

ABORDAGEM DE PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS EM EXERCÍCIOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

APPROACH ON THE PRESSUPOSITIONS AND IMPLICATIONS OF READING EXERCICES AND TEXTUAL INTERPRETATION

Tatiane Henrique Sousa Machado¹

Carolina Martins Rosa²

Tânia Bueno Prado³

MACHADO, T. H. S.; ROSA, C. M.; PRADO, T. B. Abordagem de pressupostos e subentendidos em exercícios de leitura e interpretação de texto. *Akrópolis* Umuarama, v. 18, n. 2, p. 131-140, abr./jun. 2010.

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar o conceito de pressuposto e subentendido, aliando-os as concepções da linha investigativa de leitura na perspectiva cognitivo-processual, para análise das atividades de leitura e interpretação presentes no livro didático, objetivando, assim, contribuir para o ensino de leitura em sala de aula, que aborde os estudos dos aspectos semânticos discursivos da língua. O corpus utilizado serão atividades presentes no material didático do Positivo da 7^a série e no livro Português Leitura Produção Gramática (Sarmiento, 2006) da mesma série. Utilizaremos o respaldo teórico de Ducrot (1987), Ilari (2006), Guimarães (1995), Koch (2004), Kleiman (1989), Lajolo (1988), dentre outros, compreendendo que os pressupostos se relacionam às informações, que podem ser resgatadas no sentido dos enunciados, mais especificamente na significação da frase. Buscaremos, assim, avaliar como se estabelecem relações entre subentendido e pressuposto no interior do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Atividades; Pressuposto; Subentendido.

ABSTRACT: This paper analysis the concept of presuppositions and implications, together with the concepts from investigative reading on the cognitive-processual perspective, for the analysis of the act of reading and interpretation on the didactic book in order to make contributions towards the teaching of reading in the classroom, which approaches the study of semantic-discursive aspects of the language. The corpus used were activities from the 7-th grade Positivo didactic material and the book Português Leitura Produção Gramática (Sarmiento, 2006), for the same grade. We used literature from Ducrot (1987), Ilari (2006), Guimarães (1995), Koch (2002), Kleiman (1997), Lajolo (1988), among others, by understanding that the purposes relate to the information, which may be recovered on utterances, more specifically on the sentence meaning. We will thus search for establishing connections between the presupposition and the implication within the speech.

KEYWORDS: Reading; Activities; Presupposition; Implication.

¹Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UNIPAN – União Pan Americana de Ensino - Cascavel e Graduada em Letras Português e Inglês com Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Campus de Cascavel. tatiane@unipar.br

²Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UNIPAN – União Pan Americana de Ensino - Cascavel e Graduada em Letras Português e Italiano com Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Campus de Cascavel. carolina@institutosaopaulo.com.br

³Mestre em Comunicação e Semiótica - professora do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da UNIPAN e do Curso de Letras da Universidade Paranaense – UNIPAR e Docente do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da UNIPAN. tania-buenodoprado@gmail.com

Recebido em Abril/2010
Aceito em Junho/2010

INTRODUÇÃO

O processo de leitura muitas vezes é entendido como mera decodificação de informações presentes no texto. Todavia, o ensino da leitura deve propiciar ao aluno a criticidade, que pode ser alcançada mediante o domínio da interpretação dos conteúdos pressupostos e subentendidos presentes no texto. Diante do atual cenário que apresenta exercícios de leitura pautados na retirada de informações explícitas do texto, e também diante da urgente necessidade de abordagens que demonstrem o poder das inferências, da formulação de hipóteses e da busca de sentido do texto, o presente trabalho se propõe a analisar como as atividades propostas acenam ou não para os conteúdos não ditos apresentados no texto, entendendo ser de fundamental importância que os exercícios de interpretação possibilitem a captura dos sentidos dos enunciados em ambos os níveis, posto e pressuposto, possibilitando ao aluno uma leitura efetiva e crítica.

Ensino da leitura em sala de aula

Segundo as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa na Educação Básica, entende-se por leitura o processo de produção de sentidos, que se estabelece a partir de interações sociais ou relações dialógicas, que ocorrem entre texto e leitor.

Os exercícios de leitura e interpretação de texto presentes nos livros didáticos possuem a finalidade de possibilitar ao aluno uma visão crítica em relação ao conteúdo lido. No entanto, conforme compreende Martins (1994), os estudos da linguagem revelam que os alunos aprendem a ler apesar dos professores, ou seja, todos nós possuímos as condições ler, pois aprendemos tal tarefa a partir de nosso contexto pessoal. Martins (2004, p.15) complementa: “o leitor pré-existe a descoberta do significado das palavras escritas”. Todavia, para que não nos tornemos meros decodificadores, necessitamos de orientações, que nos auxiliem nesse percurso e objetivem o previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p.33): “possibilitar ao aluno compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem o produz”.

No entanto, conforme afirma Matêncio

(1994), no ensino da leitura têm prevalecido as práticas de retirada de informações explícitas do texto, e tal metodologia fundamenta-se na concepção de leitura como atividade vinculada unicamente à palavra escrita, ou seja, despreza-se toda a atividade de representação simbólica e interativa da leitura. Diante desse cenário, o presente trabalho propõe-se a analisar as atividades de leitura e interpretação de texto presentes na apostila do Positivo para a 7ª série e um livro didático da rede pública “Português Leitura Produção Gramática” de Leila Lauar Sarmiento, especificamente textos dos gêneros charges e matérias de jornais, observando de que maneira essas atividades abordam a interpretação do conteúdo implícito do texto, elemento este de fundamental importância para a efetivação de uma leitura crítica e para a formação de um leitor competente, conforme compreendem os PCN (2006, p.41) :

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Portanto, compreende-se que os exercícios de leitura devem possibilitar ao aluno realizar previsões e inferências e nesse processo de busca por pistas, direcioná-lo a formulação de hipóteses que atribuirão sentidos ao texto.

Além disso, conforme as Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa (DCE), no processo de leitura devem ser inseridas a linguagem verbal e não-verbal, capacitando o aluno para a leitura de imagens, propagandas, cartazes dentre outros tipos de leituras possíveis em nosso cotidiano.

Koch (2004, p. 161), ao abordar os aspectos da importância da leitura ressalta que:

é preciso mostrar ao educando que as pistas que lhe são oferecidas no texto tornam possível não só o reconstruir o evento da sua enunciação, no sentido de permitir-lhe apreender a intencionalidade subjacente ao texto, como também recriá-lo a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo.

Kleimam (1989) ressalta ainda que a diversificação das atividades em torno dos textos

lidos leva em conta o desenvolvimento do aluno em suas estratégias cognitivas e metacognitivas, com a finalidade de que a partir dessas práticas o aluno possa reconstruir as informações mediante a utilização do conhecimento prévio e reestruturá-lo de acordo com as novas informações assimiladas.

Assim, na perspectiva deste estudo, compreende-se leitura, em consonância a Lajolo (1988): além da mera decodificação ou decifração de adivinhações, mas que a partir de um texto se pode extrair significações, que possibilitarão a execução de relações com outros textos, reconhecendo, assim, o tipo de leitura que o seu autor pretendia, entregando-se e rebelando-se ou mesmo propondo outra leitura não prevista.

1.2 Semântica e Pragmática: recursos argumentativos

A semântica argumentativa desenvolveu-se inicialmente em estudos de Austin (1962) e Benveniste (1966). Neste trabalho o aporte teórico terá como respaldo os conhecimentos da semântica argumentativa, que enfatiza as propriedades lógicas como encadeamento, pressuposição e intenções, bem como as normas sociais que regem os usos linguísticos.

Tamba-Mecz (2006) define semântica como uma disciplina linguística que tem por objetivo a descrição das significações próprias às línguas e sua organização teórica. Para Lopes (2001, p.232) “a semântica trata da ciência das significações das línguas naturais”, no entanto, essa definição assinala as diferenças existentes entre a semântica que estuda os conteúdos das línguas naturais e a semântica semiótica, que estuda a significação dos sistemas sígnicos secundários, entendendo que o sentido é sempre um resultado de uma interpretação.

Segundo Ducrot (1987, p. 14) “a descrição semântica de uma língua “L” consiste em um conjunto de conhecimentos que permitem prever frente ao enunciado *A* de *L*, produzido na circunstância *X*, o sentido que esta ocorrência de *A* tomou neste contexto”. Portanto, a descrição semântica reside nos conhecimentos necessários para que um enunciado produzido em uma determinada circunstância tenha sentido em seu contexto de ocorrência. Dessa forma, para esse autor a descrição semântica, trata de um conjunto heterogêneo, no qual devem ser reunidos conhecimentos linguísticos, leis de ordem psico-

lógica, lógica ou sociológica e um inventário de figuras de estilo empregadas na coletividade da fala da língua “L”, além de informações a respeito das diferentes utilizações da linguagem nesta comunidade.

Enquanto para Ilari & Geraldi (2002, p. 06):

a semântica é um domínio de investigação de limites movediços: semanticistas de diferentes escolas utilizam conceitos e jargões sem medidas comuns, explorando em suas análises fenômenos cujas relações não são sempre claras: em oposição a imagem integrada que a palavra ciência evoca, a semântica aparece, em suma não como um corpo de doutrina, mas como um terreno que se debatem problemas cujas conexões não são sempre óbvias.

Para Moura (2000), a fronteira entre pragmática e semântica se estabelece no contexto, no entanto, esse mesmo autor salienta que em função da definição de contexto ser raramente definida, tal distinção fica comprometida, pois ainda segundo Moura, o contexto é uma ferramenta de trabalho e não um objeto de pesquisa. Portanto, ao optar-se por estudar pressuposto e subentendido, recai-se em ambos os estudos da significação, com o objetivo de expor o caráter argumentativo que um enunciado carrega e que deve ser assimilado por seu leitor. Assim, conforme assevera Koch (2004, p. 27) “não basta conhecer o significado literal das palavras ou sentenças da língua: é preciso saber reconhecer todos seus empregos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções do falante e circunstâncias de produção”.

1.3 Pressuposto e subentendido

Frege (1892) é um dos primeiros autores a distinguir posto e pressuposto. Todavia, na literatura se encontram diversos autores como: Collingwood (1940), Strawson (1964), Austin (1962), Fillmore (1970), dentre outros, que se referem a estudos a respeito da pressuposição, no entanto, percebe-se muitas divergências na noção desse conceito para esses autores.

Neste trabalho optou-se por abordar a noção de pressuposição conforme Ducrot (1987), ciente das mudanças ocorridas no decorrer dos estudos deste autor. Em 1966 estudos deste au-

tor abordavam a pressuposição como condição de emprego de um enunciado, mas em 1972 passa a considerá-la parte integrante do sentido. Por consequente, compreende que: “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse” (DUCROT, 1987 p. 77).

Assim, conforme afirma Koch (2004), a rejeição dos pressupostos compreenderia uma afronta pessoal, pois debater-se-ia além do conteúdo dito, ou seja, o próprio direito de dizer. Após 1977 Ducrot realizou diversas modificações em relação à noção de pressuposição, abordando questões de duas formas implícitas: o pressuposto que se manifesta no enunciado e o subentendido, que se manifesta a partir de uma reflexão a respeito das condições de enunciação.

Segundo Ducrot (1987), o conteúdo posto refere-se à informação contida literalmente nas palavras da sentença, enquanto os pressupostos são as informações que podem ser recuperadas no implícito das sentenças. Assim, para a proposição (1) “Pedro parou de fumar”, o pressuposto seria “Pedro fumava antes”.

No pressuposto reside uma informação indiscutível para o falante e/ou ouvinte e nesse âmbito o locutor partilha com o ouvinte a responsabilidade, sendo, portanto, coextensivo no interior do diálogo. Já o conteúdo subentendido para Ducrot (1987) não está marcado na frase, e se explica no processo interpretativo. Portanto, o subentendido da frase (1) poderia ser “Até Pedro parou de fumar, por que você não se anima?”.

Em relação à diferença entre ambos, Ducrot (1987) afirma que “a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário” (DUCROT 1987, p.41).

Este mesmo autor assevera que:

Dizer que pressuponho X, é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o dialogo a propósito de X. O subentendido, ao contrário, diz respeito à maneira pela qual esse sentido se manifesta, o processo, ao término do qual deve-se descobrir a imagem que pretendo dar de minha fala” (DUCROT, 1987, p.42)

Portanto, segundo Ducrot, o subentendido se constrói a partir da resposta à perguntas:

por que ele falou desse modo?, ou seja, a fala do locutor funciona como um enigma a ser resolvido pelo destinatário, compreendido por Fiorin (2002, p. 244) como ‘insinuações escondidas por trás de uma afirmação’.

Segundo Moura (2000), baseando-se nos estudos de Levinson (1983) algumas palavras possuem a função de ativar os pressupostos como:

Exemplo: Machado de Assis ou o Autor de Memórias Póstuma de Brás Cubas;

Verbos factivos: verbos que introduzem orações subordinadas (e fatos dados como certos) tais como: lamentou, sentiu, compreendeu, soube;

Verbos implicativos: conseguiu (tentou), esqueceu (deveria ter lembrado);

Verbos de mudança de estado: deixou, começou;

Interativos: pressupõe que a ação indicada pelo verbo já tinha acontecido. Exemplo: de novo, retornou;

Expressões temporais: depois, antes;

Sentenças clivadas: possuem a forma **(Não) foi X que (oração)**, ou seja, semanticamente a segunda oração contém um fato pressuposto.

Para Koch (2004), a manutenção dos pressupostos constitui um dos fatores de coerência do discurso, em detrimento do reconhecimento do pressuposto estar aliado à aceitação de verdade do que é posto.

Ducrot (1981, p. 177) assevera ainda que:

o valor argumentativo de uma frase não é somente uma das conseqüências das informações nela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção.

Nesse contexto, Guimarães (1995) ressalta que o trabalho de Ducrot foi o de incluir o objeto do domínio já-dito, não dito diretamente, e que detém significado no enunciado, compreendendo que o pressuposto como sentido implícito é parte decisiva do tratado de obrigações inscrita na língua.

Em relação ao subentendido Ducrot (1987, p.32) assevera: “o subentendido se caracteriza pelo fato de que, sendo observável em certos enunciados de uma frase, não está mar-

cado na frase. Essa situação do subentendido se explica pelo próprio processo interpretativo do qual ele provém". Para esse autor o subentendido se instala na resposta a pergunta "Por que o locutor disse o que disse?", "O que tornou possível sua fala?", portanto, pressuposto e subentendido não possuem a mesma origem interpretativa, uma vez que os subentendidos estão ligados às circunstâncias da enunciação e os pressupostos são transmitidos pela frase.

Assim, quando se assevera "Que calor, como está quente esta sala", em determinado contexto (sala fechada), fica subentendido que o indivíduo gostaria que abrissem uma janela ou arejassem o local.

Nesse sentido, mesmo que nos estudos de Ducrot não tenham sido contemplados os aspectos direcionados às questões de aprimoramento da noção de leitura, no presente estudo nota-se que pode-se utilizar seus conhecimentos, buscando contribuir para o processo de leitura dos conteúdos não-ditos, ou seja, implícitos, em consonância ao compreendido por Fiorin

(2002, p. 242): "na leitura e interpretação de texto, é muito importante detectar os pressupostos, pois seu uso é um dos recursos argumentativos utilizados com vistas a levar o ouvinte ou o leitor a aceitar o que está sendo comunicado".

1.4 Análise das atividades dos livros didáticos

Foram escolhidos dois materiais didáticos: apostila do Positivo para a 7ª série "Idéias que mudaram o mundo" e o livro didático da rede pública "Português Leitura Produção Gramática", de Leila Lauer Sarmento. As atividades selecionadas envolvem a leitura e a interpretação textual, mais especificadamente charges e textos jornalísticos (reportagens de jornais e revistas). O foco da análise reside na observação das atividades, buscando identificar se as perguntas propostas direcionam o aluno somente para a interpretação do conteúdo posto ou se acenam ou expõem o conteúdo pressuposto e subentendido, portanto, implícito no texto.

1.4.1 – Atividades da apostila "Positivo":

Atividade 01:



Perguntas:

- O texto apresenta quantas possibilidades de interpretação? Quais são elas?
- A que o verbo acabar se refere, de fato?
- Qual o nome do recurso coesivo que causou ambigüidade?
- O que torna a tira engraçada?
- Reescreva o texto, de maneira que evite a ambigüidade:

Percebemos na pergunta "a" a intenção de instigar o aluno para a percepção de que no

enunciado existe mais de um tipo de conteúdo sendo abordado, acenando assim para a interpretação do conteúdo posto e pressuposto. No entanto, na questão "d" a sugestão de resposta, presente no livro do professor diz "A ambigüidade de sentido. Em outras palavras, o fato de o personagem não fazer a leitura do contexto no texto escrito", ou seja, deixa-se de apresentar a crítica que está incutida na charge, a respeito dos valores dos remédios e dos efeitos colaterais que muitos apresentam e não são explicados aos pacientes.

Atividade 02:



QUINO, *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.43

Perguntas:

- Com qual vocativo Mafalda se dirige a seu pai?
- Qual seria o vocativo comum com o qual ela poderia se dirigir ao interlocutor na situação da tira?
- Por que o pai não gostou da forma usada por Mafalda para se dirigir a ele?
- De que forma Mafalda reafirma o seu ponto de vista em relação ao trabalho que o pai está realizando?

Já nessas atividades, percebemos nas perguntas “a” e “b” a preocupação puramente gramatical. Na questão “b” o aluno poderia ter sido questionado a respeito do motivo pelo qual

Mafalda se refere a seu pai como “Prêmio Nobel dos vasilhos”, qual era o objetivo de Mafalda ao se expressar dessa maneira. Enquanto as questões “c” e “d” conseguem expor de melhor maneira o conteúdo pressuposto. Ou seja, no momento em que pai de Mafalda diz “Onde é que está o respeito que você deve a seu pai?”, pressupõe que esse respeito não está sendo apresentado na conduta de Mafalda, portanto, ele o está cobrando. Ao mesmo tempo, quando Mafalda responde “Na geladeira” fica subentendida a ironia de Mafalda diante da atitude desrespeitosa do pai ao gritar com Mafalda, portanto, subentende-se que o respeito entre pai e filha não está presente nas relações pessoais entre eles, mas sim na geladeira.

Atividade 03:



ANGELI. Ozzy. Publicado originalmente: *Folha de S.Paulo*, 13 mar. 1999, Folhinha, p. 5.

Perguntas:

- Qual a linguagem predominante na tira?

Por quê?

- Observe a seqüência da história. De que

modo o tempo passa?

c) Em que parte da casa Ozzy está? O que ele está fazendo?

d) Quanto tempo se passa desde o primeiro quadrinho até o último?

e) O que acontece a Ozzy no último quadro? O que isso significa?

Na atividade 03, as questões estão totalmente ligadas à questão do conteúdo apresentado na história no nível do posto, ou seja, informações que são apresentadas na camada superficial do texto. Na questão “e” sugere-se no livro do professor a seguinte resposta: “A tira se torna engraçada ao mostrar que o Ozzy ficou parado diante da TV durante todo o dia até que ele é ‘engolido pelo sofá’ e desaparece!”. Portanto, podemos perceber que não foi abordado nas questões o conteúdo implícito, que se refere ao subentendido que existe no ato de Ozzy ser engolido pelo sofá, pois do fato de o personagem desaparecer depois de uma maratona televisiva pode-se inferir que os conteúdos assistidos “encolheram o personagem e seu cérebro”, reduzindo a algo tão insignificante, fazendo com que ele simplesmente desapareça.

Atividade 04:

Texto “Um Brasil que poucos conhecem”
Pesquisa revela os números do trabalho infantil no País

O número de crianças que trabalham está diminuindo no Brasil. Esta é a principal descoberta da pesquisa sobre o trabalho infantil realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que compara dados de 1992 e de 2001. A diminuição do número de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos que trabalham revela algo muito importante: mais brasileiros estão na escola. Comparando as estatísticas de 1992 e 2001 é possível notar que o número de estudantes entre 5 e 17 anos cresceu em todo o País. E a maioria deles, 86%, frequenta escolas públicas.

Em 1992, 46 % das crianças de 5 a 6 anos de idade não estudavam. Em 2001, esse percentual caiu para 23,8%. No grupo de pessoas de 7 a 14 anos, este número era de 13,4% em 1992, e foi para 3,5%, em 2001. Jovens de 15 a 17 anos também estão estudando mais: em 1992, 40,3% estavam fora da escola e em 2001, o percentual caiu para 18,9%. A respon-

sável pela pesquisa, Vandely do Santos Guerra, vê o resultado com grande satisfação. “Lugar de criança é na escola ou brincando”, diz. Para o IBGE, o número de pessoas que não estudam diminui por causa das políticas dos governos para facilitar o acesso à escola e inibir a necessidade de crianças terem de trabalhar para ajudar os pais na renda familiar.

Serviço doméstico, trabalho, distância e falta de vagas são alguns dos motivos que afastam crianças e jovens da escola, segundo o IBGE. Por isso, o nível de escolaridade entre pessoas de 5 a 17 anos cresce de acordo com a faixa de rendimento familiar. Em famílias que ganham até ½ salário mínimo, esta taxa ficou em 83,1%. Já em famílias com rendimento de 10 salários mínimos ou mais, o nível de escolaridade sobe para 97,9%.

Crianças e adolescentes que trabalham vão menos à escola do que aqueles que não trabalham. Há trabalhadores infantis nas áreas urbanas e rurais do País. Cerca de metade das crianças e adolescentes que estão ocupados com alguma atividade utiliza produtos químicos, máquinas e ferramentas para trabalhar e corre o risco de sofrer acidentes. Esta parcela é maior entre os trabalhadores do campo, que somam 43% das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos que têm alguma atividade.

JACHINTHO, Etienne. Um Brasil que poucos conhecem. **O Estado de S. Paulo**, 26 abr.2003, p.4-5. Estadinho. Jornal O Estado S. Paulo.

Perguntas:

- Qual o assunto do texto?
- Com que intenção ele foi escrito?
- Faça uma síntese do assunto de cada parágrafo do texto:

Nessa atividade com o texto “Um Brasil que poucos conhecem”, não se explora nenhum aspecto dos conteúdos implícitos presentes no texto. As respostas às questões devem ser somente removidas do texto, não ocorrendo nenhuma exploração interpretativa por parte dos alunos.

Percebe-se inicialmente: “Pesquisa revela os números do trabalho infantil no país”, ficando pressuposto que esses números são desconhecidos pelo público. Quando o autor salienta: “O número de crianças que trabalham está diminuindo no Brasil”, pressupõe-se que no

Brasil existem crianças trabalhando, e ao expor que estão diminuindo o autor ressalta que esse número já foi maior. Além disso, quando o autor diz “mais brasileiros estão na escola”, podemos pressupor que no Brasil existem brasileiros fora da escola, fato este mais adiante justificado pelo autor pela falta de emprego aos pais dessas crianças.

Quando Vandecley assevera “Lugar de criança é na escola ou brincando”, pressupomos que as crianças no Brasil não estão na escola ou brincando, mas sim em outras atividades que deveriam ser ocupadas por adultos. Logo em seguida, quando o autor diz: “Para o IBGE, o número de pessoas que não estudam diminui por causa das políticas dos governos para facilitar o acesso à escola e inibir a necessidade de crianças terem de trabalhar para ajudar os pais na renda familiar”, pressupõe-se que em 1992 não existiam políticas governamentais suficientes para garantir um número maior de crianças nas escolas.

O autor ainda diz que “Em famílias que ganham até ½ salário mínimo, essa taxa ficou em 83,1%. Já em famílias com rendimento de 10 salários mínimos ou mais, o nível de escolaridade sobe para 97,9%”, ou seja, pode-se pressupor que o grau de escolaridade está diretamente relacionado à condição financeira familiar, portanto, quanto mais ricos, mais escolarização a criança terá.

Percebe-se, portanto, que as atividades propostas pelo livro não conseguiram direcionar o aluno para uma reflexão a respeito da problemática apresentada no texto. Além disso, num conteúdo como este, poderia ser explorado o conhecimento de mundo do aluno, em junção com o conhecimento apresentado pelo autor, estimulando o aluno ao raciocínio e a sua visão crítica diante do texto lido.

1.4.2 – Atividades do livro didático “Português Leitura Produção Gramática”, de Leila Lauar Sarmento

Nesse livro didático observa-se que as atividades de interpretação possuem o título “Análise da leitura” e, além delas existem charges que são seguidas de perguntas de cunho interpretativo. Para essa análise foram selecionados trechos dos textos utilizados para interpretação e as algumas charges selecionadas aleatoriamente.

Além disso, observa-se que nesse livro didático os textos literários e os poemas são, em diversas oportunidades, utilizados apenas com finalidade gramatical.

Atividade 01

Texto “Síndrome do excesso de informação”. Cristina Baptista. Veja, 05 set 2001 (Adaptado).

O excesso de informação provoca a angústia típica dos tempos atuais e leva à conclusão de que, às vezes, saber demais é um problema.

“O eterno sentimento humano de ansiedade diante do desconhecido começa a tomar uma forma óbvia nestes tempos em que a informação vale mais que qualquer outra coisa. As pessoas hoje parecem estar sofrendo porque não conseguem assimilar tudo o que é produzido para aplacar a sede da humanidade por mais conhecimento [...]

Ler e aprender sempre foi tido como algo bom, algo que deveríamos fazer cada vez mais. Não sabíamos que haveria um limite para isso. [...]”

Atividades propostas:

- 1) O texto de Cristina Baptista é uma reportagem. Quanto à estrutura, que características ele apresenta?
- 2) Que relações podem ser estabelecidas entre: o primeiro e o segundo parágrafo? O segundo e o terceiro parágrafo?
- 3) A informação passou a ter, desde o século XX, um valor especial, e esse fato vem gerando alguns problemas:
 - a) Segundo o texto, a informação vale mais do que qualquer outra coisa. O que você pensa sobre isso?
 - b) A obsessão das pessoas em se manterem constantemente informadas trouxe que consequências de acordo com o texto?
- 4) A dedicação ao saber sempre foi admirada pela maioria das pessoas que, em diversas épocas, empenharam-se em aprender cada vez mais. Explique por que, hoje, a procura por informação vem acarretando problemas.
- 5) Grande parte das pessoas não consegue absorver as informações com que esbarra no dia-a-dia, como ocorre na Inglaterra. Essa dificuldade causa desconforto e pode gerar

problemas neurológicos.

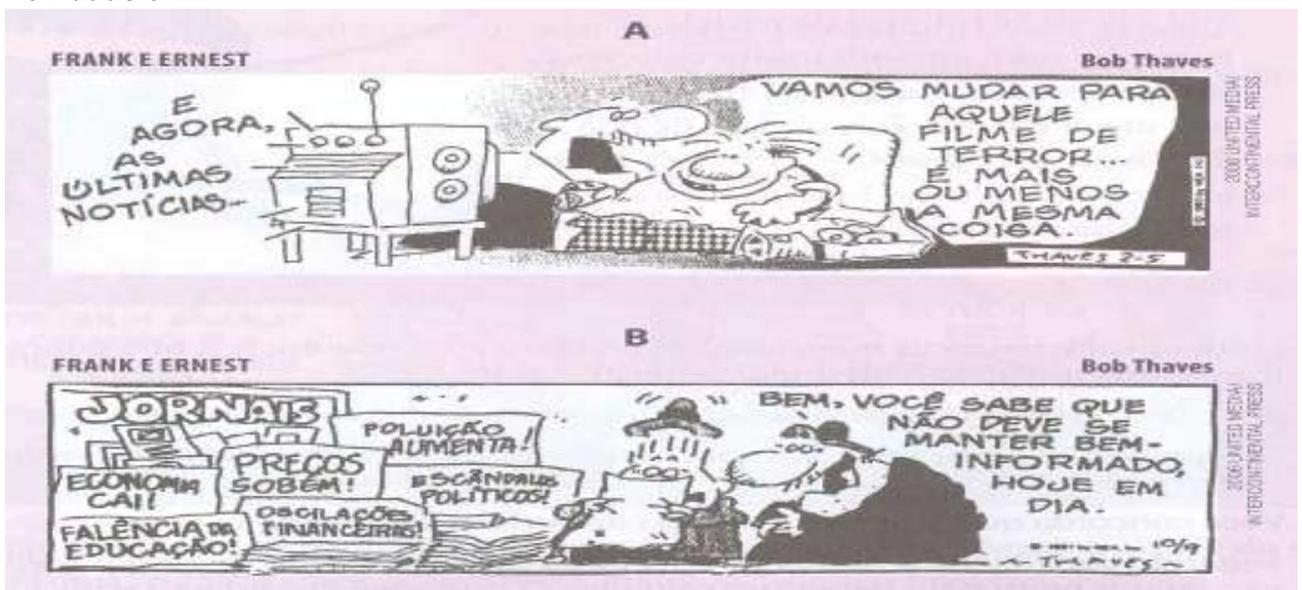
- a) Em sua opinião, por que as pessoas desejam tanto ter mais informações?
- b) Segundo o texto, as mulheres e os jovens sentem maior desconforto, por não terem como acompanhar todas as informações diárias. Por quê?

Nessa atividade, observamos que o conteúdo implícito (pressuposto ou subentendido) não foi abordado. As questões direcionam os alunos a respostas pessoais ou a retirar partes do texto, ou seja, não possibilitam uma leitura crítica. Quando no texto encontramos a seguinte expressão “Nestes tempos em que a informação vale mais que qualquer coisa”, pressupõe-se

que houve momentos em que a informação não era tão valorizada pela sociedade, e ao ressaltar “mais que qualquer coisa”, o pronome indefinido expõe o juízo de valor em relação a esta situação, depreciando assim esta valorização vazia que a sociedade impõe fato de estar informado.

Além disso, no trecho “não conseguem assimilar tudo”, pressupõe-se que deveriam conseguir assimilar esse conteúdo que não está sendo efetivado. Na parte do texto em que se fala “Não sabíamos que haveria um limite para isso”, novamente o conteúdo implícito e pressuposto demonstra que há um limite que não está sendo respeitado, causa essa para os problemas de saúde das pessoas.

Atividade 02



Perguntas:

- a) Escreva no seu caderno qual o tema explorado nas duas tiras.
- b) A partir das reações dos personagens, explique qual o efeito das notícias sobre eles.
- c) Nessas duas tiras, a construção do humor foi feita com base na reação inesperada dos personagens aos programas de televisão a que estão assistindo. O que há de inesperado nessa reação?

Nesta atividade, percebe-se que o conteúdo implícito pode ser abordado na questão “a”, caso o professor direcione a interpretação à crítica implícita em relação ao conteúdo apresentado na televisão. No entanto, na proposta de resposta apresentada no livro destaca-se como

resposta “O tema é o efeito que as notícias veiculadas pelo jornal e pela televisão causam”. Na questão “b” a sugestão de resposta se restringe ao fato de os personagens terem ficado aterrorizados, ou seja, mais uma vez não se questiona o conteúdo subentendido no texto.

Também, na frase “Bem, você sabe que não se deve manter informado hoje em dia”, apresenta em seu conteúdo pressuposto que essa situação nem sempre foi assim, ou seja, em momentos anteriores era possível manter-se informado, sem se deparar com tantos problemas sociais escancarados na atualidade pelos meios de comunicação. Portanto, a personagem avalia a ação de ler jornais com não sendo mais necessária ao indivíduo, devido ao conteúdo atual apresentado nos jornais.

Além disso, nessa atividade poderia ter sido explorado o motivo da mudança dessa situação, expandindo até mesmo para um trabalho de pesquisa em que os alunos consultariam jornais de outros períodos anteriores para responderem a essa indagação.

1.5 Considerações finais

Com base nas análises realizadas, bem como, na leitura dos materiais didáticos em questão, foi observado que as atividades da Apostila 1 e do Livro 2 não possibilitam uma interpretação do conteúdo implícito nos textos apresentados. Em algumas ocasiões percebeu-se que certas atividades conseguem aproximar-se apenas parcialmente da reflexão do conteúdo implícito, no entanto, não avançam nesta reflexão.

Na apostila 1 notou-se desde atividades preocupadas puramente com conteúdos gramaticais, ou mesmo com questões que exigem do aluno somente a cópia de partes do texto para obter a resposta, mas também foram encontradas atividades que acenam para o conteúdo implícito tão presente e importante num processo de interpretação. Já no livro 2, as atividades selecionadas não abordaram o conteúdo implícito, portanto, em ambos percebeu-se a necessidade da intervenção do professor como ponto chave.

Sendo assim, fica evidente que cabe ao professor, no momento de trabalhar com esses materiais didáticos, abordar os conteúdos semânticos no que se refere à pressuposição e ao subentendido, buscando mostrar aos alunos os conteúdos implícitos, para que realizem uma leitura eficaz e crítica, capaz de captar todos os conteúdos expostos ou escondidos presentes no texto, lembrando sempre que nada é ressaltado ou silenciado de maneira neutra, pois sempre estará presente uma intencionalidade por trás de um texto, e cabe ao professor auxiliar o aluno nessa busca e nesse aprimoramento do processo de leitura, que o guiará a uma leitura efetiva e crítica.

Bibliografia

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Provar e dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global, 1981.

_____. **Dizer e não dizer princípios da semântica lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: leitura e redação. 16. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARAES, E. **Os limites do sentido um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATENCIO, M. L. **Leitura produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MOURA, H. M. M. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2000.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/DCE_Lingua_Portuesas>. Acesso em: 22 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa**, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

POSITIVO. **Material didático**. 2006. (7 série). SARMENTO, L. L. **Português leitura produção gramática**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

TAMBA, M. I. **A semântica**. São Paulo: Parábola, 2006.

ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.