre o entendimento e o mal-entendido?

O mal-entendido depende das representações e expectativas dos interlocutores e está ligado à situação de comunicação, não deixando, portanto, de ocorrer com frequência na interação pedagógica. Ele surge exatamente por causa dos cuidados que os interlocutores têm para alcançar o entendimento. Por outro lado, a estrutura assimétrica da interação, em sala de aula, de certa maneira mantém os mal-entendidos porque a iniciativa quase sempre parte de quem ensina, mesmo quando se trata de incentivar os alunos a fazerem perguntas. O estudo do *corpus* que apresentaremos mais adiante nos mostra a relevância do mal-entendido para compreendermos o aluno como fazendo parte do contexto escolar, recebendo e devolvendo, transformadas, as mensagens. Além disso, pelo viés do mal-entendido, podemos descobrir diferentes visões do mundo.

O estudo do mal-entendido, portanto, não se confunde com o estudo de erros lingüísticos. O desvio do entendimento esperado, como parte da questão da significação, leva-nos a buscar bases teóricas na pragmática, na semântica e até mesmo na teoria dos espaços mentais. Neste trabalho, porém, vamos nos limitar a tratar o mal-entendido sob o ponto de vista das implicações griceanas.

2. Conceitos e procedimentos do estudo dos inqueritos

2.1. Trilha teórica

Em primeiro lugar, conforme Herédia (*apud* Bousquet, 1996, p. 155-6), identificamos três fases no processo de supressão do mal-entendido:

1. fase preventiva: consiste numa pergunta direta ou indireta de repetições, de reformulações, de esclarecimentos...;
2. fase da tomada de consciência do problema por um dos interlocutores;
3. fase da supressão do mal-entendido: ela se manifesta por uma seqüência lateral de negociação.

O *corpus* que selecionamos é um exemplo de tentativas do aluno de se certificar de que compreendeu o que lhe foi proposto, só, assim, pode verificar a relação entre o ato ilocucionário, neste caso expresso em cada proposta de redação feita pelo professor, e o ato de composição do texto. Trata-se de um estudo cujo foco é o inquérito dos alunos na *fase preventiva* do mal-entendido em que precauções são tomadas a fim de evitar um efeito não desejado na interação pedagógica. É também uma sondagem para a descoberta daquilo que o professor pode estar considerando mais relevante. Uma outra problemática aqui se relaciona com a do entendimento na sala de aula: o aluno abre mão da liberdade de pensar, criar e fazer e assume uma atitude de submissão àquele que potencialmente é o seu avaliador investido do poder de determinar o que é certo e errado.

Uma diferença sutil que tem de ser destacada: “o mal-entendido se distingue da simples incompreensão pela existência de interpretações divergentes que provocam a relação no tempo da negociação do sentido.” (Bousquet, 1996, p. 154). Na verdade, nesta abordagem, o mal-entendido decorre da existência de várias interpretações que podem ser atribuídas ao sentido de uma proposição. O limite entre ambos, incompreensão e mal-entendido, está na relação entre o sentido da partida e o da chegada. É mal-entendido quando nesse intervalo há outras possibilidades de interpretação, o que provoca uma negociação do sentido que se faz através de perguntas. Por exemplo, se o professor propõe que o aluno faça uma narrativa e este pergunta: “Posso fazer uma história trágica?” O mal-entendido decorre de uma dada pressuposição que só a análise das condições da situação pode esclarecer. Para começarmos a análise temos de partir da pergunta: “O que ele disse?” para depois perguntarmos: “Por que ele se deu o trabalho de dizer isso?” Nesse sentido, o mal-entendido serve, também, de índice da percepção que o aluno tem das condições da atividade de fala de que ele é interlocutor. E o que estamos propondo é o estudo de casos situados na *fase preventiva* do mal-entendido na qual os interlocutores claramente manifestam o que eles supõem ser um mal-entendido quando estão empenhados na busca do entendimento.

Para fundamentarmos teoricamente as análises dos casos de mal-entendido, recorreremos à noção de *implicação conversacional* de H.P. Grice (1982), tratada como o sentido implícito provocado pela violação intencional, ou não, do Princípio da Cooperação (*Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção*

*do intercâmbio conversacional em que você está engajado.*⁶⁾ ou de uma de suas máximas. As perguntas extraídas dos inquéritos entre professor e aluno, que antecederam as atividades de redação propostas, mostram claramente um objetivo comum: o esforço de cooperação para evitar o mal-entendido, ou mesmo para suprimi-lo. Não se trata, portanto, de considerar a implicação convencional relacionada ao significado convencional da palavra, mas às condições da situação. Nosso ponto de vista é o de que os casos estudados são causados por violações intencionais de duas máximas: uma da categoria da QUANTIDADE — *Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido*; e outra da categoria do MODO — *Seja claro*. Na interpretação dessas violações, conforme mencionamos anteriormente, temos de considerar a subjetividade dos interlocutores em relação às demais características da situação.

Se admitirmos que o falante não tem, necessariamente, que obedecer sempre a esse princípio e suas máximas, somos obrigados a aceitar, também, que sua violação não é um erro ou expressão imprópria, inadequada ao que se pretende dizer ao interlocutor. Ao contrário, temos que levar em consideração que, nas situações de interação comunicativa, os falantes têm intenções tais que restringem suas falas e orientam a cooperação interlocutiva para a *relevância* do sentido que deve ser interpretado pelo interlocutor. O abandono de certa máxima pode significar que o falante não está se furtando a seguir as máximas conversacionais, mas, ao contrário, está gerando uma implicação conversacional na suposição de que o interlocutor é capaz de deduzir o que é dito implicitamente. Em alguns casos, ele poderá gerar mal-entendidos. Por exemplo, ao propor a atividade de redação o professor o faz de tal modo que provoca perguntas dos alunos que estão elaborando uma resposta, ou seja, estão experimentando o processo de produzir o texto solicitado. O aluno é impelido a formular perguntas para interpretar satisfatoriamente o que é pedido. Ao aplicar essa estratégia, ele estará *negociando o sentido* para evitar a efetivação não desejada do mal-entendido e também estará garantindo o que ele considera como relevante, tendo em vista o propósito do professor. Aliás, nesse sentido, perguntas que talvez sejam as mais freqüentes dentre as que os alunos de hábito, se fazem, mentalmente, são: *O que ele está mandando que eu faça? O que ele espera que eu diga?*

Relevância, embora não seja definida por Grice (1982), é considerada por ele como “um dos elementos chave em sua explicação da “lógica da conversação.” (Dascal, 1982, p. 106). Ele a toma como a única máxima da categoria da RELAÇÃO: “Seja relevante.” Considerado como um predicado monádico, temos que admitir que essa máxima é vaga e não tem utilidade no estudo das implicações. Entretanto, se avaliarmos a relevância de uma implicatura, fazendo-o necessariamente em relação a algo, por exemplo, um propósito ou meta, a categoria da RELAÇÃO ganha seu espaço na problemática

6 DASCAL, 1982, p. 86.

das *implicações*. O que complica a questão é que, mesmo que sejam locais, os propósitos não se exibem claramente. Por exemplo, ao propor que os alunos façam uma redação, o professor tem determinado propósito que nem sempre é o mesmo; este muda. E cabe ao aluno identificá-lo. Quase sempre, neste caso, ele atribui ao professor o propósito de avaliar. Portanto, não podemos deixar de incluir, em nosso estudo, a categoria da *RELAÇÃO*, no sentido de que as dúvidas dos alunos refletem a sua maneira de encontrar uma resposta para o que ele está buscando definir como topicamente relevante no seu entendimento da proposta de redação. Este é o alvo deste trabalho. Trata-se de um esforço de desambigüidade pragmática, ou seja, do esforço de o aluno se adequar à força ilocucionária da proposta do professor.

As conexões da teoria da implicação conversacional com a dos *atos de fala* são evidentes. Vamos tentar relacioná-las em breves incursões já que não temos espaço, nos limites deste trabalho, para discutir a problemática dos atos de fala para então aplicá-la ao estudos dos excertos extraídos da interação que se promoveu em sala de aula, num determinado momento — preparação prévia para o entendimento de propostas de redação. Sem dúvida a possibilidade de avanço deste estudo nessa direção poderia nos mostrar, por exemplo, como relacionar o sentido implicado e as intenções do locutor, tendo em vista o contexto da atividade de fala.

Atualizando a teoria da implicação conversacional de Grice (1982) acrescentamos que é sempre possível haver mais de uma interpretação daquilo que se diz, portanto é mais útil ao estudo do sentido de nossas falas abordar as alternativas de interpretação como preferências do interlocutor e as violações das máximas como alternativas condicionadas à situações diferentes em que se realizam as atividades de fala. A escolha da interpretação, segundo Gumperz (1988: 159), obedece às restrições impostas pelas intenções dos falantes que buscam alcançar um certo efeito numa interação particular.

2.2. Trilha metodológica

O método de investigação consistiu das seguintes condições: a autora deste trabalho foi apresentada à turma de alunos da 6ª série de uma escola da rede pública como pesquisadora da Universidade que iria fazer um estudo sobre redações. Esclareceu-se que não se tratava de avaliação. A regente da turma estava presente, mas não interferiu, apenas nos apresentou aos alunos. Sempre na presença da regente da turma, esta professora escreveu a proposta de redação no quadro e pediu que eles fizessem perguntas. Após uma breve conversa informal, por fim, assumimos o gerenciamento do evento desde a formulação da proposta de redação — um enunciado sucinto e genérico de tal maneira que criasse a necessidade de se fazerem perguntas — até à gravação das perguntas dos alunos. Estas foram imediatamente gravadas e respondidas. Portanto a coleta do *corpus* e a análise foram feitas pela mesma pessoa.

Enfatizamos que não se tratava de uma avaliação da redação dos alunos, nem de verificação do que estava certo ou errado e que não nos interessava verificar a ortografia e a pontuação, o que nos pareceu um procedimento de incentivação válido, porque deu abertura a que eles se tornassem colaboradores. Percebemos a inibição de alguns e a necessidade de criarmos melhores condições para que pudéssemos ouvir um número maior de alunos.

Uma outra experiência que realizamos foi a de entrevistar cinco alunos à medida que iam entregando seus textos à professora: entrevistamos estes alunos para tentar verificar o entendimento da proposta tendo em vista o seu efeito, ou seja, os textos produzidos. Este material não se constitui no foco deste trabalho, servirá para ilustrar as nossas conclusões.

Os procedimentos que adotamos, neste trabalho, para a apresentação do estudo dos casos de mal-entendido que vamos apresentar a seguir, são os seguintes: 1. apresentação das proposta de redação; 2. transcrição do *corpus* onde encontramos as perguntas dos alunos que visam a esclarecer suas dúvidas quanto ao entendimento da proposta; 3. análise e interpretação das perguntas dos inqueritos dos alunos (A); 4. apresentação de excertos das entrevistas feitas pela professora; e 5. análise e interpretação da entrevista. Nossas análises e interpretações foram orientadas pelo esforço de compreender os enunciados construídos pelos alunos tendo em vista as implicações decorrentes das relações entre as atividades de fala, as condições do contexto, e os efeitos de sentido que a professora (P) teve a intenção de alcançar e os efeitos efetivamente realizados. Desta maneira acreditamos estar contribuindo para a discussão da ocorrência do mal-entendido em sala de aula, aqui, abordado não como um erro ou incompreensão, mas como um momento importante de negociação do sentido.

3. Análise e interpretação dos inqueritos

A professora disse que, após escrever a proposta no quadro, responderia, então, às perguntas dos alunos que tivessem dúvida. O nosso objetivo foi, gravar as perguntas dos alunos, e manter o ritmo dinâmico do inquerito, por isso não nos estendemos nem tivemos a intenção de gravar as respostas da professora (P), que foram breves e tiveram a tônica de deixar sempre que o aluno (A) fizesse livremente sua opção, repetindo-lhe que cada um era “dono do seu próprio texto” e que eles não seriam avaliados, nem buscaríamos nos textos o certo ou o errado. Apresentamos, a seguir, as duas propostas de atividade de redação, feitas numa turma de **6ª série**, seguidas das nossas análises e interpretações.

Para efetivamos o reconhecimento das implicações de cada enunciado dos alunos temos de situá-los, em primeiro lugar, no contexto em que foram proferidos: a sala de aula de uma turma de 6ª série do 1º grau do Colégio

Pedro II - Unidade Engenho Novo II, localizada num subúrbio da Zona Norte do Rio de Janeiro. A faixa etária dos alunos está entre 11 e 13 anos, turma mista, cerca de 30 alunos, de classe média. O perfil da turma é caracterizado basicamente pelo interesse em escrever e atitudes reveladoras da vontade de colaborar.

As perguntas foram feitas pelos alunos que sinalizavam sua iniciativa de perguntar, levantando o braço para que sua fala pudesse ser gravada pela professora, que usava um gravador manual. Esse procedimento certamente inibiu muitos, e deve ter sido um desafio positivo para aqueles que conseguiram superar a inibição ou que, efetivamente, não eram inibidos. Percebemos um certo gosto pela atividade que parecia estar divertindo alguns alunos.

3.1. PROPOSTA I - *Conte uma história que tenha um personagem que se preocupa muito com sua aparência.*

- (1) A — Posso fazer uma história trágica?
- (2) A — É sobre aparência física ou aparência sentimental assim?
- (3) P — (*a professora pede que alguém responda*)
- (4) A — Eu acho que podem ser os dois éeee... as duas aparências, tanto a aparência física éeee... quanto a aparência sentimental.
- (5) P — O que é que eu entendo por aparência sentimental?
- (6) A — É ser como aaaa... pessoa se sente com os amigos, ou como está sendo apresentada.
- (7) A — Eu acho que é o jeito que a pessoa se vê, assim, no...no íntimo e que a pessoa vê em relação com os outros colegas.
- (8) A — Posso fazer éeee...um casal de personagens vaidosos?
- (9) A — Posso modificar um pouco a história de perguntando se em vez de ela preocupar com sua própria aparência, os outros se preocuparem com a aparência dela?

Identificamos, nas perguntas, quatro aspectos da significação da *proposta*, os quais foram assumidos como *prováveis* mal-entendidos pelos alunos: o *tom da trama* (trágico ou não), a *caracterização da aparência* (física ou sentimental), o *número de personagens* em foco (uma pessoa ou um casal) e o *foco da preocupação pela aparência* (primeira pessoa ou terceira pessoa). Em todos esses casos, é evidente a tentativa de negociação do sentido implícito na proposta. Habitualmente é esta a atitude dos alunos quando lhes é feita uma proposta de atividade em sala de aula. Perguntam-se: “*Que é que o professor esta querendo que eu faça?*”

Em todas essas questões destacamos: 1. os alunos estão em busca de identificar a *relevância das implicações de sentido* que eles próprios inferem do enunciado da proposta em relação ao propósito da professora; 2. eles querem negociar o sentido tendo em vista, entre outros motivos, a *relação*

assimétrica que se instaura na sala de aula: o professor toma a iniciativa da atividade, ele determina e os alunos devem cumprir.

Esses dois aspectos estão conectados entre si. E decorrem do fato de o sentido da *proposta* estar se constituindo *intencionalmente* na ruptura da primeira máxima de QUANTIDADE, que prescreve que a informação deve ser adequada e suficiente ao que é requerido. O enunciado da proposta está de tal maneira conciso que, se por um lado, suscita inúmeras dúvidas decorrentes de várias implicações de sentido, por outro foi assim redigido para deixar ao aluno a liberdade de escolha, e a manifestação criativa de sua opção.

Por outro lado, cada pergunta desse inquérito tem sentidos implicados, é claro. Podemos tentar identificá-los tendo em vista o contexto e a busca da relevância, que nos parece ser o que motiva as perguntas dos alunos. Na tentativa de encontrar o sentido implícito em cada uma daquelas perguntas, estamos tentando responder principalmente à questão: *Por que ele se deu ao trabalho de dizer isso?* Consideramos, também, a presença do modal “poder” como índice da atitude negociadora do aluno, que está aceitando como regra de cooperação (do contrato de fala) o papel de autoridade do professor. Eis o que propomos para as perguntas (1), (2), (8) e (9):

- (a) Ele está pressupondo que uma história trágica, pode não agradar o professor.
- (b) Ele quer mostrar que sabe que existe essa dupla caracterização e receia fazer a opção que não agrada à professora.
- (c) Ele pressupõe que a professora tem a intenção de excluir outros personagens com a mesma característica, o que contrasta com o seu projeto de enunciação.
- (d) Ele pressupõe que a professora tem a intenção de excluir o foco da aparência.

3.2. PROPOSTA II - Conte uma história onde você é um dos personagens, de tal maneira que o leitor vai conhecer um pouco de você. (Antes da apresentação dessa proposta foi feita a exibição de um filme publicitário.)

- (10) A — Eu tenho que fazer uma narração ou descrição?
- (11) P — Por que você acha que pode ser uma descrição e não uma narração?
- (12) A — Por que tenho que falar como eu sou.

Nesse inquérito, o aluno está tentando negociar o *gênero*. Na verdade ele não quer fazer uma narração, ou não sabe como descrever o personagem e ao mesmo tempo contar uma história. Propomos que sua pergunta (10) implica:

- (e) Estou me sentido obrigado a fazer uma narração, mas o que eu quero é falar sobre mim mesmo.

No inquérito seguinte, o último que vamos analisar e interpretar, a *proposta* é a mesma, mas foi apresentada na semana seguinte, desta vez após a exibição, para os mesmos alunos, de um filme de propaganda da Coca-Cola em que o tema é o *seu jeito de viver*.

- (13) A — É uma história imaginária ou uma história real?
(14) A — Tem que ser alguma coisa sobre o comercial?
(15) A — Pode ser de algum esporte a história?
(16) A — É o negócio da Coca-Cola?
(17) A — Pode ser em forma de poesia, ou tem que ser conto mesmo?
(18) A — Tem que ser narrativa de primeira ou terceira pessoa? Pode...éeee escrever a redação com o foco narrativo de primeira ou terceira pessoa?

Desta vez, como algo mudou no contexto (exibição do filme) podemos interpretar as implicações, tendo em vista as possíveis vínculos que os alunos possam fazer entre o seu texto e o filme publicitário. Retomando aqui o que afirmamos acima: a busca da relevância do sentido e a relação assimétrica da interação da sala de aula, tendo em vista aquele contexto, são duas questões básicas que orientam as perguntas dos alunos. Eles usam alternativamente “tem que” e “pode”, o que evidencia essa relação assimétrica.

Nesse inquérito, os alunos estão tentando negociar com a professora a opção entre o *real* e o *imaginário*, a relação do texto com o *comercial* (duas perguntas), a *forma* (verso ou prosa) e o *foco narrativo*. Propomos para suas perguntas (13), (14), (15), (16), (17) e (18) as seguintes implicações:

- (f) Se vou falar de mim, quero escrever uma história real
(g) A professora exibiu o comercial, e eu estou me sentido obrigado a aproveitá-lo no meu texto.
(h) O comercial está me sugerindo um tema: o esporte.
(i) Não sei como usar esse “negócio da Coca-Cola” no meu texto.
(j) O comercial está me sugerindo escrever uma poesia por causa da rima da música.⁷
(l) Eu ainda não me decidi sobre o foco narrativo, porque tenho de falar de mim.

7 Tal implicação foi tirada do próprio depoimento do aluno em entrevista que fizemos assim que ele nos entregou a redação.

Passando a outro momento da investigação, vamos apresentar alguns excertos das entrevistas que foram feitas com os alunos, após a elaboração da redação que atendia à essa *proposta*. O critério de escolha dos alunos a serem entrevistados foi aleatório, não pensamos em entrevistar os mesmos alunos que fizeram as perguntas. A análise dessas entrevistas não cabe nos limites deste texto, mas extraímos algumas perguntas/respostas que podem esclarecer um pouco mais sobre que eles pensam antes de começar a escrever:

Priscilla (6^a série)

(19) P — Em que você pensou antes de começar a escrever?

(20) A — No assunto; um monte de coisas.

(21) P — Em que assunto você pensou?

(22) A — Pensei numa pessoa que se envolvia com drogas e aí escrevi.

(23) P — O que você quis mostrar de você?

(24) A — As características psicológicas.

A aluna relata o desaparecimento e morte de um jovem de 15 anos que se envolveu com drogas. Não podemos saber se o episódio é real, ou imaginário, mas o que interessa é que a opção de relevância em relação à proposta foi a descrição de um outro personagem. Evidentemente esses alunos estavam aprendendo a diferenciar aspectos físicos e psicológicos dos personagens. E não se sentiam muito seguros. Constatamos, nesse início, a dificuldade que eles sentem ao tentarem introduzir a descrição na narração.

Conclusão

Constatamos, em nossa investigação, que o aluno usa termos cujo significado ele ainda não domina e que ele assume, sempre que possível, a atitude de negociação do sentido em razão de estar consciente da hierarquia entre o seu papel e o do professor. Esse tipo de relação assimétrica é responsável pelo mal-entendido quando se propõe uma atividade de produção de texto em que a liberdade de criar é condição de eficácia.

O significado proposicional nos casos estudados é o que menos conta: as camadas de significação que se superpõem a ele é que contam. As implicações que foram provocadas pelas propostas de redação, neste trabalho, mostram o quanto é problemático, para o aluno, executar uma atividade de produção de texto, tendo em vista a relação assimétrica entre ele e o professor. Em decorrência disso, ele aproveita as chances que lhes são oferecidas para negociar o sentido com o professor e prevenir o mal-entendido. O que parece evidente é que o mal-entendido caracteriza esses momentos do processo de ensino-aprendizagem. Vislumbramos, nessa experiência, o sentimento de

perplexidade do aluno, quando o contexto não lhe abre as portas para a negociação do sentido daquilo que o professor propõe.

Por tudo isso, podemos concordar que, dentro da problemática da significação, o entendimento desviado do que é esperado, tem que ser compreendido como um aspecto relevante do processo ensino-aprendizagem, pelas seguintes razões principais: (1) leva-nos a conhecer a maneira pela qual está se processando a aprendizagem pelo aluno; (2) torna visíveis as dificuldades dos alunos a cada etapa desse processo; (3) é uma via para que o professor saiba o que o aluno pensa a respeito do que lhe é ensinado; (4) facilita a identificação dos sentidos implicados que o aluno diz, e finalmente, (5) contribui para que conheçamos melhor a maneira pela qual se dá o entendimento dos alunos no seu esforço de *negociação do sentido*, tendo em vista a necessidade de serem relevantes em relação ao que deles é esperado, não só, na escola, mas também na vida.

Finalmente, ampliando as fronteiras de nosso foco, trazemos à reflexão de todos quantos estão envolvidos nesse processo, o fato de que as diferenças de identidades psicossociais e culturais que mesclam as nossas classes de 1º grau, constituídas de crianças em etapa fundamental de formação, estão camufladas nos dizeres que se perdem no espaço da sala de aula. Reter o que é dito e questionar as implicações, como vimos, abre para nós a possibilidade de compreendermos o esforço dos nossos alunos à busca do entendimento, e nos faz aproximar do que eles verdadeiramente são, na medida em que resgatamos os sentidos de suas vozes e estreitamos os nossos laços de convivência em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- BOUSQUET, Sylvie. Malentendus en situation d'enseignement/apprentissage. Le cas d'enfants asiatiques. *Carnets du cediscor*. Paris: Presses da la Sorbonne Nouvelle, n. 4, p. 153-71, 1996.
- DASCAL, Marcelo. A relevância do mal-entendido. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: UNICAMP/IEL, n. 11, p. 199-217, 1986.
- _____. Relevância conversacional. In: ____ (org.) *Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da lingüística*. Campinas: UNICAMP, 1982. p. 105-31.
- FILLMORE, C.J. Topics in lexical semantics. In: R. Cole (ed) *Current issues in linguistic theory*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, p. 76-138, 1976.
- GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. Trad: João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, M. (org.) *Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da lingüística*. Campinas: UNICAMP, 1982. p. 81-103.
- GUMPERZ, John J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

