

2

Teoria de linguagem

Neste capítulo, discutiremos a construção do sentido no contexto do Funcionalismo, corrente do pensamento lingüístico, apontando suas principais premissas e destacando aquelas que nortearam a realização de nosso objetivo, ou seja, a elaboração de um curso de produção textual em língua materna a distância. A seguir, trataremos de duas modalidades de textos inseridas em um processo de construção do conhecimento em EAD – oral e escrita – e da passagem de uma modalidade para a outra – a retextualização. Por fim, abordaremos ainda os processos envolvidos na produção de textos, todos baseados na interação entre os elementos envolvidos em uma situação comunicativa, tais como participantes, vozes de outros textos, contexto.

2.1

Como entendemos a construção do sentido? O Funcionalismo

O **Funcionalismo**, enquanto teoria antropológica, surgiu no século XX como uma alternativa às explicações históricas. De acordo com Silva et al. (2003), o que interessava era explicar o passado pelo presente, não mais o presente pelo passado.

Considerando o âmbito das ciências sociais, principalmente, a sociologia e a antropologia, primeiramente, o Funcionalismo buscou entender as instituições sociais como formas coletivas de se satisfazerem as necessidades biológicas de cada indivíduo. Em um segundo momento, o foco funcionalista se voltou para a forma como essas instituições sociais satisfaziam as necessidades sociais, ou seja, como o fenômeno sociocultural contribuía para os sistemas socioculturais em um determinado momento.

A teoria funcionalista, especificamente, no âmbito da língua, teve origem a partir dos teóricos funcionalistas da Escola de Praga, como Roman Jakobson, e da tradição britânica, como John Firth.

A Escola de Praga visava ao estudo da fonologia, da morfologia e da sentença, já que são as sentenças que satisfazem às necessidades comunicativas do discurso (TRENTIN, 2005).

Já a tradição britânica, principalmente, pelos trabalhos de Firth (1930, 1937), parte de um estudo mais abstrato: a dependência entre língua, cultura e sociedade. Dessa forma, como veremos mais adiante, a língua já era entendida como parte integrante do processo social, uma vez que representa o meio pelo qual as pessoas exercem suas funções, suas tarefas no todo organizado que é a sociedade. Além disso, Firth também já levava em consideração a importância do significado e do contexto para a análise lingüística, entendendo significado como a função desempenhada pela língua no contexto. Finalmente, esse significado também manteria estreitas relações com o uso de determinados elementos em determinados contextos (TRENTIN, 2005).

Segundo Dillings (apud OLIVEIRA, 2003), dentro do campo lingüístico, o Funcionalismo se traduz como o estudo do significado e do uso que as formas lingüísticas assumem na comunicação entre as pessoas. Dessa forma, a língua é entendida como um sistema não autônomo, composto por elementos funcionais – que exercem uma função dentro de um contexto interacional. Para Neves (apud OLIVEIRA, 2003), o mais importante no contexto funcionalista é a função desempenhada pelas formas lingüísticas dentro desse sistema que é a língua. Portanto, o sentido está ancorado no contexto e nas funções assumidas pelas pistas contextuais, inclusive as formas lingüísticas.

Ou seja, o sentido está na interação social e é estudado dentro de um contexto comunicativo em que os aspectos psicológicos e sociológicos também são levados em consideração (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Trentin (2005), as idéias funcionalistas foram tão bem aceitas que promoveram o ensino comunicativo das línguas. Essa promoção deu origem ao que se chama de **abordagem comunicativa** ou **abordagem funcional** no ensino de línguas.

Pela abordagem comunicativa, a língua é vista como um sistema para a expressão dos significados, a interação e a comunicação são as principais funções da linguagem, a estrutura da língua é o reflexo de seu uso funcional e interativo, e as principais unidades lingüísticas são as categorias de significado funcional e

comunicativo (TRENTIN, 2005). Em outras palavras, a comunicação é o “motor” da abordagem comunicativa e é nela que reside a construção do sentido.

Dessa forma, de acordo com Richards e Rodgers (apud TRENTIN, 2005), as atividades que promovem a construção do sentido na sala de aula são as atividades que observam o princípio da tarefa, ou seja, as atividades que forçam a execução de tarefas significativas e o princípio do significado. O processo de aprendizagem só poderá reverter-se em oportunidades se tiver significado para os aprendizes, se for contextualmente situado e se tiver relação com as experiências desses alunos.

Para os funcionalistas, a estrutura não tem existência independente, é sim uma ilusão criada pela recorrência da língua, pela regularidade da comunicação humana, dependendo, para ser construída e existir, do uso comunicativo da língua no contexto social (OLIVEIRA, 2003), ou seja, a estrutura é a pista, o sinal de sentidos macro na interação, ponto fundamental para os funcionalistas (HALLIDAY, 1985).

Dentro do Funcionalismo, há várias correntes. A corrente que mais nos interessa é o **Sociointeracionismo**, de Vygotsky (1984) e Bakhtin (1981; 1992), que dá grande valor ao contexto situacional das interações e entende o desenvolvimento dos indivíduos como dependente do meio em que vivem (FREIRE, 2003).

Sendo assim, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem enquanto processos sociais, que caminham juntos. Contudo, o desenvolvimento dá suporte à aprendizagem, já que a criança já tem um certo grau de desenvolvimento quando ingressa no meio escolar para iniciar seu processo de aprendizagem sistematizada (VYGOTSKY, 1978). Vygotsky (1978) destaca ainda que o desenvolvimento é particular de cada indivíduo, ou seja, é dependente do meio em que o sujeito cresce e se desenvolve, e, conseqüentemente, linguagem e pensamento são conceitos de origem sociocultural, já que é o processo de socialização que constrói sentido.

Se o sentido está na interação, qualquer proposta de curso de produção textual a distância deveria privilegiar práticas de linguagem que a favorecessem, como a retextualização. Para tal, buscamos, na literatura, amparo para desenvolver uma concepção de linguagem que entendesse a construção de sentido na aula de produção de texto como interação. É disso que trataremos nas seções 2.2 e 2.3.

2.2

Modalidades oral e escrita: como se conjugam na produção do texto escrito?

Nesta seção, abordaremos as duas modalidades de textos inseridas no contexto de EAD. Para isso, caracterizaremos cada uma delas e trataremos da passagem de uma modalidade para a outra. A seguir, dissertaremos a respeito do papel da retextualização nos processos de aprendizagem e da linguagem no EAD.

A princípio, nosso intuito é tratar da relação entre o **texto oral** – o monólogo, o diálogo ou a conversação entre várias pessoas – e o **texto escrito**. Entendemos **texto** como qualquer tipo de manifestação lingüística: oral, escrita, codificada em símbolos, em libras. “Texto oral é a forma de base de organização da atividade da linguagem, já que ela é a forma da vida cotidiana” (BANGE, 1985 apud KOCH, 2003, p. 75). Dessa maneira, a conversação torna-se indissociável do dia-a-dia da sociedade. O texto escrito, contudo, também se tornou um bem fundamental para a sobrevivência cotidiana na sociedade da informação, na qual vivemos (MARCUSCHI, 2005). Esse fato se dá, dentre outros motivos, graças à internet, que permite que nos mantenhamos informados permanentemente por meio da escrita e que nos comuniquemos, também pela escrita, com qualquer pessoa, em qualquer lugar.

Nesse contexto, Marcuschi (2005) define fala – a modalidade de uso da língua extremamente ligada à prática social da oralidade – como uma “forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”, e escrita – a modalidade de uso da língua extremamente ligada à prática social do letramento – como “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e caracterizada por sua constituição gráfica”.

A relação de semelhança e diferença entre a fala e a escrita em suas realizações tem sido objeto de múltiplos estudos nos últimos 20 anos, mostrando-se afinal como uma questão de grau, daí sua inseparabilidade.

2.2.1

Caracterização e interdependência

Ao contrário do que muitos pregam, como Bernstein (1971), Labov (1972), fala e escrita, apesar de apresentarem características específicas, não são dois sistemas independentes. Fala e escrita são, na verdade, modalidades de um mesmo sistema, a língua, e representam o uso real desse sistema. Embora não possuam relações extremamente claras, também não são opostas (MARCUSCHI, 2005).

Muitas foram as tentativas de se estabelecerem diferenças e características próprias de uma, e de somente uma, dessas modalidades de textos. Nos últimos anos, contudo, a busca tem sido pelo estabelecimento de relações entre fala e escrita. Aqui vamos tratar de duas perspectivas que estabelecem as características da fala e da escrita, e não suas diferenças – a **perspectiva variacionista** e a **perspectiva sociointeracionista** (MARCUSCHI, 2005).

A perspectiva variacionista visa entender o papel da fala e o da escrita no contexto do uso. Sendo assim, o foco recai sobre o que se apresenta como recorrente e variável na fala e na escrita. Essa perspectiva entende que ambas as modalidades comunicativas, fala e escrita, apresentam as variedades padrão e não padrão, e culta e coloquial da língua. O que se observa dentro dessa perspectiva é que, na verdade, o que varia é o uso da língua, seja falado, seja escrito. Considerando essa premissa, “cai por terra” a tradicional idéia de que a modalidade escrita é mais correta, mais padrão, mais normalizada que a oralidade.

Os importantes seguidores dessa perspectiva, segundo Marcuschi (2005) – que afirma também simpatizar com essa teoria –, são Stella Maris Bortoni, Ângela Kleiman e Magda Soares.

A segunda perspectiva de que trataremos é a sociointeracionista, que compreende a relação entre fala e escrita dentro de um ponto de vista dialógico, ou seja, entende a língua como um “fenômeno interativo e dinâmico”, em que fala e escrita apresentam “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade”.

Marcuschi (2005) cita, além de si mesmo, Brian Street, Dino Preti, Ingedore Koch, Ângela Kleiman e Hudinilson Urbano como os principais seguidores desta corrente.

Nesse sentido, para Marcuschi (2005), as diferenças entre fala e escrita estariam estritamente no “meio da produção”, sonoro ou gráfico, e na “concepção discursiva”, oral e escrita, respectivamente.

Segundo ele, hoje já se entende que as semelhanças entre fala e escrita são maiores que as diferenças. As diferenças dependem das escolhas do enunciador e do contexto interacional. Além disso, a relação entre fala e escrita pode ser melhor observada no contexto dos gêneros textuais, que, normalmente, co-ocorrem nas duas modalidades, regidas, igualmente, por normas. Ademais, constatou-se que algumas das características conferidas exclusivamente à fala ou à escrita são características próprias do sistema, da língua, e não apenas de uma de suas modalidades. Sendo assim, não há uma característica que diferencie, de forma definitiva, essas duas modalidades de textos.

Marcuschi (2005) cita ainda Jönsson e Linell para reforçar a interdependência das duas modalidades. Os autores afirmam, com base em interrogatórios orais de criminosos e, posteriormente, escritos, que as diferenças entre texto oral e escrito estão nos gêneros textuais em que estão inseridos, e não em questões já descartadas, como produção no mesmo momento da interação face a face ou complexidade. Além disso, entendem que a escrita tem a forma que tem porque não é a primeira versão de um texto.

Catach (apud MARCUSCHI, 2005) também faz suas considerações a respeito das distinções entre fala e escrita. A autora entende que, assim como o texto oral, o texto escrito possui suas realizações “correntes e elaboradas”. Sendo assim, características como formal ou informal, tenso ou descontraído são pertinentes à língua, e não às modalidades.

Segundo o autor, a fala não é a materialização caótica da língua, uma vez que apresenta ordem, coerência e coesão. Ao mesmo tempo, a escrita não pode ser compreendida como uma representação da fala, uma vez que, além de possuir elementos próprios, não dá conta de representar os elementos próprios da oralidade, como os gestos, por exemplo. Na verdade, o que varia nessas duas modalidades de textos – além de seus papéis, que não devem ser confundidos –, é o contexto de uso – o gênero textual –, que define, tanto para o texto oral quanto para o texto escrito, os objetivos com que o texto é construído (MARCUSCHI, 2005).

O autor acrescenta ainda que uma modalidade não é mais importante, privilegiada ou melhor que a outra, como acreditou-se durante muito tempo – a escrita sobrepunha-se à fala em termos de “status”. Ao contrário, Marcuschi (2005) entende que “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas”, que requerem uma ou outra modalidade.

Para ilustrar o que Marcuschi (2005) argumenta, imaginemos, por exemplo, uma entrevista para um emprego de alto executivo em uma multinacional e uma conversa entre dois amigos de infância durante uma festa casual. Ambos os textos são orais. Contudo, é certo que o texto oral da entrevista apresenta um grau de formalidade muito mais elevado que a conversa despreziosa entre os amigos. Em um segundo exemplo, suponhamos uma petição redigida por um advogado e dirigida a um juiz, e um “e-mail” em que um casal de namorados combina um encontro. Embora ambos os textos sejam escritos, podemos afirmar, com certeza, que o texto da petição é muito mais formal que o “e-mail”. O “e-mail” é muito mais oral do que a petição, embora seja escrito.

Qual seria então o papel da oralidade no desenvolvimento da escrita? Estudos que tratam da retextualização podem iluminar a questão.

2.2.2

Retextualização: passagem do texto de uma modalidade para outra

Para indivíduos devidamente letrados, a passagem do texto oral para o escrito se dá de forma automática e natural. Dessa maneira, letramento e oralidade se complementam no âmbito social da comunicação (MARCUSCHI, 2005). Marcuschi (2005) chama essa passagem do texto falado para o texto escrito de **retextualização**. Contudo, ele amplia o sentido de retextualização e também considera a retextualização de textos orais para orais, de textos escritos para orais e de textos escritos para escritos. Para exemplificar, vamos propor uma situação cotidiana do contexto educacional. Um professor conta uma história ou uma fábula a sua turma – de ensino fundamental, por exemplo – e pede que os alunos produzam um texto escrito narrando a história que acabaram de escutar. Esse é um exercício de retextualização do texto oral para o escrito. O inverso, ou seja, a

passagem do texto escrito para o oral também é bastante freqüente nas salas de aula. Não raras vezes os professores pedem que seus alunos contem histórias, oralmente, de livros que estão lendo ou já leram.

A retextualização, segundo Marcuschi (2005), não é uma transposição mecânica, embora esteja presente em nosso dia-a-dia e, muitas vezes, não percebamos isso. Esse processo “envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido”. Essa interferência, no entanto, não se dá pelo fato de a fala ser desorganizada – premissa arcaica que, conforme vimos, não condiz com a realidade –, mas acontece de acordo com os objetivos da retextualização.

O primeiro passo para que se inicie qualquer processo de retextualização é a compreensão do texto original – aqui podemos enfatizar o aspecto organizado da fala, que, se fosse desorganizada, não permitiria a compreensão e, conseqüentemente, a retextualização (MARCUSCHI, 2005).

Contudo, não podemos confundir **retextualização** com **transcrição**. Segundo Marcuschi (2005), a transcrição também prevê a transformação de um texto oral em um texto escrito, mas essa transformação deve seguir algumas convenções e não pode interferir na linguagem nem no conteúdo do texto original, como acontece no processo da retextualização.

Mesmo assim, Marcuschi (2005) acrescenta que há casos de transcrições que se aproximam bastante das retextualizações, como a publicação de contos, por exemplo. Na verdade, há tantas mudanças do texto original para o transcrito que o autor chama essa interferência de “idealização da língua pelo molde da escrita”.

Há algumas variáveis intervenientes que influenciam sobremaneira a retextualização (MARCUSCHI, 2005). Uma delas é representada por seus objetivos, que intervêm na linguagem da retextualização: mais formal ou informal. A segunda variável é a autoria da retextualização. Se o próprio autor do texto original fizer a retextualização, as interferências serão, certamente, muito maiores, chegando, até mesmo, à produção de um novo texto. Contudo, o mesmo não acontece em caso de autores diferentes. A pessoa que faz uma retextualização evita, ao máximo, fazer mudanças de conteúdo, interferindo quase exclusivamente na forma. Um terceiro fator de influência na retextualização é a relação entre o gênero do texto original e o gênero do texto retextualizado, ou seja, se a retextualização se mantiver dentro do mesmo gênero textual, as interferências

serão menores. Por fim, os aspectos da produção de textos em cada modalidade também afetam a retextualização, uma vez que, no caso da escrita, temos a possibilidade de rever, revisar, corrigir quantas vezes quisermos nosso texto antes que ele seja lido pelo receptor. Porém, na fala, não temos essa possibilidade. A revisão, a correção de nosso texto falado se dá na presença de nosso interlocutor e faz parte de nosso texto.

Ainda segundo o autor, tendo em vista essas quatro variáveis intervenientes, entendemos que a atividade de retextualização segue, conscientemente, algumas **estratégias de regularização lingüística**, que são as primeiras interferências a serem feitas no texto original. Normalmente, essas mudanças dizem respeito à norma padrão da língua. Em seguida, são realizadas as mudanças chamadas de **reordenação cognitiva**, que visam adequar o vocabulário, a ordenação dos tópicos, a linha argumentativa. Nesse sentido, as mudanças da retextualização ultrapassam a correção lingüística, chegando ao campo do adequado, do coerente. Contudo, essas mudanças não devem dizer o não dito ou desdizer o dito, sob pena de violar o que realmente continha o texto original.

O trabalho de Marcuschi (2005) mostra alguns aspectos próprios que devem ser observados no processo de retextualização. Os **aspectos lingüísticos-textuais-discursivos** abrangem a idealização – eliminação de partes do texto original, completude de partes do texto que tenham sido abandonadas e não completadas, e regularização dos padrões da língua –, a reformulação – acréscimos ao texto original, substituição de partes incoerentes ou inadequadas, e reordenação tópica e argumentativa – e a adaptação – tratamento dos turnos. Já os **aspectos cognitivos** dizem respeito à compreensão do texto original – inferência, inversão e generalização de informações. Obviamente, para que os aspectos lingüísticos-textuais-discursivos se apliquem, é necessário que os aspectos cognitivos, de compreensão, já tenham sido considerados. Conforme já foi exposto, qualquer atividade de retextualização pressupõe, em primeira instância, compreensão.

2.2.3

Contribuições da prática de retextualização

No âmbito do ensino, o hábito da retextualização permite um maior conhecimento a respeito dos usos da língua. Além disso, auxilia na observância do grau de consciência lingüística dos alunos, e de seu conhecimento a respeito da relação que se estabelece entre texto falado e texto escrito, ficando claro para eles que a “escrita não é a representação da fala” e que esta “não é o lugar do caos”. Nas atividades de retextualização, os textos originais a serem retextualizados devem sempre ser autênticos (MARCHUSCHI, 2005). Com isso, os alunos percebem que realizam essa atividade cotidiana e intuitivamente quando, por exemplo, recontam, em casa, histórias que escutaram na escola.

Marcuschi (2005) acrescenta que, pelo fato de a retextualização começar, prioritariamente, pela compreensão do texto original, esse processo de reescritura, além de funcionar como um exercício de produção de textos, também funciona como um exercício de compreensão de textos e de conhecimento a respeito dos gêneros textuais.

Bakhtin (apud JOBIM; SOUZA, 2000) ratifica essa opinião quando argumenta que o fato de os participantes de uma interação expressarem suas idéias por meio da fala faz com que essas idéias sejam melhor organizadas em seu pensamento.

2.2.4

Linguagem e expressão em EAD

Se fizermos uma breve análise da história da humanidade, verificaremos, com facilidade, a grande importância do uso de diferentes linguagens e, mais recentemente, de diferentes recursos tecnológicos envolvidos na comunicação entre os homens. Nos primórdios, somente a língua falada era usada como meio de comunicação. Posteriormente, já disposta da escrita, a humanidade pôde-se comunicar sem que houvesse a necessidade da presença de seu interlocutor no mesmo lugar e no mesmo momento. Essa evolução deu-se graças à escrita.

A linguagem da internet é, fundamentalmente, a escrita, embora possamos ter, mesclados a ela, sons, vídeos, imagens. Contudo, o que se nota é uma grande aproximação entre fala e escrita. Segundo Crystal (apud MARCUSCHI, 2004), a linguagem utilizada na internet como um todo tem algumas características próprias no que diz respeito, diretamente, ao uso. A pontuação utilizada, por exemplo, é a essencial, não havendo uma grande preocupação com as regras. A ortografia é bastante alterada, e siglas e abreviaturas são constantes em gêneros textuais digitais.

Essa linguagem, para tornar-se mais expressiva, já que não há contato presencial, recebeu alguns recursos bastante particulares, como símbolos que denotam humor, entonação, expressões faciais e corporais, etc. – os “emoticons”, por exemplo –, letras maiúsculas, que podem denotar uma entonação crescente, um grito, e onomatopéias, que podem até expressar emoções.

Essa nova linguagem permitiu que as pessoas pudessem praticar a interação a distância de uma forma muito próxima à interação presencial, à conversação, à oralidade, dando-lhe mais sentido, segundo Recuero (2001), ou complementando seus sentidos.

Por isso, acreditamos que o professor, tanto de EAD quanto da escola tradicional, além de ficar atento à forma como seu aluno está escrevendo – a internet é um ambiente propício para a linguagem dos gêneros de internet, cujo uso não deve ser estendido a outros gêneros, a outros contextos, conforme trataremos na seção 3.5 – Gêneros textuais digitais como meios de interação em EAD –, também deve propiciar atividades que privilegiem práticas de linguagem centradas na interação.

2.3

A co-construção de textos pela inter-ação

Esta seção discute a construção interacional de textos. Entendemos que um requisito fundamental para a realização de situações comunicativas seja a co-existência de dois ou mais indivíduos se relacionando e, por conseqüência, interagindo entre si, com o texto e com o contexto, com o intuito de construírem

sentido. Isso é o que entendemos como produção de textos. **Produzir textos** é o **fazer** em conjunto – entre os participantes do ato comunicativo –, é o **agir** entre as pessoas, é **interagir**. Nossa discussão ampara-se em Koch (2003a).

Dessa forma, começemos pelo que entendemos como linguagem e pelo funcionamento desta quando da produção de textos.

2.3.1

Concepção de linguagem e produção de textos

Segundo Koch (2003a, 7), embora a linguagem humana tenha diferentes concepções que variam de acordo com a linha de pensamento e com o tempo, aqui trataremos da linguagem enquanto **atividade**, **ação**, exercida pelo indivíduo no ato de se comunicar com outro indivíduo, interdependentes em suas ações no processo de produção textual em situações comunicativas – “**inter-ação**”. Os indivíduos interagem e constroem, por meio de suas ações – que se manifestam concretamente na língua –, o sentido da interação, o sentido do texto.

Ora, se são os indivíduos que, interagindo, constroem o sentido do texto (KOCH, 2003b, 27), pressupõe-se que o texto não tenha um “dono”, um “proprietário”, um único autor. O texto é, sim, o produto da inter-ação entre dois ou mais indivíduos, pertencendo, dessa maneira, a esses indivíduos.

As ações que compõem a inter-ação não são aleatórias ou desprezíveis. Toda ação lingüística interacional desencadeia uma reação lingüística, um comportamento interacional. É por meio dessa rede de ações e reações, e, conseqüentemente, desses comportamentos e dessas relações, que se dá a co-construção do texto (KOCH, 2003a, p. 24).

Se consideramos que a produção do texto se dá por meio de uma rede de ações e reações, como uma atividade social, estamos situando o processo de escritura dentro da **Teoria da Atividade Verbal** (VYGOTSKY, 1984), teoria essa que discutimos na seção 2.3.2.

2.3.2

Polifonia de vozes, dialogismo e intertextualidade na produção de textos

A **Teoria da Atividade Verbal**, que seguiu alguns dos pressupostos de Vygotsky (apud KOCH, 2003a, 23), entende a linguagem como uma **atividade social** composta por um **enunciado**. Esse enunciado, por sua vez, tem uma **intenção** e é proferido em uma determinada **situação**. É essa situação que deve permitir que os objetivos do enunciado sejam alcançados, gerando, dessa forma, os “efeitos” desejados no interlocutor.

Ainda segundo Koch (2003a, 24), para que esses efeitos tenham sucesso, é preciso que o interlocutor possa decodificar a intenção do locutor e que, além disso, aceite que essa intenção se concretize. Mais uma vez, percebemos a cooperação do interlocutor na construção do sentido do texto. Portanto, a atuação do interlocutor também se constitui como **atividade**.

A autora também aponta que é fundamental lembrarmos que as posições de locutor e interlocutor não são rígidas, fixas. Em uma atividade social tal como é entendida aqui a linguagem, ora um participante é locutor, ora é interlocutor. Como consequência desse jogo dialógico, as **inferências** feitas por um e por outro, no momento da interação, assumem papel relevante no processo de comunicação, pois nenhum texto, por mais completo que seja, é capaz de dizer tudo o que tem intenção de dizer (KOCH, 2003a). É neste momento que o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado entre locutor e interlocutor, e, por consequência, a capacidade de o interlocutor inferir informações tornam-se fundamentais. É esse tipo de conhecimento que pode explicar o fato de um mesmo enunciado ser compreendido por diferentes pessoas de diferentes formas, uma vez que o conhecimento de mundo varia de pessoa para pessoa (KOCH, 2003a, 26). Assim sendo, as inferências e o conhecimento de mundo dos participantes discursivos emergem como peças que não podemos deixar de considerar na elaboração do curso que propomos.

Seguindo a teoria de Bakhtin (1992) em relação ao ato comunicativo, entendemos que toda enunciação está inserida em um processo de comunicação bidirecional, dialógico. Sendo assim, são de extrema relevância, para a construção do sentido do texto, as condições em que esse texto é co-construído. Barthes

(1988) inclusive propõe a “morte do autor”, uma vez que é o diálogo entre as vozes do texto que vão-lhe atribuir algum sentido (SALIÉS, 2005).

As vozes que compõem o texto – a do locutor e a do interlocutor – estão vastamente permeadas por vozes que se manifestaram anteriormente ao momento da situação comunicativa em questão (BAKHTIN, 1992), ou seja, tudo o que lemos e escutamos interfere na produção dos textos – e na construção de seus sentidos – com os quais ainda vamos ter contato – como locutores ou interlocutores. Dessa forma, a produção do texto e de seu sentido se dá por meio de um diálogo em que várias vozes atuam.

Caminhando nessa direção, não há um enunciado sozinho, que seja auto-suficiente e único. Todo enunciado faz parte de uma rede. Essa **intertextualidade** faz com que os enunciados que precederam o enunciado em questão se relacionem intimamente com os enunciados decorrentes da situação comunicativa.

2.3.3

O papel da situação discursiva na produção de textos

Se consideramos que o texto é construído diante de ações e reações, comportamentos e atitudes dos participantes de uma interação lingüística, não podemos deixar de levar em consideração o papel da situação, das condições de uso da linguagem na produção de textos. Sendo assim, a construção do texto em si – seu sentido – vai depender dos participantes da interação – isso envolve idade, sexo, profissão, humor –, do momento da interação – entendido, de forma macro, como a época, o ano; e, de forma micro, como a hora do dia ou da noite, por exemplo –, da intenção dos participantes – que vai desde simplesmente informar, perguntar ou trocar idéias até contestar, criticar, agredir –, do local da interação – ambiente formal, informal, tenso, descontraído – e de muitas outras circunstâncias. Sendo assim, outras condições influenciam no contexto interacional em que se produz um texto e a **enunciação** é determinante da construção do sentido do enunciado (KOCH, 2003a, 11).

A enunciação é a peça-chave na relação que se estabelece entre língua e mundo. Dessa forma, a enunciação não é individual, não é propriedade de um só indivíduo, sendo determinada pelas condições da interação (MAINGUENEAU

apud PAVEAU; SARFAT, 2003). Ou seja, segundo Koch (2003a, 11), a enunciação é “o evento único e jamais repetido de produção do enunciado”, isto é, as condições de produção desse enunciado.

Dentro dessa enunciação, a seqüência dos atos de fala, dentre outros elementos do contexto situacional, como a intenção dos participantes, a relação que eles estabelecem entre si, por exemplo, precisa funcionar. Presumimos que, para isso, os participantes tenham intenção genuína de cooperar para o sucesso da interação (GRICE apud VIANNA, 2005). De acordo com Grice, para que o interlocutor possa compreender o que o locutor expressa, não basta que ambos tenham conhecimento do mesmo código, da mesma língua. É necessário também que o interlocutor perceba a intenção comunicativa do locutor com o intuito de inferir o significado implícito no ato comunicativo. Tais processos inferenciais acontecem por meio do conhecimento que o interlocutor tem do mundo, da situação comunicativa e da estrutura lingüística que sinaliza o sentido. Eles podem ser resumidos em quatro postulados (GRICE apud Koch, 2003a): **postulado da quantidade**, ou seja, devemos “dizer” simplesmente o necessário, nem mais nem menos que o necessário; **postulado da qualidade**, ou seja, devemos “falar” somente do que temos certeza, não “falando” a respeito do que temos dúvidas com relação à veracidade; **postulado da relevância**, ou seja, devemos “dizer” simplesmente o que interessa na situação comunicativa; **postulado do modo**, ou seja, devemos ser claros, concisos e transparentes (KOCH, 2003a, 27).

De acordo com Koch (2003a, 27), podemos, obviamente, em uma situação lingüística, violar uma dessas premissas propositalmente, com o intuito de exercer algum efeito sobre nosso interlocutor, que deve, por sua vez, tentar descobrir o motivo de tal atitude, o que dá origem ao que se chama **implicatura conversacional**.

No entanto, seria ingênuo presumir que o ser humano é movido apenas pela vontade de cooperar para o entendimento. Ele é capaz de várias outras atitudes conversacionais que não estão contempladas nos postulados de Grice. Tal entendimento resultou na **Teoria da Relevância**, proposta por Deirdre Wilson e Dan Sperber (1986), baseada no princípio de que a comunicação é “ostensiva-inferencial”, ou seja, a comunicação humana é ostensiva por parte do enunciador e inferencial por parte do interlocutor. Dessa maneira, o enunciador se esforça para ser compreendido, explicitando suas intenções, e o interlocutor, dentre as

possíveis interpretações de um enunciado, escolhe uma, a que lhe produz mais **efeitos cognitivos** – alteração de sua representação de mundo como resultado do processamento do enunciado de acordo com a escolha realizada, isto é, qualquer efeito que leve à compreensão. Essa escolha é chamada de **ambiente cognitivo**, uma vez que abrange, além do contexto, da situação, as sensações do interlocutor e todo o conhecimento de que dispõe para fazer a escolha. Portanto, é da articulação entre intenção/estímulo ostensivo – da parte do enunciador – e atenção/inferência – da parte do interlocutor – que a teoria da relevância se ocupa.

Contudo, a relevância é inversamente proporcional ao esforço – de memória, inferência – que o interlocutor deve fazer para compreender um enunciado. Sendo assim, quanto menos esforço o interlocutor fizer para processar o enunciado advindo do locutor, maior é o efeito cognitivo; e quanto maior é o efeito cognitivo, maior é a relevância. Dessa forma, quanto menos esforço o interlocutor for obrigado a fazer para compreender o que lhe é “dito”, mais relevante vai se tornar o enunciado para ele. Normalmente, não damos tanta atenção e não consideramos tanto aquilo que não compreendemos – uma informação incompreendida torna-se irrelevante e, por conseqüência, o processo comunicativo não se estabelece.

Precisamos sempre considerar a questão de relevância quando planejamos e elaboramos um curso a distância, já que as informações que não têm sentido para os alunos são facilmente desprezadas.