

SIMONE SOUZA DE OLIVEIRA FREITAS

**PRESSUPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO EM
ATIVIDADES DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação e Pesquisa PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Leitura e produção textual-diversidades e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

**RIO DE JANEIRO
2020**

Freitas, Simone Souza de Oliveira.

Pressuposição e Desenvolvimento Metalinguístico em atividades de leitura /
Simone Souza de Oliveira Freitas – 2020.
96 f.

Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio
de Janeiro. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do
PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2020.

Orientadora: Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

1. Pressuposição. 2. Desenvolvimento metalinguístico. 3. Leitura. – Teses. I.
Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS. III. Título.

SIMONE SOUZA DE OLIVEIRA FREITAS

**PRESSUPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO EM
ATIVIDADES DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação e Pesquisa PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Leitura e produção textual-diversidades e práticas docentes.

Aprovada em: 11/03/2020

Presidente: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Adriana Leitão Martins. – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Eliete Figueira Batista da Silveira – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Peixoto dos Santos – UFRJ, Suplente interno

Prof. Dr. Marcel Álvaro de Amorim – IFRJ, Suplente externo

Dedico este trabalho à minha amada filha Jaqueline. Desde o momento em que passou a crescer em meu ventre, você tem sido minha inspiração rumo ao aprimoramento de meus saberes intelectuais, emocionais e morais. Filha, ser sua mãe me faz muito feliz e sua existência dá sentido ao meu viver.

Com amor,
Mamãe

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e sabedoria recebidas para a concretização deste sonho.

À Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt, pela orientação segura, pela dedicação e pelo incentivo. Obrigada por acreditar em mim e por exercer com tanto brilhantismo sua profissão.

Ao meu pai Sérgio de Oliveira (in memoriam) e à minha mãe e primeira professora Filomena de Fatima Souza de Oliveira, por t

erem me ensinado o valor da educação e por terem zelado sempre para que eu tivesse acesso a ela desde a mais tenra idade. Obrigada por terem me cercado de livros e me mostrado o valor dos professores e da escola. Devo a vocês dois tudo o que sou e tudo o que tenho. Recebam não apenas minha gratidão, mas também meu amor e admiração.

Aos meus amigos em geral e em particular ao meu amigo e amor Pedro de Almeida Marques que esteve comigo durante toda a jornada deste curso, incentivando-me a prosseguir sempre. Com amor, compartilho minha vitória com você, pois sei o quanto torceu por mim.

À minha irmã e às minhas sobrinhas, pela história que temos em comum e por tantos momentos felizes que vivemos juntas.

Aos vários estudantes com os quais tive a oportunidade de trabalhar durante estes 15 anos de magistério. Obrigada pela oportunidade de aprender-ensinando ao lado de vocês.

Aos professores que integraram a banca examinadora deste trabalho, pela disponibilidade e pelas contribuições pertinentes e valiosas.

Aos professores da minha vida inteira que de várias maneiras contribuíram com minha formação e foram nutrindo em mim a vocação que me acompanha desde sempre.

E a cada pessoa que de alguma forma contribuiu para que esta dissertação fosse defendida.

“À maneira de um *iceberg*, assim é a linguagem. O que aparece é a parte pequena. A maior parte continua submersa...”

Eni Pulcinelli Orlandi

FREITAS, Simone Souza de Oliveira. *Pressuposição e desenvolvimento metalinguístico em atividades de leitura*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RESUMO

O aprimoramento do aprendizado de leitura é um dos melhores caminhos para levar os estudantes a apropriarem-se de saberes essenciais à sua plena formação educacional. Com o intuito de contribuir com a plenitude do desenvolvimento estudantil, esta dissertação tem como objetivo produzir uma unidade didática para o ensino da pressuposição e de práticas de leitura como conteúdos, focalizando o desenvolvimento metalinguístico de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. A justificativa para este trabalho é a constatação da ausência de material didático destinado a esse propósito. Tal constatação advém das análises de atividades de leitura e de pesquisas bibliográficas que corroboram outras análises já realizadas por teóricos da área de linguagem, bem como da experiência em sala de aula da professora-pesquisadora. As observações realizadas alertam para o fato de que o material didático oferecido às escolas para o ensino de língua portuguesa como língua materna tem negligenciado o ensino de estratégias que levem os estudantes a se apropriarem de mecanismos que os tornem proficientes em leitura. Tendo como objetivo mais amplo a contribuição com a melhoria do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas escolas brasileiras, esta dissertação preceitua que a perspectiva da metacognição com foco no desenvolvimento metalinguístico dos estudantes é um caminho viável para aprimorar a produção de material didático. Um material que, de fato, priorize um aprendizado transformador da realidade social dos estudantes brasileiros. A presente pesquisa ratifica a necessidade de promover o protagonismo dos estudantes com o objetivo de que eles se tornem agentes nesse processo de transformação e credita a promoção dessa autonomia às ações metacognitivas. Nesse sentido, a unidade didática apresentada aqui busca estimular o desenvolvimento de uma consciência metalinguística, fornecendo modelos de ações que levem os estudantes a manipularem o texto, focalizando deliberadamente sua atenção na linguagem. A conclusão a que chega esta pesquisa é a de urgência na produção de material didático que leve em consideração as observações feitas neste estudo e, também, a necessidade de mais pesquisas no âmbito da metacognição e do desenvolvimento metalinguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Pressuposição. Desenvolvimento Metalinguístico. Leitura. Linguagem. Metacognição. Material Didático. Ensino-aprendizagem.

FREITAS, Simone Souza de Oliveira. *Pressuposição e desenvolvimento metalinguístico em atividades de leitura*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ABSTRACT

Improving reading learning is one of the best ways to get students to appropriate essential knowledge to their full educational background. In order to contribute to the fullness of student development, this dissertation aims to product a didatic unit to teach pressuposition and reading practices, focusing on the student's metalinguistic development. The target audience are studants from 7º grade of Elementry School. The justification to this work is the finding of the absence of didatic material for this porpose. Such finding comes from the analysis of reading activits and from bibliographic searches which corroborates others analysis already carried out by language theorists, as well as from the teacher-reasercher's classroom experience. Such observations alert to the fact that the didatic material offered to schools for teaching Portuguese language has neglected teaching strategies that lead the students to aproprate mecanisms that make themselves proficient in reading. Having as a broader objective the contribution with the improvement of Portuguese language teaching-learning in Brazilian schools, this dissertation prescribes that the perspective of metacognition with a focus on studant's metalinguistic development is a viable way to improve the production of teaching material. A material that, in fact, prioritizes learning that transforms the social reality of the Brazilian students. The present research ratifies the need to promote the role of studants with the aim to make them agents in this transformation process and it credits the promotion of this autonomy to metacognitive actions. In this sense, the didatic unit presented here seeks estimulate the development of a metalinguistic awareness, providing actions models that lead the students to manipulate the text, deliberately focusing their attention on language. The conclusion reachead by this research is the urgency in the production of didatic material that takes into account the observations made in this study and, also, the need of more researchs in the scope of metacognition and metalinguistic development.

KEYWORDS: Pressuposition. Metalinguistic Development. Reading. Language. Metacognition. Didatic Material. Teaching-learning.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 NÍVEIS DE LEITURA.....	22
2.1.1 O segundo nível de leitura.....	29
2.2 A PRESSUPOSIÇÃO.....	31
2.2.1 Conteúdo posto e pressuposto.....	33
2.2.2 Gatilhos pressuposicionais.....	35
2.2.3 Testes para validar as pressuposições.....	37
2.2.4 A pressuposição e a interação comunicativa.....	38
2.3 METACOGNIÇÃO.....	39
2.4 DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO.....	43
3 O LIVRO DIDÁTICO.....	46
3.1 O LIVRO DIDÁTICO E AS PRÁTICAS DE LEITURA.....	48
4 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA.....	65
5 METODOLOGIA.....	89
5.1 PESQUISA.....	89
5.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO.....	90
5.3 CONSTRUÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
7 REFERÊNCIAS	94

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal a produção de uma unidade didática para o estudo do fenômeno linguístico conhecido como **pressuposição**. Tal fenômeno está situado no nível dos sentidos implícitos da linguagem e, segundo Gerhardt (a sair):

é uma ideia ou crença construída a partir de algo que não foi diretamente explicitado, mas que pode ser entendido devido a alguma informação explicitada no texto.

Apresentaremos, em nossa fundamentação teórica, uma exposição das características da pressuposição, salientando os principais aspectos a ela relacionados que vêm sendo tratados a partir do momento em que esse fenômeno foi identificado e particularizado nos estudos da linguagem. Para tanto, destacaremos:

- 1) os conceitos de Oswald Ducrot sobre a origem e a função da pressuposição na comunicação;
- 2) a diferenciação entre a utilização do termo “pressuposição” pelo senso comum e sua utilização como termo técnico em estudos linguísticos, segundo Levinson;
- 3) uma descrição comparativa entre conteúdo “posto” e conteúdo “pressuposto”;
- 4) exemplos de elementos linguísticos que acionam as pressuposições nos enunciados orais e escritos e
- 5) testes que podem ser realizados para validar, ou não, as pressuposições e algumas implicações discursivas desse fenômeno no aprendizado da língua portuguesa.

A unidade didática que apresentaremos destina-se a servir de material pedagógico de apoio para docentes que lecionam língua portuguesa para estudantes do 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Como falantes nativos da Língua Portuguesa que são, os estudantes que compõem o público-alvo de nossa unidade didática já têm internalizada a noção de pressuposição. Isto quer dizer que esses estudantes já produzem pressuposições automaticamente ao lerem um texto ou ouvirem algum enunciado que suscite esse tipo de implícito. Sendo assim, por que produzir material didático para o estudo desse fenômeno linguístico? A resposta está na importância de construir uma consciência metatextual nesses estudantes. Ou seja, levá-los a produzir pressuposições e a identificar seus acionadores linguísticos de forma consciente. E não só produzir e identificar, mas também fazer uso de seus efeitos em um texto escrito ou falado, atuando, dessa forma, como leitores e produtores críticos, capazes de desvendar a intencionalidade dos mais variados gêneros textuais com que tiverem contato.

Outro fator importante para justificar a construção desta proposta de unidade didática é a constatação da inexistência de material similar a este. Essa ausência já havia sido constatada na prática docente da professora-pesquisadora e nas pesquisas da professora-doutora Ana Flávia Gerhardt, orientadora desta dissertação. No capítulo 3 deste estudo, trazemos a comprovação deste fato através da análise de um livro didático destinado ao público-alvo de nossa unidade didática.

Além de suprir em certa medida a ausência de material que tenha como conteúdo a pressuposição, nossa unidade didática também busca contemplar a necessidade de uma mudança de paradigmas na formulação de questões sobre interpretação de texto. Para tanto, pretendemos formular um material que esteja alicerçado aos níveis de leitura propostos por Applegate et al. (2002), mais especificamente, ao nível 2 de leitura, ao qual dedicaremos uma seção deste trabalho.

Como objetivo mais amplo, porém não menos importante, este trabalho busca dar sua contribuição para a melhoria do aprendizado e do ensino de língua portuguesa como língua materna em nosso país. Baseamo-nos na certeza de que essa melhoria poderá ocorrer se os planejamentos curriculares vigentes no Brasil forem reformulados e, por consequência, os conteúdos programáticos forem repensados e reelaborados com vistas a levar os estudantes a desenvolverem-se de forma plena e integrada às reais necessidades que a vida em sociedade demanda atualmente.

E é inegável que a plenitude do desenvolvimento estudantil deve estar fundamentada no aprimoramento do aprendizado de leitura, pois este é um dos melhores caminhos para levar o estudante a apropriar-se de saberes essenciais à sua plena formação educacional. E, é nesse sentido, que a proposta apresentada nesta pesquisa visa a promover o desenvolvimento metalinguístico do estudante. Conforme preceituou o psicolinguista Jean-Émile Gombert, o desenvolvimento metalinguístico ativa uma atitude reflexiva acerca dos objetos linguísticos e sua manipulação (Gombert, 1990, p.01). Sendo assim, consideramos que aprender a manipular conscientemente os conhecimentos sobre linguagem aprimora as potencialidades dos estudantes, uma vez que os ajuda a compreender os processos de construção dos significados que envolvem a leitura e a escrita ao mesmo tempo em que praticam a linguagem. Para sermos coerentes com essa ideia, a percepção de metalinguagem aqui observada embasa-se na teoria de Émile Benveniste (1989). Tal percepção, conforme estabeleceu Gerhardt (2017, p. 38), é bastante diferente da percepção de Roman Jakobson (1960).

A compreensão metalinguística de implícitos que constituem o sentido de um texto é parte essencial do processo de desenvolvimento metalinguístico. Fazer um trabalho que coloque o estudante como agente de seu ato de leitura e de compreensão desses implícitos é uma das principais ações que nossa proposta de unidade didática pretende desenvolver.

A escolha por trabalhar com esse tema deve-se tanto à experiência em sala de aula da professora-pesquisadora quanto às aulas ministradas pelas professoras doutoras Ana Flávia Gerhardt e Adriana Leitão durante o segundo semestre (2018) do curso de mestrado profissional - PROFLETRAS - na UFRJ.

A experiência em sala de aula corrobora o que foi estabelecido por Gerhardt (2017, p.81): “a qualidade das informações sobre a linguagem na escola precisa ser diferente daquela que as pessoas acumulam fora dela”. Nossos jovens precisam receber informações sistematizadas para que possam construir abstrações, e, segundo Gombert (apud GERHARDT, 2017, P.81), a qualidade dessas informações deve ser “opaca”, ou, como bem interpretou Gerhardt, a respeito da qualidade das informações recebidas pelos estudantes nas escolas:

tem que focalizar as bases linguísticas da constituição das estruturas, e não se limitar à transparência da linguagem, ou seja, servir apenas para tratar das relações entre forma linguística e conteúdo referencial.

(GERHARDT, 2017, p.81)

Nesse sentido, o trabalho sob a perspectiva do desenvolvimento metalinguístico é totalmente coerente, pois estimula a ação dos estudantes sobre a linguagem e os coloca na posição de agentes de seu próprio discurso.

Sabemos como são diversificadas as questões que permeiam o universo de estudos sobre linguagem, e não ambicionamos que este trabalho dê conta de solucionar tais questões. Trata-se apenas de um dos caminhos possíveis que nosso aprendizado durante o curso de Mestrado Profissional em Letras da UFRJ (PROFLETRAS) em geral, e as aulas das professoras doutoras Ana Flávia Gerhardt e Adriana Leitão, em particular, apontaram. Portanto, focalizaremos a aplicação dos conceitos sobre metacognição e desenvolvimento metalinguístico que aqui serão apresentados na formulação de uma unidade didática para o estudo da pressuposição na interpretação de textos de variados gêneros textuais que explore o nível dois de leitura (Applegate et al., 2002) e que trate a pressuposição e a prática de leitura como conteúdos escolares. Tal atividade tentará suprir, em certa medida, a ausência da oferta de atividades que efetivamente contribuam para a melhoria das práticas de leitura dos

estudantes do 7º ano do ensino fundamental e que levem esses estudantes a apropriarem-se de saberes pressupicionais eficazes para a construção de um aprendizado agetivo e consciente dentro da escola, pois, como afirmado por Gerhardt:

O ensino da ação de ler não pode ser negligenciado, uma vez que ele é um componente importante no processo de letramento crítico. Sendo assim, ele precisa ser sistematizado para que os alunos possam aprender a melhorar seus conhecimentos sobre o processo de leitura de textos escritos.

(GERHARDT, a sair)

O presente trabalho está organizado em sete partes: esta apresentação, fundamentação teórica; metodologia; análise e crítica de material didático; apresentação da unidade didática, considerações finais e referências.

A fundamentação teórica traz o conceito sobre os níveis de leitura de Applegate et al. (2002), detalhando e exemplificando o nível 2 que será o nível observado em nossa unidade didática; um estudo sobre o fenômeno da pressuposição e os conceitos de metacognição e desenvolvimento metalinguístico.

No capítulo que traz a metodologia utilizada, observaremos quais procedimentos foram utilizados para realizar a crítica do material didático, e quais foram utilizados para elaborar a unidade didática.

O material didático a ser analisado é um livro de português destinado ao 7º ano de escolaridade do ensino fundamental, mesmo público-alvo da unidade didática que apresentaremos ao final deste estudo e mesmo público para o qual leciona a professora-pesquisadora.

O último capítulo trará nossas considerações finais a respeito das observações realizadas e dos desafios enfrentados para a formulação do material didático.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das ideias que fundamentam este trabalho é a de que a pressuposição, bem como outros processos de implicação, é um dos fenômenos que compõem a “experiência cognitiva de praticar a linguagem” (Gerhardt, 2017, p. 17), e que a compreensão desse fenômeno só ocorrerá de forma eficaz se no processo de ensino-aprendizagem forem utilizadas estratégias metacognitivas relacionadas às práticas de linguagem.

Com a finalidade de esclarecer de que forma a linguagem e seu ensino serão abordados no presente trabalho, este capítulo fará conhecer um pouco sobre os conceitos que compõem a ideia citada acima.

Na primeira seção deste capítulo, abordaremos os níveis de leitura conforme a perspectiva de Applegate et al. (2002), dando uma visão geral de cada um dos quatro níveis elencados pelos autores.

Uma vez que, na unidade didática a ser proposta, a leitura dos textos é o ponto de partida, ocupamo-nos, primeiramente, em verificar a qual dos níveis o estudo da pressuposição na interpretação de texto está relacionado. Verificamos que o nível dois é o que abrange as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas e aprimoradas e dedicamos uma subseção para elucidar como questões de leitura podem ser formuladas sob essa ótica.

Na seção seguinte, falaremos sobre o conceito de pressuposição, que, por ser um fenômeno complexo, recebe enfoques variados tanto na Filosofia quanto na Linguística. Nesse contexto, observa-se que, em Linguística, desde 1961, a pressuposição tem sido tratada como um acontecimento essencial da linguagem humana. Seu estudo teve como expoente o linguista francês Oswald Ducrot, cuja teoria, no decorrer do tempo, passou por revisões, críticas e questionamentos sobre a sua abrangência, por parte de diferentes teóricos. A exposição do tema *pressuposição* feita neste trabalho não tem a intenção de solucionar as divergências ou levantar novas questões a seu respeito. Buscamos apenas apresentar uma base teórica consistente que alicerce a hipótese de que a pressuposição é um fenômeno linguístico que pode ser trabalhado sistematicamente em aulas de Língua Portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental. Portanto, selecionamos para este estudo as informações sobre a pressuposição que parecem relevantes para viabilizar a construção de uma unidade didática sobre esse conteúdo.

Ao final deste capítulo, abordaremos os conceitos de metacognição e de desenvolvimento metalinguístico que norteiam a concepção de ensino e de aprendizagem da

língua portuguesa como língua materna em nosso trabalho. Essa abordagem está ancorada nos estudos realizados por Gerhardt et al (2017).

2.1 NÍVEIS DE LEITURA

Conforme já mencionamos, este trabalho tem como objetivo contribuir para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa como língua materna e, portanto, está voltado para o ensino da melhoria dos conhecimentos dos alunos sobre as práticas de leitura.

É nesse sentido, enxergando a maneira como o ensino de leitura pode fazer toda a diferença na formação dos estudantes, que o objeto deste trabalho será estruturado. Portanto, buscaremos as bases para essa estruturação nos teóricos preocupados com a elaboração de material didático para o ensino de leitura.

Nesse contexto, é bastante coerente analisar o trabalho de Applegate et al. (2002), que aponta para o fato de que a abordagem feita pelos livros didáticos com relação ao ensino de leitura é muito superficial, atingindo majoritariamente o nível literal do texto e desprezando as inferências e as relações lógicas que os estudantes produzem no ato da leitura. Nesse tipo de abordagem, o que se apresenta não são de fato questões de leitura, e sim questões que apenas falam sobre aspectos superficiais e explícitos do texto. E a consequência tem se mostrado desastrosa: um material didático que não ajuda os alunos a compreenderem os processos de construção dos significados que envolvem a leitura.

Os autores realizaram um trabalho de análise de questionários de compreensão leitora da 1ª até a 6ª série do Ensino Fundamental dos Estados Unidos e classificaram as questões em quatro níveis, a saber:

Nível 1 – **linear**, que exige que o leitor apenas recorde o que leu. Nesse nível, a resposta está explícita na superfície textual.

Nível 2 – **baixo nível inferencial**, para o qual as respostas não estão óbvias no texto, mas podem ser facilmente detectadas, exigindo uma mínima conclusão ou inferência do leitor com base inclusive em informações do próprio texto. Este nível pode ser detectado a partir de quatro situações:

- a. Paráfrase (o leitor apenas “traduz” o texto);

- b. Estabelecimento de relações lógicas (o leitor faz uma pequena conexão identificando relações lógicas e básicas que existem entre ideias do texto);
- c. Detecção de informações (o leitor lida com detalhes em grande parte irrelevantes para a mensagem central do texto); ou
- d. Especulação (o leitor informa um conhecimento ou especula sobre ações dos personagens, sem, no entanto, transformar tais especulações em previsão lógica, com base em informações do texto).

Nível 3 – **alto nível inferencial**, no qual o leitor faz inferências ancoradas em seus conhecimentos prévios, vinculando esses conhecimentos ao texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta. Neste nível, o leitor:

- a. Concebe uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto; e/ou
- b. Fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação; e/ou
- c. Prevê um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; e/ou
- d. Descreve um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história.

Nível 4 – **inferencial reflexiva global**, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada às ações e aos personagens ou ao resultado dos eventos. Em tal nível as questões são voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser abordado e exigem que o leitor se posicione criticamente sobre o tópico em questão, apoiado nas situações descritas no texto. Neste nível, o leitor:

- a. Descreve a lição que um personagem pode ter aprendido com a experiência; e/ou
- b. Julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defende o julgamento; e/ou
- c. Elabora e defende soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história; e/ou
- d. Responde concordando ou discordando de um personagem, baseado em uma avaliação das ações ou traços do personagem da história.

Para exemplificar essa abordagem, extraímos de um livro didático de língua portuguesa do 7º ano a seguinte atividade de “compreensão e interpretação” do texto:

Carta aberta ao Homem-Aranha

Amigão,

Estou sabendo que você é muito ocupado com os criminosos do mundo inteiro e nem sempre tem tempo para ler as cartas dos admiradores, mas, como sou um garoto brasileiro e não é todo dia que a gente recebe visita de super-heróis, não quero perder esta oportunidade. Escrevo-lhe, em primeiro lugar, para desejar boas-vindas à nossa cidade; em segundo lugar, para dizer que gosto de você; e, em terceiro lugar, para pedir que continue sempre assim, um cara legal, lutador, defensor dos favelados, paladino da Democracia e honesto. No Brasil você se daria muito bem.

Tenho acompanhado suas aventuras. A de que eu mais gostei foi aquela em que você desbaratou a quadrilha de falsificadores de tampinhas de refrigerantes. Aquela foi demais, amigão. Outra que achei genial. Mas genial mesmo, foi a captura dos sabotadores de semáforos, que por pouco deixam Nova Iorque com um trânsito pior que o de São Paulo. O lance mais espetacular foi quando você conseguiu chegar ao 16º andar do prédio dos bandidos subindo pelas paredes, antes mesmo que os malfeitores conseguissem sair do térreo, onde aguardavam o elevador. Elevador é igual em toda parte.

Por falar em subir pelas paredes, estou precisando levar um papo com você. Ultimamente papai também deu para subir pelas paredes de nossa casa, e ninguém consegue segurar o velho. A primeira vez que ele subiu pelas paredes a gente até que não deu muita importância e achou engraçado, mesmo porque, se a gente analisa bem, o velho até que tinha bons motivos para fazer aquilo. Imagine que ele havia acabado de receber, no mesmo dia, as contas de luz, água, telefone e aviso de reajuste do aluguel. Sem contar que haviam marcado a consulta dele no Inamps para o mês seguinte.

O que nos deixou um pouco preocupados foi a maneira como ele subiu pelas paredes. Nós estávamos na sala de jantar, que é o lugar onde vemos televisão. De repente, papai começou a ficar verde, verde desmaiado, cor de samambaia renda-portuguesa. Eu já tinha visto coisa parecida acontecer ao Hulk, de modo que pedi à mamãe que mantivesse a calma. Então papai deu um salto da cadeira, escolheu a parede do lado direito, desviou-se da janela, caminhou uns cinco passos e atingiu o teto. Até aí, tudo normal. Acontece que, não contente, ele desatarraxou a lâmpada de 60 velas e soltou um grito:

— Precisamos economizar, pessoal!

E ficou parado, pendurado no teto, de cabeça para baixo.

Verde e estático. Igual a um lustre. Mamãe ficou apavorada. Papai destoa completamente do estilo de decoração da sala.

Outra vez papai subiu pelas paredes, quando começaram a correr boatos de que haveria demissões na empresa onde ele trabalhava. Isso deixava papai nervoso e inseguro, a ponto de perder o equilíbrio e escorregar da parede. Daí em diante, procuramos não mais dar notícias desagradáveis ao velho. Mamãe evitava até mesmo pedir-lhe dinheiro para a feira e sempre o incentivava a aperfeiçoar suas escaladas. O velho ficou em plena forma, passou a consertar goteiras e soldar rufos e calhas.

Vendemos a escada, por inútil.

Mamãe, mulher dinâmica, entendeu que devia ajudar meu pai. Quando voltava da feira, depois de enfrentar os altos preços das frutas, verduras e legumes, a primeira coisa que fazia era, também ela, subir pelas paredes.

Hoje formam uma dupla perfeita.

Eis por que, amigão, gostaria que você dispensasse um pouco de seu tempo, para vir examinar *in loco* os pais que tenho. O problema é que não sei como agir. Algumas visitas têm-se mostrado surpresas quando encontram papai e mamãe no seu passeio horizontal. Procuo explicar a situação, afinal o velho está desempregado e acho que, do jeito que as coisas caminham, não há nada demais em um sujeito subir pelas paredes. Que acha, amigão? Você, que tem mais experiência como Homem-Aranha, concorda comigo? Será o caso de avisar o Conselho de Segurança Nacional?

São dúvidas que me assaltam e me levam a escrever esta carta aberta a você. Chego a imaginar que papai e mamãe também poderiam engrossar as fileiras dos super-heróis. Têm currículo: papai pertenceu à ex-Guarda Civil, não ganha mais de 50 mil cruzeiros por mês. Mamãe é dona de casa, administra os 50 mil e ainda abriu uma caderneta de poupança. Pergunto: a Mulher-Aranha faria igual?

Aguardo sua resposta. Infelizmente não posso procurá-lo pessoalmente no Playcenter, onde você está se exibindo justamente com seus colegas heróis, visto que o preço do ingresso está fora das possibilidades do nosso orçamento. Se eu disser a papai que devo pagar para ver o Homem-Aranha, puxa, nem quero aborrecer papai nem mamãe. Aliás, faz cinco dias que eles estão caminhando sem parar pelas paredes. Nossa casa está cheia de teias. Papai só diz: – Não sei mais o que fazer! Não sei mais o que fazer!...

Ajude-me, Homem-Aranha.

Aceite um abraço cordial deste seu amigo e admirador.

L.C.D.

(Lourenço Diaféria. A morte sem colete. São Paulo: Moderna, 1983. P. 92-4.)

1. O texto lido foi extraído de um livro de crônicas de autoria de Lourenço Diaféria. Apesar de ser uma crônica, o texto se intitula “Carta aberta ao Homem-Aranha”. O que é uma carta aberta? Qual é a diferença entre uma carta aberta e uma carta pessoal?

Carta aberta é uma carta dirigida publicamente a uma pessoa conhecida, geralmente com a finalidade de denunciar uma situação ou um problema de

interesse social, enquanto a carta pessoal trata de assuntos particulares e é dirigida a um interlocutor específico.

2. Considerando o texto como carta:

a) Quem é o remetente? Onde ele vive?

É um menino ou um adolescente e ele vive em São Paulo.

b) Quem é o destinatário?

É o Homem-Aranha.

c) Que relação o remetente demonstra ter com os heróis de quadrinhos e do cinema?

Justifique sua resposta com elementos do texto?

O remetente demonstra ser fã de heróis de histórias em quadrinhos e do cinema, pois, além de citar o Homem-Aranha e o Hulk, menciona episódios que ocorrem em algumas histórias do Homem-Aranha.

3. No primeiro parágrafo do texto, o remetente afirma que o Homem-Aranha “se daria muito bem” no Brasil. Deduza: por essa afirmação, que avaliações o remetente faz de nosso país?

O remetente avalia que nosso país tem muitos problemas sociais e políticos, como a existência de favelas, de gente desonesta e de gente que não respeita a democracia.

4. O remetente escreve ao Homem-Aranha em razão de um problema que está ocorrendo com os pais.

a) O que desencadeou esse problema?

A falta de dinheiro para pagar as contas de luz, água e telefone e a notícia de que uma consulta médica fora marcada apenas para o mês seguinte.

b) Que jogo é feito no texto por meio do emprego da expressão **subir pelas paredes**?

A expressão é usada no sentido figurado de ficar estarecido ou bravo, de enlouquecer, e, ao mesmo tempo, no sentido de subir literalmente pelas paredes, como faz o Homem-Aranha.

5. A situação financeira do pai não parece ser isolada, mas reflexo de uma crise econômica vivida pelo país. Que elementos do texto demonstram isso?

A empresa em que o pai trabalhava começou a demitir empregados; o pai foi demitido, os alimentos na feira custam muito caro.

6. Aos poucos, o texto vai ganhando contornos surrealistas, com o relato de fatos surpreendentes e absurdos, que fogem à lógica. Além de o pai subir pelas paredes, que fato novo ajuda a construir a atmosfera surrealista do texto?

A mãe também começa a andar nas paredes.

7. A sobreposição dos planos da realidade e do mundo imaginário está presente também na visita do Homem-Aranha ao Brasil.

a) Quem na verdade estava no Playcenter recebendo os fãs?

Provavelmente um ator contratado pela produtora de um seriado de televisão do Homem-Aranha.

b) Qual seria, provavelmente, o motivo real da vinda do Homem-Aranha ao Brasil?

Provavelmente o lançamento de um novo episódio ou seriado com o super-herói.

c) Que situação relacionada à impossibilidade de o remetente ver seu herói querido mostra a interferência da realidade no imaginário?

A situação de o remetente não poder ver seu herói por não ter dinheiro. No mundo puramente imaginário, não faz sentido um herói só poder ser visto mediante pagamento.

8. O remetente afirma que seus pais “também poderiam engrossar as fileiras dos super-heróis”.

a) As características dos pais mencionadas pelo remetente podem ser consideradas heroicas? Se sim, por quê?

Sim, porque, para viver com baixo salário, é preciso ser uma espécie de super-herói.

b) Leia o boxe “Ironia: humor pelo avesso”. Depois responda: Há ironia na frase: “Pergunto: a Mulher-Aranha faria igual?”?

Ironia: humor pelo avesso

A ironia é um recurso de linguagem em que se diz o contrário do que se quer dar a entender.

Ela ocorre, por exemplo, quando um funcionário chega atrasado ao trabalho e o chefe diz: “Madrugou, hein?”.

Por fazer uso de contraste, a ironia normalmente é associada ao humor e ao sarcasmo.

Sim, pois a frase sugere que o remetente está pondo em dúvida a competência dos heróis para lidar com os problemas da realidade.

Professor: lembre aos alunos que a Mulher-Aranha não existe como heroína de quadrinhos; o narrador, na verdade, refere-se a uma eventual companheira do Homem-Aranha, sugerindo que, mesmo sendo ela mulher de super-herói, não conseguiria fazer milagres.

c) De acordo com o ponto de vista do remetente, o que é mais fácil: ser um herói como o Homem-Aranha, que luta para desbaratar uma quadrilha de falsificadores de tampinhas de refrigerantes, por exemplo, ou ser um herói no dia a dia, achando soluções para pagar contas mensais e vivendo o risco de ser demitido do emprego?

É mais fácil ser herói de histórias em quadrinhos, que são ficcionais. Os verdadeiros problemas a serem enfrentados são os da sobrevivência, que só afetam pessoas do mundo real. Sim, ele ironiza a situação do povo brasileiro, que, de modo geral, precisa ser uma espécie de super-herói para lidar com os problemas do dia a dia.

9. Uma carta aberta é produzida por uma pessoa ou por um grupo de pessoas e é geralmente dirigida a uma autoridade com a finalidade de fazer a denúncia de um

problema de interesse coletivo e/ou pedir que ele seja solucionado. Considerando esse papel da carta aberta, responda:

a) A crônica lida faz uma denúncia, como as cartas abertas? Se sim, o que ela denuncia?

Sim. Ela denuncia a realidade brasileira do momento em que foi escrita, que era de desemprego, crise econômica e alta da inflação.

b) A crônica lida é irônica? Se sim, o que ela ironiza?

Sim, ela ironiza a situação do povo brasileiro, que, de modo geral, precisa ser uma espécie de super-herói para lidar com os problemas do dia a dia.

(CEREJA, William; COCHAR, Thereza. *Português: Linguagens – 7º ano*. Rio de Janeiro: Saraiva, PNLD 2017,2018,2019. p. 51;52;53;54)

Analisando as questões de acordo com os níveis de leitura propostos por Applegate et al. (2002), verificamos que há predomínio de questões de nível literal (questões: 2a; 2b; 4a; 5; 6; 7c) e de baixo nível inferencial (questões: 2c; 4b; 7a; 7b; 8a) . As questões 8b, 9a e 9b são questões de alto nível inferencial, entretanto o aluno, ao respondê-las, não é levado a efetuar práticas linguísticas de forma consciente. Além disso, é possível observar nos gabaritos apresentados pelos autores que, efetivamente, não há uma interação entre os saberes trazidos pelos alunos e os saberes validados pelo Livro Didático.

Um exemplo claro disso é o gabarito da questão 9a. Os autores sugerem uma resposta que exige um conhecimento de mundo quase impossível para alunos do 7º ano da atualidade, pois o texto se refere a problemas enfrentados pela sociedade brasileira na década de 80. Entretanto, os autores desprezam o que provavelmente esses mesmos alunos conhecem da realidade atual de seu país. Ainda que seja possível considerar uma semelhança entre as duas realidades do país em épocas tão diferentes, seria necessário que a questão esclarecesse para o aluno a que época a crítica do texto se dirige.

Nossa sugestão para esta questão, em particular, é a seguinte:

9a) O texto traz uma crítica social dirigida à realidade vivida em nosso país na década de 80. Existem semelhanças entre essa realidade e a realidade vivida em nosso país atualmente? Se sim, quais são essas semelhanças?

A sugestão ainda não seria uma questão de leitura como as que pretendemos propor em nossa unidade didática; ela seria apenas mais uma questão sobre o texto. Nela apenas há a preocupação de estabelecer uma relação entre as experiências e conhecimento de mundo do público-alvo e o saber trazido pelo texto. Tal preocupação surge da experiência em sala de aula com o referido público-alvo que, em contato com questões como as da atividade exposta

aqui, perderia a oportunidade de interagir com o texto de forma crítica. Validando, com essa interação, os saberes que já construiu.

Um dos graves problemas causados por atividades de compreensão de texto que privilegiam questões do tipo cópia-colagem (nível 1) é levar os estudantes a automatizarem o processo de interpretação textual; impossibilitando, assim, a construção do letramento crítico. E isso, porque tais atividades não promovem a construção de significados por meio de práticas com a linguagem ao apresentarem questões que tão somente falam do referencial textual.

Portanto é de grande importância que os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa tenham conhecimento dos níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002) para que possam formular questões de compreensão textual, servindo-se desses níveis como conteúdo a ser ensinado. Inclusive, para ensinar ao estudante a diferença entre questões lineares e não lineares. Essa conscientização só tem a contribuir para um ensino que favoreça o aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes no trato com sua língua materna.

Coerente com tais conceitos, nossa proposta de unidade didática para o estudo da pressuposição na interpretação de texto tem sua estrutura baseada no nível dois de leitura, o qual nos deteremos em especificar a seguir.

2.1.1 O segundo nível de leitura

Uma das motivações para a realização do presente trabalho é a crença na necessidade de que em sala de aula sejam colocados problemas de prática de linguagem relevantes aos alunos (GERHARDT, 2017). Entendemos que, para a detecção de tais problemas em sala de aula, é insuficiente solicitar dos estudantes que executem atividades com textos que ativem apenas mecanismos de busca das respostas no nível linear. Por isso, o nível 2 proposto pelos teóricos citados é aquele em que balizaremos a elaboração das questões da nossa proposta de unidade didática.

Ao propor questões de baixo nível inferencial a nosso público-alvo (alunos do 7º ano do Ensino Fundamental) visamos ao ensino de leitura para o desenvolvimento de um letramento crítico sem negligenciar o ensino de habilidades linguísticas.

Esse letramento crítico parece-nos um propósito ético que deve ser buscado por profissionais da área de educação linguística, principalmente na atual dinâmica social

vivenciada pela sociedade brasileira, que não reconhece os direitos dos mais vulneráveis e que utiliza a linguagem para disfarçar as mais variadas formas de opressão e supressão de direitos.

Nesse contexto, a fala de Temple (apud GERHARDT, a sair) ratifica a importância da formação de leitores críticos:

A linguagem é uma forma de política. Todos os textos [...] são escritos por alguém com algum propósito. Já que esses propósitos não são frequentes nem transparentes, os leitores precisam desenvolver e exercitar suas faculdades críticas para filtrar o que eles entendem e acreditam a partir dos textos que leem. Somos constantemente assaltados por uma linguagem que não é apenas obscura: não raro é deliberadamente enganadora e manipulativa. Os alunos necessitam de instrumentos para desmascarar os verdadeiros propósitos da linguagem dentro de um contexto particular, a fim de que eles possam não apenas compreender seu verdadeiro significado, mas também libertarem-se de seus efeitos perniciosos.

Dessa forma, focalizaremos, em nossas atividades de leitura, uma das situações que podem ser detectadas no nível dois: o estabelecimento de relações lógicas para as quais o leitor faz uma pequena conexão, identificando relações lógicas e básicas que existem entre ideias do texto situadas além da linearidade deste.

Vejamos a seguir, um exemplo de questão do nível 2, formulada para estabelecer uma relação lógica a partir do reconhecimento de uma ideia pressuposta pelo texto.



(Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>. Acesso em 19/12/2019)

Identifique, no segundo quadrinho da tirinha, o gatilho pressuposicional presente na fala do personagem Armandinho que torna a pressuposição a seguir inegável.

Tem coisa que tinha outro significado!

Resposta: **Espera-se que o estudante identifique como gatilho pressuposicional a forma verbal “mudou”.**

A questão proposta apenas serve para exemplificar o nível dois, mas é importante esclarecer que, em um contexto real de ensino, sua execução não seria possível sem uma prévia sistematização dos conceitos suscitados por ela.

O trabalho com o conteúdo “pressuposição” ajuda o estudante a tornar-se consciente do processo realizado para chegar ao teor implícito do texto. Na verdade, fazer pressuposições a partir do estabelecimento de relações lógicas já faz parte da natureza linguística do falante de uma língua, porque essas relações fazem parte da prática cotidiana da língua (GERHARDT, a sair). O que realmente conta como prática de ensino de leitura são informações e estratégias novas que ajudem os estudantes a focalizarem, deliberadamente, sua atenção no texto e a tratá-lo como objeto de análise (GOMBERT, 1992).

É nesse sentido que pretendemos apresentar aqui uma unidade didática que forneça os “instrumentos” citados na fala de Temple (2011) citada na página anterior: informações e estratégias que auxiliem os estudantes a construir um letramento crítico de compreensão dos caminhos percorridos para a construção dos mais variados significados que envolvem a leitura e suas implicações, nem sempre (ou quase nunca) tão explícitas. Porque essa compreensão é necessária para que nossos jovens possam ingressar na vida em sociedade, instrumentalizados para atuarem com propriedade e protagonismo na construção de sua individualidade e do bem comum.

2.2 A PRESSUPOSIÇÃO

Escolhemos a pressuposição como conteúdo a ser trabalhado em nossa unidade didática por reconhecermos que a língua não é mera representação objetiva da realidade, e que, por isso, para que os estudantes aprendam a agenciar intencionalmente as formas de expressão escrita e oral, é preciso que a escola ensine mais do que mecanismos de simples localização de informações na superfície textual. Reconhecemos, também, que o código linguístico é incapaz de revelar com transparência toda e qualquer realidade comunicável, pois há circunstâncias e elementos que, situando-se a par da materialidade linguística, delineiam a composição dos sentidos. Exemplo disso são os procedimentos de implicitação: **pressupostos**, **inferências** (ideias implícitas baseadas em evidência do texto e combinadas aos conhecimentos do leitor) e **acionamento de frames** (acionamento de conhecimentos prévios adquiridos durante a vida). Tais procedimentos respondem pelo desabrochar de sentidos além do linguístico, que preceituamos como fundamentais na construção do ensino-aprendizado de práticas de leitura realmente eficazes.

Oswald Ducrot (1987), um dos linguistas mais dedicados ao estudo do fenômeno da pressuposição, afirma que os implícitos originam-se dos tabus linguísticos de uma sociedade e

atribui a eles a tarefa de dizer nem sempre dizendo e de não realçar o irrealçável ou o desnecessário. Em outras palavras, todo o esforço linguístico na busca da polidez, da preservação de si ou do outro e dos cuidados necessários à manutenção das boas relações contribuem para a instauração da implicação como uma “manifestação involuntária” do falante. E é uma manifestação involuntária, porque produzir pressuposições em um discurso oral ou escrito é algo já internalizado pelo falante nativo de uma língua. Entretanto, apesar de ter o falante esta capacidade de produção de pressuposições intuitivamente instaurada em seu conhecimento linguístico internalizado é necessário que a escola promova atividades de leitura e de interpretação de textos que levem os estudantes à tomada de consciência sobre como o processo se realiza. Isso é de extrema importância para que, durante as atividades, os estudantes não fiquem presos ao nível literal do enunciado, aquele em que as palavras valem apenas pelo que são e não pelo que sugerem ou podem dar a entender. Sendo assim, produzir material didático que focalize o ensino da pressuposição e dos objetivos de leitura como conteúdo parece-nos um bom caminho para ajudar os professores de língua portuguesa na tarefa de ensinar os alunos a “refinar seus conhecimentos acerca de como leem”. (GERHARDT, a sair).

Como parte da tentativa de dar conta dessas questões, o objetivo deste capítulo é apresentar um estudo a respeito do fenômeno linguístico da pressuposição, tendo como ponto de partida as reflexões estabelecidas por Ducrot (1977; 1987) e Levinson (1983).

Cabe aqui iniciar fazendo a distinção citada por Levinson (1983) em seu livro *Pragmatics*, entre o uso comum do termo pressuposição e o seu uso como termo técnico do campo da linguística, sendo este o que interessa para o presente estudo.

Os exemplos a seguir foram extraídos do livro *Pragmatics*, de Levinson (1983) para ilustrar o uso corriqueiro do termo *pressuposição*.

“(1) Efeitos pressupõem causas.

(2) John escreveu uma carta para Harry, pressupondo que ele poderia ler.

(3) John disse “Harry é tão competente”, pressupondo que nós sabíamos que Harry tinha falhado em algo – de fato nós não sabíamos e não percebemos que ele estava sendo irônico.

(4) Harry pediu a Bill que fechasse a porta, pressupondo que Bill a tinha deixado aberta como sempre; ele não tinha, então ele jogou uma cadeira no Harry.

(5) Adolph dirigiu-se ao mordomo como “sir”, pressupondo que ele era o próprio anfitrião Sir Ansel.”

Em todos os exemplos, a noção de pressuposição é a de presumir algo, ou seja, tirar uma conclusão antecipada a partir de uma hipótese e não de um fato comprovado. Por outro lado, o sentido técnico do termo refere-se a um fenômeno linguístico de exteriorização de sentidos que despontam a partir de uma informação que não foi objetivamente explicitada. É um implícito cuja base se identifica concretamente na estrutura que a viabiliza, estando, desse modo, motivado por expressões linguísticas chamadas de gatilhos pressuposicionais, que serão estudados em uma das seções deste capítulo.

2.2.1 Conteúdo posto e conteúdo pressuposto

Ducrot (1987) estabelece que o enunciado divide-se aleatoriamente em posto e pressuposto. O pressuposto é intrínseco ao enunciado que o transmite; pertence ao enunciado assim como o conteúdo posto também pertence. Contudo, enquanto o posto preenche as linhas do discurso, o pressuposto abriga-se nas suas entrelinhas.

Tomemos como exemplo o enunciado (1) abaixo:

(1) *UFRJ abre inscrições para o CLAC 2020.*

O conteúdo **posto** é que se iniciaram as inscrições para o CLAC (Centro de Línguas Aberto à Comunidade).

O conteúdo **pressuposto** é que as inscrições não estavam abertas anteriormente.

É o uso do verbo “abrir” (na forma verbal “abre”), com sua aceção de mudança de estado, que desencadeia o pressuposto presente em (1).

Ducrot (1987) também preceituou que o posto e o pressuposto podem ser situados temporalmente em relação ao discurso. Segundo ele, o posto ocupa o momento presente da enunciação e aparece concretamente no enunciado, enquanto o pressuposto situa-se anteriormente ao ato enunciativo em um lugar que Ducrot chamou de conhecimento fictício e nós consideramos ser o conhecimento prévio dos interlocutores do discurso.

[...] é possível dizer que o posto se apresenta simultaneamente ao ato da comunicação, como se tivesse surgido pela primeira vez, no universo do discurso, no momento da realização desse ato. [...] quanto ao pressuposto, mesmo que, de fato, nunca tenha sido introduzido anteriormente ao ato de enunciação [...], ele procura sempre situar-se em um passado do conhecimento fictício, ao qual o locutor parece referir-se. (DUCROT, 1987, p.20)

Então, para Ducrot (1987), o locutor do enunciado (1) refere-se ao seguinte conhecimento fictício:

(1a) *As inscrições para o CLAC 2020 estavam fechadas.*

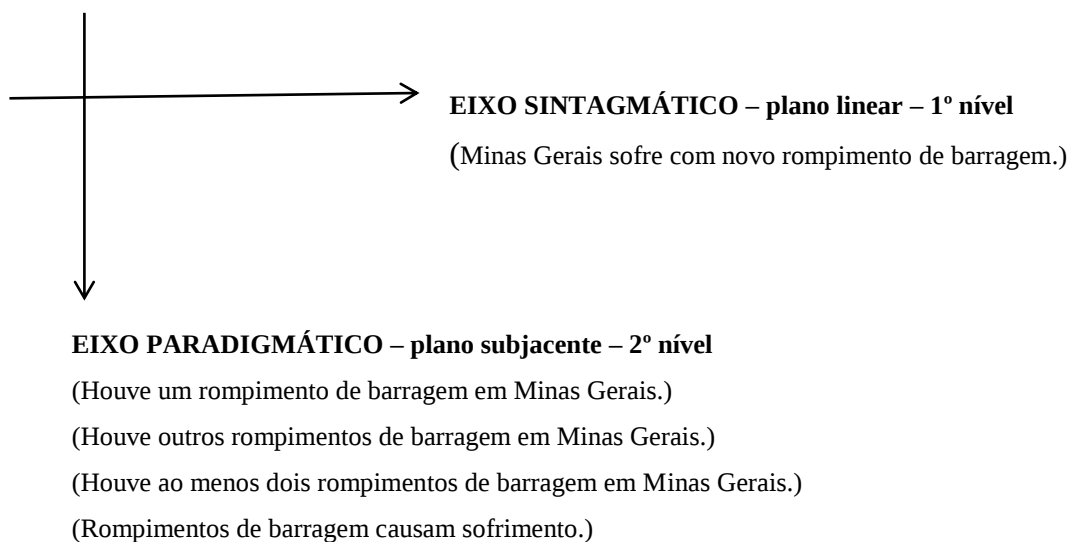
Tomemos o enunciado a seguir (2) para, através da análise de seus desdobramentos, enfatizar a importância, não só da compreensão, mas também da apropriação dos mecanismos de utilização do conteúdo pressuposto para que o leitor desenvolva-se metalinguisticamente e beneficie-se de forma consciente e agitiva das práticas de leitura.

(2) *Minas Gerais sofre com novo rompimento de barragem.*

Baseados na fala de Levinson (1983, p. 225) que afirma ser a pressuposição “uma base importante para o estudo de como semântica e pragmática interagem”, percebemos que a mensagem veiculada por (2) circula em dois níveis. O primeiro é o mais superficial e apresenta ao leitor uma informação no plano linear: ocorreu um novo rompimento de barragem em Minas Gerais. Nesse primeiro nível, encontra-se o conteúdo posto. No segundo nível, o leitor é levado a considerar outra afirmação que não participa do eixo sintagmático, ou seja, não está expressa explicitamente na sintaxe do enunciado, mas ajuda a compor o eixo paradigmático, porque é evocada ou sugerida, como é possível observar na figura a seguir:

Figura 1

(eixo sintagmático e eixo paradigmático)



Desta forma, o leitor pode, por exemplo, concluir a partir de (2) que já aconteceu rompimento de barragem antes em Minas Gerais, acessando, assim, o conteúdo pressuposto (eixo paradigmático).

O que se percebe pela análise de (2) é que o seu enunciador pretendeu muito mais do que comunicar o fato situado no primeiro nível (eixo sintagmático). Ao utilizar o adjetivo “novo”, ativou um gatilho pressuposicional que conduz o leitor a pensar sobre o fato de que não é a primeira vez que Minas Gerais sofre com um rompimento de barragem. Dessa forma, o enunciado nos permite vislumbrar:

- a) um tempo anterior à enunciação (passado) em que houve outro rompimento de barragem em Minas Gerais;
- b) um tempo da enunciação (presente) em que o rompimento de uma barragem volta a acontecer naquele lugar.

2.2.2 Gatilhos pressuposicionais

Mas o que é que suscita o conteúdo pressuposto em um enunciado?

Quais mecanismos linguísticos permitem fazê-lo?

Segundo Levinson (1983, p. 179), “pressuposições parecem estar ligadas a palavras em particular”. Essas palavras ou expressões são, na verdade, dispositivos acionadores de pressupostos, isto é, mecanismos linguísticos integrantes do eixo sintagmático que revelam a existência de conteúdos implícitos. São recursos que nos obrigam a perceber, nas entrelinhas do enunciado, informações que não estão expressas nas linhas do texto, mas são evocadas ou sugeridas por eles. Levinson (1983) chamou tais itens linguísticos geradores de pressuposições de *gatilhos pressuposicionais*.

Entre os elementos linguísticos que podem servir como gatilhos pressuposicionais, destacam-se:

- a) os verbos factivos (arrepender-se, perceber, saber, reconhecer, ...);

Exemplo:

(3) *Alguns cidadãos reconhecem que não fizeram uma boa escolha.*

- Conteúdo pressuposto: Alguns cidadãos não fizeram uma boa escolha.
- Gatilho pressuposicional: o verbo factivo “reconhecer” (reconhecem).

b) os verbos implicativos (conseguir, esquecer, evitar que, ...);

Exemplo:

(4) *Estudantes conseguem isenção da taxa de inscrição em vestibular.*

- Conteúdo pressuposto: Os estudantes haviam solicitado isenção da taxa.
- Gatilho pressuposicional: o verbo implicativo “conseguir” (conseguem)

c) os verbos de mudança de estado (parar, virar, tornar-se, começar, ...);

Exemplo:

(5) *Cargueiro naufragado vira abrigo para criaturas marinhas.*

- Conteúdo pressuposto: O cargueiro não era abrigo para criaturas marinhas antes.
- Gatilho pressuposicional: o verbo de mudança de estado “virar” (vira).

d) os verbos de permanência de estado (continuar, permanecer, manter-se, ...)

Exemplo:

(6) *Todos permaneceram tranquilos durante o pronunciamento.*

- Conteúdo pressuposto: Todos estavam tranquilos antes do pronunciamento.
- Gatilho pressuposicional: o verbo de permanência de estado “permanecer” (permaneceram).

e) palavras, expressões e verbos iterativos (de novo, novo, novamente, não mais, outra vez, reprogramar, retornar, reassumir, retomar, ...);

Exemplo:

(7) *Juca reassumiu o namoro com Joana.*

- Conteúdo pressuposto: Juca e Joana haviam terminado.
- Gatilho pressuposicional: o verbo iterativo “reassumir” (reassumiu).

f) as expressões temporais (antes, desde, nem sempre, de vez em quando, neste instante, enquanto, depois, durante, nunca mais, ...).

Exemplo:

(8) *A criança nunca mais passará fome.*

- Conteúdo pressuposto: A criança passou fome antes.
- Gatilho pressuposicional: a expressão temporal “nunca mais”.

g) as expressões superlativas (o mais, o melhor, as piores, as maiores, ...)

Exemplo:

(9) *O tabagismo é o pior dos vícios.*

- Conteúdo pressuposto: Existem outros vícios.
- Gatilho pressuposicional: a expressão superlativa “o pior”.

Existem outros gatilhos pressuposicionais bastante expressivos além dos exemplificados aqui; mas, para a construção da unidade didática a que nos propomos, utilizaremos apenas alguns dos já elencados.

2.2.3. Testes para validar as pressuposições

De acordo com Ilari e Geraldi (2002, p.61), “uma frase pressupõe outra toda vez que tanto a verdade quanto a falsidade da primeira implicam a verdade da segunda”. Observemos, a esse respeito, o desdobramento de (2):

(2) Minas Gerais sofre com novo rompimento de barragem.

(2a) Houve rompimento de barragem em Minas Gerais anteriormente.

Parece evidente que, se negarmos (2) afirmando (2b) = Não é verdade que Minas Gerais sofre com novo rompimento de barragem, essa negação não afeta o conteúdo de (2a). Assim sendo, considerando que a negação afeta o conteúdo declarado de uma sentença, mas não afeta o conteúdo pressuposto, e que (2a) não é afetado pela negação de (2), podemos concluir que (2a) não é um conteúdo declarado, mas encerra uma pressuposição. Ou seja: a informação pressuposta (2a) permanece intacta ainda que se questione a veracidade do enunciado de (2), pois ela (a informação pressuposta em (2a)) é dada ao leitor, pelo locutor, como indiscutível.

De acordo com Moura (2006) e Oliveira (2009), a negação não é a única forma de testar o valor de verdade das pressuposições de um enunciado. O teste pode ser realizado por qualquer uma das peças de um conjunto de estruturas conhecido como “família pressuposicional” ou “Família-P”. Essas estruturas são a negação, a interrogação, a dúvida e a estrutura hipotética.

Vejamos como se dão esses testes com (2) e (2a):

(2) Minas Gerais sofre com novo rompimento de barragem.

- conteúdo posto

(2a) Houve rompimento de barragem em Minas Gerais anteriormente.- conteúdo pressuposto

Com a negação de (2):

- Representação: não é verdade que (2).

- (2b) Não é verdade que Minas Gerais sofre com novo rompimento de barragem.

Resultado: com a negação, o enunciado (2a) não é anulado.

Com a interrogação de (2):

- Representação: (2)?

- (2c) Minas Gerais sofre com novo rompimento de barragem?

Resultado: com a interrogação, o enunciado (2a) não é anulado.

Formulando hipótese a respeito de (2):

- Representação: Se (2), então...

- (2d) Se Minas Gerais sofreu com novo rompimento de barragem, então devem haver muitos desabrigados.

Resultado: com a formulação da hipótese, o enunciado (2a) não é anulado.

O conteúdo pressuposto (2a) não se altera com nenhum dos testes da família pressuposicional. Em todos eles, mantém-se intocada a informação não explicitada em (2) de que não é a primeira vez que Minas Gerais sofre com rompimento de barragem. Essa informação implícita resiste quando negamos, questionamos ou formulamos hipótese a respeito do conteúdo posto (2).

2.2.4 A pressuposição e a interação comunicativa

É relevante, nessa etapa de nosso estudo, a referência feita por Ilari e Geraldi (2002) a dois aspectos que a Linguística tem estabelecido em relação ao fenômeno da pressuposição. O primeiro está relacionado à pressuposição como “uma condição de emprego da oração que a pressupõe” (ILARI e GERALDI, 2002, p. 63). Isto significa que o locutor não estaria

utilizando apropriadamente (2) se não confiasse na verdade de (2a) e se não acreditasse que (2a) é, de alguma forma, conhecido pelo seu interlocutor previamente ao uso de (2).

O segundo aspecto diz respeito à pressuposição como “um mecanismo de atuação no discurso” (ILARI e GERALDI, 2002, p. 63), referindo-se à utilização, por parte do locutor, das afirmações pressupostas para estabelecer “limites” à conversação e para direcioná-la. Desse modo, o locutor que produziu (2) está conduzindo o seu leitor a acreditar, involuntariamente, que Minas Gerais sofreu com rompimento de barragem antes. O locutor tem consciência de que uma refutação por parte do interlocutor em relação a isso equivale a polemizar a “conversação”, podendo inclusive impossibilitar o diálogo proposto.

Isso posto, torna-se evidente a fundamental importância da detecção dos pressupostos em um texto falado ou escrito, pois esse recurso argumentativo não é colocado em discussão pelo autor do texto. E essa condição deixa o interlocutor refém do pensamento do autor, levando aquele até mesmo a defender ideias que não são necessariamente as suas.

Portanto, o estudo realizado neste capítulo sobre o fenômeno da pressuposição confirma a necessidade de se olhar para a língua como um *jogo interativo* (DUCROT 1987) e a urgência de se formular material didático que forneça aos alunos ferramentas para participar de forma agentiva de tal jogo. Somente de posse dessas ferramentas é que os alunos participarão consciente e criticamente da interação em que a comunicação se realiza e estarão prontos para perceber os conteúdos implícitos que denunciam intenções do falante e refletem a ideologia a partir da qual o enunciado foi construído.

Portanto, elaborar atividades de leitura sob a perspectiva dos estudos em metacognição, entre outros pressupostos teóricos relacionados à leitura, é a direção que entendemos ser a mais assertiva para encaminhar um trabalho que dê conta de fornecer aos estudantes tais ferramentas.

Em função disso, discorreremos na própria seção acerca das ideias relacionadas à metacognição.

2.3 METACOGNIÇÃO

Como já foi dito no capítulo de apresentação, a experiência docente foi um dos fatores decisivos na escolha do tema para este trabalho, pois ela tem confirmado a necessidade de suprir carências no processo de ensino-aprendizagem há muito intuídas e nem sempre encaradas como as reais causas do baixo rendimento dos alunos. O fato, por exemplo, de

grande parte dos alunos recorrer ao professor para resolver questões que surgem durante a aprendizagem não chega a ser alvo de preocupação. Entretanto, se considerarmos que, na maioria das vezes, os mesmos alunos recorrem ao professor para resolver questões da mesma natureza com as quais já teriam de estar familiarizados, ou para as quais já poderiam ter desenvolvido estratégias de atuação, isso, sim, deveria levar o docente a repensar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes que agem dessa forma sentem-se inseguros para realizar as atividades, desanimam e muitas vezes desistem de aprender. Mas essa realidade pode ser transformada, e esses estudantes podem tornar-se mais independentes em relação às atividades escolares, passando a se comportar como comandantes de seus cérebros: procurando novas soluções quando falham em vez de desistir, conscientizando-se de seus pontos fortes e fracos e traçando estratégias de estudo baseadas nessa percepção.

O caminho que pode ajudar professores e alunos a transformar essa realidade é a tomada de consciência do processamento cognitivo, que leva ao desenvolvimento de estratégias, ao controle de ações, a avaliação de atividades concluídas, a percepção de fraquezas relacionadas a determinado tema, enfim, torna o indivíduo autônomo para buscar meios mais práticos e eficientes para se chegar aos objetivos pretendidos.

Desde 1970, os processos cognitivos vêm sendo investigados mais detidamente, ofertando alternativas para o entendimento e melhoria da aprendizagem escolar (BROWN, 1978; FLAVELL, 1976; WEINERT & KLUWE, 1987). Este estudo despontou com o psicólogo americano John Hurley Flavell e ganhou força entre os anos 80 e 90. Ao conhecimento sobre como e quando utilizar estratégias, sobre sua utilidade e eficácia, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell (1976) atribuiu a designação de *metacognição*.

A metacognição envolve processos de monitoramento, avaliação, autorregulação e aprendizagem. Etimologicamente, a palavra *metacognição* significa “para além da cognição”, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece (RIBEIRO, 2003, p. 109).

Encontramos também na bibliografia um fator relevante, que torna muito oportuna a utilização da perspectiva metacognitivista para a construção de nossa unidade didática: a presença das estratégias metacognitivas no desenvolvimento do indivíduo. Estudos têm revelado a limitação das crianças no que se refere ao conhecimento e à consciência dos fenômenos cognitivos (FLAVELL, 1981). Segundo Paris & Lindauer (1982), elas não

percebem os benefícios da utilização de estratégias na execução das tarefas. No entanto, não há um consenso entre os autores no que se refere à idade em que a capacidade de metacognizar surge no indivíduo. Garner e Alexander (1989), por exemplo, afirmam que só por volta dos 11 anos de idade se observa o surgimento desse atributo do pensamento formal. Mas, para Costa (1984), o conhecimento metacognitivo começa a manifestar-se na criança de forma lenta e gradual a partir dos 7 anos de idade. Sendo assim, nosso público-alvo, estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, está dentro da faixa etária em que estes conhecimentos parecem estar em pleno desenvolvimento.

Para Célia Ribeiro (2003, p. 110), “a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas”. Essa opinião é corroborada por Gerhardt (2017, p. 29, 30):

Os trabalhos em metacognição ajudarão a refletir sobre a leitura e o aprendizado porque, no contato com textos, no estudo, na realização de atividades didáticas etc., assim como em todo processamento normal do nosso pensamento, não temos como dominar, reter, avançar ou retroceder os movimentos de entrada e saída de informações. Mas nosso pensamento não é algo que acontece de forma imprevisível e ingerenciável: podemos estabelecer de forma prévia, mas também durante e depois de cada ação cognitiva e de trato com informações e significados, com quais conteúdos tomaremos contato em cada ocasião e em cada tarefa.

A previsão que se faz a respeito de quais conteúdos serão o alvo da atenção do leitor durante uma atividade de leitura, por exemplo, é a estratégia metacognitiva de autorregulação. Gerhardt (2017, p.30) fornece como exemplo a monitoração que os alunos podem fazer durante a leitura de um texto se lançarem mão dos dados que são cedidos pelo suporte textual – autor, data e local de publicação etc. –, prevendo algumas das informações que constarão no texto.

Observemos, como exemplo, os dados que são fornecidos por este fragmento de um artigo sobre cinema:

Como “Capitã Marvel” contribui para o diálogo sobre o feminismo

O lançamento do filme na véspera do Dia Internacional da Mulher pode ser muito mais do que jogada de marketing

Ana Flavia Gerhardt - 8 de março de 2019

Este artigo contém spoilers sobre o filme “Capitã Marvel”.

Uma vez, anos atrás, uma amiga me disse que pessoas inteligentes fazem coisas inteligentes. Essa frase aparentemente simples tem me acompanhado e me ajudado em diversas situações, principalmente aquelas em que preciso escolher formas de ação diante de problemas, questões e oportunidades. No mínimo, me faz pensar: como agir inteligentemente em momentos em que minha

atuação pode ser importante? Penso que essa questão cabe bem para quem participou da realização de “Capitã Marvel”.

(Disponível em: <https://www.planoaberto.com.br/como-capita-marvel-contribui-para-o-dialogo-sobre-o-feminismo/>)

O excerto acima foi publicado em um site que traz artigos sobre cinema e outras artes.

Esse conhecimento sobre o suporte do texto, por si só, já fornece ao leitor dados que o levam a monitorar a leitura, ou seja, o leitor sabe de antemão que vai ler algo relacionado à arte. O título e o subtítulo encarregam-se de entregar as demais informações que garantem ao leitor quais rumos sua leitura irá tomar.

Em relação à comunicação e compreensão oral, as estratégias metacognitivas afloram durante a articulação que fazemos entre aquilo que ouvimos e a nossa visão de mundo. Para Gerhardt (2017, p. 31), nesse momento, “estamos integrando conceptualmente nossas impressões sobre o assunto em questão e também sobre a própria pessoa que nos fala.”

Observemos como as tirinhas a seguir demonstram, de forma bem-humorada, a integração conceptual realizada pelos personagens.



(Disponível em: <https://zoopps.com/tag/hagarohorrivel>. Acesso em 28/10/2019.)



(Disponível em: http://ocaricato.zip.net/arch2008-09-01_2008-09-30.html. Acesso em 28/10/2019.)



(Disponível em: <https://zoopps.com/tag/hagarohorivel>. Acesso em 28/10/2019.)

Pela fala e reações dos personagens, é possível perceber que eles interpretaram as falas de seus interlocutores a partir de seus conhecimentos prévios. Em outras palavras, os personagens ouviram e compreenderam apenas o que se articulou de alguma forma com suas convicções. Realizou-se, assim, a integração conceptual nessas situações comunicativas.

Em virtude do que foi observado, fica clara a importância dos estudos em metacognição na pesquisa em ensino, objetivando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da compreensão de processos cognitivos que levem os alunos a aprenderem a aprender, tornando-se protagonistas de suas aprendizagens. E, nesse processo, os professores são os mediadores ideais ao assumirem o papel essencial na preparação dos alunos para planejar e agenciar as suas próprias atividades de maneira consciente. Mas, para que essa mediação seja possível, é primordial que a escola não fique restrita a atuar apenas como lugar de transmissão de saberes, mas que se ressignifique e passe a atuar:

como um contexto que estimule os seus alunos a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu patrimônio pessoal e de metaconhecimentos, ou seja, de conhecimentos sobre o modo como se adquire, gera, utiliza e alarga o campo de saberes.

(COSME e TRINDADE, 2001, p. 13)

2.4 DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO

“A habilidade metalinguística é decorrente das aprendizagens explícitas próprias do contexto escolar”.

(GOMBERT, 2003)

A prática metalinguística é um dos variados tipos de ação metacognitiva, e é sobre essa ação especificamente que está o foco de interesse deste estudo, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes. Como já afirmamos na apresentação desta pesquisa, acreditamos que a aquisição de práticas de leitura eficazes também poderá ocorrer se, no processo de ensino-aprendizagem, forem utilizadas estratégias metacognitivas relacionadas às práticas de linguagem.

A concepção de atividade metalinguística assumida para esta dissertação será a que foi apresentada por Émile Benveniste (1989). Para ele, a observação metalinguística focaliza as práticas com a linguagem e não a estrutura do código linguístico. Na outra perspectiva aplicada ao exame da atividade metalinguística, presente em grande parte dos materiais didáticos sobre língua portuguesa, ela é entendida como uma função secundária da linguagem (JACOBSON, 1969), cujo ponto central incide sobre a construção de um discurso sobre a linguagem para referir-se a ela mesma. Nessa perspectiva, está ausente uma análise das demandas metacognitivas envolvidas na atividade metalinguística.

Garton e Pratt (1998, p. 149), fazendo referência a Vygotsky, lançam mão de uma analogia bastante esclarecedora para ilustrar a atividade metalinguística:

Usar a linguagem é análogo a ‘usar’ um vidro de uma janela para ver a paisagem. Usualmente, não focalizamos a atenção no vidro em si mesmo. Ao invés, focalizamos nossa atenção na paisagem. O vidro tem o propósito de dar acesso à paisagem. Mas podemos, se desejarmos, olhar para o vidro por algum interesse intrínseco ou por alguma razão particular. Diferenças na espessura do vidro ou alguma mancha podem distorcer a visão e chamar a atenção diretamente sobre o vidro.

(GARTON e PRATT, 1998, p. 149 - tradução das autoras)

Para Gombert (1990), essa capacidade de focar a atenção na vidraça em detrimento da paisagem é definida como a “habilidade de tornar opacas as formas linguísticas e fazer com que elas existam para si mesmas.” Em outras palavras, é tornar a forma linguística objeto de atenção, reflexão e análise, manipulando suas características estruturais.

É importante somar às considerações anteriores o fato de que as perspectivas contemporâneas de entendimento sobre objetos e finalidades de ensino vinculam a linguagem às práticas sociais em que seu uso se realiza (GERHARDT, 2017, p. 42), para, a partir desse ponto, pensar a elaboração de qualquer material didático direcionado ao desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Esse desenvolvimento, segundo Gerhardt (2017, p. 42), “é o aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem”.

Os autores dedicados ao estudo do desenvolvimento metalinguístico enfatizam a concepção de habilidades metalinguísticas, referentes “às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos” (GOMBERT, 2008, p. 125) em seus diferentes tipos: fonológico, lexical, morfológico, sintático, pragmático e metatextual.

Vejamos, então, o que alguns teóricos já determinaram a respeito das habilidades linguísticas:

A **consciência fonológica** refere-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem. É uma habilidade metalinguística intensamente relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita (BARRERA & MALUF, 2003, p. 66), e torna possível a manipulação e a reflexão sobre a estrutura sonora das palavras.

Já a **consciência morfológica** pode ser definida como a habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras (MOTA, 2009, p. 13). Por exemplo, a reflexão sobre o processo de derivação sufixal que forma a palavra “amoroso” – radical mais sufixo – é uma habilidade metalinguística referente à consciência morfológica de que as palavras são formadas por unidades menores significativas passíveis de reorganização.

Outra habilidade metalinguística é a **consciência sintática**. O termo refere-se à habilidade do indivíduo para refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua. (BARRERA, 2003, p.81). Para Guimarães (2003, p.35), a consciência sintática possibilita que os estudantes focalizem as unidades linguísticas como categorias gramaticais e sua posição na frase. Essa habilidade pode levar os alunos, por exemplo, a ter autonomia para decidir usar um advérbio no início ou no final da frase.

O desenvolvimento da habilidade metalinguística referente à **consciência metatextual** possibilita “estabelecer a importante distinção entre usar o texto para se comunicar e tratar o texto como objeto de análise e reflexão” (SPINILLO, 2009, p.78). Segundo essa autora, consciência metatextual é a habilidade de voltar a atenção, de forma consciente e deliberada, para o texto em si mesmo: sua estrutura, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores coesivos e de pontuação.

Os alunos que têm a habilidade metalinguística de **consciência lexical** desenvolvida tornam-se capazes de segmentar a linguagem escrita em palavras, considerando tanto palavras com função semântica (substantivos, adjetivos, verbos), cujos significados independem do contexto, quanto aquelas com função sintático-relacional (conjunções, preposições, artigos),

nas quais a construção do significado depende da sua inserção no contexto, no interior de sentenças (EHRI, 1975).

E, finalizando, a habilidade metalinguística que se refere à **consciência pragmática** é definida por Crystal (1985) como a capacidade de reflexão do uso da linguagem, especialmente das escolhas acerca dos sentidos das palavras em intenção social, dos efeitos e do uso dessa linguagem no outro, o qual está envolvido no ato da comunicação.

Diante de tudo que foi exposto neste capítulo de fundamentação teórica, resta-nos ratificar a relevância da produção de material didático que promova o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes a fim de instrumentalizá-los para lidar de forma consciente com suas experiências linguísticas. Para que possam, dessa forma, servirem-se de tais experiências em benefício próprio e também em benefício da coletividade.

3 O LIVRO DIDÁTICO

No capítulo que se refere aos recursos didáticos e sua utilização, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa ressaltam a importância de haver na escola, precipuamente, a oferta de textos autênticos para tornar viável a proposta pedagógica dessa área disciplinar:

A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido –como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo).

(PCN – Língua Portuguesa – v.2, p. 91)

Entretanto, a utilização de textos autênticos em seus portadores de origem não é uma realidade em sala de aula. É o livro didático que faz o papel de portador da quase totalidade dos textos com os quais os estudantes têm contato dentro da escola pública e fora dela. Para esses jovens, o livro didático é o primeiro contato com o universo letrado e seguirá, durante muitos anos, como único suporte concreto de conhecimento cultural, científico e literário.

Também é observável que o livro didático é um importante material de apoio para muitos professores devido ao auxílio que fornece na prática pedagógica diária, constituindo-se como facilitador de uma organização possível do conteúdo a ser ensinado. É através deste instrumento pedagógico que reproduções dos textos autênticos recomendados pelos PCNs de

Língua Portuguesa chegarão a ser utilizados em sala de aula por estudantes e professores das escolas públicas de todo o país.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, fica garantido, como dever do Estado com a educação escolar pública, o atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar. Nesse contexto, situa-se o PNLD, que assegura a presença dos livros didáticos em todas as salas de aula do Brasil. E, por ser este o capítulo em que analisaremos e criticaremos partes de um livro didático aprovado pelo PNLD, é muito coerente citar aqui esse programa. Acreditamos que a análise do material a ser disponibilizado a alunos e professores de todo o Brasil pelo PNLD deveria levar em consideração uma abordagem metacognitiva de ensino-aprendizagem. Desta forma, os livros didáticos oferecidos seriam instrumentos de auxílio no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de processos cognitivos que levem os alunos a aprenderem a aprender.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) dispõe-se a:

avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público.

(Portal do MEC – Ministério da Educação)

Atualmente, este programa atende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Criado em 1985 pelo governo federal, o PNLD é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores.

Tamanha importância dada ao material que é alvo da análise e crítica deste capítulo da nossa dissertação não poderia deixar de ser citada. Uma vez observada a relevância desse material, é necessário verificar se ele atende às demandas de um trabalho que realmente desenvolva o saber metalinguístico e metacognitivo dos educandos, já que só através da construção e do aperfeiçoamento desses saberes é que os alunos estarão aptos a planejar e agenciar suas próprias atividades de maneira consciente.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO E AS PRÁTICAS DE LEITURA

As unidades didáticas a serem analisadas e criticadas neste estudo compõem o livro didático Português e Linguagens - 9ª edição, dos autores William Cereja e Thereza Cochar, mais especificamente o volume 2, que é destinado ao 7º ano de escolaridade. Essa obra foi publicada pela Editora Saraiva e selecionada pelo PNLD para os anos de 2017, 2018 e 2019.

O foco desta análise é verificar o tratamento dado ao ensino da pressuposição, em particular, e às práticas de leitura em geral. Isso significa dizer que a intenção é investigar como as questões formuladas para os textos levam o educando a apropriar-se do saber metalinguístico que possibilita não só o reconhecimento dos marcadores pressuposicionais encontrados nos textos e a utilização desses marcadores com propriedade em futuras produções escritas, mas também possibilita a manipulação de outros elementos linguísticos disponíveis na estrutura textual.

O livro é dividido em quatro unidades, e cada unidade é dividida em três capítulos. Em cada unidade, dois capítulos trazem a seção “Estudo do texto”. A análise terá como foco a subseção “Compreensão e Interpretação”, que compõe a seção “Estudo do Texto”.

Segue abaixo a transcrição do texto de abertura do 1º capítulo da unidade 1 e as questões da subseção “Compreensão e Interpretação” com suas respectivas sugestões de resposta, a classificação de acordo com os níveis de leitura segundo Applegate et al.(2002) já descritos no capítulo de Fundamentação Teórica desta pesquisa e nossas sugestões (para algumas questões).

Inicialmente, é necessário explicitar que nossas sugestões para algumas questões da atividade em análise pretendem apenas minimizar os problemas da atividade, que, em termos de ensino de leitura, é indefensável. Como passaremos a especificar, a atividade não traz questões de leitura, mas meramente questões sobre a base referencial do texto. Algumas sugestões que remetem ao ensino da pressuposição como conteúdo, também não estão dentro do padrão que recomendamos em nossa unidade didática. Foram colocadas aqui apenas para tentar exemplificar a possibilidade de abordar o assunto a partir do texto utilizado para esta atividade. Para cada questão teceremos nossas considerações a respeito do trato em relação aos níveis de leitura e em relação ao estímulo ao desenvolvimento metalinguístico do estudante. Ao final, elaboramos uma conclusão mais global sobre a forma de organização das questões, o trato com os saberes prévios do público-alvo e suas consequências para a formação leitora destes. A seguir a transcrição da atividade na íntegra.

A preservação da vida e o equilíbrio cósmico

O ser humano sempre buscou respostas para os grandes mistérios da vida. Por que nascemos? Por que morremos? Qual é o sentido da vida? Na cultura grega antiga, cheia de deuses, semideuses e histórias heroicas, os mitos cumpriam o papel de explicar alguns desses mistérios.

O mito que você vai ler a seguir pertence à mitologia grega. O texto, de autoria da escritora brasileira Heloísa Prieto, é uma adaptação do mito original. No livro do qual o texto foi extraído, a autora faz uma homenagem a Cronos, o deus do tempo, atribuindo a ele o papel de narrador de várias histórias.

Asclépio

Apolo é um deus amado por todos: mortais, deuses, ninfas, animais, não há quem resista ao seu encanto e à sua luminosidade – com uma única exceção, como vocês bem sabem! Porém, eu, Cronos, deus do tempo e da sabedoria, nem sempre sou compreendido. Poucos conseguem perceber o encadeamento sutil dos destinos, a estranha melodia da vida que transforma a existência ao longo dos dias. Todo imortal sabe que cada acontecimento aos poucos ganhará um sentido, como se fosse compondo uma espécie de mosaico mágico. Mas quando se tem os dias contados pelo tempo cronológico da mortalidade, nem sempre se cultiva a paciência para observar os ensinamentos ocultos a cada desafio. Por isso, ao contrário de minha terrível fama, confesso não ser um deus implacável e sim amoroso, sujeito às minhas próprias leis.

Como Apolo, fui vítima de um amor impossível. Casado com Reia, a deusa da fertilidade, apaixonei-me perdidamente por uma maravilhosa ninfa: Filira, filha do Oceano. Quem não se encantaria com a suavidade e a elegância dessas criaturas marinhas?

Como Apolo, também tentei ignorar a proibição a esse amor e, para que Reia não percebesse nosso romance, transformei Filira numa linda égua e assumi a forma de um cavalo. Juntos, cavalgamos ao longo das praias e colunas, desfrutando da liberdade dos ventos e das emoções fortes. Logo depois tivemos um filho, Quíron. Ele nasceu centauro: metade homem, metade cavalo. Para protegê-lo da ira de Reia, Filira escondeu-se numa gruta do monte Pélion, na Tessália.

A natureza de Quíron era excepcionalmente generosa. Sábio desde a mais tenra idade, ele amava a ciência, a música, a filosofia e, principalmente, a medicina, utilizando-a para ajudar os seres humanos. Era ainda um mestre maravilhoso e tinha como principal discípulo Asclépio, que também viera ao mundo com o dom da cura.

Filho de Apolo, Asclépio nascera da união secreta do deus com a jovem Coronis, filha do fundador da cidade de Pelégia. No templo de Apolo, assistida pela deusa Ártemis, a jovem deu à luz Asclépio, que logo foi levado à gruta mágica onde eram cultivadas ervas medicinais. O menino cresceu sob a proteção do pai e do sábio Quíron. Logo se tornou um hábil cirurgião e um estudioso das artes médicas. Daí Asclépio ser considerado entre vocês, humanos, o grande protetor dos médicos.

Athena, a deusa da sabedoria, encantou-se com o menino e também decidiu ajudá-lo. Quando Perseu decapitou Medusa, a destruidora, a deusa colheu o sangue das veias da górgona e ofereceu-o a Asclépio, explicando-lhe:

“Querido afilhado, trouxe-lhe dois frascos contendo o sangue da Medusa. Um deles contém o sangue extraído da veia esquerda. Se der esse líquido a uma pessoa recém-falecida, você a trará de volta à vida. O outro frasco contém o sangue da veia direita. Se der esse sangue a alguém, você o matará instantaneamente, pois se trata de um líquido fatal. Tome muito cuidado ao utilizá-lo.”

Generoso, Asclépio jamais utilizou o líquido venenoso, ao passo que recorreu várias vezes ao sangue da veia esquerda da Medusa para salvar vidas. Mas isso nem sempre era necessário, porque bastava sua habilidade para curar os feridos.

Foram tantos doentes curados por Asclépio que ele logo se tornou profundamente amado pelos seres humanos. Essa nova devoção e, principalmente, o fato de que o inferno já estava começando a ficar meio vazio, irritaram profundamente Hades, o senhor da morte.

“Este jovem ousa confrontar-me”, ele gritou certa noite, nas profundezas do Inferno. “Juro que ele terá que pagar por isso!”

Hades sabia ser impiedoso, e seu juramento, infelizmente, teve consequências terríveis. Enquanto o deus da morte se queixava da força de Asclépio a Zeus, deus do universo, em Creta um acidente acontecia.

Glauco, filho de Minos e Pasifaé, brincava feliz quando avistou um camundongo. Fascinado pelo animal pequenino, começou a persegui-lo. O menino, distraído, não viu um grande reservatório de mel e acabou por cair nele, afogando-se. Minos procurou pelo filho durante longo tempo sem conseguir encontrá-lo. Ninguém vira Glauco sair correndo atrás do

camundongo. Preocupada, Pasifaé pediu a ajuda de Apolo, que tinha o dom da profecia. Assim que descobriu o menino afogado no mel, Apolo chamou seu filho Asclépio:

“Venha, Asclépio, devolva a vida a esse pequenino.”

Asclépio não hesitou e logo começou a preparar o medicamento com o sangue da Medusa. Mal sabia ele que a alma do pequeno Glauco já fora levada ao mundo subterrâneo de Hades. Quando o menino bebeu o líquido e voltou à vida, o banquete realizado no inferno em sua homenagem teve que ser interrompido, o que provocou ainda mais a ira do deus da morte. Este se dirigiu a Zeus, alegando:

“Caro Zeus, Asclépio está desafiando a ordem cósmica. Glauco deveria morrer para que seu pai Minos, sofresse a perda do garoto e assim se compadecesse dos pais cujos filhos ele condena à morte no labirinto do Minotauro.

“Hades”, disse Zeus, “Asclépio desconhece as leis da morte e talvez nem se importe com elas. Seu desejo é apenas curar, resgatar a vida, não importa de quem ou por quê”.

“Então é preciso que ele morra!”, gritou Hades. “Só assim será capaz de entender a importância de minha função divina. Não há vida sem morte. O mundo perde sentido quando os homens desejam alcançar a imortalidade. Seres humanos são mortais, nós, deuses, não. Quando os homens tentam nos imitar, o universo se desequilibra. Apenas eu, deus dos fins e das perdas, sou capaz de ensinar a humildade. Ninguém é mais justo do que eu! Ceifo a vida de todos, ricos, pobres, doentes, saudáveis, tanto faz. E, assim, instauró a igualdade entre as pessoas.”

Zeus não soube como responder a esses argumentos. Na verdade, como testemunhara o renascimento de Glauco do alto do Olimpo, também começava a se preocupar. Se Asclépio continuasse a curar e salvar tantas pessoas, o inferno ficaria vazio e a Terra, superpovoada. Além disso, Asclépio amava os seres humanos e ensinava-lhes todos os seus segredos. Logo, eles se tornariam imortais como os deuses, e isso não poderia acontecer.

Aborrecido porque, na verdade, também admirava o talento de Asclépio, Zeus se viu obrigado a concordar com Hades e decretou a morte do deus da medicina. Asclépio foi impiedosamente fulminado por um raio. Contudo, para que seus feitos jamais fossem esquecidos, Zeus o transformou numa maravilhosa constelação. Por isso até hoje a bondade de Asclépio continua a iluminar as noites de sofrimento, oferecendo sua luminosidade celeste como promessa de cura e esperança. Para homenageá-lo, os seres humanos transformaram o caduceu, o bastão no qual Asclépio trazia sempre uma serpente enrolada, no grande símbolo da medicina.

A seguir, apresentamos cada uma das questões propostas para esse texto com as respectivas sugestões de respostas, os comentários dos autores do livro didático (Livro Didático Português Linguagens – 7º ano, p. 12 – 16), nossa análise fundamentada nos níveis de leitura de Applegate et al (2002) e (para algumas das questões do livro didático) nossas sugestões de questão e resposta.

Para tornar a leitura desta análise mais didática, rerepresentaremos a seguir os quatro níveis de leitura elencados por Applegate et al (2002):

Nível 1	Nível linear que exige do leitor a recordação do que leu. A resposta está explícita na superfície textual.
Nível 2	Baixo nível inferencial, para o qual as respostas não estão óbvias no texto, mas podem ser facilmente detectadas, exigindo uma mínima conclusão ou inferência do leitor com base em informações do próprio texto.
Nível 3	Alto nível inferencial, no qual o leitor faz inferências ancoradas em seus conhecimentos prévios, vinculando esses conhecimentos ao texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta.
Nível 4	Inferencial reflexiva global, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada às ações e aos personagens ou ao resultado dos eventos. Em tal nível as questões são voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser abordado e exigem que o leitor se posicione criticamente sobre o tópico em questão, apoiado nas situações descritas no texto.

“Estudo do texto – Compreensão e Interpretação” (Título da seção do Livro Didático em análise)

1. O início do mito que você leu mostra que Asclépio não era como os seres humanos comuns.

a) Em relação à origem, ou seja, ao nascimento de Asclépio, o que o diferenciava das demais pessoas?

Resposta: *Asclépio era filho de um deus, Apolo, um imortal. Professor, comente com os alunos que, na mitologia, os deuses poderiam ter filhos com seres humanos, dando origem a semideuses, como Asclépio, que eram mortais, porém dotados de características especiais.*

Análise: para responder a essa questão, o estudante-leitor precisa relacionar a afirmação feita no enunciado de que “Asclépio não era como os seres humanos comuns” a outra informação sobre Asclépio contida no texto sobre sua origem. No texto, não há essa resposta de forma explícita; o estudante localizará a informação sobre quem foram os pais da personagem e onde ela nasceu, e precisará fazer uma espécie de “tradução” do texto, uma paráfrase, para formular sua resposta. Portanto, essa é uma questão de baixo nível inferencial, que exige uma inferência com base em informações do texto (Applegate et al., 2002). É observável que a sugestão de resposta apresentada pelos autores do livro didático traz uma paráfrase, mas a experiência em sala de aula demonstra que os alunos já estão acostumados a copiar as respostas do texto de forma literal (GERHARDT, 2016). Para levar o aluno a formular uma paráfrase, e para que a questão ative o desenvolvimento metalinguístico o enunciado precisa fazê-lo recorrer a aspectos de linguagem como acessar os dados do texto para justificar sua resposta, por exemplo: “explique com suas palavras, utilizando informações coletadas no texto”

b) Levante hipóteses: O lugar onde Asclépio foi criado e a educação que ele recebeu de Quíron podem ter influenciado suas futuras atividades? Justifique sua resposta.

Resposta: *Provavelmente sim, pois, desde bebê, Asclépio esteve rodeado de elementos ligados às atividades médicas, seja por meio do lugar, que era uma gruta mágica onde eram cultivadas ervas medicinais, seja pela educação recebida de Quíron, um grande conhecedor da arte médica.*

Análise: essa questão poderia ser considerada de nível 2, pois, para respondê-la, o leitor precisa fazer inferências com base em alguma informação do texto. Entretanto, é no próprio enunciado que já está posta a relação lógica entre as ideias do texto. E ao estudante só resta concordar ou não com ele. Ou seja, o enunciado já fornece todas as informações para fazer a inferência, retirando do aluno essa oportunidade, porque a hipótese que a questão propõe que o aluno levante já é dada pelo enunciado. Além disso, a justificativa que o livro traz como sugestão de resposta é apenas uma cópia-colagem de trechos do texto. Embora o

conteúdo “elaboração de hipóteses” não pertença ao escopo de nossa pesquisa, é preciso salientar que questões como esta poderiam ajudar o estudante a compreender o que é a formação de hipóteses e diferenciar essa ação da recuperação de dados explícitos do texto. Todavia, da forma que está formulada, trata-se de uma questão sobre o referencial textual e perde-se a oportunidade de ajudar o estudante a entender o que é ler.

2. Os métodos medicinais de Asclépio também envolviam o uso de recursos incomuns, de caráter mágico.

a) Que recursos eram esses? Como Asclépio os adquiriu?

Resposta: *Asclépio recebeu da deusa Atena dois frascos com o sangue da Medusa. Um deles contendo o sangue da veia direita, um veneno fatal capaz de matar instantaneamente, e o outro contendo o sangue da veia esquerda, um líquido capaz de trazer à vida pessoas recém-falecidas.*

b) Quais eram as atitudes de Asclépio em relação a esses recursos mágicos? O que tais gestos revelam a respeito do herói?

Resposta: *Asclépio recorria com frequência ao sangue da veia esquerda da Medusa para salvar vidas, deixando intocado o líquido venenoso da veia direita, o que revela o caráter generoso do herói.*

c) Esses recursos mágicos eram sempre necessários para Asclépio? Justifique sua resposta.

Resposta: *Não, nem sempre Asclépio recorria aos recursos mágicos, porque, muitas vezes, sua grande habilidade bastava para curar os doentes.*

Análise: os três itens da questão 2 são de nível 1, pois atingem apenas o nível linear do texto. Na verdade, as questões são sobre o texto e não são questões de leitura. Para respondê-las o estudante-leitor precisa apenas localizar no texto o trecho referente aos recursos mágicos oferecidos a Asclépio pela deusa Atena, sem fazer qualquer inferência ou utilizar qualquer marcador linguístico que o leve até as respostas. São questões do tipo cópia-colagem; o estudante precisa tão somente recordar-se daquilo que leu, pois a resposta está explícita na superfície textual (Applegate et al - 2002). O problema com o excesso de questões de nível 1 é que elas impossibilitam a construção do letramento crítico (GERHARDT, a sair). O estudante fica condicionado a reproduzir o que encontra no texto como se estivesse brincando de caça-palavras, deixando de produzir significado para aquilo que lê e ficando impossibilitado de aprender que as inferências e as conclusões que ele possa

fazer são ampliadoras de seu aprendizado sobre leitura. Isso quer dizer que esta questão não ensina a ler, pois não explicita quais são os aspectos relacionados à construção de significados em leitura. Nossa sugestão é uma questão com acionamento de implícitos, a pressuposição, que é nosso objeto de estudo.

Nossa sugestão: (questões de nível 2)
2. Releia o 8º parágrafo e responda:
a) Em: “Mas isso nem sempre era necessário”, o pronome “isso” foi utilizado para substituir que informação anteriormente expressa no texto?
Resposta: Recorrer ao sangue da veia esquerda da Medusa.
b) Identifique o gatilho linguístico (palavra ou expressão) presente no enunciado a seguir que torna a pressuposição inegável.
Enunciado: Asclépio nem sempre recorria aos recursos mágicos.
Pressuposição: Asclépio às vezes recorria aos recursos mágicos.
Resposta: Espera-se que o aluno identifique como gatilho linguístico a locução adverbial “nem sempre”.

As questões sugeridas levam o estudante a fazer relações lógicas entre partes do texto e, no caso da questão 2b, permite que ele perceba que está elaborando uma pressuposição (GERHARDT, a sair) a partir de um marcador linguístico. É óbvio que a questão que trata de pressuposição não poderia surgir no meio de outras questões sem que o aluno tenha um conhecimento prévio sobre o assunto. Em nossa proposta de unidade didática para o ensino de pressuposição, a estrutura de apresentação desse tipo de questão será elucidada. Outro aspecto a ser ressaltado aqui é a importância de estabelecer para o aluno a diferença entre leitura linear e leitura com acionamento de implícitos. Uma boa ideia seria colocar a questão linear proposta pelo livro didático e nossa sugestão lado a lado (pois ambas abordam o mesmo trecho do texto) e mostrar ao estudante os diferentes níveis de leitura explorados por elas.

3. Asclépio é considerado o protetor dos médicos. As características do herói são qualidades importantes para os médicos hoje? Justifique sua resposta.

Resposta: Sim, pois, além de reunir conhecimentos teóricos e práticos, Asclépio era generoso e sempre buscava salvar vidas, tais características são essenciais para os médicos e para os demais profissionais da área de saúde.

Análise: Questão de nível 3 que requer do estudante-leitor uma inferência baseada em conhecimentos prévios (GERHARDT, a sair). Isso quer dizer que o estudante vai integrar o que ele traz de conhecimento a respeito do que é ser um bom médico com o que o texto traz de características do personagem herói. Observamos que, em relação à formulação, a questão pode gerar dupla interpretação: são os médicos que devem considerar importantes as características de Asclépio ou os médicos deveriam apresentar características como as do herói? A questão também suscita uma discussão a respeito das qualidades que seriam importantes para um profissional da área de saúde. Entendemos que essa discussão é demasiadamente importante e deveria ser mais explorada pela questão, dando ao aluno oportunidade de perceber-se construtor de um letramento crítico ao analisar mais detidamente os aspectos sociais que podem vir a ser levantados por qualquer texto com o qual ele tenha contato. Para estimular um processo metacognitivo os comandos da questão precisam promover a aprendizagem autorregulada, dando indicações para o aluno dos objetivos de sua leitura. Em nossa sugestão, conduzimos o olhar do aluno na direção da aprendizagem autorregulada.

Nossa sugestão: (questão de nível 3)
3. A história traz um herói que se dedicou inteiramente a sua profissão. Releia os trechos a seguir e observe as características desse herói: “O menino cresceu sob a proteção do pai e do sábio Quíron. Logo se tornou um hábil cirurgião e um estudioso das artes médicas.” “Generoso, Asclépio jamais utilizou o líquido venenoso, ao passo que recorreu várias vezes ao sangue da veia esquerda da Medusa para salvar vidas. Mas isso nem sempre era necessário, porque bastava sua habilidade para curar os feridos.” Agora formule conclusões: que importância tem para nossa sociedade um médico com as mesmas características de Asclépio. Resposta: Espera-se que o aluno formule conclusões relacionadas às ações de Asclépio e se posicione criticamente sobre a importância da classe médica em nossa sociedade.

A forma como a questão está elaborada no livro didático não induz o estudante a utilizar estratégias metacognitivas de leitura. E, além disso, seu enunciado já traz a reflexão pronta, restando ao aluno responder sim ou não. Nossa sugestão foca no estímulo à autonomia dos estudantes, apresentando um modelo de ação metacognitiva, em outras palavras, o aluno lê o enunciado, é informado sobre os passos que deve dar (em que deve focar sua atenção deliberadamente) para, em seguida, estabelecer relações lógicas entre algo

que já é de seu conhecimento previamente e as informações fornecidas pelos elementos linguísticos.

4. Os feitos de Asclépio provocavam sentimentos diversos nas pessoas e nos deuses.

a) Quais sentimentos os feitos do herói despertavam nos seres humanos? Por quê?

Resposta: Amor e devoção, pois os doentes curados por Asclépio eram muitos.

b) E em Hades? Por quê?

Resposta: Irritação e ira, porque o inferno começou a ficar vazio devido às inúmeras vidas que o herói salvava.

Análise: os dois itens da questão 4 são de nível 1, pois as respostas para eles encontram-se na superfície textual (Applegate et al, 2002), isto é, as respostas podem ser transcritas do texto após sua localização. A afirmação feita no enunciado da questão poderia ter sido construída pelo estudante-leitor, pois assim ele precisaria realizar relações lógicas entre as partes do texto. Entretanto, o que podemos observar é que na questão 4 há mais uma sequência de questões lineares que em nada beneficiam o desenvolvimento metalinguístico do aluno.

5. Com a morte de Glauco, filho do rei Minos, e a intervenção de Asclépio, Hades queixou-se com Zeus, dizendo:

“Não há vida sem morte. O mundo perde sentido quando os homens desejam alcançar a imortalidade. [...] Quando os humanos tentam nos imitar, o universo se desequilibra”.

a) Por que Hades entendeu que Asclépio imitava os deuses e desejava alcançar a imortalidade?

Resposta: Porque ele decidia sobre a vida e a morte das pessoas, função que cabia apenas aos deuses.

b) Por que, no modo de ver de Hades, ações como a de Asclépio desequilibram o universo?

Resposta: Ações como a de Asclépio quebram a ordem natural da vida. Segundo Hades, “não há vida sem morte”; logo não se deve evitar a morte.

Análise: os itens **a** e **b** da questão 5 são de nível 3, pois para responder a eles o estudante precisa realizar conclusões baseadas em relações lógicas e em conhecimentos prévios para dar conta de significados específicos do texto. Isso significa dizer que, se o aluno

chegar à resposta sugerida para o item b, por exemplo, ele conseguirá concluir que há necessidade da morte para o equilíbrio do universo. Entretanto, tais questões só seriam relevantes para o desenvolvimento de um letramento crítico, se ajudassem os estudantes a perceber o processo que ocorre durante a leitura do texto, ou seja, se levassem os alunos a uma tomada de consciência sobre como estão construindo seus conhecimentos durante o ato de ler.

c) Pela lógica de Hades, por que Glauco devia morrer?

Resposta: *Era preciso que Glauco morresse para que seu pai, Minos, sofresse com essa perda. Assim, Minos sentiria compaixão dos pais cujos filhos eram levados à morte no labirinto do Minotauro por ordem dele.*

Análise: questão linear; a resposta para ela pode ser transcrita literalmente do texto.

6. Hades afirma que não havia ninguém mais justo que ele. Por quê? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Resposta: *Ele se considera o mais justo dos seres porque ceifava igualmente a vida de todos os humanos, “ricos, pobres, doentes, saudáveis”, estabelecendo, assim, a igualdade entre as pessoas.*

Análise: questão nível 1; o estudante pode transcrever a resposta literalmente do texto.

Apresentamos, a seguir, outra sugestão de questão sobre pressuposição que é nosso foco neste estudo e reiteramos que em nossa unidade didática o conteúdo é apresentado previamente aos alunos.

Nossa sugestão: (questão de nível 2)
6. Compare as pressuposições apresentadas a seguir e marque a opção verdadeira em relação ao enunciado em destaque abaixo. Justifique sua escolha com suas palavras.
Enunciado: Hades é o mais justo de todos os seres. Pressuposição a) (V) Há outros seres justos. Pressuposição b) () Hades é o único ser justo.
Justificativa: Espera-se que o estudante indique a expressão superlativa “o mais” como marcador linguístico que possibilitou sua resposta.

Sugerimos uma questão que trata do ensino da pressuposição como conteúdo escolar por entendermos que mais questões lineares como as propostas pelos autores de nada contribuem para o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes, ao passo que compreender como os marcadores linguísticos são essenciais para a construção dos significados textuais implícitos pode contribuir enormemente para o processo de autonomia do estudante.

7. Ao ouvir os argumentos de Hades, Zeus também começou a se preocupar com os futuros resultados do que Asclépio fazia.

a) Qual seria a consequência para a Terra e para o Inferno se Asclépio continuasse a agir?

Resposta: A Terra ficaria superlotada e o Inferno vazio.

b) E para os seres humanos?

Resposta: Eles se tornariam imortais.

Análise: os itens a e b da questão 7 são de nível 1, pois as respostas podem ser transcritas literalmente do texto.

A questão que sugerimos apresenta um modelo de ação metalinguística, entretanto salientamos que este modelo de questão não pode ocupar uma posição inicial no estudo da pressuposição. Ela tem que ser antecedida por questões de identificação e de comparação e é assim que elas apresentam-se em nossa unidade didática.

Nossa sugestão: (nível 2)
7.A pressuposição a seguir está errada. Refaça-a a fim de torná-la correta de acordo com a compreensão do texto. Justifique sua resposta.
a) Zeus também começou a se preocupar com os futuros resultados do que Asclépio fazia. Pressuposição: Zeus era o único que estava preocupado com os futuros resultados do que Asclépio fazia.
Resposta: Além de Zeus, mais alguém estava preocupado com o resultado do que Asclépio fazia.
Justificativa: Espera-se que o aluno justifique sua resposta, destacando a presença do marcador linguístico “também”.

c) E para os deuses? Levante hipóteses e justifique sua resposta.

Resposta: Professor, sugerimos abrir discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. **Sugestão:** Se os homens deixassem de morrer, os deuses perderiam a importância

que têm para a humanidade, pois o medo do fim da vida alimenta os templos, as oferendas e os louvores às divindades.

Análise: questão de nível 3, pois para respondê-la o estudante precisa recorrer a seus conhecimentos de mundo para realizar inferências sobre o texto e formular uma conclusão lógica. Porém, os autores não deixam claro em que os alunos devem basear suas justificativas, se em informações do texto ou em conhecimentos prévios. Observamos que, na questão 7, os autores parecem ter utilizado os dois primeiros itens (**a** e **b**) para escalonar o nível de dificuldade da questão e levar o leitor a gerar sua conclusão para o item **c** com mais facilidade. É oportuno reiterar que o excesso de questões do tipo cópia-colagem não auxilia o aluno a tornar-se um leitor mais proficiente. Entretanto, no caso da questão 7, consideramos válida a organização dos itens e sua progressão em relação ao texto lido. Não seria um problema inserir questões como essas em uma atividade de análise textual; problema é, tornamos a afirmar, o excesso de questões lineares e meramente sobre o referencial textual em detrimento de questões sobre a estrutura textual e que conduzam à tomada de consciência das ações necessárias para resolvê-las.

A hýbris e a ordem natural das coisas

No pensamento moral e religioso dos gregos, sempre há referência a uma atitude humana denominada *hýbris*. Esse termo significa grande transgressão dos limites que garantem a ordem do universo.

Desejar mais do que cabe a um mortal, ultrapassar a medida justa das coisas, perturbar a ordem natural, violar os limites nas relações com o outro ou com os deuses, tudo isso é *hýbris*.

8. Leia o boxe “A hýbris e a ordem natural das coisas”, depois responda:

a) A hýbris estava presente nas ações de Asclépio? Justifique sua resposta.

Resposta: *Sim, ela se manifestava nas inúmeras curas e no resgate de diversas vidas que ele realizava.*

b) Asclépio tinha consciência de que suas atitudes desafiavam as leis da morte e, assim, desequilibravam a ordem do universo? Justifique sua resposta.

Resposta: *Não, ele desconhecia ou ignorava as leis da morte; era movido apenas pelo desejo de curar e de resgatar vidas.*

Análise: os itens **a** e **b** da questão 8 são de nível 4, inferencial reflexivo global, porque para responder a eles o estudante-leitor precisa fazer uma reflexão sobre o texto de forma mais ampla, utilizar argumentos para defender ideias relacionadas às ações do personagem Asclépio e fazer uma integração entre os dois textos.

9. Asclépio foi punido por Zeus que lhe tirou a vida com um raio.

a) Sem deixar de admirar os feitos de Asclépio, Zeus, após a morte do herói, prestou-lhe uma homenagem. Qual foi essa homenagem?

Resposta: Zeus transformou Asclépio em uma constelação (a constelação de Ofiúco).

Análise: questão de nível 1, para respondê-la o estudante somente precisa transcrever literalmente um trecho do último parágrafo do texto lido.

b) Entre os seres humanos, em que consiste a homenagem a Asclépio?

Resposta: No uso, como símbolo da medicina, da imagem do bastão com uma serpente enrolada.

Análise: questão de nível 1, pois para respondê-la o estudante-leitor precisa tão somente copiar um trecho da última frase do texto lido ou lembrar-se daquilo que leu.

O mito de Asclépio e o símbolo da medicina

Asclépio é um herói-deus muito antigo. Desde o século XIII a. C., há referências a seus feitos como herói médico e ao seu culto como deus da medicina.

Em uma das versões do mito, Asclépio vai examinar Glauco, filho de Minos, e é surpreendido por uma serpente. Ele a mata com seu bastão, mas logo aparece outra serpente, que deposita ervas na boca do réptil morto e o faz reviver. Asclépio aprende a lição e utiliza as mesmas ervas para ressuscitar Glauco. Como sinal de respeito o herói passa a levar a serpente enrolada em seu bastão.

No século XVI, o bastão com uma serpente enrolada passou a ser utilizado como símbolo da medicina na Europa e, hoje, é reconhecido como símbolo universal dessa ciência.

10. Leia o boxe “O mito de Asclépio e o símbolo da medicina”. A seguir, levante hipóteses: No bastão utilizado por Asclépio, o que a serpente pode simbolizar?

Resposta: *A vida que renasce e se renova; a capacidade de curar e de restaurar a saúde. Professor, comente com os alunos que, pelo fato de a serpente trocar de pele, algumas civilizações antigas a associavam à vida, ao rejuvenescimento.*

Análise: a questão 10 não é uma questão de leitura e nem é uma questão sobre o texto, porque a resposta depende de uma informação adicional que o professor ainda precisará fornecer ao aluno como sugerem os autores do livro didático. Nesse caso, apesar de o comando da questão solicitar o levantamento de hipóteses, o aluno arriscaria um palpite sem utilizar conhecimentos prévios. Isso demonstra desprezo pela integração conceptual que deveria ser realizada pelo estudante e a valorização somente da visão de mundo do autor.

Nossa sugestão: (questão baseada no texto do boxe)
10. Assim como o bastão com uma serpente enrolada de Asclépio passou a ser o símbolo da medicina, várias profissões também têm seus símbolos. Faça uma pesquisa sobre o símbolo da profissão de sua preferência e traga o resultado para a sala de aula. Troque informações com seus colegas e com seu professor a respeito dos resultados encontrados.
Professor, separe um momento da aula para que os alunos apresentem o resultado das pesquisas e possam trocar ideias sobre as profissões de que mais gostam.

O resultado da classificação das questões retiradas do livro didático por níveis de leitura é o seguinte:

Questões Nível 1	Questões Nível 2	Questões Nível 3	Questões Nível 4	Questões sobre Pressuposição
11	02	04	02	00

Considerando como questão cada item (**a**, **b**, **c**), foram analisadas 20 questões no total. Dessas, a última (questão 10) não pôde ser classificada em nenhum dos níveis porque, além de não ser uma questão de leitura, também não é sobre o texto, já que não retoma os seus significados. Sendo assim, temos 11 questões do **nível 1** para um total de 19 questões analisadas. Esse predomínio de questões de nível linear que ocorre na seção analisada aqui acarreta um grande prejuízo na formação de um leitor, pois automatiza o processo de

interpretação textual. E é fato que os estudantes já se acostumaram a apenas procurar no texto as respostas (GERHARDT, 2016) porque a maioria dos livros didáticos apresenta atividades de leitura que privilegiam esse tipo de questão.

Como foi dito no início deste capítulo, seria de extrema importância que os programas responsáveis por avaliar a qualidade do material didático oferecido nas escolas públicas de nosso país atentassem para a gravidade do fato de que tais materiais não estão contribuindo de forma efetiva para a formação de um leitor proficiente. E uma das razões da ineficiência desse material didático é a que foi comprovada aqui: são atividades de compreensão textual que desconsideram o conhecimento prévio do estudante e não exigem nenhuma ação agentiva por parte do educando. Que tipo de desenvolvimento metalinguístico pode ocorrer no universo cognitivo de um estudante que passa horas copiando respostas de um livro para o seu caderno? Praticamente nenhum.

Além do excesso de questões lineares, a atividade analisada apresenta um outro problema: as questões que exigem do estudante a realização de relações lógicas entre as partes do texto, na maioria das vezes, “entrega” no enunciado da questão a relação lógica pronta para o aluno, restando a este somente concordar ou não com o enunciado. Outra observação importante é que em algumas questões em que o estudante precisaria recorrer ao seu conhecimento de mundo, os autores desconsideraram a faixa etária a que o livro se destina e valorizaram seu próprio conhecimento prévio (o conhecimento dos autores). Isso é muito prejudicial, posto que é na execução desse tipo de questão que afloram estratégias metacognitivas, como as ações intencionais de planejamento, monitoração e regulação do ato de ler. Nesse momento também ocorre a integração conceptual e a valorização dos saberes trazidos pelos alunos. Por isso é importante que o livro didático apresente questões que possam validar estes saberes e estimular aquelas ações.

Em relação ao ensino da pressuposição, não foi possível encontrar na seção analisada nenhuma questão que abordasse o assunto. E, voltamos a ressaltar, nossas sugestões para o trabalho com questões que apresentam a pressuposição como conteúdo não obedecem ao mesmo critério que utilizamos em nossa proposta de unidade didática. O critério ideal é aquele em que as questões aparecerem de forma ordenada e sistematizada e aqui apenas seguimos a ordem das questões apresentadas pelos autores do livro em análise. Inclusive, aproveitamos para observar que a apresentação das questões sobre o texto, na atividade do livro didático, não segue nenhuma ordem ou sistematização e os níveis de leitura se misturam.

A análise realizada neste capítulo teve como um dos objetivos principais mostrar como o ensino de pressuposição não é valorizado, ou, melhor dizendo, não é abordado nos materiais didáticos utilizados com os alunos do 7º ano de escolaridade. Contudo, é necessário ressaltar um fato mais grave ainda: as atividades oferecidas pelos livros didáticos não apresentam questões de leitura; o que constatamos em nossa análise é que todas as questões abordam conteúdos referenciais do texto. A prática de ações metalinguísticas como o reconhecimento de marcadores pressuposicionais, por exemplo, é de fundamental importância para que os estudantes se tornem leitores proficientes em sua língua materna. E ser um leitor proficiente em língua portuguesa requer do indivíduo, entre outras coisas, que ele saiba reconhecer as marcas textuais que podem levá-lo a desvendar mensagens nem sempre tão literais do texto.

Na construção de nossa proposta de unidade didática, buscaremos a possibilidade de que ela não seja apenas uma atividade sobre o texto, mas também sobre leitura, explicitando e operando interventivamente sobre a pressuposição como construção de significados; bem como apresentando explicitamente formas e modelos de ações metalinguísticas para que o aluno aproprie-se destes e em seguida possa desenvolver seus caminhos metacognitivos idiossincráticos.

4 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentamos uma unidade didática elaborada com a intenção de ajudar os estudantes a compreenderem os processos de construção dos significados que envolvem a leitura e também com a intenção de auxiliar os professores a avaliar a qualidade da leitura de seus alunos. Para que essa construção seja realmente significativa, e para que a avaliação dos professores possa ocorrer no sentido de colaborar com a promoção da autonomia leitora dos estudantes, o presente trabalho com leitura focalizará o desenvolvimento metalinguístico, considerando a proposição basilar da definição dos objetivos de leitura como um dos aspectos constitutivos da leitura de qualidade (GERHARDT et al, 2015) .

Para realizar as atividades propostas em nossa unidade didática, os estudantes precisam ter consciência, de forma agentiva, dos conhecimentos que empregam ao ler e sobre suas próprias ações em meio ao processo de leitura. Apoiados nos estudos sobre metacognição e desenvolvimento metalinguístico, entendemos que o estudante precisa conhecer as ações de leitura empregadas para que consiga realizar a leitura de um texto com sucesso. Durante o processo de desenvolvimento metalinguístico, ocorre a ativação da potencialidade que o estudante tem de utilizar estratégias para realizar as práticas de leitura e, também, de reestruturá-las diante do insucesso na sua realização. Para viabilizar o desenvolvimento metalinguístico do estudante, a elaboração das atividades de leitura, em primeiro lugar, precisa considerar seus conhecimentos prévios e atentar para o fato de que é necessário estabelecer estratégias a fim de que esses conhecimentos sejam explorados com qualidade. Além disso, é necessário organizar a atividade de leitura, explicitando seus objetivos de realização e os procedimentos a serem utilizados para a escolha das informações na leitura e na produção de respostas.

A maneira como as atividades foram elaboradas e são apresentadas nesta proposta é vista por nós como um caminho que pode levar os estudantes à tomada de consciência acerca das estratégias de leitura, ao controle de ações, à avaliação de atividades concluídas, à percepção do nível de conhecimento sobre um determinado tema, enfim, é uma forma de levar os alunos a gerenciarem as próprias ações de leitura e desenvolverem pensamentos autônomos sobre as estratégias por eles empregadas para se chegar aos objetivos pretendidos.

O início da unidade apresenta os conceitos de pressuposição e de gatilhos pressuposicionais ao estudante. Em seguida, a unidade destaca a ação que ele precisa executar para responder aos quatro tipos diferentes de exercícios.

O primeiro tipo de exercício apresentado em nossa proposta de unidade didática é o exercício de identificação. Nesse tipo de atividade, o estudante, a partir da leitura de trechos dos textos apresentados, procura reconhecer quais são os marcadores (gatilhos) que acionam as pressuposições formuladas. Nas atividades de prática de leitura, as questões de identificação levam o estudante a aguçar sua percepção de que algum elemento do texto é responsável por determinado efeito de sentido. E que sem a presença daquele elemento o sentido seria outro. Realizar esse tipo de busca, ou seja, identificar o elemento responsável por determinado efeito no sentido do texto, é essencial no processo de construção da autonomia leitora do estudante.

Na sequência, a unidade traz exercícios de comparação entre construções linguísticas. Para resolvê-los, o estudante precisa fazer uma análise das pressuposições apresentadas na questão e decidir qual ou quais são válidas em relação ao texto lido, usando a noção de gatilho que ele já exercitou e ampliou no primeiro exercício. Isso quer dizer que, na etapa de comparação, o estudante observa cada uma das opções de pressuposição que a questão traz e volta ao texto para tentar encontrar um elemento textual explícito (gatilho pressuposicional) que tenha sido responsável pelo acionamento de determinado efeito de sentido. Além disso, ele precisará justificar sua resposta, ou seja, explicar por escrito como relacionou as informações disponíveis e agregou a elas seu conhecimento prévio para chegar a tal conclusão.

O próximo tipo de exercício é o de correção. Após identificar os gatilhos pressuposicionais e escolher entre as pressuposições validadas por esses marcadores linguísticos, o estudante está mais seguro para corrigir pressuposições que não se sustentam por não terem suporte em *alguma informação linguística do texto* (Gerhardt, a sair). Nesta etapa, o estudante também precisa justificar sua resposta; ele tem de explicar o porquê da correção realizada, sendo levado a uma tomada de consciência do processamento cognitivo.

Por último, a proposta de unidade didática apresenta os exercícios de construção. A partir de proposições retiradas ou baseadas nos textos apresentados, o estudante precisa produzir uma pressuposição que seja justificada por algum gatilho pressuposicional. Espera-se que, nesta etapa, o gerenciamento das tarefas realizado nos exercícios anteriores leve o estudante a produzir sua pressuposição de forma consciente e não intuitiva.

Na realização de cada uma das atividades propostas nesta unidade, os estudantes estarão ativando tanto a consciência metatextual quanto a consciência pragmática – discutiremos sobre esses dois conceitos no capítulo sobre desenvolvimento metalinguístico. A

primeira é uma habilidade metalinguística que possibilita ao estudante optar pela forma como ele quer fazer uso do texto lido. De acordo com Spinillo (2009), o estudante que tem a consciência metatextual desenvolvida pode escolher voltar a atenção, durante a leitura, para a estrutura constituinte do texto no lugar de usar o texto para se comunicar. Já a segunda, a consciência pragmática, é definida por Crystal (1985) como a capacidade de reflexão do uso da linguagem, especialmente das escolhas acerca dos sentidos das palavras em intenção social, dos efeitos e do uso dessa linguagem no outro, o qual está envolvido no ato da comunicação.

Corroborando nossa proposta inicial, as questões propostas nesta unidade didática são todas questões de nível 2, baixo nível inferencial (APPLEGATE et al, 2002). Isto significa dizer que, em todos os exercícios desta unidade, o estudante precisará estabelecer relações lógico-semânticas entre partes do texto. Por exemplo, para identificar um gatilho pressuposicional, ele precisará relacionar uma palavra ou expressão do texto ao sentido gerado por ela para validar ou não uma pressuposição.

Vejamos como se estabelece esta relação lógico-semântica, analisando a pressuposição gerada a partir de um trecho do texto a seguir.



(Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/galerias/geral,20-tiras-de-calvin-e-haroldo-para-refletir-sobre-a-vida-e-sobre-o-mundo,28507>)

A partir do trecho: “... **a educação é nosso melhor investimento no futuro**...”, pode-se gerar, entre outras, a seguinte pressuposição: “**existem outras possibilidades de investimento no futuro**”. Para que o estudante valide essa pressuposição, ele precisa estabelecer uma relação lógica entre a ideia de comparação que é ativada pelo adjetivo “melhor” e o sentido gerado por essa ideia no enunciado.

Em relação à seleção de textos que compõem nossa unidade didática, é relevante esclarecer que ela foi realizada em função do público-alvo e teve como foco a busca de textos

que fornecessem material para o desenvolvimento de práticas de ensino de leitura como a que acabamos de exemplificar. Tais práticas suprem o estudante de informações e estratégias novas que o ajudam a compreender como ocorre o processo de geração de pressuposições. Desenvolver essas práticas é muito importante, porque, na verdade, fazer pressuposições já é uma prática cotidiana dos falantes da língua (GERHARDT, a sair), entretanto, os caminhos percorridos para construir essas pressuposições precisam ser ensinados na escola, bem como as estratégias para se reconhecer outros recursos linguísticos utilizados pelos diversos autores na concepção de seus textos. Porque somente dominando tais estratégias de leitura o jovem leitor tornar-se-á um cidadão apto a utilizar em benefício próprio e em benefício comum a sua língua materna.

UNIDADE DIDÁTICA:
A PRESSUPOSIÇÃO NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Querido estudante: para realizar os exercícios desta unidade didática, é essencial que você leia com bastante atenção as informações a seguir sobre o conteúdo que será estudado.

Algumas informações trazidas pelos textos com os quais o leitor tem contato não estão totalmente expostas, e por isso não são facilmente reconhecidas em uma leitura mais superficial. Isso acontece porque tais informações estão implícitas.

Leia com bastante atenção o diálogo a seguir:

Falante 1: Vocês sabiam que Ana e João terminaram?

Falante 2: Não, eu não sabia.

Falante 3: Eu nem sabia que eles namoravam.

Observe que a resposta de F2 foi dada sobre uma informação explícita no texto (Ana e João terminaram), mas a resposta de F3 foi dada sobre a pressuposição (Ana e João namoravam), e não sobre algo explícito na frase de F1.

E existe um tipo específico de informação implícita no texto que deverá ser construída pelo leitor. Essa construção vai acontecer a partir do momento que o leitor atento estabelecer relações lógicas entre partes do texto e conhecimentos e saberes que ele traz na memória, e que foram se acumulando ao longo de sua vida e de suas experiências e aprendizados na escola, em casa, com os amigos etc. Entretanto, existem partes que aparecem no texto que são como pistas e ajudam o leitor a construir a informação que não foi totalmente exposta pelo autor.

Nesta unidade didática, você irá aprimorar seus conhecimentos sobre esse tipo específico de informação implícita nos textos, a **PRESSUPOSIÇÃO**.

Voltemos ao diálogo para identificar a pressuposição construída por um dos falantes:

Falante 3: Eu nem sabia que eles namoravam.

Perceba que a informação explícita sobre “namoro” não aparece na fala de F1 nem na fala de F2. Entretanto, a partir de seu conhecimento de mundo e alguma informação explícita no texto, F3 construiu tal informação.

Na sua vida cotidiana, você já constrói pressuposições o tempo todo. Isso acontece com todo falante fluente em determinado idioma, pois é um mecanismo que faz parte do conhecimento e do uso cotidiano da língua. Mas, para que você se torne um leitor consciente e crítico, é essencial aprender a utilizar as estratégias de reconhecimento das pressuposições e passar a utilizá-las de forma consciente, isto é, sabendo quando elas ocorrem, como ocorrem e por que ocorrem.

As pistas que o texto fornece para que o leitor realize as pressuposições serão chamadas aqui de **GATILHOS PRESSUPOSICIONAIS**. Esses gatilhos ocorrem no texto sob a forma de palavras ou expressões e o primeiro passo para você dominar a dinâmica da construção das pressuposições é saber identificar os gatilhos que as acionam.

Voltando ao exemplo do diálogo entre os três falantes que você leu acima, há uma palavra na fala de F1 que funciona como base para que F3 construa sua **PRESSUPOSIÇÃO**. Veja:

Falante 1: Vocês sabiam que Ana e João terminaram?

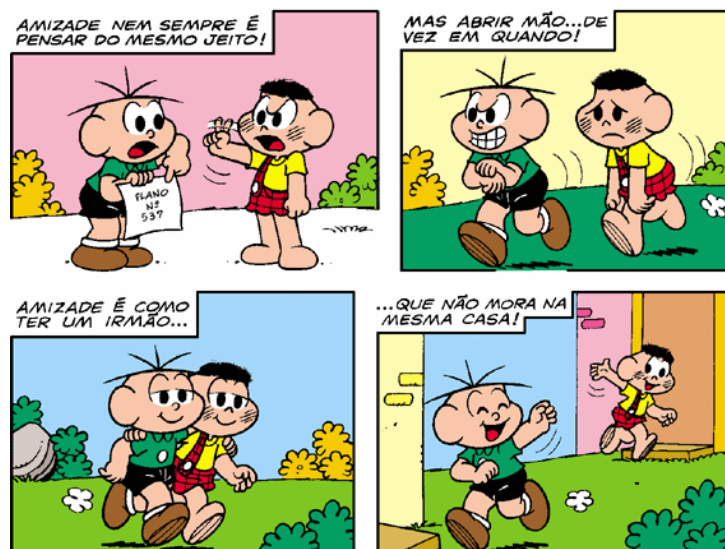
A palavra é “terminaram”. Essa palavra (forma verbal do verbo terminar) é a pista que leva à seguinte ideia: se terminaram é porque havia algo entre eles. Por isso, é possível dizer que o **GATILHO PRESSUPOSICIONAL** no exemplo do diálogo é a palavra “terminaram”

Então, vamos lá explorar a leitura! Você, a partir de agora, é um cientista da linguagem e os textos a seguir são seus objetos de análise. Sinta-se como se estivesse em um laboratório e fique atento às ações que você precisará executar para realizar cada exercício!

Exercícios de Identificação

Para realizar os exercícios de identificação será necessário reconhecer gatilhos pressuposicionais presentes em enunciados retirados dos textos lidos.

TEXTO 1



(Disponível em: <https://br.pinterest.com>. Acesso em 25/10/2019)

1) Identifique, no texto 1, os gatilhos pressuposicionais que tornam as pressuposições a seguir verdadeiras:

Exemplo:

Pressuposição A: Amizade **ÀS VEZES** é pensar do mesmo jeito.

Resposta: A expressão “nem sempre” que aparece no primeiro quadrinho é o gatilho da pressuposição A.

Pressuposição B: Amizade é como ter um irmão que mora em **OUTRA** casa.

Resposta: Espera-se que o estudante identifique a expressão “não mora” e a palavra “mesma” como gatilhos da pressuposição B.

→Estudante, perceba como cada um dos gatilhos pressuposicionais estabelece uma relação lógica com as expressões em destaque:

ÀS VEZES → NEM SEMPRE; OUTRA → MESMA

TEXTO 2



2) Identifique, na manchete central do texto 2, os gatilhos pressuposicionais que tornam as pressuposições a seguir verdadeiras:

Pressuposição A: *Existem outros remédios perigosos no mundo.*

Resposta: Espera-se que o estudante identifique a expressão “o mais perigoso” como gatilho da pressuposição A.

Pressuposição B: *Existem remédios menos perigosos no mundo.*

Resposta: Espera-se que o estudante identifique o advérbio “mais” como gatilho da pressuposição B.

→Estudante observe como a manchete torna-se um enunciado muito mais rico em sentidos quando agregamos a ela outras leituras que a pressuposição torna possíveis.

TEXTO 3

Por que temos ataques de riso incontroláveis?

Os ataques de riso ocorrem quando uma série de mecanismos (emocionais, motores e cognitivos) é ativada ao mesmo tempo, tornando-se aparentemente incontroláveis. Esses ataques podem acontecer quando prendemos o riso, ou seja, recebemos um estímulo e, por um motivo ou outro, não rimos. Daí, em virtude do conflito de ações, quando ele explode, vem com muito mais força. Por exemplo, estar conversando com alguém que nos lembre de um fato engraçado, eis que o “ataque” acontece.

Vale lembrar que existem também ataques de riso patológicos, que estão associados a mecanismos motores alterados. Há também casos em que lesões no cérebro interrompem conexões neurais e a pessoa começa a rir descontroladamente sem ter estímulo, como se estivesse sob efeito de gás hilariante.

(FUTEMA, Edson. Revista *Como Funciona*. São Paulo: On Line. p. 80)

3) Após uma leitura atenta do texto 3, identifique os gatilhos pressuposicionais responsáveis pelas pressuposições a seguir, justificando suas respostas.

A) *Os ataques de riso não são verdadeiramente incontroláveis.* (1º parágrafo)

Resposta: O gatilho para essa pressuposição é a palavra “aparentemente”.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, utilizando seu conhecimento do valor semântico das palavras “aparentemente” e “verdadeiramente”.

B) *Lesões cerebrais podem ser uma das causas de um ataque de riso.* (2º parágrafo)

Resposta: O gatilho para essa pressuposição é a palavra “também”.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, utilizando seu conhecimento do valor semântico da palavra “também” e da expressão “uma das”.

→Estudante, é interessante notar que para a compreensão mais ampla do texto 3, a identificação dos gatilhos pressuposicionais (um em cada parágrafo do texto) é essencial.

TEXTO 4



(Disponível em: <https://descomplica.com.br/gabarito-enem/questoes/2016>. Acesso em 28/10/2019)

4) Após ler o texto 4 com bastante atenção, identifique os gatilhos linguísticos que acionam as pressuposições a seguir.

Pressuposição A: O texto dirige-se a alguém que atualmente respira.

Resposta: Espera-se que o estudante identifique o verbo “continuar” como gatilho da pressuposição A.

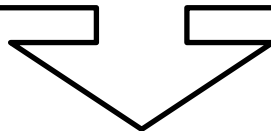
Pressuposição B: O texto dirige-se a alguém que ainda não preserva o meio ambiente.

Resposta: Espera-se que o estudante identifique a forma verbal “comece” como gatilho da pressuposição B.

→Estudante, releia a parte verbal do texto e perceba como o autor selecionou palavras da mesma classe gramatical e o efeito de sentido que essa seleção produz; note que as pressuposições geradas também se sustentam em palavras da mesma classe gramatical e que a parte não-verbal do anúncio é composta por uma imagem que traduz as ações expressas pelas palavras: respirar / pulmões; preservar / árvores.

EXERCÍCIOS DE COMPARAÇÃO

Para realizar os exercícios de comparação será necessário analisar possíveis pressuposições para trechos dos textos e escolher a(s) verdadeira(s).



TEXTO 5



1) Leia a manchete da capa da Revista *Super Interessante*, compare as pressuposições apresentadas a seguir e marque as opções que são validadas por algum gatilho pressuposicional. Justifique sua escolha.

Exemplo:

a) “Os maiores mistérios do universo”

- (X) Existem fatos desconhecidos sobre o universo.
- (X) O universo tem outros mistérios não tão grandes.
- () O universo já foi totalmente explorado.

Justificativa: A pressuposição de que existem fatos desconhecidos sobre o universo é validada no texto pelo gatilho “mistérios” e a pressuposição de que o universo tem outros mistérios não tão grandes é validada pela palavra “maiores”, porque pressupõe que existem mistérios menores. Já a última opção não é validada no texto por nenhum gatilho.

b) “Os cientistas ainda não conseguiram desvendar alguns mistérios do universo.”

(☒) Os cientistas tentaram desvendar os mistérios do universo.

(☒) Os cientistas já desvendaram outros mistérios do universo..

(☐) Os mistérios do universo são inexplicáveis.

Justificativa: Espera-se que o aluno utilize seu conhecimento sobre o valor semântico do verbo “conseguir” e do pronome “alguns” para justificar sua escolha.

→Estudante, se você teve dificuldades para realizar esse exercício, leia novamente o enunciado da capa da revista e direcione sua atenção para cada uma das palavras utilizadas na composição da mensagem.

TEXTO 6

A poesia vagon é, como todos sabem, a terceira pior do Universo. Em segundo lugar vem a poesia dos azgados de Kria. Durante um recital em que seu Mestre Poeta, Gruntos, o Flatulento, leu sua “Ode ao pedacinho de massa de vidraceiro verde que encontrei no meu sovaco numa manhã de verão”, quatro pessoas da plateia morreram de hemorragia interna, [...]. Consta que Gruntos ficou “decepcionado” com a reação da plateia, e já ia começar a ler sua epopeia em 12 tomos intitulada *Meus Gargarejos de Banheira Favoritos* quando seu próprio intestino grosso, numa tentativa desesperada de salvar a vida e a civilização, pulou para cima, passando pelo pescoço de Gruntos, e estrangulou-lhe o cérebro.

A pior poesia de todas desapareceu com sua criadora, Paula Nancy Millstone Jennings, de Greenbridge, Essex, Inglaterra, com a destruição do planeta Terra.

(ADAMS, Douglas. O Guia do Mochileiro das Galáxias. São Paulo, 2009, Editora: Arqueiro. Capítulo 7, p.71)

2) Compare as pressuposições apresentadas a seguir e marque as opções que são validadas no texto 6. Justifique sua escolha.

a) “A poesia vagon é, como todos sabem, a terceira pior do Universo.”

- () Só existe a poesia vagon no Universo.
- (X) Existem pelo menos mais dois tipos de poesia no Universo.
- (X) Existem poesias piores do que a poesia vagon no Universo.
- (X) Existem duas poesias piores que a poesia vagon no Universo.

Justificativa: Espera-se que o estudante utilize seu conhecimento do valor semântico do numeral ordinal “terceiro” para pressupor que existem a segunda pior poesia e a primeira pior poesia.

b) “[...] quatro pessoas da plateia morreram de hemorragia interna [...]”

- () Não haviam pessoas na plateia.
- (X) Havia uma plateia.
- (X) Havia pelo menos quatro pessoas vivas na plateia.

Justificativa: Espera-se que o estudante utilize seu conhecimento do valor semântico do verbo “morrer” para validar a pressuposição.

TEXTO 7



(Disponível em: <https://zoopps.com/tag/hagarohorivel>. Acesso em 28/10/2019.)

3) Qual das três pressuposições a seguir é falsa em relação ao texto 7? Justifique sua resposta, utilizando seu conhecimento sobre gatilhos pressuposicionais.

- () No mundo, não há pessoas mais duronas do que as esposas dos vikings.
- () O mundo já conheceu pessoas menos duronas do que as esposas dos vikings.
- (X) Há no mundo pessoas tão duronas quanto as esposas dos vikings.

Justificativa: Espera-se que o estudante utilize seu conhecimento sobre o valor semântico da expressão “as mais” para justificar sua escolha.

TEXTO 8

**É claro que
existem
empresas
mais baratas.
Mas é isso
que você quer,
mais baratas?**

A Insetisan foi criada em 1952. Nesses 55 anos, tornou-se a preferida em todo o Rio com mais de 150 mil clientes satisfeitos.
Para acabar com as baratas, ratos e cupins, ligue Insetisan.
É um pouco mais caro, mas é muito melhor.

2569 6969
INSETISAN

4) Os textos publicitários têm como objetivo convencer o consumidor a adquirir um produto ou a contratar um serviço. Portanto é muito importante interpretar, em sua totalidade, a mensagem veiculada por eles. Leia atentamente as pressuposições a seguir e marque aquela que não é válida de acordo com a primeira frase do anúncio.

() Existem empresas menos baratas.

() O consumidor tem outras opções.

(**X**) Existe apenas uma opção para o consumidor.

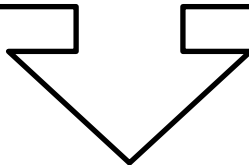
() Há empresas não tão baratas.

Justifique sua escolha.

Resposta: Espera-se que o estudante justifique sua escolha com base em seu conhecimento sobre o valor semântico do advérbio “mais” e do adjetivo “baratas”

Exercícios de Correção

Para realizar os exercícios de correção será necessário reescrever as pressuposições de forma que elas se tornem verdadeiras.



TEXTO 9

Aperto o cantil com firmeza em minhas mãos, muito embora a quentura do chá já tenha se dissipado há muito no ar gelado. Meus músculos estão rígidos devido ao frio. Se uma matilha de cães selvagens aparecer neste instante, as chances de escalar uma árvore antes de eles atacarem são francamente desfavoráveis. Eu deveria me levantar, dar uma circulada, e tentar anular a rigidez de meus membros. Mas em vez disso, mantenho-me sentada, imóvel como a rocha que está embaixo de mim, enquanto o amanhecer começa a iluminar a floresta. Não tenho como lutar contra o sol. [...]

Por volta do meio-dia eles estarão na minha nova casa na Aldeia dos Vitoriosos. Os repórteres, as equipes com as câmeras, até mesmo Effe Trinket, minha antiga acompanhante, terão se dirigido ao Distrito 12, vindos da Capital. Imagino se Effie ainda estará usando aquela ridícula peruca cor-de-rosa, ou se estará com alguma outra cor artificial especialmente para a Turnê da Vitória. [...]. Cinna, meu estilista e amigo, que desenhou o esplêndido traje que fez com que a audiência reparasse em mim pela primeira vez nos Jogos Vorazes.

(COLLINS, Suzanne. Em Chamas. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011. Cap. 1, p. 9,10)

→Estudante, para realizar as correções que são solicitadas neste exercício, primeiramente você precisará direcionar sua atenção para os enunciados a seguir e encontrar qual ou quais elementos invalidam a pressuposição apresentada.

1) As pressuposições a seguir estão erradas. Refaça-as a fim de torná-las corretas de acordo com a compreensão do texto 9. Justifique sua resposta.

a) “Se uma matilha de cães selvagens aparecer neste instante, as chances de escalar uma árvore antes de eles atacarem são francamente desfavoráveis.”

Pressuposição errada: *Para a personagem, as chances de escalar uma árvore para escapar de uma matilha de cães selvagens sempre seriam desfavoráveis.*

Resposta: Em outro momento, as chances de escalar uma árvore para escapar do ataque de cães selvagens seriam mais favoráveis.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, destacando o advérbio de tempo “sempre” e da locução adverbial de tempo “neste instante” como gatilhos pressuposicionais.

b) “Por volta do meio-dia eles estarão na minha nova casa na Aldeia dos Vitoriosos.”

Pressuposição errada: *A personagem sempre morou na mesma casa.*

Resposta: A personagem morava em outra casa.

Justificativa: Espera-se que o aluno justifique sua resposta, destacando a utilização do adjetivo “nova” como gatilho pressuposicional.

→ Estudante, releia suas respostas para as questões do texto 9 e verifique se você utilizou os conhecimentos construídos na realização dos exercícios anteriores.

TEXTO 10



2) As pressuposições a seguir estão erradas. Refaça-as a fim de torná-las corretas de acordo com a compreensão do texto 10. Justifique sua resposta.

a) “150 melhores empresas para você trabalhar”

Pressuposição errada: *Só existem 150 empresas para o leitor trabalhar.*

Resposta: Existem outras empresas para o leitor trabalhar, mas que não são tão boas quanto essas 150.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, destacando a presença do adjetivo “melhores” como gatilho pressuposicional.

b) “Dicas para você retornar ao mercado de trabalho”

Pressuposição errada: *As dicas são para alguém que ainda não tem experiência profissional.*

Resposta: As dicas são para alguém que já esteve empregado e quer ou precisa voltar a trabalhar.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, destacando a utilização do verbo “retornar” como gatilho pressuposicional.

TEXTO 11



(Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em 28/10/2019.)

3) As pressuposições a seguir estão erradas. Refaça-as a fim de torná-las corretas de acordo com a compreensão do texto 11. Justifique sua resposta.

a) “Tem dias que não passa nada de bom na tevê.”

Pressuposição errada: *Tem dias que não passa nada na tevê.*

Resposta: *Tem dias que passa algo de bom na tevê*

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, destacando a presença do adjunto adverbial “tem dias” e do pronome indefinido “nada” como gatilhos pressuposicionais.

b) “Agora a tevê parece mais interessante.”

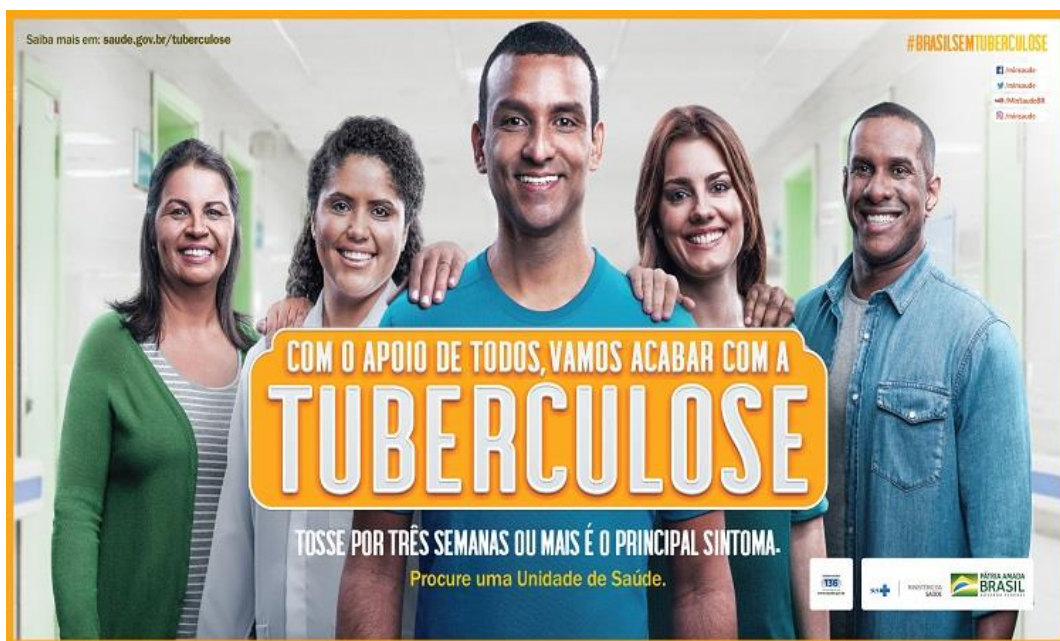
Pressuposição errada: *Antes a tevê parecia mais interessante.*

Resposta: *Antes a tevê parecia menos interessante..*

Justificativa: Espera-se que o aluno justifique sua resposta, destacando a utilização do advérbio de intensidade “mais” e do advérbio de tempo “antes” como gatilhos pressuposicionais.

→Estudante, note como sua compreensão da leitura se amplia muito a partir da tomada de consciência das informações implícitas no texto; perceba que é a partir da sua ação consciente de dirigir a atenção para os elementos explícitos que traz à tona as informações que estavam nas entrelinhas.

TEXTO 12



(Disponível em: <http://portalmakingof.com.br/>. Acesso em 28/10/2019)

4) As pressuposições a seguir estão erradas. Refaça-as a fim de torná-las corretas de acordo com a compreensão do texto 12. Justifique sua resposta.

a) “Vamos acabar com a tuberculose.”

Pressuposição errada: *A tuberculose é uma doença que já foi erradicada.*

Resposta: *A tuberculose continua infectando pessoas.*

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, destacando a presença do verbo “acabar” como gatilho pressuposicional.

b) “Tosse por três semanas ou mais é o principal sintoma.”

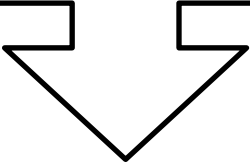
Pressuposição errada: *O único sintoma da tuberculose é a tosse.*

Resposta: *Além da tosse a tuberculose apresenta outros sintomas.*

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta, destacando a utilização do adjetivo “principal” como gatilho pressuposicional.

Exercícios de Construção

Para realizar os exercícios de construção será necessário produzir pressuposições para os enunciados fornecidos a partir dos textos



TEXTO 13

VIAGEM NO TEMPO. Dak não sabia dizer o que era mais bacana: a ideia de que isso era possível ou o fato de seus pais terem sido os responsáveis por essa descoberta. Apesar de ainda estar um pouco descrente, ele não conseguia esconder sua empolgação.

No domingo, ele passou o dia todo com Sera, e mesmo assim só entendeu uns vinte por cento das palavras que saíram de sua boca. Ela estava trabalhando no laboratório, reprogramando o Anel do Infinito enquanto Dak ficava ali sentado só olhando. Para tornar a situação ainda mais irritante, ela começava toda e qualquer frase com expressões como “Se você parar pra pensar, é muito simples”, ou “Obviamente”, ou “Como você sabe”...

(DASHNER, James. Um Motim no Tempo. São Paulo: Seguinte, 2013. Cap. 8, p. 52)

→Estudante, neste exercício, você precisará acionar tudo que aprendeu até aqui sobre pressuposição e gatilhos pressuposicionais e produzir as suas próprias pressuposições para os enunciados sugeridos.

1) Construa pressuposições a partir dos enunciados a seguir retirados do texto 13. Justifique sua resposta.

a) “Ele não conseguia esconder sua empolgação...”

Resposta: Ele tentava esconder sua empolgação.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta a partir do seu conhecimento do valor semântico da forma verbal “consequia”.

b) “Ela estava trabalhando no laboratório, reprogramando o Anel do Infinito...”

Resposta: O Anel do Infinito já havia sido programado antes.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta a partir do seu conhecimento do valor semântico da forma verbal “reprogramando”.

→Estudante, compare as relações lógicas que você estabeleceu para responder às questões com o raciocínio a seguir:

A ação de CONSEGUIR algo pressupõe a ação de TENTAR algo.

A ação de REPROGRAMAR algo pressupõe a ação de PROGRAMAR algo.

TEXTO 14



2) Construa pressuposições a partir dos enunciados retirados do texto 14. Justifique suas respostas.

a) “O desemprego ameaça nossa melhor geração de jovens”

Resposta: Existiram outras gerações de jovens não tão boas.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta a partir do gatilho linguístico “melhor”.

b) “Por que a juventude com maior escolaridade da história do país não consegue trabalho?”

Resposta: A juventude com maior escolaridade da história do país está tentando trabalhar.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta a partir de seu conhecimento do valor semântico da forma verbal “consegue”.

TEXTO 15



(Disponível em: <http://www.saude.gov.br/>. Acesso em 31/10/2019)

2) Construa pressuposições a partir dos enunciados retirados do texto 16. Justifique suas respostas.

a) “O perigo é para todos.”

Resposta: Ninguém está livre do perigo.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta a partir do gatilho linguístico “todos”.

b) “Faça sua parte.”

Resposta: Existe mais de uma parte.

Justificativa: Espera-se que o estudante justifique sua resposta a partir de seu conhecimento do valor semântico do pronome possessivo “sua”.

→ Estudante, caso você sinta dificuldade em realizar o exercício, releia o enunciado e analise cada um de seus elementos para descobrir qual deles pode funcionar como gatilho da sua pressuposição.

5 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa apresentada no presente trabalho, optamos pela sua divisão em três etapas, para atingir os objetivos pretendidos, já descritos no capítulo de apresentação. A primeira etapa foi a análise da bibliografia para compor nossa fundamentação teórica. A segunda etapa foi construída a partir da análise de um conjunto de atividades de leitura presentes em um livro didático voltado para o ensino de língua portuguesa para um público-alvo composto por alunos do 7º ano do ensino fundamental. E a terceira etapa constituiu-se da elaboração de uma unidade didática voltada para o ensino de práticas de leitura. Tal elaboração está ancorada nos aportes teóricos das Ciências Cognitivas, mais especificamente nos estudos realizados por Applegate et al (2002), Ducrot (1977), Levinson (1983) e Gerhardt (2017).

Optamos, para tanto, pela pesquisa interpretativista com análise documental e bibliográfica, considerando que esse tipo de pesquisa analisa, não uma, mas as múltiplas realidades que são construídas e modificadas. Nosso objetivo foi obter conhecimento suficiente para a construção de nosso objeto, uma unidade didática para o ensino de práticas de leitura com foco no desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Também é preciso ressaltar que a pesquisa aqui apresentada é documental, portanto foi realizada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico ainda, como, por exemplo, o livro didático analisado por nós. Mas, também, e, principalmente, a pesquisa utilizou fontes secundárias, ou seja, foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

5.1 A PESQUISA

Nosso trabalho iniciou-se com a realização de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com a finalidade de se conhecer o fenômeno da pressuposição e suas diferentes perspectivas teóricas, bem como as pesquisas realizadas na área. Optamos por ressaltar os estudos realizados pelos autores Oswald Ducrot e Levinson para delimitar nosso percurso teórico, uma vez que o objetivo de nossa dissertação não era tratar das divergências entre os conceitos sobre o fenômeno linguístico em questão; mas sim, reunir fundamentos para compor uma definição plausível do fenômeno e poder utilizar tal definição para explorá-lo como conteúdo de nossa unidade didática.

Por ser nosso objetivo contribuir com a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem das práticas de leitura, a pesquisa buscou colocar em destaque os estudos realizados sobre níveis de leitura por Applegate et al. (2002). Esses estudos foram nosso norte na elaboração de questões que explorem o texto além de sua superfície, tal qual frequentemente ele é analisado nos materiais didáticos oferecidos aos estudantes do Ensino Fundamental.

Ainda na etapa de composição da fundamentação teórica, pesquisamos a bibliografia disponível sobre metacognição e desenvolvimento metalinguístico e optamos pelos estudos realizados por Gerhardt (2017) que são bastante abrangentes e nos forneceram um enfoque esclarecedor sobre tais conceitos, garantindo um suporte teórico bem amplo para nossa pesquisa.

5.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Para analisar o livro didático, os passos foram os seguintes:

- a. inicialmente verificamos que cada unidade do livro didático *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, publicado pela Editora Saraiva no ano 2015, dirigido ao público do 7º ano do Ensino Fundamental, era constituída por atividades de compreensão leitora, intituladas pelos autores de “interpretação e compreensão”;
- b. selecionamos a atividade da unidade 1, capítulo 1 (páginas 12, 13, 14, 15 e 16) e procedemos a análise de cada uma das questões, classificando-as de acordo com os níveis de leitura estabelecidos por Applegate et al. (2002);
- c. ancorados nos conceitos verificados em nosso aporte teórico, verificamos se as questões propostas na atividade ativavam ou não o desenvolvimento metalinguístico do leitor;
- d. também observamos se, de alguma forma, as questões exploravam o conteúdo “pressuposição”; e
- e. para algumas das questões, sugerimos alternativas que levam em consideração o conhecimento de mundo do público-alvo.

5.3. CONSTRUÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

O processo de elaboração da unidade didática levou em consideração vários fatores. A saber:

- a. o pretenso público-alvo da atividade: estudantes do 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro;
- b. a experiência como regente de turma da professora-pesquisadora;
- c. a introdução do conteúdo “pressuposição” e “gatilho pressuposicional” para o estudante;
- d. a oferta de gêneros textuais variados ao público-alvo;
- e. a possibilidade de integração conceptual entre os saberes trazidos pelos leitores e as questões propostas;
- f. a ordenação das questões na seguinte sequência: identificação, comparação, correção e construção; e
- g. a formulação de enunciados objetivos, porém elucidativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como base a defesa da necessidade urgente de produção de material didático de qualidade para o ensino de língua portuguesa como língua materna para estudantes do Ensino Fundamental.

A ideia de material didático de qualidade, aqui, é entendida como aquele que oferece ao estudante e ao professor subsídios para um ensino-aprendizado no qual ambos são agentes e, conseqüentemente, modificadores do *status quo* em que se insere atualmente a educação básica pública brasileira.

Fundamentado em arcabouços teóricos que delineiam um rumo promissor em direção a uma nova fase do currículo escolar, este trabalho considera que a produção do material didático aqui preconizado deve ter o desenvolvimento metalinguístico como fio condutor.

Nossa análise do material didático para o trabalho com língua portuguesa que ora é ofertado aos estudantes do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil leva-nos a apenas corroborar o que já foi apontado em diversas pesquisas sobre o assunto (MARCUSCHI, 2001; BOTELHO, 2010; GERHARDT, 2015): a quase totalidade das atividades de leitura ofertadas nos livros didáticos de Português propõe questões do tipo linear (APPLEGATE et al, 2002), questões de cópia-colagem de informações explícitas dos textos que não auxiliam na promoção do desenvolvimento metalinguístico do estudante e que também deixam de dar suporte aos professores para avaliar a qualidade de leitura de seus alunos.

A unidade didática apresentada nesta dissertação é apenas um dos caminhos que visualizamos para favorecer uma atitude metalinguística diante das diversas possibilidades de ação com a linguagem. Entretanto, qualquer que seja o caminho escolhido, é premente que se trace por diretrizes diferenciadas daquelas percorridas até então para a produção de material didático destinado ao ensino de práticas de leitura. Consideramos imperativo o desenvolvimento de um currículo com metodologia voltada para um trabalho sobre práticas eficazes de leitura, que considere os conhecimentos prévios dos estudantes e atente para o fato de que é necessário estabelecer estratégias a fim de que esses conhecimentos sejam explorados com qualidade. Para tanto, é importante produzir um material didático que explicita não as respostas, mas sim seus objetivos de realização e os procedimentos a serem utilizados para a escolha das informações na leitura e na produção de respostas.

Desta forma, indicamos a necessidade de realizarem-se outros estudos na área de desenvolvimento metalinguístico que possam indicar quais estratégias são mais eficazes para promover o desenvolvimento da consciência metatextual do estudante, uma vez que essa habilidade metalinguística compreende o texto enquanto objeto de reflexão e não só leva em consideração seu caráter comunicativo.

A produção de mais trabalhos com o olhar focado especificamente na consciência metatextual tornará mais evidente como ocorre o percurso do desenvolvimento da referida habilidade, além de explicitar como tal processo pode ser favorecido.

7 REFERÊNCIAS

- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. *Level of thinking required by comprehension questions in informal Reading inventories*. Reading Teacher, vol. 56, no. 2, p. 174-180, 2002.
- BARRERA, S. D., & MALUF, M. R. (2003). *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia: reflexão e crítica, vol. 16, no. 03. Porto Alegre, 2003.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes, 1989.
- BOTELHO, P. F. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BROWN, A. L. *Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition*. Em R. Glaser (Org.), *Advances in institutional psychology*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1978.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens. 7º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSME, A.; TRINDADE, R. *Área de estudo acompanhado. O essencial para aprender e ensinar*. Porto: Edições Asa, 2001.
- COSTA, A. L. *Mediating the metacognitive*. Educational Leadership, 1984.
- CRYSTAL, D. *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell, 1985.
- DUCROT, O. *Dizer e não dizer. Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.
- EHRI, L. C. *Word consciousness in readers and pre-readers*. J Educ Psychol. 1975.
- FAUCONIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual integration and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FLAVELL, J. H. *Metacognitive aspects of problem solving*. Em L. B. Resnick (Org.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976.
- FLAVELL, J. H. *Metacognition and cognitive monitoring: a new área of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist, 1979.

GARNER, R. & ALEXANDER, P. A. (1989). *Metacognition: answered and unanswered questions*. Educational Psychologist, 24(2), 145-158.

GARTON, A., & PRATT, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.

GERHARDT, A. F. L. M. *Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares*. Educação e Sociedade, vol. 27, no. 97, p. 1181-1203, 2006.

GERHARDT, A. F. L. M. *Learning in Cognitive niches*. In: KOOLS, H.; MORRIS, J.; AMARAL, J.L. (Orgs.). *Current Topics in Children's Learning and Cognition*. Rijeka, Croatia: InTechOpen Publishers, 2012.

GERHARDT, A. F. L. M. *As identidades situadas, os documentos oficiais e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil*. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 77-113.

GERHARDT, A. F. L. M. *Comprometimento conjunto, situatividade e normatividade entre os muros da escola*. Educação e Realidade, vol. 39, no. 03, p. 887-906, 2014.

GERHARDT, A. F. L. M. *A cognição distribuída e a pesquisa em ensino*. In: RODRIGUES, M. G.; Alves, m. p.; FABIANO, S. (Orgs.). *Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal: Ed. da UFRN, 2014b, p.103-137.

GERHARDT, A. F. L. M. *O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa*. Alfa – Revista de Linguística, vol. 59, no. 02, p. 231-253, 2015.

GERHARDT, A. F. L. M.; SILVA, A. B. da. *As molduras comunicativas e a avaliação de atividades de leitura: um estudo de caso*. In: . Campinas: Unicamp – Associação de Leitura do Brasil, vol. 1. P. 1-1, 2005.

GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino de Gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas. Pontes, 2017.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic Development*. Chicago: University Press, 1990.

GOMBERT, J. E. *Metacognition, metalanguage and metapragmatics*. International Journal of Psychology, 28 (5), p. 571-580, 1993.

GUEDELHA, C. A. M. *Refletindo sobre o fenômeno da pressuposição*. Disponível em: www.professorguedelharecantodasletras.com.br (em 26/01/2019 às 17:03)

GUIMARÃES, S. R. (2003). *Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

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

- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1960.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge University Press, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. MEC- Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/>
- MOTA, M. M. P. E. *Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita*. vol.29 no.1. Campinas, 2012.
- MOURA, H. M. de M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. de. *Semântica*. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. vol. 2, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PARIS, S. G. & LINDAUER, B. K. (1982). *The development of cognitive skills during childhood*. In: B. Wolman (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333-349). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- RIBEIRO, C. *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. Psicologia: reflexão e crítica, vol. 16, no. 01, p. 109-116, 2003.
- SPINILLO, A. G. (2009). *A consciência metatextual*. In: M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas* (pp. 77-114). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.