

LINGÜÍSTICA E DIDÁTICA: PERSPECTIVAS ATUAIS*

*Ingedore Grunfeld Villaça Koch***

*O*s PCNs preconizam que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como objeto central o texto. Sendo assim, o professor precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto em sala de aula de maneira não intuitiva. E estes lhe serão, em grande parte, fornecidos pela Lingüística Textual, pois a ela compete o estudo dos recursos lingüísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isso significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática, não como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões motivadas que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido.

* Palestra proferida em 11.09.2002, por ocasião do II Seminário Internacional em Letras: Memória e Escrita, realizado pelo curso de Letras do Centro Universitário Franciscano, em Santa Maria – RS.

** Professora do Departamento de Lingüística da UNICAMP.

O que preconizam os PCNs em termos do ensino de Língua Portuguesa?

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento lingüístico, que há de compreender e expandir como instrumento de adequação do texto à sua finalidade e destinação, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades lingüísticas: uma rica e diversificada interação dialogal, uma prática constante de leitura e produção de textos (*PCNs, 1999*).

O ensino de Língua Portuguesa deve ter como objeto central o texto:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Priorizar o texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (*PCNs, 1999*).

Se assim é, o professor precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto em sala de aula, de maneira não intuitiva. E esses lhe serão, em grande parte, fornecidos pela Lingüística Textual. Evidentemente, os PCNs traçam as diretrizes gerais para tanto, mas não lhes caberia ir a fundo nessas questões que tanto angustiam os professores de português.

Mas, o que é um texto?

O conceito de texto depende, evidentemente, das concepções que se tenha de língua e de sujeito.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (uma representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Dessa forma, o ouvinte exerce um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser

decodificado pelo leitor/ouvinte. Basta a esse, para tanto, o conhecimento do código – já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nessa concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

É preciso, então - como defendo em Koch (2002) - pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que, conforme Beaugrande (1981), convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores, entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece; ver o texto como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução - a interação pela linguagem, linguagem que, como dizia Carlos Franchi, é *atividade construtiva*.

Vejamos agora o que dizem a respeito do texto os PCNs:

Podemos afirmar que o texto é o produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade (PCNs, 1999).

Pode-se dizer, portanto, que a maior “novidade” no ensino de língua materna - se realmente o for – seria o deslocamento que se vem operando, já há alguns anos, do foco na gramática normativa para o foco no texto.

Contudo, é preciso entender bem o que isso significa:

· Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas, sim, que é possível ensinar a gramática dentro de práticas concretas de linguagem;

- Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática;
- Nem significa que se deva inculcar, na mente dos alunos, complicados conceitos lingüísticos recém aprendidos na Universidade;
- Significa, isto sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos.

Em um texto denominado “Modelos de Interpretação”, Dascal (1992) escreve que, talvez, a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens* repouse no anseio de seus membros pelo sentido. O homem, seria, assim, um “caçador de sentido”, um bem precioso, que se encontra para sempre, de certa forma, “escondido”.

Esta metáfora de Dascal é bastante útil para uma reflexão sobre a leitura e a produção de sentido. Em sua constante busca, o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e as estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, esperamos sempre um texto para o qual possamos produzir sentidos e procuramos, a partir da forma como ele se encontra lingüisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação - ainda que latente - entre produtor e interpretador. Como bem diz Geraldí (1991, p. 9), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”.

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer” e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias - de ordem sociocognitiva, interacional e textual - com vistas à produção do sentido.

Dessa forma, adotando-se a concepção sociointeracional - de língua, de sujeito, de texto - a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como mera decodificação de mensagem resultante da codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa, altamente complexa, de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na

superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e a reconstrução deles no interior do evento comunicativo.

As contribuições da Lingüística Textual

Como se vê, cabe à Lingüística Textual oferecer ao professor os subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto: a ela compete o estudo dos recursos lingüísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isso significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática; não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões motivadas que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido.

As postulações dos PCNs deixam clara a necessidade do recurso ao contexto na produção de linguagem, quer se trate de leitura quer de escrita. Todavia, faz-se necessário explicitar o que se entende por contexto.

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Lingüística Textual, abrange não só o co-texto, situação de interação imediata e mediata (entorno social, político e cultural), mas também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, o que, na verdade, subsume os demais. O contexto sociocognitivo engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, conhecimentos que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (Koch, 1997): o conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo quer episódico (“frames”, “scripts”), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Nessa acepção, portanto, vê-se o contexto como constitutivo da própria ocorrência lingüística. É nesse sentido que se pode dizer que certos enunciados são gramaticalmente ambíguos, mas que o discurso se encarrega de fornecer condições para sua interpretação unívoca. Aqui se concebem as línguas em si como indeterminadas, como não fornecendo, eventualmente, todas as condições para sua interpretação (Koch, 2002), isto é, ad-

mite-se ou que o contexto permite preencher as lacunas do texto (“o contexto completa” – Dascal & Weizman (1987) e Clark (1977) estabelecem os “elos faltantes” - *missing links* - por meio de inferências-ponte) ou, então, que os fatores contextuais podem alterar o que se diz (“o contexto modifica” - ironia etc.), ou, ainda, que tais fatores se incluem entre aqueles que permitem explicar por que se disse isso e não aquilo (“o contexto justifica”). De qualquer maneira, sob essa perspectiva, falar de discurso implica considerar fatores externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria insuficiente.

As abordagens sociocognitivas do processamento textual vêm postulando que o contexto físico não afeta a linguagem diretamente, mas sempre por intermédio dos conhecimentos (enciclopédia, memória discursiva) do falante e do ouvinte, de modo que a maior parte das assunções contextuais é recuperada da memória, isto é, do contexto cognitivo dos interlocutores, contexto que é um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado. Dessa forma, torna-se necessário proceder à seleção adequada do contexto necessário à interpretação.

De qualquer forma, pode-se dizer que relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer de forma adequada ao contexto sociocognitivo (situação comunicativa, “scripts” sociais, conhecimentos intertextuais e assim por diante). Dascal & Weizman (1987) postulam que um texto pode ser opaco de duas formas: por *incompleteness*, ao exigir o recurso ao co-texto e ao contexto para o preenchimento de lacunas (*gaps*), isto é, para introduzir informações faltantes no texto, e por *indirectude*, responsável pelo desalinhamento (*mismatch*) entre o expresso (*utterance-meaning*) e o pretendido (*speaker's meaning*, de acordo com Grice (1975)), ou seja, o descompasso entre a informação explícita e fatores como conhecimento de mundo, princípios comunicativos, condições de adequação e outros. Segundo eles, o texto fornece pistas (*clues*) para a identificação da necessidade de preenchimento de lacunas e para a distinção entre opacidade e indiretude, e indícios (*clues*), quer co-textuais quer contextuais, para a apreensão da significação pretendida pelo autor.

Assim, é patente que o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do texto como um “iceberg”). Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados, em grande parte, de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressu-

põe, por parte do leitor/ouvinte, conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, dado que se orientando pelo *Princípio da Economia*, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, como não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (Nystrand & Weimelt, 1991; Marcuschi, 1994). Na verdade, é esse o grande segredo do locutor competente.

O leitor/ouvinte, por sua vez, espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade etc. Levado pelo *Princípio da Continuidade de Sentido* (Hörmann, 1976), ele põe em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que tem à disposição para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido. Esse princípio se manifesta como uma atitude de expectativa do interlocutor de que uma seqüência lingüística, produzida pelo falante/escritor, seja coerente.

Portanto, o tratamento da linguagem, quer em termos de produção quer de recepção, repousa visceralmente na interação **produtor-ouvinte/leitor**, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas.

A explicitude de um texto deve, portanto, ser avaliada em termos da interação entre produtor e leitor/ouvinte, tal como mediada pelo texto (Nystrand & Weimelt, 1991).

No momento da interação, como acabo de dizer, cabe ao interlocutor proceder a uma *seleção do contexto* adequado à construção do sentido do texto. Em obediência à *Máxima da Relevância* (Grice, 1975) e com base em seu modelo de interlocutor, o falante/escritor verbaliza somente as unidades referenciais e as representações necessárias à compreensão, que não possam ser deduzidas, sem esforço, pelo leitor/ouvinte, por meio de informações contextuais e/ou conceituais (*Princípio da Seletividade*).

Postula-se que os interactantes desenvolvem estratégias para o processamento eficaz do texto e, em particular, para a seleção apropriada do contexto. A investigação de tais estratégias, que é uma das tarefas a que se propõe a Linguística Textual, traz, sem dúvida, subsídios importantes quer para a produção quer para a compreensão de textos.

Os produtores de textos pressupõem sempre determinados conhecimentos contextuais, situacionais ou enciclopédicos por parte do interlocutor, de modo que deixam implícitas informações que consideram redundantes, coordenando o Princípio da Economia com o Princípio da Explicitude. Ou

seja: os significados que devem ser tornados explícitos dependem, em larga escala, do uso que o produtor do texto faz dos fatores contextuais. Em outras palavras, a tão propalada explicitude do texto escrito, em contraposição à implicitude do texto falado, não passa de um mito. Tanto num como noutro, os produtores, visando à produção de sentidos, fazem uso de uma multiplicidade de recursos, além das simples palavras que compõem as estruturas, isto é, existe o que Sanford & Garrod (1985) denominam “domínio estendido de referência”.

São considerações como essas que levam Sperber & Wilson (1986) a afirmar que a informação é relevante para alguém quando interage, de certa forma, com suas suposições prévias sobre o mundo, quando tem efeitos contextuais (de reforço ou contradição) em dado contexto que lhe é acessível.

Ao interlocutor cabe, portanto, no momento da interação, proceder a uma *seleção do contexto*. Por isso, outro fator essencial para a determinação da relevância é o *esforço* (custo) *de processamento*. Para evitar o acesso indefinido do conhecimento enciclopédico e o conseqüente excesso de esforço de processamento, a corrente do pensamento é orientada pela busca de relevância máxima, ou seja, pela procura do melhor equilíbrio possível entre esforço e resultado. Acredita-se que os indivíduos desenvolvem estratégias para o processamento eficaz do texto e, em particular, para a seleção adequada do contexto. Para tanto, as marcas e sinalizações, colocadas no texto pelo escrevente, adquirem vital importância.

Os gêneros do discurso

O estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Lingüística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhe são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais.

Os PCNs orientam nesse sentido ao afirmarem:

Todo texto se organiza dentro de um determinado **gênero** (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gênero refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau

de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos” (PCNs, 1999).

É em Bakhtin (1979, p. 179) que encontramos essa conceituação:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo temático** e por seu **estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua **construção composicional**.

Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão, relativamente estáveis, de estruturação de um todo, os gêneros, que são marcados social e historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina o gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por essa razão, Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários.

É importante assinalar, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.

O agente produtor vai escolher no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações, e ao qual se vão acrescentando novos gêneros, à medida em que surgem novas práticas sociais. Esse conjunto de gêneros constitui uma espécie de “reservatório de modelos textuais”, portadores de valores de uso, determinados em uma certa formação social. A escolha do gênero é, então, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sociosubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. Por isso, a escolha do gênero deverá levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.

Todo texto, por sua vez, é formado de seqüências, esquemas lingüísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais. Cabe ao produtor escolher, dentre as seqüências disponíveis - descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal - a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação.

A recomendação dos PCNs é que se trabalhe com a maior variedade possível de gêneros textuais, em particular com aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e com os que eles necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social.

Coesão e coerência

São os recursos coesivos que permitem sinalizar os dois grandes movimentos cognitivo-discursivos que presidem à construção da trama textual: retroação (retomada de elementos previamente introduzidos no texto) e progressão (introdução de informação nova, com ancoragem nos elementos previamente introduzidos). É como ocorre na atividade de tricotar ou de tecer - daí a denominação de tessitura.

Ora, o estudo dos diversos tipos de recursos coesivos tem sido uma das tônicas das pesquisas realizadas pelos estudiosos da Lingüística Textual. Ela tem, portanto, muito a dizer sobre eles e a ela compete trazer os esclarecimentos necessários para os professores de língua materna, muitas vezes ainda despreparados (embora, evidentemente, disso não lhes caiba a culpa) para fazer frente às novas exigências dos documentos oficiais.

É ela ainda que pode dar respaldo aos professores no encaminhamento das atividades de análise lingüística, trabalho denominado, nos PCNs, “Análise e Reflexão sobre a Língua”, “cujo objetivo principal é melhorar a compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral”.

Também quanto à coerência - ou principalmente aqui – as contribuições da Lingüística Textual são vitais, não só no que diz respeito à adequada compreensão do conceito, como para a avaliação em termos de leitura e produção textual.

O sentido de um texto é *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não como algo que preexista a essa interação. Assim, a *coerência* deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos, presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo, mobilizados na interlocução, vêm constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. Isto é, o que se vem postulando, especialmente a partir da década de 80, é que a coerência é construída pelos co-enunciadores **na interação**, na dependência da intervenção de uma complexa rede de fatores de ordem cognitivo-discursiva e socio-interacional. Essa concepção é hoje de consenso entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo da leitura/produção de textos e da construção textual do sentido.

O desenvolvimento da competência textual - a questão da leitura e produção de textos

Retomando os PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, **compreensão**. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não

é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.

E mais adiante:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir 'leituras'. Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos; às vezes é porque o autor intencionalmente 'jogou com as palavras' para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são necessárias: é o caso dos bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem sua função se houver compreensão do que deve ser feito.

Mais uma vez, fica bem claro que são os ensinamentos da Linguística Textual que respaldam as postulações dos PCNs em questões como: 1) a implicitude (não existem textos totalmente explícitos e, como mostram Nystrand & Wiemelt (1991), proceder ao balanceamento do que necessita ser explicitado e do que pode ficar implícito constitui o grande segredo do escritor competente); 2) os tipos de implícito e das formas de sua recuperação, nessa eterna "caça ao sentido" que é inerente à espécie humana (Dascal,

1992), isto é, da necessidade de ler “o que não está escrito”, mas que é indispensável para a construção do sentido; 3) os tipos de inferências e de como se processam estrategicamente; 4) outras estratégias, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; 5) a necessidade de mobilização de conhecimentos que constituem a memória enciclopédica (enciclopédia, arquivo, biblioteca) e dos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em função da situação, inclusive aqueles referentes aos gêneros textuais; 6) a intertextualidade, condição mesma de existência dos textos; 7) a necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras (desde que permitidas pela forma como o texto se encontra lingüisticamente construído), “já que o mito da interpretação única é fruto do pressuposto de que o significado está no texto”, o que vem fazendo parte da agenda da Lingüística Textual há mais de duas décadas.

Por fim, no que diz respeito às atividades de análise e reflexão sobre a língua, quer de ordem epilingüística quer de ordem metalingüística, o documento oficial defende que, no que diz respeito à leitura, tal trabalho é importante por possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e **sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições**, propiciando, também, **a construção de um repertório de recursos lingüísticos** a ser utilizado quando da produção textual.

Para encerrar esta reflexão

Por tudo o que aqui foi exposto, é fácil verificar não só a possibilidade, mas a necessidade de um estreito intercâmbio entre a Lingüística Textual e o ensino de língua materna, no sentido de explicitar os princípios e estratégias que devem orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua materna, para que os PCNs possam ser postos em prática com os resultados esperados.

Importante, contudo, é salientar que esse intercâmbio precisa ser de mão dupla: não é somente a Lingüística do Texto que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas da sala de aula. São estas também que deverão trazer àquela o retorno necessário para a avaliação/validação de suas propostas e para a sua reformulação nos casos em que elas não se mostrarem operacionais e/ou produtivas.

Assim sendo, se ocorrer que, ao serem postos em prática os preceitos e as sugestões da Lingüística Textual, no que se refere à leitura/produção de textos e à prática da análise e reflexão sobre a língua em sala de aula, os resultados não forem exatamente os esperados, esse retorno será decisivo para permitir-lhe refletir sobre os procedimentos em pauta, em busca

de novas proposições teórico-metodológicas capazes de levar à produção dos efeitos desejados.

Desta forma, não pode deixar de haver, na minha opinião, um íntimo intercâmbio entre a Lingüística Textual e aqueles que se dedicam ao ensino da língua materna e/ou à elaboração de propostas ou parâmetros que visem ao seu aperfeiçoamento, em consonância com o postulado no texto dos PCNs de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Textlinguistics*. Londres: Longman, 1981.

CLARK, H. Bridging. In: WASON, P. & JOHNSON-LAIRD, P. (eds). *Thinking: readings in cognitive sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, p. 407-420.

DASCAL, M. *Models of interpretation*. (mimeografado), 1992.

___ & WEIZMAN E. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. In: VERSCHUEREN, J. & BERTUCELLIPAPI, M. (eds.), *The pragmatic perspective*. Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference. Amsterdam: Benjamins, 1987, p. 31-46.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P. & MORGAN J. L. (orgs.), *Syntax and semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975, vol. 3.

HÖRMANN H. *Meinen und Verstehen. Grunzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

___. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita*. Conferência apresentada no I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Escrita, UFAL, Maceió, 14-18 de março de 1994 (mimeografado).

INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA KOCH

NYSTRAND M. & WEIMELT T. J. When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text* 11, p. 25-41, 1991.

SANFORD, A. J. & GARROD S. C. The role of background knowledge in psychological accounts of text comprehension. In: ALWOOD & HJELMQUIST (eds.). *Foregrounding background*. Lund: Doxa, 1985.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

SPERBER, D. & WILSON D. *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.