

1. INTRODUÇÃO

No que diz respeito à língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) representam um deslocamento teórico-metodológico significativo cujo propósito é melhorar a qualidade de ensino, particularmente nos domínios da leitura e da escrita. Se o fracasso escolar é, como dizem os PCNs, uma evidência em âmbito nacional, o documento oficial é concebido pela Secretaria de Educação Fundamental como uma “referência”, “fonte de consulta e reflexão” em termos de certas noções constitutivas ao ensino de línguas como *linguagem, língua oral, língua escrita, prática de leitura, prática de produção de textos, análise e reflexão sobre a língua, ortografia, pontuação e avaliação*. Segundo os PCNs, o ensino da língua materna se funda nas idéias de que:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (pp.24-25)

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias (...), mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. (p.25)

Na medida em que a linguagem pressupõe “ação interindividual orientada” nas práticas sociais, compreender o mundo — e portanto representá-lo — passa por um esforço efetivo e consciente do falante. Para que isto se realize, é necessária a mediação entre o reconhecimento das especificidades da atividade discursiva e as significações construídas pelos falantes nas relações interpessoais.

* UFRJ-PG

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Como suporte teórico, adotar-se-á a perspectiva de discurso/texto em Fairclough (2001) e a Teoria dos atos de fala (Austin, 1990, e Searle, 1969).

2.1. DISCURSO E TEXTO SEGUNDO FAIRCLOUGH

Ao discutir o termo *discurso*, Fairclough considera a linguagem como prática social e “não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (2001:90). Desta delimitação, o autor afirma ser discurso não apenas um modo de agir e representar o mundo, mas também uma prática de significar o mundo, ou seja, de construir o mundo em significados.

Sob esta orientação, o discurso pressupõe determinados efeitos: em primeiro lugar, as noções de identidade social, posição de sujeito, projeção de sujeito (modo de projetar o *eu*) estão implicadas nos eventos discursivos, seja em qualquer estrutura social de um quadro institucional específico. Em segundo lugar, é *no* e *pelo* discurso que as relações sociais são construídas e compreendidas (ou não compreendidas) e, em terceiro lugar, o discurso contribui para construção de crenças e valores no seio da vida social.

A atividade discursiva que revela os processos de produção, distribuição e consumo textual manifesta as práticas sociais em termos de identidades sociais, de sistema de crença e de projeção dos sujeitos, enraizados na estrutura da sociedade. Isto significa dizer que as práticas discursivas envolvem processos complexos desde a produção, distribuição e consumo dos textos até a interpretação dos sentidos que marcam “as relações de poder e as ideologias particulares, as próprias convenções” (*op. cit.*: 94) e a significação do mundo.

A prática discursiva leva em conta produção, circulação e interpretação dos textos em contextos específicos. Ao se analisar um texto, examinam-se simultaneamente questões de produção, circulação e interpretação. Desta maneira, apontar tais questões é criar um efeito de sentido no texto, ressaltando não apenas os aspectos ligados à força da coerência, mas também ao que revelam a identidade do locutor, ou seja, as relações do enunciador no discurso.

2.2. A TEORIA DOS ATOS DE FALA

A relação linguagem-mundo é o enfoque de interesse de Austin no conjunto da obra *How to do things with words* (1975). Um ponto importante a ser destacado na construção da teoria dos atos de fala é que a linguagem não deve ser examinada em abstrato, mas em relação a um contexto em que o sentido das estruturas lingüísticas se instaura pelo uso, pelo jogo de linguagem do qual participam os sujeitos.

Esta primeira observação mostra que a linguagem se apóia no caráter da intersubjetividade e, portanto, da ação do locutor visando o interlocutor na

prática cotidiana. No lugar de sentença com seus elementos constitutivos como nome, predicado e complementos, Austin (1990:85) analisa as condições de produção que desencadeiam os atos de dizer algo que, “em sentido normal e completo, é fazer algo” de acordo com o contexto, a finalidade comunicativa e os papéis dos participantes:

(...) a ocasião de um proferimento tem enorme importância, e (...) as palavras utilizadas têm de ser até certo ponto “explicadas” pelo “contexto” em que devem estar ou em que foram realmente faladas numa troca lingüística. (Austin, *op. cit.*:89)

No fluxo da atividade discursiva, o ato de fala apresenta uma significação e envolve, portanto, a ação do locutor. O ato de ilocução é produzido pelo ato de falar, concreto, quando se diz algo para dar um aviso, uma advertência ou fazer uma acusação. Não se trata do ato de dizer algo simplesmente, mas da ação que se realiza quando se diz algo “em conformidade com uma convenção” (Austin, *op. cit.*:92). Quando um ato é realizado pressupõe um modo de dizer algo porque

há inúmeras funções e maneiras de utilizarmos a fala, e faz uma grande diferença para o nosso ato em certo sentido — sentido (B) — a maneira e o sentido em que estávamos “usando” a fala nessa ocasião. Faz uma grande diferença saber se estávamos advertindo ou simplesmente sugerindo, ou, na realidade, ordenando; se estávamos estritamente prometendo ou apenas anunciando uma vaga intenção (...). (Austin, *op. cit.*:88)

Na abordagem do autor, os atos se constituem em função do grau de proferimento, por um lado, e das circunstâncias, por outro. Pela força ilocucionária, Austin explica que “a ocasião de um proferimento tem enorme importância, e que as palavras utilizadas têm de ser até certo ponto ‘explicadas’ pelo ‘contexto’ em que devem estar ou em que foram realmente faladas numa troca lingüística” (*op. cit.*:89). Não basta uma fórmula lingüística ou uma competência gramatical, é preciso o contexto para que o ato explicitado obtenha um sentido ao ser proferido por um sujeito que age nas práticas sociais.

Ao se investigar o uso da linguagem como um fenômeno social, um ato de fala pode compreender efeitos diferenciados sobre o dizer explicitado no documento oficial. É a partir dessas condições de realização, que se podem analisar os papéis que exercem os sujeitos ao promoverem certas estratégias visando o resultado de que o leitor deve ser um aluno competente. Ao pronunciar os atos como um jogo de linguagem, o sujeito procura legitimar certos tipos de condutas que devem ser realizadas na sociedade. Pelas condições em que um ato de fala é legitimado, tipos de relações intersubjetivas originam-se, sendo uma forma de controlar as relações sociais, pois

(...) a instituição se expressa lingüisticamente, se constitui através da realização dos atos lingüísticos que produzem e que têm a função de reproduzir e consolidar seu sistema de valores, suas regras de conduta. As instituições não determinam primordialmente sobre que tema os indivíduos podem falar, mas que atos podem realizar e em que circunstâncias, uma vez que esta é a função, vital, da linguagem (Marcondes, 1992:78).

Baseando-se na reflexão de Austin, Searle (1969) estuda os atos de linguagem que explicitam potencialmente uma dimensão ilocucionária. Segundo o que é validado na instituição, a natureza dos atos depende das regras do jogo originadas entre os participantes:

Dizemos às pessoas como as coisas são (Assertivos), tentamos levá-las a fazer coisas (Diretivos), comprometemo-nos a fazer coisas (Compromissivos), expressamos nossos sentimentos e atitudes (Expressivos) e provocamos mudança no mundo através de nossas emissões lingüísticas (Declarações). Searle (1995: X)

Searle (*op. cit*:2) afirma que o falante, ao declarar, predica o referente de algum modo. Isto quer dizer que não se fala como se nada estivesse acontecendo em relação ao objeto referido no momento da enunciação de um ato. Realizar ações significa agir sobre o mundo. “Somos inclinados a dizer” (Searle, *op. cit*:112) porque queremos tornar realidade o que representa nossos atos num quadro institucional.

Em termos de força dos atos de fala, o conteúdo proposicional ligado à noção de “servir de referência, de fonte de consulta e de objeto de reflexão e debate” (PCNs:15) pressupõe um esforço do locutor oficial no sentido de orientar didaticamente o ensino de leitura. À luz dessas noções gerais, procurar-se-á examinar o “eu” da instituição governamental mediado no documento oficial dos PCNs.

3. ANÁLISE DO DOCUMENTO OFICIAL-PCNs

Além de proferir determinados atos de fala, o locutor realiza algo na prática discursiva: o enunciador PCNs refuta a idéia de que ler seja apenas extrair informações do texto:

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 seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que saber sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (PCNs: 53)

Este ato de fala produz certos efeitos em decorrência do ato de dizer e explicitar algo. O que se origina no documento oficial passa a produzir certos efeitos porque algo foi dito de uma maneira, por um sujeito que ocupa ou representa um lugar na instituição educação. Na prática discursiva instaurada no documento, o locutor oficial objetiva esclarecer o trabalho de leitura na escola. Mas este esforço pressupõe a realização de outras ações, particularmente dos atos da comunidade escolar. O professor, por exemplo, é aquele que deve buscar estratégias para transformar a leitura não apenas em objeto de ensino, mas também em objeto de aprendizagem. Segundo os PCNs, a “atividade de leitura deve responder (...) a objetivos de realização imediata” (p.54). Ao proferir este ato, o locutor oficial gera perspectivas a serem tomadas em relação à aprendizagem da leitura. Se os PCNs converte a leitura em objeto de aprendizagem com a finalidade de formar “leitores competentes” (PCNs:55), deve a escola:

- A. preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la;
- B. trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles;
- C. trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura;
- D. ter contato sistemático com bons materiais de leitura;
- E. oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes;
- F. oferecer textos do mundo;
- G. trabalhar com a diversidade textual.

Pela análise da proposição (Searle, 1969:22), os atos de linguagem se moldam à ação do falante em situações específicas da vida cotidiana. Ao pronunciar uma declaração como o *trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes (...)* (PCNs:53), o locutor não está estruturando apenas um enunciado, mas está, de alguma maneira, afetando a realidade na medida em que projeta um modo de ser leitor na escola.

De acordo com os PCNs, para aprender a ler é preciso distanciar-se da concepção de que leitura é um ato de codificar, ressaltando que, desta concepção, a escola forma uma “quantidade de leitores” mas com “enormes dificuldades de compreender o que tentam ler” (p. 55). Assim a prática da decodificação dá lugar a outro processo em que se tem um conjunto de procedimentos de natureza sociocognitiva: a inferência é uma estratégia que, segundo os PCNs, leva a construção da aprendizagem da leitura.

A partir desta perspectiva, é construída uma visão de leitor competente e de professor proficiente, capaz de ensinar, de maneira satisfatória, a ler. Para ser um leitor competente dentro e fora da escola, o aluno precisa ler “textos de verdade” (*op. cit.*, p. 56). Entende-se que este discurso determina textos que são para serem lidos daqueles que não são para serem lidos, ou seja, daqueles que só servem para decodificar informações.

Agir como leitor é agir reflexivamente a partir de um conhecimento prévio e este aspecto é acentuado no documento oficial, pois se trata de “uma

situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem” (p. 56).

Os PCNs baseiam-se na premissa de que o leitor não deve se subestimar ao dito e ao conhecido; aprender a ler é descobrir, por estratégias de resolução das questões apresentadas, o sentido do texto e a circulação de informações. Quanto ao material didático que tem servido de objeto de ensino e não de aprendizagem da leitura, os PCNs afirmam que tal material não propicia a aprendizagem, “tem servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura” (p. 56). Na análise do discurso veiculado no documento, os PCNs manifestam quais os traços que fazem da atividade de ler uma prática social em que o leitor produz conhecimento tendo que, por isso, agir, buscando certas estratégias na medida em que “ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (p. 57).

Os atos de fala assertivos explicitam uma concepção de leitura que refuta a correlação de leitura à decodificação, leitura a significado único e leitura a atividades de repetição:

Fora da escola, não se lê para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação de entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (p. 57)

4. CONCLUSÃO

A aprendizagem da leitura passa a ter outra compreensão na medida em que se observam alguns paradigmas norteadores como *discurso* e *interação*. A inclusão dos conceitos de gêneros do discurso e de diversidade textual determina a relação não apenas do *como ensinar*, mas também do *como aprender a ler* e a constituir sentidos ao texto. Para as práticas de leitura são necessárias condutas diferentes, e peculiares, no mundo dos gêneros discursivos e dos textos. Esta concepção resulta em determinadas consequências:

1ª) de ser o aluno um já-leitor, tendo que participar da aprendizagem reflexiva e ativamente: ler é uma relação dialógica, é para si e é para o outro. A compreensão da palavra do outro é vista pelos PCNs como uma forma de garantir a heterogeneidade do grupo e isto “isso permite que o professor não seja o único informante da turma” (p.56);

2ª) de a leitura pressupor o conhecimento prévio e de estar relacionada a estratégias de inferência: “é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes” (p. 56);

3ª) de a leitura possibilitar significados diferenciados, superando o mito da interpretação única e inadequada: “outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto” (p. 57).

Em decorrência dessas considerações iniciais, entende-se que os PCNs defendem a idéia de que a leitura, e sua aprendizagem, requer condições favoráveis que têm a ver com o uso dos livros e de outros materiais pedagógicos. Na perspectiva de que a interpretação pressupõe não mais a primazia de uma abordagem, a leitura torna-se uma atividade que leva a uma relação interacional dinâmica em que estão em jogo não só a identidade subjetiva do aluno, mas também a do professor na sala de aula.

5. BIBLIOGRAFIA

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUSTIN, John Langshaw. *Sentido e percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SEARLE, John R. *Speech Acts; an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SEARLE, John R. “Uma taxinomia dos atos ilocucionários”. In: *Expressão e significado; estudo da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SEARLE, John R. “A natureza dos estados intencionais”. In: *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCONDES, Danilo. *Filosofia, linguagem e comunicação*. 2ª ed. ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 1992.