

# Comunicação e educação: uma perspectiva pragmática

Jair Antonio de Oliveira\*

## Índice

1	Introdução	1
2	O estatuto da linguagem na perspectiva pragmática	2
3	O princípio pragmático de cooperação	4
4	O contexto da pragmática	9
5	Atos pragmáticos	12
6	Força ilocucionária	13
7	Intencionalidade	20
8	Afinal, o que é X?	22
9	Referências	23

## 1 Introdução

Em nenhuma outra época da história da humanidade, as palavras “comunicação” e “educação” foram tão enfatizadas como agora. Repetem-se, exaustivamente, em todos os setores de atividade social, a pertinência e a necessidade desses processos. Por um lado, essas reiterações reforçam a idéia de “objetivo comum” para os indivíduos nos mais diferentes contextos. De outro, revelam

as contradições inerentes a essas práticas, expondo dificuldades e diferenças epistêmicas e operacionais. Quaisquer que sejam os problemas, objetivos e conceitos das ações comunicacionais e educacionais, uma reflexão a respeito deve, necessariamente, ter o seu ponto de partida nos usos lingüísticos dos indivíduos envolvidos. Segundo Mey (1983), no “Mundo dos Usuários”, ou seja, na dimensão social concreta das interações.

Investigar o universo dos usuários da linguagem implica observar o que se faz e se diz em nome da “comunicação” e da “educação”. Para isso, é necessário o aporte da pragmática. De acordo com Haberland e Mey (1977, p.1), a Pragmática é a ciência do uso da linguagem nos contextos sociais. Nesses termos, a pragmática pode ser expressa como o uso da linguagem na comunicação, ou seja: ao igualar uso com uso comunicativo, identifica-se a teoria do uso (pragmática) com uma explicação da inter-relação existente entre a linguagem e a situação comunicativa em que esta é tipicamente empregada. É importante observar que os indivíduos, quando conversam ou produzem textos, o fazem com a intenção de “transmitir” alguma coisa para alguém. Nesse aspecto, a pragmática está associada à hipótese de que o sentido de uma sentença, ou grupo delas,

---

\*Mestre em Lingüística pela UFPR. Doutor em Comunicação Social pela ECA/USP. Pós-Doutor em Pragmática (IEL/UNICAMP). Professor da UFPR. Especialista em Filosofia da Educação (PUC/PR). Este artigo foi publicado em formato livro pela EDITORA PROTEXTO, CURITIBA, 2002. ISBN 85-89026-02-7. Edição: 1.000 exemplares – esgotado).

existe em função da intenção (propósito) do locutor e do reconhecimento dessa intenção pelo ouvinte. Embora seja possível apontar várias pragmáticas, para os fins deste trabalho será adotado o conceito proposto por Crystal (1985, p. 240): “A pragmática é o estudo da linguagem do ponto de vista de seus usuários, particularmente das escolhas que eles fazem, das restrições que eles encontram ao usar a linguagem em interações sociais, e dos efeitos que o uso da linguagem, por parte desses usuários, têm sobre os outros participantes no ato da comunicação”.

Seguindo essa perspectiva, é necessário discorrer sobre algumas noções centrais para a pragmática, conseqüentemente, fundamentais também para a investigação dos usos lingüísticos que ocorrem/cercam os processos que chamamos de educação e comunicação. Inicialmente, será necessário apresentar o “estatuto” da linguagem na concepção pragmática. Entenda-se estatuto como a “concepção” em que a linguagem humana é concebida. Vale dizer que há outras concepções de linguagem humana de acordo com a linha teórica do pesquisador. Conforme Oliveira (1999, p.1):

As diferentes tradições acadêmicas que estudam a linguagem humana têm apresentado ao longo dos anos um conjunto heterogêneo de perspectivas que refletem as crenças, saberes e os costumes de cada época e local onde foram elaboradas. Apesar dessa diversidade, a busca por uma explicação não pode ficar restrita a uma concepção de linguagem centrada em um modelo de código (codificação e decodificação do que se pretende transmitir), tampouco a uma concepção de linguagem que tenha a fina-

lidade única de representar o mundo e os pensamentos. Tais modelos, embora sejam explicativos, são descritivamente inadequados e incapazes de dar conta da múltipla e complexa atividade que encerra os usos lingüísticos nas relações dos homens entre si e com o mundo. É aqui que a pragmática entra em ação, ou melhor, a pragmática está onde a ação está.

Posteriormente, será necessário discorrer sobre as noções de “cooperação”, “contexto”, “atos pragmáticos”, “força ilocucionária” e “intencionalidade”, e como tais atos podem contribuir para que os indivíduos entendam *o que se diz e o que se quer dizer*, nos diferentes contextos e situações, sobre o emprego dos termos “comunicação e Educação”.

## **2 O estatuto da linguagem na perspectiva pragmática**

Na perspectiva pragmática, a linguagem é definida em termos de ação, isto é, como uma atividade em que as palavras são ferramentas de um agente na realização de suas intenções (conscientes ou inconscientes). Assim, os usos lingüísticos constituem sempre “ações propositais”, cujas regras de emprego são moldadas de acordo com a multiplicidade de experiências históricas, sociais e culturais que caracterizam cada comunidade de falantes. Nessa hipótese, a linguagem é necessariamente intencional. Quer dizer, quando as pessoas conversam ou produzem textos escritos, elas o fazem com a intenção de “transmitir” alguma coisa para alguém; agem dentro de contextos com determinados objetivos. Tal perspectiva implica

valorização dos recursos disponíveis pelos indivíduos enquanto integrantes de uma comunidade de falantes: a história de sua vida, a classe social a que pertence, o gênero, a idade, a família, escolaridade, as suas crenças. Somente no interior de uma “comunidade” é que se pode avaliar a multiplicidade de regras para a ação que determinam e são determinadas pelos recursos individuais e coletivos de seus membros.

Obviamente, diante dessa complexa realidade, a linguagem não pode ser reduzida a uma função única ou essencial, por exemplo: a de representar ou expressar o mundo ou estados e sensações interiores, pois isso constitui apenas um dos inúmeros usos lingüísticos possíveis. Por outro lado, os indivíduos não podem usar as palavras de modo totalmente arbitrário, mas devem considerar as restrições que pertencem ao universo em que vivem (restrições que podem ser de natureza ritualística, pertencentes ao sistema de regras lingüísticas, ou de natureza sociocultural). As restrições de natureza ritualística, por exemplo, exprimem o caráter hierarquizado das relações nas sociedades. Mas, tais restrições não devem ser encaradas de forma isolada uma das outras; são ações concomitantes que envolvem o contexto de uso das mensagens (produção e recepção), permitindo considerar os discursos como parte da “imensa fábrica social, na qual não apenas as palavras estão entrelaçadas, mas os atos e as vidas humanas” (MEY, 1993, p.194).

Na perspectiva pragmática, falar de linguagem é falar de “sentido” (significado). A origem do sentido está no próprio uso que se faz da linguagem. Perguntar pelo sentido de uma palavra ou de uma frase equivale a perguntar “com que fins se usou esta palavra ou frase”. Dessa forma, investigar o sentido é

investigar as regras de uso que o estão definindo; em outras palavras, investigar o contexto em que esse uso está sendo feito. Esse contexto define as regras que o indivíduo é levado a seguir quando faz uso das palavras.

Em suma, a idéia de língua como ação, em que as palavras são ferramentas nas mãos de um agente para a realização de propósitos, permite associá-la com crenças, que são regras para a ação, um instrumento para lidar com a realidade. Como todos os usos lingüísticos constituem em si mesmo ações desejantes, os indivíduos estão permanentemente articulando, combinando, atualizando, mobilizando suas crenças diante de eventos singulares. Como diz Blumenberg (1987, p. 429): “o homem é a única criatura incapaz de fazer alguma coisa sem propósito”, e as ações que desenvolve motivam um conflito permanente entre as obrigações coletivas e as carências individuais. Tais ações podem ser camisas-de-força (quando a verbalização disponível é apenas suficiente para as necessidades básicas dos indivíduos) ou prestar-se a equívocos e manipulações. Alternativamente, pode se constituir em força-motriz quando direcionada para propósitos mais úteis. A noção de utilidade é proposta por Rorty (1994, p. 122): “nós, pragmatistas (...) assim como rejeitamos a distinção entre encontrado e fabricado, rejeitamos também a distinção entre o aparente e o real, que pretendemos substituir pela distinção entre mais útil e menos útil”. Nesse viés, um trabalho mais útil é investigar a espécie de crenças que são refletidas pelo uso das palavras comunicação e educação: “O trabalho da pragmática é desconstruir a metáfora, descarregar a arma carregada da linguagem” (MEY, 1993, p. 64). Seguir esse procedimento é descobrir aquele que “fala” e aquele que “no-

meia”, isto é, desvelar a força que se apoderou das palavras e transformou seu sentido, bem como as dimensões éticas que norteiam tal intenção.

### 3 O princípio pragmático de cooperação

A noção de cooperação como base para a comunicação e para a educação ganhou popularidade nos últimos tempos. Lingüistas, educadores, filósofos da linguagem consideram esses processos como uma espécie de cooperação entre agentes sociais. Há uma tendência em colocar a cooperação como uma condição indispensável para a existência do que Barthes (1993, p.113) chamou de “A Grande Família dos Homens”. Cooperar é elevado à condição de atributo universal da natureza humana e o impulso para as ações em conjunto é transformado em objetivo último da humanidade. Tão poderosa é esta palavra que o seu uso transcende as peculiaridades de cada contexto, manifestando-se como “condição a-histórica” para os indivíduos. A própria ética (etos = costume) de nossa época é caracterizada pelas “ações de simpatia para com os outros” (NIETZSCHE, 1983, p.176), o que implica a idéia de auxílio mútuo, obrar em conjunto, socorrer ou ajudar. O fato é que “operar em comum, ajudar” tornou-se um valor em si mesmo, sem qualquer conexão com as relações pessoais. Apesar dessa crítica inicial à cooperação, tal idéia não é descartada, mas colocada sob suspeição. A cooperação é colocada *under erasure* (sob a rasura), artifício que consiste em sobrepor um X na palavra, a fim de alertar o usuário para que não a aceite em sua *face value* filosófica. E, principalmente, para

estimular, quem quer que use a palavra “cooperação” a refletir sobre as seguintes questões: a) por que as pessoas cooperam?; b) que parâmetros as pessoas adotam para colaborar sinceramente a respeito de objetivos pré-definidos? Isso significa investigar e focalizar os protagonistas de cada relato e as premissas que adotaram ao iniciar a interação, a fim de recontextualizar o drama familiar da sociedade vivido naquele momento e falar por meio das máscaras lingüísticas adotadas nas circunstâncias.

A noção de cooperação tem um papel central para a pragmática. Em tal grau, que um dos principais suportes dessa teoria é chamado, seguindo o filósofo H. P. Grice (1975), o *Princípio de Cooperação*. Grice defende a hipótese de que o princípio básico que rege a comunicação é a cooperação. Quando duas ou mais pessoas se propõem a interagir, elas irão cooperar para que a interlocução transcorra de maneira adequada. A idéia de Grice é que existem determinados princípios gerais que regulam a maneira pela qual, numa conversação, o ouvinte pode reconhecer, por um raciocínio seu, a intenção do locutor e assim depreender o significado do que ele diz. A sua hipótese é a de que toda a comunicação é regida pela cooperação, até mesmo aqueles casos em que um dos interlocutores aparentemente intervém na conversação em uma direção oposta ou contrária aos propósitos que ela tem no momento em que ele fala. Por exemplo: A e B conversam a respeito de uma amiga comum, C, que recentemente comprou um apartamento novo. Ambos têm conhecimento de que C é solteira:

(1) A: Como está indo C em seu novo apartamento?

B: Ah, muito bem! Até arrumou um filho.

O que B sugere é diferente do que diz, mas é possível afirmar que não se trata de uma observação desconectada dentro do diálogo que estão travando; até porque não seria racional se assim o fosse. Cada participação no diálogo é uma espécie de esforço cooperativo e os interlocutores reconhecem que em cada uma dessas intervenções há um propósito comum, ou um conjunto de propósitos, ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita (GRICE, 1975, p.44). É como um jogo onde as pessoas devem observar as regras, que, embora possam ser flexibilizadas, dependem da concordância recíproca, pois a desobediência às normas implica a derrocada desse cenário e, por isso, os que aceitam tal empreitada fazem o possível para que ela chegue a um bom termo.

(2) A: C reclamava que a casa onde morava era pequena.

B: Essa mulher nunca me enganou!

No enunciado (2), o falante A insiste em manter a direção conversacional anteriormente proposta para o diálogo e recusa a direção imposta por B. Ao fazer isso, implica que o assunto proposto por B não deve ser discutido. Fixar a direção no início ou ao longo da conversação é um procedimento usual entre os interlocutores e necessário para que se focalize um ponto em comum. No entanto, os participantes mantêm a possibilidade de excluir certos movimentos conversacionais por serem inadequados para as circunstâncias (envolvem tabus, restrições sociais, ferem a suscetibilidade alheia, crenças), ou porque estão inseridos em uma ação

estratégica mais ampla para a realização dos objetivos individuais. O uso de certos termos ou expressões pode constranger o falante que excluirá tal procedimento, mas sempre incorrendo na suposição de que está sendo cooperativo, tal como Grice (1975, p. 45) especificou: “Faça a sua contribuição conversacional tal como é requerida no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está enganado”. No plano *do que é dito*, os falantes A e B, no diálogo anterior, não estão sendo cooperativos. Isso ocorre, apenas, no plano *do que é implicado*, o que significa que, se os falantes não são cooperativos em um nível explícito, aderem, ao contrário, às especificações cooperativas no plano que Grice chamou de nível das implicaturas conversacionais.

Vejamos, novamente, o enunciado (1):

(1) A: Como está indo C em seu novo apartamento?

A sabe que C está indo bem em seu novo lar, embora não queira demonstrar isso para B. Dessa forma, inicia o diálogo apontando a direção e esperando que B dê o retorno dentro dessa perspectiva, isto é, algo como: “vai bem, o apartamento é legal”. No entanto, B recusa a direção proposta e responde:

B: Ah, muito bem! Até arrumou um filho.

B sabe que A sabe que C não é casada. No contexto social em que esses falantes estão envolvidos, moças solteiras não “arrumam filhos”. Em algumas circunstâncias podem adotá-los, fazer inseminação artificial, o que não é o caso de C. Logo, o falante B está

implicando que C é leviana, pois ser mãe-solteira ainda sofre restrições por parte da sociedade. Esse diálogo imaginário é apenas uma demonstração inicial da tese griceana, de que existe um conjunto de suposições, ou uma espécie de princípio geral, que irá guiar a conduta dos falantes para um uso eficiente da linguagem com fins cooperativos. Essas suposições, chamadas de *Máximas Conversacionais*, especificam o que os participantes de uma conversação devem fazer, tal como: falar sinceramente, ser relevante e claro, fornecer informações suficientes para a ocasião. Resumindo, temos um princípio pragmático chamado de Princípio de Cooperação que subsume quatro máximas conversacionais que guiam a conduta dos falantes nas interações:

- a) Máxima de Qualidade: não diga o que você acredita ser falso; não diga senão aquilo sobre o que você possa fornecer evidência adequada;
- b) Máxima de Relação: seja relevante;
- c) Máxima de Modo: seja claro (evite ambigüidades, obscuridade de expressão, seja breve e ordenado);
- d) Máxima de Quantidade: faça com que a sua contribuição seja tão informativa quanto requerida para o propósito corrente da conversação; não faça a sua contribuição mais informativa do que é requerido.

Vamos supor que, normalmente, as pessoas envolvidas em uma conversação respeitem essas máximas. Repentinamente, um dos locutores envolvidos no diálogo transgredir uma delas. Se não houver nenhuma indicação explícita de que o locutor resolveu mesmo transgredi-la, o interlocutor está autorizado a interpretar tal transgressão como

meramente aparente e buscar uma interpretação não-literal para o que foi dito. Nesse caso, ao invés de interpretarmos a resposta do locutor B, citado anteriormente, como não-cooperativa, vamos interpretá-la como sendo cooperativa em um nível de implicatura, ou seja: em um nível que possa ser enquadrada por meio de um processo de inferências: “inferência é a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e descontinuidades em um mundo textual... o inferenciamento busca, pois, sempre resolver um problema de continuidade de sentido” (KOCH, 1989, p.70). É importante observar que Grice estabeleceu dois tipos de implicaturas: as conversacionais e as convencionais. As *implicaturas conversacionais* são “detonadas” pela transgressão de uma ou mais máximas (modo, relação, quantidade e qualidade). Surgem espontaneamente ao longo da conversação e, embora sejam inferidas a partir de convenções sociais e culturais, não constituem qualquer espécie de convenção. É preciso ir buscar no contexto social mais amplo as pistas necessárias para a interpretação. As *implicaturas convencionais* constituem um problema de conhecimento da linguagem, isto é: as informações transmitidas por essas implicaturas são dadas pelo elemento lexical (é uma relação entre a forma e o sentido literal). Constituem formas rotinizadas pelo uso freqüente, cujo sentido é tomado literalmente.

Os seguintes dados devem ser levados em conta pelos usuários da linguagem, a fim de deduzir a presença de uma implicatura conversacional:

- a) o sentido convencional das palavras empregadas, juntamente com a identi-

dade de quaisquer referentes que possam estar envolvidos;

b) o princípio de cooperação e suas máximas;

c) o contexto lingüístico ou não do enunciado;

d) o conhecimento anterior compartilhado entre os interlocutores;

e) o fato, ou suposição, de que todos os itens relevantes de (a) a (d) são de conhecimento mútuo entre os participantes da interação e ambos sabem ou supõem que isso ocorra.

Levinson (1983, p.103) aponta que aspectos do comportamento não-lingüístico também podem ser regulados por esses meios a fim de gerar trocas cooperativas. Por exemplo, se estou desenhando em sala de aula e solicito para o meu colega:

(3) A: Quero dois tubos grandes de cola!

É lícito supor que a contribuição de meu colega não seja mais nem menos do que o requerido, isto é, que o colega alcance dois tubos de cola e não três, quatro. Na hipótese de que os dados de (a)-(d) citados anteriormente não sejam compartilhados entre as pessoas envolvidas, há riscos de malentendidos. Genericamente falando, os malentendidos estão relacionados com a Máxima de Modo (evite ambigüidades, obscuridade de expressão, seja breve e ordenado). Mas, cuidado, pois a ambigüidade e a obscuridade devem ser deliberadas e de forma a serem reconhecidas pelo ouvinte como uma violação intencional da máxima conversacional. Grice (1975, p. 54) aponta para o fato de o ouvinte ter de saber porque o interlocutor teria se esforçado tanto para escolher um enun-

ciado ambíguo. Obviamente, algumas motivações para o emprego de ambigüidades podem ser apontadas:

1. Em alguns contextos, o discurso ambíguo é o caminho mais efetivo para cumprir a função da linguagem prescrita, como, por exemplo, no discurso poético. No entanto, há riscos e custos, pois envolvem maior tempo de processamento por parte dos usuários, além de presumir o domínio (de ambos os lados) de suposições específicas;
2. Em circunstâncias em que a transmissão direta é vetada por tabus sociais, religiosos ou em situações em que o emissor quer explicar um problema complexo para uma pessoa que não tem o vocabulário sofisticado exigido;
3. Há, também, a questão da responsabilidade. O discurso ambíguo é um meio para se dizer e ao mesmo tempo evitar plena responsabilidade pelo que se está transmitindo. O indivíduo que fala não é responsável pelo que o ouvinte lhe atribui.

Em uma perspectiva pragmática, qualquer que seja a motivação dos falantes para a escolha de enunciados ambíguos, é necessário investigar quais são as crenças (as regras para a ação) e desejos individuais que os levam a esses comportamentos lingüísticos. Isso é válido para todos os casos de máximas conversacionais. Vejamos um caso de violação da Máxima de Quantidade (não diga mais; não diga menos):

(4) A: Cachorro é cachorro!

É um enunciado redundante no plano do que é dito e somente no plano do que é implicado é que é informativo. Diante dessa repetição, os interlocutores devem estar cientes de que a interpretação depende do conhecimento de mundo. Koch (1989, p. 61) afirma que o conhecimento de mundo é uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivada na memória dos indivíduos. O enunciado (4) é um caso de tautologia evidente, procedimento que consiste em dizer, por formas diversas, a mesma coisa (FERREIRA, 1975, p. 1358). Há casos mais sutis de repetições tautológicas que são usados como regras de coerência textual, isto é, como elementos recorrentes, a fim de que um texto ou discurso seja coerente. O enunciado (4) se caracteriza pela pouca informatividade explícita, mas os casos de superinformatividade também são causas de interpretações não-autorizadas e enganos na recepção. Em uma troca comunicativa, as pessoas envolvidas vão focalizar a sua atenção naquilo que conhecem ou acreditam conhecer. O acréscimo de dados pode ser uma absoluta perda de tempo, à medida que o locutor não fornece um ponto de concordância. Booth (1974, p. 35) diz que em termos de cooperação retórica, ou seja, da aceitação de argumentos, os pontos de concordância limitarão a ação de inferências por parte dos ouvintes/leitores, contribuindo para que a interpretação seja direcionada.

Em relação à Máxima de Qualidade (não diga o que você acredita ser falso), é razoável supor que se um falante produz o enunciado X está sendo cooperativo, isto é, não está dizendo o que acredita ser falso, ele está sendo sincero. Por exemplo:

(5) A: E se a criminalidade aumentar no Brasil?

B: Não se preocupe, chamaremos o FBI.

Qualquer pessoa razoavelmente informada no contexto brasileiro percebe que o enunciado de B é falso, embora cooperativo. O ponto para sustentar essa obediência ao princípio de cooperação é o de que o falante B pretende transmitir algo completamente diferente do que foi dito. B diz X, levando o ouvinte a inferir do contexto e situação em que o enunciado foi produzido que pretende dizer não-X. A idéia de significar o oposto ou algo diferente do que é dito está ligada à noção tradicional de ironia. Mesmo na falta de informações extralingüísticas o ouvinte confia na sinceridade do falante. Grice acentua que é mais fácil falar verdades que mentiras, já que desde a infância, em virtude das circunstâncias socioculturais, as pessoas agem desse modo. Convém ressaltar que isso vale para a nossa cultura, pois como diz Frayze-Pereira (1986, p. 25): “na cultura dobuana, Melanésia, onde a violência e a insídia são virtudes, o indivíduo inadequado era aquele que, naturalmente amável (...). O padrão anormal para esse povo é difundido entre nós como um tipo ideal.” A questão da sinceridade na pragmática foi amplamente explorada por Searle (1984). Searle acredita que a sinceridade é uma pré-condição para os atos de fala. Nesse viés, a sinceridade é uma das principais normas para a interação verbal e os interlocutores vão pressupor a sua existência até perceber sinais que indiquem o contrário.

Uma das máximas que apresenta os maiores problemas para a análise é a Máxima de Relação (seja relevante). Grice (1975, p. 46) diz que as mudanças naturalmente im-

postas pelos interlocutores ao longo da conversação, tais como alterações de temas, tipos de focos, assimetrias, determinam diferentes pontos de relevância que nem sempre interagem com o conjunto de suposições que o ouvinte/leitor tem acerca do mundo. Uma conversação pode ser bem-estruturada com tema definido, como pode ser desprovida de qualquer estrutura e sua coerência mantida por um vínculo não-formal garantido pelo conhecimento de mundo parcialmente equivalente dos participantes. Em suma, a teoria de Grice aponta para uma série de máximas que os falantes devem seguir, a fim de serem cooperativos. No caso de transgressões dessas máximas, o interlocutor tentará descobrir se existe ou não uma implicatura envolvida, e como essa implicatura explica ou elimina as aparentes irrelevâncias da enunciação. De certa forma, a idéia de cooperação envolve, muito mais, aquilo que eu *posso dizer* (de acordo com as circunstâncias) e o que eu *devo dizer* (devido às expectativas de meu interlocutor) do que aquilo *que eu digo*. Essas hipóteses põem em evidência, de forma sistemática, o problema de como se pode recuperar a força ilocucionária de um enunciado quando ela não está especificada lexicalmente, ou é fruto de uma especificação enganosa.

Força ilocucionária é um termo proposto por Austin (1962) e indica como uma locução (sentença) deve ser entendida, ou seja: como uma pergunta, uma asserção, uma promessa, um pedido de desculpas etc. É uma questão relevante para os processos de comunicação e educação, pois é necessário observar que, ao ler um texto, recai sobre o leitor um novo ônus: reconstruir a atitude (modos e tom) de quem escreveu o texto (ou de quem falou o que o autor disse). Sobre o au-

tor dos textos, recai o ônus de caracterizar tais atitudes exclusivamente por meios lexicais. Enfim, convém observar que a cooperação enquanto ação não é a comunicação ou a educação, mas pode levar a elas.

#### 4 O contexto da pragmática

A dependência do contexto é um dos pontos centrais nas várias abordagens pragmáticas. No entanto, verifica-se que os requisitos para se construir uma noção de contexto não são absolutamente determináveis, embora afetem de forma relevante todas as formas de ações educativas e comunicacionais. De acordo com Coulter (1994, p. 689), “o contexto é um dos termos mais utilizados e injuriados das ciências sociais”. Dadas a amplitude em que o termo contexto é usado e a falta de uma definição consensual a respeito, vamos estabelecer uma analogia entre esta palavra e a figura mitológica chamada Proteu, com o propósito de chegar a uma definição de trabalho. Proteu, filho do oceano, era famoso por suas metamorfoses, e tomava a forma que desejasse de acordo com as circunstâncias e propósitos. Diz a lenda que para fazê-lo falar era preciso surpreendê-lo em pleno sono e amarrá-lo de maneira que não pudesse escapar (CHOMPRÉ, 1938, p. 388). Encarado de forma “protéica”, o contexto deve ser visto diferenciadamente em cada linguagem e resistindo firmemente às tentativas de ser aprisionado (confinado em um conceito estático). Transforma-se acompanhando os movimentos conversacionais, e, a exemplo de Proteu, desaparece e aparece, nem sempre com a mesma forma. Ou seja, a idéia de contexto é a de tudo aquilo que circunda os interlocutores, mas esses limites são plásticos.

Portanto, o ambiente que identificamos como *contexto das interações* é dinâmico, estendendo-se para esta ou aquela direção de acordo com o que é *dado* ou *escolhido* a cada momento pelos participantes. Em si, o contexto é uma abstração, e os indivíduos estarão focalizando a sua atenção e levando em conta fatores situacionais (que pertencem ao mundo sociocultural), elementos cognitivos (conceitualização) e elementos emotivos (afeto e envolvimento) que pertencem ao mundo mental (VERSCHUEREN, 1999, p. 90). Obviamente, isso não restringe a noção de contexto ao conhecimento de mundo dos indivíduos. Tal conhecimento é importante quando se trata da previsibilidade/imprevisibilidade das informações. Mas nem o contexto se reduz ao conhecimento de mundo, como o conhecimento de mundo não se reduz a essa dualidade informativa.

De qualquer forma, a idéia de um contexto completo (saturado), apto a fornecer todas as pistas e determinações exigidas em uma situação comunicativa, e que esteja à disposição (em redor) dos interlocutores é uma abstração semelhante ao mapa citado por Borges (1974, p. 847):

naquele império, a arte da Cartografia alcançou tal perfeição que o mapa de uma só província ocupava toda uma cidade e o mapa do império toda uma província. Com o tempo, esses mapas desmensurados não satisfaziam mais e os Colégios de Cartógrafos levantaram um mapa do império que tinha o tamanho do império, e coincidia exatamente com ele.

A noção de contexto vai muito além da idéia de referência e entendimento do que

“as coisas do mundo real são”. Incorpora, também, estados mentais responsáveis por programas de ação ou interação, que têm nas expectativas, interesses, reivindicações, medos, anseios, atitudes em relação ao semelhante, seu ponto de convergência. Por isso a necessidade de determinar (deixar claro) para o ouvinte/leitor quais são as regras que estão sendo seguidas a cada mudança de nível de compreensão (a cada mudança de contexto psicológico). Dascal e Berenstein [19–] afirmam que o indivíduo deve “sacar” as mudanças de níveis de compreensão do interlocutor, a fim de aplicar as regras interpretativas adequadas a cada situação. Quer dizer, detectar as mudanças de nível de compreensão é um aspecto relevante para uma aproximação com o “contexto em uso” e vital para que não ocorram malentendidos, inferências não-autorizadas e para que exista certa correspondência entre o conhecimento ativado a partir do enunciado e o conjunto de crenças dos interlocutor. Pragmaticamente, os indivíduos criam o contexto e são criados por eles em uma troca incessante. Para compreender esse processo de re-criação, é preciso investigar as metáforas em ação:

- a) o que as metáforas expressam;
- b) como elas expressam aquilo que pretendem expressar;
- c) qual é o grau de compatibilidade que têm com as circunstâncias;
- d) se contribuem para esclarecer ou criar problemas de entendimento.

A noção de contexto ganhou novo impulso com a idéia atualmente difundida de que tecnicamente, pelo fato da interligação global de todas as máquinas no ciberespaço (rede virtual), há um imenso “hipertexto vivo”

compartilhado por todos os integrantes da interação. Virtualmente, o hipertexto corre em todas as direções e constitui uma forma de macrocontexto saturado de *links* que permitem aos usuários saltar de uma informação para outra indefinidamente. Nesse macrocontexto, os usuários podem mesclar informações de naturezas diversas: imagens, sons, texto, animação. É um processo em permanente alteração, como Proteu, e exprime a diversidade humana. Tal macrocontexto parece a redenção de uma pragmática voltada para o uso comunicativo: os usuários podem saltar de uma fonte para outra, de uma mídia para outra, para organizar, compreender, estabelecer hipóteses, inferências, previsões, especificações. Até a configuração desses “saltos” reproduz, ainda que precariamente, a dinâmica dos processos cognitivos globais, entendidos como forma de “organizar o conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem interligados” (GARRAFA, 1987, *apud* KOCH, 1989, p. 64). No entanto, é preciso ressaltar que o fato de o hipertexto se apresentar como um cenário da diversidade humana, atrelado diretamente a uma comunidade ativa de falantes, encerra a sua própria contradição fundamental. Ou seja, é exatamente nesse ambiente virtual, impregnado de contextos, que o texto perde o vínculo com a cultura em que surgiu.

É possível afirmar que todo signo, lingüístico ou não, encontra-se em uma situação de ruptura com o ambiente dado, e que não deve nenhum respeito ao autor. Esse movimento de ruptura engendra novos contextos ao infinito. É o próprio Derrida (1990, p. 25) quem diz: “isto não supõe que a marca valha fora do contexto mas, ao contrário, que só existem contextos sem nenhum centro ab-

soluto de ancoragem”. O conceito de contexto que se está buscando nesta incursão não tem nada a ver com a idéia de um centro absoluto de ancoragem. Especialmente, quando se verifica que os requisitos necessários para se constituir uma noção de contexto não são absolutamente determináveis, seja no plano lingüístico ou não-lingüístico. Tais requisitos são incertos, embora afetem de modo não-acidental as faces da cooperação em qualquer instância. Nenhuma dessas considerações descarta a idéia de que o contexto é a base da pragmática, no entanto alteram a perspectiva em que a noção deve ser encarada, isto é:

- a) contextos são **dinâmicos** porque estão relacionados às finalidades das ações individuais. Devem ser analisados a partir de um vocabulário de ações intencionais;
- b) contextos **não têm um centro absoluto de ancoragem** (exatamente porque são “protéicos”), **mas têm centros relativos de apoio** (à semelhança da rede de “nós” ou “links” usados no hipertexto). Tais fontes, de acordo com as mediações dos usuários, são hierarquizadas e irão refletir esses níveis na elaboração dos discursos;
- c) contextos são inevitavelmente **macro**s quando se trata de interações e atos pragmáticos.

Em suma, a metáfora contexto transformou-se na idéia básica em torno da qual gravita a pragmática. Como a noção de contexto é “protéica”, os indivíduos devem reinterpretar constantemente os efeitos gerados pelo uso dessa metáfora nas circunstâncias tipificadas como comunicativas e educacionais. Nesse percurso, é preciso

voltar-se para o modo como as pessoas produzem e consomem a linguagem. Afinal, ainda há muitos “especialistas” (comunicadores sociais, educadores e lingüistas) falando em “frases fora de contexto”, “contexto completo”, como se existisse um recorte estático de informações à espera dos interlocutores. Qualquer tentativa de definição linear de contexto está fadada ao insucesso, pois o contexto não se resume ao que é “dado” ou “escolhido” nas interações, como:

- O que ele disse & não escreveu
- O que eu não entendi & ele disse
- O que ele não disse & escreveu
- O que eu entendi & ele não disse

É necessário considerar também aspectos do mundo social e cultural, além das crenças de cada indivíduo, a fim de participar de seu contexto. Ou seja, é preciso buscar outros tipos de ambientes, que não se encontram estreitamente relacionados, próximos, ou sejam equivalentes, ou estejam em um mesmo nível de simetria formal ou de sentidos. Depois, deve-se precaver os leitores contra a “idéia feliz” de que o contexto, sem as conexões citadas, possa ancorar, simples e cooperativamente, a leitura e a interpretação dos relatos.

## 5 Atos pragmáticos

Partindo da premissa de que a comunicação e a educação constituem uma espécie de cooperação entre agentes sociais, a idéia de “operar juntos” deve ser vista como

uma complexa ação de intermediação de fatos e valores. Nesses processos, falante e ouvinte (comunicador/audiência, educador/aluno) devem considerar seus atos de fala como atos pragmáticos, ou seja, os *atos de fala* (SEARLE, 1984) representam situações ideais em que os enunciados estão livres de interferências. *Atos pragmáticos*, por sua vez, ocorrem em circunstâncias concretas nas quais restrições de toda espécie são envolvidas na interação. Por exemplo, de um modo geral, os alunos pressupõem que o professor é cooperativo em suas explicações, porque pensar o contrário não seria “racional”. Assim, é possível captar o tom e o conteúdo dos enunciados do professor sem muita reflexão, a partir do que foi dito/escrito. Nesse aspecto, os alunos consideram o professor como um interlocutor “privilegiado” que está lhes apontando o que é “isto” ou “aquilo” nos diversos discursos. No entanto, as interpretações comumente são díspares: às vezes compatíveis com o discurso feito pelo professor, outras vezes beirando o *nonsense*. Obviamente, mesmo com essa diversidade, as respostas são inteligíveis porque estão circunscritas a um determinado espaço sociopolítico de interações. Mas, se a resposta do aluno for completamente anárquica, é possível falar em “falha” de uma das partes? A legitimação daquilo que foi dito/escrito depende de os alunos apreenderem os propósitos envolvidos no discurso do professor; o que inevitavelmente remete ao tom dos enunciados. Frisa Derrida (1994, p.21): “quando eu escrevo, o que é mais difícil, o que me causa mais angústia, é achar o tom correto”. É possível pensar em um tom correto para o professor? Quem dá o tom para o professor? A

quem é direcionado e que tipos de efeitos são intencionados?

Na concepção de *atos pragmáticos*, tanto a produção como a recepção dos discursos depende dos propósitos dos indivíduos envolvidos em um contexto concreto, real. No caso da educação, envolve muito mais pessoas que o professor e o aluno. Há um processo de intermediações que transcende o processo cooperativo em sala de aula. Como diz Rorty: “o mundo não fala. Só nós é que falamos. Não pode propor-nos uma linguagem para falarmos. Só outros seres humanos é que o podem fazer”. Isso quer dizer que o tom dos discursos não se restringe à prosódia (modulação) dos enunciados; mas é um reflexo do interminável processo de intermediações que atuam na dimensão da educação. É, inclusive, um dos fatores que impossibilita uma reflexão sobre a “educação” isolada da “comunicação” e vice-versa. É o tom que transforma os relatos em um diálogo assimétrico, sempre sujeito a interrupções, lapsos, cortes, silêncios, hesitações, intervenções, reações, rejeições. O tom dos relatos em sala de aula não está imune às pressões e interesses diversos. Por trás de uma fachada aparentemente neutra, e a despeito de um *status* não-controverso para o ato de “asseverar: afirmar a verdade, afirmar com segurança”, característico do discurso professoral, verifica-se uma freqüente submissão a potências que fazem prevalecer os seus propósitos específicos. Descobrir quem dá o tom para os relatos (de certa forma, uma temeridade) é, como diz Mey (1985, p. 271), constatar que “(...) não constitui surpresa quando nós descobrimos que a voz dos mestres, a linguagem da circulação, está realizando uma vigorosa incursão na vida de

nossa sociedade, especialmente onde os serviços públicos estão envolvidos”.

Em suma, os atos pragmáticos estão alicerçados no uso real da linguagem e não apenas em um uso definido por regras sintáticas ou por seleções semânticas. Envolvem restrições/intermediações de toda espécie e caracterizam o cenário das interações sociais. Devem ser considerados a partir de duas perspectivas: a social, que envolve o conjunto de crenças da comunidade em que o usuário está inserido; a lingüística, onde a linguagem é considerada a principal ferramenta em que os indivíduos se apóiam para lidar com a realidade e suas constantes transformações. Reflexões que têm os atos pragmáticos como base permitem explicações razoáveis das inúmeras intermediações que ocorrem nos processos educacionais e de comunicação.

## 6 Força ilocucionária

A noção de *força ilocucionária* (AUSTIN, 1962) é responsável pela especificação do ato lingüístico que o locutor realiza ao proferir um enunciado. Isto é, ao proferir uma sentença com certo sentido performa também atos como informar, perguntar, ordenar, prometer etc. Por exemplo:

(6): A: X volta amanhã.

Em (6), o locutor A realiza um proferimento pelo qual tem a intenção de avisar (força ilocucionária) sobre o retorno de alguém. O enunciado (6) é um ato intencional destinado a expressar certo conteúdo proposicional com certa força ilocucionária. Uma mesma proposição (locução) é comum a diversas forças ilocucionárias:

- (6) A: X volta amanhã? (pergunta)  
 (6) A: X volta amanhã! (alerta)  
 (6) A: X, volte amanhã. (ordem)  
 (6) A: Tomara que X volte amanhã. (desejo)  
 (6) A: X volta amanhã. (afirmação)

O ato locucionário *é o que é dito* e a força ilocucionária *é como o falante queria que fosse entendido o que disse*: como uma afirmação, uma promessa, uma ordem, um desejo etc. É possível imaginar uma situação onde o locutor A diz:

- (7) A: X, volte amanhã para uma cervejinha.

Se não houver indicações claras sobre como interpretar esse enunciado (uma fórmula de polidez), X poderá interpretar como um convite e retornar à casa de A. Numa interação verbal, as normas de polidez são claras, perceptíveis. O problema está na escrita que, captando somente o que é dito, não representa adequadamente a força ilocucionária. Olson (1997, p.109) “diz que o manejo da força ilocucionária constitui uma parte fundamental da história dos usos da escrita”. Essa questão torna-se relevante para a nossa reflexão quando se trata de preservar e citar o que foi dito. Isto é, como recuperar o tom (modos e atitudes) do falante, contando apenas com meios lexicais. Por exemplo, a declaração feita pelo Presidente da República de Bruzundangas (BARRETO, 1956), transcrita em uma notícia de jornal:

- (8) A: Fomos pegos de surpresa.

Referindo-se à necessidade de raciocínio de energia elétrica em toda a República de Bruzundangas, deve ser interpretada

como: uma simples *declaração*, uma *constatação* de um estado de coisas da natureza, um *pedido* de desculpas, uma *ironia*, *alerta*, *ameaça*, *promessa*, *palpite*? Embora as línguas disponham de recursos léxicos e gramaticais para descrever a maneira como o enunciado foi expresso, não são suficientes para indicar como o falante ou escritor queria realmente que o seu enunciado seja interpretado. Grice (1975) demonstrou que o modo gramatical não é uma indicação confiável dos aspectos pragmáticos de um enunciado, pois a força ilocucionária pode ser objeto de uma especificação enganosa. Por exemplo, a acareação entre os senadores José Roberto Arruda, Antonio Carlos Magalhães e a ex-diretora do Prodasen Regina Borges, noticiada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, edição de 04/05/2001, p.4-10:

Regina reafirma que  
 Não recebeu “consulta”

Mal começara a acareação, a ex-diretora do Prodasen Regina Célia Borges descartou a hipótese de ter recebido do senador José Roberto Arruda (sem partido-DF) apenas uma **consulta** sobre inviolabilidade do painel e não uma **ordem** ou um **pedido** para obter o resultado da votação que cassou o mandato de Luiz Estevão.

“Seria impossível essa linha de raciocínio”. E depois: “Eu fiz esse trabalho para cumprir uma **ordem**. Quanto a isso eu não arredo. Recebi um **pedido** para a obtenção da lista de votos” (...).

Pouco a pouco recuperou a firmeza e enfrentou a versão de ACM, que disse tê-la **advertido** pela violação do painel (...).

Regina deixou claro que, de seu ponto de vista, pouco importa se o que recebeu de Arruda foi um **“pedido”** ou uma **“ordem”**. E

insistiu que, ao ouvir Arruda apresentando-se em nome de Antonio Carlos Magalhães (PFL-BA), interpretou que “**tinha que fazer**”. (p. A-7).

Regina reafirma pedido para obter lista

As principais contradições são:

1. Arruda diz que apenas fez uma **consulta** sobre a segurança do painel de votações e que Regina se precipitou, mandando violar o sigilo da cassação de Luiz Estevão (...).
2. Regina diz que recebeu um **pedido** que, pelas circunstâncias (ser chamada à noite na casa do então líder do governo no Senado), encarou como uma **ordem** expressa do então presidente do Senado.
3. Arruda diz que procurou Regina por **delegação** de ACM (...).
4. Arruda diz que Regina deveria ter dado um retorno à sua “**consulta**” e que não o fez (...).

O relator do conselho, Roberto Saturnino Braga (PSB-RJ), o primeiro a fazer as perguntas, disse que era difícil acreditar na versão apresentada por Arruda. A base de sua descrença seria a “**consulta**” que o ex-tucano teria feito a Regina.

No entendimento de Saturnino, quem faz uma **indagação** – **não um pedido ou uma ordem** –, depois tenta saber da resposta. O que Arruda alega não ter feito (...).

Quanto a Arruda, há uma contradição fundamental: se era uma **consulta** sobre a segurança, ou uma **ordem** para violação.

“A palavra **consulta** eu descarto absolutamente”, disse Regina.

“**Pedido e ordem** têm uma diferença tênue. Dependendo da autoridade, um **pedido** tem a **força de uma ordem expressa**”, acrescentou (p. A-6).

No encontro que Regina teve anteriormente com Arruda (na casa do senador, face a face), Regina teve acesso à *forma verbal do que foi dito*; ao *modo e atitudes* de Arruda (estilo pessoal, postura, tonalidade, gestos, olhares); ao *tom* (aqui entendido como transcendendo a questão da prosódia e refletindo o “poder”, a “hierarquia”, “as intermediações”, “a amizade”), ao *contexto concreto*. Enfim, Regina teve as informações necessárias para determinar o que Arruda disse e o que Arruda quis dizer com o que disse! No entanto, é possível que Regina, ainda assim, não tenha captado a intenção comunicativa de Arruda. Conforme Olson (1997, p. 144): “Entender a intencionalidade, contudo, não implica entender a intenção comunicativa – entender o que se quer dizer com o que se diz. O que se quer dizer com aquilo que se diz ou escreve tem a ver com o que se *quer* que o ouvinte *pense*, ou com aquilo que se *pensa* que o ouvinte *pense* (...)”.

Seguindo a reflexão apresentada por Dascal e Berenstein [19–], casos como o de Arruda e Regina não se resumem a seguir regras de uso da linguagem. Na verdade, trata-se de determinar quais são as regras a serem seguidas a cada mudança de nível de compreensão dos interlocutores. Regina, por exemplo, deveria “sacar” que as regras aplicadas pelos senadores no cotidiano do Congresso, convencionais e ritualizadas para essas circunstâncias, não estavam mais sendo seguidas no momento em que os enunciados foram produzidos na casa de Arruda. Logo,

deveria aplicar outras regras interpretativas de acordo com o novo nível de compreensão. Quando se aponta para a necessidade de Regina “sacar” que houve mudança de nível de compreensão para a aplicação de novas regras interpretativas, remete-se à negociação pragmática. Nesse processo, é preciso detectar bem mais do que é assinalado: o que pode ser dito, o que não pode ser dito, como é dito, por quem é dito e por que é dito.

Os problemas para detectar os modos e atitudes dos envolvidos no “caso painel eletrônico” serão maiores para os indivíduos que buscarem, unicamente, as informações na mídia impressa. Ou seja, a escrita capta e representa a estrutura sintática, mas não a estrutura pragmática. Assim, como os leitores irão determinar o modo e as atitudes pelos quais Arruda, ACM e Regina se manifestaram? Unicamente por meios léxicos, sinais gráficos? Oliveira (1995, p. 108) aponta para a necessidade de se buscar pistas extralingüísticas, pois o interlocutor não dispõe do “auxílio” proposto por Marcel Bernhardt, que, com o pseudônimo de Alcantar de Brahm, publicou em 1899 um trabalho intitulado “L’Ostensoir des Ironies”, no qual sugere que os ironistas, por exemplo, usem uma marca de pontuação especial ao lado de cada enunciado irônico (o que não passou de mais uma tentativa de “gramatizar” a força ilocucionária dos enunciados). A identificação dessa força depende, em grande parte, dos seguintes conhecimentos compartilhados entre os falantes: conhecimento de mundo, conhecimento lingüístico, fatores pragmáticos (contexto, situação, foco, crenças). À medida que variam as exigências ilocucionárias a serem feitas sobre o interlocutor (em virtude da proximidade ou do distanciamento dos usuários,

posição social, poder, hierarquia, interesses convergentes, divergentes), diferentes estratégias retóricas poderão ser empregadas. Oliveira (1999, p.1) afirmou que “no cenário social das interações a polidez não pode ser negligenciada como estratégia na ação lingüística”. Como a polidez está associada à auto-imagem pública das pessoas, que é permanentemente monitorada, seja pelo falante seja pelo ouvinte, e resulta em uma atitude de preservação da face (GOFFMAN, 1967; BROWN e LEVINSON, 1978), é necessário um esforço cognitivo maior por parte dos interlocutores, a fim de processar os mecanismos de mitigação (procedimentos que minimizam os efeitos ameaçadores da face e que estão presentes nas interlocuções). Searle (1975) cita os atos de fala indiretos como um caminho para minimizar ameaças à face do ouvinte e como um caminho para a preservação da polidez. Assim:

(9) A: Você pode obter uma lista da votação?

Em (9) o falante A não está simplesmente fazendo uma pergunta sobre a capacidade física do ouvinte, mas efetivamente realizando um pedido. A não pretende obter como resposta um “sim” ou “não”, mas o ato concreto de a lista de votação passar às suas mãos. O constituinte “pode” não é apenas a explicitude de uma pré-condição inerente à *performance* dos atos impositivos, mas um signo formal de polidez. Com isso, preserva-se a autonomia do interlocutor e a força ilocucionária “pedido, ordem” é minimizada. No caso de atos impositivos, é preciso levar em conta que o falante deve minimizar custos e maximizar benefícios para o interlocutor, a fim de que esse responda cooperativamente.

No entanto, certas ressalvas são necessárias, pois uma acentuada deferência torna-se entediante para a interação e o falante tende a sofrer rejeição se persistir nessa prática, por ser considerado insincero ou dissimulador. Retomando o caso da violação do painel eletrônico no Senado da República, é possível imaginar a seguinte situação (hipotética): A= Arruda, B= Regina, C= Antonio Carlos Magalhães:

- (10) A: x) Você pode obter uma lista da votação?
- y) Você poderia obter uma lista da votação?
- z) Você não se importaria em obter uma lista da votação?

(x, y e z são possibilidades que o falante A dispõe para realizar um ato de fala indireto). Aqui é preciso distinguir entre “ponto ilocucionário” e “força ilocucionária”. Por exemplo: uma *consulta* e uma *ordem* são diferentes atos de fala, mas têm o mesmo ponto ilocucionário (obter uma resposta, lingüística ou não-lingüística) por parte do interlocutor). No entanto, consulta e ordem são distintas quanto à força ilocucionária (a ordem é imperativa, deve ser cumprida, não admite questionamentos; a consulta não é imperativa). Observando o contexto em que (10) foi produzido (a casa de A), é possível afirmar que o interlocutor B captou a “ordem” do enunciado de A. A nega ter dado esta ordem, alegando que recebeu uma “delegação” de C para tal. Ao afirmar que recebeu uma delegação de C, o falante A transfere para B a responsabilidade pelo que lhe é atribuído, ou seja: é o falante B que está “dizendo” que A deu uma ordem. C nega ter dado a ordem e diz que advertiu B pela violação do painel.

Nesse emaranhado de forças ilocucionárias, há de se colocar a questão da intenção comunicativa, que pode ser diferente em cada uma das circunstâncias. Assim, B ao ouvir o enunciado de A usou as regras interpretativas comuns à dimensão do seu trabalho no Senado. Maturana (1999, p. 69) observa que “as relações de trabalho não são as relações sociais, porque elas se fundam no compromisso de cumprir uma tarefa e, nelas, o cumprimento da tarefa é a única coisa que importa”. A pode argumentar que B não “sacou” que as regras interpretativas deveriam ser outras, resultando em malentendido.

O fato é que em uma ação interativa real é difícil imaginar alguém tão “ingênuo” que não perceba as pistas e indicações que são apresentadas. Mesmo que B não tenha detectado a “verdadeira intenção de A” (a sua intenção comunicativa), ficaria de sobreaviso diante do caráter inusitado da situação. Em suma, não cabe aqui nenhum juízo de valor em relação ao caso do painel eletrônico, citado unicamente como ilustração. O que nos interessa é demonstrar a relevância da força ilocucionária para os processos comunicacionais e para as ações educativas de leitura e interpretação. Afinal, nessas circunstâncias, é preciso se preocupar muito mais com a intenção e forma retórica do que com o sentido referencial dos enunciados.

## 6.1 Força ilocucionária e tecnologia eletrônica

Com novas tecnologias à disposição da educação e da comunicação, os processos de escrita e leitura adquirem novos contornos; por exemplo, a questão do *hipertexto*. O hipertexto se caracteriza como um processo de escritura e leitura multilinear, multisseqüen-

cial, indeterminado, que perturba a noção tradicional de texto e as expectativas a ele associados. As perspectivas desenvolvidas para encarar esse desafio do *ciberespaço* (um sinônimo de rede) são burocratizadas, isto é: os procedimentos para lidar/reconstruir as atitudes e modos de quem produzir um texto no espaço virtual estão condicionados a determinadas escritas de programação, como:

- a) netiqueta: um conjunto de regras do “bom usuário”;
- b) emoticons: símbolos e números usados para expressar emoções;
- c) relevância mostrada: destaque dado a um item lexical ou determinado *link* (semelhante ao procedimento adotado nos livros, onde uma palavra aparece em negrito, itálico, ou remetendo para uma nota de rodapé).
- d) ícones: imagens que podem estar associadas com movimentos, som, textos (multissensiose).

Tais procedimentos não conseguem expressar diretamente aos interlocutores virtuais as experiências, intenções, emoções e idéias, com o mesmo sentido que têm para nós. Não é apenas a falta de equipamento adequado (a cada dia que passa são desenvolvidos programas mais sofisticados), mas envolve a *situação* de comunicação e os processos cognitivos de interpretação textual. Paradoxalmente, quanto mais recursos estão disponíveis na rede eletrônica (rapidez, links, recursos gráficos, visuais), maiores são as limitações para a recuperação do mundo sensível dos interlocutores. Conforme Oliveira (1999, p.104), a presença dos “adereços” na rede virtual pode não informar, mas enfeita os relatos. Esses “enfei-

tes” insinuam-se no lugar de, entram no lugar do que deveria ser dito, e por isso devem ser considerados momentos diferenciados de criação/representação de sentidos; antes que o compartilhar de “nossa subjetividade”.

De certa forma, a complexidade dos organismos individuais, com suas incontáveis redes de crenças e objetivos, aponta para a possibilidade da *não-comunicação* como regra, e não como exceção. Isso não significa simplesmente incomunicabilidade, mas deve ser encarada como: a) não entender a mesma coisa; b) não dizer a mesma coisa. Obviamente, isso apenas lembra que diante das novas tecnologias devemos desenvolver novos procedimentos de produção e interpretação textual, especialmente no que se refere à apreensão da força ilocucionária dos enunciados: “estamos hoje tão avançados na era da eletricidade quanto os elisabetanos se achavam na da tipografia e mecânica. E vimos experimentando as mesmas confusões e indecisões que eles sentiram por viverem simultaneamente em duas formas contrapostas de sociedade e experiência”.

A afirmação de MacLuhan (1972, p.17) é parte de um contexto onde procurou verificar os modos pelos quais as formas de experiência, visão e expressão mental foram modificadas, primeiro pelo alfabeto, depois pela tipografia. O que é necessário, agora, é verificar as evidências dessas transformações a partir dos progressos dos meios eletrônicos. Nesse aspecto, as interpretações dos modos e atitudes dos produtores de discursos virtuais requerem, antes de um conjunto burocratizado de procedimentos, um “entendimento” sobre as metáforas que têm no computador uma representação comum. Uma das metáforas que exige maior reflexão é a “interatividade”, pois a idéia é que a contínua relação

de um leitor-navegador com múltiplos autores chega a representar uma interação verbal face a face! Edward Hall, *apud* MacLuhan e Watson (1971, p. 19), diz: “que uma distância de vinte centímetros entre dois interlocutores é normal e amigável no mundo árabe. Além de vinte centímetros não se pode sentir o cheiro do interlocutor. Quando um árabe não sente o cheiro do interlocutor, pára de falar e começa a gesticular”. A interatividade reclamada pela rede eletrônica não deixou de lado o olfato. Há condições técnicas para associar mensagens com odores, desde que os receptores acoplem em suas máquinas alguns equipamentos adicionais. A questão não é agregar mais dispositivos e recursos às máquinas, mas perceber como a metáfora “interatividade” é deslocada de uma situação de troca pessoal, recíproca (visibilidade trazida pelo olhar, que toma e oferta ao mesmo tempo), para uma situação onde há sempre um “intermediário” entre os interlocutores que é o responsável pela manutenção da relação (uma queda de energia elétrica é suficiente para que o diálogo seja rompido). Deve-se ressaltar que os meios eletrônicos constituem o que há de mais extraordinário em termos de desenvolvimento do potencial inventivo humano. No entanto, devido à rapidez com que as novas tecnologias são implementadas, há sempre um desnível entre as ações educativas, comunicacionais e tais avanços. Nesse aspecto, lida-se com dificuldades e aflições semelhantes às dos “elisabetanos”, dentre elas:

a) atualmente, ocorre a inserção de um público ainda leigo na cultura do papel em uma tecnologia eletrônica. *Os elisabetanos estavam entre a “pena/pergaminho e a tipografia”;*

b) atualmente, ocorre o emprego de metáforas criadas para situações típicas de comunicação e interação face a face em um ambiente dominado pela computação. *Os modelos perceptivos e experienciais dos elisabetanos viram-se colocados entre as ações corporativas típicas da idade média e o individualismo moderno;*

c) atualmente, as atitudes e os modos dos interlocutores na comunicação virtual ainda são recuperados parcialmente pelos recursos audiovisuais. *Os processos de interpretação textual elisabetanos eram considerados “epifanias”, dádivas do espírito, e foram confrontados com a idéia de um sentido literal para o texto, onde o significado era fruto de pesquisa;*

d) atualmente, há ausência de políticas globais para a educação e comunicação eletrônicas. *Os elisabetanos também se defrontaram com um novo universo de ocupações e tarefas sem nenhuma “assistência”.* Como observou MacLuhan (1972, p. 24): “é importante compreender que grandes mudanças nos modos ordinários de falar e agir do homem estão ligados à adoção de novos instrumentos”.

Em suma, a era digital é um fato consumado e o grande desafio é evitar o “deslumbramento” diante da capacidade ilimitada da tecnologia. Por outro lado, é preciso evitar o surgimento de uma categoria de “novos elisabetanos” (excluídos dos processos eletrônicos):

a) seja pela absoluta falta de recursos econômicos para obtê-los;

b) seja pela omissão/falência das instituições responsáveis pela inclusão desses indivíduos no meio social;

c) seja pela incapacidade dessas instituições em refletir de forma ampla sobre os novos termos, conceitos e padrões cognitivos que giram em torno do computador.

Em qualquer dessas situações, um fato relevante é a apreensão da força ilocucionária, modos e atitudes individuais para que se possa falar em entendimento e interação; ainda que para isso seja necessário reeducar as pessoas em torno das novas convenções!

## 7 Intencionalidade

Em uma perspectiva pragmática, o Sujeito pode ser descrito como uma rede de crenças e desejos e os acontecimentos subjetivos podem ser descritos em termos de intenção, ou seja, a fim de permitir a seguinte interrogação: “por que razão”. O falante/ouvinte é concebido como detentor de um “saber” em relação à língua e às circunstâncias de uso dessa ferramenta. Segundo Possenti (1996, p.76), “o falante sabe o que está acontecendo quando participa de um evento discursivo e tem, ao participar dele, *intenções* que busca tornar conhecidas e objetivos que busca concretizar”. A intenção (*intentio*) exprime uma direção para as ações individuais e essa intenção, assim como os desejos, são sempre acerca de alguma coisa (visam sempre alterar estados de coisas da realidade ou estados mentais do próprio Sujeito). Freire-Costa (1994, p. 24) ressalta que os fenômenos intencionais não dependem de uma relação causa-efeito (contingentes), mas possuem “motivos” que nos permitem entendê-los. Os motivos estão interligados na rede de crenças e desejos e constituem uma espécie de *continuum*, nem sempre facilmente identificáveis.

Em termos comunicacionais, a intenção é um pré-requisito até para os atos mais rudimentares, pois as interações (diálogos) envolvem a criação de efeitos e a sua “apreensão” pelos interlocutores. Um claro exemplo dessa situação é o uso da linguagem com intenção irônica. Conforme Oliveira (1995), uma noção de trabalho para o termo “ironia” envolve a adoção de três constantes:

- a) todas as ironias são **intencionais**, isto é: propositalmente elaboradas para serem captadas pelo interlocutor: “a nossa hipótese para o fato de as ironias serem intencionais repousa no planejamento, no cálculo meticuloso para a sua utilização, que não é aleatória” (OLIVEIRA, 1995, p.100);
- b) todas as ironias são **disfarçadas**, isto é: não se apresentam na forma de um discurso direto, explícito;
- c) todas as ironias constituem **juízos de valor**, isto é, o que chamamos de uso irônico é um juízo de valor acerca do interlocutor, de outros indivíduos (conhecidos) de falante/ouvinte. Grice (1975) afirma: não podemos dizer alguma coisa ironicamente a menos que isso reflita uma hostilidade, um julgamento depreciativo ou um sentimento como a indignação ou o desprezo. Mas, convém observar que há casos em que o falante, intencionalmente, usa o discurso irônico para *elogiar* o interlocutor, alguém, uma situação. Por exemplo:

(11) A: Você copiou isto muito bem!

Onde o falante A, diante de um desenho feito à mão pelo interlocutor, implica que o desenho teria sido “copiado” com o uso de

papel carbono ou similar. No entanto, o falante A tem o propósito de realçar a qualidade do traço do desenhista. Quer dizer:

A diz  $\sim X$  (não-X) para significar +X.

Nos casos usuais de ironia, o falante diz: **X** para significar  $\sim X$  (**não-X**).

A simplicidade aparente da inversão não reflete a complexidade dos atos intencionais presentes no enunciado, exigindo um grande esforço de processamento por parte do ouvinte, com riscos de malentendidos. Obviamente, o controle dessa **intencionalidade comunicativa** envolve situações que devem ser compartilhadas entre os participantes da interação, tais como:

- a) **elementos lingüísticos:** o sujeito irônico e sua audiência (leitores/ouvintes) devem compartilhar o mesmo código (formal e informal). Inclusive, havendo o emprego de termos regionais típicos, deve existir a preocupação quanto ao fato de se o repertório (léxico, vocabulário) da audiência é compatível com o uso dos referidos termos;
- b) **conhecimento de mundo:** se não existir correspondência entre os conhecimentos ativados a partir do enunciado irônico e o conhecimento de mundo da audiência as inferências levantadas serão díspares, conflitantes. A idéia de “inferência” é a de operações necessárias para suprir lacunas que representam descontinuidade de sentido.
- c) **fatores pragmáticos:** como a *situacionalidade*, que se refere ao conjunto de fatores que tornam uma mensagem relevante para dada situação de comunica-

ção; a *focalização*, pois em uma troca comunicativa as pessoas envolvidas irão focalizar a sua atenção naquilo que conhecem/acreditam ou pensam conhecer. O *contexto da interação, interlocução, características da mensagem* etc.

A questão da intencionalidade merece maiores cuidados nas ações educacionais que envolvem crianças. Olson (1983) demonstrou que as crianças de idade pré-escolar têm sérias dificuldades em distinguir o que se está dizendo do que se quer dizer (*apud OLSON, 1997, p.140*). Isto é, há uma dificuldade para a criança distinguir o que o locutor *queria dizer* (a intenção comunicativa) do que *disse literalmente*. Compreender as discrepâncias que surgem entre intenção e expressão verbal oral (mais tarde escrita) demanda não só habilidades verbais adequadas como o domínio de uma gama de capacidades sociocognitivas, que somente serão alcançadas quando as crianças chegarem aos 7 ou 8 anos. Snow e Ninio (1996) argumentam que a expressão dos atos verbais comunicativos envolve diferentes tipos de competência, e a hipótese que inferimos é a de que esses tipos de competência também estão relacionados à compreensão do que se queria dizer com o que se disse. Ou seja, o desenvolvimento pragmático nas crianças é incrementado quando elas começam a perceber as diferentes intenções (em torno dos 4 anos) e atribuir a si mesmas estados intencionais. No entanto, nessa fase ainda estão ausentes o controle dos conceitos lingüísticos e sociais, o que impossibilita a expressão/entendimento de intenções conforme os rituais próprios das interações, ou seja, de forma **efetiva, polida e convencional**.

Conforme Oliveira (1999, p. 1): “como

norma social, a polidez reflete o conjunto particular de prescrições explícitas que cada sociedade possui, fixando comportamentos, estados de coisas ou maneiras de agir em determinadas situações”. As escolhas lingüísticas polidas, por exemplo, estão vinculadas às correlações que os interlocutores estabelecem no momento de iniciar uma conversação e refletem uma adaptação aos dados objetivos da situação imediata e, na mesma proporção, aos dados psicológicos dos indivíduos envolvidos. Nesse caso, diferentes formas de polidez poderão ser observadas à medida que variam as exigências ilocucionárias (força convencional) a serem feitas sobre o interlocutor, nível de proximidade ou distanciamento dos usuários envolvidos, posição social ou poder, interesses convergentes ou divergentes. O conhecimento dessas regras do cotidiano, do ritual de interação, do “jogo” de intenções (a virtude do simulacro), ocorre gradativamente à medida que os indivíduos são “socializados”; à medida que tomam contato com o cenário social das instituições e suas regras específicas e rotinas intelectuais próprias. Inicialmente, a criança é educada em casa para a “negociação pragmática” diária, onde os interlocutores estão prontos para “falar”, “ouvir”, “calar.” Nesse ponto, a associação da polidez com a autoimagem pública das pessoas é transmitida desde cedo, por exemplo, com as constantes reiterações: “é feio fazer assim”, “não faça assim que o tio está olhando” etc.

A= mãe / B= criança.

(12) A: você não tem modos?!

B: O que eu tô fazendo?

A: não coloque o dedo no nariz.

B: o que que tem?

A: é feio, as pessoas vão dizer que você é um porquinho!

(13) A: Aqui não é lugar de gritar.

B: O quê que tem??!

A: Psiiiiiu!

B: Não fiz nada.

A: Então fale baixo.

Em suma, à medida que as crianças têm um maior controle sociocognitivo e começam a atribuir a si e aos outros indivíduos estados intencionais, os rituais de interação vão sendo percebidos como espaços de “inclusão e exclusão” nas diversas circunstâncias em que são constituídos. Quer dizer, o distanciamento (exclusão) e a aproximação (inclusão) começam a ser encarados como atos que não dependem apenas da associação da polidez com gestos ou itens lexicais específicos mas como ações que exigem maior monitoramento e disciplina, num sentido semelhante ao defendido por Foucault (1977, p. 177): “(...) ações disciplinadas, que aumentam as forças do corpo em termos econômicos de utilidade, e diminuem essas forças em termos políticos de obediência”. No universo da *polis* (cidade), nada é gratuito, mas intencional. Afinal, nesse contexto, tudo depende dos propósitos... e da polidez.

## 8 Afinal, o que é X?

Se entendermos *X* como comunicação e educação, creio que não se lhe pode responder simplesmente produzindo casos paradigmáticos de *X-dade*. É preciso desconfiar das metáforas e assumir uma atitude pragmática em que nada tem uma natureza intrínseca. Uma investigação sobre a essência da

“comunicação” e da “educação” não nos levará além dos jogos de linguagem de cada época. Isso significa que os termos com que se descrevem essas ações estão sujeitos à mudança e a uma permanente redescritção em relação as “velhas” práticas. No decurso desse processo, devemos rever nossos conceitos sobre os vocabulários anteriores e sobre os novos, “uma vez que não há nada para além dos vocabulários que sirva de critério de escolha entre estes, (...)” (RORTY, 1994, p.111).

Com as questões apontadas anteriormente, o emprego da pragmática deve consistir em uma explicação da inter-relação existente entre a linguagem e as situações comunicativas e educacionais em que o vocabulário de uma dada cultura é tipicamente usado. Dito de outra forma, quais são os propósitos de tais usos lingüísticos? A partir dessas considerações é possível fazer as seguintes previsões:

- a) as ações chamadas de “comunicativas” e “educacionais” devem ser encaradas como parte integrante da rede de crenças de cada comunidade. Portanto, descritas de forma mais “útil” quando inseridas no vocabulário das ações intencionais;
- b) nesse aspecto, qualquer descrição dessas ações deve transcender o nível dos fatos;
- c) ir além do nível dos fatos implica descrever as regras para a ação adotadas, isto é: como os fatos são criados pela multiplicidade de experiências históricas, sociais e culturais de cada comunidade de falantes, é preciso verificar como as “escolhas, restrições e efeitos” dos usos lingüísticos determinam e delimitam o

que os comunicadores e educadores podem/devem dizer e fazer.

É fundamental observar que esses procedimentos não constituem nenhum esquema progressivo que leve os indivíduos diretamente aos propósitos almejados. São ações simultâneas que envolvem tanto o contexto de produção dos discursos como o de recepção, permitindo considerar as ações comunicativas e educacionais parte da imensa “fábrica social”.

## 9 Referências

- AUSTIN, John . *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BARRETO, Lima. *Bruzundangas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. 9.ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.
- BLUMENBERG, Hans. Anthropological approach to the contemporary significance of rhetoric. *Phylosophy: end or transformation*, p.428-458, 1987.
- BOOTH, Wayne. *A rhetoric of irony*. Chicago: The University of Chicago Press, 1974.
- BORGES, Jorge Luís. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- BROWN, P. ; LEVISON, S. Universals in language usage: politeness phenomena. In: GOODY, E. (Ed.). *Questions and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. p.56-289.

- CHOMPRÉ, A. *Dicionário da fábula*. Rio de Janeiro: F.Briguier, 1938.
- COULTER, Jeff. Is contextualising necessarily interpretative? *Journal of Pragmatics*, v.21, p.689-698, 1994.
- CRYSTAL, David. Linguistics, 1985. In: Can pragmatic competence be taught? Disponível em: [www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/](http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/)
- DASCAL, M.; BERENSTEIN, I. *Two modes of understanding: comprehending and grasping*. Netherland Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Science, [19-]. 26p. Texto mimeog.
- DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1990.
- DERRIDA, Jacques. The spatial arts. In: *Deconstruction and the visual arts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 1-8.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FRAYZE-PEREIRA, João. *O que é loucura*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE-COSTA, Jurandir (Org.). *Redescrições da psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GOFFMAN, Erwin. *Interaction ritual*. New York: Doubleday Anchor, 1967.
- GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: COLE, .; MORGAN, J. (Eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.
- KOCH, Ingedore. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MacLUHAN, Marshall. *A Galáxia de Gutemberg*. São Paulo: Ed.Nacional, 1972.
- MacLUHAN, Marshall. ; WATSON, W. *Do clichê ao arquétipo*. Rio de Janeiro : Record, 1972.
- MATURANA, Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MEY, Jacob. Poet and Peasant. *Journal of Pragmatics*, v.11, p.281-297, 1987.
- MEY, Jacob.; HABERLAND, H. Editorial: Linguistics and Pragmatics. *Journal of Pragmatics*, v.1, p.1-12, 1977.
- MEY, Jacob. *Whose language: a study in linguistic pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 1985.
- MEY, Jacob. *Pragmatics*. Cambridge: Blackwell, 1993.
- NIETZSCHE, F. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1983. P.45-52.
- OLIVEIRA, Jair Antonio de. Ironia: Eis a Questão! *Uniletras*, n. 17, dez.1995.
- OLIVEIRA, Jair Antonio de. *As dimensões pragmáticas da cooperação jornalística*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) - ECA/USP.

OLSON, David. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. Pragmática na Análise do Discurso. *Cadernos de Estudos Lingüísticos da Unicamp*, v. 30, p. 71-84, jan./jul. 1996.

RORTY, Richard. *Ironia, contingência e solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994.

SEARLE, John. Indirect speech acts. In: COLE, P ; MORGAN, J. (Eds.). *Syntax and emantics*, vol. 3: Speech acts. New York: Academic Press, 1975. p.59-82.

SEARLE, John. *Os atos de fala*. Coimbra: Almedina, 1984.

SNOW, C.; NÍNIO, Anat. *Pragmatic development*. Colorado: Westview Press, 1996.

VERSCHUEREN, Jef. *Understanding pragmatics*. New York: Oxford Press, 1999.

### Temas para reflexão

a) Há diferentes concepções de linguagem que podem ser sintetizadas em três principais: a linguagem vista como representação (espelho) do mundo e do pensamento; a linguagem vista como instrumento de comunicação; a linguagem vista como ação ou interação entre os indivíduos. Essas concepções de linguagem irão determinar diferentes práticas pelas quais as crianças são introduzidas na **língua escrita**. Que espécie de “saber”, pressupostos e crenças estão subjacentes a cada uma dessas concepções?

b) O significado não se esconde nem se embute no texto à espera de que um leitor o decifre, compreenda ou resgate. O significado é produzido pelo leitor a partir de suas circunstâncias e das convenções que organizam suas instituições, inclusive a linguagem. Nessa perspectiva, é possível falar em **leitura** “correta” ou “incorreta”?

c) Um enunciado só comunica o que comunica se comunica que comunica, isto é: só há “comunicação” se o interlocutor apreender a intenção comunicativa, modos e atitudes de quem fala. Nessa perspectiva, que espécie de “problemas” de **comunicação** surge quando se utiliza a escrita?

### Autores recomendados

- **DAVID OLSON** (Ontario Institute for Studies in Education, Canada). Dedicase a estudos sobre a aquisição da escrita e aos processos cognitivos envolvidos nas mudanças que ocorrem no modo como as crianças compreendem a relação entre o “que foi dito” e “o que se quis dizer”. OLSON segue a “trilha” de Marshall McLuhan.
- **JACOB MEY** (Odense University, Denmark). Dedicase à Lingüística Pragmática, tendo sido fundador, juntamente com H.HABERLAND, do *Jornal de Pragmática* (1977). É um dos mais respeitados teóricos dessa disciplina, com dezenas de obras e artigos publicados em todo mundo.
- **KANAVILLIL RAJAGOPALAN** (IEL-UNICAMP). Referência nacional obrigatória para todos os que têm

interesse na Pragmática. Tem dezenas de artigos publicados no Brasil e no exterior sobre Pragmática, Filosofia da Linguagem, Semântica .

- **RICHARD RORTY** (Virginia University, USA). Filósofo, Rorty é chamado de “figura de proa” do neopragmatismo americano. Sua postura, singular, combina convicções democráticas e os valores da revolução americana de 1789 com um radical antifundacionalismo e antiessencialismo filosófico.

### Sugestões de leitura

- **Coleção Múltiplas Escritas:** publicada pela Editora Ática e coordenada pela pedagoga argentina Emilia Ferreiro. Inclui as obras de Olson e outros estudiosos da comunicação e educação.
- **McLUHAN, Marshall:** além das obras citadas nas referências, é interessante a leitura de “ Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem”, publicado pela Cultrix, 1971.
- **RORTY, Richard:** há uma obra introdutória ao pensamento de Rorty publicada pela editora Vozes, intitulada: “A Filosofia do Novo Mundo em Busca de Mundos Novos”, de autoria do professor Paulo Ghiraldelli Júnior.
- **ECO, Umberto:** a recém-lançada obra de Eco chamada “A Busca da Língua Perfeita”, editada pela EDUSC, é uma panorâmica das várias teorias da linguagem que surgiram ao longo dos tempos.
- **KOCH, Ingedore:** o livro “A Interação pela Linguagem”, publicado pela

editora Contexto (1992), historia as várias concepções de linguagem existentes. Uma boa obra introdutória para a questão.

- **ARROJO, Rosemary** (Org.). O livro “O Signo Desconstruído” (Pontes,1992) tem vários artigos de K.Rajagopalan (Unicamp), comenta as implicações para a leitura, escrita e ensino das concepções de linguagem existentes.
- **International Pragmatics Association:** o *site* da Associação Internacional de Pragmática é uma boa opção para quem deseja mais informações a respeito da teoria pragmática. O endereço é: [http://ipra-  
www.uia.ac.be/ipra/scientific  
\\_scope.html](http://ipra-www.uia.ac.be/ipra/scientific_scope.html)
- **CHAPARRO, Manuel Carlos:** é autor do livro “Pragmática do Jornalismo” editado pela Summus,1993. Uma boa obra introdutória aos estudos pragmáticos.