

A IMPLICATURA COMO REFLEXO DO AMADURECIMENTO DA PRESSUPOSIÇÃO NA INTERPRETAÇÃO DO ALUNO¹

Marileusa Carvalho²

RESUMO: Este artigo visa mostrar os resultados e as conclusões obtidas a partir de pesquisa realizada com alunos de 5ª série, onde se buscou testar seus níveis de entendimento, implicatura e pressuposto. A ênfase da pesquisa está em mostrar a necessidade que há na procura, em tudo o que se lê, de uma significação real. Objetiva ainda mostrar que em tudo o que se lê ou que se ouve, muita matéria que constitui o principal da informação não aparece de maneira explícita, e é aí que se necessita de diversas formas de conhecimento para que seja possível captar essa mensagem, a qual está nas entrelinhas. São abordados importantes temas como leitura, inferência, interpretação e outras habilidades essenciais para o amadurecimento da criança e bom desempenho em sua vida escolar.

Palavras-chave: Implicatura; Pressuposto; Entendimento

ABSTRACT: The main purpose of this research is showing the results and conclusions obtained from the trainee practice we've had with students from the fifth grade of an elementary public school in Caçador, where we aimed to work on implicatures and presupposed. The emphasis of the work is on showing the students the need of trying to reach, in everything you read, a not always explicit meaning, that makes all make sense. It also aims to show that in everything we read and hear there's a basis that constitutes the information meant to be passed on, and it's not always exposed. Sometimes it's hidden, and needs to be read on our minds only. The most important themes that guided our research were reading, inference, interpretation and other abilities that are crucial for the improving of understanding that the child must develop to have a better performance in its school life.

Key-words: Implicatures; Presupposed; Reading

INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão de qualquer texto, faz-se necessário o preparo do leitor para todos os níveis de leitura.

A mensagem implícita presente em diversas tipologias textuais muitas vezes não é assimilada, ou sequer percebida pelos leitores. Nesses casos, as pressuposições e implicaturas precisam ser amadurecidas, e acredita-se que este seja um papel da escola, enquanto fornecedora de uma educação lingüística.

Este artigo pretende abordar o exercício de pressuposição e implicaturas a partir de variadas tipologias textuais, com intenção de levar o aluno/leitor de ensino fundamental a notar e compreender as mensagens implícitas. Para tanto, definiu-se como corpus desta pesquisa alunos da quinta série do Ensino Fundamental da Escola Hilda Granemann de Souza, pertencente à rede municipal de ensino de Caçador, Santa Catarina.

Foram abordadas diferentes tipologias textuais, sempre com o objetivo de trabalhar nestes alunos a procura por uma mensagem implícita. A ordem das tipologias textuais foi por grau de dificuldade, sendo trabalhadas primeiramente as de menor complexidade, para posterior verificação de um possível amadurecimento, que possibilitaria a leitura pragmática de textos que exigissem pressuposições e implicaturas mais apuradas.

Pressupôs-se que o exercício das implicaturas, partindo-se da utilização de tipologias textuais mais simples, de linguagem não-verbal, poderia ajudar a amadurecer os níveis de abstração dos alunos e ajudá-los a melhorar seus níveis interpretativos em textos verbais mais complexos. Imagina-se que a mensagem implícita, de difícil entendimento por parte do aluno, principalmente em textos de linguagem verbal mais complexa, possa sofrer um processo de amadurecimento, se feito um exercício das pressuposições e implicaturas deste aluno diante do posto do autor.

O objetivo geral deste estudo era observar se haveria progresso, após as atividades realizadas, no nível de inferência dos alunos. A metodologia escolhida para a avaliação desses possíveis progressos foram testes de diagnóstico, que acompanhariam, em ordem crescente de dificuldade, uma possível evolução dos estudantes a cada conteúdo diferente.

Acredita-se que o esclarecimento de que as mensagens implícitas existem e se encontram em todos os textos, poderia fazer com que o estudante passasse a buscar seu significado em nível pragmático nas diversas tipologias textuais as quais o mesmo for exposto.

Existe por parte das instituições educacionais o como um todo a necessidade de desenvolver nos alunos, tanto de ensino fundamental quanto de médio, a capacidade de entender as mensagens implícitas, principalmente em textos de linguagem verbal mais complexa. Isto por que se entende que os aprendizes de hoje em dia tem grandes dificuldades de interpretação, o que acarreta problemas aos mesmos, não somente no que diz respeito ao aprendizado da Língua Portuguesa, mas também a todas as disciplinas escolares, e, posteriormente, à vida dessas pessoas, visto que a lógica e a inferência são necessárias em todas as atividades que o ser humano exerce.

Justifica-se este estudo pela necessidade de valorização de tal exercício de amadurecimento das habilidades interpretativas do aluno, o que não parece estar acontecendo na realidade escolar brasileira. O que se constata no ensino de Português nas escolas é uma visão limitada ao estudo da gramática, ou da leitura pela leitura, sem uma aproximação da lingüística textual, que dá margens para que o estudante atinja os objetivos tacitamente traçados pelo autor de um texto.

Ducrot (1976) fala da existência do posto e do pressuposto, ou seja, do jogo de palavras que existe na sociedade, jogo este que se deve aprender a jogar. Para ele, a linguagem é um jogo de argumentação e um jogo enredado em si mesmo: não se fala para trocar informações sobre mundo; fala-se para convencer o outro a entrar no próprio jogo discursivo, para convencê-lo da própria verdade. Com base no posto e no pressuposto de Ducrot, buscou-se em Mary A. Kato (1990) os porquês da ocorrência ou não ocorrência das implicaturas por parte dos alunos. Ela mostra que o processo de entendimento do texto depende de algumas condições para acontecer, como o grau de maturidade do leitor, o nível de complexidade do texto, a finalidade da leitura, o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto e o estilo do leitor. Entende-se que caso o leitor não preencha os requisitos acima citados, não terá êxito na compreensão do texto. Por isso, ressalta-se que o conhecimento de mundo e as crenças do autor devem ser compartilhados também pelo leitor.

Para decifrar o que ocorre nas situações onde a mensagem ou intenção do autor fica oculta nas entrelinhas, Grice (1957) desenvolve sua Teoria Inferencial das Implicaturas, buscando descrever e explicar os sentidos encontrados no texto/fala que vão além do que é dito. Ele apresenta os termos implicar (*implicate*), implicatura (*implicature*) e implicado (*implicatum*), através dos quais se pretende organizar um sistema explicativo da significação daquilo que, na verdade, não chegou a ser dito.

Atualmente, não se pode admitir que um aluno seja capaz de somente decodificar o código escrito de um texto; ele deve sim ter habilidades de ter uma compreensão semântica do mesmo, ou seja, depreender dele, através do código escrito, as mensagens implícitas do autor, as intenções do mesmo com aquele texto. Isso significa dar ao texto uma função social: informar, comunicar, persuadir, dissuadir, entre outras. Para Ducrot (1972, p. 60) a linguagem é um jogo de argumentação e um jogo enredado em si mesmo: não se fala para trocar informações sobre mundo; fala-se para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, para convencê-lo da nossa verdade.

Segundo Ecyr Affonso de Souza (2004) em seu artigo “Pressuposição na Instância da Avaliação Escolar”, a semântica de uma sentença, ou seja, sua mensagem, costuma ser alçada sempre a condição de verdade. Ducrot (1972) vem redimensionar essa questão, colocando a pressuposição como papel de grande relevância no processo de expressão. Para ele, o processo de pressuposição, sendo um ato ilocucionário¹, se dá por parte do receptor, e acaba por transformar imediatamente a mensagem que o transmissor emite.

Ducrot (1976) ainda esclarece que a pressuposição não se trata do que o receptor da mensagem sabe ou deveria saber, mas sim de alguém que se expressa na hipótese de que ele já soubesse algo. Trata-se de um conhecimento que, mesmo não tendo sido produzido antes da emissão da mensagem, pode ser calculado, ainda que de modo fictício. Esclarece-se, dessa forma, que a pressuposição é o conteúdo implícito que o leitor depreende de uma mensagem enunciada. Quem recebe a mensagem usa de suas habilidades de pressuposição para entender ou processar um significado “oculto” dentro de uma mensagem mais ampla.

Poder-se-ia exemplificar o mecanismo da pressuposição através da seguinte frase: “Cecília parou de roer unhas”. O referido postulado traz consigo a pressuposição de que antes Cecília costumava roer suas unhas, e que agora já não o faz mais. Outro exemplo seria “João passou a comer alimentos saudáveis”, que acarreta a pressuposição de que anteriormente João não se alimentava de forma adequada, passando a fazê-lo depois de um possível problema de saúde.

É importante destacar que, nas frases supracitadas como exemplos, os verbos “parou de” e “passou a” são marcas lingüísticas que levam o leitor a tirar tais conclusões do que leu. Quando tais

¹ Ato ilocucionário - Seria a unidade mínima da comunicação lingüística e, ao realizá-los, estamos nos envolvendo em formas de comportamento governado governadas por regras. Em uma situação típica de fala, pressupõe-se de um falante, um ouvinte e um proferimento por parte de um falante.

marcas não existem e o leitor tem de fazê-lo não se baseando nas referidas marcas, tem-se um processo de “inferência”:

[...] tal como nos enunciados que expressam atos sem um performativo explícito, os textos produzidos podem também não apresentar marcas lingüísticas inequívocas da intenção ou intenções do autor. Pode-se dizer que há uma certa convencionalização que permite a interpretação de determinadas intenções independentemente do contexto (KATO,1990, p. 46).

Entende-se que a autora defende que existe certa prática comum utilizada pelo leitor para que interprete a mensagem do texto utilizando-se dos mecanismos de pressuposição. Ela ainda destaca que, para que ocorra êxito na comunicação, o autor pode postular sua mensagem de duas formas: a) forma literal, direta, através de sinais convencionais discursivos; ou b) indiretamente, através de um conhecimento oculto partilhado entre o autor e o leitor. Kato (1990, p. 53) afirma que “vê-se, portanto, que tanto o emissor quanto o receptor usam de certas convenções na ordenação dos constituintes, que permitem ao primeiro codificar de forma inequívoca as informações dadas e novas, e, ao segundo, interpretar sem erro essa distinção”.

Interpreta-se essa convenção como sendo o conhecimento compartilhado tanto pelo autor quanto pelo leitor da mensagem. Sem tal conhecimento em comum, seria impossível ao leitor interpretar a mensagem do autor, quando essa aparece de maneira não-litera, conotativa. Esse conhecimento, armazenado na memória do leitor, explicar-se-á a seguir.

Kato (1990) diz que a extração do significado de um enunciado ou de um texto depende do que o individuo tem em sua memória e da maneira como essa memória funciona. Ela aponta que o ser humano possui três tipos de memória: a) memória de curto termo: integra letras e palavras; b) memória de médio termo: integra significados oriundos de elementos do texto; e c) memória de longo termo: integra a significação do texto com informações extratextuais, provenientes do conhecimento prévio do leitor. A esse conhecimento, dá-se o nome de conhecimento de mundo.

De acordo com Koch (2004), o conhecimento de mundo é armazenado na memória sob blocos, que se denominam “modelos cognitivos”, e que são culturalmente determinados e aprendidos através da vivência em sociedade. Esse conhecimento é essencial para que o leitor tenha êxito em compreender as intenções do autor com seu texto; é através dele que se faz a correspondência entre o que já se conhece e a informação nova que o texto possa trazer.

Conclui-se que a pressuposição acontece a partir do conhecimento prévio compartilhado entre o autor e o leitor. Para que haja entendimento do implícito do texto, há que se ter compartilhamento de crenças e de conhecimento de mundo por parte de ambos.

MATERIAL E MÉTODOS

O possível exercício das habilidades de implicaturas foi a base desta pesquisa. Buscou-se exercitar a pressuposição dos alunos através de textos de linguagem não-verbal (figuras e textos

publicitários), para que, posteriormente, esta habilidade fosse aplicada para o melhor entendimento de textos de linguagem verbal mais complexa, como as fábulas.

Desenvolveu-se a pesquisa bibliográfica a fim de que houvesse um aprofundamento dos pesquisadores nos temas a serem abordados. Depois, partiu-se para a pesquisa ação, quando foi aplicado um plano coleta de dados durante 40 horas/aula, feito com o intuito de desenvolver nos discentes da quinta série fundamental da Escola Hilda Granemann de Souza (CAIC), na cidade de Caçador, suas habilidades de implicatura e interpretação. Aplicaram-se cinco testes de diagnóstico durante os trabalhos de estágio. Eles se iniciaram com figuras e posteriormente evoluíram para textos verbais. Os resultados foram relatados depois de cada etapa, e finalmente, foram levantadas as conclusões quanto ao trabalho realizado.

Foram utilizadas gravuras, textos publicitários e materiais reproduzindo fábulas, para que o estudante fosse exposto às tipologias textuais que foram trabalhadas.

Após cada aula dada, fizeram-se os relatórios de cada atividade, ou seja, ocorreu a análise descritiva dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que se verificasse o progresso no nível inferencial dos alunos, foram elaborados alguns testes de diagnóstico. Eles iniciaram-se pela exibição de figuras sobre as quais os alunos deveriam realizar pressuposições e posteriormente chegar a uma conclusão. Quando foram mostradas as figuras, observou-se a falta de informações dos alunos. Kato (1990) diz que a extração do significado de um enunciado ou de um texto depende de o que o indivíduo tem em sua memória. Ela explica que o ser humano possui três tipos de memória: a de curto termo, que é composta por letras e palavras; a de médio termo, que integra significados oriundos de elementos do texto; e a de longo termo, que é composta pelos conhecimentos prévios do leitor. A esse conhecimento prévio se dá o nome de conhecimento de mundo, que é o fator primordial para as implicaturas; a falta desse conhecimento de mundo foi o determinante para a não ocorrência do entendimento esperado nos testes. As crianças não conheciam ou não compreendiam as figuras apresentadas porque eram alheias ao seu universo cotidiano.

Talvez a falta de concentração e o barulho no ambiente de sala de aula tenham contribuído para o insucesso da atividade proposta.

As dificuldades de implicaturas nas gravuras associadas textos publicitários foram ainda maiores. Mesmo com a intervenção dos estagiários foi muito difícil que os alunos atingissem a compreensão das mensagens implícitas nas publicidades.

Em outro teste com figuras, que também objetivava a associação de uma gravura a uma frase que melhor a descrevesse, porém com nível de abstração superior ao anterior, houve alguma melhora nos resultados pelo maior entendimento que tinham do funcionamento da atividade, ou seja, estavam mais cientes da existência de mensagens implícitas e, portanto, mais propensos a procurá-las.

A dificuldade de compreensão de elementos implícitos foi constatada mais uma vez em publicidades trabalhadas e em interpretação do texto “O Sítio”.

Quanto à construção da significação da mensagem implícita desse texto, mais uma vez evidenciaram-se a falta de concentração e de conhecimento de mundo dos alunos como obstáculos

principais para a compreensão do texto. Somente depois de várias tentativas dos acadêmicos de conduzirem os aprendizes à conclusão desejada é que alguns poucos chegaram à significação implícita de “O Sítio”.

Os resultados dos exercícios aplicados que envolviam conhecimento gramatical a respeito de adjetivos, ainda que trabalhando algumas questões de inferências, não foram tão negativos como outros aspectos observados até então, talvez pelo fato de a gramática constituir uma forma de conhecimento onde se precisa, antes de tudo, mais de memória – de curto prazo – do que de raciocínio autônomo.

O primeiro exercício se tratava de declarações como “Este cachorro não está gordo, então...”, e deveria ser completado por “[...] ele está magro”. Apesar de aparentemente simples, os alunos demonstraram certa dificuldade primeiramente em compreender o mecanismo do exercício, cujo enunciado dizia apenas “Siga o exemplo”. Posteriormente, percebeu-se também grande pobreza lexical, pois palavras como otimista, organizado, desonesto e mal-educado não tinham significado claro aos alunos. Os estagiários fizeram o auxílio individual aos estudantes, carteira por carteira, porém houve casos como otimista/pessimista que, na turma 501, por exemplo, tiveram de ser diretamente respondidas pelos tutores, visto a total estranheza que tais palavras causaram.

No exercício seguinte, novamente os alunos não conseguiram entender o enunciado que dizia “Coloque as letras em ordem para formar adjetivos. Depois escreva uma frase com cada adjetivo”. Os estagiários tiveram de dar exemplos no quadro para que houvesse entendimento. Depois de certo tempo, visto que os alunos não demonstravam qualquer progresso, decidiu-se ajudá-los com a primeira sílaba de cada palavra proposta. Depois dessa ajuda, as palavras *tímido* e *curioso* foram implicadas, ainda que não pela totalidade de alunos. Porém responsável e interessante demandaram mais ajuda dos professores, mas foram, depois de muito tempo, finalmente resolvidas. *Briguento* foi a palavra que causou maior dificuldade, nas três turmas, tendo praticamente que ser escrita no quadro pelos acadêmicos para que houvesse o entendimento.

A conclusão a que se chega é que palavras pouco utilizadas por eles foram as que trouxeram maiores obstáculos à compreensão.

A atividade 03, onde a maioria dos alunos havia parado, pedia que fossem localizados os substantivos e adjetivos nas frases. Ressalta-se que os alunos já haviam estudado os substantivos durante todo o primeiro bimestre e tinham acabado de ter explicações e exemplificações do que eram os adjetivos, inclusive tendo-os copiado nos cadernos.

Nas turmas 501 e 502, nenhum dos alunos conseguiu começar a referida atividade sem uma outra explanação das classes gramaticais, tanto substantivos quanto adjetivos, bem como exemplificação com uma das frases dadas. A dificuldade dos alunos foi imensa; apenas alguns mostraram ser capazes de encontrar alguns dos adjetivos e substantivos das sentenças. Os estagiários tiveram que explicar e re-explicar as classes supracitadas várias vezes, tanto no quadro negro quanto individualmente, até que os alunos conseguissem fazer suas próprias tentativas.

Já na turma 503, mais atentos e interessados, alguns até começaram a realizar a atividade antes da explicação.

Apesar dos obstáculos, esta aula foi extremamente produtiva, pois se percebeu que nas últimas frases do exercício, os alunos já eram capazes de desenvolver seu raciocínio sozinhos, embora ainda não conseguissem localizar todos os termos exigidos nas frases. Destaca-se ainda o interesse que os alunos demonstraram na análise das sentenças, o que reforça a teoria de que eles gostam de desafios, e que através disso poder-se-ia conseguir resultados muito positivos na área das pressuposições e implicaturas.

A quarta etapa da atividade foi explicada pelos estagiários: dever-se-ia criar frases comparativas sobre dois desenhos, utilizando-se o grau comparativo. Foi impressionante o quão difícil essa tarefa foi aos alunos. Primeiramente, os estagiários tiveram de re-explicar as estruturas que eles haviam visto recentemente; depois, precisaram-se fornecer inúmeros exemplos para que eles conseguissem entender o que deveriam fazer. Muitos ainda ficaram com dúvidas, e tiveram de ter atendimento individual por parte dos acadêmicos.

Enumeram-se aqui as dificuldades que os estudantes das três turmas encontraram no exercício 4:

- a) Falta de entendimento do enunciado;
- b) Falta de conhecimento de mundo para estabelecer comparações entre os desenhos;
- c) Dificuldades em criar frases (geralmente eles já as encontram prontas ou no livro ou no quadro-negro e copiar os basta);
- d) Falta de criatividade em geral;
- e) Dificuldades em utilizar as estruturas comparativas propostas (superioridade, inferioridade, igualdade).
- f) Influência grande da fala sobre a escrita: apesar de ter sido explanado no quadro negro, os alunos insistiam em usar “mais grande”, “mais bom”, “mais ruim”, ao invés das formas cultas “maior”, “melhor”, “pior”.

A atividade seguinte pedia que os alunos relacionassem as frases ao desenho correspondente. A maioria não conseguiu compreender como fazer antes da explicação dos estagiários, porém alguns a entenderam e a realizaram por si só. Destaca-se aqui uma comparação interessante: os alunos que visivelmente possuíam maior conhecimento de mundo realizaram as implicaturas tão rapidamente quanto aqueles de conhecimento de mundo não tão apurado, mas de maior idade. Ou seja, muitas vezes a maturidade pode preencher as lacunas que a falta de conhecimento de mundo causa nas habilidades do aluno de fazer pressuposições e implicaturas.

Depois de explicada a atividade pelos estagiários, foi rápida a sua resolução, até com certo sucesso por parte dos alunos, visto que o nível de dificuldade não era elevado, e os símbolos e figuras utilizados eram de conhecimento dos alunos, tornando o trabalho de pressuposição simples e exeqüível por parte dos estudantes.

A atividade posterior pedia que os alunos construíssem uma definição, baseados nos exercícios feitos e nas explanações dadas pelos estagiários, das classes gramaticais *substantivo* e *adjetivo*. Novamente, foi surpreendente a dificuldade que os mesmos tiveram na execução da referida tarefa, visto que haviam há pouco tempo feito um exercício onde deveriam separar nas sentenças o que era substantivo do que era adjetivo. Os estagiários tentaram, através de exemplos, reavivar a memória dos alunos. Tiveram algum êxito, porém, quando da correção das respostas, percebeu-se nas turmas uma imensa dificuldade em construir conceitos abstratos.

No quesito produção textual, onde os estudantes deveriam escrever descrições, o que se viu foi uma disparidade muito maior nesses resultados do que em qualquer outro critério de avaliação utilizado, e não apenas analisando de uma turma para outra, mas entre os próprios colegas.

Enquanto alguns compreenderam bem a atividade e elaboraram textos descritivos coerentes e de acordo com o que foi solicitado, outros apenas escreveram um amontoado de frases, sem sequer encadeá-las. Houve ainda os que não conseguiram construir nem texto, nem frase, e limitaram-se a copiar para uma folha as informações utilizadas no preenchimento do roteiro passado pelos estagiários para a criação do personagem.

De certa forma, não é difícil deduzir que alunos com dificuldades de leitura terão problemas na hora de escrever. E foi o que aconteceu aqui.

Quando se iniciou o trabalho com as fábulas, percebeu-se quão imensas as dificuldades seriam no trabalho com textos escritos em comparação à linguagem não-verbal utilizada até então.

Kato (1990, p. 60) coloca que o processo de entendimento do texto depende de algumas condições para acontecer:

- O grau de maturidade do leitor;
- O nível de complexidade do texto;
- A finalidade da leitura;
- O conhecimento prévio do leitor sobre o assunto;
- O estilo do leitor.

Ela prossegue dizendo que se o leitor não preencher os requisitos acima, não terá êxito na compreensão do texto, por isso ressalta-se que o conhecimento de mundo deve ser partilhado pelo autor e pelo leitor.

Partindo desse pressuposto, conclui-se que os alunos deveriam ter certos conhecimentos, tanto de mundo quanto lexicais e certa capacidade de raciocínio superior à demonstrada para que ocorresse entendimento de textos como as fábulas, que exigiam o exercício das pressuposições e implicaturas.

Depois de diferentes métodos utilizados para o trabalho com as fábulas, percebeu-se que quando as mesmas eram lidas em voz alta e com entonação pelos estagiários, os alunos compreendiam, ainda que fossem feitos pequenos comentários sobre vocabulário e outros aspectos que lhes pudessem parecer novidade. Quando era feita leitura silenciosa não havia compreensão por parte da turma.

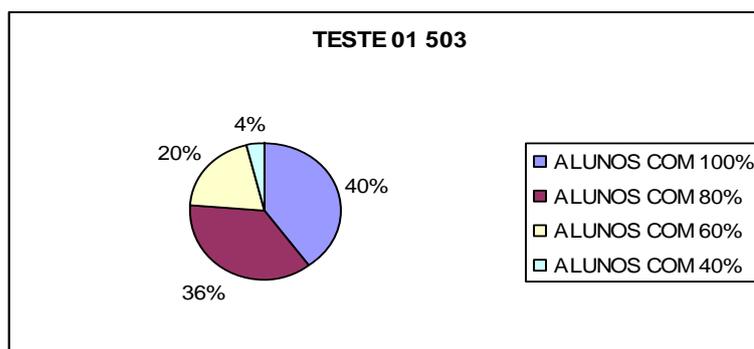
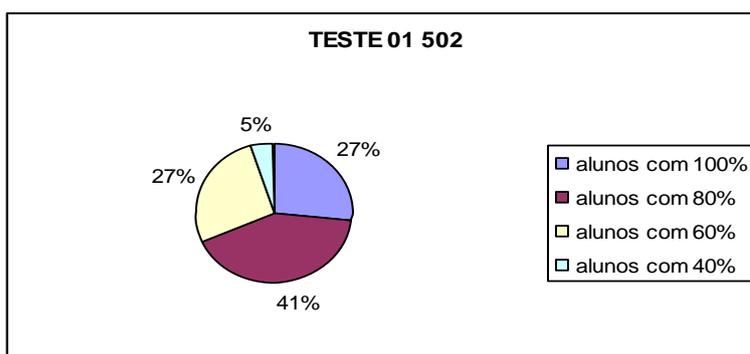
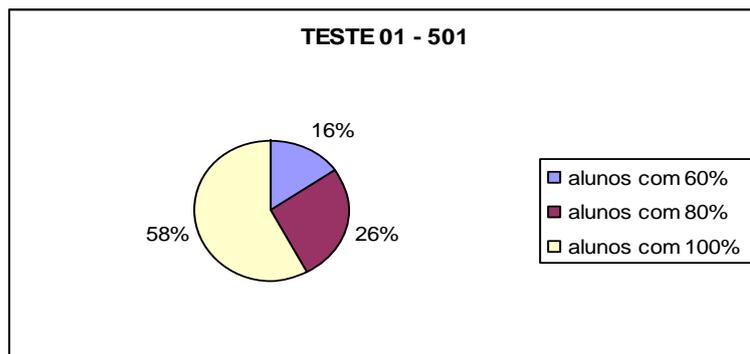
Widdowson (1983) fala que são necessários dois tipos de conhecimento para que o leitor tenha entendimento do texto: o esquemático, que prepara o leitor para o entendimento da mensagem, e o sistêmico, que diz respeito ao conhecimento que o leitor tem da língua nos níveis sintático, lexical e semântico, ou seja, tem a ver com a competência lingüística.

Essas habilidades, se existiam, não eram colocadas em prática pelos alunos sem incentivo, por isso, quando precisavam chegar a conclusões sobre um texto sem ajuda, e pela própria leitura, viam-se impotentes e incapazes, sempre precisando do incentivo do professor para que desenvolvessem o raciocínio, uma vez que este preencheria as lacunas para compreensão do texto.

Para que se tivesse uma avaliação mais palpável do progresso ou não dos alunos quanto a sua capacidade de abstração, foram desenvolvidos testes de diagnóstico, que eram aplicados aos alunos em determinados momentos da aula.

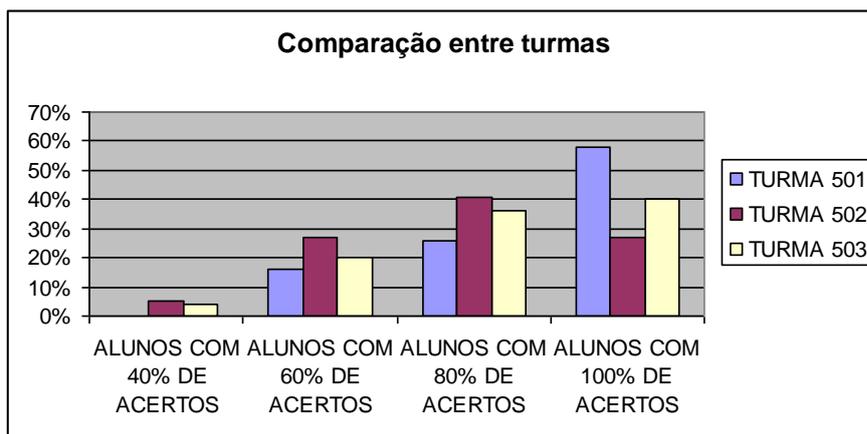
Ao todo, foram desenvolvidos e aplicados cinco testes de diagnóstico, com nível de dificuldade crescente, e avaliar-se-ão nesta parte os resultados obtidos, através dos quais se pode verificar se houve progresso nos níveis de implicatura dos alunos ou não.

O primeiro teste foi aplicado bem no início das atividades de estágio realizadas. Depois de uma breve explanação do procedimento, porém sem falar aos alunos do que seria o implícito e o explícito, eles tiveram de tirar conclusões verbais sobre cinco figuras a eles exibidas. Seguem os gráficos com os resultados:

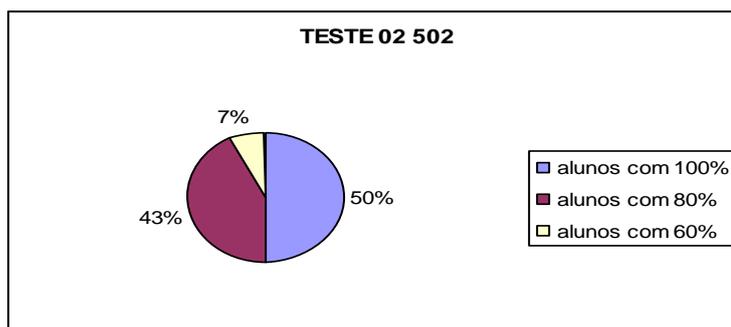
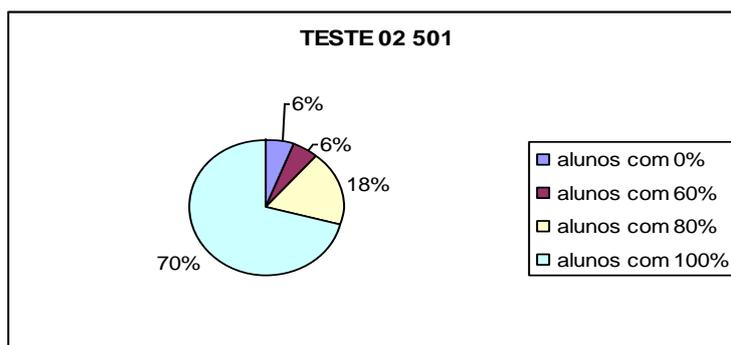


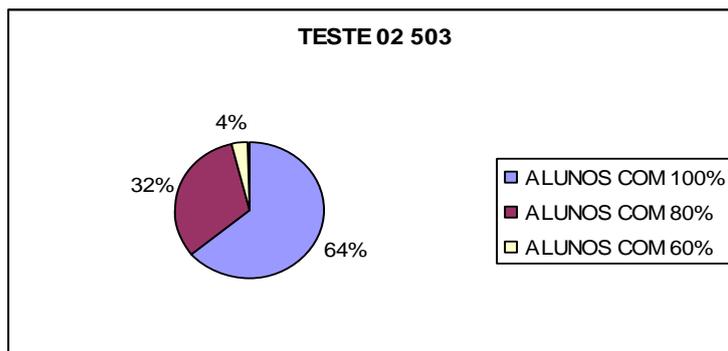
A turma 501, que pareceu a princípio ser a mais fraca no que diz respeito à capacidade de pressupor e implicar; aparece com 58% de alunos obtendo 100% de acertos no teste inicial, porém deve-se isso ao fato de terem ocorrido diversas interferências dos alunos durante a aplicação do teste, dizendo as respostas em voz alta e dando palpites, o que foi corrigido e não se repetiu nas outras duas turmas. Percebe-se pelos números da tabela acima que a turma que apresenta maiores problemas é mesmo a 502.

A turma 503 era a que possuía maior número de alunos, o que pode ocasionar percentagens menores, porém, o resultado verificado *in loco* mostra que esses alunos apresentaram níveis superiores aos dos demais.

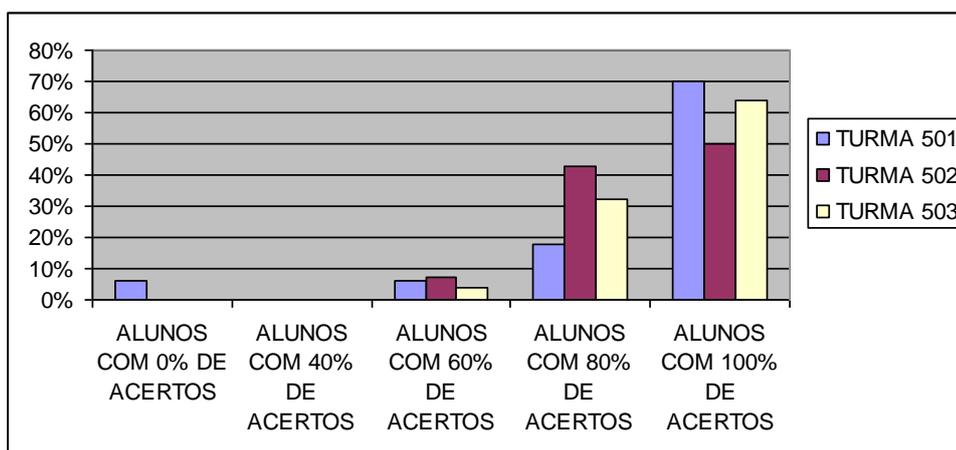


O segundo teste de diagnóstico foi similar ao primeiro, usou-se do mesmo método com figuras, e pretendia-se avaliar se agora, cientes da existência de mensagens implícitas e explícitas, seriam mais capazes de realizar implicaturas sobre as mesmas. Os resultados do teste de diagnóstico 02 foram os seguintes:

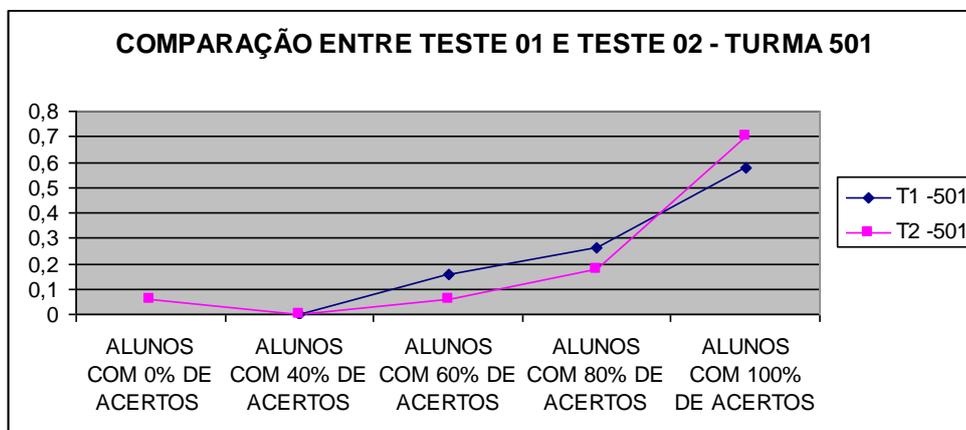


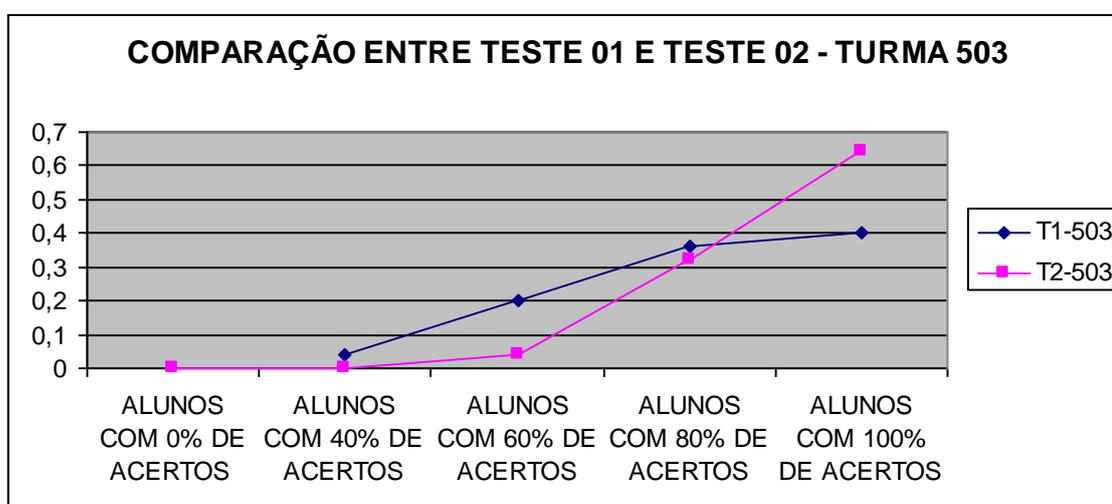
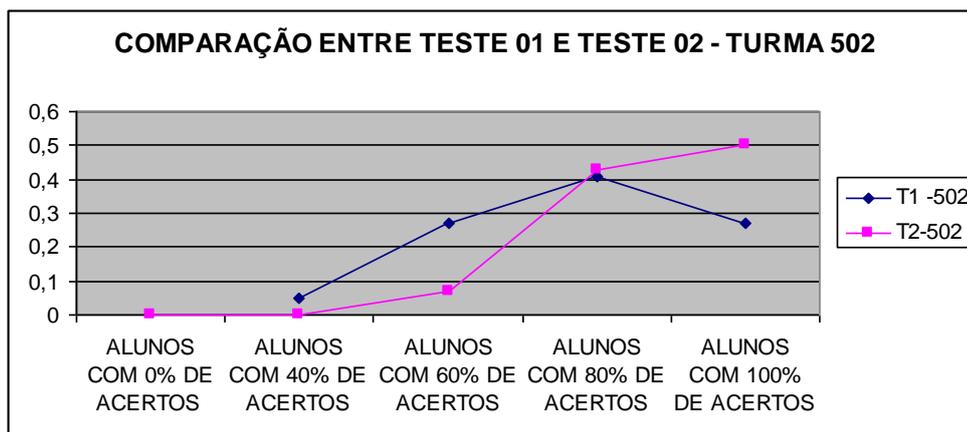


Ao analisarem-se os resultados do teste 02, devem-se levar em conta alguns fatores: o maior número de alunos da turma 503 pode novamente ter reduzido a porcentagem de alunos que acertou 100% dos questionamentos propostos, mas o resultado que foi presenciado pelos estagiários mostra que quantitativamente houve mais acertos nesta turma do que na 501 e na 502, que foi a que mostrou menores índices de acertos. Abaixo, gráfico de comparação entre as turmas:



Quanto ao progresso ou não dos alunos nos acertos do primeiro teste, quando eles não sabiam da existência das mensagens implícitas, para o segundo, quando já estavam mais atentos a procurar pelas mesmas, conclui-se que houve melhora:

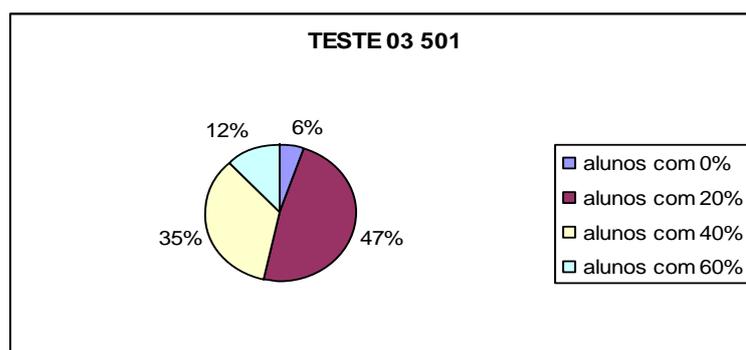


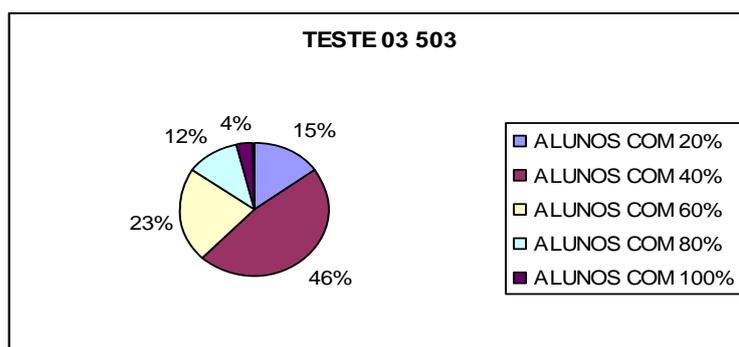
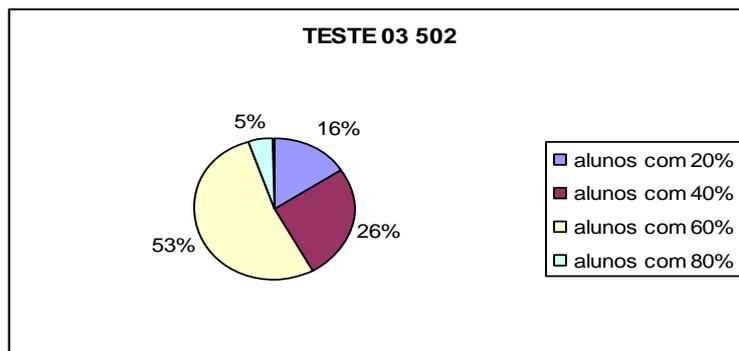


Vale aqui ressaltar que os testes de diagnóstico 01 e 02 eram praticamente do mesmo nível de dificuldade; percebe-se então que quando o objetivo da atividade é claramente destacado, como ocorreu antes da aplicação do teste 02, quando foi enfatizado aos alunos que deveriam pensar nas mensagens implícitas que cada figura escondia, então houve progresso nas respostas dos alunos.

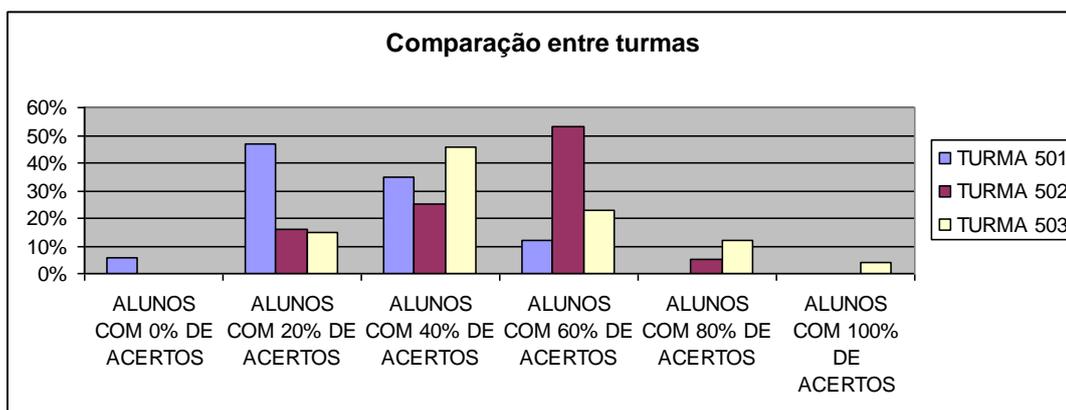
O terceiro teste de diagnóstico foi de metodologia semelhante aos dois anteriores, ou seja, baseava-se em figuras sobre as quais os alunos deveriam realizar pressuposições e implicaturas. Trabalharam-se publicidades retiradas de revistas, e as perguntas eram sobre o que tais anúncios pretendiam. As alternativas eram mais elaboradas, além de serem mais numerosas do que nos testes anteriormente aplicados.

Seguem-se os resultados atingidos:





Ressalta-se aqui que o nível de dificuldade das pressuposições e implicaturas a serem realizadas pelos alunos no teste 03 era superior aos dois anteriormente aplicados. Aqui se vê claramente que os alunos da turma 503 conseguiram resultados mais satisfatórios, pois enquanto todos os alunos da turma 501 e 95% dos alunos da turma 502 ficaram abaixo do nível satisfatório, estabelecido em 80% de acertos, a turma 503 obteve 16% dos alunos atingindo o nível satisfatório ou acima dele.

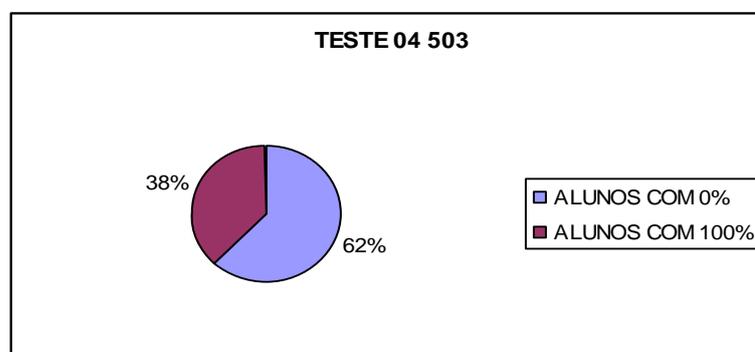
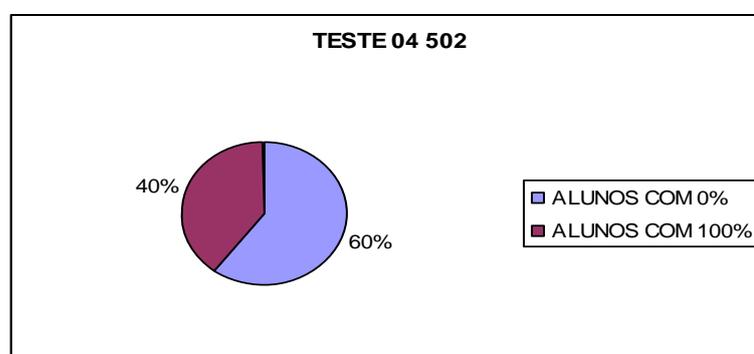
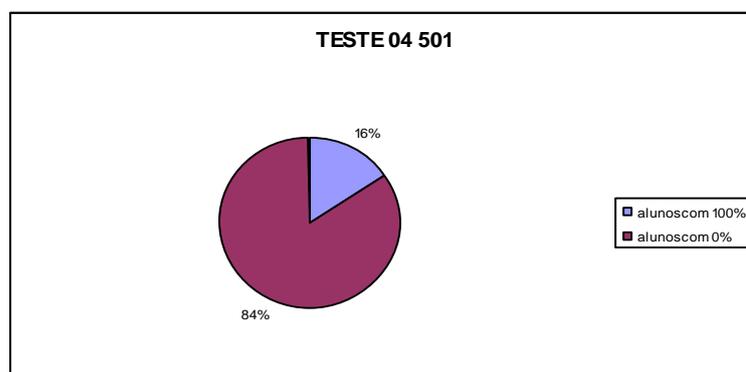


Apontam-se como prováveis causas: falta de conhecimento de mundo; falta de maturidade dos alunos e extrema afobação em terminar o teste, não tendo o tempo necessário nem predisposição para realizar o raciocínio correto.

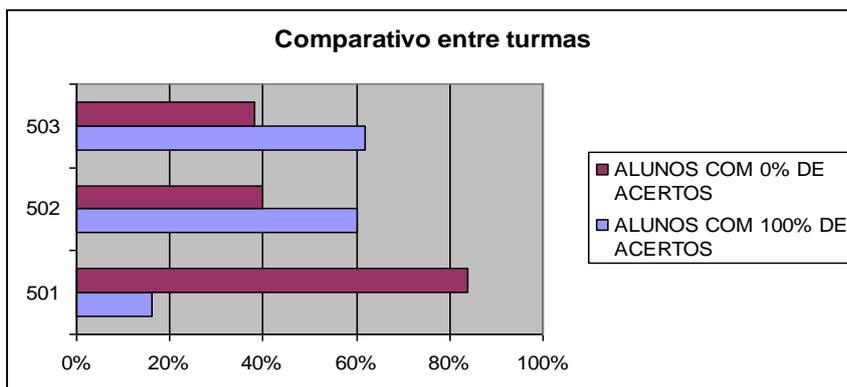
Na verificação de progresso ou não dos testes anteriores para este, verificou-se que com a ocorrência de uma maior exigência de raciocínio por parte dos alunos, os resultados obtidos foram bem inferiores aos testes anteriores.

Depois de um trabalho de apresentação das fábulas, os alunos (já a par de que esse tipo de texto apresenta sempre uma moral, geralmente expressa por um provérbio, sendo vários destes

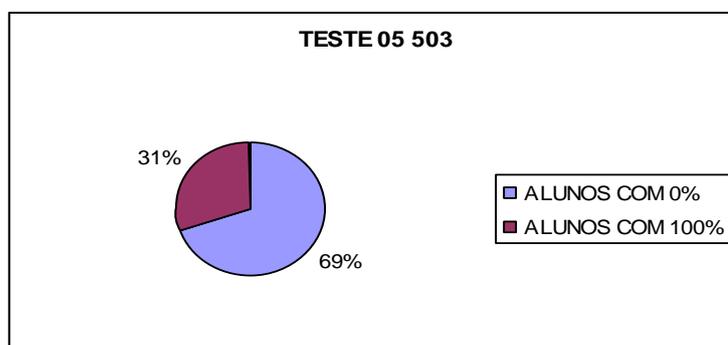
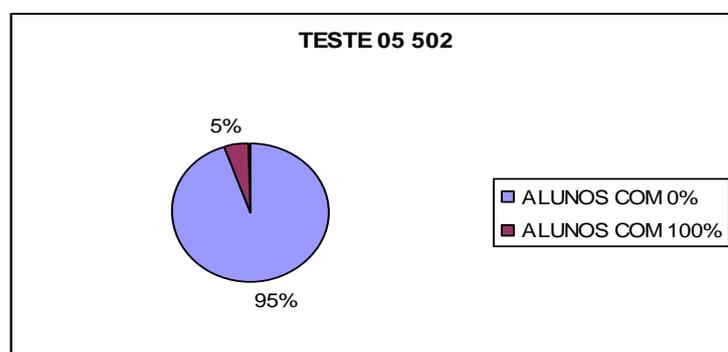
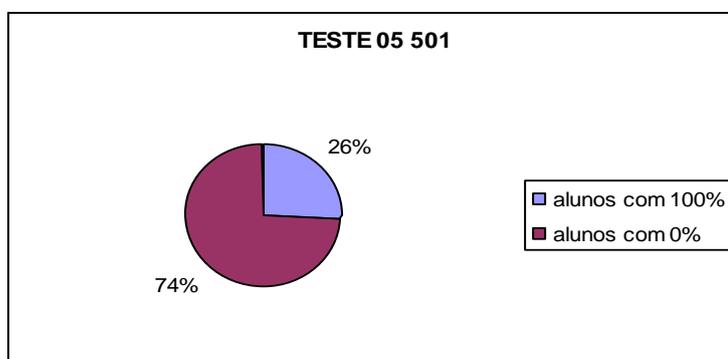
trabalhados quanto a sua significação) realizaram o teste de diagnóstico 04, onde eles deveriam, entre 10 provérbios, escolher o que refletia a moral da história. Seguem-se os resultados obtidos:



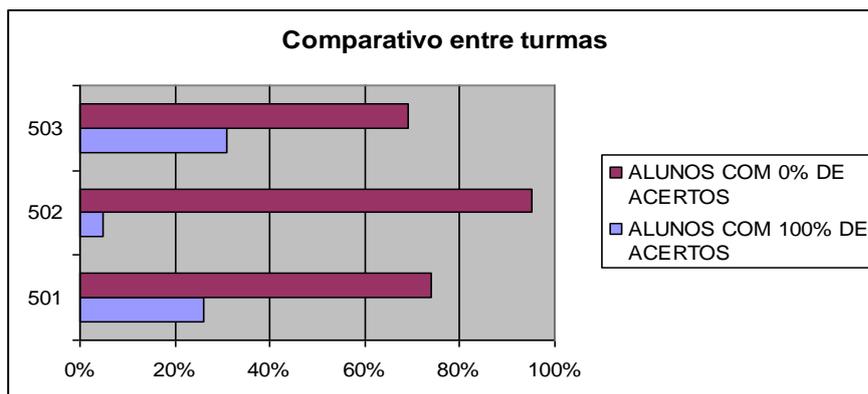
Os números mostram que a turma 502 teve maior porcentagem de acerto, porém, como a turma 503 possuía maior número de alunos, pode-se dizer que o sucesso obtido pelas duas foi o mesmo. Já os alunos da 501, devido à falta de maturidade, não obtiveram bons índices de acertos.



O teste de diagnostico 05 tinha o mesmo mecanismo de funcionamento que o anterior, ou seja, trazia uma fábula e propunha-se que os alunos implicassem a moral da história. Os resultados obtidos foram os seguintes:



No comparativo entre as turmas, obteve-se:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas e dificuldades demonstradas pelos alunos mostraram que a capacidade de interpretar seria a chave para o sucesso no aprendizado e, sobretudo, na realização de implicaturas, observação a que se destinava o presente trabalho. Sem saber ler, não há como interpretar.

E quando se fala em leitura, não está se pensando apenas na capacidade de reconhecer letras que formam palavras, que formam frases e que, por fim, formam textos. Pensa-se, neste caso, em ler no sentido de decifrar uma mensagem, que pode aparecer escrita ou não. Neste caso, notou-se dificuldade extrema em captar significado, em dar sentido a conteúdo escrito, mas não menos a imagens.

Por isso, quando se fala em leitura e interpretação, não se pretende, na verdade, separar esses dois termos, mas antes mostrar que um não existe sem o outro. Não ocorre leitura quando não se interpreta, da mesma forma que a interpretação só acontecerá a partir do momento em que o indivíduo colocar em prática as habilidades necessárias para quem lê, com ênfase no conhecimento prévio que permitirá a contextualização e atribuição de sentido ao objeto de estudo.

Tudo isso fica ainda mais claro e é reafirmado quando analisados os objetivos das aulas de português, lingüística e literatura, que em suas diferentes maneiras de abordagem, davam conta de um mesmo fim: ler e escrever.

Esclarecido o sentido imputado à palavra leitura, é desnecessário dizer que quando se fala em escrita não está se referindo ao simples fato de juntar sílabas para formar palavras, para então formar frases e, por fim encadeá-las para que constituam o que se dá o nome de texto.

A escrita, assim como a leitura, para que tenha sucesso, precisa ser feita com um objetivo claro e preciso e está, por sua vez, necessariamente ligada à capacidade de leitura. Quem não lê, não escreve.

Quem não lê e nem escreve, diz-se que pode ouvir e falar. Há que se destacar, porém, que esse ato de ouvir estará limitado à sua capacidade de entendimento. Poderá, sim, ouvir, mas só saberá o significado das palavras ressoadas através da aptidão de ler as informações recebidas.

Do mesmo modo, a fala será mais do que a simples pronúncia e repetição de palavras quando se der com a destreza de quem o faz muito mais do que para informar ou comunicar, mas de quem o faz para convencer.

Há que se reconhecer e enfatizar importância da aplicação da prática do letramento por parte do docente, destacando-se alguns passos fundamentais para melhor desempenho do profissional nesse trabalho de amadurecimento dos níveis de leitura de seus educandos:

- a) analisar em que práticas sociais o aluno está inserido, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos programáticos a serem trabalhados;
- b) ressaltar a importância da linguagem escrita e como pode ser utilizada pelo aluno;
- c) desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes tipologias textuais, habilidades estas funcionais dentro da sociedade;
- d) incentivar o aluno para a prática social da leitura e da escrita numa postura criativa, crítica e ativa, já que a linguagem é, acima de tudo, um modo de interação do aluno com o mundo que o cerca;
- e) valorização, por parte do professor, do conhecimento de mundo do aluno; e finalmente,
- f) reconhecer a importância da prática do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados em material e motivações totalmente descontextualizadas.

REFERÊNCIAS

A Teoria Inferencial das Implicaturas: Descrição do Modelo Clássico de Grice. Disponível em: <www.pucrs.br/letras/pos/logica/implicat.html>. Acesso em: 21 fev. 2007.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a principle of Interpretability of Discourse. **Text**, v. 3, n. 1, p. 71-98, 1983 Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2007.

CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS. **Filologia**. Disponível em: <www.filologia.org.br>. Acesso em: 21 fev. 2007

DUCROT, Oswald. **Estruturalismo e Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Dicionário das Ciências da Linguagem**. Lisboa: Dom Quixote, 1976.

GRELLET, F. **Developing Reading Skills**. Oxford: OUP, 1981

GRICE, H. P. **Lógica e conversação**. In: DASCAL, Marcelo (Org). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1982. v. 4.

HEINEMANN, Wolfgang e VIEHWEGER, D. **Textlinguistik: eine Einführung**. Tübingen: Niemeyer, 1991. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2007.

KATO, Mary A. **No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. 1998, [Mimeo]. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2007.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

NUTTAL, C. **Reading skills in a foreign language**. London: Macmillan, 1982.

SOUZA, Ecyr Affonso de. **A Pressuposição na Instância da Avaliação Escolar: A Interpretação de Textos numa visão semântico-discursiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: OUP, 1983

WIKIPÉDIA. Disponível em: <www.wikipedia.org>. Acesso em: 21 fev. 2007.

¹ Este artigo é uma versão revista do relatório de Estágio apresentado para aprovação no Curso de Letras – Português/ Inglês da UnC – Campus Caçador.

² Marileusa Carvalho, especialista em Práticas Multidisciplinares com Ênfase em Lingüística e professora do Curso de Letras Trilingue – UnC - Campus de Caçador. E-mail:maricacarvalho@hotmail.com