

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, LINGÜÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUAS

Ingedore G. Villaça Koch
UNICAMP

Resumo: Nesta comunicação, mostraremos a complexa relação entre os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais e aqueles da lingüística textual no tocante ao ensino de língua portuguesa nas escolas. Acreditamos que a lingüística textual é o ramo da lingüística que pode dar ao professor de português os subsídios necessários para o desenvolvimento das habilidades mencionadas no documento oficial.

Palavras-chave: PCNs; lingüística textual; ensino de língua materna; texto; gênero.

Abstract: In this speech, I am going to show the intricate relation between the postulations of the PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) and those of Text Linguistics respecting to the teaching of Portuguese in our schools. I am sure that Text Linguistics is the branche of Linguistics that can give the teacher of portuguese classes the best instrumental to develop the main abilities highlighted in the oficial document.

Key words: PCNs; textual linguistics; the teaching of the mother langue; text; gense.

(...)“tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento lingüístico, que se 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)

Sumário

- O que preconizam os PCN quanto ao ensino de língua materna?
 - 1.1 o texto como objeto central do ensino
 - 1.2 a questão dos gêneros
 - 1.3 a questão da coesão
 - 1.4 a questão da coerência
 - 1.5 o desenvolvimento da competência discursivo-textual: a questão da produção/leitura
- A L.T. pode contribuir com o embasamento teórico-metodológico e o instrumental analítico para o tratamento dessas questões.

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

2.1

O ensino de L.P. 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 na situações didáticas específicas que o exigam”

Se assim é, 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

L.T. 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.

1. 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. Desta 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, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código - já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta 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, pois – 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 (1997) 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; 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 constitutiva*.

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 (sic). Esse conjunto de relações tem sido chamado de rextualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade”.

Pode-se dizer, portanto, que a maior “novidade” no ensino de língua materna – se realmente o for – é 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 isto 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
- Não significa que se deva inculcar nos 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 do 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 estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, 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 GERALDI (1991:9), “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 sócio-cognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

Desta 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 a decodificação de mensagem resultante de um 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 sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

As contribuições da Lingüística Textual

Como se vê, é a L.T. que poderá oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto: a ela cabe o estudo dos recursos lingüísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto 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 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 Linguística Textual abrange, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. 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).

Nesta acepção, portanto, vê-se o contexto como constitutivo da própria ocorrência lingüística. É neste sentido que se pode dizer que certos enunciados são gramaticalmente ambíguos, mas o discurso se encarrega de fornecer condições para sua interpretação unívoca. Aqui se concebe as línguas em si como indeterminadas, como não fornecendo, eventualmente, todas as condições para sua interpretação (cf. Koch, 2002). Isto é: admite-se ou que o contexto permite preencher as lacunas do texto (“o contexto completa” - cf. Dascal & Weizman, 1987; Clark, 1977, que fala em estabelecer 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 explicam 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. Isto é, o contexto é um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado. Como então proceder a uma seleção adequada do contexto necessário à interpretação?

Brown e Yule (1983) propõem dois princípios que poderiam levar à seleção do contexto adequado: o da “interpretação local” e o da “analogia”. O primeiro determina que não se deve construir um contexto mais amplo do que o necessário para chegar a uma interpretação. Assim, o referente seria sempre o mais próximo: em ‘feche a porta’, por exemplo, tratar-se-ia da porta mais próxima; o segundo faz com que os interlocutores pressuponham que tudo será como era antes (interpretação por default), a não ser que se anuncie claramente que algum aspecto deverá sofrer uma mudança (caso dos frames).

Também BLASS (1990), após afirmar que o contexto é crucial para a interpretação do discurso e que um texto pode ser interpretado de maneiras bastante diferentes em

contextos diferentes (p.27-8), mostra que não há consenso sobre **o que é contexto e de que modo** ele afeta a 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 ao contexto sócio-cognitivo (situação comunicativa, “scripts” sociais, conhecimentos intertextuais e assim por diante). DASCAL & WEIZMAN (1987) postulam que um texto pode ser opaco de duas formas, estabelecendo assim uma distinção entre *incompletude*, que exige o recurso ao co-texto e ao contexto para o preenchimento de lacunas (*gaps*), isto é, para introduzir informações faltantes no texto; e *indiretude*, responsável pelo desalinhamento (*mismatch*) entre o expresso (*utterance-meaning*) e o pretendido (*speaker's meaning*, cf. 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 (*cues*) 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 pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo *Princípio da Economia*, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que 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 inferênciação (cf. Nystrand & Wiemelt, 1991; Marcuschi, 1994). Na verdade, é este 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 & Wiemelt, 1991).

No momento da interação, como vimos, cabe ao interlocutor, proceder a uma *seleção do contexto* adequado à construção do sentido do texto. Em obediência à *Maxima da Relevância* (Grice, 1975) e com base em seu modelo do interlocutor, o falante/escritor verbaliza somente as unidades referenciais e as representações necessárias à compreensão e 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 para a seleção apropriada do contexto, em particular. A investigação de tais estratégias, sem dúvida, traz subsídios importantes quer para a produção, quer para a compreensão de textos.

Os produtores de textos pressupõem sempre determinados conhecimentos contextuais, situacionais ou enciclopédicos da parte do interlocutor, de modo que deixam implícitas informações que consideram redundantes, coordenando o Princípio da Economia com o Princípio da Explicitude. Ou seja: quais significados devem ser tornados explícitos depende, 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 em um como no outro, 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 de “domínio estendido de referência”.

São considerações como estas que levam Sperber & Wilson (1986) a afirmar que uma proposição é relevante em primeira instância não somente em relação ao discurso, mas ao contexto, ou seja, em relação a um conjunto de proposições ou hipóteses derivadas não apenas do discurso precedente, mas também da memória, da percepção do entorno, através de inferências. Isto é, 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, 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 acessamento 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 para a seleção adequada do contexto, em particular. 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 Linguística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no continuum fala/escrita, às opções estilísticas que lhes 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 gêneros 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(...)*”

É em Bakhtin (1979:179) 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 e relativamente estáveis de estruturação de um todo.

Tais formas constituem os gêneros, isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados sócio-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 esta razão, Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face-a-face) são constituídos em situações de comunicação ligadas à esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, absorvendo, pois, e transmutando os gêneros primários.

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. Trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

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 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, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sócio-subjetivo) 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 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 os que necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social.

Coesão e coerência

Como vimos, segundo os PCNs, a textualidade consiste em um conjunto de relações que se estabelecem “a partir da coesão e da coerência”.

Explico, em primeiro lugar, a razão das aspas. O que se vem postulando em termos de coesão (cf. Koch, 1989 a e b, 1990, 1997, entre outros) é exatamente o inverso: as marcas coesivas têm por função assinalar relações semânticas e/ou discursivas subjacentes (temporalidade, causalidade, condicionalidade, disjunção, contração etc.), aumentando dessa forma a legibilidade do texto – toda vez que o gênero assim o exigir. A inexistência dessas marcas, porém, na maioria dos contextos, não impede a construção do sentido, como já foi amplamente demonstrado por lingüistas como Michel Charolles e, entre nós, por Luiz A. Marcuschi e por mim mesma (além de autores não filiados à Lingüística Textual, como Othon M. Garcia e Francisco da Silva Borba). Para Charolles (1983), por exemplo, não há texto incoerente em si, já que é sempre possível imaginar um contexto em que venha a fazer sentido. Por isso, considera a coerência um princípio de interpretabilidade do discurso. Desta forma, postula não serem as marcas coesivas indispensáveis para a construção da coerência. Adverte, porém, quanto à possibilidade de uma incoerência, ao menos local, quando ocorre o mau uso dessas marcas, que em geral são altamente especializadas para exprimir determinados tipos de relação, de modo que a legibilidade é menos prejudicada em sua ausência do que nos casos de emprego inadequado.

Além disso, o fenômeno da coesão é bem mais amplo: não se trata apenas do estabelecimento de relações entre enunciados ou partes de enunciados, mas de operar remissões e retomadas referenciais; de criar ou recategorizar objetos-de-discurso; de sumarizar/rotular, muitas vezes estabelecendo orientações argumentativas, seqüências textuais; de introduzir recorrências produtoras de sentido (paralelismos, paráfrases, repetições, etc.); de presidir a seleções lexicais adequadas ao tema, ao estilo, ao gênero; e assim por diante. Portanto, não é *a partir* dos recursos coesivos presentes num texto que se estabelecem as relações; pelo contrário, esses recursos servem justamente para assinalar a sua existência. Há, no mínimo, no texto dos PCNs uma imprecisão redacional.

O que foi dito acima, contudo, não significa absolutamente diminuir a importância desses recursos. Pelo contrário, são eles 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 L.T. 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 linguística, trabalho denominado no documento “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 Linguística 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.

Se é problemático dizer que as relações textuais se estabelecem **a partir da coesão**, muito mais problemático – e mesmo inadequado – é dizer que elas se estabelecem **a partir da coerência**. Enunciá-lo desta forma significaria admitir que a coerência é uma propriedade ou qualidade do texto em si e que, portanto, preexiste às relações que nele se estabelecem e as predetermina, o que, absolutamente, não é o pensamento dos autores dos PCNs.

O *sentido* de um texto é, conforme evidenciamos, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto – co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a *coesão* 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 a 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 exatamente o contrário do que se poderia depreender do texto dos PCNs, em razão da forma como se encontra redigido: a coerência não está a priori no texto, mas é construída pelos co-enunciadores **na interação**, na dependência da intervenção de uma complexa rede de fatores de ordem cognitivo-discursiva e socio-interacional. Esta 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 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 problema 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 Lingüística Textual que respaldam as postulações dos PCNs: questões como a da implicitude (já que não existem textos totalmente explícitos, e que, 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); dos 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; dos tipos de inferências e de como se processam estrategicamente; de outras estratégias, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; da 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; da intertextualidade, condição mesma de existência dos textos; da necessidade de se admitir de 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” vêm fazendo parte da agenda da Lingüística Textual há mais de duas décadas. Tais postulações dos PCNs evidenciam também de forma inambígua, a verdadeira posição dos autores dos PCNs quanto à coerência e à construção textual dos sentidos.

Quanto ao que diz respeito à prática de produção de textos, podem-se destacar as seguintes afirmações:

*“O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos **coerentes, coesos** e eficazes. (Note-se que o documento continua falando em “textos coerentes”. Caberia também questionar: que são textos **eficazes?**)*

“Um escritor competente é alguém que sabe reconhecer diferentes tipos de texto e escolher o apropriado a seus objetivos num determinado momento(...) (O texto ora fala em gêneros, ora em tipos: seria importante deixar clara a distinção).

“Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um **leitor** competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.” (A intertextualidade constitui um dos conceitos-chave da L.T.)

Todas estas postulações já encaminham o item seguinte do documento, que é justamente o que diz respeito às atividades de análise e reflexão sobre a língua, quer de ordem epilingüística, quer de ordem metalingüística. Por exemplo, defende-se 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 de 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 & Wolfgang U. DRESSLER (1981). *Introduction to Textlinguistics*. Londres: Longman.
- BLASS, R. 1990. *Relevance relations in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORBA, Francisco da S. (1979) *Teoria Sintática*. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp.
- BROWN, G. & G. YULE. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAROLLES, Michel (1983) Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text* 3(1): 71-98.

- CLARK, H. 1977. Bridging. In: WASON, P. & P. JOHNSON-LAIRD (eds). *Thinking: readings in cognitive sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 407-420.
- DASCAL, M. 1992. *Models of interpretation*. In: STAMENOV, M. (org.), *Current Advances in Semantic Theory*. Amsteram: Benjamins.
- _____ & E. WEIZMAN .1987. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. In: VERSCHUEREN, J. & M. BERTUCELLI-PAPI (eds.), *The pragmatic perspective* . Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference. Amsterdam: Benjamins, pp. 31-46.
- GERALDI, João W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GRICE, H.P. 1975. Logic and converstion. In: COLE, P. & J.L. MORGAN (orgs.), *Syntax and semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press, vol. 3.
- HÖRMANN, H. 1976. *Meinen und Verstehen*. Grunzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt: Suhrkamp.
- KOCH, Ingedore G.V. (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- _____. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo : Contexto.
- _____. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez
- _____. & L.C. TRAVAGLIA (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1990). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto
- MARCUSCHI, L. A . 1994. 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).
- NYSTRAND, M. & T.J.WIEMELT. 1991. When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text* 11: 25-41.
- SACKS, H. 1972. On the analizability of stories by children. In: GUMPERZ,J. & D. HYMES (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Rinehart & Winston, pp. 324-345.
- SANFORD, A .J. & S.C.GARROD. 1985. The role of background kowledge in psychological accounts of text comprehension. In: ALWOOD & HJELMQUIST (eds.), *Foregrounding background*. Lund: Doxa.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. 1998. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília:MEC.
- SPERBER, D. & D. WILSON. 1986. *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.