

A Teoria da Pertinência e o Ensino-Aprendizagem de Línguas: O Artigo Definido.

Alzerinda de Oliveira Braga
Universidade Federal do Pará

I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. Como Funciona a Cognição Humana

Segundo Sperber & Wilson (1986:47) a cognição humana teria como tarefa desenvolver o conhecimento de mundo de um indivíduo adicionando informações acuradas, mais facilmente recuperáveis e mais desenvolvidas em áreas de maior interesse para o indivíduo. Essa tarefa de processar as informações dura a vida inteira. Desde que nascemos somos bombardeados por mil sensações, impressões. Paulatinamente vamos tirando informações do mundo ao nosso redor construindo dele uma representação mental e desenvolvendo um aparato conceitual denominado por Sperber & Wilson de meio-ambiente cognitivo. O meio ambiente cognitivo de um indivíduo é um conjunto de fatos que são manifestados para ele, ou seja, um conjunto de fatos perceptíveis ou inferíveis que consistem não só das coisas que ele já sabe, mas de tudo que ele possa ser capaz de vir a saber no seu ambiente físico. O meio-ambiente cognitivo de um indivíduo depende diretamente de seu ambiente físico e de suas habilidades cognitivas. O conhecimento que um indivíduo adquire contribui para a sua habilidade de conhecer novos fatos.

Como se processam as informações dado que a todo momento nosso cérebro é bombardeado com uma variada gama delas advindas dos mais variados contextos e por diferentes meios?

Segundo os idealizadores da Teoria da Pertinência ou Relevância, há um princípio básico que faz com que a informação

seja processável pelo ser humano: é a pertinência ou relevância. As informações que recebemos podem ser de três tipos: informação velha, não digna de ser processada por já estar presente na nossa representação mental; informação nova, mas totalmente desligada de qualquer coisa em nossa representação mental e, por isso, só pode ser adicionada a essa representação como uma porção isolada o que geralmente significa muito custo de processamento para pouco benefício; informação nova ligada com uma informação velha gerando uma terceira informação. Quando isso ocorre dizemos que a informação é relevante. Quanto maior for o efeito multiplicador, ou seja, quanto mais conhecimento for gerado, maior a relevância. O princípio da relevância é, portanto, o guia que nos faz selecionar a informação que vai ter este efeito multiplicador, que vai gerar novas informações desenvolvendo o nosso meio-ambiente cognitivo nos tornando capazes de conhecer cada vez mais.

2. A Questão Pedagógica

Conhecer é a empresa de todos nós, seres humanos, e é inclusive uma questão de sobrevivência: quanto mais conhecermos mais e melhor poderemos viver. A escola é uma instituição criada com o objetivo de levar o conhecimento aos alunos desenvolvendo o seu aparato cognitivo e ampliando a representação que os mesmos têm do mundo. Para que este objetivo seja de fato atingido é necessário que os pedagogos e os professores levem em consideração isso que nós estamos chamando aqui de meio-ambiente cognitivo, que procurem saber, até onde é possível, o conhecimento que os alunos já têm, a representação que eles fazem de certos aspectos do mundo. Em nosso modo de ver é aqui que está o problema no ensino-aprendizagem nas escolas de um modo geral e, em particular, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa (BRAGA, 1991). Em nossas escolas, não se leva em conta a variação linguística sendo o ensino pautado na visão tradicional da existência de uma língua “correta”, ideal, para ser usada por todos os falantes, cabendo, portanto, à escola substituir a linguagem “errada” do aluno

por esta “língua ideal”- o padrão.

Podemos, no entanto, entender a língua padrão sob um outro prisma: uma forma variante da língua portuguesa que cumpre uma função social, assim como as outras variantes usadas nas diversas situações de comunicação. Sob esse prisma o papel da escola seria, não mais de substituir uma variante por outra, mas sim acrescentar outra forma de falar àquelas que os alunos já trazem de suas experiências cotidianas aumentando a sua competência comunicativa.

À luz do que foi exposto acima queremos discutir aqui a questão do ensino-aprendizagem de um aspecto do português-padrão - o artigo definido - em uma escola indígena.

II - A DEFINIBILIDADE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ARTIGO DEFINIDO EM LÍNGUA PORTUGUESA.

1. Situando a Questão

A definibilidade é um processo linguístico através do qual o falante dá um determinado status ao nome categorizando-o ora como indefinido, ora como definido. Segundo Chafe, numa situação de comunicação, se eu penso que o meu interlocutor sabe e pode identificar o referente particular que eu tenho em mente, então eu dou a ele o status de definido, ou seja, “eu assumo que você pode, entre todos os referentes que podem ser caracterizados deste modo, selecionar aquele que eu tenho em mente”. Muitas línguas, como é o caso da língua portuguesa, possuem uma marca explícita para dar ao nome o status de definido: o artigo definido. No entanto, há outras que não marcam essa categoria nos nomes ou o fazem juntamente com outros traços como, por exemplo, através dos pronomes demonstrativos, que veiculam junto com a definibilidade a indicação da proximidade ou distância do referente em relação aos interlocutores.

O caso de que vamos tratar aqui não é uma língua diferente, mas um dialeto do português onde o artigo definido, tão presente no nosso falar, não é sistematicamente usado, não faz parte do português falado por uma parte considerável da comunidade. Trata-se da comunidade do Posto Indígena Guaporé.

2. Situação Linguística do Posto Indígena Guaporé

O Posto Indígena Guaporé, situado à margem direita do rio Guaporé, município de Guajará-Mirim, Rondônia, conta com uma população de 276 pessoas (1990) constituída pelos seguintes grupos étnicos: Ajuru, Arikapô, Aruá, Canoé, Cujubim, Jaboti, Makurap, Massaká e Tupari. São faladas no Posto as línguas ajuru, aruá, jaboti, makurap, tupari e português. A língua arikapô tem somente duas falantes.

O português falado na comunidade do Guaporé tem características peculiares que estão sendo agora investigadas por nós juntamente com uma bolsista de iniciação científica. Dentre estas características está o uso não sistemático do artigo definido, pela maioria da população que tem o português como língua 1, para marcar o status de definibilidade nos nomes. É comum ouvir-se frases como:

“Cara dele é preto”	por	“A cara dele é preta”
“Abri boca”	por	“Abri a boca”
“Vai lá em casa vê nenê”	por	“Vai lá em casa ver o nenê”

3. A Questão do Ensino-Aprendizagem do Artigo Definido

O artigo definido é um aspecto da gramática da língua portuguesa para o qual não se vê, nos textos didáticos, nem exercícios, nem uma preocupação com o seu ensino visto que a criança já chega na escola com um domínio perfeito do mesmo devido essa categoria de palavras ser aprendida já na infância em situação natural de fala. O exercício comum nos livros didáticos sobre o emprego do artigo tem o objetivo mais central de cobrar

do aluno a identificação do gênero do substantivo e não o uso do artigo em si e se fosse essa a meta com certeza não atingiria o fim desejado, pois se trata de listas de palavras isoladas com pontinhos na frente para a criança completar com a forma adequada do artigo: o/a. Como o valor e função do artigo só podem ser depreendidos em uma situação de comunicação onde o falante e o ouvinte partilham certo conhecimento do referente em questão, um exercício assim jamais atingiria o objetivo de levar a criança a saber empregar corretamente essa categoria de palavra, pois ele não traz nenhuma informação relevante para ser processada. No caso da criança que já domina o uso do artigo definido, não há nenhuma informação nova; no caso da criança que não domina esse uso pelo fato de no seu dialeto não haver essa marca obrigatória, a informação trazida por esse exercício, se é que há alguma, não se liga a nada no seu conhecimento linguístico sendo, portanto, irrelevante. Esse é justamente o caso que se verifica no Posto Indígena Guaporé.

4. Uma Proposta Revelante

Antes de tudo qualquer proposta de ensino para ser relevante deve partir de bases sólidas, da situação concreta do aluno. No caso em questão significa partir de sua variedade de fala, para então introduzir o que se quer que ele domine de acordo com a variedade padrão: o artigo definido. Para isso, é preciso saber como e quando o definido é usado na fala dos alunos, pois só comparando esse uso com o uso padrão é que se poderá traçar metodologia eficiente para atingir o objetivo almejado.

Primeiramente o ensino deve partir do oral, a fim de sensibilizar os alunos para a variabilidade linguística: não falamos igual o tempo todo; as pessoas que moram em regiões diferentes falam de modo diferente a mesma língua, os ere (não-índios em makurap) falam diferente dos índios, etc. Além destas diferentes formas de falar a língua portuguesa, há ainda uma outra que é veiculada principalmente nos livros e que é a variedade que se ensina nas escolas - a variedade padrão. Com essa explicação o professor

prepara o aluno para introduzir o que se quer que ele aprenda: o uso do artigo definido. Partindo da oralidade deve-se levar os alunos a perceberem os diferentes modos com que, em nossa língua, nos referimos às coisas: o genérico e o específico (definido x indefinido); o que pode ser feito através de narrativas infantis, de histórias míticas que se contam às crianças.

Ex. "Tatu (genérico) é bom pra se comer. Um dia um tatu (específico indefinido) passou por nós no mato. Ai papai matou o tatu (específico definido) e nós comemos ele"

A partir de exercícios orais conduzidos pelo professor, a criança vai descobrindo a função do artigo em nossa língua sem o uso de metalinguagem ou de exercícios artificiais descontextualizados.

Paralelamente às atividades orais, pode-se trabalhar o uso do artigo em textos escritos explorando as regras de uso dos mesmos conforme MASTER (1988):

1. A primeira vez que um nome aparece em um contexto ele é considerado indefinido

Ex: "Ia pela estrada um homem, um menino e um burro. O homem ia puxando o burro e o menino ia sentado nele."

2. Quando o nome é mencionado pela segunda vez, ele é definido. (v. exemplo anterior).

3. O nome adquire status de definido desde a primeira vez que aparece em um contexto quando:

a) vem seguido ou antecedido de superlativo ou de adjetivos que indicam seqüência ou univocidade

Ex: "o mais belo dos homens"

"o primeiro homem a pisar na lua foi Armstrong."

"o único homem que veio foi teu irmão"

b) há conhecimento compartilhado pelos interlocutores, ou seja,

se se conhece o referente ele automaticamente toma o status de definido. Esse conhecimento compartilhado pode ser subdividido em três tipos: mundial (o sol, a lua); cultural (o telefone, o teatro) e regional ou local (a universidade, a porta).

Todas as atividades propostas não devem nunca se pautar em frases isoladas, mas sim em textos, orais ou escritos, que partam da realidade do aluno a fim de que possam ser processados por ele aumentando o seu aparato conceptual, sua representação mental do mundo, pois só assim terá havido produção de conhecimento.

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e a proposta que ora fazemos fazem parte de um trabalho mais amplo que visa investigar o português falado pela comunidade do Posto Indígena Guaporé com o objetivo de repensar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola da referida comunidade, contribuindo, também, para um debate mais abrangente: o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no primeiro grau.

O estudo sobre o funcionamento da linguagem e das línguas tem avançado bastante nas últimas décadas e o resultado das pesquisas, tanto no campo da lingüística teórica quanto no campo da lingüística aplicada, não devem mais ser ignorados no ensino de línguas. A abordagem puramente normativa e metalingüística no ensino da língua portuguesa, predominante nas escolas brasileiras, precisa ceder espaço para outros tipos de abordagem pautados numa visão social e pragmática da linguagem.

Toda língua é usada na interação entre os indivíduos em variadas situações de comunicação com os mais variados fins: pedir, argumentar, informar, mandar, etc. Quanto mais complexa é a sociedade, mais variadas são as situações de comunicação vividas por seus membros. As formas lingüísticas (estrutura das frases, vocabulários, emprego de conectivo, etc.) variam conforme as situações e os objetivos do falante. Fazer bom uso dessas formas

faz parte da nossa competência comunicativa, competência essa que a escola precisa desenvolver cada vez mais, levando os alunos a terem um melhor desempenho lingüístico, tanto oral como escrito, nas diversas situações de comunicação do cotidiano.

Além da mudança de concepção em relação à linguagem, a escola precisa também repensar o papel do aluno na aprendizagem. As discussões recentes no campo da educação vêm dando muita importância ao educando colocando-o no centro do processo como **sujeito do aprender**. - o construtivismo (AZENHA, 1993). A teoria da pertinência, argumentando que a cognição humana funciona segundo certo princípio o da pertinência, reforça essa discussão ao mostrar que o nosso cérebro não é um mero depósito de informação, como crêem, ou parecem crer, os adeptos da “educação bancária” tão comum em nossas escolas.

Todas essas discussões apontam para um ensino que leve em conta a experiência, o conhecimento trazido pelo aluno ao chegar à escola considerando-o como sujeito inteligente construtor de seu próprio saber. São essas concepções que estão na base de nossa proposta de ensino da língua portuguesa no primeiro grau e é ela que queremos discutir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo - de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993
- BRAGA, Alzerinda de Oliveira. Dialetos do português e o ensino do português-padrão. In: *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*. Belém, (26):1-9 out./dez. 1991.
- CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In: LI, Charles (ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.
- MASTER, Peter. Teaching the english article system. In: *Forum*, vol XXVI, 2, abr. 1988.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. *Relevance: communication and cognition*. London: Basil Blackwell Ltd, 1986.

A entrevista lingüística: esse estranho diálogo

Maria Risolêta Silva Julião
Universidade Federal do Pará

1. KIBRIK (1977) propõe, dentre outros métodos para trabalho de campo em lingüística, o método experimental, envolvendo dois participantes: o falante da língua alvo e o pesquisador. O primeiro - o informante - é a fonte da informação e o avaliador dos enunciados que lhe são apresentados pelo pesquisador, uma vez que este não domina a língua em questão. Utiliza-se, portanto, a técnica da entrevista lingüística que é norteada por roteiros previamente estabelecidos constituídos de listas de palavras e de elencos de frases. Estabelece-se, assim, um tipo de diálogo em que o lingüista faz experimentação de formas. Um diálogo dirigido pela idéia de denominação e de paradigma que NIDA (apud BARROS, 1993: 514) assim define: a) pedir pela designação por meio da ostensão, isto é, perguntar pelo nome de objetos e pedir frases que descrevem eventos, b) pedir, a partir de um determinado objeto a forma flexionada (em termos de posse, por exemplo) ou a partir de uma frase proceder-se a mudança de agente, estabelecendo-se assim os paradigmas. A obtenção dos dados pode se dar (SAMARIM, 1967:114): a) por retroversão, b) por substituição ou por paradigma, c) por correção, d) por obtenção auxiliar de dados, e) paráfrase, e f) obtenção encoberta de dados.

Alvo de muitas críticas, esta modalidade de entrevista tem algum mérito: dá conta de problemas específicos que, de outra maneira, podem exigir um tempo maior de trabalho e permite coletar os dados que forneçam a estrutura básica de uma língua, objetivo primeiro da lingüística de campo.

2. A situação ideal da entrevista lingüística como situação especial de diálogo define-se por um certo grau de acordo entre os participantes que ocupam posições diferentes e complementares no diálogo. Posições que se caracterizam pela assimetria porque cada um

possui papéis marcados em relação a que tipo de ato de fala se espera que executem. Ao linguísta cabe fazer determinadas perguntas; ao informante, responder de maneira sucinta e direta, como também repetir sua resposta várias vezes, até que o linguísta seja capaz de imitá-lo. Isso significa a socialização das regras da entrevista cujo sucesso depende de que o informante seja treinado para tal situação de diálogo, o que envolve desde o uso do gravador, até os objetivos da entrevista, bem como a segmentação de enunciados. As normas da entrevista exigem participantes adequados. Ao linguísta é interdito transferir para o informante as suas responsabilidades: “como se produz tal som?” O informante deve ser além de falante nativo da língua alvo, alguém de dentro do grupo. Além disso, deve ser inteligente o que significa reconhecer a intenção do linguísta, estar de acordo sobre o objeto apontado ou evento requerido, aceitar que o linguísta dirija o estranho diálogo da entrevista.

Não me parece descabido, tendo em vista o objetivo desse trabalho, lembrar que a entrevista linguística tem por princípio uma análise fundada na função referencial e componencial do sentido, vista como uma técnica para obter generalizações. Isso significa que o sentido do enunciado será determinado pela decomposição das suas formas superficiais e sua relação com o conhecimento proposicional. Assim sendo, o enunciado não é considerado enquanto performatividade (ação), mas como descrição de algo (BARROS:1993, 607).

3. A perspectiva de um roteiro bem elaborado, escolhido de antemão como forma de já se ter organizados os dados aquando do início da entrevista (um bom linguísta é aquele que já tem sua entrevista esquematizada antes de iniciar o trabalho de campo, que já tem organizado um bom número de possibilidades paradigmáticas!) e a presença do informante, um falante nativo da língua em estudo, deveria bastar para a sua realização bem sucedida.

No entanto, ao considerar apenas o contexto zero, deixando de lado o certo e o errado para determinados contextos, o linguísta, embora queira com isso eliminar as possibilidades de crise termina por proporcionar ocasiões para tal. São comuns as situações de fracasso

e todo linguísta de campo tem uma ou duas histórias sobre como desejava determinada informação e não obteve ou obteve outra. E não só os linguístas de campo. Também os antropólogos, os sociolinguístas falam de crise de comunicação.

Assim, BORTONI (1984:12) ao tratar de problemas de comunicação interdialeto a partir de entrevistas realizadas com migrantes da zona rural radicados em Brazlândia, cidade satélite de Brasília, apresenta uma série de ocorrências que ilustram bem o que aqui se considera crise de comunicação. A disposição dos participantes em convergir sua linguagem (uma das características da entrevista, enquanto evento de fala) como forma de diminuir a posição assimétrica dos interlocutores, não significa, em absoluto, a ausência de problemas de compreensão. Tais problemas podem derivar tanto de diferenças dialetais no nível fonológico, gramatical, semântico quanto de falhas pragmáticas definidas como a má interpretação da força pragmática que o falante confere ao enunciado.

Divergindo da perspectiva da linguística de campo quanto ao estatuto da entrevista no processo de conhecimento científico, a pragmática etnográfica aponta uma alternativa para a questão. BARROS (1993, 547-50) tomando como ponto de partida BRIGGS (1989) conclui que as crises comunicativas da entrevista não são externas ao estudo linguístico, mas são o ponto de partida da análise como forma da individualização da entrevista enquanto evento comunicativo. Para a pragmática, solicitar, por exemplo, ao informante um julgamento prescritivo “Pode se dizer também?” (prática comum na entrevista linguística) caracteriza o metalinguístico como um universal metodológico que desconsidera a possibilidade de não existir, em uma comunidade onde se aplica uma entrevista, enunciados prescritivos como prática cotidiana. Isso caracteriza a entrevista como um jogo de linguagem não-universal e artificial porque externo às rotinas metacomunicativas de um grupo. A artificialidade em relação às regras do diálogo cotidiano faz da entrevista um jogo de linguagem próprio da tradição ocidental, ritualizado. Nessa perspectiva, o dado obtido em situação de entrevista se define como conjuntural às condições de

uso e a designação é um conjunto de convenções institucionais que estabelecem a correlação simbólica entre o objeto e a expressão. Nesse sentido, o desafio é procurar as condições pressupostas (as regras públicas) entre os interlocutores para que o diálogo da designação ostensiva, em situação de entrevista, tenha os resultados esperados.

4. Diversos fatores podem ser apontados como desencadeadores de crises de comunicação em situação de entrevista linguística. BARROS (1993, 523) apresenta uma lista de situações de conflito organizadas de maneira aproximada à proposta de Austin: a) casos em que a ação não se realizou, isto é, o pesquisador não consegue estabelecer a entrevista linguística e b) casos em que a ação se realizou de forma incompleta. São casos em que linguísta e informante estabelecem o diálogo da entrevista, mas ele não se realiza completamente.

Em a) listam-se os casos de silêncio como resposta à presença do linguísta (o silêncio, no caso, é próprio quando se está em presença de estranhos). Listam-se, ainda, aqueles em que o informante não distingue o diálogo com função metalingüística daquele em que se usa a expressão solicitada numa situação do cotidiano:

- Quem fez esse vestido? (o objetivo era elicitare frases interrogativas)

- Iha. (Eu, em Anambé).

Incluem-se, também, mudanças introduzidas no paradigma pelo informante que julga melhor, por exemplo, uma frase no futuro, em vez de no passado como quer o pesquisador, porque corresponde à sua situação de vida. Ou, ainda, os casos de informações adicionais que o informante julga pertinentes:

- Arrancar mandioca?

- Po'o. Pra batata não é po'o, porque batata grela.

Em b) estão os casos em que a crise se dá porque linguísta e informante não compartilham a mesma referência:

- Meu pai.

- neru (Teu pai)

uma vez que a informante considerava o referente de meu em relação à pesquisadora, e não em relação a si mesma. Estão também os casos em que a dificuldade se deve ao princípio teórico de que duas expressões numa língua não são sinônimos perfeitos (a distinção entre ambas já estaria inscrita na estrutura semântica da língua. Não conseguir diferenciá-las se deve apenas a uma falha da entrevista e não a outras causas). Há, ainda, a crise de transcrição em que o informante altera o dado anteriormente fornecido:

- Porta.

- akinapã

para dias depois fornecer tapiyuru.

Esse trabalho, portanto, será uma tentativa de compreender um dos muitos "problemas" que enfrentei durante a pesquisa de campo para coleta de dados, procurando sair do campo das perguntas "será que índio não pensa em abstrato? por que será que índio não consegue falar do que não vê?" que evidenciam a crença de que, por pertencerem a culturas ágrafas, os índios não têm desenvolvidas faculdades cognitivas superiores que lhes permitam pensar em abstrato, falar do que não vêem. Procurando não ficar apenas na constatação: mas não foi isso que eu perguntei! Não é mais do que uma tentativa: ver como o princípio de pertinência de SPERBER & WILSON (1989) poderia dar conta da entrevista linguística como um evento fora do contexto natural. Lembro, aqui, que as minhas informantes são falantes do português.

5. Um dos pontos do questionário selecionado para a coleta de frases trata da operação de relativização (itens 48-59 do Formulário

do Museu Nacional, versão de 1980). Procurando adaptar as frases a alguma situação pelo menos verossímil para a informante pedi-lhe a frase “Jove matou o cachorro que mordeu o menino?”, procurando eliminar a possibilidade de equívoco por parte do informante, uma vez que Jove é membro da comunidade. Tratava-se de falar de alguém conhecido. A princípio a resposta se referiu à primeira parte da frase: “Jove matou o cachorro.” Insisti: “Jove matou o cachorro que mordeu o menino?” Dessa vez foi a segunda parte da frase: “O cachorro mordeu o menino.” E assim foi por mais umas quatro ou cinco vezes. Resolvi contextualizar melhor a frase e criei uma situação: “Se tu tivesses de contar pra Durica (a outra informante que estava sentada ao lado) que Jove matou o cachorro que mordeu o menino como tu dirias a ela “Jove matou o cachorro...?” Ela se volta para Durica e, em Anambé, lhe “conta” o fato. Durica, dirigindo-se a mim, pergunta: “Foi mesmo? Mordeu qual dos pequenos dele?” É necessário acrescentar mais uma informação: Jove tinha, na época, quatro filhos homens.

6. Admitimos, aqui, que todos os seres humanos têm por objetivo a maximização da eficácia do tratamento que dão às informações. O tratamento da informação implica um esforço que só será empreendido se resultar num certo benefício. É, portanto, inútil chamar a atenção de alguém sobre determinado fenômeno que não lhe pareça suficientemente pertinente para prender sua atenção. A informante não distinguiu, no caso, o diálogo com função metalingüística daquele em que se usa a expressão numa situação cotidiana, sendo assim, ela supõe que eu quero chamar sua atenção para determinado fenômeno: Jove matou o cachorro que mordeu um dos seus filhos.

Em termos da entrevista lingüística, a contextualização por mim utilizada não surtiu o resultado esperado: uma frase que permitisse descobrir como se constroem as relativas em Anambé. Houve, portanto, do ponto de vista de SAMARIM (1967) uma crise de comunicação que se deve a problemas com a entrevista. Mas, se considerarmos que, embora com características próprias, a entrevista lingüística constitui um evento de fala, poderemos achar outras respostas para esta crise.

7. Voltando ao evento solicitado: “Jove matou o cachorro que

mordeu o menino.” Se Jove tem filhos e Jove matou o cachorro que mordeu o menino esse menino só pode ser um dos filhos de Jove. Como Durica chegou a essa conclusão?

A informação nova: Jove matou o cachorro e a informação anterior, que não se construiu no aqui e agora da entrevista, mas foi tirada de uma representação anterior do mundo - Jove tem filhos - leva a informante a deduzir que o cachorro mordeu um dos filhos de Jove. Como na comunicação verbal o auditor é levado a aceitar como verdadeira ou quase verdadeira esta ou aquela hipótese porque o locutor lhe garante a verdade, Durica terá deduzido que eu quisesse enquanto locutor que ela fizesse a hipótese: o cachorro mordeu um dos filhos de Jove, já que uma das tarefas do auditor consiste em descobrir quais são as hipóteses cuja verdade lhe é garantida pelo locutor. Para cumprir esta tarefa, o auditor se apóia no princípio da pertinência. O auditor presume que a informação que o locutor lhe comunica se revelará pertinente; produzirá efeitos contextuais a um preço relativamente baixo.

Sua pergunta, portanto, não reflete apenas um momento de crise na entrevista, mas reflete também o percurso para dar conta da pertinência do meu enunciado: após haver interpretado a última parte do meu enunciado Durica teria na memória de seu dispositivo dedutivo um contexto inicial composto de três hipóteses:

- a) O cachorro mordeu o menino.
- b) Como Jove tem filhos, o cachorro mordeu um dos filhos de Jove.
- c) Jove matou o cachorro que mordeu um dos seus filhos.

A hipótese a) exprime o último enunciado; b) é uma premissa que, combinada com a) dá lugar à implicação contextual em c).

No curso da contextualização efetuada, as hipóteses utilizadas foram reforçadas pelo fato de que a contextualização produziu o resultado esperado. Durica então fez a hipótese: o locutor quer afirmar

que o cachorro mordeu um dos filhos de Jove e por isso Jove matou o cachorro. Isto quer dizer que ela buscou um contexto que maximizasse a pertinência. Dessa forma a informante chega a uma interpretação suficientemente pertinente e tem, portanto, boas razões para pensar que se trata da interpretação que o locutor lhe quis comunicar. O diálogo, no caso, não apresentou os resultados esperados - a maneira como na língua Anambé se constroem as relativas - porque, embora, mutuamente manifesto entre o comunicador (no caso, a entrevistador) e seu destinatário (a informante) que um estímulo ostensivo foi produzido e que o comunicador tivesse a intenção de que fosse manifesto ao destinatário que o estímulo era pertinente, os interesses do destinatário e do comunicador não coincidiram exatamente. Isso reforça a afirmativa de que pesquisadora e informante têm propósitos diferentes no diálogo da entrevista. A pesquisadora quer dados que lhe permitam construir um modelo da língua alvo o que não é, absolutamente, o objetivo das informantes. Vale lembrar que as minhas informantes sempre se referem ao nosso trabalho (meu e delas) como uma conversa: “amanhã eu venho pra gente conversar”, “vim pra cá conversar com a senhora”. Até aqui nenhuma novidade. Mas me parece que Sperber & Wilson indicam caminhos mais seguros para a compreensão das crises de comunicação em situação de entrevista cujo curso, conduzido pelas perguntas da pesquisadora, é definitivamente contrário à lógica do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *Da tradução missionária: uma abordagem pragmática-etnográfica*. Campinas: UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado)
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Problemas de comunicação interdialetoal*. Tempo Brasileiro. (78/79): 9-32, jul./dez. 1984.
- BRIGGS, Charles L. *Learning how to ask: a sociolinguistics appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge. Cambridge University Press. 1989.
- SAMARIM, William J. *Field linguistics: a guide to linguistic field work*. New York. Holt, Rinehart and Winston. 1967.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. *La pertinence: communication et cognition*. Paris: Minuit, 1989.