

O texto e suas múltiplas possibilidades de leitura: pressupostos e subentendidos

*Ilana da Silva Rebello (UFF)**

Resumo

Este trabalho tem por objetivo não só apresentar um breve estudo sobre denotação e conotação; pressupostos e inferências, baseando-se, dentre outros, em Mira Ariel (2002) *apud* Marcuschi (2008), Ilari (2001); Ducrot (1987) e Kerbrat-Orecchioni (1986), como também mostrar a relevância do domínio desses conceitos para o processo de leitura e interpretação de textos. Os conceitos de “sentido de língua” e “sentido de discurso”/compreensão e interpretação da teoria Semiolinguística de Charaudeau (1999, 1995) são relacionados aos níveis de estruturação da linguagem propostos por Coseriu (1980). Com este breve estudo, por fim, pretende-se mostrar que é papel do professor de língua levar o aluno a não apenas decodificar um texto, mas a interpretá-lo.

1. Considerações iniciais

Para que os sujeitos falantes possam comunicar-se eficazmente, é preciso que utilizem um mesmo código linguístico, um mesmo conjunto de significantes e significados. E, mesmo assim, ainda é possível ocorrerem mal-entendidos, tendo em vista que, numa língua qualquer, é comum que um plano da expressão (um significante) seja suporte para mais de um plano de conteúdo (significado), ou seja, que um mesmo termo tenha vários significados.

Trabalhar essa polissemia das palavras com os alunos é de fundamental importância quando se fala em interpretação. Às vezes, a dificuldade de interpretar o que se lê, o que se ouve ou o que se vê tem como um dos motivos o não conhecimento da plurissignificação da linguagem. Por exemplo, é com essa polissemia que os textos humorísticos são construídos. Para provocar o riso, alguns termos são usados com ambiguidade, dada a possibilidade de polissemia; muitas informações ou se encontram pressupostas, ou se encontram subentendidas, cabendo ao leitor desvendá-las.

Nesse sentido, ao trabalhar com uma variedade de textos, o professor poderá mostrar que, dependendo dos objetivos visados, um texto pode ser estruturado de formas diversas.

Atividades, a partir da interação com o texto, possibilitam o desenvolvimento de habilidades de reflexão, interpretação, análise, síntese e avaliação. Ao interagir com o texto, o aluno terá a possibilidade de articular seus conhecimentos de mundo

* Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ, Brasil. Doutora em Língua Portuguesa pela UFF e Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF. Desenvolve pesquisa em Análise do Discurso, na linha da Semiolinguística Francesa, e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna.

com as informações presentes no texto; estabelecer relações não só entre as partes desse texto, como também estabelecer relações com outros textos; identificar relações linguísticas e extralinguísticas entre fatos e ideias; interpretar comparações, metáforas, ironias etc.; realizar inferências, relacionando-as ao seu conhecimento de mundo e/ou partilhado; em suma, reconhecer fatores fundamentais da textualidade e as marcas linguísticas que a estabelecem.

Se o aluno for habituado à prática da leitura, estará não só desenvolvendo a habilidade de apreensão do(s) sentido(s) dos textos, assim como percebendo que podemos nos expressar de várias formas e, com isso, obtermos efeitos de sentido diferentes.

2. A leitura e o texto

A leitura pode ser fonte de prazer, quando se consegue penetrar no sentido por meio da percepção mais aprofundada do jogo das palavras que constroem o texto. A verdadeira leitura ultrapassa os significantes e chega aos possíveis significados permitidos pelo texto.

Nesse contexto, a leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa. Cada leitura é uma nova escrita de um texto. O ato de criação não está somente na escrita, mas na leitura. Autor e leitor são produtores do texto. Um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura constituirá um novo texto, produto de determinações múltiplas. Com isso, a leitura passa a ser entendida como um ato social entre leitor e autor, que participam de um processo interativo. O leitor constrói, e não recebe um significado pronto para o texto. Como afirma Martins (1994),

(...) a retomada do texto significa também uma nova postura diante dele; outras, o fato de termos interrompido a leitura não nos impede de mergulharmos novamente nela, como se narcotizados, mesmo havendo então emoções diferenciadas. (MARTINS, 1994, p. 61)

(...) há tantas leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações. (...) (MARTINS, 1994, p. 79)

A releitura (...) pode apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação. (MARTINS, 1994, p. 85)

Assim, baseando-se numa concepção dialógica da língua, a leitura é vista como uma troca de sentidos entre os sujeitos. Esses sujeitos são vistos como estrategistas, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogam, se constroem e são construídos no texto. O sentido não é algo dado, pronto, mas é construído na interação texto-sujeitos,

considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo *sujeito comunicante* e os conhecimentos do *sujeito interpretante*.

Pelo exposto, pode-se dizer que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o texto nos abre.

Leitura, texto e sentido fazem parte do processo de interpretação. Se não existe texto, seja ele verbal ou não verbal, não há leitura e muito menos produção de sentidos.

Segundo Feres (2003, p.17), a origem da palavra *texto* ou *tecido* pressupõe entrelaçamento de fios, superposições de camadas, enredamento de uma trama. Parte desse tecido é construída pelo autor/produtor do texto e a outra parte, passível de mudança a cada nova leitura, é produzida pelo leitor.

Como afirma Koch (2007, p. 30),

[...] um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2007, p. 30)

De acordo com essa concepção de texto, o sentido não está no texto, mas é construído a partir dele, no curso de uma interação. Nesse contexto, os sujeitos são vistos como entidades psicossociais, ativos e que (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Assim, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, e o texto é o próprio lugar da interação. Nele, os sujeitos dialogam, constroem-se e são construídos. Dessa forma, no texto, há lugar para toda uma gama de implícitos, cabendo ao leitor decifrá-los.

Azeredo (2004, p. 39) ao definir texto, também defende que o sentido faz parte de uma produção em parceria:

(...) o texto é um produto da atividade discursiva. Em um texto circulam, interagem e se integram formações várias, explícitas ou implícitas, evidentes por si mesmas ou dependentes de interpretação. Por isso, um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe (...) (AZEREDO, 2004, p. 39)

A partir das conceituações apresentadas, percebemos que o texto é considerado uma unidade significativa (tanto para quem o produz, como para quem o recebe).

Produtor e interpretador do texto são estrategistas, tendo em vista que

mobilizam uma série de conhecimentos de ordem sociocognitiva, interacional e textual, com vistas à produção do sentido.

Segundo Koch & Elias (2006, p. 19), fazem parte do jogo da produção de sentido:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Assim, autor e leitor são estrategistas sociais do texto. Isso porque, todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto. Como afirma Dell’Isola (2001, p. 28),

(...) Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto quer dizer “tecido”, não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto (DELL’ISOLA, 2001, p. 28).

Ler um texto não é decodificar a mensagem. Para Marcuschi¹ (2008, p. 239), só se pode falar em leitura quando há compreensão.

Ler e compreender são equivalentes. (...) ler equivale a ler compreensivamente. (...)

A compreensão de texto é um processo cognitivo. (...)

(...) compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. (...)

Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. (...)

Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.(...)

Identificar a intenção do produtor do texto permite que o leitor construa, a partir de pistas fornecidas pelo texto, possíveis significados. Além disso, quando o leitor consegue atribuir significados, ele é capaz de ver os horizontes do texto, ou seja, ampliar a sua leitura, entendendo as experiências trazidas pelo texto.

¹ O autor não faz distinção entre compreender e interpretar.

Texto e leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor. A leitura possibilita que o leitor se posicione diante do texto, perceba as intenções do produtor, faça cálculos de sentidos possíveis e ultrapasse a simples compreensão. Quando o leitor é capaz de identificar os sentidos possíveis que estão escondidos sob significantes e consegue vislumbrar a intencionalidade do autor, relacionar o texto com o mundo, podemos dizer que chegou ao nível da interpretação.

3. Denotação X Conotação

As palavras e enunciados de uma língua podem operar em dois eixos de significação: o eixo *denotativo* e o eixo *conotativo*.

Uma palavra tem valor *denotativo* quando o sujeito comunicante a utiliza em seu sentido literal, ou seja, aquele que corresponde à primeira significação atribuída às palavras. Quando, por exemplo, contamos uma piada e o nosso interlocutor não entende, é porque apreendeu todas as palavras no eixo denotativo. Ele não conseguiu ultrapassar o “*sentido de língua*”, de acordo com Charaudeau (1995, 1999).

No ato de comunicação, o *sujeito comunicante* tem por objetivo significar o mundo, a partir de seus propósitos, para um *sujeito interpretante*. Nessa troca, ou seja, nesse processo de transação, para proceder a uma análise do texto, o *sujeito interpretante* precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação (*langue*) como também construir um sentido que corresponda a sua intencionalidade (*parole*). Nesse ponto, passa-se do *sentido de língua* ao *sentido de discurso*, tendo em vista que o *sujeito interpretante* não busca o significado das palavras ou sua combinação (*sentido de língua*), mas seu sentido social (*sentido de discurso*).

Charaudeau (1995, 1999, p. 29) estabelece uma distinção entre *sentido de língua* e *sentido de discurso*, tendo como base a noção referencial da língua. Tal distinção é importante porque mostra a diferença entre dois processos tomados comumente como idênticos – a *compreensão* e a *interpretação*.

O *sentido de língua* refere-se ao mundo de maneira transparente, construindo uma imagem de um locutor-ouvinte-ideal, ou seja, uma visão simbolizada referencial do mundo. O sentido linguístico trabalha apenas com um signo linguístico capaz de associar o significante a um significado pleno nas suas relações sintagmáticas e paradigmáticas. O movimento é *centrípeto* de estruturação de sentido, atribuindo às palavras traços distintivos, pois age de acordo com uma sistematicidade intralinguística, baseada no Sistema.

Já o *sentido discursivo* caracteriza-se por sua opacidade em relação ao mundo, no momento em que se refere ao próprio processo de enunciação e a um sujeito que se define em relações múltiplas de intersubjetividade. Assim, o signo remete a algum significado, mas este não pode ser visto a partir de um valor absoluto e autônomo,

mas apenas como portador de um sentido potencial que precisa ser articulado com outros signos e com a prática social para que seja construído o sentido discursivo.

No sentido de discurso, o significante pode ter múltiplos sentidos, pois, para Charaudeau (1995; 1999), as palavras não valem por si, mas quando estão relacionadas a um “*ailleurs*” (contexto). Nesse caso, o sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa.

O sentido discursivo, ao contrário do sentido linguístico, é construído como resultante da força *centrífuga* que relaciona as palavras e sequências portadoras de sentidos de língua com outras palavras e sequências que se acham registradas na memória de experiência do sujeito.

Dessa forma, o *sentido de língua* resulta de um processo semântico-linguístico de ordem *categorial* que atribui às palavras traços distintivos e o *sentido de discurso* resulta de um processo semântico-discursivo de ordem *inferencial*, que produz deslizamentos de sentido.

Ao mobilizar as regras de comunicação (*langue*), o sujeito comunicante constrói um sentido *literal* ou *explícito*, ou seja, um *sentido de língua* que se mede segundo critérios de *coesão*. Por outro lado, há o sentido *indireto* ou *implícito*, ou seja, um *sentido de discurso*, que se mede segundo critérios de *coerência*.

O processo de ordem *categorial* que termina no reconhecimento do sentido de língua pode se chamar *compreensão*. E o processo duplo (discursivo e situacional) de ordem *inferencial*, que leva ao reconhecimento – construção do sentido de discurso problematizado e finalizado – pode ser chamado de *interpretação*.

Assim, o *sentido de discurso* (Charaudeau, 1995; 1999) está relacionado com o eixo conotativo. Uma palavra ou enunciado tem valor *conotativo* quando seu sentido não é tomado literalmente, mas é ampliado e modificado pelo *sujeito comunicante*, que usa a linguagem, com o objetivo de obter um efeito particular, em um contexto específico de interlocução. É o que acontece no contexto das piadas. O riso é provocado pelos implícitos dos enunciados.

Alguns autores, ao invés de utilizarem as terminologias *denotação* e *conotação*, falam em “sentido literal” e “sentido não-literal ou figurado”.

Assim, o *sentido literal* é um sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações naturais. Segundo Marcuschi (2008, p. 235), não se trata de sentido dicionarizado, nem de uma oposição ao sentido figurado, e sim daquele sentido que é construído como preferencial. Não se pode vincular o sentido literal de forma automática a palavras, pois elas podem ter vários sentidos literais.

O *sentido não-literal* ou *figurado* pode ser visto como uma ampliação do sentido literal ou denotativo e origina-se de alguma semelhança real ou pressuposta entre o contexto de manifestação do sentido literal e o novo contexto em que esse sentido

se expande, para cobrir outras situações.

De forma resumida, temos:

SENTIDO LITERAL

Automático
Obrigatório
Normal
Não marcado
Indispensável
Não figurativo

SENTIDO NÃO-LITERAL

Não automático
Opcional
Fortuito
Marcado
Dispensável
Figurativo
Indireto

Tabela 1 – Sentido literal x sentido não-litera²

Sendo assim, para Charaudeau (1995, 1999), entender os sentidos de um texto significa ultrapassar o “sentido de língua” e chegar ao “sentido de discurso”. Penetrar nas entrelinhas de um texto não é tarefa muito fácil. E, para entender melhor a diferença entre “sentido de língua” e “sentido de discurso”, podemos nos valer dos três níveis da competência linguística estabelecidos por Coseriu (1980, p. 93). Pode-se perceber que, embora sob ângulos de análise diferentes, os dois autores – Charaudeau e Coseriu – abordam a questão do “compreender” e do “interpretar” como sendo processos distintos, ainda que complementares.

Dessa forma, em contribuição aos estudos linguísticos, Coseriu (1980) identificou três níveis da linguagem como atividade universalmente humana – o nível *universal*, o *histórico* e o *individual*.

No *nível universal*, a linguagem, considerada como atividade, é o falar em geral, não determinado historicamente. Corresponde ao *saber elocucional* que todos possuem. Refere-se à realidade extralinguística, ou seja, ao *designado*. Para entender um texto, o leitor precisa ter conhecimento dessa realidade extralinguística.

No *nível histórico*, a linguagem como atividade é a *língua* concreta, tal como se manifesta no falar. É a língua enquanto saber tradicional de uma comunidade e recebe os *significados* atribuídos pelos falantes dessa comunidade. Trata-se do *saber idiomático*, ou seja, cada comunidade tem a sua própria língua.

Já no *nível individual*, a linguagem como atividade é o *discurso*, isto é, o ato linguístico de um determinado indivíduo numa situação dada. Trata-se do *saber expressivo*, próprio de cada pessoa. É ainda neste nível que se constrói o *sentido*, a interpretação.

Sintetizando,

² Fonte: Mira Ariel (2002, p. 363) *apud* Marcuschi (2008, p. 235).

<i>Pontos de vista</i> <i>Níveis</i>	<i>atividade</i>	<i>saber</i>	<i>conteúdo</i>	<i>produto</i>
Universal	falar em geral	saber elocucional	designação	totalidade do “falado”
Histórico	língua concreta	saber idiomático	significado	língua abstrata
Individual	discurso	saber expressivo	sentido	texto

Tabela 2 – Níveis de estruturação da linguagem³

Assim, em todo ato de comunicação se realizam e manifestam esses três tipos de saberes linguísticos, relativos aos três planos linguísticos, que, por sua vez, correspondem, ainda, a três tipos diferentes de conteúdo linguístico:

- a) a *designação* (ou referência), que se refere à *realidade extralinguística* e corresponde ao plano linguístico geral (*universal*) e ao *saber elocucional*;
- b) o *significado*, que se refere ao conteúdo designado linguisticamente em uma determinada língua, vinculado ao plano linguístico particular (*histórico*) e ao *saber idiomático* e, ainda;
- c) o *sentido*, que é o *dito* no texto, ou seja, o conteúdo linguístico expresso por meio da *designação* e do *significado*; refere-se ao plano do discurso (*individual*) e ao *saber expressivo* (à competência textual).

Estabelecendo uma associação com a teoria Semiolinguística de Charaudeau (1995, 1999) e com a classificação proposta por Coseriu (1980), temos a seguinte tabela:

SENTIDO LITERAL	SENTIDO NÃO-LITERAL
↓	↓
SENTIDO DE LÍNGUA	SENTIDO DE DISCURSO
transparente	opaco
sentido direto ou explícito	sentido indireto ou implícito
processo de ordem categorial	processo de ordem inferencial
saber idiomático	saber expressivo
significado	sentido

Tabela 3 - Sentido literal/sentido de língua X sentido não-litera/sentido de discurso⁴

Assim, toda palavra tem um significado denotativo, já que em toda palavra se pressupõem reciprocamente dois planos: o plano de conteúdo (significado) e o plano de expressão (significante).

Sobreposto ao significado denotativo, implanta-se o significado conotativo, que consiste num novo plano de conteúdo, investido no signo como um todo. O sentido

³ Fonte: Coseriu (1980, p. 93) Adaptação nossa.

⁴ Fonte: Mira Ariel (2002) apud Marcuschi (2008); Charaudeau (1995, 1999); Coseriu (1980).

conotativo varia de cultura para cultura, de classe social para classe social, de época para época. Saber depreender a força conotativa das palavras em cada tipo de cultura é indispensável para usá-las bem.

4. Pressupostos e subentendidos

Além do jogo denotação/conotação, outro importante aspecto no processo de construção do sentido de um texto é o papel desempenhado pelas informações implícitas, as quais serão divididas aqui, em *pressupostos* e *subentendidos*.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 21- 22)⁵, os conteúdos implícitos (pressupostos e subentendidos) têm em comum a propriedade de não constituir em princípio o verdadeiro objeto do dizer, enquanto os conteúdos explícitos correspondem em princípio sempre ao objeto essencial da mensagem a transmitir, ou ainda são dotados (...) de maior pertinência comunicativa.

Vejamos a distinção entre *pressupostos* e *subentendidos*.

Segundo Ilari (2001, p. 85),

Diz-se que uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula. (...) Sempre que um certo conteúdo está presente tanto na sentença como em sua negação, dizemos que a sentença pressupõe esse conteúdo.

Pressupostos, assim, são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase. Na frase “Pedro deixou de beber” diz-se explicitamente que, no momento da fala, Pedro não bebe. O verbo *deixar*, todavia, pressupõe que Pedro bebia antes.

Segundo Platão; Fiorin (1990), a informação pode ser questionada pelo ouvinte, que pode, ou não, concordar com ela. Os pressupostos, no entanto, têm que ser verdadeiros ou, pelo menos, admitidos como verdadeiros, porque é a partir deles que se constroem as informações explícitas. Se o pressuposto é falso, a informação explícita não tem sentido. No exemplo comentado anteriormente, se Pedro não bebia antes, não tem cabimento dizer que ele deixou de beber.

Em outras palavras, o pressuposto tem uma marca linguística: o posto. O posto pode ser negado, mas o pressuposto, não. Por exemplo, em “João parou de bater na mulher.”, temos o posto (João parou de bater na mulher.) e o pressuposto (João batia na mulher.). Se negarmos o pressuposto, o posto torna-se incoerente.

⁵ Original em francês: “(...) les contenus implicites (présupposés et sous-entendus) ont en commun la propriété de ne pas constituer en principe (...) le véritable objet du dire, tandis que les contenus explicites correspondent, en principe toujours, à l’objet essentiel du message à transmettre, ou encore sont dotés, (...) de la plus grande pertinence communicative.” (pp. 21-22).

Como afirma Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 26; 29)⁶, os pressupostos são inscritos na língua, e o contexto intervém apenas para levantar uma possível polissemia. Além disso, os conteúdos veiculados em pressuposições correspondem, normalmente, a realidades já conhecidas e admitidas pelo destinatário.

Dessa forma, os pressupostos fazem parte de muitos textos, tendo em vista que explicitá-los significaria, muitas vezes, informar o óbvio, o esperado em um dado contexto.

Outro importante aspecto no processo de construção de sentidos é o *subentendido*, também chamado de *implícito* e, na pragmática, considerado como *implicatura conversacional*

Quando uma informação não é dita, mas tudo o que é dito nos leva a identificá-la, estamos diante de algo subentendido ou inferível. Os diversos tipos de conhecimento de mundo (ou modelos cognitivos, a saber, os *frames*⁷, os *esquemas*⁸, os *planos*⁹, os *scripts*¹⁰) que precisamos partilhar com o produtor do texto estão implícitos e precisam ser inferidos por nós. Nada é gratuito num texto, tudo tem sentido, é fruto de uma intenção consciente ou inconsciente. Assim, para captar os implícitos, o leitor precisa *inferir*.

Podemos definir *inferência* como o processo de raciocínio segundo o qual se conclui alguma coisa a partir de outra já conhecida.

De acordo com Koch & Travaglia (1990, p. 65),

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar.

Assim, as inferências são as insinuações escondidas por trás de uma informação.

⁶ Original em francês: "(...) *les pré-supposés sont inscrits en langue, et le co(n)texte n'intervient que pour lever une éventuelle polysémie (...)*" (p.26); "(...) *les contenus formulés en pré-supposés sont censés correspondre à des réalités déjà connues et admises par le destinataire – soit qu'ils relèvent de son savoir encyclopédique spécifique, soit qu'ils correspondent à des 'évidences' supposées partagées par l'ensemble de la communauté parlante: (...)*" (p. 29, 30).

⁷ Frames são conjuntos de conhecimentos armazenados em nossa memória sobre um tema central, trazidos à memória sem ordenação. Por exemplo, "música" pode ativar pagode, funk, samba, dança, festa etc.; "festa" pode ativar música, bebidas, doces, salgados, pessoas, dança, conversa, animação etc.

⁸ *Esquemas* são conjuntos de conhecimentos armazenados numa progressão, ou seja, numa sequência temporal ou causal. Por exemplo, quando vamos fazer um doce, temos que seguir uma "receita", ou seja, uma ordem para misturar os ingredientes.

⁹ *Planos* são conjuntos de conhecimentos que nos permitem agir em uma determinada situação para atingir um objetivo. Esses conhecimentos, além de levarem a agir numa ordem previsível, levam-nos a um fim planejado. Por exemplo, um texto de instruções para montagem de um aparelho, as etapas de uma partida de xadrez, ou da confecção de uma roupa etc.

¹⁰ *Scripts* são conjuntos de conhecimentos estereotipados sobre como devemos agir em uma determinada cultura. Os *scripts*, na verdade, especificam os papéis dos participantes e as ações deles esperadas em uma dada situação. Por exemplo, como devemos agir num casamento, numa sessão de júri, numa missa, num batizado etc.

Alguns tipos de textos, como as piadas, exploram, com malícia, os implícitos. Vejamos o exemplo a seguir:

A babá sentada no banco da praça tomava conta da criança.

Um velhinho sirigaita puxou assunto:

- Eu posso me esconder onde quiser que meu cachorro me acha.

A moça deu uma cheiradinha no ar e disse:

- Já experimentou tomar um banho, antes?¹¹

Nessa piada, a moça fez-se de desentendida e lançou mão de uma inferência a partir de um dado contextual que o leitor não domina: o mau cheiro do velhinho. Assim, ela rejeita a aproximação, acusando, implicitamente, o velhinho de “mal cheiroso”. A fala do velhinho passa a ter outro sentido quando temos uma nova informação a respeito dele, dada pela atitude e fala da moça. O cão consegue encontrá-lo em qualquer lugar em função do mau cheiro.

Podemos fazer várias operações inferenciais para chegar ao implícito do texto. Por meio da fala do narrador “A moça deu uma cheiradinha no ar e disse:” e da fala da personagem – moça – “Já experimentou tomar um banho, antes?” (operação inferencial de *dedução*¹²) chegamos a uma outra informação lógica: o cão consegue encontrar o velhinho em qualquer lugar em função do mau cheiro.

A partir dessa operação de dedução, podemos estabelecer outras *associações*:

Inferência 1: O velho tem mau cheiro.

Inferência 2: O velho não gosta de tomar banho.

Inferência 3: O cão consegue encontrar o velho pelo mau cheiro etc.

Nesse exemplo, também podemos dizer que o velhinho infringiu três máximas – a da *Quantidade*, da *Relação* e de *Modo*¹³. Ele iniciou uma conversa desnecessária para se aproximar da moça, dizendo coisas irrelevantes e não foi claro. Assim, permitiu

¹¹ PINTO, Ziraldo Alves. *Mais anedotinhas do bichinho da maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1998, p. 43.

¹² Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida.

¹³ *Princípios conversacionais*, como os de Grice (1982), podem afetar a produção/interpretação textual. Grice estabelece, como postulado básico que rege a comunicação humana, o *Princípio da Cooperação* (“Faça com que sua contribuição conversacional seja tal como é requerida no momento em que ocorre pelo propósito ou direção do intercâmbio em que está engajado.”) do qual decorrem quatro máximas: *Máxima da Quantidade* (“Faça que sua contribuição seja tão informativa quanto for requerido para o propósito corrente da conversação; não a faça mais informativa do que o requerido.”); *Máxima da Qualidade* (“Não diga o que acredita ser falso; não diga senão aquilo para o que você possa fornecer evidência adequada.”); *Máxima da Relação* (“Seja relevante”, pertinente) e *Máxima do Modo* (“Seja claro”). (GRICE, H. Paul. *Lógica e conversação*. Trad. João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo (Org.) *Pragmática – Problemas, críticas, perspectivas da linguística - bibliografia vol. 4*. Campinas, 1982.)

que a babá inferisse e chegasse à conclusão de que ele não toma banho.

O subentendido difere do pressuposto num aspecto importante: o pressuposto é um dado posto como indiscutível para o falante e para o ouvinte, não é para ser contestado; o subentendido é de responsabilidade do ouvinte, pois o falante, ao deixar a informação implícita, pode esconder-se por trás do sentido literal ou polissêmico das palavras, ou ainda, do contexto circunstancial e pode dizer que não estava querendo afirmar o que o ouvinte depreendeu.

Como afirma Ducrot (1987, p. 24-25),

(...) a detecção de pressupostos não está ligada a uma reflexão individual dos falantes, mas está inscrita na língua. (...) O subentendido, ao contrário, resulta de uma reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação da mensagem e deve ser captado, através da descrição linguística, ao final de um processo totalmente diferente, que leve em conta, ao mesmo tempo, o sentido do enunciado e suas condições de ocorrência e lhes aplique leis lógicas e psicológicas gerais.

Assim, ainda segundo Ducrot (1987, p. 20),

(...) o posto é o que afirmo, enquanto locutor, (...) o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação. Em relação ao sistema de pronomes poder-se-ia dizer que o pressuposto é apresentado como pertencendo ao “nós”, enquanto o posto é reivindicado pelo “eu”, e o subentendido é repassado ao “tu”. (...)

Nesse sentido, quando observamos um fato ou ouvimos uma frase, tiramos certas conclusões a partir de dados que se encontram implícitos, ou seja, contidos no fato ou na frase. Não é necessário que todas as ideias sejam explicitadas para que possamos tirar nossas conclusões, como na frase a seguir:

“O carnaval foi menos violento este ano.”, podemos fazer várias *generalizações*:

Inferência 1 – houve campanhas de esclarecimento à população;

Inferência 2 – o maior policiamento nas ruas evitou a violência;

Inferência 3 – o governo se empenhou mais na proteção ao cidadão etc.

Podemos tirar essas conclusões, porque a frase apresenta indícios que serão completados com nosso conhecimento da realidade brasileira, do contexto sócio-cultural-econômico em que vivemos. Estamos, portanto, sempre complementando e interpretando o que vemos e ouvimos com nosso repertório de informações. Nossos textos não precisam ser prolixos e redundantes. O leitor pode complementar a leitura do texto com base em seus dados de leitura da realidade.

Além disso, no enunciado em questão, há um posto (O carnaval foi menos violento este ano.) e um pressuposto (O carnaval foi mais violento em outros anos). O posto

pode ser questionado, mas o pressuposto não, pois se negarmos o pressuposto, o posto torna-se incoerente.

Dessa forma, na leitura e interpretação de um texto, é muito importante detectar os pressupostos e os subentendidos, pois se constituem como recursos argumentativos utilizados com vistas a levar o ouvinte ou o leitor a aceitar o que está sendo comunicado. Ao introduzir uma ideia sob a forma de pressuposto, por exemplo, o falante transforma o ouvinte em cúmplice, uma vez que essa ideia não é posta em discussão e todos os argumentos subsequentes só contribuem para confirmá-la.

5. Mais análise

Na capa de revista a seguir, com uma manchete acima do logotipo da revista: “O verdadeiro plebiscito”, percebe-se: (1) o posto: Há um verdadeiro plebiscito; e o (2) o pressuposto: Há um falso plebiscito.



Fig. 1¹⁴

¹⁴ Revista Veja (10/07/2013) Disponível em < <http://veja.abril.com.br/busca/resultado-capas.shtml?Vyear=2013>>.

Além disso, na pergunta que serve para trazer mais algum esclarecimento sobre o tema da revista, “Você concorda que Brasília deveria abandonar a galáxia distante onde está e voltar para o Brasil?”, pela operação de inferência, é possível identificar, dentre outros, alguns implícitos: (1) os dirigentes do país não sabem das reais necessidades do povo e (2) os dirigentes do país não estão no Brasil. A imagem de um E.T. faz relação com a palavra “galáxia” utilizada na pergunta.

Na capa, o E.T. representa os políticos que vivem fazendo viagens em jatinhos particulares, gastando o dinheiro público e esquecem-se das reais necessidades do povo.

Essa edição da *Veja* foi publicada na época em que o povo foi às ruas para reivindicar a redução dos preços das passagens de ônibus, melhoria na saúde, na educação e em outros serviços públicos, além de protestar contra a corrupção. Na época, numa tentativa de acalmar o ânimo da população, a presidente do Brasil tenta colocar em discussão um projeto do PT: o plebiscito da reforma política. Daí que a revista utiliza, na manchete, o adjetivo “verdadeiro”, tendo em vista que, segundo a *Veja*, as questões levantadas pelos políticos não atendem às reais necessidades da população. A pergunta da capa é irônica e poderia constar no “verdadeiro” plebiscito.

Na capa da revista, o eu-comunicante parte do pressuposto de que o leitor sabe o que é plebiscito – conhecimento enciclopédico (*background knowledge*) e conhecimento ativado (*foreground knowledge*) (Koch & Travaglia, 2000, p. 62). Se o leitor não ativar dados do momento da publicação, a manchete não fará sentido para ele. Com o *contrato de comunicação*, dá-se *credibilidade* ao conhecimento de mundo do leitor. Nessa manchete, o adjetivo “verdadeiro” é marca linguística da pressuposição.

Considerações finais

Podemos dizer que a comunicação é um jogo. Depende de uma atividade estratégica (conjunto de estratégias discursivas) que considera as determinações do quadro situacional – a identidade dos sujeitos, a finalidade /o propósito do ato de comunicação e as circunstâncias materiais. Além disso, o ato de linguagem é o produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas, mais ou menos conscientes, das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a que pertencem.

As palavras não valem por si, mas quando estão relacionadas a um contexto. Nesse caso, o sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa. Interpretar um texto não é apenas dar um sentido a ele, mas perceber a sua plurissignificação.

Os pressupostos e subentendidos são utilizados em diferentes textos, servindo, em muitos casos, para o falante proteger-se diante de uma informação que quer transmitir para o ouvinte sem se comprometer com ela.

O texto é a manifestação material (verbal, gestual, icônica etc.) da *mise en scène* de um ato de comunicação, em uma situação dada, para servir ao Projeto de fala

de um *sujeito comunicante*. Os textos dão testemunho das escolhas conscientes ou inconscientes que o sujeito realiza dentro das categorias de língua e dos modos de organização do discurso – narrar, descrever, argumentar... tendo em vista as restrições impostas pelo quadro físico e mental da situação.

Por fim, numa sociedade letrada, o objetivo do ensino deve ser o de aprimorar a competência e melhorar o desempenho linguístico do estudante, tendo em vista a integração e a mobilidade sociais dos indivíduos.

O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito que age sobre o mundo para transformá-lo e, para, por meio da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação.

Assim, “ensinar a ler não implica apenas alfabetizar ou propiciar o acesso aos livros” (Martins: 1994, p. 34), mas “conduzir” o leitor aos implícitos do texto. Como diz Antunes (2009, p. 206), “se desde o início, for dada aos alunos a oportunidade da leitura plena (do livro e do mundo) – aquela que desvenda, que revela, que lhes possibilita uma visão crítica do mundo e de si mesmos (...), uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração de sociedade.”

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et al. (Orgs.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges - Núcleo de Análise do Discurso. Fale – UFMG, 1999.
- _____. Les conditions de compréhension du sens de discours. In : *Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DUCROT, Oswald. Pressupostos e subentendidos: a hipótese de uma semântica lingüística. Pressupostos e subentendidos (reexame). In: *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987. P. 13-30; 31-43.
- FERES, Beatriz dos Santos. *A escola “faz questão” de leitores autômatos ou autônomos? A atividade de leitura no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Letras. Niterói: UFF, Instituto de Letras, 2003.

GRICE, H. Paul. *Lógica e conversação*. Trad. João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo (Org.) *Pragmática – Problemas, críticas, perspectivas da linguística - bibliografia* vol. 4. Campinas, 1982.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'implicite*. Paris: ARMAND COLIN, 1986.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2006.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PLATÃO Savioli, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

REBELLO VIEGAS, Ilana da Silva. *Conteúdos de interpretar – a leitura como passaporte para a interação com o mundo*. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, UFF, Niterói, 2009.