

A integração lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa

Maria da Graça Costa Val *

RESUMO

Este texto, síntese teórica de um curso ministrado para professores, procura caracterizar o objeto do ensino-aprendizagem do português como sendo a interação lingüística, nos processos de produção e recepção de textos orais e escritos. Para tanto, parte de uma concepção de linguagem como interlocução e vê a leitura e a produção de textos como interação através da escrita, postulando que, nesse processo interacional, a dimensão pragmática condiciona a dimensão gramatical da linguagem. Procura, então, apontar os vários níveis em que se processa o trabalho lingüístico do leitor/produtor de textos e discutir as implicações dessa concepção para o ensino da língua materna.

Descritores: Ensino de língua materna; leitura e produção de textos; concepção de linguagem.

ABSTRACT

This paper is a theoretical synthesis of a course given to teachers of Portuguese language. It attempts to characterize the object of the teaching/learning of that language as linguistic interaction, in the processes of reception and production of oral and written texts. For that purpose, it starts from a conception of language as interlocution and sees the reading and the writing as interactive processes in which the pragmatic dimension conditions the grammatical dimension of language. Therefore it seeks to point out several levels in which the linguistic work of the reader/writer processes, and discusses the implications of this conception to the mother tongue teaching.

Describers: Mother tongue teaching; reading and writing; language conception.

* Profª de Língua Portuguesa da FAE/UFMG e doutoranda em Educação pela FAE/UFMG

Introdução

Há um projeto de atualização em Língua Portuguesa para professores do 2º grau que se vem realizando, em âmbito nacional, através de convênio de VITAE - Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social - com diversas instituições de ensino e pesquisa e secretarias de educação de vários estados do País, como parte de um projeto mais amplo para capacitação de professores de 2º grau no Brasil, que inclui também as áreas de Matemática e Física.

Esse projeto teve início com a participação da USP e, desde janeiro de 1992, foi implantado em Minas Gerais e no Ceará, sob a responsabilidade das respectivas universidades federais. Em Minas, a partir de 1993, será realizado em três pólos - Belo Horizonte, Uberlândia e Juiz de Fora -, com vistas a atender a diferentes regiões do Estado. Na UFMG, o projeto se concretiza com a realização de cursos ministrados nos períodos de férias dos professores, em dois módulos - 90 horas-aula em janeiro e 40 horas-aula em julho - e inclui, ainda, atividades e encontros intermodulares, por meio dos quais se pretende acompanhar a prática de ensino dos professores e auxiliá-los no estudo, planejamento, implementação e avaliação de novas perspectivas de ensino da língua portuguesa.

Apresenta-se aqui uma síntese teórica do curso desenvolvido na primeira quinzena de janeiro de 1992, em Belo Horizonte, sob a responsabilidade de uma equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE - da Faculdade de Educação da UFMG, integrada pelos professores Antônio Augusto Gomes Batista (coordenador), Maria da Graça Costa Val, Marildes Marinho Miranda e Milton do Nascimento. Este texto procura explicitar e fundamentar o objetivo nuclear do curso: a caracterização do objeto de

ensino-aprendizagem do português como sendo a interação lingüística, nos processos de produção e recepção de textos orais e escritos.

1. Linguagem: interação

- (1) - *Patrão, o senhor me desculpe, mas o meu salário está muito baixo.*
- *Pois não, está desculpado.*

Entender essa piada requer operar-se com a linguagem de uma forma que ultrapassa de muito a maneira como a prática escolar corrente concebe a língua e lida com ela. Aqui vemos a linguagem em seu funcionamento discursivo (i.e., como efetivamente a usamos), e lidar com esse funcionamento, como usuário ou como analista, requer levar em conta outros fenômenos além dos fonológicos, morfosintáticos e semânticos que se integram na constituição do código lingüístico.

Nessa piada, o que nos faz achar graça é a inadequação da resposta do patrão ao empregado. Essa inadequação não reside em qualquer problema formal, mas tem a ver com questões discursivas, pragmáticas. A frase "pois não, está desculpado" está gramaticalmente correta, e retoma um elemento da fala do empregado ("me desculpe"), o que poderia indicar ser ela uma participação pertinente no diálogo. Entretanto essa resposta faz que desconhece a intenção comunicativa do primeiro locutor e faz que ignora o contexto histórico-cultural em que se dá a interlocução e as relações interpessoais derivadas do jogo de poder vigente nesse contexto. Assim, promove uma continuação inadequada para a conversação.

A resposta privilegia um ato ilocutório¹ de importância secundária, porém expresso (o pedido de desculpa), em detrimento daquele que tem maior peso argumentativo, embora se apresente de maneira indireta (a reclamação contra o baixo salário). Fazendo isso, escamoteia o efeito perlocutório² buscado pelo locutor (identificável no relacionamento de sua fala com a situação de produção e o contexto em que ela ocorre): o pedido de aumento de salário. Em outras palavras, a intenção comunicativa do locutor/empregado foi distorcida pelo interlocutor/patrão, em função dos interesses deste último (é o que podemos depreender, a partir de nosso conhecimento de mundo).

Além disso, a resposta escamoteia a relação de poder existente entre patrão e empregado. Conhecendo as implicações dessas relações, o locutor/empregado formula seu texto orientado pela imagem³ que tem de seu interlocutor/patrão. O empregado inicia a conversação tematizando o próprio discurso e conectando seu enunciado com a situação de enunciação (cf. CASTILHO, 1986: p. 43): antes de dizer o que tem para dizer, pede desculpas pelo atrevimento de pretender dizê-lo. O pedido de desculpas reconhece a autoridade do patrão, que o pedido de aumento irá desconhecer. O confronto entre o que quer dizer e o constrangimento de dizê-lo é que explica o emprego do operador argumentativo "mas", que indica uma relação discursiva, isto é, no plano da enunciação, entre dois atos de fala que se opõem, e não uma oração sintática, restrita ao plano do enunciado, entre uma oração coordenada assindética e uma oração coordenada sindética adversativa. Por sua vez, o interlocutor/patrão, guiado pela imagem que tem do autor da primeira fala, decide, em razão de suas conveniências, formular sua resposta ignorando essa imagem. Sua estratégia discursiva, então, é dar continuidade à conversação retomando um elemento irrelevante (o pedido de desculpas), ao invés de retomar o foco informativo, a questão que está efetivamente em pauta (o pedido de aumento de salário). Essa manobra discursiva constitui infração a uma regra conversacional⁴ básica - a da relevância. Por isso,

1 Muito simplificadamente, pode-se resumir a teoria básica dos atos de fala dizendo-se que a produção de qualquer enunciado envolve a realização de três atos: a) o ato locutório de gerar gramaticalmente esse enunciado, com sua estruturação fonológica, morfosintática e semântica; b) o ato ilocutório de, na/pela linguagem, realizar uma ação que seria impossível fora da linguagem e que acarreta transformações nas relações entre os interlocutores; c) o ato perlocutório de produzir, com a fala, determinado efeito no interlocutor. Assim, produzindo o enunciado "a ponte caiu", pratica-se o ato locutório de compor essa frase, o ato ilocutório de informar ou avisar alguém sobre o desabamento da ponte, e o ato perlocutório de convencer (ou persuadir) o interlocutor a não tentar atravessar a ponte. O ato locutório tem a ver com o que se diz; o ato ilocutório com o que se faz quando se diz (por exemplo, pergunta-se, responde-se, afirma-se, nega-se, pede-se, ordena-se, expõe-se, explica-se, exemplifica-se, etc); o ato perlocutório tem a ver com o por quê e o para quê se diz. A compreensão de um texto está estreitamente ligada à compreensão de seus valores ilocutório e perlocutório, que dizem respeito aos objetivos comunicacionais de seu autor.

2 Ver nota 1. acima.

3 O conceito de imagem, formulado por PECHEUX (1969), e sua relação com os conceitos de leitor-modelo e auto-modelo, propostos por ECO (1986), são trabalhados no item 2.1.1.2 deste artigo.

4 GRICE (1982), estudando a lógica da conversação, postula a existência de um princípio básico e de quatro categorias a que se vinculam máximas, os quais regerem a interação lingüística: o princípio da cooperação (os interlocutores participam dos diálogos desenvolvendo "esforços cooperativos", à medida que reconhecessem neles "um propósito comum" e "uma direção mutuamente aceita", p. 86) e as máximas relativas à quantidade (seja informativo, mas não mais que o necessário), à qualidade (não diga o que você acredita ser falso, só diga o que você pode provar), à relevância (seja relevante) e ao modo (seja claro). Entretanto, diz o autor, mantendo-se a cooperação, é possível infringir as máximas convencionais e, assim, deliberadamente, produzir uma significação especial, que será deduzida pelo interlocutor. É a chamada implicatura conversacional, que deriva do fato de o interlocutor preferir supor que a infração às máximas seja intencional, e, portanto, tenha algum sentido relevante, do que aceitar que o locutor esteja produzindo um discurso impertinente ou absurdo.

surpreende o ouvinte/leitor da piada e produz efeito humorístico.

Resumindo, essa piada e sua análise nos dizem coisas importantes sobre o funcionamento da linguagem: nos processos de produção e recepção de textos, os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro e o conhecimento de mundo de que são portadores têm papel determinante no trabalho lingüístico que esses falantes farão para dar forma a seu texto e/ou dar interpretação ao texto do outro.

Reconhecer esses elementos como integrantes do processo de significação que se constitui na/pela atividade lingüística implica conceber a linguagem como forma de interação, cujo funcionamento prevê sua relação com as circunstâncias da enunciação. O código lingüístico - a estrutura fonológica, morfológica e sintática da língua, aspecto privilegiado pela escola - é uma das dimensões desse fenômeno. Além dessa dimensão formal, é preciso considerar a dimensão, semântica - a relação da língua com os sistemas de representação da realidade - e a dimensão pragmática - a relação da língua com seus usuários (cf. O que é linguagem. In: Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, p. 12-14).

No uso comunicativo da língua, os falantes lidam com textos (ou discursos) e não com frases descontextualizadas. Esse é outro ponto em que divergem a concepção escolar de língua - que toma a frase como unidade máxima de análise - e a concepção que aqui se postula: reconhecer a dimensão pragmática da linguagem implica reconhecer o discurso, unidade comunicativa básica, como objeto por excelência do estudo da língua.

Evidentemente, essa mudança de ponto de vista com relação à língua terá consequências para o ensino do português, cujo objeto não será apenas o código lingüístico, mas os processos de produção de textos, através dos quais os falantes exercitam seu conhecimento intuitivo da linguagem e o utilizam no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

2. A interação através da escrita: Produção e leitura de textos

Os falantes têm um conhecimento intuitivo que os capacita a interagir socialmente, de maneira eficaz, no exercício da linguagem. Esse é um pressuposto básico.

Ora, se concebemos a linguagem como um fenômeno pluri-dimensional, temos que entender como multifacetado o conhecimento lingüístico do falante.

O falante sabe como usar a linguagem. Esse saber lingüístico abrange tanto conhecimentos relativos à estrutura ou gramática da língua quanto conhecimentos relativos ao seu funcionamento numa situação determinada. Em função das circunstâncias da enunciação, o falante procede a escolhas que definirão seu discurso: seleciona os conteúdos e a variedade lingüística (padrão ou não-padrão, formal ou coloquial), define a organização global do texto, as estruturas morfossintáticas e o vocabulário, **ainda que esse processo seja, com mais frequência, no todo ou em parte, não consciente.** Em outras palavras, as propriedades formais e semânticas do enunciado decorrem da relação que estabelece entre os vários elementos pertinentes à enunciação. Por outro lado, no processo de recepção, o usuário da língua aplica seus conhecimentos no sentido de identificar as estratégias adotadas pelo produtor e atribuir-lhes significação, naquela situação dada.

Esse saber lingüístico costuma se exercer sem dificuldades na interlocução face a face, mediada pela modalidade oral da língua. Entretanto, seu exercício na interação através da escrita guarda especificidades que tornam útil e necessário o aprendizado escolar. Por isso, neste artigo, centraremos nossa atenção nos

conhecimentos envolvidos na produção e leitura de textos escritos, relacionando-os, sempre que necessário, com o processo de produção e recepção de textos orais.

Para efeito de análise, abordaremos separadamente duas dimensões desse mesmo e único conhecimento - o conhecimento lingüístico:

- a) a dimensão pragmática, relacionada com a enunciação;
- b) a dimensão gramatical, relacionada com o enunciado.

2.1 - Conhecimentos Pragmáticos

"A enunciação é o conjunto das circunstâncias que cercam a produção da linguagem" (CASTILHO, 1990, p. 113). Entre os elementos que integram as condições de produção da linguagem podemos apontar (além do código lingüístico, que será focado em 2.2): a) o contexto histórico-cultural em que vivem e atuam os interlocutores e que determina sua teoria de mundo (inclusive seu conhecimento de outros textos) e seus conhecimentos lingüísticos-pragmáticos e gramaticais; b) os interlocutores, com seus objetivos, as imagens recíprocas que fazem um do outro (e, é claro, seus conhecimentos enciclopédicos e lingüísticos); c) a situação imediata de comunicação, que inclui a modalidade de língua utilizada (oral ou escrita) e, portanto, o canal/suporte da fala ou da escrita.

Nesta seção, daremos ênfase a esses elementos da enunciação. Trataremos do enunciado, "o produto propriamente dito da enunciação, o texto lingüístico acabado" (id. ibidem), na seção 2.2, quando refletiremos sobre os conhecimentos gramaticais do falante.

2.1.1 - O contexto histórico-cultural

- (2) "*Hoje é aniversário de Cacá. Helô e Ju saíram para comprar um triciclo de presente. Acabaram, porém, escolhendo uma boneca que faz pipi*".

(KATO, 1985, p.47)

Na construção do texto acima, o autor-modelo deixou implícitos nexos e dados que confiou (conscientemente ou não) ao trabalho de inferência do leitor. Teria sido redundante explicitá-los, visto que o leitor-modelo pode resgatá-los com facilidade. Vejamos: o presente comprado por Helô e Ju é para Cacá; Cacá é uma menina. Entretanto, a recuperação desses elementos não se faz com base apenas nos componentes lingüísticos do texto. Autor e leitor operam com conhecimentos culturais que lhes permitem relacionar presente a aniversário e boneca a menina, construindo para o texto uma significação que não está dada. Segundo KATO (1985, p. 45), há culturas, entre as quais a japonesa, em que não se festeja com presentes o aniversário natalício. Pessoas pertencentes a uma dessas culturas, se eventualmente engajadas na produção ou leitura de um texto com a configuração de(2), dificilmente atribuiriam coerência a esse texto: necessitariam da explicitação do nexos entre a primeira e a segunda frase.

Na construção de textos, aplicamos nossa "teoria de mundo" (SMITH, 1989, p. 91), nossa "enciclopédia" (ECO, 1986, p. 37) e contamos com um conhecimento enciclopédico semelhante ao nosso da parte do leitor, de modo que seja viável um exercício de "cooperação textual" (ECO, 1986, p. 46) produtivo. Assim, no processamento de textos - produção e recepção - "nunca existe mera comunicação lingüística, mas atividade semiótica em sentido lato, onde mais sistemas de signos se completam reciprocamente", como afirma ECO (1986, p. 39).

Essa atividade semiótica se constitui historicamente, é determinada pelo contexto histórico-cultural, não apenas no que se refere aos conhecimentos partilhados pelos membros de uma comunidade, mas também, e sobretudo, pelo valor político, e

ideológico com que são marcados os conhecimentos e os indivíduos. É por saber disso que, no exemplo da piada, o empregado, antes de formular sua reivindicação, pede desculpas pela ousadia de dirigir a palavra ao patrão. O lugar social de cada um determina quem pode dizer o que a quem, e dizer como e quando, com a possibilidade de produzir que efeitos. São as "leis sociais do dizível", cf. BOURDIEU (1983, p. 164), "que definem as condições sociais de aceitabilidade, isto é, as leis de compatibilidade e incompatibilidade entre certos discursos e certas situações".

O conhecimento pragmático dos falantes inclui o conhecimento dessas "leis", da conveniência de cumprí-las e das consequências de desatá-las. Usar uma variedade lingüística socialmente não aceitável para a ocasião, por exemplo, pode acarretar descrédito para o discurso (e seu produtor), ou produzir efeito humorístico, ou irônico, ou soar como rebeldia e desrespeito. Na interação verbal, os interlocutores não buscam apenas transmitir e receber informações. Buscam também, além de ter suas intenções comunicativas percebidas e processadas como parte da significação do discurso, ser aceitos, acreditados, considerados, acatados, respeitados. Assim, é fundamental esse conhecimento do valor lingüístico de cada fala, que resulta da capacidade de avaliar a atuação de cada interlocutor em função dos elementos daquela situação de interação específica e do "mercado lingüístico" como um todo, definido pelo contexto histórico-cultural.

2.1.2 - Os Interlocutores

2.1.2.1 - Objetivos

Apoiando-se em GRICE (1982, p. 86), CASTILHO (1986, p. 21) postula que:

"Uma condição prévia, fundamental, para que haja conversação é a de que duas ou mais pessoas manifestem a intenção de entrar em contato. Assim, a conversação fica sujeita ao princípio geral da cooperação".

Essa afirmação se aplica também à interação através da escrita. Autor e leitor se engajam no processo de produção e leitura de textos carregados de objetivos e expectativas, que determinam o tipo e a estrutura conceitual e formal do texto a ser escrito e o tipo de leitura a ser produzido.

Partindo de um mesmo tema - um acidente de carro, por exemplo - diferentes tipos de texto poderão ser produzidos para cumprir objetivos diferentes. O perito do Detran tratará dele num relatório técnico que subsidiará a decisão judicial sobre quem é o responsável, quem deve arcar com os prejuízos financeiros. O repórter do diário popular verá nele o pretexto para uma notícia capaz de chamar a atenção de quem passa pela banca de revista e de provocar a compra do jornal. O filhinho do papai fará dele o motivo para escrever para casa pedindo dinheiro. Com objetivos diferentes (e, é claro, prevendo leitores diferentes e valendo-se de veículos diferentes), esses textos tomarão formas diversas. Diferentes aspectos do conteúdo informacional serão selecionados, para serem organizados em estruturas formais distintas e expressos em variedades lingüísticas diferentes.

Por outro lado, um mesmo leitor, com objetivos e expectativas diferentes, produzirá leituras diferentes.

Lerei diferenciadamente um mesmo texto publicitário conforme eu me coloque diante dele como consumidora ou como professora procurando ilustração para minhas aulas. A mesma reportagem será lida diferentemente em casa, no fim de semana, para me inteirar das notícias, e na sala de espera do dentista, para passar o tempo.

A diversidade dos tipos de leitura produzidos pode também estar relacionada com o tipo de texto: normalmente não se lêem do mesmo modo um texto "fechado" como um manual de operação

de eletrodoméstico e um texto "aberto" (cf. ECO, 1986, p. 41) como um poema, por exemplo. No primeiro caso o leitor busca instruções a seguir e, portanto, sua leitura tentará, a partir do produto lingüístico que é o texto, produzir, o mais proximamente possível, a significação intencionada pelo autor (disposição semelhante tem o leitor que quer aprender com o texto didático ou científico). No segundo caso, o que se busca é fruição estética e, aí, não importa tanto o que o autor quis dizer, mas a riqueza do diálogo entre leitor e texto. Noutras palavras, em cada caso, o leitor desenvolverá estratégias distintas para interagir com o texto, atualizando os recursos lingüísticos que o expressam e atribuindo-lhes significação.

2.1.2.2 - Imagens: leitor e autor modelo

Os objetivos da redação e as expectativas da leitura estão estreitamente relacionados com as imagens que autor e leitor fazem um do outro como interlocutores.

Essas imagens podem-se referir tanto a sujeitos empíricos quanto a sujeitos virtuais, e são determinantes no processo de significação.

Quando os interlocutores se conhecem ou se identificam, antes do texto, aquilo que pensam um do outro, da relação existente ou possível entre eles (não só as relações pessoais, mas também as relações de poder derivadas do lugar social de cada um) e aquilo que pensam da posição de cada um quanto ao assunto do texto são elementos decisivos no processamento textual, pois definem, por um lado, o que B tem a dizer para B e, por outro lado, o que B espera ouvir/ler de A.

Essa imagem prévia determinou, na piada analisada em 1, o pedido de desculpas do empregado. Retomando o exemplo explorado em 2.1.2.1, poderíamos dizer que o mesmo objetivo de persuadir o destinatário a lhe mandar dinheiro poderá redundar em textos conceitual e formalmente distintos, que acionam estratégias lingüísticas diferenciadas, conforme esse destinatário seja o papai ou a mamãe do filhinho.

Entretanto, mesmo que os interlocutores não se reconheçam empiricamente, produzem imagens virtuais recíprocas que têm funções discursivas determinantes, pois tanto interferem nas decisões que o produtor toma no trabalho de construção (por exemplo, que informações incluir, que informações deixar de fora, como ordená-las e organizá-las) como influenciam as operações que o receptor realiza no trabalho de interpretação (como analisar a presença de tais dados e a ausência de outros, que intenção comunicativa reconhecer numa passagem x, etc). Essas imagens se marcam no texto, constituindo "estratégias de cooperação textual", a que ECO (1986, p. 35-49) chama de leitor-modelo e autor-modelo.

Segundo o autor (ibid., p. 40), "prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente 'esperar' que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo", já que o produtor "por um lado, pressupõe, mas, por outro, institui a competência do próprio Leitor-Modelo".

Assim, voltando ao exemplo de 2.1.2.1, ainda que os leitores não sejam empiricamente identificáveis, se aquele jornalista deixar o diário popular e passar a escrever para a **Folha de São Paulo**, precisará mudar seu estilo de noticiar acidentes. Dependendo do público alvo, deverá optar por diferentes estratégias discursivas, por exemplo, quanto à interpretação - assumida ou subentendida - dos episódios, a ênfase dada a determinados aspectos, a explicitação ou implicação de que atos ilocutórios e perlocutórios, o tamanho do texto, a sintaxe, o vocabulário, de maneira tal que orientará, ou, até mesmo, monitorará, as leituras possíveis, ou seja, construirá seu leitor-modelo e instituirá sua competência. Lido por

leitores que não postula e que não contribui para produzir, um texto pode fazer-se ilegível, ou tornar-se outro, no dizer de ECO (1986, p. 43).

Aliado à imagem do leitor - empírico ou virtual - a quem se dirige o texto, o "trajeto comunicativo" (ECO, 1986, p. 47) previsto para esse texto também interferirá decisivamente em sua produção. Um texto "privado", que circulará entre interlocutores que se conhecem pessoalmente, poderá requerer a escolha de uma variedade lingüística coloquial e uma estrutura coesiva mais frouxa. Já um texto "público", que se destina à competência interpretativa de leitores empiricamente não identificados, pode requerer (conforme os objetivos do autor e o gênero do texto) uma configuração formal mais "fechada", buscando resguardar as intenções comunicativas do autor.

Enfim.

"O texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos dos outros". (ECO, 1986, p. 39).

De seu lado, o leitor trabalhará diferentemente na atualização dos indícios que o texto lhe oferece em função da imagem que faz de quem escreveu. Essa imagem pode resultar da identificação empírica do autor, sobretudo nos textos de circulação privada, e orientará a atividade do leitor na formulação de hipóteses interpretativas, na reconstrução de nexos implícitos e no preenchimento do vazio dos não-ditos. Entretanto, as notícias prévias que se tem a respeito do autor empírico podem representar um risco para a cooperação textual, adverte Umberto Eco (ibidem, p. 46). Por exemplo, avaliar determinado torneio sintático como recurso estilístico numa crônica de Rubem Braga e como solecismo na redação do mau aluno pode ser uma leitura impertinente - "uso", e não "interpretação" (id. ibidem, p. 43) -, movida por um preconceito quanto à pessoa do autor. Nesse caso, pode ser que se esteja lendo não a redação, mas a vida pregressa do aluno, deixando-se de considerar o texto presente, com sua configuração efetiva, em seu funcionamento global.

Por essas razões, ECO (1986, p. 46) postula a noção de "autor-modelo", hipótese interpretativa que deve orientar a leitura, sobretudo dos textos "públicos", possibilitando uma cooperação textual mais produtiva. Nesse caso, a estratégia de leitura deverá ser "a atualização não das intenções do sujeito empírico da enunciação, mas das intenções virtualmente contidas no enunciado". O leitor se guiará, então, pelo que o texto lhe oferece como pistas e indícios, marcas efetivas da autoria, no seu trabalho de apreensão dos atos ilocutórios e perlocutórios, de construção de inferências e de atualização de pressupostos. Valer-se-á, pois, daquilo a que "textualmente tem direito" para produzir sua "interpretação" (e não uso livre) do texto.

2.1.3 - A Situação Imediata de Comunicação

As modalidades, oral e escrita, de uma língua, apesar de servirem à mesma comunidade falante e de serem realizações da mesma gramática, mostram-se apenas parcialmente isofuncionais e isomórficas (cf. KATO, 1986, p. 20-41). A especificidade de cada uma deriva do meio pelo qual se configuram - o sonoro para a oralidade e o visual (gráfico) para a escrita - o que determina condições de produção diferentes para cada uma.

Enquanto a interlocução oral se dá em presença, a interação através da escrita é diálogo à distância. Essa distinção, óbvia, é decisiva. Um recado transmitido oralmente não terá estrutura formal idêntica à de um transmitido por escrito, ainda que se mantenham o assunto e os interlocutores.

As hesitações, as autocorreções, as estruturas morfossintáti-

cas não canônicas, as repetições, abundantes no texto oral em razão de seu planejamento (se é que se pode usar esse termo) ser concomitante à sua realização, não aparecem no texto escrito, que pode ser pensado e rascunhado antes de definitivamente formalizado. Por outro lado, enquanto o texto oral conta com recursos lingüísticos específicos (entonação, recursos fônicos supra-segmentais, etc) e com recursos situacionais não lingüísticos (elementos do ambiente vistos e ouvidos pelos interlocutores no momento da enunciação, gestos, expressões faciais e corporais, etc), o texto escrito tem autonomia quanto à situação comunicativa. Os elementos presentes no momento de sua produção ou de sua leitura não são constitutivos de sua significação.

Vejamos um exemplo relativo a uma possibilidade de funcionamento do texto oral:

- (3) *"Numa noite de domingo, aproximei-me por acaso de um grupo de seis jovens trabalhadores bêbados, dos quais fiquei a mais ou menos quinze passos de distância. De repente, percebi que todos os seus pensamentos, sentimentos, e até mesmo todo um encadeamento de raciocínio podiam ser expressos por uma única palavra, que, além do mais, é extremamente pequena. Um dos jovens disse-a de modo rude e forçado, para expressar o seu desprezo absoluto por tudo o que estiveram a falar. Outro respondeu com a mesma palavra, mas num tom e num sentido completamente diferentes - duvidando que a atitude negativa do primeiro pudesse ser de alguma forma justificada. Um terceiro ficou subitamente irritado com o primeiro e intrometeu-se bruscamente na conversa, repetindo aos berros a mesma palavra, dessa vez como uma maldição e uma obscenidade. Nesse ponto o segundo rapaz voltou a interferir, irritado com o terceiro, o agressor, fazendo-o calar-se de um jeito que significava: 'Por que você tem que se intrometer? Estamos aqui calmamente discutindo as coisas e lá vem você com palavras. E externou todo esse pensamento numa só palavra, a mesma venerável palavra, com a única diferença que, ao fazê-lo, levantou a mão e colocou-a no ombro do companheiro. Subitamente um quarto bêbado, o mais jovem do grupo, que até então ficara quieto, e que talvez tivesse encontrado uma inesperada solução para a dificuldade inicial que originara a discussão, levantou alegremente a mão e gritou: 'Heureca, vocês acham que é isto? Será que descobri a solução? Não, nem é heureca, nem eu encontrei a solução.' E repetiu a mesma palavra impúblicável, uma palavra, apenas uma, mas com êxtase, num grito de prazer - que talvez tenha sido um tanto exagerado, porque o sexto rapaz, o mais velho, um tipo carrancudo, não gostou nem um pouco daquilo e cortou de uma vez a alegria infantil do outro, dirigindo-se a ele num tom de voz gutural, mal humorado e exortativo, e repetindo... sim, ainda a mesma palavra, proibida em presença de senhoras, mas que dessa vez significava claramente: 'Por que vocês estão vociferando grosserias uns para os outros?' E assim, sem que pronunciassem mais uma única palavra, repetiram aquela palavra amada por seis vezes consecutivas, uma pós outra, e entenderam-se perfeitamente."*

DOSTOIEVSKI. Diário de um escritor, ano de 1873

Comentando esse relato de Dostoiévski de uma conversa de bêbados cujo único elemento lingüístico foi uma palavra "impúblicável", VYGOTSKY (1989, p. 123-124) aponta a importância do "cenário", da entonação e da possibilidade de reconhecimento das intenções do locutor no processamento do texto oral.

Em contrapartida, a autonomia do texto escrito quanto à situação comunicativa implica a necessidade de uma organização

lingüística mais cuidada. Ganham papel importante, na construção de sua coerência, a ordenação dos dados, a explicitação de relações existentes entre eles e a submissão às convenções da escrita: a ortografia, a pontuação, a estruturação sintática canônica dos períodos, a subdivisão em tópicos e subtópicos nominados por títulos e subtítulos, o próprio uso da página (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Por outro lado, as próprias condições de interação através da escrita, em que o interlocutor está ausente e geralmente não há, para o produtor, a premência de se pronunciar, viabilizam esse cuidado maior no processamento do texto. Na produção, é possível planejar com calma, fazer rascunhos, escrever e reescrever o texto; na leitura, é possível voltar atrás, examinar o que virá adiante, retomar um trecho de difícil compreensão. Ora, nem sempre o estudante tem consciência desses fatos, que parecem tão óbvios. Vejamos isso na redação abaixo, de aluno do primeiro ano do segundo grau, produzida após um trabalho de leitura e discussão de textos feito, inicialmente, em pequenos grupos e, depois, em seminário, com toda a turma:

(4) *Problemas de Família*

Como vimos nos textos os problemas de família são muitos. E a maioria gerado por um motivo bobo.

O conflito em família é geralmente causado por um motivo toa. A violência é o motivo mais comum. a pessoa violenta geralmente é aquela que teve problemas na infância.

Outro problema comum é a droga. o adolescente quando tem algum problema em casa, ele apela para droga. Tendo outro conflito com seus pais.

O mandonismo é um outro problema de família muito comum. Um casal sempre briga porque ela ou ele quer mandar demais, se um fica no pé do outro para fazer isso e aquilo acaba em briga e pode chegar a separação.

Uma mulher viúva comentava sempre c/ a filha sobre a morte de seu marido então a menina ficou c/ medo de morrer e por isso não queria mais sair de casa. então foi pra casa de um parente e perdeu esse medo. e não queria mais voltar p/ casa de sua mãe.

Como vimos os problemas de família são geralmente causados a toa e a melhor solução p/ isso é um diálogo sincero.

O aluno autor prevê como seus leitores exatamente aqueles que não precisariam ler seu texto, pois participaram da discussão que ele tenta sintetizar. Dirigindo-se à professora e aos colegas, o texto não decola do contexto situacional, e se mostra redundante para quem participou desse contexto e incoerente para quem o desconhece.

Há informações e nexos entre informações que não são explicitados, de tal modo que fica difícil para um leitor de fora daquele circuito construir uma significação aceitável para esse texto. Quais foram os textos vistos? Que dizem eles sobre os problemas familiares? A violência é causa ou consequência dos conflitos em família? Sendo motivo, pode ser considerada motivo à toa? O "mandonismo" é, em si, um problema, ou é causa de problemas? Que interesse tem o episódio da viúva e sua filha para a argumentação desenvolvida? Que argumentos autorizam a conclusão de que os problemas familiares têm motivos à toa e que o diálogo é a melhor solução para eles?

Certamente o trajeto comunicativo desse texto poderia ser mais amplo se as perguntas acima fossem respondidas por ele, em vez de o serem pela situação de produção. A explicitação desse fato pelo professor, na determinação das condições de produção (vamos escrever um texto que possa ser lido por quem não presenciou nossas discussões), ou nos comentários à redação, tomaria mais conscientes para o aluno as relações entre a escrita e a situação

comunicativa, e os pontos que a distinguem da comunicação oral, nesse aspecto.

O quinto parágrafo dessa redação é outro momento em que percebemos a pouca clareza do produtor quanto às relações entre fala e escrita e às especificidades desta última. Além de sua má articulação com o todo do texto, o parágrafo tem uma estruturação interna mais adequada ao texto oral que ao texto escrito. As relações entre as informações não estão apresentadas de maneira satisfatória, **considerando-se a natureza escrita, o gênero dissertativo e o registro formal do texto**. Por que o medo de morrer levou a menina a não querer sair de casa? Ela não queria mais sair de casa e então foi para a casa de um parente?! Como e por que perdeu o medo na casa do parente? O encadeamento entre as informações se faz linearmente, uma se justapondo à outra, pelo emprego de articuladores frequentes na fala ("e", "então") que, nesse parágrafo, funcionam mais como seqüenciadores do que efetivamente como promotores da articulação entre as informações apresentadas. Em outros termos, sem a co-ocorrência da entonação, dos gestos, da expressão facial, os articuladores empregados não são os mais adequados para o bom funcionamento desse parágrafo, nesse texto.

Esse é outro ponto em que a atuação do professor poderia levar o aluno à aquisição ou à ativação de conhecimentos relevantes sobre as especificidades da escrita. Sua atuação será tanto mais eficiente quanto mais ele deixar clara a natureza dialógica da escrita, que se esconde sob uma aparência monológica. Escreve-se sozinho, mas escreve-se para o outro, e, na composição do texto, é preciso deslocar-se para o lugar do outro e avaliar se as pistas a ele fornecidas pelo texto são suficientes para viabilizar a interpretação que se deseja que ele produza.

Outra questão que se relaciona com a do suporte da escrita é a do veículo (que, por sua vez, se prende à questão do gênero ou tipo do texto). Um texto terá configuração conceitual e formal diferenciada conforme seja escrito para ser lido no noticiário do rádio ou da TV, ou para ser publicado num jornal, ou numa revista de fofoca, ou num out-door (na verdade, serão textos diferentes). Na produção e na recepção desses textos os interlocutores levarão em conta as imagens de seus interlocutores-modelo e tudo que sua experiência cultural lhes permite saber a respeito do veículo através do qual o texto cumprirá seu trajeto comunicativo.

A resposta dada à pergunta sobre o coletivo de "humano", na tirinha do Níquel Náusea abaixo, tem plena aceitação do leitor-modelo, que reconhece nela o efeito humorístico intentado pelo autor-modelo. A aceitação não seria a mesma (nem os efeitos...) se o veículo fosse uma prova final de português (que horror!), em que são bem diferentes, também, os objetivos dos interlocutores empíricos.

Confira:

(5)

NÍQUEL NÁUSEA



FERNANDO GONSALES

Folha de São Paulo, 30/03/92, Ilustrada, p. 4/6

2.1.4 - Em síntese

Os elementos da situação de enunciação, como vimos, são fatores decisivos na constituição da forma e da significação dos textos. Autores e leitores sabem disso intuitivamente e sobre essa base constroem suas estratégias de cooperação textual.

Quem escreve não diz tudo, não explicita tudo, porque sabe que pode confiar grande parte da construção da coerência textual à capacidade de pressuposição e inferência do leitor. Este, por sua vez, cumpre seu papel cooperativo, o que lhe permite perceber nexos e preencher vazios, produzindo significação.

Entretanto, como "a competência do destinatário não é necessariamente a do emiteente" (ECO, 1986, p. 38), o produtor do texto, conhecendo essa "óbvia lei pragmática" (id. ibidem), precisa monitorar a comunicação, de acordo com seus objetivos, de modo a garantir que o sentido produzido na recepção tenha um mínimo de interseção com o sentido por ele intencionado.

2.2 - Conhecimentos Gramaticais

Tendo em mente sua intenção comunicativa, a imagem empírica ou virtual de seu leitor, os conhecimentos enciclopédicos que supõe partilhados com seu interlocutor, e o veículo e o gênero de seu texto, o autor opera uma série de decisões, em área e níveis diferentes.

Na área conceitual: a) seleciona os conteúdos que integrarão seu texto, guiando-se, normalmente, pelos critérios de pertinência e relevância; b) concebe a macro-organização desses conteúdos no discurso, a articulação interna que deverá dar a eles, em função da diretriz argumentativa que quer imprimir ao seu texto. Constrói, assim, a "rede de conceitos e relações" (COSTA VAL, 1991, p. 6) que constitui a base da coerência de seu texto.

Na área gramatical, as decisões vão do nível textual ao ortográfico, passando pelo morfossintático e pelo lexical.

Essas escolhas não são inconseqüentes, têm implicações para o processamento do texto, pois é a partir delas que se compõe a "cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário" (ECO, 1986, p. 35).

Para construir a coesão textual, é preciso decidir se e quando explicitar as relações subjacentes (do plano da coerência) e como fazê-lo: que recursos anafóricos, que articuladores, que operadores argumentativos empregar. Por outro lado, determinadas escolhas, ainda que localizadas, instauram um "regime enunciativo" (CHAROLLES, 1988, p. 61) que tem implicações no tecido textual. Por exemplo, os tempos e modos verbais:

(6) *se eu quisesse eu faria/fazia.*

No nível sintático, há operações a processar quanto à articulação geral do período (Um período longo ou vários períodos curtos? Orações relacionadas por coordenação ou por subordinação? Com os conectivos expressos ou implícitos? A subordinada antes da principal ou o contrário? Orações intercaladas?), quanto à estruturação interna das orações (a ordem dos constituintes, o tipo de predicação, as relações entre os constituintes), quanto à estruturação interna dos sintagmas (a ordem dos constituintes as relações entre eles).

Uma manchete como

(7) *"Palmeiras só quer vitória contra o Vasco".*
(Folha de São Paulo, 15/03/92, p. 1/1)

dá ao leitor o "direito" (cf. ECO, 1986, p. 46) de interpretar que o Palmeiras se interessa por vencer exclusivamente o Vasco,

não se importando em ser derrotado por outros times. Um movimento do advérbio só eliminaria a possibilidade de interpretação "aberrante" (id. ibidem), que, aliás, provavelmente não será efetivada pelo leitor-modelo do jornal, em função de seus conhecimentos pragmáticos e de sua "teoria de mundo", anterior ao texto. Vejamos, no entanto, a possível reformulação, que eliminaria a ambigüidade sintática:

(8) *Palmeiras quer só vitória contra Vasco*

(isto é, não o empate, nem a derrota).

A pontuação pode ter um papel importante na expressão de relações sintáticas. Por exemplo, ao invés de explicitar a relação causal através de conjunções, é possível deixá-la implícita, pelo emprego de dois-pontos:

(9) *O ministro ficou impossibilitado de sair durante vários dias: os jornalistas fizeram verdadeiro cerco à sua casa na semana passada.*

A escolha do léxico requer decisões que têm a ver com a precisão e a clareza desejada (ou não) para o texto, a elegância estilística (a riqueza do vocabulário, o corte de repetições desagradáveis, a eliminação de rimas e ecos indesejáveis), o registro (mais coloquial ou mais formal). Esses critérios, aliás, afetam também as escolhas no nível da coesão e da morfossintaxe.

Há, ainda, todo o trabalho de representação gráfica, dificultado pelas idiossincrasias do sistema ortográfico. Mesmo nesse nível, regido por convenções que é preciso respeitar, existe espaço para a atuação estilística do autor, na busca de efeitos de sentido especiais. Haja vista os dois // de *colupto*, em adesivos que circularam por aí.

Em síntese, não há regras apriorísticas e inflexíveis que determinem previamente o trabalho lingüístico do autor de um texto escrito. Nas diferentes áreas e níveis, há opções a serem processadas (conscientemente ou não) em função do funcionamento pragmático do texto.

Por sua vez, o leitor parte do enunciado, o produto lingüístico acabado, para, através das pistas que ele oferece, reconstruir o processo de enunciação, produzindo significação para o texto. Não se trata, entretanto, de um exercício de "semiose ilimitada", em que o texto é tomado como pretexto para um "uso livre", mas de um trabalho cooperativo de "interpretação", em que se reconhecem os limites estabelecidos pelo código enciclopédico e o lingüístico, no dizer de ECO (1986: 43-44).

3. Conclusão

Perceber a linguagem como atividade, em cuja produção interferem fatores de ordem cognitiva e pragmática, além dos propriamente gramaticais, é uma mudança radical de ponto de vista, com implicações inevitáveis sobre a concepção do objeto e das estratégias do ensino da língua. A se levar a sério essa maneira de pensar a língua, as aulas de português não poderão mais se limitar às repetitivas lições de análise sintática, em que

*"corta-se por acaso uma alcatra aqui, um contrafilé acolá,
e nunca se mostra como tulo isso funciona dentro da vaca".*
(CASTILHO, 1986, p. 62)

Quando se tomam como objeto de trabalho em sala de aula os processos de produção e leitura de textos, numa visão integrada dos mecanismos de criação da linguagem, não há mais lugar para

um ensino centrado na descrição e prescrição de regras do enunciado, ensino em que só cabe ao aluno o reconhecimento passivo e inconseqüente de categorias estanques (as estruturas morfossintáticas analisadas em aula e que nunca aparecem na redação, por exemplo). Pelo contrário, o ensino terá como foco a enunciação, os processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção, e aí caberão ao aluno o uso produtivo dos recursos e possibilidades do sistema lingüístico e a reflexão sobre eles.

A convicção de que o aluno é dono de conhecimentos lingüísticos construídos ativamente através da interação social - pressuposto que fundamenta a concepção de linguagem aqui postulada - tem o poder de reestruturar todos os procedimentos e relações adotados em sala de aula. Sob essa perspectiva, o erro do aluno não é motivo para nota baixa e humilhação, mas é manifestação das hipóteses formuladas pelo estudante na produção de seu co-

nhhecimento, e como tal deve ser encarado e utilizado pelo professor na elaboração de estratégias didáticas.

Outra decorrência dessa convicção é a definição da trajetória a ser percorrida para o desenvolvimento e a ampliação da competência do aluno: do conhecimento intuitivo para o conhecimento sistematizado,

"agrupando-se os fenômenos lingüísticos num quadro dinâmico que vai da língua falada para a língua escrita, do discurso para a sintaxe, do texto para a oração e desta para a palavra (...), considerando-se as propriedades da língua numa forma integrada, não 'descolada' do momento discursivo que as gerou."

(CASTILHO, 1990, p. 133)

É um desafio, mas tudo indica que vale a pena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Análise da Conversação e Ensino da Gramática. In: ——. **Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. Campinas, IEL-UNICAMP, 1986, p. 19-74 (mimeo).
- . Português Falado e Ensino da Gramática. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 25, nº 1, p. 103-136, mar. 1990.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte et alii (org.). **O Texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-86.
- COSTA VAL, M. Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ECO, Umberto. O Lector-Modelo. In: ——. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 35-49.
- GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (org.). **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**. Campinas: Departamento de Lingüística do IEL-UNICAMP, 1982. vol. IV - **Pragmática**. p. 81-103.
- KATO, Mary A. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes 1985.
- . **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística**, São Paulo: Ática, 1986.
- PECHEUX, Michel. **Analyse Automatique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º grau. 3 ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- SMITH, Frank. Linguagem: falada e escrita. In: ——. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística do ler e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 41-67.
- TODOROV, T. & DUCROT, O. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**: São Paulo: Martins Fontes, 1989.