



COGNIÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA – UMA REFLEXÃO À LUZ DA *RELEVANCE THEORY*

JOSÉ ANTÓNIO SANTOS

Doutorando e Mestre em Estudos Alemães
Professor Adjunto na ESGHT - Universidade do Algarve
jasantos@ualg.pt

RESUMO

Partindo do pressuposto defendido pela *Relevance Theory*, de que os processos cognitivos humanos são orientados por um mecanismo de optimização da relevância, procurando obter os máximos efeitos contextuais ao menor custo de processamento, este artigo tenta delinear a aplicação à prática pedagógica de alguns princípios da referida teoria, tendo como objectivo, o desencadear de uma reflexão individual acerca das implicações pedagógicas aqui demonstradas, nomeadamente em termos da escolha da linguagem e dos conteúdos, assim como em termos das intenções comunicativa e informativa da comunicação humana.

PALAVRAS-CHAVE:

Comunicação, Teoria da Comunicação, Relevância, Teoria da Relevância, Cognição, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O actual momento de reavaliação dos modelos e das práticas pedagógicas até aqui seguidos ao nível do ensino superior é, em nosso entender, apropriado para uma reflexão individual e colectiva acerca dessas temáticas, com os objectivos de, em primeiro lugar, aprofundar a consciencialização da sua importância e, em segundo lugar, contribuir para o seu possível aperfeiçoamento.

É nesse contexto que nos propomos, partindo de algumas ideias da *Relevance Theory*¹, - uma inovadora teoria da comunicação e da cognição humanas amplamente estudada nos países anglo-saxónicos, mas pouco difundida entre nós, - empreender uma reflexão acerca de alguns aspectos específicos da cognição e da comunicação no âmbito da pedagogia.

A *Relevance Theory* foi publicada em 1986 por dois investigadores britânicos, Dan Sperber e Deirdre

ABSTRACT

Developing from the presupposition defended by the *Relevance Theory*, that human cognitive processes are geared to achieving the greatest possible cognitive effect for the smallest possible processing effort, this paper tries to apply some principles of this theory to the pedagogical practice, having as goal, to give rise to an individual reflection about the demonstrated pedagogical implications, namely in terms of the choice of language and contents, as well as in terms of the communicative and informative intentions of human communication.

KEYWORDS:

Communication, Communication Theory, Relevance, Relevance Theory, Cognition, Pedagogia.

Wilson, fazendo uma abordagem completamente nova dos mecanismos da comunicação, até então explicados pelo tradicional modelo de código, baseado na interacção entre emissor, código e receptor, desenvolvido por Aristóteles e sistematizado por Claude Shannon e Warren Weaver² em 1948, segundo o qual, a comunicação é conseguida através da codificação e da descodificação de mensagens. Actualmente o modelo de código é considerado insuficiente para explicar a comunicação humana, pois o sucesso da comunicação não é apenas assegurado pela descodificação linguística do discurso pelo ouvinte, mas pela inferência, por este, do conteúdo significativo pretendido pelo comunicador. Caso contrário, seria muito difícil explicar, através do modelo de código, determinados recursos linguísticos como a ironia ou a metaforização. Por outro lado, a comunicação humana é um fenómeno muito complexo que não inclui apenas a expressão verbal, mas a emissão de



estímulos, verbais ou não, por uma pessoa e a sua respectiva inferência e reconhecimento por outra. A acessibilidade do contexto do conteúdo da comunicação a ambos os interlocutores, emissor e receptor, é outra condição para o sucesso da comunicação.

2. COMUNICAÇÃO SEGUNDO A RELEVANCE THEORY

2.1 EFEITOS COGNITIVOS CONTEXTUAIS VS. CUSTO DE PROCESSAMENTO MENTAL

A *Relevance Theory* desenvolve-se a partir de um pressuposto bastante simples de que os processos cognitivos, assim como a comunicação humana são, automática e instintivamente, orientados pela relevância, ou seja, um mecanismo de otimização da eficiência: «Human cognitive processes, we argue, are geared to achieving the greatest possible cognitive effect for the smallest possible processing effort» (Sperber/Wilson 1986: VII). Em termos gerais, a eficiência relativamente a objectivos absolutos, consiste no seu alcance ao mais baixo custo possível, seja qual for a sua natureza (tempo, dinheiro, energia, etc.). Em relação a objectivos relativos, a eficiência consiste na otimização da relação benefício/custo, sendo que o primeiro deve ser conseguido no seu grau o mais elevado possível e o segundo exactamente no seu grau oposto. No que respeita aos processos cognitivos, nos quais a comunicação humana se insere, os mesmos tendem a conseguir, automaticamente, o máximo efeito cognitivo, ou seja, benefício, ao mínimo custo de processamento. De facto, tal como qualquer acto fisiológico, o processamento de um acto discursivo por um ouvinte requer dispendio de energia mental, ou seja, envolve um custo. Logo, para que esse acto discursivo atinja relevância, o custo de processamento mental deve ser baixo e o benefício em termos de efeitos cognitivos contextuais deve ser elevado. Dado que a relação custo/benefício é variável, a relevância pode ser alcançada em maior ou menor grau, dependendo sempre da otimização dessa relação, ou seja, entre o esforço mental dispendido e os efeitos cognitivos contextuais alcançados. Estes últimos, que Sperber/Wilson denominam por «contextual effects»³ poderão ocorrer em três situações:

- ✓ Quando o processamento de nova informação conjuntamente com informação armazenada na memória enciclopédica do indivíduo, ambas usadas como premissas no processo inferencial, dá origem a um efeito multiplicador, resultando em nova informação

relevante, a qual não poderia ser inferida a partir de apenas uma das premissas⁴. Quanto maior o efeito multiplicador, maior a relevância.

- ✓ Quando a nova informação introduz certezas manifestas, que produzem um reforço ou confirmação da informação já presente na memória enciclopédica do indivíduo⁵.
- ✓ Quando a nova informação introduz certezas manifestas, que contradizem a informação já presente na memória enciclopédica do indivíduo, levando ao seu abandono e à aceitação da nova informação como verdadeira⁶.

Como podemos observar pelo exposto, existe um facto comum às três situações em que o processamento da nova informação produz efeitos cognitivos contextuais. É o facto de, em todas elas, a nova informação não estar inteiramente desligada da informação já anteriormente acessível ao indivíduo e ser justamente processada nesse contexto. O contexto é, assim, uma construção psicológica que pode ser formada através do acesso a informações armazenadas na memória enciclopédica⁷, através de informações retiradas do meio envolvente pelos sistemas sensoriais, ou através de representações da realidade implicadas pelo acto discursivo precedente. Esta última forma de construção contextual poderá também facilitar a formação do contexto nas situações em que se verifique uma menor acessibilidade das informações armazenadas na memória enciclopédica.

Dado que, para o processamento de uma determinada informação se poderá verificar a existência de vários contextos possíveis, a escolha do contexto é, segundo Sperber/Wilson, determinada pela procura de relevância⁸. Aqui aplica-se mais uma vez a regra da produtividade, ou seja: uma informação será relevante num determinado contexto, desde que o seu processamento nesse contexto requeira um esforço de processamento baixo e produza efeitos cognitivos contextuais elevados⁹. Desta forma, conseguir relevância máxima implica a escolha do melhor contexto.

Uma nova informação está descontextualizada quando não tem qualquer ligação com o saber armazenado na memória enciclopédica do indivíduo e só poderá ser acrescentada ao seu saber na forma de fragmentos isolados e sem interligação com o restante saber enciclopédico¹⁰. Neste caso a nova informação não tem relevância, pois necessita de um elevado custo de processamento que, a não ser que tenha uma razão muito forte, o indivíduo não estará disposto a suportar.



2.2 AS DUAS INTENÇÕES DA COMUNICAÇÃO: A COMUNICATIVA E A INFORMATIVA

Outra dimensão interessante da relevância prende-se com a noção de *ostensive inferential communication* que, segundo Sperber /Wilson: «consists in making manifest to an audience one's intention to make manifest a basic layer of information. It can therefore be described in terms of an informative and a communicative intention» (Sperber/Wilson 1986: 54). Este tipo de comunicação envolve, assim, duas intenções: a comunicativa¹¹ e a informativa¹². A intenção comunicativa é conseguida pelo comunicador através da produção de estímulos, ou seja, fenómenos concebidos para alcançar efeitos cognitivos que, quando optimamente processados, tornarão manifesta ao ouvinte, ou ouvintes, a existência de uma intenção informativa, que consiste em tornar manifesta uma determinada informação. Por outras palavras, a intenção comunicativa consiste em atrair, por meio de estímulos, a atenção de um público para algo que se pretende transmitir através de uma intenção informativa, ou seja, consiste na preparação da predisposição de um ouvinte (ou ouvintes) para o dispêndio da energia mental necessária para o processamento da informação que se pretende tornar manifesta. Quanto mais fortemente manifesta for a intenção comunicativa por parte do comunicador, maior será a predisposição do ouvinte (ou ouvintes) para a realização da intenção informativa. Uma das teses principais de Sperber/Wilson, chamada *principle of relevance*¹³, é que a *ostensive inferential communication* pressupõe, por parte do comunicador, uma garantia táctica de relevância relativamente à informação que é comunicada, tendo em conta que qualquer ouvinte concentra automaticamente a sua atenção no que lhe parece ser mais relevante. De facto, em situações normais de comunicação, só chamamos a atenção de alguém, desde que achemos que o que temos para comunicar é relevante para essa pessoa. Verifica-se, assim, uma garantia táctica de que o que existe para comunicar é considerado relevante para a pessoa a quem foi dirigida a intenção comunicativa. Por outro lado existe, por parte do ouvinte, uma predisposição natural para concentrar a sua atenção no que lhe parece ser relevante, embora essa predisposição seja condicionada pelo grau de credibilidade que lhe merece o comunicador.

Terminologicamente, a expressão *ostensive inferential communication* envolve as duas vertentes deste tipo de comunicação, que são a vertente ostensiva da comunicação por parte do comunicador, já explicada, e a vertente inferencial da comunicação

por parte do ouvinte, ou seja, a inferência por este da intenção comunicativa do comunicador. O reconhecimento dessa intenção é igualmente uma condição necessária para a relevância da comunicação.

3. IMPLICAÇÕES AO NÍVEL PEDAGÓGICO

3.1 EM TERMOS DE LINGUAGEM

A compreensão dos mecanismos básicos da comunicação humana parece-nos importante para o desenvolvimento de uma boa estratégia comunicativa. Sabendo que o processamento de informação envolve um custo e que esse custo deve ser o mais baixo possível proporcionalmente ao benefício obtido em termos de efeitos cognitivos contextuais, o comunicador deve, em primeiro lugar utilizar uma linguagem que os seus ouvintes entendam, ou seja, uma linguagem simples, clara e eficaz. Os termos técnicos e os novos conceitos devem ser explicados à medida que vão surgindo, para que eles próprios possam ser processados no contexto do saber de cada indivíduo e armazenados de forma a ficarem acessíveis para posterior utilização. Cada comunicador deve adequar o tipo de linguagem a utilizar ao público-alvo do seu discurso. Dessa forma não se deve utilizar o mesmo discurso numa conferência para especialistas e numa aula para um público não especialista ou semi-especialista. O mesmo nível de discurso não deve ser utilizado numa disciplina de introdução no primeiro ano e numa disciplina de especialização no terceiro ou quarto ano. Por outro lado, o comunicador deve ter, em qualquer situação, a percepção clara do tipo de público que tem ou irá ter à sua frente, para, a partir daí, desenvolver instintivamente as técnicas discursivas adequadas.

3.2 EM TERMOS DA ESCOLHA DOS CONTEÚDOS

Os conteúdos devem ser claros e sequenciais. Claros no sentido de que o seu objectivo deve ser conseguido sempre da forma mais simples e mais lógica possível. Havendo duas ou mais formas de atingir o mesmo objectivo, ou de resolver o mesmo problema, deve sempre ser privilegiada a mais simples. A fundamentação teórica para tal é que a eficiência relativamente a objectivos absolutos (neste caso o objectivo a atingir é fixo) consiste no seu alcance ao mais baixo custo possível, ou seja, ao menor custo de processamento mental. Os conteúdos devem ser sequenciais, porque, como vimos, a nova informação deve sempre ser processada no



contexto de conhecimentos já anteriormente adquiridos. Só dessa forma o processamento da nova informação será relevante e resultará numa mais-valia em termos de efeito multiplicador, pois o resultado do processamento da nova informação terá múltiplas implicações contextuais relativamente aos conhecimentos anteriores, alargando-os nalguns casos, reforçando-os noutros, ou ainda actualizando-os. A importância da aprendizagem sequencial dos conteúdos é confirmada pela concepção construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem: «O ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação» (Zabala 1998: 38). Desta forma, «aprender significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo do objecto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento. Esta representação não inicia do zero, mas parte de conhecimentos que os alunos já têm e que lhes permitem fazer conexões com os novos conteúdos, atribuindo-lhes certo grau de significância» (Zabala 1998: 98-99). Opinião semelhante manifesta Bransford quando afirma: «In the most general sense, the contemporary view of learning is that people construct new knowledge and understanding based on what they already know and believe» (Bransford, John *et. al.* (1999: 10).

Como consequência do que ficou exposto, é recomendável que no início de cada ano lectivo seja feito um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos no âmbito da disciplina em causa, tendo como ponto de referência os conhecimentos de fundo mais relevantes, a partir dos quais se deve iniciar a aprendizagem das matérias da disciplina. Esta situação é tanto mais relevante, quanto a progressão numa matéria implique o domínio de matérias que lhes estão subjacentes, como é o caso da aprendizagem da matemática, da contabilidade ou de línguas estrangeiras. Neste caso é importante, também, a verificação e comprovação de que os conteúdos programáticos da disciplina precedente foram dados na totalidade, o que em muitos casos não se verifica. Então é mais produtivo dedicar algumas aulas ao preenchimento de eventuais lacunas de aprendizagem antes de iniciar a leccionação da nova matéria propriamente dita, do que iniciá-la sem a devida preparação, pois de contrário a aprendizagem exigirá um esforço muito alto e produzirá poucos resultados, saldando-se por uma produtividade deficiente. Pensamos mesmo que este será um dos motivos de algum

insucesso escolar não só ao nível do ensino secundário, mas também ao nível do ensino superior.

Por outro lado o absentismo é outro factor que prejudica e não permite a aprendizagem constante e gradual das matérias, resultando num descalabro da produtividade, pois impede que o processamento das novas matérias seja efectuado no contexto de conhecimentos já anteriormente adquiridos, resultando daí efeitos cognitivos contextuais diminutos ou nulos.

3.3 EM TERMOS DAS INTENÇÕES COMUNICATIVA E INFORMATIVA DA COMUNICAÇÃO

Chamar e manter o interesse de um público em relação ao que se pretende transmitir é importante em termos pedagógicos. Para isso é necessário, em nossa opinião, manter um equilíbrio entre as duas intenções da comunicação, a comunicativa e a informativa. Uma depende indubitavelmente da outra, ou seja, não é suficiente apenas comunicar ou apenas informar, mas sim informar comunicando. Imaginemos dois extremos: no primeiro os alunos dirigem-se à sala de aula e durante uma hora ouvem um docente que, sem ter qualquer interacção com o seu público, despeja matéria considerando, no final, que a mesma está dada. A função informativa poder-se-á considerar realizada. A função comunicativa não. No segundo caso os alunos dirigem-se à sala de aula e durante uma hora ouvem, com a maior atenção o docente, por sinal um excelente comunicador, que fala muito e de modo interessante, mas acaba por não transmitir os conteúdos programáticos que seria suposto transmitir. Neste caso ter-se-á realizado a função comunicativa mas não a função informativa da comunicação. Interessa, pois, interligá-las harmoniosamente, tendo em consideração que, quanto melhor a intenção comunicativa for realizada, maior êxito terá a transmissão dos conhecimentos, ou seja, a realização da intenção informativa da comunicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação assume um valor fundamental em pedagogia, pois o sucesso ou insucesso da transmissão de conhecimentos passa pela eficácia da comunicação, ou seja, pela optimização da relevância. As capacidades comunicativas são, em parte, inatas e, em parte, adquiridas socialmente. Por essa razão todos os indivíduos têm diferentes capacidades comunicativas e, naturalmente também



todos os docentes têm as suas capacidades comunicativas, o seu estilo comunicativo. No entanto, tal como afirma Zabala relativamente à docência: «a melhoria da nossa actividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, da nossa prática e do contraste com outras práticas» (Zabala 1998: 13). Pensamos, assim, que a reflexão acerca dos mecanismos da comunicação que aqui foram expostos poderá contribuir para um melhor desempenho comunicativo através da adequação de uma estratégia comunicativa individual e, logo, para uma maior eficiência pedagógica.

NOTAS:

¹ Sperber, Dan e Wilson, Deirdre (1986): *Relevance – Communication and Cognition*. Basil Blackwell. Oxford.

² Shannon, Claude e Weaver, Warren (1948): *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press, Urbana.

³ (Cf. Sperber/Wilson 1986: 108-121).

⁴ Sperber Wilson denominam este tipo de efeito cognitivo contextual por *contextual implication*: «A contextual implication is new information in the sense that it could not have been derived from {C}, the stock of existing assumptions, alone; however, it is not just new information, since it is neither an analytic nor a synthetic implication of {P}, the newly presented information, alone. It is a synthesis of old and new information, a result of interaction between the two» (Sperber/Wilson 1986: 108).

⁵ «there should be two more types of contextual effect. On the one hand, new information may provide further evidence for, and therefore strengthen, old assumptions; or it may provide evidence against, and perhaps lead to the abandonment of, old assumptions». (Sperber/Wilson 1986:109).

⁶ Cf. nota anterior.

⁷ «The context for comprehension consists not only of the assumptions expressed or implicated by preceding utterances, but also of the encyclopaedic entries attached to any concepts used in these assumptions» (Sperber/Wilson 1986: 134).

⁸ Cf. Sperber/Wilson 1986: 141.

⁹ «Relevance: Extent condition 1: an assumption is relevant in a context to the extent that its contextual effects in this context are large; Extent condition 2: an assumption is relevant in a context to the extent that the effort required to process it in this context is small» (Sperber/Wilson 1986: 125).

¹⁰ Cf. Sperber/Wilson 1986: 49.

¹¹ «Communicative intention: to make it mutually manifest to the audience and communicator that the communicator has this informative intention» (Sperber/Wilson 1986: 61).

¹² «Informative intention: to make manifest or more manifest to the audience a set of assumptions» (Sperber/Wilson 1986: 58).

¹³ «an act of ostension carries a guarantee of relevance, and this fact – Which we will call the principle of relevance – makes manifest the intention behind the ostension» (Sperber/Wilson 1986: 50).

BIBLIOGRAFIA

BRANSFORD, JOHN *et. al.* (1999): *How People Learn*. National Academy Press. Washington.

COHEN, LOUIS e LAWRENCE, MANION (1994): *Research Methods in Education*. Routledge. London.

DAVIDSON, D. (1984): *Truth and Interpretation*. Clarendon Press. Oxford.

GUNDERSON, K. (1975): *Language, Mind and Knowledge*. Minnesota Studies in Philosophy of Science, VII. University of Minnesota Press. Minneapolis.

JAKOBSON, ROMAN (1995): *Linguística e Comunicação*. Editora Cultrix. São Paulo.

JOHNSON-LAIRD, P., e WASON, P. (1977): *Thinking: Reading in Cognitive Science*. CUP. Cambridge.

JUST, M., e CARPENTER, P. (1977): *Cognitive Processes in Comprehension*. L. Erlbaum, Hillsdale. NJ.

LEACH, E. (1976): *Culture and Communication*. CUP. Cambridge.

LOAR, B. (1981): *Mind and Meaning*. CUP. Cambridge.

SPERBER, D., e WILSON, D. (1982): “Mutual knowledge and relevance theories of comprehension”. In: Smith, N. (ed.) (1982): *Mutual Knowledge*. Academic Press. London, pp. 61-131.

SPERBER, D., e WILSON, D. (1986): *Relevance – Communication and Cognition*. Basil Blackwell. Oxford.

SPRINTHALL, NORMAN e SPRINTHALL, RICHARD (1993): *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda. Lisboa.

WITTROCK, MERLIN (1986): *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan. New York.

YULE, GEORGE (1991): *The Study of Language*. Cambridge University Press. Cambridge.

ZABALA, ANTONI (1998): *A Prática Educativa*. Editora Artmed. Porto Alegre.