

A MÁXIMA DE QUANTIDADE NOS ENUNCIADOS DAS QUESTÕES PRESENTES NAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

Maria do Socorro de Andrade Ferreira ¹
Iveuta de Abreu Lopes ²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os enunciados das questões discursivamente relacionando-as quanto a máxima de quantidade da informação dada. A metodologia segue a análise pragmática da língua, na perspectiva de Paul Grice (1975). Sendo uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa e analítica dos dados do enunciado das questões do livro didático, doravante LD. Para o embasamento teórico acerca das teorias pragmática, temos: Grice [(1969) 1975], Levison (2007), Marcondes (2000, 2005); acerca do ensino da língua portuguesa e/ ou livro didático: Antunes (2003), Brasil (1998), Geraldi (1997), Marcuschi (2005), Soares (1998) dentre outros. O *corpus* da pesquisa foi formado pela seleção de 06 (seis) modelos de *questões* retirados de seções explicitadas nas análises. Os resultados apresentados sugerem que o excesso de informações deixa de suscitar o aspecto provocativo, logo, perde-se muito nos processos de inferências e pressuposições tão significativos ao processo de aprendizagem. As questões selecionadas do LD fazem uma reflexão com uma crítica frente a determinados tipos de questões, as quais foram denominadas *brancas*, *objetivas* ou *nulas* (nomenclaturas de nossa autoria), conforme evidenciam o objetivo da máxima griceana selecionada.

Palavras-chave: Pragmática, Máximas de Grice, Máxima de quantidade, Livro didático.

Introdução

A partir da *virada linguística* ou *virada pragmática*, assim como da compreensão de Wittgenstein - pós- *Tractatus*- sobre a linguagem como a possibilidade de um jogo, suscitou-se um debate metateórico em busca de sistematizar as questões relacionadas ao significado das línguas naturais; investigação esta que se tornou o tema central dos conflitos dos estudos acerca da língua. O que pareceu aceitável pela comunidade

¹ É professora mestra, docente efetiva do departamento de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, mariaferreira@bjs.uespi.br ;

² Professora doutora, docente do Programa de Pós-Graduação, PPGL da Universidade Federal do Piauí - UFPI, iveutabreu@ufpi.edu.br ;

linguística fora a intuição de Grice acerca da diferença entre o dito na proposição e o inferido a partir dela (Costa, 2008).

A leitura de alguns trabalhos, como de Antunes (2003), cuja observação da dinâmica das aulas de português pode demonstrar uma lacuna existente entre a gramática da escola e seus usos pelos sujeitos, assim como o de Marcuschi (2005), no qual o estudioso delinea um quadro com amostras das tipologias de questões encontradas nos livros didáticos, doravante LD, nos encaminharam para o problema dessa pesquisa: saber a relevância das *máximas de cooperação* para a compreensão e posterior resolução das atividades do LD e como elas contribuem para o ensino de língua materna.

Logo, o objetivo deste estudo é examinar o enunciado das questões em atividades do LD, tendo como foco *O Princípio da Cooperação*, especialmente no que diz respeito à observação da *máxima de quantidade* de informação no enunciado das questões analisadas; buscamos também saber como ela contribui (e se contribui) para compreensão e posterior resolução das atividades do livro didático.

Para realização da pesquisa adotamos o método qualitativo- descritivo. As análises das questões das atividades do livro didático foram divididas em quatro categorias, nas quais observamos se as máximas são contempladas nas atividades supracitadas, de modo que em cada categoria colocamos em evidência a máxima- ponto de partida para as análises- e, em seguida, os modelos para exame.

No tocante ao resultado das análises, as questões do livro ainda trazem em seu bojo, a preocupação maior de ter a sua atividade respondida pelo aluno, em detrimento da problematização das questões.

As análises apontam que ainda há, no livro didático analisado, pelo modelo de questões propostas, muitas questões que não necessitam da inferência do aluno.

Desenvolvimento

Durante o processo de expansão do ensino no Brasil, ocorrido em meados dos séculos XVI, se estendendo até o século XVIII (Hilsdorf, 2005), ao mesmo tempo em que se desprezou a língua geral de base tupi-guarani, não se privilegiou o ensino da língua portuguesa. A exigência para que o professor pudesse lecionar era que ele dominasse a língua do Lácio e assim pudesse exercitar o latim na sala de aula (Zilberman, 2003).

A herança histórica do ensino de português no Brasil nos mostra a primazia da norma culta da língua, o privilégio da norma culta via “dissecamento” da estrutura frasal – foco dos estudos estruturalistas - em detrimento do uso efetivo da língua.

Vê-se que desde o início do ensino da língua materna seus objetivos são de ordem diversa ao interesse da própria língua como também daqueles que a utilizam, no tocante a nação brasileira. A transposição metodológica – do ensino do Latim para o Português- ocorreu de forma fragmentada, uma vez que a metodologia não se dedicou ao aspecto particular, a realidade da língua portuguesa da nossa nação. Assim, a institucionalização do ensino da disciplina já nasce com sérios problemas, contudo haverá estudiosos que forjarão teorias a fim de propor soluções e preencher essas lacunas.

Há três momentos, dentro do ensino da língua portuguesa, que trazem em seu bojo as concepções de ensino que nestas vigoram. Soares (1998) as sintetiza do seguinte modo: baseado no estruturalismo de Saussure, do início do século XX até meados dos anos de 1960 predominou o ensino da língua como sistema. A partir dos estudos de Roman Jakobson a Teoria da Comunicação é quem direciona o ensino tomando a língua por *instrumento de comunicação*, responsável pelas clássicas seis funções da linguagem. No Brasil, a partir de 1960 até 1980 o ensino toma por base esse princípio. A partir dos anos de 1980, adentra ao cenário brasileiro o ensino da língua sob a perspectiva *interacional da língua*, gerada dentro da corrente funcionalista, preocupada com os usos reais dos interlocutores, pois mesmo quando estes faziam uso da proposição diziam algo diferente do que expressavam por meio dela.

Assim,

No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença. [...] *Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação* (Geraldi, 1997, p.42, grifo nosso).

O advento da teoria interacionista da linguagem trouxe um novo desafio para o trabalho com a língua materna. A pragmática era o aspecto que até então se encontrava de fora, seja por ser considerado residual ou porque estava apenas nas frestas deixadas pelas teorias já consagradas, ou ainda porque, segundo vários estudiosos, ela ocupava apenas as entrelinhas, o que a tornava impossível para um tratamento sistemático.

A perspectiva interacional forja a pragmática enquanto corrente de estudo da Linguística e, com esta finalidade “[...] originou-se no final do século XIX e desenvolveu-se, sobretudo ao longo do século XX, principalmente nos Estados Unidos” (Marcondes, 2000, p. 39).

Com a *virada linguística* surge um novo olhar para o ensino de português, uma nova visão que permite a compreensão de um ensino não restrito aos aspectos formais da língua. No momento em que a teoria Pragmática entra no círculo dos estudos linguísticos vários teóricos se lançam a este desafio, dentre tantos Frege (1938), Wittgenstein (1984) e, mais recentemente Levison (2007), cuja exposição da teoria pragmática depreendeu a possibilidade de preenchimento da lacuna existente no campo linguístico, a partir do *Princípio da Cooperação* proposto por Grice (1967 [1975]).

Para H. Grice a atividade discursiva é racional, argumento que lhe permite lançar a pedra angular de sua teoria, o *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” (Grice, 1967 [1975], p.86). Grice almeja formular princípios que permitam uma comunicação eficaz. Para isso, ele estabelece suas máximas, as famosas *Máximas de Grice* têm por objetivo instruir o interlocutor a fim de que forneça apenas as informações necessárias ao processo comunicativo, ou seja, as informações que lhes forem solicitadas com a atenção voltada aos fatores externos.

O contexto, por sua vez, é uma das questões centrais na teoria pragmática. Embora haja divergências quanto ao conceito, o certo é que ele é o *elo* necessário quando se trata de estudar a língua contemplando a interação desta com seu interlocutor. Uma análise da língua pelo viés pragmático era impossível a *Carnap*, justamente por sua característica assistemática. A possibilidade desse estudo a partir dos *jogos de linguagem*, de Wittgenstein, que mesmo não propondo uma sistematicidade, pode vislumbrar a possibilidade de uma análise da língua em uso, situada no contexto de atuação do interlocutor. A seguir, Marcondes apresenta uma síntese dos jogos de linguagem de Wittgenstein que demonstravam essa possibilidade.

Os jogos são jogados de acordo com regras que podem ser mais ou menos explícitas, mais ou menos formais. Do mesmo modo, os jogos de linguagem possuem regras que definem o que é ou não válido, segundo as quais os objetivos podem ser alcançados. São regras de uso,

regras pragmáticas (IF, §54, 82-8, 567) [...] Analisar o significado das palavras consiste em situá-las nos jogos em que são empregadas e em nos perguntarmos o que os participantes nos jogos fazem com elas (Marcondes, 2005, p.15).

A criação de políticas públicas mais recentes, em especial do PCN de Língua Portuguesa e o PNLD foram responsáveis por um novo direcionamento ao ensino da língua portuguesa. Rangel (2005) destaca que o ensino de língua hoje é uma espécie de respostas ao notório e conhecido “ensino tradicional” (2005). Assim, o ensino da língua passou a considerar o aspecto da interação entre os conhecimentos e não apenas informações estanques sobre a língua, de forma que ler e escrever passou a ser visto como forma de viver.

O objetivo geral do PCN de língua portuguesa para o Ensino Fundamental tem em sua pauta expectativas acerca de algumas competências a serem alcançadas pelo discente ao final dessa etapa. Vejamos:

[...] espera-se que o aluno *amplie o domínio ativo do discurso* nas diversas situações comunicativas, *sobretudo nas instâncias públicas* de uso da linguagem, de modo *a possibilitar sua inserção efetiva no mundo* da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p.32, grifo nosso).

A organização curricular depois da *virada linguística* vislumbra um ensino pautado no contexto, cujas atividades propostas estejam em sintonia com o que está em volta e dentro da sala de aula. Dentro do espaço escolar, os alunos necessitam (re)significar o conteúdo via trabalho didático do professor.

O livro *Para viver juntos: português, 9º ano*, de autoria de Mirela Cleto, Greta Marchetti, e Heidi Strecker foi o nosso aporte e nos permitiu a coleta do *corpus* de estudo. As questões para análises foram retiradas dele. Esse LD possui nove unidades, cujas denominações remetem ao gênero textual de trabalho, exceção feita apenas à última delas, denominada *Revisão*, que retoma a discussão apresentada nas unidades anteriores.

Para a escolha das subseções consideramos dois aspectos: o primeiro critério é que suas atividades estivessem ancoradas em um texto, o que pressupõe leitura. Assim, a escolha da seção de interpretação textual, pela característica própria do gênero dessa atividade foi selecionada. As atividades gramaticais escolhidas foram aquelas que também necessitavam do texto para chegar à resolução das questões apresentadas. Desta forma, os textos estão na base de nossas análises, nas seções e subseções escolhidas.

O segundo critério é considerar o que se privilegia no ensino gramatical, embora muito criticado, nas subseções das seções selecionadas que evidenciam um trabalho com a gramática a partir de textos diversos como letra de música, poemas e tirinhas, permitindo evidenciar essa extrapolação do significado, os quais foram selecionados e constam em nossas análises para mostrar como estes aspectos pragmáticos da língua são trabalhados no livro didático de Português.

Procederemos à análise das questões do livro didático levando em conta a *máxima de quantidade*, que tem como base a quantidade necessária para a informação a ser compreendida, considerando-se que as informações a serem dadas em um evento comunicativo não devem ser menos que o exigido à sua compreensão, como também não deve ser mais, pois poderá causar, entre outras possibilidades, a prolixidade e, conseqüentemente mal-entendidos ou, no mínimo, ocasionar enunciados tautológicos, cujas informações não acrescentam conhecimento algum aos seus interlocutores. Logo, a máxima pretende a suficiência da informação a ser fornecida independentemente de ser o texto utilizado pelos interlocutores verbal ou escrito. À *máxima de quantidade* estão imbricadas as seguintes máximas:

1. Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação).
 2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.
- (Grice, 1967 [1975]).

De acordo com essas máximas os enunciados não devem trazer nem mais nem menos informações, uma vez que a instrução além do necessário pode comprometer o foco para a realização da atividade. A ocorrência de qualquer dos dois casos poderá abrir a possibilidade de fuga do propósito central da questão.

A luz desse princípio, analisamos as questões que seguem, apresentadas a partir do que codificamos como *Modelos*, tendo como referência o texto 1:

TEXTO

LEITURA 1 **Artigo de divulgação científica**

O QUE VOCÊ VAI LER

O texto a seguir foi retirado da revista *Superinteressante*, uma publicação mensal de divulgação científica. Por seu conteúdo, ele se parece com os textos dos livros didáticos de Ciências, mas há diferenças, a começar pela formação do autor: Luís Indriunas é jornalista, e não professor de Ciências nem cientista.

■ Que características específicas você supõe que um artigo com informações científicas precisa ter, quando publicado em revista? Resposta pessoal. Professor, diga aos alunos que respostas podem ser dadas a partir da leitura do texto. Assim, os alunos vão perceber que o texto tem uma linguagem acessível, com muitas informações e curiosidades, além de uma linguagem mais informal e menos acadêmica.

PEIXE CHATO **ARRAIAS SÃO ANIMAIS PERIGOSOS?**

As arraias, que vivem tanto no mar quanto em rios, são mansas e só atacam quando se sentem ameaçadas. Foi o que aconteceu com a que matou o apresentador de TV australiano Steve Irwin, “o caçador de crocodilos”, em setembro. Apesar de a polícia não ter liberado o vídeo que Steve fazia quando morreu, há relatos de que a arria de ferrão se assustou com a presença dele e do cinegrafista. O apresentador nadava acima dela e o cinegrafista por baixo. Encurralada, a arria atingiu-o no peito com seu ferrão. Steve, ferido no coração, morreu na hora. “Não dá para saber exatamente qual a espécie que atacou Irwin, mas todas elas agem de maneira semelhante”, afirma o zoólogo Hugo Ricardo Santos, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Existem 39 espécies de arraias com ferrão — ele equipa todos os peixes com a aparência clássica de uma arria, chata e com cauda em forma de chicote. Esses animais são encontrados em toda a costa brasileira e na maioria de nossos rios.

A vítima da ferroada sente uma dor aguda e sofre um ferimento de cicatrização difícil, de consequências como necrose (morte de tecidos) ou problemas cardiorrespiratórios. Ainda assim, acidentes fatais com humanos são bastante raros — é preciso que um órgão vital seja atingido ou que a pessoa seja muito sensível à picada.

Assim, é bom ficar longe delas. Evite nadar quando a maré está baixa (e elas ficam mais expostas). Lugares com lama e com poucas ondas são alguns dos prediletos das arraias. Pescadores e ribeirinhos, vítimas comuns desses animais, costumam dar outra dica: ao entrar na água, não dê passos largos — arraste os pés para avisar a arria, que tem tempo de fugir sem que ninguém saia ferido.

Elas podem ferrar você
Acidentes com arraias raramente são fatais — mas são sempre dolorosos.

Rabo enquistado
O peixe-chato, com sua arma afiada, se sente ameaçado — geralmente por aproximações como o caso de Steve Irwin — e também por pressão acidental. Quando se enroscou na sua posição, a arria enfiou o rabo para facilitar o ataque.

Chicote natural
O ferrão é um espinho achatado, semelhante a uma lança, que se enfiava na carne de Irwin. A dor é imediata e a ferida é profunda. A arria tem uma musculatura forte e bastante para dar “chicotadas” em potenciais inimigos.

Como uma serra
O interior do ferrão da arria é fido e tem um serrilhado semelhante ao de uma serra. Quando se enfiava na carne, os serrões perfuravam a pele e os tecidos, e os dentes de dentro vão dilacerar o tecido ao sair.

Arma química
O ferrão da arria é equipado com glândulas de picada injetadas na vítima. A picada pode causar dor, hemorragia, vômito e diarreia, entre outros sintomas.

Serrilhas
glândulas de picada

ferrão
cauda

Luís Indriunas. Revista *Superinteressante*, São Paulo, Abril, out. 2006, p. 50.

(MARCHETTI, p.114, 2009)

Quadro 1 – A Quantidade de Informações no Enunciado das Questões de Interpretação Textual

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
(2) 4. Releia As vítimas da ferroada sente (sic) uma dor aguda e sofre um ferimento de cicatrização difícil, de consequências como necrose (morte de tecidos) ou problemas cardiorrespiratórios. Leia as legendas que acompanham as imagens do esquema. Qual (is) delas explicaria(m) a informação dada ao trecho acima? Justifique sua resposta.	Questões relativas à seção <i>Estudo do texto</i> – subseção <i>Articulação entre texto e imagem</i>, texto 1.	Questão referente a interpretação textual; procura mostrar a relação que existe entre texto e imagem quando o gênero de estudo é um artigo de divulgação científica.

(3) 3. Dois trechos do artigo revelam que o repórter pesquisou o assunto entrevistando pessoas que tem alguma ligação com ele. a) Quem foram seus informantes? b) Quais foram as informações dadas ao repórter?	Questões relativas à subseção <i>Contexto de produção</i> – subseção texto 1	Questões de interpretação do texto que tem por finalidade evidenciar os informantes, responsáveis pelos dados da matéria a qual tivemos acesso ao artigo científico.
--	---	---

Fonte: Quadro de nossa autoria com base Marcuschi (2005).

O modelo (2) traz uma questão diretamente relacionada à imagem e às legendas que acompanham o texto; a legenda traz informações que explicam o excerto do texto. Logo, a informação dada é uma fonte segura para uma resposta coerente. Percebemos nessa atividade, assim como em todo o tópico *Articulação entre texto e imagem*, que as questões são muito pontuais, todas as informações já estão dadas a partir do próprio texto ou pelas legendas que o acompanham ou ainda pelas assertivas que antecedem as questões, que é o caso da subseção *Contexto de produção*, da qual faz parte o modelo (3). Assim, não há o que pressupor, pois as questões não buscam uma relação fora do texto e das imagens. Deste modo, os modelos apresentados deixam de fora o pressuposto básico, a concepção de que a linguagem é por essência dialógica (Marcondes, 2005). Logo, não há “lacunas” que necessitem ser preenchidas pelos demais interlocutores da atividade, resultando no princípio de cooperação entre ambos.

Dos modelos 2 e 3 espera-se que suas questões tragam informações suficientes a respeito do gênero de estudo, o artigo de divulgação científica, referente ao texto sobre arraias. Nas subseções as quais os modelos estão inseridos, as informações estão presentes nos enunciados, pela presença das assertivas e ainda pelos boxes; há três deles em meio a seis questões na subseção a qual está inserido o modelo (2). Na subseção do modelo (3), em quatro das seis questões estão presentes assertivas que antecedem os questionamentos. Logo, a presença de tanta informação denota uma preocupação certa: há de existir no enunciado uma quantidade de informação que não permita a possibilidade de a questão não ser resolvida.

Ao nosso ver, as asserções impedem os pressupostos, os processos inferenciais. Enunciados afirmativos deixam-nas sem a perspicácia mínima, logo caem na categoria das questões *brancas* pertinentes ao quadro 1 de categoria que apresentamos com base

em Marcuschi (2005)³. Já o aspecto relativo à máxima de qualidade é cumprido com relativa perfeição exatamente pelo óbvio do enunciado, ao mesmo tempo em que consegue ser coerente com o gênero de estudo, o artigo de divulgação científica.

Nos próximos modelos analisamos a suficiência da quantidade de informações em questões que apresentam o estudo da gramática.

Quadro 2 - A Quantidade de Informações no Enunciado das Questões de Estudo da Gramática

Modelo (s)	Questão	Conteúdo
(4) 1. Observe que há ao lado do título da matéria uma indicação do assunto: “Peixe chato”. No contexto desse artigo, o que se entende por <i>peixe chato</i> ?	A questão faz parte da subseção <i>A linguagem do texto</i> .	A questão permite o estudo da semântica do texto; o significado das palavras em estado de dicionário e/ ou contextualizadas.
(5) 3.O emprego de palavras do título que, no contexto, podem ser entendidas de duas maneiras é intencional. a) Essa ambiguidade torna o artigo mais informal ou mais formal? b) No corpo do artigo também há frases ambíguas? Por que isso ocorre?	A atividade faz parte da subseção <i>A linguagem do texto</i> . A questão afirma que há, em seu enunciado, emprego de palavras no título com sentido duplo e que isto foi feito de modo intencional. Os itens <i>a</i> e <i>b</i> do mesmo quesito indagam sobre a ambiguidade presente no título e/ ou no corpo do texto.	Questão que permite o estudo da semântica do texto ou estudo da palavra em contexto.
(6) 3. Releia: “Hoje, quando vejo alguém na rua precisando de ajuda, logo me prontifico.” a) Copie esse período no caderno e circule os três termos que exercem a função de adjunto adverbial. Indique as circunstâncias que eles expressam.	A questão pertence à subseção <i>Reflexão Linguística – Na prática</i> . A Q propõe uma releitura para, a partir dela, seja feita uma cópia, no item a; uma classificação no item b. Por fim, o item solicita outra releitura e interroga acerca da compreensão sem a presença das orações subordinadas.	Os questionamentos nesta subseção têm por objetivo a aprendizagem do conteúdo de estudo denominado <i>Orações subordinadas adverbiais: temporais, condicionais, causais e consecutivas</i> . O modelo utilizado na análise remete para um trecho de um texto publicado na Folha de São Paulo.

³ Para as análises aqui apresentadas, não se fez necessário colocá-lo. O quadro consta em nossa dissertação de mestrado da pesquisadora: *O princípio da cooperação e os enunciados das questões nas atividades do livro didático*, realizado na Universidade Federal do Piauí sob a orientação da Profa Dra. Iveuta de Abreu Lopes.

b) Classifique a oração subordinada adverbial que aparece nesse período. c) Releia o trecho da reportagem na página anterior, sem as orações subordinadas adverbiais que você identificou. O leitor teria a mesma compreensão do assunto sem elas?		
(7) 4. Leia esta propaganda. <i>A natureza é tão importante que o maior símbolo do natal é uma árvore.</i> a) A árvore de Natal é o maior símbolo do Natal? Sendo assim, as árvores de Natal comprovam a importância da natureza? Explique. b) A principal frase da propaganda é um período composto. Classifique suas orações. c) Como você reescreveria essa frase, se objetivo fosse salientar a <i>causa</i> do que foi afirmado na oração principal, e não a consequência?	A atividade faz parte da subseção de <i>Reflexão linguística – na prática</i>. Seção de estudo da gramática.	Os questionamentos nesta subseção têm por objetivo a aprendizagem do O conteúdo de estudo denominado <i>Orações subordinadas adverbiais: temporais, condicionais, causais e consecutivas</i>.

Fonte: Quadro de nossa autoria com base Marcuschi (2005.)

As questões dos modelos (4) e (5) fazem parte da seção de *Estudo do texto*. A subseção trata de *A linguagem do texto*. Assim, é notório, pela observação das questões, que essa subseção tem o foco de estudo voltado para a compreensão do uso da língua a partir do estudo do texto. Embora essas questões façam parte da seção de interpretação textual, é possível a afirmativa de que elas tratam da gramática do texto, pois se servem de palavras que estão no corpo do texto para a análise do sentido veiculada por seus usos dentro do propósito textual.

O modelo (4) aborda duas prerrogativas que devem ser levadas em consideração para que possamos admitir que a quantidade de informação seja ou não suficiente para a resolução da atividade. Primeiro, consideraremos o contexto, o artigo. Wittgenstein (1984) concebe a língua como um jogo, pois suas regras são pragmáticas, ou seja,

estabelecidas a partir do uso que é definido pela retórica. Portanto o linguístico imbricado ao contexto social no qual se insere e, considerando ainda que *o artigo de divulgação científica*, gênero de trabalho da unidade, tem por característica base a relação da quantidade de informações atrelada a evidências do que se quer propagar, logo o artigo de divulgação científica joga no tabuleiro a quantidade de informações, assim como a verdade de suas proposições, que devem ser suficientes para que seu propósito comunicativo seja alcançado.

A expressão *peixe chato*, no enunciado da questão do modelo, é dado como indicativo do assunto; já a questão interroga o que se entende, a respeito da expressão dentro do contexto do artigo de divulgação científica. Logo, percebemos que a questão problematiza o entendimento acerca da expressão – *peixe chato* - quando lança para reflexão o uso contextualizado, da expressão no artigo de divulgação científica. A quantidade de informação é pertinente uma vez que já existe no meio social, especialmente entre os jovens, uma significação bem marcada no uso da expressão *chato*. Assim, haverá duas possibilidades de significado para a expressão, conforme o manual do professor, a primeira é a possibilidade de partir da observação da forma física, o peixe ser avaliado como chato ou achatado; no segundo momento, o peixe pode pela mesma expressão ser desagradável, pois há grandes chances de machucar ao ser tocado.

Já no modelo (5), embora apresente a assertiva, as questões não deixam claro o porquê da ambiguidade, o que permite um pressuposto, uma avaliação acerca do que foi explanado pelo professor e pela unidade do livro sobre as características do gênero em estudo. Contudo, o boxe presente logo abaixo das questões anula o processo inferencial que poderia ser desencadeado em uma possível discussão, um posicionamento crítico acerca da possibilidade de um artigo de divulgação científica permitir ou não, o uso de palavras ambíguas, quando e por quê. Logo, a questão com o acréscimo do boxe torna a demais objetiva, pois indaga sobre o que está objetivamente inscrito – neste caso, o boxe assume o papel de texto no qual está inscrito a resposta para a atividade solicitada, um problema, uma vez que retira a possibilidade de inferência sobre a questão, como bem pontuou Marcuschi (2005) em pesquisa realizada especificamente acerca das questões das atividades de livros didáticos de português.

O modelo (6) apresentado solicita que seja feita uma releitura do excerto do texto, antes que se inicie a resolução das questões. A questão pode assim ser sintetizada: copie/circule, classifique, releia. A presença dos verbos no imperativo deixa muito claro

o que é para ser feito. Esse é o modelo de questão mais recorrente nas atividades desse livro didático, que perpassa tanto as atividades de interpretação textual como as questões gramaticais. O modelo seguinte também se assemelha muito ao que acabamos de apresentar.

Os itens da questão representada no modelo (7), como na anterior, partem da asserção presente no enunciado da questão. Observamos que o item *a* do modelo apresenta no próprio enunciado da questão uma tendência para uma resposta positiva. Do seu enunciado só podemos inferir que a árvore de natal é o maior símbolo dessa festa. O que nos assegura tal afirmação é a presença de uma implicatura convencional presente na proposição travestida de questão: *...Sendo assim*, conjunção coordenada conclusiva, cuja presença se impõe, ou determina a conclusão pelo uso do léxico. O que denota a presença de uma implicatura convencional, quando por meio do léxico o significado não permite ser retextualizado, logo o significado é pontual (Costa, 2008).

Na atividade dos modelos (6) e (7) as questões apresentam verbos no imperativo – copie, classifique, releia – e a continuação do enunciado torna as questões superinformativas o que permite que elas sejam caracterizadas às questões objetivas e/ ou cópias, uma vez que há a necessidade de se buscar dentro do texto a resposta à questão; o que as diferencia é o fato de que nas primeiras – modelo (6) - as respostas estão dentro do texto, mas não necessariamente pedem a transcrição de um trecho. Enquanto que, como resposta, o modelo (7) é restrito ao cotexto.

Considerações Finais

As análises vieram evidenciar que o ato da comunicação se dá em cadeia e, nesse sentido, é que se pode denominá-lo cooperativo. Em alguns momentos, como em processo de simbiose, a máxima de qualidade estava imbricada à quantidade de informação presente no enunciado da questão. Quando isso ocorreu, não conseguimos realizar a análise separadamente, somente nesta categoria, como se propusera nosso trabalho inicialmente. Por essa razão, muitas vezes as questões são reiteradas de uma categoria para outra; em outros momentos, o fenômeno observado dificultava essa separação em categorias e as análises aparecem feitas quase que simultaneamente. Em nenhum momento anterior, havíamos cogitado tal hipótese, constatamos tal característica a partir do encaminhamento de nossa verificação do enunciado das questões das

atividades de interpretação textual e gramatical, quando havia falta de informação ou excesso dela. Logo, em muitos casos, estavam comprometidos também a qualidade, a relevância e o modo.

As questões apresentadas pelos modelos têm seu papel no LD, de modo geral, a função de serem tão informativas que não conseguem cumprir a máxima da quantidade: “Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.” Conforme Grice, o excesso de informação não é exatamente uma transgressão ao *Princípio de Cooperação*, mas pode ser mera perda de tempo ou ainda ocasionar outros problemas como, por exemplo, o fato de as questões estarem tão explícitas e não permitirem ao interlocutor nenhum esforço, que faça ir além das linhas textuais. Pela exposição das análises realizadas, podemos inferir que toda vez em que há excesso de informação as questões se tornam *cópias*, *objetivas* ou *brancas*⁴, logo parecem estar atrelada à teoria da língua como instrumento de comunicação, na qual a língua não é problematizada e deve cumprir essa função de instrumento.

Por meio de nossa investigação foi possível verificar outra função para o que consideramos excesso de informação no enunciado: a preocupação das autoras para que não houvesse dúvidas, nenhuma espécie de empecilho à realização da tarefa, o que nos levou a concluir que, o que é imperioso é impedir que as questões deixem de ser resolvidas.

Esse trabalho, além dos objetivos propostos para as análises, também pretende suscitar e prospectar um debate contínuo sobre o que é veiculado, acerca das teorias linguísticas, os documentos (como a BNCC, por exemplo) e o ensino por meio do livro didático que chega até o aluno na sala de aula. Logo, por se concluir que se trata de um material importante tanto para professor quanto para alunos, ponto fulcral para um estudo constante.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the statements of the questions discursively, relating them to the maxim of quantity of information provided. The methodology follows the pragmatic analysis of language, from the perspective of Paul Grice (1975). It is a bibliographic research of a qualitative and analytical nature, focusing on the data found in the statements of questions from the textbook, hereinafter referred to as TB (Textbook). For the theoretical foundation regarding pragmatic theories, we reference: Grice [(1969) 1975],

⁴ O quadro completo dessas nomenclaturas e outros podem ser visto no livro: *O princípio da cooperação no livro didático*, resultado da dissertação de mestrado da pesquisadora, disponível em: <https://editorapathos.com.br/o-principio-da-cooperacao-no-livro-didatico/>

Levison (2007), Marcondes (2000, 2005); and regarding the teaching of the Portuguese language and/or textbooks: Antunes (2003), Brazil (1998), Geraldi (1997), Marcuschi (2005), Soares (1998), among others. The research corpus was composed of a selection of six (6) sample questions taken from sections specified in the analyses. The results suggest that an excess of information fails to stimulate the provocative aspect, thus resulting in significant losses in the processes of inference and presupposition, which are so crucial to the learning process. The selected questions from the TB offer a critical reflection on certain types of questions, which we have labeled as *white*, *objective*, or *null* questions (terminology of our own authorship), as they reflect the intent of the chosen Gricean maxim.

Keywords: Pragmatics, Grice's Maxims, Maxim of Quantity, Textbook.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

COSTA, Jorge Campos da. *A relevância da pragmática na pragmática da relevância*. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008.

FREGE, G. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1997.

GRICE, H. Paul (1967 [1975]). *Logic and Conversation*. In: Cole & Morgan (1975: 41-58). (part of Grice - 1967). (Trad. Port. Geraldi, J, W. 1982: 81-103) In: Dascal (ed.) 1982.

_____. *Logic and Conversation*, in P. Cole and J.L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics*, vol 3. New York. Academic Press. 1975.

HILSDORF, Maria Lúcia. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARCHETTI, Greta. *Para viver juntos: português, 9º ano*. São Paulo: Edições SM, 2009.

MARCONDES, Danilo. *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Desfazendo mitos sobre a Pragmática. In: ALCEU – v.1 – n.1 – pg. 38 – 48 – jul/dez 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco falada. In: *O Livro Didático de Português*. Org. DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: *O Livro Didático de Português*. Org. DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et all. (Orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.