



SWALES, J. (1990). **Genre Analysis**. 5th edition. United Kingdom: Cambridge Press, 1998.

_____. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, R.; SWALES, J.; KIRKMAN, J. **Common ground: shared interests in ESP and communication studies**. ELT Documents 117, 1984.

_____; NAJJAR, H. The writing of research article introductions. **Written Communication**. Volume 4, No. 2. April, 1987. (p. 175 – 191). Disponível em <http://bit.ly/h772ma> Acesso em 15 de janeiro de 2011.

ZENG, Y-J. *CARS model in analyzing the introduction of research articles: an example ROM the Field of sports science and medicine*. **US-China Foreign Language**. March, v. 7, n.3, USA, 2009. Disponível em <http://tinyurl.com/6e3jimpf> Acesso em 05/02/2011.



LETRAS

Uma Análise de Conteúdos Implícitos em Manuais Didáticos de Português

Mery Ruth Lustosa Torres¹

Resumo: Neste artigo pretende-se apresentar o resultado de uma análise realizada em Livros Didáticos de Língua Portuguesa, de 8^a série do Ensino Fundamental II, no espaço “compreensão do texto”. Este estudo é resultado de uma Monografia para obtenção de título de especialista em Teoria do Texto e Literatura de Língua Portuguesa, pela UFPI, em 2004. Objetivamos, com isso, verificar de que forma são organizadas e exploradas as questões de compreensão de texto e apontar algumas falhas, no que se refere à significação, bem como, verificar se autor de LDP (formador de opinião) está preocupado em treinar o leitor (educando), o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, incentivando-o a ser um falante competente, que possa compreender e produzir textos nas situações específicas da língua em que atua. Para tal propósito, nos apoiamos nas concepções de Marcuschi (2003), Koch (2002a, 2003), Costa Val (1999), Fiorin (2007) e Ilari (2003). Nossa pesquisa efetua-se através de exames dos exercícios de compreensão de texto veiculados no espaço “compreensão de texto”, em 5 (cinco) LDP de autores diferentes.

Palavras-chave: Livro Didático. Texto. Inferências.

¹ Mery Ruth Lustosa Torres possui Licenciatura Plena em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, com Especialização em Teoria do Texto e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. É membro efetivo do grupo de pesquisa em Texto, Gênero e Discurso Cataphora da UFPI. - E-mail: mery_ruthlustosa@hotmail.com



Introdução

Tendo em vista que, atualmente, o ensino de língua materna resulta de uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem, ou seja, do chamado “ensino tradicional”, é que fomos motivados a fazer um trabalho de pesquisa em Livros Didáticos de Língua Portuguesa, de agora em diante LDP, para verificar de que maneira são colocados os exercícios de compreensão de texto para educando. E também para investigar se, no espaço “compreensão de texto”, o autor (formador de opinião) dá liberdade ao leitor (educando) a manifestar suas reflexões críticas sobre o texto.

Para este estudo selecionamos 5 (cinco) LDP (autores diferentes), retiramos um texto de cada livro, com os exercícios de compreensão e analisamos todas as perguntas, para observar se realmente o autor de LDP estava preocupado em treinar, o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, incentivando o aluno a ser um falante competente, ou seja, que saiba compreender, produzir textos nas situações específicas em que atua.

Acreditamos que cabe ao autor (formador de opinião) e também ao professor a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que ele se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”: a princípio “seu” mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, “todos” os mundos possíveis. É importante conscientizar o leitor (educando) da existência dos diversos níveis de significação, em cada texto; mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. Portanto, para que o leitor (educando) possa compreender bem um texto, é necessário que ele saiba jogar com uma série de fatores pragmáticos, tais como: interação, crenças, desejos, querer, preferências, normas e valores dos interlocutores.

Segundo alguns estudiosos da linguística, um dos pontos importantes na compreensão, são as questões inferenciais, pois elas ajudam o leitor (educando) a treinar seu raciocínio, suas reflexões e habilidades para a construção de suas opiniões perante o texto. Marcuschi (2003) diz que é na atividade inferencial que costumamos acrescentar, eliminar, generalizar, substituir ou explorar informações.

Neste sentido, o referido autor diz que é relevante trabalhar as questões



inferenciais cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto. As inferências baseiam-se em informações textuais, explícitas e implícitas, bem como em informações estritamente textuais, ou seja: compreender um texto envolve mais do que um simples conhecimento da língua e a reprodução de informação.

Em nosso trabalho, propomo-nos a analisar 5 (cinco) Livros Didáticos de Língua Portuguesa, da 8ª série do Ensino Fundamental II, na seção “compreensão do texto”, com o objetivo de verificar de que forma são trabalhadas as questões de compreensão e apontar algumas falhas, no que se refere à significação. O trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte, é feita uma interface entre textualidade e pragmática, sendo abordada a comunicação implícita e concepções de texto, na visão de alguns autores e alguns fatores de coerência, dentre eles: Elementos Linguísticos, Conhecimento de Mundo, Conhecimento Compartilhado e Inferências. No fator inferências, citamos os tipos de inferências, tais como a pressuposição, o acarretamento e os subentendidos. Dentre os subentendidos, as implicaturas de Grice. (DASCAL, 1982). Na segunda parte, analisamos os dados, objetivando apontar algumas falhas nas perguntas de compreensão, no que se refere à significação. Na terceira e última parte do trabalho, apresentamos a proposta de Rodolfo Ilari, obra **Introdução à Semântica**: brincando com a gramática (2003), acerca dos implícitos, já que o nosso propósito é, além de apontar problemas, sugerir alternativas baseadas em contribuições linguísticas, que possam ajudar o professor a trabalhar a significação de modo mais condizente com os fatos da língua.

2 Inferências: uma interface entre textualidade e pragmática

À Pragmática compete focar a língua em funcionamento, tal como é usada pelos membros de uma coletividade, em situações efetivas de comunicação, encarando a linguagem como atividade, ou melhor, possibilitando a interação do homem na e pela linguagem. Portanto, cabe à Pragmática dar conta das relações entre os signos linguísticos e os seus usuários, bem como das modalidades que estes utilizam na língua para atingir fins diversificados.

É à Pragmática que devemos recorrer para explicar como os falantes são capazes de entender não literalmente uma dada expressão, como podem compreender mais do que as expressões significam e porque um falante prefere

dizer alguma coisa de maneira *indireta* e não de maneira *direta*. A Pragmática mostra como são feitas inferências necessárias para chegar ao sentido dos enunciados.

As inferências são implicações derivadas dos próprios enunciados, portanto não exigem informações retiradas do contexto, da situação de comunicação, para que sejam feitas. Em muitos casos, a comunicação não é literal e, por conseguinte, só pode ser entendida dentro do contexto. Nesse caso, os falantes comunicam muito mais do que as palavras da frase significam.

Daí porque, para que se tenha uma boa produção e compreensão de texto, é necessário que levemos em consideração uma série de fatores pragmáticos, pois o processo de compreensão de texto obedece à regra de interpretação pragmática. Neste sentido, podemos dizer que a coerência do texto não se estabelece sem levar em conta a interação e as crenças, desejos, querer, preferências, normas e valores dos interlocutores. Ela é decisiva para a captação de intenções e expectativas (VAN DIJK, 1981).

Nos dizeres de Costa Val (1999, p. 3) "texto são ocorrências linguísticas faladas ou escritas de qualquer extensão, dotados de unidade sociocomunicativa, semântica e formal". Tem papel determinante, em sua produção e recepção, uma série de fatores pragmáticos, que contribuem para a construção do seu sentido e possibilitam que sejam reconhecidos como emprego normal da língua, tendo como característica a unidade formal e material, a que os bens constituintes linguísticos devem se mostrar reconhecidamente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso.

A autora diz que um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos:

- a) o formal, que diz respeito à sua coesão.
- b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência;
- c) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação

informativa e comunicativa.

Em Koch e Travaglia (2002a, p. 8), encontramos a seguinte definição:

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomado pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de

sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Como se pode observar, o texto pode ser concebido de várias maneiras. Não existe uma forma acabada, pronta para texto. A sua concepção depende do autor e/ou da orientação teórica adotada.

3 Textualidade e a coerência

A textualidade, na concepção de Costa Val (1999), é que faz com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. A autora cita os sete fatores apresentados por Beaugrande e Dressler (1983) como sendo responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Dentre os fatores de textualidade citados por Costa Val (1999), a "*coerência*" é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores.

Segundo Koch e Travaglia (2002a), a coerência é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido deve ser do todo, pois a coerência é global, apesar das características diversas dos textos, sempre se pode estabelecer um sentido unitário global para cada texto.

Estes autores dizem que a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

Dentre os diversos fatores de coerência citados por Koch e Travaglia (2002a), podemos destacar:

- a) *Elementos linguísticos* — servem como pistas para ativar os conhecimentos armazenados na memória, constituindo-se como ponto de partida para

elaboração de inferências, que ajudam a captar orientações argumentativas dos enunciados que compõem o texto.

b) *Conhecimento de Mundo* — adquirimos à medida que vamos tendo contato com o mundo e experienciando uma série de fatos ao nosso redor. Esse conhecimento vai sendo armazenado na memória em forma de blocos, denominados modelos cognitivos.

c) *Conhecimento Compartilhado* — vai sendo armazenando na memória a partir das experiências pessoais de cada um. Para que isso ocorra, é necessário que o produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns, pois quanto maior for essa parcela de conhecimento, menor será a necessidade de explicitude do texto, cabendo ao receptor suprir as lacunas através de inferências.

d) *Inferências* — são operações utilizadas pelo receptor (leitor/ouvinte), através de seu conhecimento de mundo, para estabelecer uma relação entre dois elementos não explícitos no texto ou em trechos desse texto que ele busca compreender, interpretar e/ou compreender (KOCH; TRAVAGLIA, 2002).

Tendo em vista que a nossa pesquisa foi direcionada para a questão das inferências, será relevante mostrar como o termo “inferência” é tratado por alguns autores, e os tipos de inferências mencionados por eles.

4 Inferência: conceito e tipos

Koch e Travaglia (1989) citam alguns estudiosos da linguística para definir o termo “inferência”. Dentre eles, podemos destacar: Beaugrande e Dressler (1981) que dizem que inferência é a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e descontinuidades em um mundo textual. De acordo com esses autores, o inferenciamento busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido. Brown e Yule (1983) dizem que inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que leem ou ouvem, processo através do qual o leitor ouvinte consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular. A inferência é sempre vista como uma “*assunção ligada*” - estabelece uma relação entre duas ideias do discurso. São as inferências que levam aquele que interpreta o texto a construir relações que estão expressas nos dados do texto, essas relações podem ser ou não linguisticamente fundadas.

Mas, mesmo com essas limitações, frequentemente, o produtor do texto deseja que as inferências não sejam limitáveis, que o texto abra muitas linhas de possíveis inferências. Por exemplo, textos de humor e propaganda ou polissêmico (como na literatura).

Koch (2003, p. 28) diz que as “inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação”. Isso implica dizer que são as inferências responsáveis pela (re)construção do sentido que está implicado no texto.

Assim sendo, pode-se dizer que as inferências ocorrem em diversas situações e em vários níveis de complexidade. São as inferências que auxiliam o leitor a perceber o sentido real do texto, ou seja, fazer inferências é ler as entrelinhas, é ir além da simples palavra escrita, é situá-la no contexto e no mundo. As inferências podem ser o movimento do pensamento que liga a(s) premissa(s) à conclusão.

Fiorin (2002), ao mostrar exemplos, diz que inferências são enunciados que têm a propriedade de implicar outros. Assim, quando se diz “Não há mais homens no mundo”, isso implica dizer, que “o papel masculino, tal como era concebido, está mudando” (FIORIN, 2002, p. 168), já que, atualmente, várias funções que eram consideradas específicas de mulheres, como cuidar da casa, estão sendo praticadas por homens, e funções que eram atribuídas exclusivamente aos homens, como trabalhar fora, estão sendo praticadas também por mulheres.

No caso acima, a comunicação não é literal e, por conseguinte, só pode ser entendida dentro de um contexto específico. Aqui os falantes comunicam muito mais do que as palavras da frase significam. Vejamos, a seguir, alguns tipos de inferências citadas por Fiorin (2007):

a) Pressuposto é a “informação que não é abertamente posta, isto é, que não constitui o verdadeiro objeto da mensagem, mas que é desencadeada pela formulação do enunciado, no qual ela se encontra intrinsecamente inscrita, independentemente da situação de comunicação” (FIORIN, 2007, p. 181). Em “*Está na hora de o governo usar o cassete também contra esses empresários*”, Fiorin diz que “está explícito o dever do governo de usar o cassete contra empresários”. Isso pode ser observado, de acordo com o autor, na expressão “*está*

na hora”, que implica dizer que o governo nunca usou cassete contra empresários e no termo “também”, que pressupõe que o governo usa cassete contra quem não é empresário. Dessa forma, podemos dizer que é através das inferências que conseguimos alcançar o sentido real do texto.

b) Os subentendidos “são informações veiculadas por um dado enunciado, cuja atualização depende de situação de comunicação” (ORECCHIONI *apud* FIORIN, 2007, p. 184). O pressuposto é uma informação estabelecida como indiscutível, tanto para o falante como para o ouvinte. É direto, expressa o sentido literal das falas ou frases e o subentendido é de responsabilidade do ouvinte. O falante pode esconder-se atrás do sentido literal das palavras e negar que tenha dito o que o ouvinte depreendeu de suas palavras. O subentendido diz sem dizer, sugere, mas não o diz, ou seja, o pressuposto pode ser entendido, mas é formulado para não o ser, e o subentendido é construído para que o falante, caso seja interpelado, possa, apegando-se ao sentido literal das palavras, negar o que efetivamente quis dizer. Assim, o falante pode se proteger, por meio do subentendido, para dizer o que quer sem se comprometer, diz-se sem dizer, sugere-se, mas não se diz. Existem dois tipos de subentendidos:

a) A insinuação é “um subentendido maldoso”. No exemplo “A revista veja, de 7 de novembro de 2001, publicou um artigo sobre o patrimônio de Brizola” (FIORIN, 2007, P.184) não está explícito que o patrimônio de Brizola é fruto de corrupção, mas insinua que não foi um patrimônio adquirido honestamente.

b) “A alusão pode ser um subentendido silencioso, com conotação sexual; infere-se a fatos só conhecidos dos parceiros da troca verbal ou à remissão a conteúdo de outro texto ou discurso” (FIORIN, 2007, p. 185). Vejam o Ex: “André é delicado (para fazer alusão ao fato de que é homossexual).”

Nesse sentido, Angelim (2003) diz que a negação não afeta a depreensão dos pressupostos, mas altera a do subentendido. Para a autora, a gênese do pressuposto extrai-se do significado verbal do enunciado; a do subentendido está sujeito às competências enciclopédicas, ao conhecimento do mundo, ao conhecimento lógico-pragmático. A mesma autora diz que dentro do subentendido há a *insinuação*, que, geralmente, equivale a um subentendido malévolo.

Como se pode observar, os subentendidos muitas vezes, servem para o falante proteger-se diante de uma informação que quer transmitir para o ouvinte sem se comprometer com ela. Dentre os subentendidos, falamos, a seguir, das implicaturas de *Grice* (*apud* Fiorin, 2007).

4.1. Implicatura de Grice

Segundo *Grice*, quando dois indivíduos estão dialogando, existem leis implícitas que governam o ato comunicativo. Isso significa que, mesmo inconscientemente, os interlocutores trabalham a mensagem linguística de acordo com certas normas comuns que caracterizam um sistema cooperativo entre eles, para que as informações possam ser trocadas o mais univocamente possível. *Grice* chama a esse conjunto de regras “*princípio de cooperação*”. Segundo ele, não é possível nem imaginável que um ato comunicativo pudesse ser totalmente livre, a ponto de falante e ouvinte perderem o controle do próprio jogo. Ao contrário, as regras do ato comunicativo talvez tenham sido aprendidas concomitantemente à aquisição da língua, de tal forma que um falante de português pode adquiri-las pela ação das regras do jogo comunicacional a que está submetido. *Grice* (*apud* FIORIN, 2007) cita dois tipos de implicaturas: as *implicaturas convencionais*, presas ao significado convencional das palavras, reconhecidas pelos interlocutores mediante a sua intuição linguística e não através de um trabalho dedutivo; e as *implicaturas conversacionais*, que não dependem da significação usual, são determinadas por certos princípios básicos do ato comunicativo e decorrem do próprio significado das palavras, sendo, por isso instituídas pelos interlocutores sem maiores dificuldades. Para Fiorin (2007), a distinção entre implicaturas convencionais e conversacionais parece bastante clara: as *implicaturas convencionais* são provocadas por expressões linguísticas e as *implicaturas conversacionais* são implícitas pelo contexto.

A maior preocupação de *Grice* era encontrar uma forma de descrever e explicar os efeitos de sentido que vão além do que é dito. Criou, portanto, o Princípio de Cooperação, como sendo o princípio geral que rege a comunicação. Por ele o falante leva em conta sempre, em suas intervenções, o desenrolar da conversa e a direção que ela toma.

Existem, portanto, normas que regulam esse sentido cooperativo na interlocução, denominado por *Grice* o **Princípio de Cooperação (PC)**, que conduz todo o processo de comunicação, através dele o falante desenrola a conversa e a direção que ela deve tomar. Ele determina que cada um dê sua contribuição convencional tal como é sugerida no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio convencional em que você está engajado.

Como vimos, as inferências ocorrem em diversas situações e, em vários

níveis, movimenta o pensamento para dar sentido aos enunciados. A seguir vejamos a importância das inferências para a compreensão do texto.

5 O jogo inferencial nas atividades de interpretação textual

O ensino de língua materna com perguntas e afirmações inferenciais é uma alternativa excepcional para se trabalhar a compreensão e interpretação textual, pois todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que se faça uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar.

Interpretar um texto não é investigar seu conteúdo, estar atento à sua “semântica”, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem estar imerso em processo histórico, sendo construído por “realidades” e construindo outras. (MENDONÇA, 2001, p. 245). Dessa forma, é relevante trabalhar a compreensão com perguntas que exijam a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que para serem justificadas, exijam vários passos. Assim, o aluno vai treinando seu raciocínio crítico e argumentativo para a busca de respostas sejam elas, pessoais, contextuais, enciclopédicas, bem como regras inferenciais e análise crítica dos textos.

Assim, as inferências são importantíssimas para a compreensão e interpretação de textos, por isso é necessário que os autores de LDP priorizem mais as questões inferenciais, na seção “compreensão de texto”.

Neste estudo percebemos que o espaço dedicado a esse tema é muito pequeno comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância, regência e tantas outras de ordem mais formal.

As questões de significação devem ter espaço relevante nos LDP, pois, segundo Marcuschi (2003), com a entrada da *Internet*, tornou-se particularmente importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas são cada vez mais importantes. O trabalho com esse tipo de pergunta tornou-se imprescindível na vida dos usuários da língua.

Diante dessas necessidades que o aluno tem de interpretar, achamos relevante fazer um estudo em LDP, com o propósito de investigar de que forma são trabalhadas as questões de compreensão, identificando as falhas, com relação às questões que exigem esforço mais acurado por parte do leitor (educando). Para a investigação, pegamos 5 (cinco) livros de LDP, 8ª série do Ensino Fundamental II, retiramos um texto de cada livro e, na seção compreensão de texto, identificamos os tipos de perguntas colocadas pelos autores, no espaço dedicado à compreensão. Pegamos os livros por ordem: LDP 1; LDP 2; LDP 3; LDP 4; LDP 5.

No decorrer das análises observamos que há muitas perguntas de interpretação, que deixam o aluno limitado às sugestões dos autores. O aluno, ao formular a sua resposta, não assume uma posição diante do texto, ou por medo do professor, ou por não ter opinião própria.

As denominações de seções são vagas e tratam o texto sob vários ângulos, envolvem compreensão, gramática, fonologia, literatura e léxico. Há livros que não trazem um título para as seções de exercícios e espalham as questões de acordo com o assunto que tratam. E, quando tratam de problemas de compreensão, ficam restritos a indagações objetivas, subjetivas, cópias e outras.

Ao longo da análise, verificamos que há um predomínio de questões fundadas exclusivamente no texto. A maioria delas só precisa de uma olhada em dados, objetivamente, inscritos no texto, para obter a resposta; outras são pura cópia, basta transcrevê-las para o papel. Mas, o que nos pareceu preocupante foi o tamanho espaço que os autores de LDP, pelo menos aqueles investigados, dão para as perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico. Consideramos o espaço muito pequeno para a relevância do conteúdo.

Percebemos, ainda, que os livros de língua portuguesa não apresentam um olhar benevolente e criativo aos processos inferenciais, pois em um total de **56** perguntas encontradas na seção dedicada à compreensão, apenas **4** perguntas do tipo inferencial, ou seja, apenas **7,14%** ficando o restante **92,86%**, distribuído em outros variadíssimos tipos de perguntas objetivas, subjetivas, cópias e outros.

Nesse sentido, podemos dizer que há uma lacuna muito grande em relação às perguntas inferenciais. O espaço dedicado a esse tipo de pergunta é insignificante, comparado àquele dedicado às outras perguntas. Há, portanto,

uma carência de perguntas que treinem o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas do aluno.

É relevante ressaltar que essa análise foi feita em LDP recentes, de 2000 a 2004. Confirmando a nossa hipótese, constatou-se que os manuais de Língua Portuguesa, usados hoje, no Ensino Fundamental II, de um modo geral, não satisfazem essas necessidades do leitor (educando), continuam enfadonhos pela mesmice e monotonia, sendo, portanto, todos muito parecidos, pelo menos no que se refere à compreensão textual, pois falta critério na organização dos exercícios e clareza quanto ao que se deve entender por compreensão.

Segundo Marcuschi (2003, p. 51):

Os exercícios de compreensão raramente levam reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Assim, para que o aluno possa chegar a uma inteligência mais aprofundada do texto, ele precisa ser preparado para reconhecer algumas marcas linguísticas, para permitir-lhe uma compreensão adequada do texto, tais como: o posto, o pressuposto, o subentendido, as modalidades lógicas, avaliativas, deonticas; a topicalização, a entonação (na língua falada), as referências anafóricas, os operadores argumentativos (MARCUSCHI, 2003).

Segundo Koch (2002), é preciso mostrar ao educando que as pistas que lhe são oferecidas no texto tornam possível não só 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.

Para a referida autora, é importante o aprendiz notar que cada nova leitura de um texto lhe permitirá desvelar novas significações, não destacadas nas leituras anteriores. Esse fato poderá, inclusive, servir-lhe de motivação, despertando-lhe maior gosto pela leitura ao perceber que, pela reconstrução que ele próprio faz do texto, acaba por recriá-lo, tornando-se o seu coautor. Pois no momento em que o educando se torna capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implícito no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação.

Sabe-se que, desde sempre, as questões de interpretação têm relevante papel na vida do aluno, pois existem alguns instrumentos de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio, o Exame Nacional de Cursos e os vestibulares, que exigem interpretação de textos, fator considerado decisivo na sua carreira profissional.

Portanto, levando em consideração as dificuldades que o leitor (educando) tem de trabalhar com os implícitos, e para que ele possa compreender melhor a compreensão de texto, apresentamos a proposta de Rodolfo Ilari, na sua obra **"Introdução à Semântica: brincando com a gramática"** (2003), acerca dos implícitos, com o objetivo de ajudar o leitor (educando) a refletir a compreensão sobre vários aspectos.

Nesta obra, o autor sugere uma variedade de atividades práticas que exploram o imenso mundo dos implícitos, contribuindo, dessa forma, com seus leitores (educando) na construção de uma prática pedagógica menos repreensiva e mais criativa e gratificante. Na proposta de Rodolfo Ilari, ele trabalha com dois tipos de implícitos:

a) Implícito (I) tem como objetivo sensibilizar o leitor para o fato de que o sentido literal dos enunciados inclui frequentemente informações implícitas, embora previsíveis.

b) Implícito (II) tem como objetivo observar o funcionamento dos implícitos que não podem ser previstos a partir apenas do sentido literal dos enunciados.

Nesta proposta, Ilari apresenta várias atividades a serem trabalhadas com os leitores (educando) em sala de aula.

Considerações finais

Após levantamento dos conteúdos referentes aos processos inferenciais em LDP, adotados na 8ª série do Ensino Fundamental II, na seção "compreensão do texto", concluímos que a maioria dos LDP analisados nesta pesquisa não são claros quanto à seção "compreensão de texto". Não há critério na organização dos exercícios nem clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, há uma mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente.

No decorrer da análise verificamos que há um predomínio impressionan-



te de questões fundadas exclusivamente no texto, a maioria delas só precisa de uma olhada em dados, objetivamente, inscritos no texto, para obter a resposta, outras são pura cópia, basta transcrevê-las para o papel. Mas o que nos pareceu preocupante foi o insignificante espaço que os autores de LDP dão para as perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico. Pois, das 56 perguntas analisadas por nós, seção dedicada à compreensão, apenas 4 delas são do tipo inferencial, ou seja, apenas 7,14% ficando o restante 92,86%, distribuído em outros variadíssimos tipos de perguntas objetivas, subjetivas, cópias e outros.

Assim, os autores de LDP não dão espaço necessário para esse tipo de pergunta. O que observamos foi um certo fechamento das possibilidades múltiplas de sentidos, tanto nas perguntas feitas pelo autor (leitor privilegiado) quanto nas respostas, contidas no Livro do Professor. Percebemos que há pouco interesse por parte do autor de LDP em explorar questões que exijam raciocínio crítico do leitor (educando), ou seja, há um silenciamento por parte dos autores em relação ao ensino da Língua materna.

Os autores de LDP não explicitam as bases que serviram de orientação para as confecções dos manuais de Língua Portuguesa. De maneira geral, a língua é tomada como instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. Estes autores tratam a língua como se ela fosse clara, uniforme, desvinculada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Basta dar uma olhada nos exercícios de compreensão para comprovar isso.

Desta forma, para que possamos ter um ensino de Língua Materna mais adequado, à nossa realidade do dia a dia, é preciso adotar uma estratégia adequada na compreensão de texto, pois no uso diário da língua, a compreensão é um aspecto tão central que em torno dela se dão grandes e acalorados debates. Por isso vale a pena exercitá-la com cuidado desde cedo.



Referências bibliográficas

ANGELIM, R.C.C. Polifonia e implícito como recursos argumentativos em textos didáticos. In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. **Texto e discurso**: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DASCAL, Marcelo (Org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**, vol. 4. Campinas: UNICAMP, 1982.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Critérios de textualidade. In: Veredas; **Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo, SP – 1982.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. IN: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à lingüística I**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2007.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2002a.

_____. **Texto e coerência**. São Paulo: Contexto, 2002. b

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.

MACHADO, Maria da Conceição, REIS, Zélia M.J. Fernandes. Produção e recepção de textos. In. **Linguísticas e ensino da língua portuguesa**. Sensibilidade de Cultura e Interação didática pedagógica. Teresina: UFPI, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.



MENDONÇA, Maria Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

PLATÃO; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Lições de texto: Leitura e redação**. São Paulo, Editora Ática, 1998.

SILVEIRA, Janete Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedrosa de Morais. **Pragmática e Cognição: A Textualidade pela relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

ABSTRACT

This paper aims to present the results of an analysis conducted in 8th grade Elementary School Portuguese Language Textbooks, in the section "text comprehension." This study is the result of a Monograph to obtain the title of specialist in Portuguese Language Text Theory and Literature, at UFPI, in 2004. We aim to check how the issues of text comprehension are organized and explored and point out some flaws in relation to meaning, as well as verifying if the LDP author (opinion leader) is concerned in training the reader (student), reasoning, critical thinking and argumentation skills, encouraging him/her to be a competent speaker who can understand and produce texts in specific situations in the language he works. For this purpose, we rely on conceptions of Marcuschi (2003), Koch (2002a, 2003), Costa Val (1999), Fiorin (2007) and Ilari (2003). Our research is carried out through tests in reading comprehension exercises conveyed in the section "reading comprehension", in five (5) LDP (various authors).

Key words: Textbook. Text. Inferences.



LETRAS

Gêneros discursivos: uma abordagem dialógica da linguagem

Eliane Pereira dos Santos¹

Resumo: Este artigo objetiva discutir a importância de o professor utilizar no ensino da língua materna metodologias que contemplem a perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin, a fim de que possa contribuir com metodologias que favoreçam um ensino de linguagem pautado no uso dos gêneros do discurso, partindo da interação social em consonância com condições concretas de uso da linguagem em diferentes situações comunicativas. Verificando, desse modo, o caráter sociodiscursivo dos gêneros, para então, examinar as formas da língua em sua análise linguística. Desse modo os alunos terão condições de se apropriarem e utilizarem os gêneros do discurso como mediadores das atividades de linguagem a partir de diferentes situações comunicativas, havendo assim, uma aproximação entre o ensino de língua na escola e seu uso na vida real. Segundo Bakhtin (2003[1979]), o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem, uma vez que todo enunciado mantém relações de diálogo com outros enunciados que já foram ditos, e com outros que ainda serão ditos. Diante disso questionamos como é possível, no estudo de língua materna, relacionar o verbal e o extraverbal? Selecionamos como corpus textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental Menor. A análise dos dados nos revelou que, mesmo nas séries iniciais, quando os alunos escrevem para um locutor real, levando em consideração aspectos extraverbais, eles realizam uma escrita mais cuidadosa, preocupando-se com aspectos funcionais e estilístico-composicionais e mostram-se mais engajados nas atividades propostas.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Dialogismo. Bakhtin.

1. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. - E-mail: enaile.san@hotmail.com